

JOSÉ ALBERTO SALGADO E SILVA

A PRÁTICA DA COMPOSIÇÃO NO CURSO DE TEORIA E
PERCEPÇÃO MUSICAL

Relato de uma experiência e reflexões sobre ela

Rio de Janeiro

1998

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes

Curso de Licenciatura em Música

A PRÁTICA DA COMPOSIÇÃO NO CURSO DE TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL.

Relato de uma experiência e reflexões sobre ela

JOSÉ ALBERTO SALGADO E SILVA

Orientador: José Nunes Fernandes

Monografia de conclusão do Curso de Licenciatura
Plena em Educação Artística, habilitação em Música.

RIO DE JANEIRO

1998

*" — Percepção!? Mata essa aula, cara, joga aí!...
Tu vai lá perceber o quê, moleque?"*

(De um amigo do Pedro Carvalho, pouco antes de uma aula de Percepção musical)

*Dedico esse trabalho a todos os alunos que já tive,
e em especial aqueles que, em meio aos inúmeros atrativos e demandas do atribulado mundo
contemporâneo, encontraram um jeito de se entregar a atividades musicais extra-classe.*

*Agradeço a atenção e o apoio valioso dos professores José Nunes Fernandes e
Monica Duarte.*

Sumário

Resumo

Introdução	1
Pensando sobre o assunto	2
Uma analogia interdisciplinar	4
A prática	5
Refletindo sobre a prática	6
Exemplos	12
Conclusão	20
Referências bibliográficas	22
Obras consultadas	22

Resumo

O objeto de estudo desta monografia é uma abordagem específica de ensino para o curso de Teoria e Percepção Musical. O trabalho relata aspectos da experiência sistemática que venho tendo com alunos de uma escola de música há dois anos, e tece considerações sobre o papel do professor de Música, num contexto de valorização e exercício da criatividade.

A prática da Composição, através de tarefas relacionadas aos conteúdos do curso, é a mola-mestra do processo de aprendizado apresentado aqui. O objetivo é chegar aos conceitos, normas e convenções da linguagem musical, bem como ao domínio técnico e ao aprofundamento da percepção de seus elementos a partir de composições do aluno, que trabalha individualmente e em conjunto com o professor.

Como resultado dessa linha de trabalho, aparece em destaque um nível mais elevado de motivação do aluno, e uma exigência maior de dinamismo e flexibilidade para o professor, que deixa de determinar com exclusividade os rumos e parâmetros do curso. Estes serão agora delineados em conjunto, levando-se em conta a cultura, os interesses e o desenvolvimento musical dos estudantes.

Constitui parte dessa monografia a mostra de alguns exemplos escritos por dois alunos e comentados pelo autor. Também se procura identificar pontos em comum com a contribuição de alguns profissionais e suas visões no campo da Educação Musical.

Introdução

Há um tipo de curso que consta do currículo de todos os conservatórios, escolas particulares de música e cursos de nível superior. Sua denominação mais frequente e recente é "Teoria e Percepção Musical", mas equivalentes — como "Ritmo e Som", "Solfejo" e ainda outros — também são usados.

Os conteúdos são de absoluta importância prática para o estudante. Digamos, em termos simples, que o músico começará a desenvolver ali o funcionamento de seu ouvido musical, de maneira relacionada às normas e convenções da linguagem estruturada da Música.

O programa para esses cursos pode ser elaborado de maneiras diversas e um mesmo programa poderá, por sua vez, ser abordado diferentemente por cada professor. Alguns conteúdos básicos estarão sempre presentes, mas o modo de apresentá-los e os exercícios propostos irão variar conforme a formação e as inclinações do profissional que dirige o curso.

Venho trabalhando em escolas de música há dez anos, e nos últimos dois anos passei a utilizar sistematicamente processos de Composição no curso de Teoria e Percepção Musical. Estarei fazendo aqui um relato resumido dessa experiência, e registrando reflexões sobre essa abordagem. Esse é também o primeiro estágio para a estruturação de um método que pretendo publicar posteriormente.

