



**Maria Helena Ribeiro da
Silva Caspurro**

**Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe
harmónica no desenvolvimento da improvisação**

Declaro aqui que a Universidade de Aveiro tem conhecimento das condições necessárias à obtenção do grau de Doutor em Educação Musical, realizada sob a orientação científica do Doutor João Pedro Paulo Sousa, Professor Catedrático do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, com co-orientação da Doutora Helena Maria Fátima Rodrigues da Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DOCUMENTO PROVISÓRIO

Associação Nacional de PRGUEP - marca
S.3 de Formação Avançada do Ensino
Superior no âmbito do III Quadro
Comunitário de Apoio

keywords

Melodic Improvisation, tonal audiation, harmonic syntax, music aptitude

abstract

The purpose of this research is to analyse and develop learning methodologies that could improve the Portuguese music education curriculum, particularly on the domains of improvisation practice, tonal comprehension and harmonic syntax.

The main objectives of this study are, on one hand, to create and develop learning strategies that could improve students' harmonic-functional comprehension and, on the other hand, to evaluate this methodology with instruments created for that purpose.

The problems specifically addressed in this study are: 1) to investigate if a learning methodology based on harmonic syntax audiation could affect and change the achievement of students' melodic improvisation skills, at the aural/oral level; 2) to verify possible correlations between results obtained through the standardized aptitude tests Advanced Measures of Music Aptitude (AMMA, 1989), Harmonic Improvisation Readiness Record & Rhythm Improvisation Readiness Record (HIRR & RIRR, 1998) by Edwin Gordon and the tests of melodic improvisation achievement.

Twenty four ninth-grade students of two instrumental classes, Strings and Wind instruments, of the professional music school ARTAVE participated in this study that was undertaken in the context of the Ear Training course. The results revealed that: a) the two classes involved in the project did not start at the same level; b) both classes improved their melodic improvisation skills, although statistic significance was found on the accompanied criteria, with more impact on the class of lower level of achievement; c) there is a correlation between students' melodic improvisation skills and the AMMA and HIRR & RIRR; this correlation is more significant with HIRR tests and when the performance results were calculated after the instruction.

The data obtained in this study allows to conclude that the audiation process of learning harmonic syntax of music developed in this project shows remarkable effects on improving the student's melodic improvisations and that the AMMA e HIRR & RIRR can predict improvisational skills at a moderate level.

Índice

Introdução	11
Parte Teórica	
Audição, audiação e improvisação musical: reflexão sobre teorias e modelos de ensino-aprendizagem	
Capítulo I. Audição e improvisação: problemáticas conceptuais, epistemológicas e educativas	27
1.1. Questões conceptuais e terminológicas	29
1.1.1. Audição e audiação	34
1.1.2. Audição: estádios e tipos	48
1.1.3. Sintaxe e linguagem: o significado da audiação como pensamento sintáctico da música	52
a) audiação da sintaxe tonal	56
b) audiação da sintaxe rítmica	59
c) audiação objectiva e subjectiva	61
1.1.4. Improvisação e criatividade	63
1.1.5. Improvisação, audiação e aptidão musical	68
a) aptidão musical	69
b) aptidão, audiação e improvisação	72
1.2. Problemáticas educativas em torno do conceito de audiação e sua relação com a improvisação	77
1.2.1. Sequência de aprendizagem	77
a) padrões tonais e padrões rítmicos	81
b) sequência de aprendizagem de competências	87
c) sequência de conteúdos	91
d) relação entre sequência de aprendizagem, estádios e tipos de audiação	94
1.2.2. Aprendizagem da improvisação	99
a) questões sobre sequência, eficiência e <i>readiness</i>	102
b) relação entre <i>readiness</i> e qualidade/quantidade das experiências de aprendizagem musical	112

