

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**Compondo e gravando músicas com adolescentes:
uma pesquisa-ação na escola pública**

por

Graciano Lorenzi

Porto Alegre

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**Compor e gravar músicas com adolescentes:
uma pesquisa-ação na escola pública**

por

Graciano Lorenzi

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Música

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza

Porto Alegre

2007

RESUMO

Este estudo investiga processos de composição musical vinculados ao registro sonoro e à produção de um CD: Como o uso de registros sonoros se coaduna aos processos composicionais coletivos? Quais as implicações de compor e gravar músicas com adolescentes? Como os adolescentes desencadeiam processos composicionais quando os objetivos estão voltados para a produção de um CD? A pesquisa foi realizada com um grupo de 10 adolescentes, no âmbito de uma Oficina oferecida como atividade extracurricular numa escola da rede pública municipal em Gravataí-RS. O referencial teórico apoiou-se em dois eixos: composição musical na educação musical (SANTOS, 1994; SWANWICK, 1979; McDONALD e MIELL, 2000; FAUTLEY, 2004) e música e tecnologias (IAZZETTA, 1996, 1997, 2001; RODRIGUES, 2002 e CARVALHO, 1999). A metodologia adotada foi a pesquisa-ação na concepção de Pesquisa-Ação Integral (PAI) de André Morin. Entre as principais conclusões está a de que os processos composicionais constituíram-se para além de estruturas musicais, sendo constantemente permeados pelo conjunto de inter-relações sócio-afetivas do grupo. O registro das composições favoreceu o *feedback* auditivo para os adolescentes, podendo dessa forma, estabelecer novas referências estéticas de percepção musical sobre as próprias composições. Além disso, a produção do CD se configurou como um resultado tangível do fazer musical do grupo, no qual a identidade coletiva e a individual se fundiram.

Palavras-chave: composição musical, adolescentes, gravação, CD, tecnologia, pesquisa-ação.

ABSTRACT

This study investigates the processes of musical composition linked to the sound record and the production of a CD: how do the use of sound records join to collective compositional processes? What are the implications of composing and recording musics with adolescents? How do they develop compositional processes when the objectives are focused on the production of a CD? The research was carried out on a group of 10 adolescents, in a workshop offered as an extra class activity in a public school in the municipality of Gravataí, RS. The theoretical framework was supported in two axes: musical composition in the musical education (SANTOS, 1994; SWANWICK, 1979; McDONALD e MIELL, 2000; FAUTLEY, 2004) and music and technologies (IAZZETTA, 1996, 1997, 2001; RODRIGUES, 2002 e CARVALHO, 1999). The method of investigation was the action research in the view of André Morin's Integral Action Research. Among the principal conclusions, it is that the compositional processes resulted beyond the musical structures, being constantly surrounded by a social-affective inter-relations set of the group. The recording of the compositions supported the auditory feedback to the adolescents, becoming possible to them, this way, to set up new aesthetic references of musical understanding about their own compositions. Moreover, the CD production became a tangible result of music making of the group, in which the collective and individual identity fused together.

Keywords: compositional process, adolescents, recording, CD, technology, action research.

O verdadeiro amor não se conhece por aquilo que exige,
mas por aquilo que oferece