Essa monografia será ilustrada ao fim por alguns exemplos, escolhidos entre os trabalhos elaborados por dois alunos.

Pensando sobre o assunto

Acredito que o melhor processo de aprendizagem é aquele em que o estudante está motivado, tomando iniciativas, assumindo a responsabilidade de experimentar, sentindo-se ao mesmo tempo atuante e observador.

Essa atitude não é comum em nosso sistema de ensino. Em seu livro "A Pedagogia do Oprimido"(1970), o educador Paulo Freire alertava para a necessidade de uma nova ótica, uma outra maneira de encarar todo o processo de educação. É preciso mudar a estereotipada relação "professor-que-sabe-tudo x aluno-ignorante", através de incentivo e orientação, sistematicamente, e através de um plano de ação que propicie essa participação *ativa* do aluno. E o professor deve assumir uma postura mais aberta e atenta aos interesses e necessidades de seus alunos, dispondo-se ele mesmo a investigar e aprender constantemente.

Sabemos que ao longo do aprendizado musical o estudante/músico se depara com dificuldades de tipos diversos, que precisarão ser superadas para sua satisfação e evolução da "performance".

Um dos fatores que podem motivar seu empenho e envolvimento no processo é o próprio emprego de suas forças criativas, aplicadas ao manejo da matéria abordada. Constato na prática que é dessa forma que ele toma a direção e a responsabilidade de seus estudos, deixando para trás uma atitude passiva e uma posição de ilusória inferioridade na busca do conhecimento. Com essa motivação, ele estará experimentando o domínio dos conteúdos, à medida em que *reinventa* seus usos.

Com essa ótica, professor e alunos trabalharão de maneira colaborativa. Cabe lembrar aqui a máxima de Murray Schafer ("O Rinoceronte na Sala de Aula", 1975), que diz: "Não há mais professores. Há apenas uma comunidade de aprendizes".

Ora, o professor terá como sempre a tarefa de transmitir informações já estruturadas, mas não se limitará a isso. Deverá também (e principalmente) promover uma busca de caminhos por conta do aluno, participando com ele na construção de uma trajetória em que a criatividade vai ser consistentemente instrumentalizada.

Haverá com isso um ganho adicional, que se manterá como fonte de recursos por toda a vida do músico. A familiaridade com processos criativos estará à sua disposição, ao lidar com aspectos da música — além da composição em si — tais como improvisação, arranjo e mesmo suas rotinas de estudo, proporcionando uma compreensão e um trato mais diretos com o fato musical.

Para o caso do curso em questão, apresenta-se ao professor um problema essencial : como transformar um conjunto de conceitos teóricos, normas de escrita, regras harmônicas e exercícios técnicos em material para uso musical desde as primeiras aulas?

Resolver esse problema é dar um passo para evitar o desinteresse natural e compreensível que pode resultar de um período muito longo de simples acúmulo de informações e de exercícios isolados que tendem a se tornar abstrações.

Já nas primeiras aulas que dei, há cerca de quinze anos, a três integrantes de um coral, tive a intuição de trabalhar com o apoio de uma linha que buscasse constantemente soluções para isso, através do envolvimento com atividades criativas. Na época, ocorreu-me também o raciocínio, bastante simples, de que leitura e escrita se completavam, isto é, se alguém quer

aprender a *ler música*, terá mais facilidade à medida em que procura *escrever música* — nos mesmos padrões de registro para fatos semelhantes — e um ato vai reforçando e ampliando o outro.

Uma analogia interdisciplinar

Lembro que, nos meus primeiros anos de escola, as aulas de Português tinham sempre um espaço para a atividade denominada "Composição". Cada aluno da turma deveria escrever sobre um tema dado, e em anos subsequentes esse tema podia mesmo ser livre, à escolha do aluno. Esperava-se que o trabalho apresentasse um desenvolvimento linear, correção ortográfica e gramatical, e ordenação da sintaxe. Geralmente, um número mínimo de linhas era pré-estabelecido, mas composições bem-feitas e mais concisas também eram aceitas.

