

A COMPOSIÇÃO COMO PRÁTICA REGULAR EM CURSOS DE MÚSICA

José Alberto Salgado e Silva

Introdução

Este ensaio trata de questões ligadas à prática da composição, principalmente para fins educacionais. A aplicação da composição em estudos de música é sugerida aqui como ferramenta regular no processo de aprendizado. Como professor em duas escolas de música do Rio de Janeiro, adotei gradualmente (entre 1990 e 1998) uma linha semelhante de trabalho, em cursos de prática de conjunto e de teoria e percepção musical. Baseado nessa experiência, e usando como referência teórica principal o trabalho de Keith Swanwick – notadamente seu modelo C(L)A(S)P de ensino¹ –, procuro esboçar um modelo para o papel integrador da composição no ensino superior e nos conservatórios de música.

A prática sistemática da composição é vista aqui como um meio de o estudante ganhar conhecimento direto de música, quando essa prática é aplicada a estudos de história, técnica instrumental, análise, etc. Composição é também vista como uma atividade que pode ser usada para conectar outras atividades em educação musical.

Em sintonia com as idéias de Paulo Freire sobre a importância do diálogo entre diferentes vivências e formas do conhecimento no processo educativo, a ênfase na prática de composição é conjugada com a atenção para o *contexto cultural* a que os estudantes e a instituição de ensino estão ligados.

O ensaio não apresenta um método detalhado; as idéias são oferecidas em linhas gerais, como ponto de partida para reflexão e discussão.²

Duas questões sobre o assunto

Para uma discussão sobre o tema, parece relevante examinar alguns aspectos de como a música – e especialmente a composição musical – tem sido entendida e tratada nos currículos da maioria das instituições universitárias e conservatórios.

Pode-se dizer que a concepção de música que prevalece tem uma origem histórica conhecida, e relaciona-se de perto com a musicologia na Europa (principalmente na Alemanha) do século XIX. Tanto esse meio acadêmico quanto uma estética característica do Romantismo foram impulsionados por um notável flu-

¹ Apresentado em: Swanwick, Keith [1979] *A Basis for Music Education* (London: Routledge).

² O texto tomou como base dois capítulos centrais da dissertação de mestrado “Composition as a tool for music studies in higher education and conservatoires”, apresentada pelo autor ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, em janeiro de 2000. As citações de textos em inglês foram traduzidas pelo autor.

xo de divulgação literária e artística em países da Europa naquele século, contribuindo para definir o que passou a ser conhecido como a *tradição clássica*.³ Essa tradição, acrescentada de tendências posteriores, é vista desde então como *herança musical universal*:⁴ em seu repertório de obras, estilos e técnicas, o pensamento educacional tende a focalizar a atenção até hoje, muito embora venhamos experienciando música de outras maneiras pela maior parte de nossas vidas. Esse desencontro entre experiência cultural e ensino formal é um aspecto que merece exame. Uma primeira questão pertinente seria: Será que é importante considerar essas outras dimensões da vida musical – e os tipos de música associados a elas – no processo de educação formal?

Um segundo ponto diz respeito ao modo de ver a composição musical *per se*. Sabemos que, de acordo com paradigmas que privilegiam um repertório de ‘grandes obras’, assinadas por ‘grandes mestres’, também prevalece, na cultura de conservatórios e cursos de música, a atenção sobre o produto acabado.⁵ O estudo dos *processos* de criar música fica confinado então à abordagem especializante das disciplinas de um curso de composição, ou às disciplinas introdutórias e consideradas de interesse geral na formação do músico: contraponto, harmonia e análise. Ainda assim, num curso de análise, geralmente não se pratica composição, mas analisam-se obras de autores daquele âmbito. O esquema de estudo, portanto, exclui a *criação* a partir de modelos. A segunda questão surge dessas observações: Será que a prática de composição pode permear estudos musicais diversos e conectar esses estudos, em vez de ser apenas estudada como especialização?

Ao longo do texto, essas duas questões serão abordadas, interligando-se.

Visões tradicionais e atuais desafios

Em *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, o verbete *composition* traz uma explicação que podemos associar à abordagem costumeira da composição nos estudos de conservatório e nível superior:

³ Cf. Middleton, Richard [1990] *Studying Popular Music* (Buckingham: Open University Press).

⁴ Num momento em que os países expansionistas da Europa funcionavam como centro econômico do mundo, suas manifestações artísticas passaram a ser tácita ou declaradamente tomadas como evidência de uma cultura superior. Seguindo uma atitude geral – que em antropologia se identificaria depois como *etnocêntrica* – a academia, o meio artístico e as instituições de formação de músicos daqueles países (e, por extensão histórica, das colônias e países periféricos) legitimam determinada música como *a* música, adicionando-lhe às vezes adjetivos como ‘séria’ e ‘culta’. Essa legitimação é conferida mais tarde, pelos mesmos *círculos sociais*, a outros movimentos ou fases que se seguem. Assim, embora a música de autores como Wagner, Debussy, Schoenberg, Hindemith, Stockhausen e Boulez apresente descontinuidades em relação ao passado clássico, todos passam a ser estudados na esfera da música freqüentemente denominada no Brasil de ‘erudita’.

