

UMA PROPOSTA PRÁTICA DE COMO ABORDAR O REPERTÓRIO DA MÚSICA DO SÉCULO XX NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA

Hugo L. Ribeiro
Universidade Federal de Sergipe
Universidade de Brasília
hugoleo75@gmail.com

Resumo

Esse texto descreve uma experiência de ensino da música do século XX e as estratégias desenvolvidas para motivar o aprendizado de seu conteúdo. O propósito foi o de propiciar uma melhor compreensão das diversas sonoridades musicais surgidas durante esse período com uma abordagem prática baseada no modelo C(L)A(S)P de Swanwick, e uma metodologia fundamentada nos princípios da autonomia do aprendizado de Paulo Freire e na pesquisa como fundamento básico para o autoaprendizado (Pedro Demo). São apresentados exemplos de composições dos estudantes e discutidos como se dava a reação dos educandos em cada etapa do processo. A pesquisa abrangeu um período de seis semestres, ao final dos quais percebeu-se que a metodologia baseada na pesquisa sobre o conceito, composição de obras que caracterizem o conceito e execução das mesmas resultou num aprendizado mais significativo e maior compreensão do porquê as músicas desse período soam da forma com que soam.

Palavras-chave: música contemporânea; modelo clasp; autonomia; composição.

Abstract

This paper describes an experience about teaching 20th century music and the strategies developed to motivate the learning of its content. The purpose was to provide a better understanding of the

different musical sonorities that emerged during this period with a practical approach based on the Swanwick C(L)A(S)P model, and a methodology based on the principles of Paulo Freire's learning autonomy and research as the basis for self-learning (Pedro Demo). Examples of students compositions are presented and further, how the students' reaction was given at each stage of the process, is discussed. The research covered a six-semester period, at the end of which it was noticed that the methodology based on the research of a concept, a composition of works that characterize that concept, and the execution of that composition, resulted in a more meaningful learning and a greater understanding of why the songs of this period sounded the way they sound.

Keywords: contemporary music; clasp model; autonomy; composition.

Introdução

Neste texto irei abordar minha experiência de ensino na disciplina Teorias Contemporâneas da Música 1 (TCM 1) do Departamento de Música da UnB (MUS/UnB) e as estratégias que desenvolvi para motivar o aprendizado de seu conteúdo entre os estudantes desse Departamento. O propósito foi o de propiciar uma melhor compreensão das estéticas musicais surgidas durante o Século XX com uma metodologia baseada no modelo CLASP.

Essa disciplina foi criada no início da década de 1990 e era ministrada em três semestres (TCM 1, 2 e 3) pelo Prof. Dr. Jorge Antunes, que havia escrito um livro sobre o assunto (ANTUNES, 1989). À época, a ementa dos três níveis foi definida como¹:

1 A ementa e programa da disciplina de TCM 1, 2 e 3 são os mesmos, e ainda estão disponíveis no site dos cursos de graduação da UnB, no seguinte endereço: <<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=144134>>, acessado em 15 de janeiro de 2017.

Estudo de parâmetros do som sob a ótica do compositor da segunda metade do século vinte. A altura e a duração. As novas técnicas de orquestração em busca de novos timbres. Entidades sonoras macroscópicas. Novos conceitos e novas notações.

Por sua vez, o “Programa da disciplina” definia com mais exatidão os conteúdos a serem abordados:

1. Novas conceituações relacionadas ao parâmetro “altura”. 1.1. Altura determinada. Indicações de oitava. Microtons. 1.2. Altura indeterminada. Alturas extremas. Indicações de registro ou região. Alturas relativas. Clusters. Trajetórias. 1.3. Altura com variação contínua. Vibratos. Portamentos, glissandos e ondulações. Tramas. 1.4. Altura com variação descontínua. Trinos e trilos. Sons pontuais. Nuvens e constelações de pontos. 2. Novas conceituações relacionadas ao “ritmo” e ao parâmetro “duração”. 2.1. Duração e ritmo determinados. Linha de sustentação. Compassos. 2.2. Duração indefinida. Som curto. Sequências. Ataque e ressonância. 2.3. Duração indeterminada. Fermatas. Compassos abertos. 2.4. Duração determinada, abrangendo ritmos e durações indefinidas. Notação proporcional. Nuvens esparsas. 2.5. Duração indeterminada, abrangendo ritmos e durações indefinidas. Acelerando e desacelerando. 2.6. Ritmo definido com interdependência de instrumentos. Entradas sucessivas. Trajetória espacial.

O Departamento de Música da UnB oferece diversas habilitações no curso de bacharelado (Composição, Regência e instrumentos variados), além do curso de licenciatura em música. Todos os três níveis de TCM são obrigatórias para as habilitações em Composição e Regência. Somente TCM 1 é obrigatória para o curso de licenciatura e para os bacharelados em instrumento, sendo que os demais níveis de TCM são optativos para os referidos cursos.

Meu primeiro contato com essa disciplina foi no ano de 2012, quando fui designado para ministrar as disciplinas TCM 2 e TCM 3. Como estas disciplinas são obrigatórias somente para os estudantes de Composição e Regência, o estudo do conteúdo escolhido não teve nenhum tipo de dificuldade e/ou má recepção por parte dos estudantes. Todavia, quando fui solicitado para ministrar a disciplina TCM 1 em 2013/2, encontrei uma certa resistência no que dizia respeito à apreciação do repertório selecionado. Principalmente por parte dos estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em instrumento. Muitos deles relatavam que ouvir e discutir sobre músicas de compositores como Schönberg, Stravinsky e Penderecki era uma situação nova e desconfortável, pois tal repertório não fazia parte de sua preferência musical.