Ao aplicar a presente abordagem no curso de Teoria e Percepção Musical, a analogia com aquela prática me parece bastante clara: o estudante pode aprofundar seu domínio da linguagem através do exercício escrito e criativo, onde ele anota suas impressões, sua visão particular a respeito de um assunto¹, seguindo regras, convenções e uma lógica discursiva que tornem clara e interessante a comunicação de suas idéias. O processo mostra validade tanto para o uso de um idioma quanto para a Música; há diferenças, mas as semelhanças — para o ponto-de-vista de uma educação que procura harmonizar criação e convenção — são mais relevantes.

¹ Nas aulas de Português, esses temas costumavam ter um teor descritivo, como "Férias na fazenda", "O blecaute na rua", etc. Na Música, deve-se também trabalhar com ênfase em aspectos técnicos, como por exemplo "Antecipações" ou "As tríades da escala de Dó Maior". A esse respeito, ver nota de rodapé nº4, p. 8., e exemplos I - VII, a partir da p. 12.

A prática

Partindo então dos procedimentos tradicionais de solfejo e ditado, comecei a passar tarefas em que o aluno escreveria linhas rítmicas e melódicas (com ou sem durações determinadas) para cantar e tocar. A idéia era que o estudante fosse progressivamente trabalhando e desenvolvendo de modo integrado a imaginação musical e a habilidade em transcrever suas idéias (e vejo aqui uma forma de "ditado", onde as idéias são memorizadas e em seguida anotadas), e em cantá-las enquanto lia (também uma forma de "solfejo", a partir das linhas criadas pelo estudante).

Esse tipo de trabalho foi retomado por mim há três anos, já no âmbito de uma escola de música, com dois alunos em sistema de aulas individuais. E, após um período de aproximadamente doze meses, senti a necessidade de redirecionar o curso, passando a adotar a *composição como prática central de todo o trabalho*, derivando dessa atividade a própria transmissão de informações e utilizando-me dela inclusive para conceituar e introduzir novos conteúdos.

Posso ilustrar esse processo de geração de informação citando o exemplo de eventos rítmicos como a síncope e a quiáltera, que apareceram em composição de um aluno antes de serem "apresentadas" por mim. A grafia era incorreta, mas a intenção musical (revelada quando ele tocou a música) já estava lá. O que era uma oportunidade perfeita para aprofundar o assunto, além de ser meio-caminho andado para a assimilação da escrita exata.

Nesse contexto, o que acontece é que aluno e professor vão criando em conjunto situações de aprendizado, em que novas informações vão surgindo de um produto musical já

intuído e elaborado pelo primeiro. A partir da apresentação desse produto, dessa composição, uma atividade investigativa é conduzida pelo professor : ambos examinam o material, esclarecendo dúvidas, corrigindo imperfeições na transcrição de idéias, discutindo noções estéticas e estilísticas², e extraíndo desse material novos conteúdos e subsídios que vão constituir matéria-prima para a próxima tarefa.

Refletindo sobre a prática

Verifico algumas características que se destacam nesse método de trabalho:

1) O material de onde são derivadas novas informações é:

a) *musical*, sendo já uma composição com partes distintas que se interligam ou apenas uma seção ou mesmo uma simples frase composta pelo aluno;

b) *familiar* aos ouvidos e olhos do estudante, pois foi criado desde o início por ele. E ainda que exista a participação do professor na sugestão e correção, essa intimidade com a matéria que está sendo trabalhada se revela como um facilitador na assimilação de novos conteúdos e propiciador de "insights", de intuições a respeito de possibilidades e alternativas. Facilita também o reconhecimento de fatos semelhantes ou contrastantes em qualquer outra obra musical.

