

## Construção de repertórios por estudantes de Licenciatura em Música — reflexões sobre uma atividade universitária

*José Alberto Salgado*

Escola de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*jass@ufrj.br*

**Resumo:** O texto trata de uma experiência didática em curso universitário, focalizando as atividades de composição e arranjo realizadas por estudantes de Licenciatura em Música durante um semestre letivo, e apresentando reflexões de professor e licenciandos que participaram do processo. Com essas reflexões, objetivou-se formular pontos de apoio para aplicações subsequentes de uma metodologia que articule a prática de teorizar com a prática de criar e realizar música, durante a formação de professores. Ao focalizar neste comunicado a dimensão de prática musical, destaca-se a frequente menção que os participantes fizeram aos aspectos éticos do trabalho — por exemplo, a cooperação e o respeito mútuo —, sem dissociá-los de sua busca por resultados sonoros nessa experiência. Ambos, resultados musicais e qualidades éticas, aparecem conjugados e valorizados na reflexão escrita dos estudantes.

**Palavras chave:** Licenciatura em Música, criação musical, estudantes universitários

### Apresentação<sup>1</sup>

No primeiro semestre letivo de 2016, uma turma de Metodologia do Ensino de Música, com quatorze estudantes do curso de Licenciatura em Música na universidade XXX, realizou atividades de arranjo e composição como parte do planejamento proposto pelo professor da disciplina. Os arranjos tinham como parâmetros: selecionar canções populares brasileiras, a critério dos estudantes que, organizando-se em pequenos grupos (quarteto ou quinteto), e empregando vozes e percussão corporal como fontes sonoras, preparariam coletivamente cada arranjo. Por outro lado, a composição de peças instrumentais curtas, com cerca de um minuto de duração, tinha os seguintes parâmetros: que essas vinhetas funcionassem como ligação entre os arranjos; e que utilizassem os instrumentos disponíveis entre os estudantes da turma, em

---

<sup>1</sup> Contribuíram para esta análise, enviando reflexões escritas, os seguintes licenciandos da Escola de Música-UFRJ, a quem muito agradeço: Abrahão Joaquim de Santana, Anderson Bruno da Silva de Azevedo, Áquila Santos Simões, Daniel Fernandes Pires, Evyênia Taynara Sales dos Santos, Luiz Freire Campello, e Monalisa Carolina Bezerra da Silveira.

formações variadas a critério de cada autor ou autora. Dentre as 15 aulas do período, 11 aulas tiveram uma parte de sua duração dedicada a testes e ensaios desse repertório, cuja construção gradual culminou, nas 3 aulas finais, com a roteirização e apresentação de uma sequência de 5 arranjos e 14 vinhetas.

Ao longo do período, foi possível articular essa frente de trabalho com outra, mais teórica, com que analisávamos e discutíamos textos da literatura brasileira em educação musical e escritos de estudantes sobre experiências prévias de ensino e aprendizagem de música. Recebemos ainda a visita de uma professora e três professores atuantes na educação pública, ouvindo seus relatos e conversando com eles sobre questões organizacionais e metodológicas do trabalho docente no Ensino Básico. Este comunicado focaliza as atividades mais diretamente reconhecidas como “musicais”, isto é, aquelas que lidam diretamente com a organização sonora e a interpretação, nos arranjos de canções e na composição de vinhetas.

### **Argumentação metodológica: consonâncias do plano com outras vozes**

A proposta de composição e arranjo como atividades regulares para estudantes universitários de Música se respalda numa visão bastante compartilhada na literatura da área. Essa visão atribui relevância à criação musical como um modo específico de pensar e agir, considerado valioso para todos os estágios de estudo e aprendizagem. Seja, por exemplo, no modelo de atividades C(L)A(S)P proposto por Keith Swanwick (1979); nas práticas de improvisação e diálogo sonoro, valorizadas por Carl Orff ou Murray Schafer (1992); no experimentalismo das “oficinas de música” implementadas na UnB, nos anos 1960 (FERNANDES, 1997); assim como na experiência de educadores brasileiros contemporâneos (p. ex., SALGADO, 2001; WEICHSELBAUM, 2003; BEINEKE, 2015), a criação em música aparece no pensamento educacional, a partir do século XX, como atividade acessível e proveitosa a todos, em diversos níveis de ensino.