c)	organização da instrução: modelo todo-parte-todo e sua relação com competências e conteúdos	115
1.2.3.	Elementos de uma reflexão pessoal: a improvisação como processo de significação - para uma perspectiva transversal da improvisação na aprendizagem curricular da música com base na audição	122
Capítulo II. Improvisação: revisão de literatura no domínio da investigação em Psicologia, Educação e Etnomusicologia		133
2.	Contributos para a definição de improvisação	135
2.1.	Expansão de estudos	135
2.1.1.	O contributo da Psicologia	137
a)	estudos sobre o processo generativo da improvisação	140
b)	estudos sobre o processo cognitivo, desenvolvimental e de aprendizagem da improvisação	154
c)	estudos psicométricos	180
2.1.2.	Contributos pedagógico-didáticos	182
a)	perspectiva histórico-estilística	182
b)	perspectiva centrada na Euritmia de Jaques-Dalcroze	182
c)	perspectiva centrada na imitação e auto-descoberta	184
d)	perspectiva centrada na compreensão da sintaxe musical	184
2.1.3.	O contributo da Etnomusicologia	187
a)	elementos para a definição de improvisação na cultura Ocidental	190
b)	elementos para a definição de improvisação em civilizações não-ocidentais	195
c)	elementos para a definição de improvisação no Jazz	197
2.2.	Improvisação: da revisão de literatura a uma perspectiva pessoal	205
Capítulo III. Descrição e fundamentação da metodologia de ensino-aprendizagem implementada		215
3.	Ensino-aprendizagem da audição da sintaxe harmónica	217
3.1.	Fundamentação genérica da metodologia	217
3.1.1.	Objectivo específico e descrição genérica da metodologia	218
3.2.	Descrição e taxonomia de conteúdos	225
3.2.1.	Conteúdos Essenciais	225

3.2.2.	Conteúdos Transversais	227
3.3.	Descrição de taxonomia de competências	229
3.3.1.	Relação entre aprendizagem por discriminação, aprendizagem por inferência e taxonomia de conteúdo tonal	230
3.3.2.	Relação entre aprendizagem por discriminação, aprendizagem por inferência e modos de ensino	232
3.4.	Descrição dos materiais musicais	233
a)	canções	233
b)	padrões tonais	234
c)	sequências diatónicas	237
3.5.	Natureza, organização e sequência dos recursos metodológicos	239
3.5.1.	Canto	239
3.5.2.	Actividades Sequenciais	241
3.5.3.	Actividades de Síntese	246
3.5.4.	Estratégias auxiliares de ensino	250
3.5.5.	Avaliação	251

Parte Empírica

Estudo sobre efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe tonal na improvisação melódica

Capítulo IV. Metodologia	255	
4.	Objectivo, problemas, instrumentos e procedimento do estudo	257
4.1.	Objectivo e problemas do estudo	257
4.2.	Definição e constituição da amostra	259
4.3.	Instrumentos	261
4.3.1.	Teste de Audição de Funções Harmónicas (TAF)	261
4.3.2.	Testes de Improvisação (TI 1 e TI2)	268
4.3.3.	Testes de aptidão musical: Advanced Measures of Music Audiation (AMMA), Harmonic Improvisation Readiness Record & Rhythm Improvisation Readiness Record (HIRR & RIRR)	279
4.4.	Procedimento	281

Capítulo V. Análise e interpretação de resultados	285
5. Apresentação de resultados	287
5.1. Análise separada da amostra	287
5.2. Análise global da amostra	291
5.3. Outros dados: sobre audição de funções tonais e improvisação	295
5.3. Discussão de resultados	299
5.4. Limitações	303
Conclusões	305
Bibliografia	317
Discografia	339
Anexos	341
Anexo A	343
Anexo B	363
Dossier de Materiais Áudio	423

- Introdução

<<O meu pai nunca me ensinou directamente, a não ser um único gesto para agarrar na guitarra. Foi a ouvi-lo que eu fui aprendendo.>>

<<Improvisando é que se encontram regras humanas, intuitivas, que permitem às pessoas comunicar – um músico português com um músico chinês ou africano, o que já me sucedeu várias vezes – e nos entendemos todos magnificamente. A música é uma forma de entendimento universal.>>

Carlos Paredes (*A Capital*, 1980; *Diário de Notícias*, 1990)

A investigação que aqui apresento pretende ser um contributo para a prática da improvisação e para o desenvolvimento da compreensão tonal nos curricula de música. Nomeadamente, pretende chamar a atenção para a importância da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação melódica, apresentando um conjunto de dados e reflexões que espero virem a melhorar o actual sistema de ensino da música.