² Essa discussão envolve pontos-de-vista subjetivos, relacionados ao gosto artístico, e fatores objetivos, na crítica do fazer musical. A crítica nunca é apenas subjetiva, pois o fazer musical inclui quase sempre fatores objetivos (instrumentação, padrões rítmicos, harmonia típica, etc.) que ajudam a caracterizar um determinado gênero, e dentro do gênero, alguns "estilos", ou sub-gêneros. Por exemplo, a partir do gênero "samba", identificamos, segundo os critérios acima, sub-gêneros ou estilos, como samba-de-roda, partido alto, sambacação, etc. Na prática, interessa-me a relação entre os argumentos que levam o compositor/estudante a dizer "isso fica bem", ou "isso não fica bem"; "isso soa característico" ou "isso soa inusitado/contrastante", e a partir daí fazer suas opções. Encarrego-me de promover essa argumentação e de informar sobre usos consagrados e característicos dentro de um gênero, estilo, época, obra de um compositor, etc., recorrendo à execução e/ou apreciação.

2) O material elaborado tende a estabelecer vínculos com:

a) os *interesses culturais* do aluno, pois desde o início, quando se pede que frases sejam criadas com determinadas figuras rítmicas ou relações de altura, ele poderá vislumbrar a inserção dessas frases em contextos musicais de seu conhecimento, sendo mesmo encorajado a fazê-lo;

b) as possibilidades de *aplicação imediata* que o aluno tem. Tudo que é composto poderá ser tocado em seu instrumento, e/ou cantado. A ampliação disso seria o que, felizmente, já acontece com meus alunos: as composições são realizadas em conjuntos de que fazem parte. E essa aplicação contém ainda uma outra ampliação possível: o estudante/músico pode partir de uma composição que estabeleça melodia, harmonia e "levada"³ até chegar a um arranjo dessa composição, fornecendo mais detalhes para a execução dos instrumentos e produzindo inclusive partes individuais.

3) O método pode ser aplicado em *qualquer estágio de desenvolvimento musical*.

Como se pode depreender do que foi relatado nos itens anteriores, as composições vão empregar desde pequenas frases rítmicas até estruturas escritas em grade, num espectro amplo onde se fará uso dos elementos de ritmo, melodia, harmonia, forma, timbre, etc. que forem compatíveis com o desenvolvimento e interesse do aluno.

Cabe aqui buscar correspondências com o pensamento do educador inglês Keith Swanwick, que define estágios constituintes de uma *"espiral do desenvolvimento*

³ Termo frequentemente empregado em música popular para designar padrões rítmicos básicos, ou clichês rítmico-harmônicos presentes em um ou mais instrumentos, em função de acompanhamento.

musical"(Swanwick e Tillman, 1986). Como em seu esquema teórico, também nesse modo de estudo os alunos partem da criação pessoal para o que é compartilhado socialmente e convencionado na linguagem da Música.

Mesmo admitindo que meu trabalho não foi ainda testado em todos os estágios ou modos de experiência delimitados por Swanwick, imagino ser possível adaptar a abordagem para o âmbito dos estágios extremos, tanto para crianças⁴, quanto para aplicação com adultos ou estudantes com experiência musical rica e até profissional.

É interessante notar que o critério básico usado por Swanwick e Tillman (1986) para delimitar esses estágios é o próprio conjunto das características presentes em atividades de *composição*, desde as primeiras experimentações sensoriais e de manipulação do som até a aventura conceitual do músico que emprega em sua criação a "pesquisa e o estudo e desenvolvimento de novos sistemas, novos princípios organizacionais".⁵

Comparando a prática atual com a anterior (em que a exposição de conceitos e os exercícios inteiramente criados por mim ocupavam a maior parte do espaço das aulas), noto que houve significativo *aumento de interesse* no curso, por parte dos alunos e do professor. Isso pode ser provavelmente atribuído à flexibilidade que a matéria ganhou sob a nova ótica: o professor é levado a responder aos estímulos, às novidades que o aluno apresenta, e a originar nesse material assunto para seguir adiante. O aluno, por sua vez , pressente que o programa

