

“Permita-me que o apresente a si mesmo”:^{*} o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística

‘Permit me to introduce you to yourself’: The role of affectivity for the development of creativity in the jazz community’s informal musical education

ALVARO NEDER Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) ▶ alvaroneder@ig.com.br

resumo

Buscando estudar os nexos entre relação interpessoal e criatividade, investigaram-se os processos criativos praticados pela educação informal na comunidade jazzística. Esta pesquisa etnomusicológica empregou o método etnográfico e a observação participante. Verificou-se que a educação do jazzista não se apoiava em procedimentos formais padronizados, o que não impediu o desenvolvimento de altos níveis de criatividade. Para a criatividade, mais importante que o adestramento em técnicas é o intenso investimento afetivo por parte do aprendiz nos saberes socialmente valorizados por sua comunidade, e em modelos identificatórios. Uma analogia é então proposta entre o jazzista e o professor, detentor de uma pronunciada dedicação ao conhecimento. Sua intensa relação afetiva com estes conhecimentos também configura um modelo identificatório, capaz de estimular o desejo de aprender em seus educandos de maneira profunda e duradoura. Desta maneira buscou-se demonstrar o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento criativo e como esta dinâmica se processa no aprendizado informal do jazz. Em conclusão, salienta-se a importância de os professores do ensino formal de música promoverem a afetividade e o desenvolvimento criativo em suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: jazz, criatividade, etnomusicologia

abstract

Seeking to understand the links between interpersonal relationships and creativity, I investigated the creative processes practiced by the jazz community’s informal education. This ethnomusicologic research employed the ethnographic method and participant observation. It was found that the education of jazzmen was not based on standardized formal procedures, which didn’t prevent the development of high levels of creativity. For creativity, more important than the training in techniques is the intense affective investment directed by the student towards identificatory models and socially valued knowledges. An analogy is then proposed between the jazz musician and the professor. His or her intense relationship with such knowledges also configures an identificatory model, capable of stimulating the desire to learn in a profound and everlasting manner. This way, I seek to demonstrate the extent to which affectivity can contribute to creative development and how this process happens in the informal apprenticeship of jazz. I conclude suggesting that formal educators of music should promote affectivity and creative development in their teaching practices.

KEYWORDS: jazz, creativity, ethnomusicology

* Composição do pianista de jazz Horace Silver, *Permit me to introduce you to yourself*.

Uma boa revisão bibliográfica sobre a educação musical em contextos informais verificará, certamente, que o aprendizado e o desenvolvimento em música estão conectados ao contato do sujeito com o outro e com a comunidade, o que parece ter relação com o estímulo à criatividade. Buscando aprofundar o estudo sobre os nexos verificáveis entre a relação interpessoal e a criatividade, procedeu-se a uma investigação sobre os processos criativos colocados em prática pela educação informal na comunidade jazzística (Neder, 2002), cujos resultados são parcialmente divulgados aqui.

Tal investigação baseou-se em anos de observação participante que realizei como músico de *jazz*, produtor de programas radiofônicos de *jazz* e professor de música desde 1980. Em busca de confirmações e comparativos sobre os processos educativos de alguns dos mais reconhecidamente criativos jazzistas, apoiou-se também em pesquisa bibliográfica sobre etnografias de *jazz*, com destaque para o premiado trabalho do etnomusicólogo Paul Berliner (1994). Finalmente, os estudos de Cornelius Castoriadis (1991) sobre a criatividade do coletivo anônimo e sua interferência positiva sobre o caráter burocrático e despersonalizador que, eventualmente, adquirem as instituições – entre as quais, a educação – forneceram uma posição teórica orientadora. Busca-se, assim, demonstrar o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento criativo e como essa dinâmica se processa no aprendizado informal do *jazz*.

Neste estudo sobre um gênero musical reconhecidamente criativo, verificou-se que a educação do jazzista nessa época não se apoiava em procedimentos formais padronizados, mas se dava no interior da comunidade de maneira informal. Retiraram-se daí conclusões que são inteiramente aplicáveis à dinâmica na sala de aula, oferecendo uma filosofia ao professor. Uma filosofia, como se sabe, oferece marcos seguros de orientação mas não é *prescritiva*, ao contrário de um método.

Um dos aspectos mais importantes da educação do jazzista em sua comunidade é o extraordinário desejo de aprendizado e superação que move o aprendiz. Percebendo que a criatividade do jazzista está ligada a essa conexão afetiva, o estudo investigou tal relação e verificou que os laços interpessoais do aprendiz com o artista consumado e com a valorização do *jazz* pela comunidade estão na base desse desejo de aprender. A isso dei o nome de *iniciação*, momento inicial na vida do jazzista em que ele é introduzido a essa sensibilidade.

O conceito psicanalítico de *identificação* é importante para entender esta relação. A identificação é conceituada por Laplanche e Pontalis (2000, p. 226) como

processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.

Percebemos na definição de identificação a relação de alteridade que é necessária para o desenvolvimento da personalidade. Percebemos também que essa relação de alteridade não é mantida com apenas um outro, mas com uma série de outros, em uma sucessão interminável de fenômenos que só se encerram com a extinção do sujeito. Isso se coloca de maneira central na educação, se a compreendemos como um processo profundamente transformador, em oposição ao treinamento ou adestramento em uma técnica ou função específica. Não existe educação sem um envolvimento afetivo com um outro a quem se quer emular e, eventualmente, superar. Na base da formação do músico profundamente envolvido com o que faz não jaz apenas e tão somente um sentimento contemplativo, utilitarista ou a mera luta pela sobrevivência, mas uma relação interpessoal de afetividade que possui efeitos realmente transformadores. É o que

efetivamente impele o sujeito a ir além de seus modelos identificatórios, o que implica uma busca infundável de autossuperação.