Como, desde então, eu tenho ofertado a disciplina TCM 1 todo semestre, aos poucos fui desenvolvendo uma estratégia de ensino-aprendizagem que pudesse facilitar e criar uma relação mais significativa e pessoal entre a sonoridade musical abordada e os estudantes que não estavam acostumados com este repertório. Para alcançar esse objetivo, procurei em textos das áreas de Educação Musical e Etnomusicologia por relatos de situações semelhantes e possíveis estratégias de ensino que pudessem ser utilizadas em uma situação de ensino formal. Os resultados aqui analisados e apresentados são referentes aos seis semestres letivos compreendidos entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2016.

Música contemporânea na sala de aula

A noção de *habitus* é desenvolvida por Pierre Bourdieu como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma

matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu 1977, p. 72). De forma análoga, o *habitus* musical (RIBEIRO, 2008) pode ser definido como o conjunto de organizações sonoras ouvidas desde o momento que o sistema auditivo está desenvolvido e que aprendemos, socialmente, a classificar como música. Esse é um aprendizado ativo, que integra todas as experiências passadas mediadas pela relação social com outros indivíduos em diferentes estratos socioculturais, criando uma matriz de concepções individuais sobre quais as organizações sonoras que mais se aproximam do que seja música e quais sons passam a ser classificados como ruído. Essas relações sociais são, como diz Frith (1988), permeadas de julgamentos de valores e avaliação de diferenças, e o conhecimento musical vai se moldando de acordo com as experiências pessoais e as negociações que vão sendo feitas durante esse processo ativo de elaboração de uma estética musical pessoal. Dessa forma, a própria noção do que seja música e ruído é modificada durante o tempo de vida de uma pessoa.

Swanwick fala algo semelhante ao reconhecer que:

Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações: a schemata de experiências passadas (em grego, schema significa “forma” e, em alemão, uma palavra correlata, schemen significa “fantasma, espectro”). Elas assombram nosso sistema nervoso e muscular. Qualquer novo movimento, pensamento ou sentimento ocorre no contexto de nossa história pessoal e cultural, e isso é possível pela referência aos schemata residuais de muitas outras experiências similares. (swanwick 2003, 34-35)

Trabalhar um repertório novo e que não faça parte do *habitus musical* dos estudantes é sempre uma tarefa que exige um certo grau

de criatividade do educador para que essa nova experiência seja significativa, pois, como nos alerta Souza, a partir de uma reflexão sobre Kurt Czerwenka², “a aula de música só pode obter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para o novo e o confronto com a realidade” (Souza 2000, 164). E essas experiências com novos repertórios só passam a ter um significado emocional quando os “padrões ou *schematas* de ‘velhas’ experiências são ativadas” (Swanwick 2003, 35).

Sobre este aspecto, Borges nos relata uma situação interessante e bastante usual para professores de música que trabalham com adolescentes em escolas de ensino fundamental:

Para aproximar os participantes da sonoridade esperada na peça, foi realizada a audição de excertos de algumas obras eletroacústicas e instrumentais: Fontana MIX (John Cage), Lux Aeterna (György Ligeti), Stimmung (Karlheinz Stochausen), Visage (Luciano Bério) e excertos de Forêt Profonde (Francis Dhomont). Após a audição, os alunos se mostraram intrigados e curiosos, pois comentaram que aquela sonoridade era muito diferente do que eles estavam habituados a ouvir como música. (Borges 2014, 104)

Se o uso do repertório tradicional da música de concerto europeia³ em sala de aula já encontra algumas barreiras entre estudantes acostumados com a música popular, criar uma relação de curiosidade e interesse com a música contemporânea é bem mais complicado, pois há um ciclo vicioso no qual: não se gosta porque não

2 Kurt Czerwenka, *Wirklichkeitserfahrung in der Schule: Eine Dimension der Weltbegegnung und des Erziehens*, Donauworth, 1982.

3 Obras compostas durante o chamado Período da Prática Comum, período que compreende o início e a dissolução do sistema tonal como prática composicional aceita e praticada pela maioria dos compositores e intérpretes, que geralmente é identificado como o repertório produzido entre os anos de 1650 e 1900.

se ouve, não se ouve porque não tem significação pessoal, e não tem significação pessoal porque não se ouve.

Daldegan também reconhece esta situação ao propor uma quebra desse ciclo através do ensino de técnicas estendidas com uso de repertório contemporâneo desde o início da aprendizagem de flauta transversal:

O aprendizado de técnicas estendidas, juntamente com a exposição ao repertório contemporâneo e especialmente a execução de peças que explorem este material sonoro pode vir a quebrar um ciclo vicioso com relação à música contemporânea “não conheço, não gosto e não toco” que afeta e prejudica inclusive músicos profissionais, que muitas vezes são também professores de instrumentos. (Daldegan 2009, 4)

E se não bastasse que o repertório da música popular massiva (Janotti Jr. 2006) fosse composto unicamente de músicas tonais, o repertório dos cursos de instrumento dentro dos conservatórios de música e dos cursos de graduação em música também o são. Álvaro Borges, ao refletir sobre o porquê estudantes do curso de música do conservatório musical o qual frequentava, não compreendiam e não participavam de apresentações de música contemporânea, comenta:

Observando o repertório fluente naquele local [Conservatório de Música no interior de Minas Gerais], pôde-se visualizar que a música trabalhada e ali estudada não ultrapassava os limites do sistema tonal. As pedagogias e metodologias abordadas, por sua vez, também se mantinham nos mesmos limites, não extrapolando o contexto do tonalismo. As informações limitavam a formação dos estudantes à prática e escuta de obras tonais ou pré-tonais. Desse modo, percebeu-se a desconexão existente entre a educação musical vigente e a produção musical dita contemporânea; enquanto esta última se apoia em parâmetros e discursos musicais diferentes dos utilizados no repertório tradicional, a educação musical, ao contrário,

organiza-se quase que totalmente a partir do discurso tonal.
(Borges 2008, 17)

A partir dessa observação, o autor desenvolveu uma pesquisa de mestrado que partiu da constatação de que “a pouca experiência dos professores [do ensino fundamental] em relação a este tipo de repertório [música do século XX] reflete-se na escolha exclusiva de outro, limitado ao período tonal” (Borges 2008, 20), para apresentar a tais professores “abordagens criativas em educação musical [e.g. Paynter e Schafer], como meio de acesso a novos procedimentos de ensino/aprendizagem da música” (p. 22). Os resultados desta dissertação deram impulso à tese de doutorado cujo objetivo foi “discorrer a respeito da capacitação docente e das possibilidades de acessar as ideias e o repertório da música contemporânea experimental e eletroacústica no ambiente escolar, por meio de ações que envolvam criação, imaginação e experimentação” (Borges 2014, 21).

Metodologia

Visando proporcionar à turma uma experiência musical que trabalhasse diversas atividades relacionadas com o conteúdo abordado, baseei-me no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), para organizar uma nova ementa, objetivos e metodologia a ser utilizada nesta disciplina.

O modelo C(L)A(S)P foi pensado como um conjunto de atividades musicais que deveriam estar presentes num currículo de música. A ideia por trás desse modelo é que o estudante deve vivenciar a experiência musical a partir de uma abordagem que envolva tanto o processo de composição (C), quanto a apreciação (A),

e a performance (P), mediados pelo estudo da literatura musical (L) e da aquisição da habilidade (S) necessária para uma execução fluida e musical.

The C(L)A(S)P model precedes the other [modelo espiral]. One of the problems was a practical problem about the English or National Curriculum, which was to do with what activities were valid. And there was a strong feeling that composition as a very important activity; there was [John] Pavnter, Murray Schafer, Brian Dennis and so on. And there were other people in traditional methods or ways, who thought that listening to the music of the masters was important and all the rest of it. And I wanted to work out a theory that would again take in all these points of view but relate them in a systematic way, and also place skills and what I think were literature studies as assistant pillars. (Fernandes, Silva 2004, 14)

E, apesar do próprio autor reconhecer que esse modelo é datado, tendo sido criado para resolver um problema em seu país de origem no final da década de setenta, ele ainda é bastante útil para organizar e planejar atividades musicais em sala de aula.

Com esse modelo em mente, a primeira ação foi um recorte mais simples e direto do que seria abordado, afetando diretamente a ementa e os objetivos da disciplina:

Ementa: *Revisão da Prática Comum, enfocando a transição para a música pós-tonal e atonalismo livre, abordando a música do fim do século XIX até a segunda década do século XX. Objetivos:* *Revisar conceitos da Harmonia Tonal avançada; Proporcionar contato com as diversas correntes composicionais da música do século XX; Desenvolver a capacidade de reconhecer elementos característicos de músicas pós-tonais; Desenvolver a capacidade de compor pequenos trechos musicais utilizando elementos característicos de músicas pós-tonais.*

Ciente de que tal repertório geralmente é abordado na disciplina História da Música 4 desta instituição, quase sempre através da apreciação da literatura relacionada com a biografia dos compositores ou fatos do contexto histórico de seu surgimento, procurei utilizar uma outra abordagem, mais prática, cuja intenção era dar uma visão de alguns dos procedimentos composicionais característicos do Século XX como forma de fazer o estudante compreender a lógica por trás de determinada sonoridade musical. Como já dito, essa abordagem foi baseada na vivência direta com a composição, apreciação e performance de músicas que envolvessem determinados procedimentos mais comuns ao repertório da primeira metade do Século XX do que às épocas passadas. Desta forma, foi definido um conteúdo programático com alguns destes procedimentos:

Conteúdo programático: *Novos procedimentos rítmicos; Novas estruturas harmônicas; Uso de modos e escalas artificiais; Bitonalidade; Politonalidade; Minimalismo; Aleatoriedade; Dodecafonismo*⁴.

A metodologia empregada foi inspirada na abordagem de ensino baseada na autonomia do aprendizado (Freire 1996) e na pesquisa (Demo 1996; 2004). Em diversos textos, Paulo Freire critica o que chama de “educação bancária”, na qual o estudante tem uma atitude passiva de receber os conteúdos que são transmitidos pelo professor, desconsiderando todo o capital cultural (Bourdieu 2001) e os saberes que já estão incorporados pelos estudantes. Partindo do princípio de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire 1996, 22; ênfase do original), o incentivo à autonomia do educando para a construção de seu próprio aprendizado irá prepará-lo para enfrentar

4 Essa é a ordem dos conteúdos abordados durante o semestre.

seu futuro papel de educador, pois a autonomia requer disciplina e exige um preparo para a pesquisa.

Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire 1996, 29)

Pedro Demo fala, em seu livro “Educar pela pesquisa” (1996), que o aprendizado incentivado pela resolução de problemas através da pesquisa iria gerar um conhecimento mais significativo, pois foi estruturado numa ação do estudante e não na passividade. Em texto mais recente, Demo critica a aula reprodutiva e entre as dificuldades elencadas para a mudança de comportamento docente percebeu que

o problema crucial é o despreparo do professor: para garantir a aprendizagem do aluno, o professor precisa ser capaz de aprender bem; deve saber pesquisar e elaborar de maneira exímia, para servir de exemplo e atuar com o peso da autoridade do argumento (Demo 2004, 21).

Em seguida o autor aponta como possível solução a redução da aula para aumentar o tempo voltado à pesquisa (2004, 22).

Uma vez que o foco principal dessa “nova” abordagem eram os estudantes de licenciatura e do bacharelado em instrumento, que em breve iriam se tornar os próximos educadores, identifiquei no ato da autoaprendizagem a oportunidade de desenvolver a capacidade crítica de pesquisar novas fontes de aprendizado. A partir deste pressuposto, a metodologia exposta no plano de curso informa que:

Essa disciplina será baseada na vivência prática de técnicas composicionais características do Século XX. A cada semana será definida uma técnica composicional relacionada ao contexto estudado, sobre o qual o estudante deverá pesquisar e compor

uma pequena peça de cerca de vinte compassos a ser executada em sala de aula. Antes da aula o estudante deverá enviar a partitura em formato PDF, assim como um arquivo MIDI para audição da peça. Se preferir a música pode ser executada ao vivo pelo próprio compositor ou algum colega de sala. O foco dessa metodologia está no desenvolvimento da autonomia de aprendizagem, incentivando a pesquisa em material didático diverso (livros, sites, artigos, arquivos multimídia, vídeos, áudios, etc.), e da aprendizagem em grupo por meio de discussões e realização de tarefas. Por exemplo, digamos que na Aula 02 o assunto abordado será “modulação métrica”. Durante a semana que antecede essa aula o estudante irá pesquisar sobre o assunto nos textos e sites indicados, além de outros materiais didáticos que ele tiver contato. Em seguida irá compor uma peça utilizando o conceito estudado. Antes da aula o estudante deverá enviar por e-mail a partitura (editada em software de partitura ou escaneada a partir do original manuscrito). No início da aula o professor irá executar músicas que utilizem o conceito de modulação métrica. Segue-se uma discussão em grupo sobre o que cada um leu e aprendeu sobre o assunto. Juntos, tentaremos chegar a uma definição satisfatória para todos. Por fim, ao ouvir os exemplos de cada discente, o grupo irá discutir se o exemplo executado atingiu o objetivo de exemplificar uma modulação métrica.

O processo de aquisição do conhecimento foi pensado para seguir a seguinte ordem: 1) Pesquisa sobre significado do conceito; 2) Compreensão do conceito; 3) Pesquisa sobre repertório que exemplifique o conceito; 4) Audição de exemplos selecionados; 5) Identificação do conceito dentro do repertório; 6) Compreensão de como o conceito é utilizado de forma musical; 7) Composição de pequeno trecho musical utilizando o conceito; 8) Audição de peças selecionadas pelo professor; 9) Execução da peça composta pelo estudante; 9) Discussão em grupo para saber se a composição

conseguiu reproduzir a estética musical característica ao utilizar corretamente o conceito definido.

Como é possível perceber, o modelo C(L)A(S)P é essencial neste processo, pois é por meio da identificação da literatura associada ao conceito, da audição de exemplos da literatura, da composição e performance, que acontece o aprendizado de forma musical. A habilidade (S) é desenvolvida para alcançar um objetivo coletivo (execução pública das peças selecionadas).

Esta estratégia de ensino/aprendizagem é muito semelhante à proposta da “sala de aula invertida” (*flipped classroom*) que pode ser definida como:

uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. (Valente 2014, 85-86)

Todavia, a diferença principal é que, na sala de aula invertida, a organização do material disponibilizado on-line e as tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula (perguntas, situações problema) são altamente estruturados, chegando até ao planejamento da quantidade de minutos que cada atividade irá utilizar (Flipped Classroom Field Guide).

No caso em análise há um material disponibilizado on-line a partir do qual o estudante deverá desenvolver uma pesquisa mais

aprofundada, porém este material não cobre todo o conhecimento necessário para a realização da tarefa. O educando precisa ir além do material disponibilizado e procurar novas fontes de informação para complementar o conhecimento necessário para realizar a tarefa proposta. Outra diferença é que a tarefa é pré-estabelecida, aproximando-a da Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), e na sala de aula a discussão se dá em torno das soluções propostas e se elas alcançaram o objetivo quando comparadas ao referencial proposto.