Segundo o professor Vinícius Vivas, do CAP-UFRJ, convidado para ministrar uma aula especial à mesma turma de 2016, a criação (termo que ele prefere para traduzir a inicial C do modelo C(L)A(S)P), pode ser basicamente tipificada em modalidades de composição, arranjo e improvisação, e o/a professor/a de música no Ensino Básico precisa ter familiaridade com elas, a fim de preparar e manejar repertórios adequados a cada grupo de alunos.

Em dissertação de mestrado e artigo subsequente (SALGADO, 2000; 2001), apresentei também uma proposta e uma argumentação em favor da prática regular de composição em conservatórios e cursos universitários de Música, pensando-a como ferramenta útil tanto em estudos específicos como para conectar conteúdos e aprendizagens originados nesses estudos. Na proposta, destaco o desenvolvimento de um senso de *autonomia*, com que a/o estudante passará a investigar assuntos musicais de seu interesse, a “resolver problemas” (SCHOENBERG, 1990) e a “tomar decisões” envolvendo variáveis de técnica e estética, intuição e análise (SWANWICK, 1994) — enquanto organiza estruturas sonoras. E quando essa/e estudante tem em vista atuar como professor de Música, adiciona-se o interesse prático por saberes relativos a organizar músicas, repertórios e apresentações com seus grupos, em escolas e outros espaços.

## **Reflexões sobre a prática: compondo uma polifonia**

A duas aulas do final do período letivo, e após a aula em que se roteirizou a sequência de arranjos e composições, escrevi uma mensagem eletrônica ao grupo de estudantes, declarando meu interesse em preparar um comunicado à ABEM, com análise de atividades e resultados do curso, e convidando a contribuírem com reflexões por escrito, em um ou dois parágrafos. Essa escrita não seria obrigatória, pois todos estávamos conscientes de dois fatores importantes: o prazo curto para preparação do texto e o final de semestre letivo, com seu acúmulo usual de tarefas.

Dentre as respostas enviadas por estudantes, seleciono e comento alguns trechos, no sentido de compor com essas falas mais uma “peça do repertório”, uma espécie de reflexão polifônica sobre a experiência, constituindo agora um tipo de discurso *sobre* música e educação, a partir do que foi construído durante o semestre como discurso *na* prática musical e educativa.

Em análise dos relatos oferecidos, e buscando os tópicos de maior recorrência, destaco, para começar, a percepção de que a criação musical não é uma atividade regular na Licenciatura em Música, como levariam a supor os argumentos e as defesas encontrados na literatura da área. Em vez disso, ouvimos que “fiquei extremamente preocupada, quando soube que teríamos de compor (...), pois achei que não seria capaz de cumprir essa atividade, visto que nunca havia feito algo parecido antes (...)”.

Essa impressão de escassez da atividade criadora é corroborada por mais colegas: “Acredito que as práticas musicais, principalmente com um senso criativo, mudaram completamente a dinâmica das aulas, pois essas práticas quase não acontecem na Academia”; ou “para minha alegria, foi aonde produzi meu primeiro arranjo, nunca pensei que isto iria acontecer nesta matéria”; ou ainda uma visão sobre a relevância básica da prática musical entre licenciandos, na universidade:

o grande ganho (...), pelo menos o mais marcante, foram as atividades musicais realizadas em sala de aula. **Primeiro e o mais importante: somos todos músicos e musicistas, e músicos e musicistas murcham, morrem um pouco sem o contato com a prática, o fazer musical, o contato com seu(s) instrumento(s).** (negrito no texto original)