⁴ Janet Nicolls (1991) propõe que a alfabetização musical seja acompanhada de tarefas de composição, que começarão a ser escritas após um período de improvisação orientada. Ela classifica em sete tópicos as motivações temáticas que podem ser sugeridas para os trabalhos de casa: música para celebrações, música descritiva, música associada a movimento, técnica instrumental, técnicas de composição, sintaxe musical e títulos evocativos. (Nicolls, Janet. *Freedom and Structure: The Acquisition of Language in a Musical Education*, "British Journal of Musical Education". Vol.8 N.3. Cambridge University Press, novembro 1991)

⁵ Swanwick, Keith. "Music, Mind, and Education". Londres : Routledge, 1988 p. 80.

está sendo conduzido em regime que muito se aproxima de uma co-direção, em que sua criatividade e parcela de responsabilidade são requisitos para avançar em seu aprendizado.

Antes de passarmos a examinar alguns exemplos de trabalhos feitos por alunos, devo acrescentar outras informações e reflexões a respeito do meu modo de trabalho:

1) Dou preferência a lidar desde o início com notação convencional. Meu argumento é que quase toda a música que escutamos ao vivo ou pelos meios de comunicação é passível de ser escrita — quando não o foi originalmente — pelos meios tradicionais, sendo mais facilmente transmitida aos músicos de todo o mundo por essa via.

Toda a vasta gama de sons especiais e efeitos que a música ocidental vem incorporando com mais consistência desde o fim do século XIX está obviamente diante de nós, não só na música contemporânea de concerto, mas também no *rock*, na música *dance* e *techno*, e em toda a música funcional, para cinema, publicidade, teatro e dança. Mas são necessidades expressivas que determinam seu emprego, e portanto a notação — quando necessária — será personalizada e circunstancial, como o é aliás, historicamente. Desde meados do século XX — quando compositores como John Cage, Stockhausen, P. Schaeffer, G. Ligeti e muitos outros passaram a usar sons produzidos por instrumentos elétricos e eletrônicos, além de praticamente *qualquer* fonte sonora imaginável — tem-se observado a praxe de anexar à partitura uma "bula", contendo as orientações específicas para a interpretação dos símbolos grafados e execução de cada peça.

É interessante que o aluno conheça tal possibilidade, usando-a quando necessário, mas a música que mais se toca, se escreve e se lê faz uso do pentagrama.

2) Procuero sempre tocar. O professor *precisa* tocar. Dentro de sala e fora dela. Porque a sensação da música feita ao vivo é única e insubstituível e estabelece uma diferença básica entre a aula de música e qualquer outra. Porque o aluno confia no professor que toca, ou canta, e reconhece sua legitimidade nesse momento. Precisa também fazer música fora do papel de professor, porque assim pode vivê-la em outras situações que darão parâmetros práticos e reais às suas conversas com os alunos. A experiência musical constante, de preferência no mundo do trabalho, transfere para o discurso do professor um tom mais simples e profundo, e a comunicação tende a funcionar bem, porque a música vem com ele para a sala de aula.

3) Considero de grande utilidade a exibição de exemplos musicais gravados e escritos, e o professor deve zelar pela qualidade da reprodução sonora e da apresentação visual desse material.

Um problema encontrado frequentemente entre músicos profissionais (ou iniciantes na profissão) do Rio de Janeiro é a utilização de partes mal escritas e mal apresentadas, com consequências negativas sobre a transmissão das idéias e execução inicial da música.

Partituras limpas e claras, confeccionadas segundo normas estritas da notação musical, bem como gravações livres de problemas na reprodução, tendem a facilitar o entendimento e apreciação da música.

4) Parece-me também importante que o professor esteja apto e aberto a lidar com diversos gêneros musicais, a fim de atender à variedade de preferências dos alunos e mais facilmente fazer conexões entre informações teóricas e situações musicais concretas.

Mesmo que não familiarizado com algum tipo de música que o aluno demonstra ter interesse em utilizar, ele não deve se furtar a investigar e procurar conhecer o material. Isso

inclusive conecta professor e aluno numa pesquisa *conjunta*, em busca do conhecimento.⁶

Devo ressaltar aqui uma reflexão que focaliza a própria função do educador. É que esta tem, pelo menos em parte, um teor de *criatividade* que não pode ser negligenciado.