⁵ Cf. Shepherd, John *et al* [1977] *Whose Music?* (London: Latimer); e também Small, Christopher [1987] *Music of the Common Tongue* (London: Calder).

Geralmente, o termo composição é aplicado somente onde as pessoas engajadas no fazer musical se consideram seguindo um roteiro detalhado e específico, criado por alguém agindo numa competência bem distinta daquela dos executantes; e, na música artística ocidental esse roteiro é passado em forma escrita... [1980, vol. 6: p. 600].

Se tal concepção tem uma influência definida sobre a maneira como os músicos fazem música, ela também tem uma influência marcante na maneira como as pessoas ouvem, ensinam e aprendem música. Os cursos em conservatórios e faculdades, por exemplo, têm tratado composição como um curso em si mesmo (paralelo a outros, de licenciatura, instrumento, regência, etc), e especialmente projetado para estudantes avançados. Os objetivos, procedimentos e conteúdos de tal curso dão-lhe um perfil geralmente orientado para a produção de música ‘artística’, de certo modo em continuidade à tradição clássica, o que inclui em muitas instituições o estudo de abordagens do século XX, como dodecafônismo, serialismo e composição eletrônica. Essa orientação tem prevalecido na maior parte das instituições brasileiras e é provavelmente um dos fatores mais problemáticos para a inclusão dos estilos de música popular nos currículos de conservatórios e ensino superior.

Algumas mudanças nesse quadro têm acontecido em décadas recentes: um exemplo de inclusão de outras músicas no ensino superior pode ser encontrado no Rio de Janeiro, onde um Bacharelado em Música Popular foi implementado em 1998, na Universidade do Rio de Janeiro – Unirio. Na mesma cidade, a Universidade Estácio de Sá havia implantado um curso de orientação semelhante que foi recentemente desativado, e em Campinas, a Unicamp mantém seu curso de graduação em música popular desde 1989. Nos Estados Unidos, o Berklee College of Music privilegia desde 1945 o estudo do *jazz*, e a partir dos anos 60 incluiu outros estilos, como *rock*, *folk* e *country*. Em cidades da Europa, passos importantes foram dados nos últimos anos, no sentido dessa inclusão.⁶

São mudanças que ocorrem por motivos e interesses variados e seguem padrões matizados pelas circunstâncias. Algumas características, no entanto, parecem chamar a atenção pela recorrência. No processo pode-se entrever, por exemplo, uma busca de ‘legitimização’ da música popular segundo argumentos adaptados de uma ideologia anterior.⁷ Tal argumentação pode sugerir que a ‘música popular’ (em si mesmo um conceito por demais abrangente, que leva a ignorar inúmeras diferenças e variáveis de processo) é rica e valiosa para o estudo, segundo os mesmos critérios que justificaram a predominância da música clássica nos

⁶ Ver Tagg, Philip [1998] “The Goteborg Connection: lessons in the history and politics of popular music education and research”, *Popular Music*, vol. 17/2, p. 219-237. E também Björnberg, Alf [1993] “Teach you to rock?” Popular music in the university music department”. *Popular Music*, vol. 12/1, p. 69-77. (Cambridge: Cambridge University Press).

⁷ Cf. Green, Lucy [1988] *Music on Deaf Ears*. (Manchester: Manchester University Press). E da mesma autora [1999], “Ideology”, in *Key Terms in Popular Music and Culture*, Bruce Horner e Thomas Swiss, eds. (Oxford: Blackwell).

currículos, tais como: riqueza harmônica e melódica, genialidade de certos autores, universalidade e autenticidade.⁸ Outro componente da criação de novas opções de estudo pode ser entendido como um argumento de caráter utilitarista, como quando se fala em atender às ‘necessidades do mercado’. Nesse caso, passa a ser relevante que o estudante se forme para exercer uma profissão em condições compatíveis com as características de produção e organização do trabalho, vigentes em sua sociedade.

Pode ser, no entanto, que outros motivos, menos freqüentemente invocados, sejam até mais relevantes para justificar, sob um ponto de vista educacional, o estudo de estilos e processos musicais encontrados em outras vertentes da música. Entre eles, pode-se mencionar um argumento comum na obra de Freire,⁹ que diz que os elementos mais familiares à cultura do estudante constituem uma sólida referência, ponto de partida para uma *síntese cultural* a ser realizada dialeticamente no aprendizado formal. Entre os alvos do processo estão coisas como autonomia e capacidade crítica, objetivos extramusicais, por assim dizer, mas de forma nenhuma externos à produção cultural e artística.

A tendência a se incluírem correntes diversas da música no ensino formal é verificada portanto em vários países, onde cursos específicos são criados dentro de um conservatório ou faculdade. Pode-se especular que uma outra dimensão de mudança envolverá uma abordagem ainda mais abrangente, implicando na convivência e *intercâmbio* de tradições e estilos. Esse intercâmbio poderá se basear em atividades interligadas entre os vários cursos de uma instituição, assim como entre a instituição e os atos artísticos/culturais organizados fora dela. A possibilidade de a composição vir a ser um ativo instrumento no intercâmbio acadêmico e comunitário será examinada na seção seguinte.