No entanto, é imprescindível que se perceba que a admiração que o aprendiz dirige aos seus vários modelos de aprendizagem não se volta diretamente às pessoas como entes empíricos, mas aos conhecimentos e competências que dominam. O mesmo se aplica a nós mesmos, eternos aprendizes que somos. Nós admiramos a criatividade, o profundo envolvimento que existe entre uma pessoa e a música que executa, seu domínio, competência e expressividade e nos identificamos com isso. Tal fato produz efeitos fortemente educativos, levando-nos a nos empenharmos, nos superarmos para buscarmos nosso próprio desenvolvimento.

Procura-se aqui, então, perceber no exemplo do *jazz* – uma das muitas situações, musicais ou não, em que existe essa fascinação – um caso de aprendizado, desenvolvimento e avaliação em música que pode ser perfeitamente reproduzido pelo professor em sala de aula. Assim como o jazzista criativo e virtuoso, o professor criativo e em pleno domínio dos conhecimentos e competências necessários à sua prática produz identificações. Os alunos se identificam, não com o ente empírico ou pessoa física, mas com uma posição, uma figura simbólica, que detém os conhecimentos que admira e estimula e convida o aprendiz a ocupar um lugar equivalente ao seu.

A identificação, portanto, é um processo afetivo que produz profundos efeitos educativos. Em décadas de prática musical e educacional, tive muitas confirmações dessa afirmação, ao constatar que os muitos músicos com quem tive contato sempre haviam tido uma forte identificação com alguém que desenvolvera marcante relação com a música. Essa identificação fora fundamental para que esses músicos se entusiasmassem e se dedicassem intensamente à música, através dos anos. Buscando confirmação dessa observação entre jazzistas amplamente reconhecidos por sua criatividade, verifiquei que vários etnógrafos do *jazz* oferecem fartas referências nesse sentido. Aqui utilizarei principalmente o trabalho de Berliner (1994), devido à sua riqueza de detalhes, ao investigar o processo de formação do jazzista em suas várias fases. Ronald Shannon Jackson lembra do hábito de seu pai, de assobiar o *blues* quando “andava pela casa” (Jackson apud Berliner, 1994, p. 22) ao realizar as rotinas diárias. A mãe de Veal Williams cantava *jazz* “todo o tempo” (Williams apud Berliner, 1994, p. 22). Ela possuía uma voz bela e poderosa que passava facilmente através das cortinas do apartamento e ressoava através do quintal. Além disso, as primeiras “lições de canto” de Veal consistiram em cantar com sua mãe e irmãs enquanto todas elas lavavam pratos depois das refeições e realizavam outras tarefas domésticas (Williams apud Berliner, 1994, p. 27). Percebemos nesses e em outros exemplos que, na base do desejo de aprender e do desenvolvimento da criatividade, está o afeto direcionado a um modelo identificatório. Esse momento inicial da educação do jazzista é, como dito, a *iniciação*, do qual forneço outros exemplos a seguir.

Tommy Turrentine lembra carinhosamente a “seção de saxofones” (Turrentine apud Berliner, 1994, p. 22) de seu pai, que praticava regularmente na sala da casa deles. O irmão mais velho de Lonnie Hillyer “tocava *jazz*, e ele sempre tinha amigos pela casa tocando instrumentos” (Hillyer apud Berliner, 1994, p. 22, tradução minha). Segundo Barry Harris, “a família negra média tinha

iniciação

um piano e ao menos um membro tocava o *boogie-woogie* [gênero musical negro]" (Harris apud Berliner, 1994, p. 22, tradução minha). Kenny Barron esperava ansiosamente a visita diária do mascate de gelo, um músico de *blues* que sempre tocava o piano da família depois de entregar seu gelo, fascinando o garoto com sua proficiência. Depois que ele saía, Barron tentava achar ao piano "as poucas melodias e acordes" que ele conseguia se lembrar da apresentação (Barron apud Berliner, 1994, p. 23).

Algumas residências de músicos "pareciam lojas de discos" (Berliner, 1994, p. 23), tal era a quantidade de gravações possuídas pelas famílias. Elas ouviam música "constantemente", segundo Don Pate (Pate apud Berliner, 1994, p. 23). As crianças das várias e diferentes famílias faziam parte de uma "família expandida" que compartilhava os discos dos adultos de todas as famílias. Patti Brown lembra que discos circulavam de lar para lar na comunidade negra de Seattle. No bairro de outro músico, poucos podiam comprar discos ou toca-discos. No entanto, um vizinho possuidor de uma enorme coleção de discos franqueava o acesso a todos os interessados, proporcionando também explicações históricas, estilísticas e estéticas – uma iniciação, em suma. Assim, todas as noites muitas crianças se encontravam lá para ouvir *jazz*.