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 O foco da pesquisa.....	09
1.2. O contexto da pesquisa.....	11
1.3. Revisão de literatura.....	14
1.4. Conceitos básicos utilizados.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 Composição na perspectiva da educação musical.....	22
2.1.1 A composição na educação musical: fundamentos.....	22
2.1.2 A composição na educação musical: modelos investigativos.....	28
2.2 Tecnologia e música.....	31
2.2.1 Tecnologia e escuta musical.....	31
2.2.2 Tecnologia e gravação.....	34
3. METODOLOGIA.....	39
3.1 A pesquisa-ação como escolha metodológica.....	39
3.2 Sobre a pesquisa-ação.....	39
3.3 O conceito amplo e o ciclo da pesquisa-ação.....	40
3.4 A concepção adotada.....	41
3.5 A proposta de ação.....	44
3.6 Coleta e análise de dados.....	49
4. COMPOSIÇÃO MUSICAL COM ADOLESCENTES: DAS EXPERIÊNCIAS À GRAVAÇÃO.....	53
4.1 A realização de oficina de composição musical.....	53
4.2. A relação dos adolescentes com a música.....	57
4.2.1 O que ouvem, o que cantam, o que tocam e quando o fazem.....	57
4.2.2 Experiências dos adolescentes em composição musical.....	61
4.3 Metodologia composicional com os adolescentes.....	62
4.3.1 Princípios.....	62
4.3.2 Atividades introdutórias.....	65
4.3.3 Compondo com instrumentos: experiências iniciais.....	69
4.3.4 Músicas instrumentais e com letras: o desafio de compor.....	71
4.4 Processo coletivo de composição com adolescentes.....	76
4.4.1 Como começam a compor.....	76
4.4.2 Estruturas incipientes.....	78
4.4.3 Correções e impasses.....	81
4.4.4 Redistribuição de papéis.....	83
4.4.5 Composições instrumentais e com letra.....	85
5.GRAVANDO UM CD NA OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL.....	88
5.1 Dinâmica composição/ensaio/gravação.....	88
5.1.1 Registros sonoros.....	88
5.1.2. Registrando durante o processo.....	89
5.1.3 “Agora vamos gravar”.....	91

5.1.4 O medo de errar.....	95
5.1.5 “Ensaio tu leva na brincadeira, a gravação não”.....	98
5.1.6 “Não era para ter saído aquilo dali”.....	101
5.2 A avaliação da oficina pelos adolescentes.....	103
5.2.1 O que esperavam da oficina.....	103
5.2.2 Produção final e tecnologia.....	106
5.2.3 Ouvir-se.....	110
5.2.4 “Eu já gravei um CD”.....	113
5.2.5 O que significou a participação na oficina para os adolescentes.....	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
7. BÔNUS <i>TRACK</i>	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE 1: Projeto da Oficina de Composição Musical	137
APÊNDICE 2: Roteiro de questões.....	160
APÊNDICE 3: Modelos de autorizações.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro conceitual.....	38
Figura 2: O ciclo da pesquisa-ação.....	41
Figura 3: Fases da Oficina de Composição Musical.....	46
Figura 4: Imagem síntese da proposta composicional.....	48
Figura 5: Registros em vídeo.....	51
Figura 6: Legenda para citações da coleta de dados.....	52
Figura 7: A roda de bancos.....	54
Figura 8: Esquema de formação dos grupos.....	55
Figura 9: Informações sobre as composições, fase de composição, compositores e intérpretes.....	56
Figura 10: Olhares que falam.....	82
Figura 11: Compondo com letra.....	86
Figura 12: Gravando a base harmônica de <i>pense bem</i>	93
Figura 13: A atenção durante as gravações.....	97
Figura 14: Performance coletiva durante as gravações.....	100
Figura 15: A tecnologia do som e o sistema multipistas.....	108
Figura 16: A preocupação com a letra no momento das gravações.....	111
Figura 17: A escuta coletiva da gravação.....	112
Figura 18: Reportagem do <i>Correio de Gravataí</i> em 8 de julho de 2006.....	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 O foco da pesquisa

Os avanços tecnológicos alteraram a relação dos adolescentes com a música nas últimas décadas. Entre as principais alterações estão a velocidade com que as informações musicais são transferidas ou permutadas, os meios de distribuição, os meios de produção musical, a portabilidade de aparelhos de reprodução musical e a instituição som-imagem (SOUZA, 2000). Tais mudanças, por conseguinte, são refletidas nos diversos contextos de aprendizagem, em especial na escola, gerando novas e constantes reflexões por parte de educadores e pesquisadores.