Percebeu-se também que a execução em sala de aula, sendo em grupo ou individualmente, também criava um maior interesse entre os participantes, mesmo em peças que eles mesmos julgavam não haverem gostado do resultado final. Sobre esse maior interesse na execução das peças do que na sua fruição, Zagonel nos informa que,

Após mais de quinze anos de trabalho com uma grande diversidade de indivíduos (músicos profissionais e amadores, adultos, crianças e adolescentes), Reibel⁵ deduz que a música contemporânea parece ser mais interessante de ser feita do que de ser ouvida. Se ela não traz as delícias de uma audição, as obras atuais incitam ao “fazer por si mesmo”, a se apropriar de um campo de ação para viver uma experiência de criação individual, como se as obras contivessem, sob a forma de enigmas, propostas musicais. Conclui que, quando se dá a oportunidade ao amador ou à criança, de inventar, sob a forma de jogo improvisado, fornecendo-lhes os instrumentos ou corpos sonoros, ou que eles se expressem vocalmente, num espírito de liberdade, focalizando sobretudo a música eletroacústica, isto lhes interessa. Muitas vezes os alunos não estão preparados para escutar essa música, mas estão prontos para fazê-la. (Zagonel 1999, 5)

5 Guy Reibel, *Jeux musicaux: jeux vocaux*, Paris, Salabert, 1984.

Desta forma, os estudantes sempre chegavam no horário da aula bastante receosos em relação à sua composição. Mas, bastava iniciarmos os processos de execução das peças, que todos se envolviam com bastante seriedade e desfrutavam daquele momento, esvaindo-se qualquer dúvida a respeito das possibilidades abertas por tal proposta de composição musical.

Avaliação

A avaliação individual era o somatório das composições semanais. Não havia diferença entre uma boa composição ou uma composição ruim para a avaliação. Bastava realizar a tarefa que o estudante ganhava o ponto. Desta forma, a nota final do estudante era um reflexo do seu empenho em participar das atividades, evitando a competitividade entre os pares, pois a heterogeneidade entre os estudantes⁶ poderia causar uma discrepância muito grande no resultado final se as notas fossem dadas de acordo com a “qualidade” da composição apresentada.

Todavia, essa forma de avaliação fez com que alguns estudantes não se dedicassem ao processo de pesquisar e compor peças dentro da estética desejada, realizando trabalhos triviais e inexpressivos, deixando claro sua pouca disposição em desenvolver composições interessantes. A solução encontrada para este problema foi definir que o último encontro seria reservado para uma apresentação pública das peças compostas em sala de aula. Antes da apresentação ao menos dois encontros eram reservados para a

6 Lembrando que essa disciplina de TCM 1 sempre tem estudantes de diferentes cursos, entre os quais composição, regência, licenciatura e bacharelado em instrumento. Há, portanto, uma grande diferença no tocante à experiência e habilidade de compor peças escritas entre tais estudantes.

escolha das peças a serem executadas em público e para o ensaio das mesmas.

Como todos os estudantes eram obrigados a comporem uma música por semana, a quantidade de composições no final era sempre grande. Também foi acordado que todos, sem exceção, iriam participar das performances musicais (seja solo, duo, trio ou grupo misto). Tanto na posição de compositores como de executantes. A obrigatoriedade de ter uma peça autoral sendo executada em público fez com que os estudantes se envolvessem mais no processo de composição e performance.

O fato de haver uma execução pública com um programa de concerto impresso com nome das composições, nome dos compositores e intérpretes envolvidos, também foi muito bem recebido pelos estudantes, pois tal envolvimento na disciplina iria resultar não somente na aquisição dos créditos estudantis necessários para a continuidade ou conclusão do curso, como também num produto acadêmico (programa de concerto) que poderia ser utilizado para conseguir pontos em concursos futuros ou para aproveitamento de créditos de atividades complementares.

No primeiro encontro sempre era feito um levantamento do instrumental disponível para as composições. Como é muito comum que cada estudante execute mais de um instrumento, fazia-se uma lista dos instrumentos possíveis de serem utilizados nas composições semanais e, muito importante, discutia-se a respeito do nível de habilidade que cada músico possuía naquele determinado instrumento. Dessa forma evita-se que, numa composição para um duo de flautas, por exemplo, fosse exigido um nível técnico muito acima do que os instrumentistas possuem.

Caio Antunes

Guitarrista formado no curso de guitarra da Escola de Música de Brasília, na classe de Genil Castro. É tecladista da banda Let It Beattles. Atualmente cursa Composição na UnB.

Guilherme Lopes

Iniciou seus estudos musicais de piano em 2009 na Escola de Música de Brasília. É tecladista da paróquia N. Sra. da Esperança. Desde 2014 é aluno do curso de Composição da UnB.

Fernando Bastos

Cantor com foco em Teatro Musical, estudou piano na Escola de Música de Brasília e canto com Dani Baggio e Domicila Stieff. Atualmente cursa licenciatura em música na UnB.

Pedro Jacobina

Cantor, pianista e compositor, iniciou seus estudos musicais em piano no ano de 1999. Teve aulas de piano com Peter Knudsen e canto com Francisco Frias e Vilma Bittencourt. É aluno do curso de Composição da UnB.

Tiago Hardman

Guitarrista, Cantor, iniciou seus estudos aos doze anos de idade no violão. Estudou com Webster Lima e João Marinho. É aluno do curso de Licenciatura em Música da UnB.