A lógica do mercado busca intensificar o consumo da música gravada em suporte físico (em termos econômicos, valor de troca) às expensas da fruição proporcionada por ela (valor de uso). Tal lógica procura esvaziar a música de seu sentido, reificando-a na forma de mercadoria com a intenção de construir um mercado massificado. Nesses casos, o prazer e o sentido da música gravada são substituídos pela preocupação em participar do mundo do consumo, comprando discos e logo os substituindo por outros. Como estamos a perceber, tal lógica é subvertida pelas práticas de escuta na comunidade jazzística – que são, em si mesmas, educativas. Nessa comunidade, os discos circulam de mão em mão praticamente sem a mediação do mercado, preponderando o valor de uso sobre o valor de troca. Portanto, o uso dos discos pela comunidade jazzística desafia as abordagens positivistas sobre a popularidade de um álbum baseadas em índices de vendagem e a noção de que a música popular é dirigida, sempre, a um mercado massificado (Neder, 2010, p. 185-186). A valorização afetiva de certos conhecimentos por parte de uma comunidade (no caso, a jazzística) é, então, educativa, também no sentido de que institui práticas saudáveis que dizem respeito às relações com o mercado e à expressão política dessa comunidade.

Ministros das igrejas cristãs algumas vezes proporcionam instrumentos musicais aos membros da congregação durante os cultos, ou os encorajam a trazer seus instrumentos de casa para adicionar cor e intensidade às apresentações do coro. Muitos músicos proeminentes começaram nessas igrejas. A afetividade que a comunidade lança sobre o aprendiz nessas situações possui efeitos profundos sobre o aprendizado e desenvolvimento. Berliner (1994) observou uma dessas situações. Antes de o culto começar, um frágil garoto de 7 anos se posicionou numa enorme bateria colocada entre a assistência e o púlpito. Enquanto os membros da congregação cantavam e balançavam o corpo, acompanhando-se por palmas em padrões sincopados e variados instrumentos, a criança tentava manter um ritmo firme e executar variações que seguissem as modificações introduzidas pela música.

Cada olho estava sobre o jovem baterista, que irradiava tremendo orgulho enquanto tocava. Que maior estímulo poderia haver para o desenvolvimento do jovem músico do que a calorosa aprovação e afeição que a congregação derramava sobre ele, enquanto ele se posicionava no centro do palco do mundo adulto? (Berliner, 1994, p. 25, tradução minha).

Nessa eloquente descrição do autor pode-se imaginar a importância daquele momento para aquela criança, e o conseqüente impacto educacional sobre ela.

Em todos esses depoimentos, percebemos, por meio do exame da educação musical, em um outro contexto, importantes elementos que podem ser apropriados por nós, educadores musicais, para possíveis caminhos alternativos para nossa profissão. Entre eles,

- a) o reconhecimento da relação existente entre criatividade e valorização de uma certa música por parte de sua comunidade;
- b) o reconhecimento da relação existente entre criatividade e interação interpessoal entre o aprendiz e o mestre em oposição a processos padronizados de transmissão de conhecimento;
- c) o processo dialógico da construção de conhecimento;
- d) a responsabilidade assumida pelo educando por seu próprio processo de crescimento;
- e) a autonomia e independência.

No processo de educação do jazzista, após a iniciação seguem-se outros momentos que podem ser abstraídos das categorias nativas *imitação*, *assimilação* e *inovação*. Todo jazzista consumado com quem teve contato passou por esse processo e se reconhece nele. Tais categorias são, muitas vezes, explicitamente teorizadas pelos nativos, como se pode ver na síntese de Walter Bishop, Jr. (apud Berliner, 1994, p. 120, tradução minha)

Tudo procede a partir da imitação, daí para a assimilação, e então a inovação. Você passa do estágio da imitação para o estágio da assimilação, quando você pega pequenos pedaços de coisas de pessoas diferentes e os junta num estilo identificável – criando seu próprio estilo. Uma vez que você criou seu próprio som e que você tem uma boa noção da história da música, daí você se indaga aonde a música ainda não foi, e aonde ela pode ir – e isso é inovação.

Portanto, vejamos com um pouco mais de detalhe cada um desses momentos da formação informal do jazzista em sua comunidade, buscando, com isso, salientar a importância de os professores do ensino formal de música promoverem a afetividade e o desenvolvimento criativo em suas práticas docentes.

Após ter passado pela fase de iniciação, desenvolvido forte conexão com o *jazz* e decidir aprender a executar um instrumento, o aprendiz geralmente se fascina por um músico em especial. Dedicando-se intensamente a ouvir seus discos e apresentações ao vivo, pouco a pouco o iniciante aprende seus solos, auditivamente, a partir de gravações. Num esforço gradual, se o faz bem, termina por conseguir emular de forma bastante próxima a grande variedade de características do som de seu ídolo, conseguindo mesmo criar frases musicais dentro de seu estilo. Obviamente, esse é um estágio intermediário, onde é necessária uma referência, um marco a ultrapassar.

Pedaços de frases, frases completas e solos completos são a matéria-prima da improvisação, que, por meio da elaboração singular, fornece infinitas possibilidades de variação.

imitação, assimilação e inovação

imitação

O desenvolvimento da memorização tem aqui papel predominante, como pude constatar na minha própria aprendizagem do jazz e pelas experiências de colegas com quem convivi. Esse aspecto da formação do jazzista é confirmado por Tommy Flanagan, em cuja residência o piano e o toca-discos estavam em quartos diferentes; e adquire o caráter de uma atividade social, para Bud Freeman e outros músicos. Melba Liston e seus colegas juntavam-se nas casas de um deles, cantarolando os solos nos discos, até que os tivessem decorado (Liston apud Berliner, 1994, p. 96). Conforme verifiquei pessoalmente e convivendo com outros músicos, essa técnica de memorizar o solo antes de tentar executá-lo é mais prática, evitando a frustração e o desgaste – e, adicionalmente, treinando a capacidade de apreensão e retenção. Também é um treinamento vocal, e estabelece com firmeza a necessária conexão entre voz, ouvido e instrumento.