Vamos agora comparar a definição anterior de nossa palavra-chave, dada pelo dicionário *Grove*, com uma outra, menos tradicional:

Composição se realiza quando existe alguma liberdade para escolher o ordenamento da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução detalhada para execução.¹⁰

Quando falamos aqui de composição como prática regular, é num sentido parecido: não falamos necessariamente de sonatas ou fugas, mas de uma atividade que resulta em música inventada e organizada por estudantes – uma frase, uma

⁸ A esse respeito, é curioso observar que os argumentos relacionados à universalidade (‘todos entendem e apreciam’, etc.) coexistem não raro com os que atribuem valor ao que é ‘autêntico’, no sentido de nacional ou regional. Mário de Andrade, por exemplo, sustentava que ‘não tem gênio por mais nacional ... que não seja do patrimônio universal’. [1972] *Ensaio sobre a música brasileira*, p. 19 (São Paulo: Martins).

⁹ Por exemplo, em *Pedagogia do oprimido* [1970] (São Paulo: Paz e Terra) e *Pedagogy of Hope – Reliving Pedagogy of the Oppressed* [1992] (New York: Continuum).

¹⁰ Swanwick, Keith [1988] *Music, Mind and Education*, p. 60 (London: Routledge).

introdução ou uma música inteira. Esse tipo de abordagem pode abrir portas para:

- a) uma prática de composição que seja adaptável a necessidades específicas em diferentes instituições e em diferentes áreas de estudo;
- b) o estudo de diferentes vertentes de composição na mesma instituição.

Composição como curso isolado e como prática regular

O uso regular de atividades de composição na educação musical não segue quaisquer tradições pedagógicas bem estabelecidas, nos tipos de estabelecimento que examinamos aqui. A aplicação da composição tem sido testada através de iniciativas isoladas, onde professores geralmente não abandonam as práticas e o conhecimento técnico da tradição clássica. Para citar um exemplo de tais iniciativas, John D. White sugeriu – numa abordagem que eventualmente poderia levar à identificação de estudantes ‘genuinamente criativos’ – que:

Compor em vários estilos na classe de teoria pode ajudar a estabelecer uma base estilística para futuros compositores, ao mesmo tempo que ensina elementos estilísticos de movimentos históricos significativos na literatura musical.¹¹

Em meu período de estudos para um diploma em Arranjo, no Berklee College of Music (EUA), os trabalhos de casa para o curso de harmonia consistiam de composições em estilo jazzístico, em que os alunos deviam usar os conteúdos apresentados em classe. Apesar de recomendações e iniciativas semelhantes, o uso sistemático da composição em relação a outros estudos formais ainda não é disseminado. Como resultado, não temos encontrado sinais consistentes de estudantes criando os próprios estudos para técnica instrumental, ou compondo canções com o material apresentado nas aulas de percepção/solfejo. Ao estudante não se pede regularmente que teste e aplique os conteúdos harmônicos do repertório que está sendo estudado, ou as características históricas de estilo, em peças e exercícios compostos por ele. Fora das disciplinas de contraponto e harmonia coral, as tarefas raramente incluem invenção.

Esse quadro básico da educação musical apresenta assim uma ‘divisão de trabalho’ muito claramente demarcada, e isso, em termos de propósito e resultados, merece questionamento. O problema é indicado graficamente no diagrama abaixo (Fig. 1), mostrando um sistema simples de educação musical formal e suas matérias-componentes:

¹¹ White, John D. [1981] *Guidelines for College Teaching of Music Theory*, pp. 108-109 (Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press).