UnB
Instituto de Artes
Departamento de Música

Recital de TCM 1
(Teorias Contemporâneas da Música)

Classe do Prof. Hugo Ribeiro

Auditório do Departamento de Música

04 de Dezembro de 2015

12:00h

Figura 2: Parte externa do Programa de Concerto da turma de 2015/2

Programa	
<p>Ostinato (Tiago Hardman) Tiago Hardman – Guitarra Pedro Jacobina – Piano</p> <p>Miniatura em Lá menor (Pedro Jacobina) Pedro Jacobina – Piano</p> <p>Acorde na quarta (Caio Antunes) Guilherme Lopes – Piano Caio Antunes – Guitarra Elétrica Pedro Jacobina – Escalaleta</p> <p>Escalas (Caio Antunes) Caio Antunes – Guitarra</p> <p>Segundas sobrepostas (Guilherme Lopes) Guilherme Lopes – Piano</p> <p>Celular (Fernando Bastos)</p> <p>Quartas Feiras (Pedro Jacobina) Guilherme Lopes – Piano Caio Antunes – Guitarra Elétrica Pedro Jacobina – Escalaleta</p> <p>Minimalismo (Guilherme Lopes) Guilherme Lopes – Piano Caio Antunes – Guitarra Elétrica Pedro Jacobina – Escalaleta Tiago Hardman – Ukelele</p>	<p>Quartas sobrepostas (Guilherme Lopes) Guilherme Lopes – Flauta Doce Caio Antunes – Guitarra Elétrica Pedro Jacobina – Escalaleta</p> <p>Harmonia em segundas (Fernando Bastos) Fernando Bastos – Piano</p> <p>Dodecafona (Pedro Jacobina) Pedro Jacobina – Sons Sintetizados</p>

Essa disciplina foi pensada como um espaço de vivências práticas de técnicas composicionais características do Século XX. A cada semana foi definida uma técnica composicional relacionada ao contexto estudado, sobre a qual o estudante deveria pesquisar e compor uma pequena peça de cerca de vinte compassos a ser executada em sala de aula. Algumas peças foram compostas para instrumento solo, duos, trios ou quartetos, a depender do instrumental disponível para essa turma. Em algumas semanas foi solicitada uma maior experimentação de tessitura e organização rítmica, sendo que tais peças seriam executadas de forma mecânica (MIDI).

Os assuntos abordados incluíram: novos procedimentos rítmicos; novas estruturas harmônicas; uso de modos e escalas artificiais; bitonalidade; politonalidade; dodecafonismo; minimalismo; aleatoriedade.

Figura 3: Parte interna do Programa de Concerto da turma de 2015/2

Resultados

Essa metodologia foi sendo pensada e desenvolvida desde o segundo semestre de 2013, a partir dos problemas que foram sendo percebidos aos poucos, mas esse texto é fruto de uma reflexão tardia e, por isso, não tem exemplos das primeiras turmas. Os resultados aqui apresentados são procedentes das turmas de 2015/2 e 2016/1.

Nos seis semestres analisados, percebi que os procedimentos relacionados ao Minimalismo, como o processo aditivo linear, processo aditivo por grupo, processo aditivo (ou subtrativo) textural, superposição de padrões (Cervo 2005), eram os mais facilmente identificados e assimilados pelos estudantes, resultando em composições musicais bastante interessantes, com muito envolvimento da turma na hora de ouvir os exemplos e executar as composições pessoais. A Figura 4 exemplifica o trecho inicial da composição de um estudante de licenciatura que utilizou alguns procedimentos associados à estética minimalista.

Quando o conteúdo se referia ao “uso de escalas artificiais”, muitas composições foram baseadas na escala de tons inteiros (hexatônica) ou na escala tom-semitom (octatônica) quase sempre inspiradas em peças de Debussy que utilizam procedimentos semelhantes. Os resultados eram muito interessantes e, principalmente, diferente do que os estudantes fariam se não fossem obrigados a utilizar um dos conceitos pré-definidos. A figura 5 exemplifica a composição de um estudante de bacharelado em violão sobre a escala de tons inteiros.

Figura 4: Trecho de composição baseada na estética minimalista

Figura 5: Trecho de composição baseada na escala de tons inteiros

Porém, como é de se esperar, nem sempre todos os estudantes alcançavam o objetivo de compor peças que exemplificassem o uso tradicional de um determinado procedimento composicional. O conceito de “modulação métrica”, por exemplo, não era facilmente percebido e assimilado por estudantes que estão acostumados com

relações rítmicas mais simples. Na semana reservada para esse conteúdo, muitas das composições não caracterizavam o uso da modulação métrica. Nesses casos, vários exemplos eram apresentados durante a aula, desde os associados à música de concerto, como em Elliot Carter (Oliveira 2011), a exemplos de música popular (rock), como na música *Take the time* da banda Dream Theater ou na música *Dance on a Volcano* da banda Genesis.

O planejamento da ordem dos conteúdos foi feito de forma que os primeiros encontros fossem voltados para a discussão e composição de trechos baseados em conceitos relacionados à estrutura rítmica da música, pois este aspecto da música é um dos que mais diferencia as músicas do Século XX em relação às composições dos séculos passados. Os exemplos executados em sala de aula incluíam a *Sagração da Primavera* de Stravinsky, *Ionisation* de Edgard Varése, e *Lemma Iccon Epigram* de Brian Ferneyhough. Ao comparar tais obras com composições de J. S. Bach, W. A. Mozart e L. V. Beethoven, ficava claro como o aspecto rítmico passou a ter um maior destaque na paleta composicional dos compositores.

A partir das semanas seguintes, era solicitado que as composições contivessem ao menos algum procedimento rítmico não tradicional. Todavia, o breve contato com novas relações rítmicas, e a dificuldade de executá-las, acabou sendo uma barreira para seu uso nas composições seguintes. Em peças cuja atenção principal era um outro procedimento composicional, frequentemente os estudantes retornavam ao uso de relações rítmicas simples e bem tradicionais, como foi possível constatar na Figura 5.