O desenvolvimento de habilidades de escrita musical é conseguido por uma variação dessa técnica. Muitos colegas recomendam que o solo seja inicialmente decorado (sem o auxílio do instrumento), depois escrito (ainda sem o instrumento) e só depois executado, proporcionando um entrelaçamento ideal de habilidades auditivas, de memorização, de emissão vocal, de escrita e, finalmente, de execução. Ainda assim, muitos músicos, tais como Gary Bartz, simplesmente tocam junto com a gravação, por ser a atividade mais lúdica.

Verifica-se que, em todos esses processos, há inúmeras variações. Alguns podem dividir o solo, como se fossem sílabas dentro de palavras, dentro de frases. Outros podem copiar as notas principais de uma passagem excessivamente rápida e confusa, tentando discernir as notas embaralhadas. No final, nunca o músico terminará com uma cópia exata do original. Pelo contrário, muito de sua criação já estará presente nesse primeiro momento.

O treinamento nessa prática de aprender a partir de discos se desenvolve com o tempo. Inicialmente, o noviço se satisfaz em repetir as notas. Depois, o fraseado. Com a prática, uma percepção mais profunda se faz notar, e dentro de cada frase, cada nota assume sua própria identidade, com sua inflexão, dinâmica, timbre, articulação e ritmo. Quando cada nuance da interpretação do artista foi absorvida, o músico pode então replicar o solo sem ouvir a gravação original.

Essa habilidade também é grandemente valorizada, dentro de comunidades que apreciam o jazz, como pude verificar. Mais uma vez, a pesquisa de Berliner (1994) confirma esta observação. Os colegas de Harold Ousley trataram-no “como um superstar” quando ele tocou fielmente o solo de Lester Young em D. B. Blues. Outros músicos relatam experiências similares (Berliner, 1994, p. 97). A partir daí, um adicional desafio é a transposição desse solo para todos os outros tons.

assimilação

Assimilação é a fase em que o estudante começa a se sentir seguro em seus conhecimentos. Sua independência se reafirma no livre uso que faz dos conteúdos aprendidos (o jazzista aprende as regras de harmonia mesmo tendo em mente que elas servem para serem quebradas; o mesmo se aplica à mecânica do instrumento, aos timbres, e assim por diante).

Na comunidade jazzística, os estudantes, desde cedo, adotam um alto padrão de expectativas, dedicando-se todos os dias a horas incontáveis de trabalho; o lazer, nessa comunidade, é visto como a oportunidade de colocar em prática os conteúdos apreendidos, o que representa horas adicionais de aprimoramento que, não obstante, assume caráter lúdico.

A rotina e o método são coadjuvantes para o desenvolvimento da criatividade, mas não são impostos em situações de heteronomia, massificação e padronização, e sim estabelecidos

singularmente. Nesse sentido, é importante situar a *avaliação* no contexto dessa prática informal, se desejamos que essa maneira de apreciar e orientar o desenvolvimento musical possa fazer parte de nossas práticas realizadas nos sistemas formais.

Apesar de a comunidade jazzística entender a imitação como um necessário estágio inicial na abordagem do complexo material desse idioma, o músico deve superar esse estágio e desenvolver sua própria personalidade musical. Isso coloca a responsabilidade pelo aprendizado sobre o sujeito, que se torna o agente de sua própria educação, em busca de obter o reconhecimento de seus pares. Evidentemente, há um processo dialético em andamento: como vimos, é o jazzista criativo (o outro) que desperta o intenso desejo de aprender, por parte do educando, da mesma maneira que é o professor criativo que desencadeia esse processo em sua sala de aula e o sustenta continuamente. No entanto, o aprendizado não é visto pelos jazzistas como decorrência da imposição de técnicas de treinamento, mas como resultado do oferecimento de diversificadas práticas, em cujo universo o educando selecionará aquelas com as quais se identificará. Colocando grande ênfase sobre a responsabilidade do estudante, a educação na comunidade jazzística entende, conseqüentemente, que o desenvolvimento da autoavaliação é de extrema importância.

A instrução jazzística informal se faz notar pela intensa energia dirigida individualmente à pesquisa musical, cada estudante buscando com autossuficiência, dentro de sua comunidade, recursos para seu aprimoramento. Explicando as poderosas habilidades musicais que muitos jovens desenvolvem dentro do sistema educacional da comunidade jazzística, os improvisadores atestam que muito cedo são imbuídos de um sentimento de identidade que os leva a buscarem se superar continuamente.

Em relação à ideia de identidade, é preciso deixar claro que não se trata apenas e tão somente de competição profissional, mas sim da imagem que o sujeito tem de si mesmo, mais importante não só do que qualquer uso instrumental de habilidades, mas até mesmo de sua sobrevivência:

[...] o que, através do "modelo identificatório", é investido, é ainda **sempre** também uma "imagem" do indivíduo para ele mesmo, mediatizada pela "imagem" que ele se representa fornecer aos outros. Isso implica ainda que os outros indivíduos sociais são investidos pelo sujeito, e conservam uma parte do papel de senhores da significação. Mas também, a conformidade do indivíduo com sua própria imagem faz parte desta imagem e do próprio ser do indivíduo, impossível sem a imagem, e pode revelar-se – revela-se mesmo tipicamente e de maneira predominante – mais importante que a integridade corporal ou a vida, regularmente sacrificadas pela conservação da integridade da imagem – sem o que o homem não seria homem [sic]. (Castoriadis, 1991, p. 359, grifo do autor).