Por conta dessas percepções, foi com relativa surpresa que encontramos em todas as composições individuais e arranjos em grupo sinais de habilidades bastante desenvolvidas para o trabalho proposto: formas esmeradas de notação; harmonias e contraponto para além de um tonalismo estrito, ou configurando caráter expressivo dentro do sistema tonal; polirritmias realizadas com fluência; e, na avaliação de uma licencianda, alguns “improvisos primorosos” — tudo isso apareceu com os ensaios. Digo que a surpresa foi apenas relativa porque sabemos, por relatos de educadores no Ensino Básico ou Superior, que se verifica frequentemente aquela premissa de que estudantes de música sempre trazem consigo uma “bagagem musical” adquirida previamente a um curso formal, com saberes que se evidenciam quando as práticas pedagógicas abrem espaço para o “discurso musical dos estudantes” (SWANWICK, 1999, p. 53-55). Diferentemente de modelos mais tradicionais e unidirecionais de transmissão do conhecimento, é então que se pode notar e convocar para o freiriano diálogo “entre culturas” e entre saberes distintos esse “exercício proficiente no fazer musical” — como o qualificou uma licencianda.

À medida que o curso avançava, o tempo de aula dedicado aos ensaios parecia crescentemente permeado de falas de humor e risos. Para um estudante, “a participação descontraída e interessada permitiu que o ato de criar fluísse de maneira prazerosa”. E disse uma colega:

Pude perceber (...) que quando temos um grupo coeso como essa turma, as atividades podem fluir de forma agradável, leve e com muitas risadas, isso foi algo que aconteceu durante todas as aulas, pelo menos eu me senti muito à vontade para fazer qualquer brincadeira entre meus colegas e os fazer rir.

Em teorizações sobre o trabalho como atividade humana primordial, um problema destacado é o da *alienação* — problema que, a partir de Marx, vamos reencontrar com novos enfoques em autores como John Dewey, Hanna Arendt e Richard Sennett, entre outros. Na análise de Marx, as condições do trabalho fabril capitalista do séc. XIX conduziam à alienação entre o trabalhador e aquilo que ele produz; daí, por extensão, entre o trabalhador e seu senso como indivíduo; e, em última instância, entre o trabalhador e seus semelhantes, outros homens<sup>2</sup>.

Se entendemos o estudo universitário como uma forma de trabalho, de produção humana, então pensamos no valor que Dewey, como filósofo da educação, atribuía ao modo de engajamento na atividade em geral. O autor descrevia interações entre “sujeito” e “objeto”, em ações variadas mas sempre marcadas por qualidades de cuidado, atenção e fruição, a fim de desenhar uma noção específica de “experiência” que trouxesse sentidos de realização, e assim servisse de modelo para o contexto educativo (DEWEY, 1980).

Mesmo admitindo-se diferenças importantes entre as duas teorizações acima, nota-se um sentido comum de crítica da alienação, do distanciamento na atividade de trabalho, em prol da valorização daquilo que o possa humanizar e torná-lo significativo para os sujeitos envolvidos, e ao mesmo tempo criar sentidos de integridade e de comunidade.

Ainda que essas considerações não estivessem formalizadas como “conteúdos” da disciplina, e o professor não as trouxesse à discussão nem mesmo informalmente, os comentários de estudantes tocam nessa temática do engajamento, ao dizerem: “entender que uma turma é um grupo e, quando esse grupo entende o que é trabalhar junto, fazer música é algo que se torna mais fluido e conseguimos um resultado de aprendizado mais eficaz”; e

saber que podia contar com eles foi muito bom (...) nessa turma pude ver como um ajudava e se importava com o outro, se preocupando em cumprir as atividades propostas, tocar da melhor forma possível o arranjo que lhes era dado, para que tudo saísse perfeito (...)