Por conta da dificuldade de execução de relações rítmicas mais complexas, algumas das tarefas eram solicitadas para serem executadas somente de forma mecânica, por meio de arquivos MIDI ou MP3 gerados por softwares de edição de partitura. Para tais composições requisitava-se que os estudantes tentassem criar

divisões e sobreposições rítmicas o mais difícil que eles pudessem imaginar. Ainda assim, poucos conseguiam ir além do uso de quíalteras de três ou de cinco notas. Percebi muita resistência por parte dos estudantes em geral (compositores inclusos) em conceber sonoridades musicais que estejam muito além da capacidade de execução própria. A lógica da divisão binária dos tempos e de uma estrutura rítmica baseada num pulso constante (metronômica) está muito enraizada em suas vivências musicais. A figura 6, por exemplo, é uma das composições com divisões rítmicas mais complexas realizada por um estudante percussionista, que na época ainda não era estudante do curso de música. Esta peça foi composta para escaleta e foi executada pelo próprio compositor.



Figura 6: Trecho final de composição baseada em escala artificial com ritmos complexos.

Obras que possuem algum aspecto baseado na aleatoriedade também geram bastante discussão e diversão entre os estudantes na hora de sua execução. Debates que surgem nesse momento dizem respeito aos limites do que seja uma composição musical e até onde

um compositor pode ter controle sobre todos os aspectos da música. Para ilustrar essa discussão, exemplos da música barroca são muito úteis, assim como da escola britânica denominada de “new complexity”, representada por compositores como o próprio Brian Ferneyhough e James Dillon (Hirioki Kozu 2002), e da indeterminação nas obras de John Cage e Pierre Boulez (Terra 2000).

O último aspecto que vale a pena ser mencionado está relacionado às semanas destinadas ao dodecafonismo. Este é o único assunto que, por falta de um bom material didático em português disponível *online* que explique como chegar à matriz dodecafônica, foi reservada uma aula expositiva para falar sobre a elaboração da série dodecafônica, a conversão de notas em números e a construção da matriz dodecafônica. Durante essa aula expositiva são realizadas audições de exemplos e análises de peças com aplicação do uso da série dodecafônica (Krenek 1939; Finey 1971). Por fim, é solicitado que o estudante componha em casa uma peça para a próxima semana.

Apesar de se esperar uma reação negativa entre os estudantes – devido ao fato de que o termo “música dodecafônica” às vezes é utilizado de forma depreciativa em conversas informais –, uma vez que eles compreendem como utilizar as “regras” da composição dodecafônica de forma musical, alguns acabavam por compor peças muito interessantes, dentro da estética musical proposta. A figura 7 exemplifica o trecho inicial de uma peça baseada em uma série dodecafônica (já está incluída a indicação das séries utilizadas a partir da matriz dodecafônica elaborada pelo compositor: S7, S5 e R9). Percebe-se, inclusive, uma maior preocupação com elementos de dinâmica, agógica, e a organização rítmica.

The image shows a musical score for Violino and Piano. The tempo is marked 'Adagio' with a quarter note equal to 55 (♩ = 55). The key signature has one sharp (F#). The score begins at measure 57. The Violino part starts with a piano (pp) dynamic, followed by a forte (f) dynamic, and then a fortissimo (ff) dynamic. The Piano part starts with a forte (f) dynamic, followed by a pianissimo (pp) dynamic, and then a fortissimo (ff) dynamic. The score includes various articulations such as pizzicato (pizz.) and arco, and dynamic markings like sf and mf. The score ends at measure 89.

Figura 7: Trecho inicial de composição baseada em série dodecafônica.

Conclusão

Apesar de existirem algumas pesquisas e textos que reflitam sobre como ampliar a presença de repertório de música contemporânea na sala de aula, como forma de propiciar “uma formação musical que possa abranger as mais diferentes estéticas artísticas e musicais no sentido de se formar um pensamento crítico, que dialoga e que reflete sobre seu próprio fazer” (Martelli 2012), a maioria dos textos dialoga com o que Fonterrada (2005, 164-190) classifica como a segunda geração dos métodos ativos, que inclui George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer, que buscavam:

Incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (Fonterrada 2005, 165).

Tal abordagem privilegia a improvisação musical em obras abertas, como muito espaço para a experimentação sonora, como forma de estimular a percepção de novos sons e novas possibilidades

de organizações sonoras, mas sem a rigidez da forma e do conteúdo. A análise da autora sobre a abordagem de Schafer é a de que este educador,

não está preocupado com o ensino sistemático de música, com a aplicação de técnicas específicas à formação de instrumentistas ou cantores, tampouco quer desenvolver e sistematizar procedimentos metodológicos para uso nesta ou naquela instituição de ensino. O que o mobiliza é o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência. (Fonterrada 2005, 180).

Se tais abordagens têm um apelo maior nas práticas de musicalização infantil e de jovens, para a disciplina a qual estou relatando minhas experiências (TCM 1), voltada para um público não leigo, a sistematização de técnicas e procedimentos foi necessária para uma compreensão mais profunda do porquê as músicas dos estilos abordados durante esse semestre eram compostas e soavam daquela forma.