Contando com o apoio familiar e de seu grupo social mais amplo, os estudantes na comunidade informal do *jazz* entregam-se a uma rotina extremamente dedicada. Isso foi verificado em minha convivência com a comunidade jazzística, e é confirmado pelo trabalho de Berliner (1994). Por exemplo, Bobby Rogovin se tornou um arquivo vivo de fatos sobre o jazz lendo embebecidamente todas as revistas *Down Beat* e memorizando todos os encartes de disco que ele podia. Se alguém lhe perguntasse quem estava na seção de trompetes de um disco, ele o diria instantaneamente. Isso não foi uma tentativa consciente de decorar e saber: "Eu apenas acabei sabendo de todas essas coisas por que eu amava tanto ler sobre elas." (Rogovin apud Berliner, 1994, p. 57, tradução minha). Verificamos, mais uma vez, que não é uma técnica ou método que está na base do aprendizado e desenvolvimento musicais, mas a afetividade voltada para modelos identificatórios e conhecimentos valorizados pela comunidade.

Tal aprendizado informal compreende também a devoção de muitas horas diárias a ouvir música. Muitos se lembram de anos em que ligar o rádio ou toca-discos era a primeira ação do dia, e desligá-lo a última. Lee Konitz frequentemente ficava acordado muito tempo depois de ter ido deitar-se, com um rádio escondido em seu travesseiro, ouvindo empolgadas transmissões de *jazz* de diferentes partes do país.

Essa devoção não é enfraquecida pelos anos. Já na faculdade, Don Pate ouvia música por tanto tempo que seu colega de quarto se mudou e a administração ofereceu a Pate o único quarto para uma só pessoa de todo o dormitório.

Essa importância central do ato auditivo para o jazzista não é explicada apenas pelo aspecto lúdico. A comunidade vê o desenvolvimento das habilidades auditivas como uma importante conquista do músico. Daí, torna-se compreensível que o advento do disco, ou melhor, das gravações de *jazz*, em 1917 (Berendt, 1987, p. 24) tenha entronizado esse meio como um instrumento importante na educação, privilegiado em relação à literatura escrita.

O disco possui uma qualidade híbrida que é especialmente favorável ao aprendizado do *jazz*: como uma partitura escrita, ele apresenta a música do artista fixada em uma representação; como uma apresentação ao vivo, ele mantém essa representação no plano auditivo. Para Oscar Peterson, o disco é a melhor universidade de *jazz* que já houve e que haverá, colocando artistas únicos e geniais como professores particulares dentro do quarto de cada estudante.

Determinação extrema e total empenho marcam o aprendizado desses jovens. A importância da autoconscientização em relação à sua identidade, nos moldes propostos logo acima por Castoriadis (1991), nos mostra que esse elemento predominantemente informal da educação é definitivamente eficaz na obtenção de resultados de aprendizagem. Wynton Marsalis relata que estava sempre imerso em prática intensiva, na escola e em casa, constantemente tentando melhorar: "Isto era tudo em que eu poderia pensar." (Marsalis apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha). Marsalis tocou em bandas de *jazz*, orquestras cívicas e ocasionalmente substituiu vários trompetistas da New Orleans Philharmonic Orchestra, buscando desafios que colocassem suas habilidades musicais sempre em risco: "Se um músico me chamasse para que eu tocasse apito numa apresentação, eu o faria também." (Marsalis apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha). Da mesma maneira, todos do círculo de Max Roach viviam a música intensamente, sendo, em suas palavras, "uma atividade de 24 horas para nós. Praticávamos o dia inteiro, e se estivéssemos com a sorte de estar trabalhando, tocávamos a noite inteira." Mais tarde, talvez às 3 horas da manhã, "saíamos procurando por *jam sessions*" (Roach apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha). Barry Harris, antes da maioridade, fez amizade com um pianista num *nightclub*, que o deixava correr da rua, tocar uma música e correr de volta para a rua, de tal forma que Barry fez questão de comemorar seu 21º aniversário nesse clube, "para certificar-me de que todos soubessem que eu tinha 21 anos!" (Harris apud Berliner, 1994, p. 58, tradução minha).

Portanto, um aspecto essencial dessa educação informal é a responsabilidade assumida individualmente pelo músico aspirante pela sua própria educação. Na inexistência de uma metodização tal como encontrada na educação formal, cedo o músico aspirante imbuí-se de uma disciplina especial, tomando a si a responsabilidade pela sua formação, mas ao mesmo tempo evidenciando a todos e a si mesmo sua independência quanto aos elementos por ele selecionados para a composição de seu estilo próprio e conjunto de habilidades. Art Farmer relata que, quando estava aprendendo, ouvia músicos tocando coisas fascinantes. Ele os ouvia, e ia para casa praticar e tentar reproduzir o que ouvira. Para ele, se o músico não pudesse

aprender pelo ato de ouvir, era devido à sua própria responsabilidade (Farmer apud Berliner, 1994, p. 59).

A valorização extrema da responsabilidade pessoal em relação às escolhas que abrangem desde a educação até as decisões artísticas na vida adulta explicita pontos importantes da vida musical e artística da comunidade jazzística. É requerido de cada um que selecione seus próprios modelos de excelência e meça suas próprias habilidades em relação a esses modelos. Assim fazendo, o estudante aumenta seus poderes de avaliação crítica e cultiva seus gostos, investindo-os, ainda muito cedo, de um sentimento de sua própria individualidade. Acima de tudo, o sistema educacional informal da comunidade jazzística posiciona os estudantes em trajetórias de desenvolvimento diretamente relacionadas ao seu objetivo: a criação de uma voz improvisadora singular dentro da tradição jazzística.