Confesso que me é difícil saber exactamente quais os motivos que me levaram a este tipo de pesquisa. A insatisfação com que me senti mergulhada, na hora de finalizar o curso superior de piano, por não ter sido dado qualquer momento de voo à minha necessidade intrínseca de improvisar colocou-me num confronto artístico e educativo que me tem acompanhado até aos dias de hoje. Parte deste conflito seria resolvido com a passagem por alguns anos na Escola de Jazz do Porto, depois de um interregno devotado às intermináveis questões de pedagogia. Julgo serem estes os primeiros apeadeiros de uma viagem que dificilmente

deixará de me suspender nesta procura fascinante da interacção entre a arte de *falar* música e a aprendizagem.

O desenrolar da caminhada (que já não é propriamente curta) não é difícil de descrever. Grande parte da sua história não é mais do que um relato de momentos e lugares cujo valor para a minha busca enquanto instrumentista e educadora, a ser possível de resumir em palavras, se abrevia através da mensagem que desejo deixar testemunhada nesta dissertação.

Não deixo, contudo, de enumerar aqueles que me parecem ser os principais catalisadores da partida. O contacto com investigadores capazes de me fazer pousar o olhar sobre caminhos até então pouco consciencializados; a enternecedora experiência com adolescentes e crianças dos 4 aos 10 anos de idade numa série de projectos de educação musical em vários pontos do país; a partilha de ideias com um já consideravelmente numeroso universo de alunos de Escolas Superiores de Educação (Guarda e Coimbra) e da Universidade de Aveiro (onde encontrei desde há meia dúzia de anos a minha mais emocionante morada), então sequiosos de descobrir os meandros da pedagogia – esse lugar onde se julga estar guardada a chave da arte da motivação e da inspiração para aprender; a orientação de estágios da disciplina de Formação Musical em alguns conservatórios nacionais, onde o tema da compreensão musical é particularmente caro; um conjunto de seminários sobre a problemática da improvisação como processo de significação musical dirigidos a professores em exercício mas não menos inquietos relativamente ao tema; alguns textos escritos sobre a mesma questão; por fim: as saborosas vivências com os músicos com quem tenho partilhado o meu projecto artístico de originais de que resultou O CD Mulher Avestruz (cujo lançamento foi integrado nas cerimónias comemorativas do 30º aniversário da Universidade de Aveiro).

Um enquadramento biográfico como o que acabo de descrever parece-me ser suficientemente abrangente e esclarecedor para responder à pergunta sobre a escolha de uma temática que, embora pertinente para a educação musical, continua a ser de certo modo órfã de reflexão e questionamento. Refiro-me, é claro, ao que me parece ser uma postura generalizada dos educadores do

denominado círculo de cultura 'erudita', afinal de contas, os principais obreiros da formação artística e pedagógica no nosso país.

Efectivamente, pouco se tem debatido acerca do papel da improvisação no processo de aprendizagem musical, nomeadamente o significado psicológico e educativo que revela revestir enquanto meio de manifestação ou exteriorização de conhecimento interiorizado pelo sujeito. Um olhar alargado sobre as próprias práticas e estilos de ensino perpetuados nos nossos conservatórios ao longo do último século permite comprovar facilmente o que acabo de constatar. Com efeito, raros são os professores de música que promovem a prática da improvisação junto dos seus alunos. Mais raros são, ainda, aqueles que se questionam sobre as razões inerentes ao facto da maioria desses alunos não ser capaz de improvisar. O mesmo se passa, aliás, com a maioria dos processos de aquisição e realização de conhecimento musical que envolvem a concretização de pensamento eminentemente criativo, como a composição. Salvo raras excepções, quer a improvisação, quer a composição são observadas como 'regiões demarcadas' nos currícula – a maioria das vezes, também, com poucas afinidades entre si – cujo desenvolvimento é fruto ou resultado, não tanto de experiências ou percursos criativos promovidos ao longo das diversas aprendizagens, mas sobretudo de opções e interesses artísticos assumidos por sujeitos particulares. Isto é, para a maior parte dos educadores, o pensamento e a realização criativa dos alunos são perspectivados mais como fins artísticos a atingir em áreas curriculares específicas do que como meios através dos quais se aprende música.