Estudos básicos de música em conservatórios e cursos de nível superior

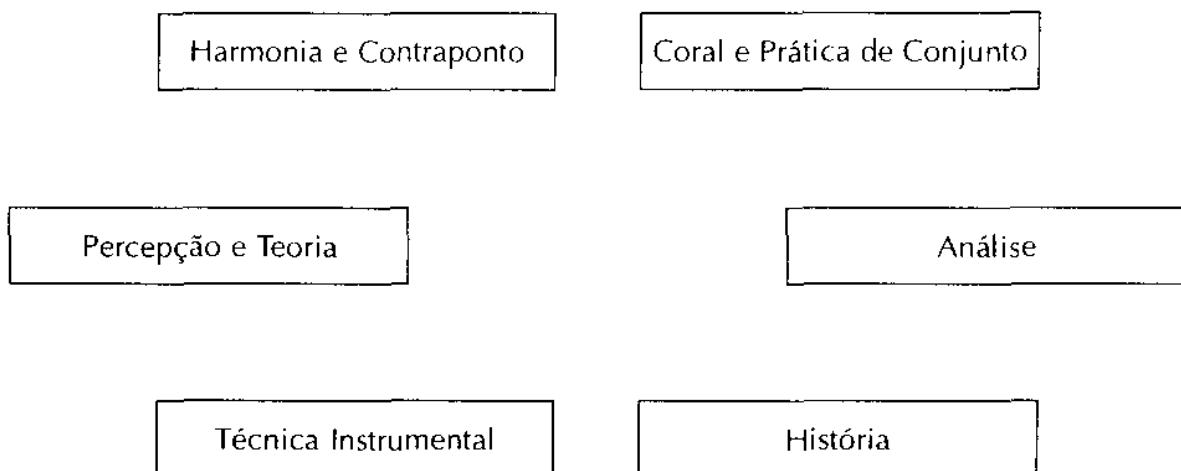


Fig. 1: Currículo segmentado, mostrando áreas isoladas de estudo

O estudante então tipicamente ‘trafega’ entre essas áreas, que fisicamente podem se distribuir por salas diferentes, e em muitos casos pode nunca chegar a fazer conexões práticas e consistentes entre os itens do conhecimento. Como alternativa, a prática da composição pode desempenhar um papel na integração desses estudos. Nesse caso, não deve ser vista como mais uma disciplina isolada, mas como ferramenta regular de investigação e aprendizado, conforme o representado na Fig. 2:

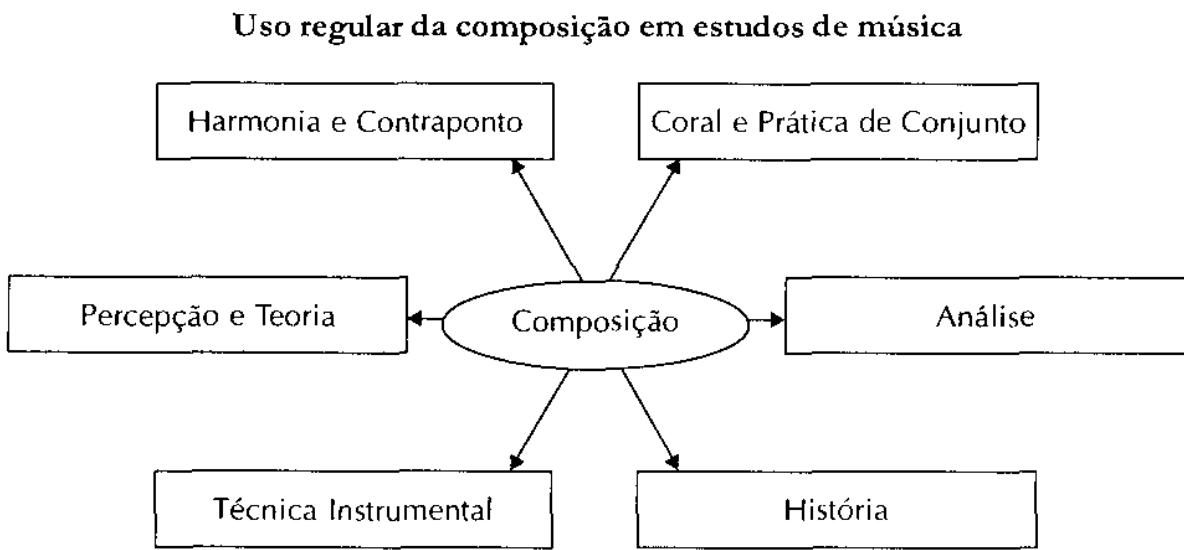


Fig. 2: A composição torna-se uma ferramenta regular, usada em cada área de estudo.

Além de funcionar como ferramenta de aprendizado para cada área de estudo, existe uma segunda dimensão para a aplicação da composição: é que ela pode

efetuar uma *conexão* entre quaisquer dessas áreas. Alguns exemplos práticos de atividades ligando duas áreas de estudo são sugeridos abaixo:

- 1) Problema técnico detectado em ensaio (coral/conjunto) passa a ser assunto de um estudo instrumental (téc. inst.) composto pelo estudante.
- 2) Exercício de composição num determinado estilo (hist.) é levado para ensaio de coral/conjunto.
- 3) Peça composta para apresentação (coral/conjunto) é levada para análise, e então rearranjada para outro estilo (análise, hist.).
- 4) Pontos de interesse na prática diária (téc. inst.) são destacados em composição para coral/conjunto.
- 5) Conteúdos de obra analisada (anál.) tornam-se elementos de uma composição para ser cantada/tocada na classe de percepção musical.

O problema de áreas isoladas de conhecimento foi apontado por Keith Swanwick, em relação a seu modelo C(L)A(S)P, que propõe que atividades sob forma de composição, estudos da literatura musical, audição (apreciação), técnica (*skill acquisition*) e *performance* devam ser integradas no currículo.

O que importa é que cada professor deve tentar lançar sobre cada tarefa específica a luz de outros aspectos do C(L)A(S)P, qualquer que seja sua especialização. A relutância em fazê-lo é mais claramente vista em nossas faculdades de música e há dificuldades subjacentes na atual organização de cursos e na qualidade de pessoal. Mesmo assim, parece estranho que estudantes aparentemente não considerem as peças que estão praticando como possíveis candidatas à *performance*, ainda que [...] inacabadas. Parece estranho que essas mesmas obras freqüentemente não recebam atenção em trabalhos de história da música, e que (os estudantes) possam não ter ouvido *performances* dessas obras ou de outras semelhantes. É também ligeiramente lamentável que os exercícios de 'harmonia e composição' freqüentemente não utilizem o crescente senso de estilo ganho através do contato com uma peça que está sendo praticada, como base para composição.¹²

O argumento por um uso *instrumental* da composição na educação de nível superior, de forma integrada a outras atividades, fica exemplificado mais uma vez. Ao fim do mesmo parágrafo, o autor formula a questão que motiva a outra metade de minha proposta por um uso generalizado da composição e por uma visão mais ampla de música na educação superior: '...será que a gama de estilos é ampla o suficiente, tendo em vista a diversidade da música hoje?'¹³

Na seção seguinte, procuro apresentar pontos de vista em apoio à inclusão de tipos diversos de música no currículo, músicas que ainda não foram totalmente reconhecidas como matéria de estudo.