O sistema educacional tradicional da comunidade do *jazz* coloca ênfase no aprendizado e não no ensino, transferindo aos estudantes a responsabilidade por determinar o que eles precisam aprender, como eles aprenderão e de quem. (Berliner, 1994, p. 51, tradução minha).

Como vimos, essa afirmação deve ser relativizada frente ao papel fundamental do educador no despertar e contínua sustentação do desejo de aprender, por parte do educando. Apesar dessa ressalva, impõe-se a constatação de que o improvisador aspirante se coloca frente a uma poderosa tradição não como reproduzidor, absorvendo indiscriminadamente o máximo que possa, ou seguindo diretrizes rígidas em situações de dependência. Ao contrário, ele interpreta a tradição e dela escolhe elementos que ressoem como verdade dentro de si, de acordo com valores e habilidades pessoais, com a formação musical trazida pela experiência e treinamento e a interação dinâmica e afetiva com outros artistas. Em última análise, cada músico cultiva uma visão única que acomoda mudanças na sua psique, que já é obviamente socializada, frente a toda experiência cultural para ela enriquecedora.

Torna-se claro, então, que desde o nascimento, a história pessoal do artista se imbrica com a tradição artística do *jazz* – o que é dizer, com o outro – permitindo uma mútua absorção e troca de ideias. Esses processos evidenciam-se na dialética entre o compartilhamento de valores comunitários e a contribuição musical própria de cada artista criativo para a tradição.

Seja [...] o caso das cerimônias de "passagem", de "confirmação" ou de "iniciação" que marcam a entrada de uma classe de idade de adolescentes na classe adulta; cerimônias que representam um papel tão importante na vida social de todas as sociedades arcaicas e cujos restos não insignificantes subsistem nas sociedades modernas. É necessário que a ascensão de uma série de indivíduos à plenitude de seus direitos seja marcada pública e solenemente [...], que uma "certificação" tenha lugar, que para o psiquismo do adolescente esta etapa crucial de sua maturação seja assimilada por uma festa e por uma prova. (Castoriadis, 1991, p. 157).

A *jam session*, festa e prova, é um importante elemento educacional, proporcionando também um rito de passagem para o iniciante, que ali afirma (ou não) sua capacidade como músico de *jazz*. É assim tida como "uma das mais veneráveis instituições da comunidade" (Berliner, 1994, p. 42, tradução minha). Segundo Tommy Flanagan, "[d]aquilo que ouvi de Arthur Taylor, Jackie McLean e Sonny Rollins, todos eles costumavam aprender apenas participando de *jam sessions* com Bud Powell, Monk e Bird" (Flanagan apud Berliner, 1994, p. 42, tradução minha).

**o rito de
passagem
como
avaliação do
aprendizado
na
comunidade
informal**

A *jam session* é tão importante quanto a informação técnica e aconselhamento. Entre outras razões, por colocar o estudante em contato direto com a música, por meio da execução. É a primeira oportunidade de evidenciar o que se sabe a um conjunto de músicos experientes que o estão avaliando em nome de toda a comunidade – ali o estudante está entregue a si mesmo sem apoio de ninguém.

Tipicamente, é um evento (hoje comparativamente muito mais raro, embora em grandes cidades ainda seja frequente) em que os músicos mais experientes formam o núcleo que garante a sustentação da música. Jovens instrumentistas esperam em fila sua vez de tocar um *chorus* (ou seja, a música completa sem a melodia principal, para que seja possível improvisar sobre a harmonia) junto aos profissionais, que expressam abertamente sua aprovação ou desaprovação em relação ao que aqueles são capazes de improvisar.

A situação é tensa para o jovem proponente. Em algumas *jam sessions*, os músicos nem mesmo falam os nomes das músicas. Apenas contam os tempos e começam, esperando que o novinho reconheça a música (Berliner, 1994, p. 65). Charlie Parker, quando ainda muito jovem, em uma *jam session*, após uma má execução, foi repellido do palco pelo famoso baterista Jo Jones, que atirou o prato da bateria no chão, a seus pés, provocando gargalhadas generalizadas. O evento foi retratado no filme *Bird*, de Clint Eastwood, e em Berendt (1987, p. 86-87). Berendt informa que vários de seus amigos relataram que Parker passou muitos dias com os olhos vermelhos de tanto chorar e sabe-se que esse foi o momento em que ele se fechou no quarto com discos de *jazz*, estudando obsessivamente até sair dali pronto para entrar no panteão dos músicos mais importantes do gênero.

Os músicos sabiam que a sessão “num certo *nightclub* perto da esquina era para os músicos da pesada e não ousariam participar a não ser quando estivessem certos de estarem prontos”, lembra-se Rufus Reid; por uma questão de respeito, “você nem pensaria em tocar a menos que você estivesse seguro. Você nem tiraria seu instrumento do estojo a menos que soubesse o repertório.” (Reid apud Berliner, 1994, p. 43, tradução minha).

inovação

Quando toda a miríade de detalhes que envolvem a expressão singular da voz do artista, com variações microtonais de altura, concepção rítmica, timbre, fraseado e dinâmica se juntam, os solistas “soam como se estivessem falando palavras. É como se você estivesse falando quando toca. É isso que se busca”, segundo “Doc” Cheatham (Cheatham apud Berliner, 1994, p. 68, tradução minha).