Penso que cabe ao professor *encontrar meios de tornar a busca do conhecimento atraente e proveitosa para o aluno*. A missão inclui estar atento ao nível de interesse demonstrado em sala de aula, e a capacidade de buscar novo rumo quando a apatia estiver presente. Frequentemente temos a impressão que o ensino das artes contém em si mesmo um paradoxo: é comum ouvirmos dizer que não é o professor que ensina, mas sim o estudante que aprende, a partir de uma busca individual, que o leva a assimilar e incorporar o conhecimento através da experiência. É função do professor criar condições que estimulem a atitude participativa ao longo dessa trajetória.

Como é que os alunos estão usando aquilo que é visto em aula? Andam motivados? Tomam iniciativas além do que é designado como tarefa? O professor aprendeu alguma coisa ultimamente? Estas são algumas perguntas úteis à avaliação do trabalho: servem para começar a corrigir o rumo e buscar soluções para os problemas que vivem se apresentando sob novas formas.

A *motivação* percebida no ambiente da aula de música, por todos que dele participam, é portanto fundamental para que a experiência escolar-acadêmica faça sentido, e seja convertida em vivência musical *in loco*. Esse é um parâmetro psicológico que diz respeito aos

⁶ O que me faz lembrar uma entrevista do contrabaixista americano Mark Egan a uma revista especializada, quando a respeito das aulas que teve com o inovador do instrumento Jaco Pastorius, declarou admirá-lo muito, sendo que o que mais o impressionava era que o professor "costumava se arriscar" em aula. Isso parece indicar um tipo de relação em que o professor está aberto à novidade e à pesquisa, revelando aos olhos do aluno uma realidade de aprendizado constante.

pontos-de-vista *do ensino e da aprendizagem*, interferindo diretamente na qualidade de ambos. E esse "clima" só pode ser instaurado e mantido com a atuação de um professor que se envolva com as questões que surgem a cada aula, sem se refugiar na mera e rígida execução de um programa.

Exemplos

Observaremos a seguir alguns exemplos de tarefas realizadas pelos alunos Pedro Carvalho (14 anos) e Francisco Moura (18 anos), em reprodução dos originais apresentados por eles. Problemas de notação e outros foram discutidos em classe.

O exemplo I foi composto por Francisco e apresenta quatro seções distintas (A,B,C,e D), mais Introdução e Coda. Foi feito tendo em mente o conjunto que ele montou recentemente, e cuja instrumentação é: baixo, bateria e duas guitarras. O enunciado da tarefa era: "Compor uma música com pelo menos quatro partes distintas (incluindo partes acessórias como Introdução, Interlúdio, ou Coda)". Esse objetivo de interligar partes, e formar com elas um todo, era novidade para o aluno.

No sistema de dois pentagramas usado para escrever a música, a parte de cima corresponde aos acordes que devem ser tocados por uma das guitarras, enquanto a outra tem a melodia.

Dois soluções não ortodoxas aparecem aqui: a indicação de antecipações no penúltimo sistema da letra C (a notação usual que aparece no alto da página já é sugestão do professor), e a indicação de volta ao A, no final da parte B. Esse é um exemplo de situação que constitui a oportunidade perfeita para apresentação de duas soluções convencionais (a segunda, no caso, seria a indicação "Ao S ", ou " Dal S "): o estudante já sabe o que quer, musicalmente; pode-se dizer que ele *chega à convenção a partir da criação*.

Na Coda, a indicação "Batida mais leve" já mostra uma intenção de arranjador lidando com dinâmica e colorido, por própria iniciativa, já que esse tipo de manuseio não constava do enunciado original da tarefa.