Ao procurar com cuidado uma série de literatura relacionada com o tema, sou levada a concluir, contudo, que, não apenas a criatividade constitui um objecto caro de estudo para a maioria dos psicólogos e educadores contemporâneos, como, na sequência disto, o interesse pelas relações particulares deste fenómeno com a Música começa a atrair a atenção de um cada vez mais numeroso círculo de investigadores. Sem dúvida que as razões para este movimento reflexivo se prendem, no caso concreto da música, às questões atrás levantadas – nomeadamente pela pertinência que assumem revestir numa área que, por definição, é conotada com a criação e produção de conhecimento estético.

Na sequência desta análise, o que me parece ser digno de referência é o facto do fenómeno de expansão de estudos sobre criatividade se desenvolver não sem repercussões no terreno da reflexão educativa, contrariando, de alguma maneira, o que comecei por referir, mormente acerca daquilo que caracteriza a realidade musical e escolar do nosso país. Um exemplo disto é a urgência com que, no âmbito das sucessivas tentativas de reforma do ensino artístico levadas a cabo desde há uns tantos anos (com sistemático insucesso, aliás), o argumento da criatividade, nomeadamente a improvisação, é invocado e solicitado enquanto princípio orientador do processo curricular e formativo dos músicos. Outro exemplo é a forma como praticamente toda a comunidade educativa dos músicos, quando se trata de promover debates em torno da arte e do 'artístico' na educação, não ousa pôr em causa a questão da importância da criatividade na aprendizagem. Não será menos verdade afirmar, também, que a seriedade e a 'nobreza' que os músicos depositam no assunto está relacionada, quase exclusivamente, com a forma como é reconhecido indubitável 'certificado de garantia' a uma das poucas áreas de realização criativa do currículo: a composição.

É claro que, em face do que acabo de expor, surge-me uma nova pergunta: como explicar, então, que a suposta valoração da criatividade no processo formativo e global dos alunos, entretanto invocada pelos educadores dos círculos 'eruditos' e artísticos da música, não seja acompanhada por gestos e práticas pedagógicas concretas? Ou, de outro modo: por que razão, a frequente incapacidade de improvisação dos alunos denuncia uma certa incongruência entre as intenções educativas e curriculares e a realidade escolar de ensino?

Sem dúvida que a problemática da criatividade é, pela sua estreita ligação ao controverso debate em torno da definição de conhecimento e de inteligência, assunto particularmente privilegiado para filósofos, psicólogos e educadores do mundo contemporâneo. O desenvolvimento de uma série de estudos dedicados à questão da qualidade dos processos de realização, produção e criação de conhecimento parece começar a suscitar, de facto, na comunidade científica e educativa musical uma maior atenção relativamente ao tema da improvisação. Algo que parece ter algum peso para o desenrolar deste fenómeno é a

proliferação, na Europa, ao longo de todo o século XX, de práticas e costumes musicais alicerçados na experimentação e criatividade espontânea, como, por exemplo, os movimentos 'avant garde' e o Jazz, bem como outras tantas tendências de fusão de linguagens e culturas fortemente marcadas pela tradição oral e pela improvisação (como as africanas, afro-americanas, asiáticas).

Certamente que estes dados podem ser cruciais para explicar situações aparentemente paradoxais no sistema educativo português. Isto é: talvez seja verosímil pensar que o facto dos instrumentistas (de formação erudita) não conseguirem dar resposta a solicitações decorrentes de diferentes modos de estar com a música – sobretudo os que dependem da cultura da criatividade espontânea, entretanto em franco desenvolvimento também no nosso país – possa estar na origem de sentimentos de insatisfação que se materializam, simultaneamente e de forma generalizada, em intenções de reformulação e mudança curricular. Talvez seja verosímil pensar, ainda, que a razão pela qual essas mesmas intenções não se consumam em práticas educativas concretas resida no carácter circular em que cai, inevitavelmente e em virtude das circunstâncias históricas que rodeiam o paradigma de ensino instituído, o próprio problema.