Nesse momento, o artista já possui um vocabulário básico que possibilita seu envolvimento em bandas profissionais locais. A necessidade agora é a criação do estilo pessoal. Como na síntese de Walter Bishop, Jr., tudo procede a partir da imitação, daí para a assimilação, e então a inovação.

Vários elementos integram a personalidade musical, o som, de um artista adotado como modelo. O mais óbvio é o timbre. O som de Charlie Parker tinha uma “aresta dura, e quebradiça, rica em parciais superiores”, muito diferente da “doçura produzida por altoístas mais velhos como Johnny Hodges ou Benny Carter” (Berliner, 1994, p. 125, tradução minha). *Vibrato* é outro importante elemento. O *vibrato* de Parker era “estreito e vagaroso” (Berliner, 1994, p. 125) comparado ao de Lester Young. Coleman Hawkins tocava sax tenor com um “som rico e gutural”

e um "vibrato largo e rápido", enquanto Young tocava o mesmo instrumento com "um som leve e um vibrato mais vagaroso" (Berliner, 1994, p. 125, tradução minha).

Como lembra Max Roach (apud Berliner, 1994, p. 121, tradução minha), só depois de músicos aspirantes devotarem anos à "sua própria personalidade musical" é que os *experts* começam a "olhar para você, a individualizar você, e selecionar você para suas bandas". Essa passagem geralmente se inicia quando o músico para de inspirar-se apenas em um ídolo, depois de um longo processo no qual tentou emular suas características, e passa a ficar mais atento a todos os grandes músicos. Para Barry Harris, é o momento em que o jovem descobre que a *tradição* (cultura, conhecimentos, saberes em sua mais ampla acepção) é "maior que Bird, maior que Bud Powell, muito maior que qualquer um deles"; mesmo os maiores artistas "não realizaram tudo o que é possível" (Harris apud Berliner, 1994, p. 121, tradução minha).

Seguindo nossa analogia com o professor, percebemos que não se trata de estimular o aluno a um embevecimento com figuras individuais, pois seu processo de aprendizado e desenvolvimento certamente o levará a buscar os conhecimentos e competências que deseja ardentemente de todas as fontes que seu julgamento crítico indicar. Por sua vez, a aquisição deste julgamento crítico é função do entusiasmo que dirige àquilo que faz, entusiasmo que é adquirido por intermédio da identificação, que é função da dinâmica interpessoal e dependente da valorização que a comunidade dirige a uma dada música (tradição, cultura, conhecimentos), como vimos.

O objetivo é constituir uma voz individual, uma identidade musical, a qual Tommy Turrentine (apud Berliner, 1994, p. 125, tradução minha) considera ser "o único meio de que você dispõe para dizer quem é o instrumentista imediatamente quando ele sola". Essa prática é dominada pelos conhecedores, que podem facilmente discernir um músico pela mera audição de sua gravação, ou perceber elementos de seu estilo em outro artista por ele influenciado.

Após ter contribuído com sua própria inovação para com a tradição na qual se formou, o criador torna-se fonte de investimento de outros, o que propicia a continuidade do processo. Nesse momento se evidencia de forma profunda a diferença de resultados entre procedimentos que privilegiam a reprodução e aqueles que miram a criação.

As competências valorizadas pelo mercado e pelo mundo formal tiveram que ser cada vez melhor absorvidas pelos jazzistas que desejassem sobreviver da música. Entretanto, à medida que o aprendizado informal do *jazz* se transferia para as universidades e *colleges* estadunidenses, problemas associados à criatividade passaram a se fazer notar, segundo José Domingos Raffaelli, respeitado crítico e jornalista de *jazz*, com quem tive longa convivência no âmbito desta pesquisa. Músicos e outros membros reconhecidos da comunidade jazzística concordam com Raffaelli.

Muitos músicos veem a abordagem na educação formal de "colocar o carro" da teoria musical "na frente dos bois" da prática como problemática. Eles se referem, na realidade, a certos músicos formados em programas de *jazz* de faculdades, ridicularizando sua capacidade artística deficiente, como "jazz escolar". A implicação [...] é a de que, a despeito da óbvia virtuosidade instrumental desses estudantes, eles evidenciam uma falha compreensão da tradição do *jazz* e fracassam na apreciação de processos criativos fundamentais e valores estéticos integrais ao *jazz* como uma linguagem expressiva. (Berliner, 1994, p. 770, tradução minha).

adestramento e criatividade: críticas ao ensino formal

Como se percebe, essas críticas apoiam-se implicitamente em uma oposição entre a relação interpessoal que se operava nos tempos da educação informal na comunidade e a relação impessoal, padronizada, própria do ensino formal, em que os programas e métodos assumem primazia. Enquanto a educação na comunidade se dava entre o músico experiente e o iniciante (no caso da *jam session*) ou o intermediário (no caso das apresentações profissionais), em uma relação de um para um, no ensino formal existem mais educandos para cada professor, com menor tempo para adequar os materiais a cada um e, principalmente, menor contato interpessoal.