EXEMPLO I

INTRO

The musical score is written on a spiral-bound notebook. It features a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The time signature is common time (C). The score is divided into three main parts:

- INTRO:** The first system shows a chord progression of Am, D, C, D, C. The second system contains a guitar-specific notation with a bracketed 'A' and a curved line over a series of notes.
- Section A:** The third system shows a key signature change to D major (two sharps) and a chord progression of A, C, D, A, C, D. The fourth system contains a complex guitar-specific notation with many notes and stems.
- Section B:** The fifth system shows a key signature change back to G major (one sharp) and a chord progression of Em, D, C, Em, G, D. The sixth system contains a complex guitar-specific notation.
- Conclusion:** The seventh system shows a final chord of Am, followed by a double bar line and a section labeled 'PARA O' with a downward arrow pointing to a bracketed 'A, B' and a rightward arrow.

EXEMPLO I (CONT.)

2

Musical notation for system 1, measures 1-4. Chords: Am, G, F, Am. Fingerings: 1, 1, 1.

Musical notation for system 2, measures 1-4. Chords: Am, Dm, C, G, Am. Repeat sign with 2x.

Musical notation for system 3, measures 1-4. Includes guitar chord diagrams for Am, Dm, C, and G.

Musical notation for system 4, measures 1-4. Chords: Am, G, F, Am. Arpeggios labeled ANT. (Antecedent).

12

Musical notation for system 5, measures 1-8. Chords: Am, G, Am, Am, D, C, D, C.

10

Musical notation for system 6, measures 1-8. Chords: Am, G, F, G, Am, G, F, G. Includes guitar chord diagrams and the instruction "solo improvisado".

CODA

BATIDA MAIS LEVE

Musical notation for system 7, measures 1-4. Chords: Am, G, F, G, Am. Includes guitar chord diagrams and a final chord diagram.

O trabalho apresentado a seguir (exemplo II), pelo Pedro, partiu da sugestão: "Compor a partir de uma linha de baixo, usando partitura de três partes: baixo, acordes e melodia".

A música foi depois adaptada por ele para o quarteto de saxofones formado com meus alunos do instrumento, na mesma escola. A experiência se repetiu mais tarde com uma nova composição e procuro agora torná-la habitual. A presença do aluno-compositor nos ensaios leva à observação direta dos resultados, com todos os participantes sendo estimulados a comentar e oferecer contribuições.

EXEMPLO II

The musical score is divided into three systems, each with three staves. The first system, labeled 'A', shows a melody in the top staff, chords in the middle staff (A, F#m, E, A, D, E), and a bass line in the bottom staff. The second system, labeled 'B', continues the melody and chords, with first and second endings indicated. The third system, labeled 'C', features a different chord progression (D, Bm, D, F#m, D, Bm, D, A) and a more complex bass line. The score ends with a double bar line and the initials 'D.C.'.

D.C.

Exemplo III: Esta é uma série de pequenos trechos escritos procurando empregar os acordes dos graus I, IV, e V de tonalidades maiores, na harmonização de melodias (note-se a métrica livre, que o aluno apresentou espontaneamente, na ausência de orientação específica quanto a simetria ou esquemas formais, como pergunta x resposta). O objetivo era testar apenas a adequação entre melodia e harmonia. Os problemas que ocorrem — como a ênfase do IVº grau na melodia sobre um acorde com terça maior — são discutidos em classe, buscando chegar aos conceitos de notas do acorde, notas de passagem, apogiaturas, bordaduras e retardos, com uso da percepção auditiva, tocando-se exemplos para reconhecimento e transcrição.

EXEMPLO III

III-1

III-2

III-3

III-4

III-5

Este é um exemplo (IV) de exercício de composição sobre um determinado aspecto rítmico. Pedi ao Francisco que escrevesse fazendo uso de síncofes e contratempos.

28/06

EXEMPLO IV

①

7 5 7

Neste outro exercício (exemplo V), o assunto é melódico-intervalar. Procura-se ampliar a extensão da escala maior usada pelo aluno, ao incluir os graus V e VII, adicionando-os ao tetracorde inicial, que já vinha sendo trabalhado. O estudante pode explorar por conta própria a colocação desses graus na melodia, bem como a relação entre eles e os demais graus da escala.