A escolha de um assunto por semana não dá para desenvolver uma visão mais completa de cada um dos conceitos abordados, todavia permitiu, mesmo superficialmente, que os estudantes de licenciatura e os bacharéis em instrumento pudessem experimentar, através da composição direcionada (na qual o estudante deve alcançar um objetivo específico), diversos procedimentos composicionais que provavelmente não o fariam em outras disciplinas no Departamento de Música da UnB. Além disso, o processo de composição semanal para aqueles que nunca haviam composto peças antes, foi importante para a apropriação desse conhecimento.

E um dos melhores indícios de que o conceito em volta dos procedimentos fôra compreendido, se revelava quando os estudantes traziam exemplos musicais de seu repertório que ilustravam o assunto trabalhado naquela semana. Os exemplos quase sempre giravam em

torno de bandas de rock estrangeiras como Frank Zappa, YES, ou Gentle Giant, ou compositores brasileiros como Djavan e João Bosco. Houve um caso de um estudante, por exemplo, que conseguiu relacionar quase todos os procedimentos estudados com trechos de músicas da banda americana de rock progressivo Dream Theater.

Por fim, apesar de estar relacionada diretamente com uma disciplina de graduação em música, acredito que essa proposta de como abordar a música do Século XX se mostra passível de reprodução em outros contextos e níveis pedagógicos, com adaptações ao nível dos estudantes.

Bibliografia

Antunes, Jorge. 1989. *Notação na musica contemporânea*. Brasília: Sistrum.

Borges, Alvaro Henrique. 2008. *Abordagens Criativas: Possibilidades para o Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea*. Master's thesis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

_____. 2014. *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical*. PhD Diss., Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Bourdieu, Pierre. 2001. Os três estados do capital cultural. In *Escritos de Educação*, edited by M. A Nogueira, and A. Catani, 3rd ed., Petrópolis: Vozes, 73-79.

_____. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1983. *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Bozzeto, Elise. 2016. A pesquisa em sala de aula pelos olhos de Pedro Demo: entrevista com Pedro Demo. *Revista Univates* 1: 14-15.

Accessed September 24, 2016,
<https://www.univates.br/noticias/revista-univates>.

Cervo, Dimitri. 2005. O minimalismo e suas ideias composicionais. *Per Musi* 11: 44-59.

Daldegan, Valentina. 2009. *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes*. Master thesis, Universidade Federal do Paraná.

Demo, Pedro. 2004. Aula não é necessariamente aprendizagem. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 12 (43): 669-695. Accessed October 27, 2017, <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a02.pdf>.

_____. 1996. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editora Autores Associados.

Educause. 2012. 7 Things you should know about flipped classrooms. Accessed October 27, 2017, <https://library.educause.edu/~media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf>.

Fernandes, José Nunes, and José Alberto Salgado e Silva. 2004. Entrevista com Swanwick. *Debates* 7: 8-24. Accessed October 27, 2017, <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebate/article/view/4032/3593>.

Finey, Ross Lee. 1971, *24 Invenções para piano: invenção No. 14*. Score. Michigan: University of Michigan. Accessed October 27, 2017, http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Aula_Dodecafonismo-Finey_24_Invencoes.pdf.

Flipped Classroom Field Guide. Portal Flipped Classroom Field Guide. Accessed October 27, 2017, <https://docs.google.com/document/d/1arP1QAKSyVcxKYXgTJWCrf02NdephTVGQltsw-S1fQ/view>.

Fonterrada, Marisa Trench de O. 2005. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

Frith, Simon. 1988. *Performing Rites*. Oxford: Oxford University Press.

Hirioki Kozu, Fernando. 2002. A complexidade, a figura e o ritmo no pensamento composicional de Brian Ferneyhough. *Anais do V Fórum CLM*, 45-57.

Janotti Jr., Jeder. 2006. Música popular massiva e gêneros musicais: produção e consumo da canção na mídia. *Comunicação, Mídia e Consumo* 3 (7): 31-47. Accessed October 27, 2017, <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/69>.

Oliveira, Francisco Zmekhol Nascimento de. 2011. Modulação Métrica em Fantasia, do Quarteto de Cordas No. 1 de Elliott Carter. BA. thesis, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

Krenek, Ernest. 1939. *Twelve Short Piano Pieces: The moon rises*. Piano solo. Score. Accessed October 27 2017, http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Aula_Dodecafonismo-Krenek-The_moon_rises.pdf.

Martelli, Ercole. 2012. Panorama musical no século XXI e o ensino de música contemporânea: uma abordagem. *Revista Eletrônica Pro-Docência* 1(1): 1-4. Accessed October 17, <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/ERCOLE%20MARTELLI%20-%20MUSICA.pdf>.

Ribeiro, Hugo. 2010. *Da Fúria à Melancolia: a dinâmica das identidades na cena rock underground de Aracaju*. São Cristóvão: Editora UFS. Accessed October 27, 2017, http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Ribeiro-Da_Furia_a_Melancolia.pdf.

Souza, Jussamara. 2000. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In *Música, cotidiano e educação*, edited by Jussamara Souza, 163-171. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Swanwick, Keith. 1979. *A basis for music education*. London: Routledge.

Terra, Vera. 2000. *Acaso e aleatório na música: um estudo da indeterminação nas poéticas de Cage e Boulez*. São Paulo: Educ/Fapesp.

Valente, José Armando. 2014. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, special edition (4) 79-97.

Zagonel, Bernadete. 1999. Em direção a um ensino contemporâneo de música. *Ictus 1* . Accessed October 27, 2017, <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/7/2>.