Sobre o impacto da tecnologia no meio escolar, Liguori (1997) afirma:

As crianças e adolescentes – predominantemente nas regiões mais desenvolvidas – interagem cotidianamente com os novos sistemas de comunicação (televisão, jogos eletrônicos, etc.), vivem-nos como naturais e se socializam em seus códigos, formas cognitivas e valores. Chegam à escola com um abundante capital de conhecimentos, concepções ideológicas e pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade. (LIGUORI, 1997, p.85)

Pesquisas na área de educação musical têm oferecido importantes indicativos quanto às novas possibilidades de aprender música (RAMOS, 2002; WILLE, 2003; SCHMELING, 2005). O uso da tecnologia favorece, entre outros aspectos, a possibilidade do registro sonoro de composições musicais em variados contextos e níveis de envolvimento musical. Além disso, a tecnologia proporciona a instantaneidade da informação musical e, por consequência, o retorno quase imediato da produção musical ao seu autor/produtor. Essa realidade estabelece novas formas de avaliação estética, bem como vislumbra novos modos de aprender e vivenciar música, na medida em que são mediadas por recursos oferecidos pela tecnologia.

Como educador musical, tenho procurado aliar recursos tecnológicos à prática musical com alunos. O principal deles é o registro de composições de alunos em sala de aula, prática que já venho cultivando faz alguns anos em escolas públicas do ensino fundamental e em cursos superiores de Pedagogia e de Artes. Alicerçado na convicção de que as possibilidades de fazer música vão além de questões genéticas ou de um “talento natural”, sempre vislumbrei o acesso à música

voltado para a improvisação e composição como linha mestra para a minha prática pedagógica. Mantive também a preocupação de produzir CDs junto com alunos, como resultado final de seus processos composicionais.

Nesse sentido, desenvolvi ações pedagógico-musicais voltadas para a composição e registro em CD das produções¹ de alunos em diferentes níveis e contextos (LORENZI, 2005a). No total, foram dez produções musicais² que resultaram em oitenta e seis composições (LORENZI, 2004; LORENZI 2005b, LORENZI 2005c). O uso do computador, mesa de som, microfones e instrumentos musicais proporcionou resultados ajustados ao perfil dos projetos desenvolvidos, mesmo não se tratando de equipamentos de nível profissional.

Ao longo dos anos, essa prática fez suscitar alguns questionamentos. Entre eles estava o modo *como* alunos compunham suas músicas e *como* se adaptavam aos processos de registros sonoros de suas composições. Da mesma forma, chamou-me a atenção o impacto de gravar um CD no ambiente escolar. Perguntava-me freqüentemente qual seria o real alcance dessa prática pedagógica na formação musical dos alunos e como isso poderia favorecer ações educativo-musicais amplas nesses contextos.

A partir dessas experiências, senti-me motivado a compreender melhor o processo de composição e registro sonoro realizado em contextos de aprendizagem escolares, e da mesma forma, a elucidar as várias possibilidades que essa prática pedagógico-composicional pode proporcionar à educação musical. Assim, me proponho nesta pesquisa investigar a utilização da tecnologia nesses processos pedagógico-composicionais específicos, bem como a analisá-los a partir de referenciais teóricos

Nesta pesquisa, estabeleço a relação entre dois elementos: a composição musical e o uso da tecnologia de gravação. A partir desse binômio, procuro responder às seguintes questões: Como o uso de registros sonoros se coaduna aos processos composicionais coletivos? Quais as implicações de compor e gravar músicas com adolescentes? Como os adolescentes desencadeiam processos

¹ Produções aqui referidas como sendo o processo composicional com alunos que resultou na gravação de um CD.