EXEMPLO V - a (FRANCISCO)

EXEMPLO V - b (PEDRO)

No exemplo seguinte (VI), um esquema formal é o tema principal da tarefa, que tem como enunciado: "Criar períodos de 8 compassos em 2/4, fazendo uso de semicolcheias. Esquema pergunta x resposta, em que os compassos 1 e 2 se repetem nos compassos 5 e 6."

EXEMPLO VI

The musical score for Example VI is written on six staves in treble clef, 2/4 time. The notation consists of eighth notes and quarter rests. The first two measures (measures 1 and 2) are repeated in measures 5 and 6, illustrating the 'question-answer' formal scheme described in the text. The music is composed of eighth notes and rests, with a consistent rhythmic pattern of eighth notes followed by a quarter rest in each measure.

Na tarefa que originou o exemplo VII, o enunciado é: "Escrever composições alternando as tríades maior e menor sobre a mesma fundamental. Tocar os acordes, imaginar melodias, e em seguida escrevê-las."

EXEMPLO VII

The musical score consists of seven systems, each with a treble clef staff and a bass clef staff. The systems are as follows:

- System 1:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords G and Gm. Chords are marked with 'x' for muted strings.
- System 2:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords A and Am. Chords are marked with 'x' for muted strings.
- System 3:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords E and Em. Chords are marked with 'x' for muted strings.
- System 4:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords C and Cm. The Cm chord is marked with a triplet '3x'.
- System 5:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords F and Fm. Chords are marked with 'x' for muted strings.
- System 6:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords G and Gm. Chords are marked with 'x' for muted strings.
- System 7:** Treble clef staff with a melody. Bass clef staff with chords E and Em. Chords are marked with 'x' for muted strings.

Conclusão

Investigando a utilização de processos de Composição no curso de Teoria e Percepção Musical, tenho verificado resultados que procurei apresentar nesta monografia. Dentre outros, se destacam: (1) *o aumento de interesse e participação no curso*, por parte dos alunos, que além de cumprir as tarefas designadas, passaram também a tomar iniciativas próprias; (2) *a realização musical das tarefas designadas, em situações de conjunto*, o que levou à maior integração entre a técnica instrumental e os objetivos específicos do curso; (3) *maior facilidade para apreensão dos conteúdos veiculados em classe*, verificada através da execução vocal e instrumental, e (4) *maior dinamismo na atuação do professor*, que precisou adaptar-se a situações musicais induzidas pela atuação dos alunos.

Pode-se entender, pelos exemplos apresentados, que o aprendizado do aluno é conduzido por um caminho em que ele manuseia e emprega criativamente os elementos da Música, sem se afastar das convenções e procedimentos consagrados pelo uso. Há uma proposta básica de praticar música e conceituar a partir da experiência, e de se chegar à convenção notacional e teórica através da criação.

Também é característico desse processo que o professor necessite apresentar flexibilidade, sensibilidade e respeito à cultura, interesses estéticos e estágio de desenvolvimento musical dos alunos, a fim de acompanhar a trajetória que será definida em grande parte por eles.

Essa experiência, aliada às outras práticas pedagógicas e visões complementares citadas nesse texto, vem recomendar a reflexão sobre as vantagens de uma *sistematização da*

atividade criadora, em todos os estágios de desenvolvimento, através da prática da Composição ao longo do curso de Teoria e Percepção Musical.

Bibliografia

- Swanwick, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- Schafer, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Niccols, Janet. *Freedom and Structure: The Acquisition of Language in a Musical Education*. British Journal of Music Education, Vol. 8, N.3. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Obras consultadas

- Swanwick, Keith. *Permanecendo fiel à música na educação musical*. Palestra realizada na U.F.Ba por ocasião do IIº Encontro Anual da ABEM. 1993
- Hentschke, Liane. *Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical*. Idem.
- Griffiths, Paul. *A Música Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1987.
- Fernandes, José Nunes. *Oficinas de Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias Ltda., 1997.
- Watts, Alan. *This is it*. 11ª ed., New York: Random House, Inc., 1988.