Nos relatos, é possível notar uma interseção entre cooperação e cuidado técnico, consonante com a interpretação do historiador e sociólogo Richard Sennett sobre pesquisas em ambientes de trabalho. Essa mesma combinação — para ele, caracterizadora do trabalho do

---

<sup>2</sup> Conserva-se aqui a forma masculina como genérico para referir à humanidade, no estilo usual do autor, sabendo-se no entanto que se aplica ao conjunto total de seres humanos.

artífice (*craftsman*) — tem levado a resultados superiores, mesmo em contexto de economia industrial (SENNETT, 2009). Aqui, em sala de aula, notamos que o cuidado com os detalhes da técnica musical veio acompanhado de um cuidado com os detalhes da convivência. A conjugação tinha em vista a própria produção musical, sem no entanto dissociá-la de valores éticos: “todos se ajudam, dando dicas com o intuito de melhorar a performance”, ou

Algumas peças estavam escritas de forma difícil para o instrumento tocar, ou com harmonia errada ou algo parecido, porém tudo foi dialogado e rearranjado para que tudo ficasse perfeito, com muito respeito a todos os colegas.

Refletindo sobre essas qualidades observadas, uma estudante citou passagem que extraiu de uma leitura: “a prática musical apresenta-se como laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro” (MOLINA, p. 7, 2012). Ora, *laboratório* é imagem associada a trabalho coletivo e pesquisa, o que nos parece interessante e apropriado para o caso. Uma outra imagem possível também sugere trabalho com engajamento pessoal e coletivo: a *oficina* — tanto por suas ressonâncias com o trabalho associativo dos antigos artífices como por seu uso contemporâneo para designar espaços e cursos de experimentação artística.

As reflexões tocaram também na noção de *diversidade*, em associação com exposição e construção de identidades, individualidades: sujeitos sempre se vendo em relação com outros sujeitos, escutando-se nas músicas, buscando definir-se e definir ao outro por meio dessas músicas que cada um criava.

é interessante como as vinhetas são de certa maneira fiéis à personalidade musical que os colegas manifestam nos debates e reflexões promovidos pelo próprio programa da disciplina (...). A ponto de hoje ser possível reconhecermos em determinada vinheta o retrato do colega compositor, conforme, por exemplo, escolhas mais convencionais ou experimentais, maior destaque à notação ou à improvisação, maior inclinação à música de concerto ou à música popular, dentre outros fatores.

Nas palavras de alguns dos participantes, que consideraram também o elemento de teorização e discussão nas aulas, a experiência que tivemos ocasionou “diversidade de pontos de

vista sobre um mesmo tema“ e “convivência (...) num meio propício à circulação de ideias e vozes diversas”.

Ao lado de observações como as que foram destacadas aqui, cumpre dizer que seria um equívoco supor que qualquer programa que mobilize estudantes para criar música e realizá-la com colegas estaria livre de problemas, como os diferentes entendimentos de limitações e necessidades num trabalho em grupo, além de outras condições adversas. Aqui, o professor deve comentar que sentiu-se pressionado por exigências próprias de “chegar a resultados” em curto prazo, e de fomentar uma “disciplina profissional” — ponto-de-vista que o levou a sentimentos de impaciência, diante de momentos com relativa desorganização nos ensaios etc. Momentos que provavelmente só ele via como problema, e que os próprios músicos-estudantes pareciam encarar sem esforço. Interpreto isso como tendência a um controle firme e total das ações pedagógicas, que uma história educacional vem inculcando como um hábito profissional em seus agentes. Uma analogia interessante apareceu num dos comentários, que refletia sobre os papéis distintos que músicos assumem, ao dirigir ou serem dirigidos durante um ensaio:

Na condição de diretor, o músico revela um nível de preocupação notoriamente maior. Esmiuça o arranjo, conversa com os naipes e com os músicos, aborda questões de dinâmica, enfim, chama para si a responsabilidade do trabalho, e se não for assim a direção fica conturbada.

O que está muito claro por essa ótica pode, no entanto, ser repensado em didáticas que incluam a autogestão como princípio educativo, assim como propõem Green e D’Amore (2010) ao recomendar que o/a professor/a resista ao impulso de controlar as ações e aprenda a manter-se à parte, enquanto os estudantes passam, em ritmo próprio, por um processo de lidar com os problemas, e tomam a frente no modo de encaminhar a prática.