Efectivamente, não pode ser arredada da questão a forma como os educadores observam a improvisação no contexto da sua própria vivência formativa e artística. Sendo eles próprios produtos do sistema de ensino vigente, é natural que não se sintam suficientemente confiantes para pôr em prática competências relativamente às quais não se encontram habilitados – nem, em virtude disso mesmo, atribuem um significado experiencial concreto. A circularidade do fenómeno manifesta-se também, como é óbvio, ao nível da sua formação pedagógica. Isto é: na qualidade do produto resultante da acção desenvolvida, de uma forma generalizada, pelos próprios agentes de formação.

Creio que a ausência de um edifício teórico capaz de explicar, com base em dados empíricos concretos, qual o significado psicológico e educativo da improvisação e da criatividade no processo de aprendizagem musical poderá constituir um motor decisivo para o perpetuar do problema. O número de estudos

desenvolvidos sobre este assunto particular da educação musical – totalmente negligenciado, aliás, nos circuitos científicos nacionais – não é, de facto, abundante, assim como não o é, em Portugal, a prática e cultura da investigação.

Ora, considerando todos estes dados, não é difícil duvidar que o problema da inconsistência entre a teoria e a prática dos educadores no que respeita à abordagem da improvisação e da criatividade no ensino da música se torne, no nosso país, inevitável. Ou seja: por um lado, dados existem que confirmam a necessidade de procurar modelos capazes de dar resposta ao desenvolvimento da improvisação e do pensamento criativo dos alunos – aquilo que o paradigma tradicional de ensino musical tem revelado não conseguir promover e que conduz, necessariamente, a esforços e tentativas de reformulação. Por outro, a ausência de informação, sobretudo no terreno da reflexão nacional, relativamente ao que, em termos psicológicos e educativos, pode definir, caracterizar e fundamentar aquele tipo de conhecimento torna-se, juntamente com a escassa investigação existente, um obstáculo à própria actuação e esforço de mudança, perpetuando a inconsistência entre a articulação das intenções dos educadores e a respectiva prática curricular e pedagógica. Algo que, sobretudo em matéria de criatividade, parece ser generalizável, aliás, a praticamente toda a realidade escolar. Segundo numerosa bibliografia consultada, o fenómeno, concretamente no ensino da música, não deixa de se verificar, ainda, noutros países do continente europeu e não europeu (como, por exemplo, os Estados Unidos da América).

Torna-se claro, portanto, que a definição do problema levantado na presente dissertação não pode deixar de ser realizada fora deste conjunto de questões, nomeadamente aquelas que, estando directamente relacionadas com alterações paradigmáticas dos processos de ensino e aprendizagem da música, ainda não se conseguiram concretizar, apesar de alguns esforços, e que são decisivas para o desenvolvimento da criatividade e da improvisação nos curricula.

De facto, todos conhecemos as dificuldades com que, de uma forma generalizada, se deparam os músicos – mesmo os de elevado nível de conhecimento de análise e de performance – quando são expostos a situações

que estão para além da manipulação das competências de interpretação, leitura, memória ou técnica instrumental.

Improvisar, mormente no contexto de um padrão ou estrutura estilística que lhes é familiar – como o discurso 'tonal', por exemplo – é tarefa particularmente digna de desorientação e inquietude. Isto passa-se, como tive já oportunidade de referir, no terreno institucional onde se move a principal educação artística do país (Conservatórios, Academias, Escolas Profissionais, etc.). Não é difícil encontrar-se aqui a morada de alguns preconceitos sobejamente conhecidos. A improvisação enquanto aptidão, 'queda', herança genética ou até mesmo genialidade; a improvisação como terreno estilístico herdado por uns tantos domínios afectos à tradição oral, onde se destaca o Jazz; a improvisação por fim, decorrente disto, como objectivo puramente artístico, pouco susceptível de ser validada enquanto competência transversal e sequencial da aprendizagem.