¹² Swanwick, Keith. Op. cit. [1979], pp. 47-48.

¹³ *Ibid.*, p. 48.

Relacionando educação musical com o contexto cultural

Uma matéria de relevância aqui é o conceito de arte e sua relação com nossas visões de música. Já vimos que uma ideologia predominante nos conservatórios e em instituições do ensino superior tem dirigido o estudo de música para uma concepção determinada de arte. Mas música não é somente feita como arte, e arte não tem o mesmo significado para todas as pessoas. Ao discutir a exclusiva visão de significado musical em termos de *obra de arte*, podemos fazer referência a John Blacking:

O objeto de arte por si mesmo não é arte nem não-arte: ele torna-se um ou outro apenas por conta das atitudes e sentimentos humanos em relação a ele. [...] os signos não têm significado até que aquele significado seja partilhado, de maneira que o processo de partilhar torna-se tão crucial para a semiótica da música quanto o produto sonoro que provê o foco para a análise.¹⁴

Isso traz a atenção para os vínculos necessários entre experiência cultural e compreensão da música. Será que aceitamos uma ‘mensagem’ musical da mesma maneira, através dos tempos e a despeito de nossas diferentes formações? De acordo com Blacking,

...o significado dos signos musicais é ambíguo; ligado à cultura, em vez de objetivamente auto-evidente: as pessoas são inclinadas a percebê-los e interpretá-los com base em suas experiências de diferentes sistemas culturais, assim como de acordo com variações de personalidade individual.¹⁵

Ao concordar com esse argumento, podemos questionar noções de valor intrínseco e universal, atribuídas *a priori* a obras musicais identificadas com a categoria abstrata de arte. Pois nossas reinterpretações de um trabalho musical continuamente trazem novas percepções, em face de fatos e circunstâncias da experiência cultural e pessoal. Isso importa para afirmar a relatividade do que é conhecido como ‘herança cultural’: uma espécie de instituição social pela qual atribuímos valor fixo a formas fixas. O produto do trabalho humano, se pretendido e identificado como arte, na verdade apresenta um problema quando lhe é concedido o *status* de intocável ou eternamente valioso. Para John Dewey, ‘uma longa história de admiração inquestionada cria convenções que atravancam o caminho para novos insights’.¹⁶ Outro filósofo, Alan Watts, nos lembra da razoavelmente recente categorização de ‘obra de arte’ na história humana: freqüentemente, o que admiramos hoje como arte foi concebido um dia como objeto de uso diário,

¹⁴ Blacking, John (Reginald Byron, cd.) [1995] *Music, Culture & Experience: Selected Papers of John Blacking*, p. 225 (Chicago: The University of Chicago Press).

¹⁵ Blacking, John. Op. cit., p. 228.

¹⁶ Dewey, John [1934] *Art as Experience*, p. 3 (New York: Perigee Books).

com claro uso funcional.¹⁷ O que nos traz mais uma possível implicação para estudos de música: as muitas formas de música funcional não deveriam ser descartadas na educação formal, já que elas fazem parte de nossas formas vivas de cultura.

Dois pontos adicionais parecem então tornarem-se relevantes para a educação. Consideramos que:

- a) nossas visões de música devem transcender os limites dos parâmetros clássicos que atribuem peso demais às obras-primas e à noção de uma herança a ser preservada;
- b) o fazer musical, em todos os tempos e hoje, vai além dos limites do que consideramos arte.

As duas considerações acima podem combinar-se para apresentar uma perspectiva de música relacionada a uma compreensão mais ampla de cultura (mais ampla que a concepção de cultura ‘refinada’, erudita, etc.), sem que isso nos obrigue a uma negação de tradições ou ao exclusivo experimentalismo. Contemplando vários tipos existentes de música, educadores descobrirão que os estudantes podem já ter conhecimento considerável de alguns contextos e estilos. Estes podem prover uma espécie de chão firme ou território familiar para iniciar um curso de estudo e trabalho criativo.