² As produções aconteceram no próprio ambiente de ensino e seus títulos são: *Os CACS cantam suas canções* (1998); *Quem é que nunca viu que na escola tem um prédio novo?* (1999); *Invertendo a Lógica* (1999); *Pedagogia não rima com Demagogia* (1999); *Festival ECA da Música* (2000); *Impasse* (2001); *Loucos por Progresso* (2002); *Flores* (2004); *Dia-a-dia em canto* (2005); *Túnel da Imaginação* (2006).

composicionais quando os objetivos estão voltados para a produção de um CD?

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa-ação. Como campo empírico, optei pela realização de uma Oficina de Composição Musical³ com um grupo de 10 adolescentes, estudantes da oitava série de uma escola pública. Não se trata de uma investigação com viés extrínseco à minha prática de educador. Daí a escolha metodológica, que me permitiu não só o mergulho na ação, mas efetivamente proporcionou o olhar investigativo partindo de dentro da experiência pedagógica, alcançando, então, o patamar de um conhecimento estruturado, coerente, válido, portanto, científico.

1.2. O contexto da pesquisa

A Oficina de Composição Musical foi realizada com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa⁴. Essa escola possui cerca de setecentos alunos da 1ª a 8ª séries no período diurno. No período noturno, funciona também o Centro Regional de Jovens e Adultos - CEREJA, responsável pela alfabetização e escolarização de jovens e adultos do bairro. Seu quadro funcional é de 46 professores e 12 funcionários. Desde 2003, faço parte do quadro funcional da escola, na qual leciono a disciplina de história, num regime de trabalho de 20 horas semanais. Pelo fato de ser professor das turmas de oitava série, optei por realizar a pesquisa com adolescentes dessa série.

A escola se insere em uma comunidade economicamente carente. A maioria dos moradores do bairro tem como principal fonte de renda o trabalho assalariado, além de pequenos comércios e prestação de serviços.

Situado cerca de dois quilômetros da via principal da cidade e cerca de sete quilômetros do centro do município, o bairro praticamente não oferece opções de lazer. Há uma praça, localizada ao lado de um grande banhado, popularmente conhecido como “Piscina”, utilizada pelos jovens para a prática de esportes ou como ponto de encontro. A escola se configura como sendo o outro ponto de referência, sendo muito comum os alunos que estudam pela manhã freqüentarem os arredores da escola também pelo turno da tarde.

³ A Oficina teve a duração de 42 horas e será detalhada no capítulo 3.

⁴ Localizada à Rua Camboim, 110, bairro São Jerônimo, na cidade de Gravataí/RS

Aos finais de semana, funciona também o projeto *Escola Aberta*, iniciado no segundo semestre do ano de 2005. Nele a comunidade participa de atividades de recreação e lazer bem como desenvolve atividades lúdico-pedagógicas. Além disso, são oferecidos cursos que objetivam favorecer a criação de trabalho e renda para a população local. No período anterior a esse projeto, era comum a ocupação da escola nos finais-de-semana por alunos e por moradores da comunidade para a utilização da quadra de esportes, onde eram realizadas partidas de futebol de modo informal ou até mesmo torneios esportivos.

É freqüente a participação dos pais de alunos de 1ª a 4ª série nas atividades escolares. Ela se intensifica durante o período em que é realizada a Gincana da escola, no segundo semestre. Paradoxalmente, nas entregas de avaliações é comum muitos pais ou responsáveis não irem até a escola acompanharem o desenvolvimento escolar de seus filhos, principalmente de alunos de 7ª e 8ª série. Entre os principais motivos estão a incompatibilidade de horários por motivo de trabalho e a própria falta de interesse dos responsáveis.

A escola possui uma sala de informática equipada com dez computadores sem conexão com a internet, uma biblioteca, uma sala de vídeo com cerca de trinta lugares. São utilizadas trezes salas para as aulas. A escola possui ainda uma secretaria, uma sala de orientação, uma sala de supervisão e outra de direção. Além disso, possui cozinha e refeitório, onde os alunos usufruem da merenda escolar oferecida pela mantenedora. Para os alunos de 1ª a 3ª série, a escola disponibiliza uma pracinha que eventualmente é utilizada por crianças da 4ª série.