Obviamente que a análise de literatura dedicada ao tema, mormente de carácter musicológico e psicológico, faz de imediato levantar questões acerca da validade daqueles pressupostos.

Por um lado, musicólogos, como, entre outros, Michels (1987), Nettl (1998; 2001), Bailey (1992), Clarke (1992), Blacking (1995) vêm demonstrar-nos que a prática da improvisação não só está decisivamente intrincada na história da cultura de diferentes civilizações, como reflecte os valores que as próprias sociedades constroem em torno do conceito de música, nomeadamente no que respeita às dimensões criativas e expressivas do processo de realização que lhe é inerente. A ideia de que a proeminência ou não da improvisação numa dada cultura depende sobretudo <<*on the culture's own taxonomy of music-making and its assessing of the relationship between what is memorized or given and the performance*>> (Nettl, 2001: 95) permite compreender, para além de outros problemas, o lugar pouco privilegiado da improvisação no contexto generalizado da cultura ocidental do último século.

Por outro lado, quer psicólogos, quer educadores comparam a improvisação com o fenómeno de significação da linguagem, encontrando na aprendizagem – nomeadamente ao nível dos processos de assimilação e aquisição de vocabulário

musical – a principal causa para a sua realização nos sujeitos. Azzara (1993), Kratus (1991), Gordon (2000b), Pressing (2000), Sloboda (2000) são alguns desses autores.

A preocupação particular de Gordon pela questão da compreensão musical, da qual resulta a sua inovadora teoria de aprendizagem musical, fez-me, sem dúvida, concretizar o contacto duradouro com o autor. É justo referir, portanto, que devo a Edwin Gordon a concretização de uma série de reflexões e pesquisas em torno da psicologia e pedagogia da música, concretamente na área da improvisação melódica no contexto do sistema 'funcional', das quais resulta a presente dissertação. Sem dúvida que o devo, ainda, a Edgar Willems, cuja obra metodológica, moldada pelo trabalho criativo e enriquecedor de dedicados discípulos portugueses, acabaria por marcar decisivamente, na Juventude Musical Portuguesa do Porto, todo o meu percurso como estudante de música.

A evidência de que improvisar constitui um processo em constante desenvolvimento e que tenderá a culminar, caso as circunstâncias não se manifestem adversamente, na sua expressão simbólica mais abstracta – a leitura e a escrita – é assunto a retirar daquela teoria, ou não fosse a sua sistemática orientação para o tema da sequência de aprender a compreender o significado musical dos sons. A problemática torna-se, então, decisivamente apaixonante. Volto à realidade escolar e constato que, salvo raríssimas excepções, os músicos sabem ler e escrever notas, não se encontrando, contudo, habilitados para aquela que deveria ser a sua primeira competência: *falar* música. Ou seja: improvisar. Mais ainda: são efectivamente estes mesmos alunos que melhor me conseguem surpreender pelo que revelam de desorientação auditiva quando confrontados com tarefas de identificação harmónica no âmbito de discursos 'tonais' particularmente familiares.

Dando razão à reflexão referida, algo se passa naquele modo de aprender música que não permite a concretização de relações de significação entre o que é percebido auditivamente e o que é executado, levantando dúvidas sobre a interiorização de conteúdos e competências essenciais ao processo espontâneo de comunicação e realização musical característico da improvisação. A

compreensão da sintaxe harmónica – que, inspirada na teoria do autor, identifico aqui, por comparação à aprendizagem da linguagem, às necessidades de significação de um qualquer discurso tonal (através das respectivas funções e estrutura de progressão harmónica) – parece constituir um factor decisivo para o desenvolvimento da improvisação melódica. Esta consideração torna-se ainda mais pertinente se não perdermos de vista o problema do imediatismo que o seu gesto performativo encerra – a execução e a criação de música em *tempo real*.