Vale examinar mais um pouco a abstração ‘arte’ em relação às maneiras como ela tem sido praticada a partir da segunda metade do século XX, em países da Europa e Américas. Para Umberto Eco, a arte contemporânea oferece um ‘novo modo de ver, sentir, compreender e aceitar um universo no qual relações tradicionais foram desmanteladas e onde novas possibilidades de relações estão sendo laboriosamente esboçadas’.¹⁸ Vê-se que o mesmo raciocínio pode ser aplicado à compreensão de formas do fazer artístico que popularizaram-se a partir dos anos 60, em setores da música, arquitetura, fotografia, pintura, desenho, cinema e literatura. As ‘artes’ foram redirecionadas para outros espaços de consumo e apreciação – quadrinhos, vídeo-clip, instalações, publicidade, megaconcertos – e esse emprego foi por sua vez definindo e espalhando o maleável conceito de ‘pop’ (do inglês *popular*). No campo da música, em contrapartida ao megaconcerto, que atrai multidões para a versão ao vivo da ‘obra’ que é comprada aos milhares de unidades gravadas, disseminam-se a prática do DIY (*do it yourself*, ou ‘faça você mesmo’ a *hausmusik* de hoje) e a produção de conjuntos e artistas locais (*indie*, no jargão anglófono). Tanto a música eletrônica feita no quarto de casa quanto o *rock* construído na garagem podem, no entanto, chegar a circular o mundo em turnês, descomprometidos (pelo menos em parte) com a aura de privilegiado talento e erudição que antes se apresentavam como condições indispensáveis para a produção artística.

¹⁷ Watts, Alan [1968] ‘Art, with a capital A’, in *Does it Matter? – Essays on Man’s Relation to Materiality* (New York: Vintage Books).

¹⁸ Eco, Umberto [1962] *The Open Work*, p. 9 (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

Para acompanhar e investigar um cenário assim, o enfoque educacional que parece mais apropriado é aquele que procura ‘...colocar em situação dialogal as músicas mais distantes e defasadas’.¹⁹ Um enfoque que divulga um caráter mais transparente do fazer musical e uma perspectiva equiparada, não hierárquica, das músicas. Pois essas músicas estão sendo contatadas diariamente e compõem nossa paisagem sonora, além de configurar um repertório de *trabalho*, freqüentemente eclético. É com elementos dessa paisagem, dessa ‘natureza’, que os jovens músicos estão lidando em sua escuta, em suas composições, em seus ‘gigs’. Só ocasionalmente o repertório de uma apresentação será todo baseado num só estilo, e a flexibilidade, a competência de transitar por vários ‘idiomas’, é uma vantagem profissional – traduzindo-se em mais oportunidades de atuação. Além disso, na composição dos tipos de música mais amplamente praticados nas últimas décadas, tem-se falado cada vez mais em fusão, em hibridismo, em superposição, colagem, pastiche. A pluralidade que se observa transforma o uso da palavra, mesmo em situações generalizantes: de ‘música’, como se fosse uma só, universal, passamos a empregar mais fielmente ‘músicas’, o que explicita a diversidade cultural, óbvia no mundo e em cada parte dele.

Quando o ensino formal resolve encampar como tema de pesquisa os fatos, processos e interesses que se interligam no ‘mundo real’, cria-se hipoteticamente um *continuum* entre dois ambientes que no senso comum são vistos como separados. Tal separação – que é usada às vezes para corroborar uma suposta dicotomia entre teoria e prática – é verificada em todos os casos em que estudantes não fazem conexões (ou as fazem apenas precariamente) entre a música que ouvem/praticam dentro da instituição de ensino e fora dela. A separação, no entanto, não é de fato entre teoria e prática, mas antes entre *o que se pratica* (com idéias/teorias pouco examinadas mas sempre presentes ou implícitas) nos dois ‘mundos’. Para a formação do estudante, essa defasagem é obviamente problemática, e a contribuição teórica do educador Paulo Freire pode esclarecer o debate e apontar soluções.

Breve consideração de uma idéia de Paulo Freire, transposta para a educação musical

Em seu livro *Pedagogia da esperança*, Freire tratou mais uma vez de ‘síntese cultural’ como um modo de lidar dialeticamente com dois ambientes culturais diferentes. Em nosso campo de interesse específico, eles podem ser traduzidos em termos de ensino formal de música, na tradição clássica ocidental, e aprendizado informal,²⁰ realizado na maior parte em contato com estilos de música popular e

¹⁹ Wisnik, José Miguel [1989] *O som e o sentido – Uma outra história das músicas*, p.211 (São Paulo: Companhia das Letras).

²⁰ Talvez seja mais preciso falar em aprendizado semiformal (ou semi-informal), uma vez que muitos estudantes de música combinam uma vivência informal (baseada em iniciativas pessoais, contato social e acontecimentos fortuitos) com aulas particulares, roti-

outros, que se não chamamos exatamente de ‘música popular’, estão de qualquer modo mais afastados da tradição clássica.

Freire considerava que uma questão básica seria ‘evitar uma dicotomia entre os conhecimentos, o popular e o erudito, ou como compreender e experienciar a dialética’ entre eles.²¹

Um respeito por ambos os conhecimentos ... com vistas a ir além deles, nunca deve significar ... que o educador deve restringir-se ao conhecimento da experiência diretamente vivida²²

Segundo essa visão, para que a síntese cultural aconteça, o diálogo é estabelecido desde o início. As características da ação do professor vão ser definidas de acordo com a situação dos estudantes, sua formação educacional em casa e as tradições do país,²³ de onde se conclui que o respeito à cultura dos estudantes é uma atitude necessária ao professor. E pelo que vimos acima, é possível dizer que:

- a) a cultura não é estacionária mas sim um processo, ou conjunto de processos, em mudança constante;
- b) os estudantes já desempenham o papel de agentes desse processo.