A partir de 2006, ocorreu a adaptação ao Projeto de Lei 3675/04, que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade. Em seu currículo, a escola prevê para os anos iniciais (da atual pré-escola até a 3ª série) o currículo por atividades exercido por docência única. Na 4ª série são incluídas algumas disciplinas referências (ciências-matemática; português-estudos sociais; educação física, inglês e educação artística⁵). A partir da 5ª série, a grade curricular é fragmentada em diversas disciplinas. Além das disciplinas do núcleo comum (português, matemática, ciências, geografia e história) os alunos de 5ª e 6ª séries têm aulas de educação física, educação artística, estudos da realidade e inglês. Já os alunos de 7ª e 8ª série têm a grade curricular

⁵ O conteúdo oferecido nessa disciplina gira em torno das artes plásticas: desenho livre, recorte e colagem, dobraduras e confecção de cartazes.

semelhante, exceto a disciplina de educação artística. Para o ano de 2007 prevê-se a inclusão da disciplina de educação artística na grade curricular de 7ª e 8ª series, diminuindo um período da disciplina de geografia.

Na prática, observa-se que a disciplina de educação artística é ministrada por professores de outras áreas. Não é incomum encontrar na escola professores de matemática ou ciências dando aulas de educação artística. Isso se deve por dois motivos: a falta de professores concursados para a área e a necessidade de completar a carga horária de professores de outras áreas. Além da disciplina de educação artística, a disciplina de religião (opcional para os alunos) também se encontra em situação semelhante.

Como resultado, as aulas de educação artística se resumem, na grande maioria dos casos, a trabalhos de desenho livre e colagens, ou então são utilizadas para a preparação de datas comemorativas ao longo do ano. Propostas pedagógicas voltadas para teatro, dança ou música são raras.

A escola é considerada como um ponto de referência da comunidade. Isso se une ao fato de que a maioria dos alunos que freqüenta a escola mora próximo a ela. Aliado a isso, muitos deles iniciaram seu processo de escolarização na própria escola, o que estabelece uma forte relação com ela.

Ao observar a dinâmica da escola, e em especial dos alunos de 8ª série, é comum vê-los fora da sala de aula, durante o período em que as disciplinas estão sendo ministradas. Impregnada em seus hábitos escolares, há uma assim chamada “cultura do corredor”. Nela, o corredor é o espaço de trocas entre os alunos da mesma turma e de turmas diferentes. Ao soar a sirene indicando a troca de períodos, é freqüente a debandada dos alunos rumo a esse espaço comum.

Outro aspecto marcante dos alunos dessa escola é a intensa ligação afetiva que estabelecem com os professores. Muito embora o quadro de professores não se altere substancialmente de um ano para outro, os alunos alternam suas preferências ao longo do ano letivo, de acordo com os eventos e com os posicionamentos frente a esta ou àquela turma. Questões disciplinares são freqüentemente fatores que alteram e direcionam o naipe de relações entre alunos e professores. Isso é notório durante o processo de escolha do *professor regente*⁶, onde critérios subjetivos têm seu peso redobrado.

⁶ Professor que é responsável por auxiliar a turma na participação de atividades da escola e/ou na resolução de questões internas.

Durante os três anos em que atuo nessa escola, desenvolvi alguns projetos pedagógicos com alunos. No ano de 2003, organizei um grupo vocal que realizou algumas apresentações na escola. Em 2004 produzi um documentário em vídeo com alunos de oitava série, no qual pessoas da comunidade foram entrevistadas, e no ano de 2006 propus a realização da Oficina de Composição Musical que integra esta pesquisa realizada no âmbito de mestrado. Inicialmente, a maioria de meus colegas recebeu com indiferença a proposta. Alguns, no entanto, demonstraram curiosidade sobre a metodologia a ser utilizada. A Direção da escola formalizou o apoio, porém, na prática, efetivamente não demonstrou interesse em interagir com a proposta. É provável que o não engajamento da Direção na proposta esteja ligado ao fato de que os diversos setores da escola atuam de forma fragmentada. Como consequência, projetos dessa natureza, bem como outros, não congregam parcerias e acontecem por iniciativa exclusiva de quem os propõe.