Vários são os músicos do universo jazzístico – para já não falar da minha própria experiência, como instrumentista, nesta área estilística particular – que nos testemunham estas evidências.

Vários são os estudos, também, dentro e fora do terreno artístico, que nos relembram que o conhecer uma técnica não significa necessariamente ser capaz de a utilizar, nomeadamente fora de contextos pouco ou nada familiares. O problema da criatividade e do pensamento divergente, concretamente no domínio da improvisação musical, parece, aliás, começar aqui: que tipo de conhecimento está implicado no processo de realização musical exigido pela improvisação? Ou, de outra forma: o que é necessário saber ou conhecer para, em tempo imediato à performance, criar música, descobrir outros caminhos ou soluções, nomeadamente em contextos tonais e em termos melódicos? Em suma: que tipo de vocabulário ou conhecimento é necessário adquirir e desenvolver para se *falar* melodicamente?

A hipótese de que a aprendizagem da sintaxe tonal e rítmica é fundamental para o desenvolvimento da competência para *falar* música constitui um facto indiscutível para qualquer músico que tenha por hábito, profissão ou prazer improvisar. Evidência como esta encontra fundamento, aliás, na constatação de que a compreensão auditiva da melodia está dependente, não da maneira como ouvimos notas isoladas, mas da forma como é percebida a sua estrutura e contexto harmónico (Dowling, 1984, 1991; Clarke, 1989, 1999, 2000; Johnson-Laird, 1989, 2002; Bamberger, 1991, 1994, 2000; Pressing, 1991, 1998, 2000; Cuddy (1993), Sloboda, 1993; Aiello, 1994; Bharuca, 1994; Deutsch, 1999; Kenny & Gellrich, 2002; Povel & Jansen, 2002a). Ou seja: a questão da definição das

competências envolvidas no processo de improvisação melódica parece estar decisivamente relacionada, no plano cognitivo, com aquilo que, previamente à improvisação propriamente dita, o executante é capaz de 'ouvir' e interpretar perceptivamente no contexto da melodia em causa. Algo que, sem dúvida, está para além da simples performance (técnica), imitação ou memorização da horizontalidade frásica, da lógica das escalas ou do conhecimento de intervalos, e que Gordon (2002b) denomina, de forma inovadora, por *audiação*.

Ainda que o trabalho dos citados investigadores permita sublinhar, com o rigor sistemático que caracteriza a observação e reflexão científica, aquele facto, nada melhor do que ir ao encontro dos próprios obreiros da arte e ... ouvi-los, compreendê-los. O comentário de Laginha a propósito do seu trabalho em duo com o pianista Sasseti pareceu-me, neste caso, particularmente sugestivo. Dizia ele: <<*há pouco estávamos a ensaiar a 'Fuga', que tem muito contraponto, se ele de repente muda o ritmo de uma frase, tenho que responder em tempo real à 'provocação', também de maneira diferente da que estava escrita. É algo com muita graça*>> (Magalhães, 2002).

Ora, voltando aos fundamentos teóricos do objecto de estudo que aqui apresento, compreender a 'provocação' harmónica implícita ou explícita no discurso melódico de qualquer canção ou motivo melódico transmitido por um eventual 'interlocutor' – ou simplesmente evocado do arquivo musical e silencioso das nossas memórias – constitui, em suma, o cerne da questão. Seguramente que se trata, também, e em rota simultânea com a aferição dos problemas em estudo, do objectivo capital da experiência educativa que implementei em duas turmas do 9º ano do curso profissional e artístico de música da Escola ARTAVE. Objectivo esse que, tendo em consideração o quadro predominante de ensino, parece não fazer parte, desde há longa data, dos programas e práticas educativas da maioria das escolas e conservatórios de música do país e que, como referi, parece oferecer sérias razões para o facto da incapacidade de improvisação melódica dos alunos se ter tornado, no decurso do seu caminho formativo, um 'porto de chegada' frequente.

O facto de não existir praticamente nenhuma investigação acerca da validade destes pressupostos no processo de ensino-aprendizagem da música, explica o