## Considerações finais

Um breve conjunto de observações pode ser sintetizado aqui, como adendo à argumentação metodológica apresentada antes, para apoiar novas iniciativas e seguir testando a proposta.

Na polifonia das reflexões de estudantes e do professor, ouve-se que a prática musical em sala de aula, com repertório que os membros de uma turma criaram, adicionou ao curso



conteúdos e sentidos não previamente planejados. Uma estudante deu como título à sua escrita: “Um aprendizado além dos conteúdos relacionados à educação musical”, e seu texto — assim como o de outros colegas — tratava de comportamentos, atitudes, percepções sobre o outro e desenvolvimentos no relacionamento de trabalho com colegas: dependendo de como ajam e do que produzam, “uma turma pode ser um grupo”.

Podemos dizer que existem na prática musical — mesmo em salas de aula, e mesmo sem formalização curricular — certos *conteúdos em latência*, como gestos disponíveis para uma aprendizagem daquilo que conceituamos como atitudes e como valores. Esses conteúdos podem ser apreendidos mais ou menos conscientemente, quando as interações numa pequena sociedade (o conjunto musical, a turma, o grupo) são avaliadas em termos como, por exemplo, “cooperação”, “solidariedade”, ou “todos se ajudam, dando dicas com o intuito de melhorar a performance”.

Nesse sentido, uma das contribuições teóricas mais efetivas da etnomusicologia à educação musical vem por meio de estudos que interpretam atitudes e valores como parte indissociável da prática musical (CHERNOFF, 1979; SALGADO, 2010), levando-nos a perguntar se esse aprendizado estaria mesmo “além dos conteúdos” da educação musical.

Por fim, nos encontros continuamente efetivados na aula universitária, parece importante compreender uma dinâmica amplamente dialógica, que coloca em jogo tensões e dificuldades variadas, e leva a reconhecer a diferença de perspectivas, de estéticas, de técnicas e modos de agir. Tensões podem ser experimentadas, por exemplo, em termos de autogestão x direção docente, aprendizagem informal x ensino formal, engajamento x alienação.

As reflexões sobre o trabalho musical desse grupo de licenciandos apontam para um reconhecimento de que a busca de soluções para problemas de composição e interpretação passa também por convivência respeitosa e cooperação. Com a presente análise, valoriza-se mais uma vez o papel educativo da criação e da realização musical por estudantes, segundo critérios que admitem diversidade de técnica e estética, critérios de humanização do tempo e da atividade — caracterizada aqui como solidária, prazerosa e produtiva — como parte de seus estudos de Licenciatura em Música.



## Referências

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015.

CHERNOFF, John M. *African Rhythm and African Sensibility – Aesthetic and Social Action in African Musical Idioms*. Chicago: Chicago University Press, 1979.

DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 1980 [1934].

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de Música no Brasil – história e metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

GREEN, L., & D'AMORE, A. (2010). Informal Learning. In: A. D'AMORE (Ed.) *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, p. 130-170. London: Paul Hamlyn Foundation, 2010.

MOLINA, Sérgio. “Vozes e ouvidos para a música na escola”. In: JORDÃO, Gisele et al. (org.) *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SALGADO, José Alberto. “Composition as a tool for music studies in higher education and conservatoires”. Dissertação (Master of Arts in Music Education). Institute of Education-University of London, 2000.

\_\_\_\_\_ A composição como prática regular em cursos de música. *Debates*, n. 4, p. 95-108, 2001.

\_\_\_\_\_ Convivência em Conjuntos de Música — notas para a análise de valores no trabalho de uma orquestra. *Música e Cultura*, vol. 5, p. 1-9, 2010.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentals of musical composition*. (Gerald Strang, ed.) Londres: Faber & Faber, 1990.

SENNETT, Richard. *The Craftsman*. London: Penguin Books, 2009.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

\_\_\_\_\_ *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Rutledge, 1994.

\_\_\_\_\_ *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

WEICHSELBAUM, A. S. Análise das composições musicais de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento de alunos com perfis distintos. *Revista da Abem*, n. 9, p. 17-28, 2003.