1.3. Revisão de literatura

A discussão em torno dos processos composicionais em contextos de aprendizagem musical vem sendo intensificada. Em seu estudo *Composing, performing and audience-listening as indicators of music understanding*, Swanwick e França (1999) afirmam que a composição musical possui uma forte natureza assimilativa, pois envolve um extenso “jogo imaginativo” e permite mais liberdade do que outras formas de expressão musical. Dessa forma, a própria execução musical se vê influenciada pela prática composicional. Alunos têm mais facilidade em executar suas próprias composições e, ao comporem freqüentemente, adquirem mais facilidade em esquematizar, reorganizar e expandir seu repertório.

Ao analisar o processo composicional a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida no projeto de extensão “Criança fazendo Música na Universidade” da Unirio, Duarte (2001) utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e o interacionismo linguístico de João Wanderley Geraldi. A autora estabelece relações entre o fazer pedagógico-composicional e a audição da própria obra, numa perspectiva dialógica. Como resultado dessa relação, a produção do ouvinte é marcada pela experiência do compositor.

Ao tratar da análise das composições de alunos de música, Weichselbaum (2003) investiga a “possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento musical

entre alunos adolescentes de uma escola de música que realizam atividades musicais à parte do ensino formal oferecido pela instituição e alunos que não realizam tais atividades” (WEICHSELBAUM, 2003, p.17). Utilizando o Modelo Espiral e a Teoria Espiral de Swanwick na análise dos dados, a autora chega à conclusão de que não houve diferenças no desenvolvimento musical entre os dois grupos de alunos pesquisados em relação ao parâmetro composição. Uma outra constatação dessa pesquisa considera que, quanto menos restritiva for a tarefa composicional solicitada pelo professor, as classificações tenderão a atingir modos mais elevados do Modelo Espiral.

Em seu ensaio sobre a *A Composição como prática regular em cursos de música*, Silva (2001) trata de questões pedagógicas ligadas à prática da composição. O autor sugere a aplicação da composição em estudos de música como ferramenta regular no processo de aprendizado. Essa “prática sistemática da composição é vista como um meio de o estudante ganhar conhecimento direto de música, quando essa prática é aplicada a estudos de história, técnica instrumental, análise, etc.” (SILVA, 2001, p. 95). Além disso, convém conjugar a prática sistemática da composição com a atenção para o contexto cultural dos estudantes e da própria instituição de ensino.

Beineke (2003) apresenta três enfoques teórico-metodológicos sobre os usos da composição na aula de música: composição para o desenvolvimento da criatividade, composição para o ensino e fixação de conceitos e composição como atividade fundamental no processo educativo, pois proporciona possibilidades de tomada de decisões musicais (BEINEKE, 2003, p. 92). A autora defende:

A idéia de que as finalidades da avaliação, incluindo auto-avaliação, se cumprem à medida que o professor compreende as composições musicais dos alunos, considerando a natureza da música, o contexto em que está a produção, o desenvolvimento e o pensamento musical (BEINEKE, 2003, p.104)