O contexto cultural de hoje e a prática da composição

A observação mostra que há uma série de maneiras de compor, e que estudar ‘o’ processo de composição, como se fosse um só e universal, revela-se logo uma abordagem equivocada. Pois ela deixaria de considerar tanto as sutis quanto as drásticas dissimilaridades entre vários tipos de compositores trabalhando em gêneros, práticas e ambientes musicais diferentes. Processos diferentes de composição têm lugar em diferentes situações e funções da música. Poderia ser dito talvez que a música feita para sala de concerto, como prática que demanda exclusiva atenção estética para seus produtos, cumpre *uma* dessas funções. Trabalhos no campo da etnomusicologia apresentam vasta evidência de tais discrepâncias.

Música ‘é’ aquilo que cada grupo social considere ser, contrariamente às definições essencialistas e à busca de princípios ‘universais’ da etnomusicologia.

nas de estudo e uso de materiais técnico-didáticos. Note-se, por exemplo, o uso de fitas de vídeo-aulas, CDs de acompanhamento e revistas especializadas como material de informação e consulta por esses músicos em formação. No debate educacional brasileiro, três nomenclaturas têm sido usadas [José Nunes Fernandes, comun. pessoal] para os diferentes caminhos: formal, não-formal, e informal – o que parece problemático, em vista da semelhança semântica entre o prefixo *in* e o advérbio *não*.

²¹ Freire, Paulo [1992] *Pedagogy of Hope*, pp. 84-85 (New York: Continuum).

²² Freire, Paulo. Op. cit., p. 85.

²³ Freire, Paulo, et al [1995] *Paulo Freire at the Institute*. Maria de Figueiredo-Cowen e Denise Gastaldo, eds.), p. 71 (London: Institute of Education – University of London).

logia dos anos 1960 ou das técnicas de análise musicológica orientadas para o texto.²⁴

Os compositores trabalham não apenas através das técnicas de elaboração melódica/harmônica/rítmica/estrutural, consagradas pelo uso dentro dos sistemas tonal, dodecafônico, serial, etc. Nem sempre usam o trinômio lápis-papel-instrumento ou partem de idéias pré-configuradas. A dupla 'The Chemical Brothers',²⁵ fazendo música para dança, manipula os parâmetros sonoros de um motivo rítmico até chegar a um resultado que lhes soe bem. Passam então ao evento seguinte, seguindo o mesmo procedimento, e compondo ao fim uma cadeia de eventos que foram processados separadamente e editados depois. A estrutura não é pensada em esquemas pré-existentes, mas origina-se 'organicamente' dos materiais empregados. Nas festas onde toca ao vivo, essa mesma dupla usa os materiais gravados como matriz, para elaboração no palco. Os músicos de *jazz/fusion* Pat Metheny e Joe Zawinul são dois exemplos de compositores que usam improvisação como ponto de partida. Ambos recorrem ao procedimento de gravar muitos trechos improvisados e motivos/temas para então começar a escolher, editar e desenvolver umas poucas idéias selecionadas. Conjuntos de *rock* [Genesis, Caravan, Mutantes, Pink Floyd e outros] assinaram coletivamente muitas faixas gravadas em disco, formalizadas gradativamente, ao longo do período de ensaios. Maneiras até hoje empregadas no samba de partido-alto definem que a contribuição de componentes de uma 'roda' é freqüentemente assimilada à forma final (mas sempre sujeita à posteriores mudanças)²⁶ de uma composição que foi iniciada por um dos indivíduos da roda, sobre padrões familiares àquela tradição. Variam portanto os processos, conforme variam os estilos e aplicações da música, e as circunstâncias socioculturais em que se produz.

Tomando um panorama diversificado como contexto cultural geral e a prática da composição como ferramenta de pesquisa, podemos supor que os estudos de música assim conduzidos serão potencialmente transformadores do próprio panorama. E a realidade musical que se vai investigar tem sido construída, em grande parte, através da ação de músicos que, manipulando o conhecimento de fontes distintas, não vêem qualquer tradição como intocável. Será que a quantidade de exemplos de hibridismo ou fusão (exemplificados desde a própria mistura de timbres como guitarra + zabumba, pandeiro + baixo elétrico, voz de embolada + efeitos 'sampleados', etc.) que ouvimos na música brasileira de hoje pode indicar que *backgrounds* diferentes – não hierarquizados por qualquer critério de 'superioridade' cultural – trazem contribuições artísticas/estéticas, quando se compõe em situações que favoreçam intercâmbio? A suposição é consonante com uma hipótese de Blacking:

²⁴ Stokes, Martin, *et al* [1994] *Ethnicity, Identity and Music – The Musical Construction of Place*, p. 5 (Oxford: Berg).

²⁵ Cf. entrevista à revista *Keyboard* [junho/1997]. Tom Darter, ed. (San Mateo, CA.: Miller Freeman).