A educação informal se dava no próprio contexto das apresentações musicais e no longo tempo partilhado entre mestres e aprendizes em ônibus na rotina das excursões. Com o advento do *rock'n'roll*, no início dos anos 1950, o *jazz* decaiu em popularidade, o que provocou uma diminuição da demanda. Com menos oportunidades de trabalho, artistas famosos não podem mais se dar ao luxo de utilizar em seus menos frequentes concertos os serviços de profissionais menos experientes. Além disso, o encontro não planejado de músicos para longas sessões de improvisação (a *jam session*), que sempre exerceu destacado papel na educação do jazzista na comunidade, pouco a pouco também deixou de existir da maneira disseminada e abrangente de outras épocas para se resumir a alguns poucos lugares. Assim, o ensino do *jazz*, que sempre foi marcadamente pessoal, no sistema formal se despersonaliza, o que terá graves consequências, como se pode ver pelas palavras dos próprios jazzistas:

[...] muitos veteranos são críticos de graduados de programas universitários de *jazz* que enfatizam abordagens teóricas da improvisação. Embora reconhecendo a impressionante virtuosidade dos ali formados, Melba Liston observa, "eles não sabem realmente nada sobre *jazz* [...], nada de estilo na forma tradicional. Você não sente a coisa do *jazz*, você sente a coisa da mecânica. *Jazz* é sentimento, e eu me preocupo em relação a isso. Eu realmente os aconselho a estudar tanta história do *jazz* quanto possível – não por meio de livros ou transcrições – mas por ouvido [...]. Se eles ouvissem desde Louis Armstrong, Lester Young, o período do *swing*, os anos 1940, o período inicial de John Coltrane e Miles Davis, e amassem tudo isso, isso influenciaria o modo que eles tocam." Gary Bartz adiciona, "eu nunca consegui, eu próprio, qualquer coisa por tentar aplicar esta escala àquele acorde. Nunca fui capaz de conseguir nada que seja realmente musical dessa maneira, mesmo que soe correto. Os jovens músicos não sabem o que fazer com sua [técnica inacreditável]. Soa como se eles estivessem tocando música de computador; não soa como ideias. É tudo rápido e furioso." A crítica de George Duvivier a respeito da cena de *jazz* contemporânea é, talvez, a mais aguda de todas. "A música está ali ainda", observou a um companheiro, "mas as vezes se foram." (Berliner, 1994, p. 792, tradução minha).

Se o foco da educação criativa, como vimos na comunidade jazzística, se constrói dialeticamente entre o educador, a comunidade e o educando, mas com uma forte ênfase sobre a responsabilidade pessoal deste último, trata-se de fazer com que o agente de sua própria transformação aprenda a criar, aprenda a inventar, aprenda a descobrir, aprenda a aprender.

A relação pessoal da educação na comunidade do *jazz*, entre modelos identificatórios e aluno, é um poderoso antídoto contra a massificação, que é, com os corolários do controle social, da padronização, da mecanização e da falta de criatividade, o oposto que se busca na educação criativa. No entanto, dada a necessidade de uma educação para as massas, é possível a cada educador personalizar, na medida de sua possibilidade, sua relação com cada educando. Se o mais importante para uma educação criativa é fazer com que o educando tenha despertado seu desejo de aprender e criar e assuma a responsabilidade por sua educação, talvez o ponto crítico aqui seja perguntar-se a razão pela qual se espera que os educandos aprendam os conteúdos que lhe são impostos, e da maneira como são impostos.

Na comunidade jazzística, o jazzista-ídolo, o jazzista idealizado mesmo contra sua vontade, dentro de um conjunto de significações imaginárias que valoriza primordialmente a criatividade individual, corresponde, em nossa analogia, a nós, educadores, no contexto do ensino geral. Assim, tanto o jazzista como o professor criativos são, finalmente, ultrapassados pelo educando, em sua busca constante de autossuperação. No exercício de sua capacidade criadora, o estudante deixa para trás as necessárias etapas de emulação e termina por exceder todos os modelos tomados como referência, criando assim sua singularidade, sua personalidade única. Isso deve ocorrer na nossa relação com nossos educandos, e tal fato deve ser celebrado.

Como atividade *prático-poiética* (ou seja, uma prática criadora), a educação, tal como entendida na comunidade jazzística, não se propõe a determinar um fim a atingir, o que seria a negação da criação; a "voz individual" de um futuro criador ainda não existe quando este inicia sua caminhada, e, se existisse, ela não seria individual. Trata-se, antes, de *deflagrar um processo*, da mesma maneira que o jazzista deflagra o processo de criação quando inicia seu solo, sem saber aonde chegará.

O educador necessita ter em mente quais os resultados pretende obter, antes mesmo de iniciar sua prática. Precisa decidir, portanto, entre uma educação entendida como treinamento utilitarista e formação de mão de obra para o modo de produção vigente e uma outra educação, a educação para a autonomia (Freire, 2002), que busca instituir sujeitos críticos e atuantes na transformação da sociedade. Na educação para a autonomia, como na educação informal na comunidade jazzística, todo processo que não pretende desenvolver ao máximo a atividade autônoma do agente é um mau processo. Tornando responsável por sua própria educação por meio da atividade reflexiva, o educando se torna agente de seu próprio processo, fato de mais alta significância frente ao projeto final da autonomia, da mesma maneira que o jazzista em formação toma sua própria educação em suas mãos. Se for esse o processo que os educadores do ensino formal de música pretendem deflagrar, a promoção da afetividade e do desenvolvimento criativo deve assumir lugar de destaque em suas práticas docentes.

referências

BERENDT, J. E. *O jazz: do rag ao rock*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERLINER, P. F. *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NEDER, A. *Creativity in education: can schools learn from the jazz experience?* New York: Writers Club Press, 2002.

_____. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, p. 181-195, 2010.

Recebido em
12/12/2011

Aprovado em
28/01/2012