²⁶ Ver Sodré, Muniz [1979] *Samba: o dono do corpo*, pp. 32, 38, 69 (Rio de Janeiro: Codecri).

Interpretações ambíguas de signos musicais são provavelmente as mais potentes fontes de inovação e mudança musical: isto é, quando as circunstâncias encorajam o desenvolvimento de um modo idiossincrático, em vez de culturalmente aprovado, de ouvir a música, é mais provável que se componha música que se lança em novas direções.²⁷

É de se imaginar que essas ‘interpretações ambíguas’ poderiam encontrar terreno propício para proliferar em instituições e programas onde as músicas de tradições e funções variadas fossem ouvidas, compostas e tocadas. Swanwick²⁸ observa que ‘re-criações’ resultam quando a cultura não é meramente transmitida, perpetuada ou preservada, mas reinterpretada. Ainda outro tipo de transformação, resultando em ‘fusão’ ou música híbrida, abrindo espaço para novas propostas e identidades,²⁹ pode acontecer quando diferentes estilos são estudados com oportunidade para intercâmbio.

Propõe-se portanto um processo de estudo que seja análogo e simpático ao processo de criação e transformação do próprio objeto de estudo, a música que se ouve e que se faz hoje. Estuda-se dinamicamente aquilo que é, por todas as evidências, dinâmico. Falando de maneira mais concreta: na aula de contraponto, estuda-se Palestrina e as espécies, mas os exemplos para transcrição e análise não ficam restritos a uma época e a um estilo passados; podem vir de Bach como dos arranjos de Pixinguinha, das gravações de bossa-nova, de *big bands*, e de tudo mais que for familiar ao estudante, tudo que for ‘ponto contra ponto’, melodias que se ouvem em combinação. Seguindo essa perspectiva e tendo em mente as referências e normas discutidas, os alunos compõem música contrapontística, projetada para execução no coral ou conjunto de que fazem parte, para comparação e reformulação em cursos de análise e de história, para ditado e solfejo no curso de percepção, para prática de instrumento em dueto. Todos esses procedimentos podem ser usados como tarefas para as várias disciplinas, servindo para avaliação do professor, comentários críticos de colegas, e auto-avaliação do aluno.

Considerações finais

A prática sistemática de composição, aplicada às várias disciplinas do currículo e com referência em diversos tipos de música, é sugerida para aplicação em cursos de nível superior e conservatórios. Um modelo foi delineado e alguns exemplos práticos dessa abordagem são dados no texto, no intuito de apresentar idéias para discussão. Como considerações finais, algumas possibilidades são resumidas a seguir.

²⁷ Blacking, John. Op. cit., pp. 228-229.

²⁸ Swanwick, Keith. Op. cit. [1988], p. 119.

²⁹ A respeito de música como canal de construção e afirmação de identidades ver Stokes *et al* (op. cit.); sobre invenção de tradições e símbolos nacionais, ver Vianna, Hermano [1995] *O mistério do samba* (Rio de Janeiro: Zahar/UFRJ).

Compor regularmente – sejam frases, seções ou músicas completas –, fazendo uso dos conteúdos que estão sendo pesquisados, é uma atividade que envolve investigação e manuseio direto de materiais, forma e significado musicais. Esse processo de produção é portanto um exercício de disciplina artística/investigativa, que pode ser aplicado a cada assunto estudado.

O modelo fala também em conectar diferentes áreas de estudo pelas composições de estudantes. A integração dos estudos pela composição traz a possibilidade da verificação de resultados do aprendizado em mais de uma situação musical, gerando mais *feedback* e mais parâmetros para avaliação técnica e artística, não importa quão modesta a tarefa.

A relação entre educação musical e o contexto cultural geral em que ela acontece merece a atenção de planejadores, professores e pesquisadores. Nossas idéias de música abrangem cada vez mais ‘músicas’, de contornos flexíveis e locais – e os estudantes que ingressam num conservatório ou universidade freqüentemente já trazem algum conhecimento delas. No estudo de práticas musicais diversas, com oportunidade para re-interpretação e intercâmbio, novas variantes serão possivelmente esboçadas. Num ambiente assim, promove-se a participação criativa do estudante como um elemento motriz de sua formação, o que poderá ser relevante para sua atuação profissional de músico, professor ou pesquisador.

A abordagem sugerida poderá contribuir também para desmistificar o estudo de música e a prática da composição, à medida que divulgue um caráter mais transparente do fazer musical e uma perspectiva equiparada, não hierárquica, das músicas. Para estudantes e professores, esse enfoque vai supostamente envolver pesquisa, crítica e intercâmbio, características relevantes da atividade universitária, assim como da vida artística.

JOSÉ ALBERTO SALGADO é músico, professor convidado do curso de Especialização em Educação Estética, no Centro de Letras e Artes da Uni-Rio, e organizador da série “Roda de Filosofia – temas de música, cultura e educação”, uma iniciativa conjunta com os Seminários de Música Pro Arte. Sua dissertação de mestrado, “Composition as a tool for music studies in higher education and conservatoires”, foi supervisionada por Keith Swanwick (Instituto de Educação – Universidade de Londres) e obteve o grau máximo. O presente artigo foi escrito com referência naquele trabalho.