Paralelamente, pesquisas têm se ocupado em investigar as relações e práticas da educação musical com o uso da tecnologia. Estudos nessa área tem privilegiado analisar a utilização de softwares musicais. A importância do uso da tecnologia nas aulas de música parece ser consenso entre pesquisadores no campo da educação musical, mas no Brasil está longe de ser uma prática comum entre os professores de música. Fritsch et al. (2003), por exemplo, ao se referirem sobre o

uso de softwares musicais em sala de aula, relatam que muitos professores se manifestam *a priori* contrários à adoção desse tipo de tecnologia. Krüger et al. (2003) apontam para o uso de softwares de edição de partituras e de seqüenciamento como os mais utilizados, sendo, no entanto, insuficientes para a formação e ação do professor que atua em escolas. Muito embora o avanço tecnológico se configure como um fenômeno global, tanto no que diz respeito ao processo de produção quanto no armazenamento e difusão da informação, é no cotidiano do ensino de música que se faz visível a distância entre professores (e suas apalpadelas com a tecnologia) e alunos (aprendendo e dominando os recursos que a tecnologia proporciona).

Gohn (2003) apresenta uma análise das possibilidades oferecidas pelas tecnologias atuais no âmbito da auto-aprendizagem musical. Considerando que a tecnologia tem oferecido um acesso cada vez mais facilitado à prática musical, os indivíduos têm se interessado em buscar uma aproximação com a música. Essa busca acontece “por meio de uma formação mais livre e acessível do que a oferecida pelos tradicionais cursos de conservatórios e escolas de música” (GOHN, 2003, p. 11). Além disso, a auto-aprendizagem mediada pela tecnologia é “extremamente sedutora” na medida em que atrai pessoas interessadas em música e que não tiveram disponibilidade para percorrer o longo caminho da formação tradicional e por outro lado, pode servir de complemento para estudantes regulares de música, ampliando seus conhecimentos e aperfeiçoando suas habilidades (GOHN, 2003, p.12). O estudo apresenta resultados obtidos pelo emprego de diversos meios, especialmente vídeo-aulas e sites interativos disponíveis na internet.

Quando o foco é tecnologia e composição no âmbito da educação musical, algumas contribuições vêm sendo também oferecidas por pesquisadores. Hodges (1996) em seu artigo *The new technology*, apresenta um panorama sobre os usos e adaptações que a tecnologia proporciona para o ensino de música. Dentre as principais idéias do autor está a de que os estudantes podem não apenas usar ferramentas tecnológicas (teclados, *workstations*) para comporem suas músicas, mas também utilizá-las para gravarem e obterem um *feedback* auditivo imediato. Outra característica importante de tais recursos é o fato de que a exigência de uma excelente performance não é requerida para seu uso. Aliada a isso, a gravação em pistas diferentes (*MIDI sequencer*) permite ao estudante obter resultados sonoros ricos em diversidade de timbre, tornando o equipamento semelhante a uma

orquestra. De outra parte, Hodges (1996) alerta para o perigo de que as facilidades oferecidas pelos equipamentos possam desestimular a criatividade dos alunos, visto que os materiais sonoros proporcionados pela tecnologia se mostram versáteis e variados, podendo exercer um fascínio auditivo nos alunos, acomodando-os na busca de novos materiais.

De modo semelhante, ao investigar o uso de tecnologia MIDI em processos composicionais de jovens estudantes de música, Resse (1996) aborda várias facetas desta interação. A primeira refere-se à pouca necessidade de um alto desempenho de habilidades avançadas ao teclado. Dessa forma, a proposta pedagógico-composicional a partir da utilização da tecnologia MIDI permite o convívio, na mesma turma, de estudantes em estágios diferentes. Alunos passam a ter mais controle sobre os elementos expressivos da música, produzindo inclusive obras completas. Outra faceta é o aspecto colaborativo do trabalho composicional. O trabalho em grupos formados por 3 ou 4 alunos não dispensa tempo no aprendizado sobre tecnologia MIDI, mas à medida que avançam nos processos composicionais, os estudantes acabam aprendendo sobre ela. Os dois “métodos” composicionais utilizados são a gravação MIDI multifaixas (*sequencer*) e o *loop recording mode* das baterias eletrônicas (*Drum Machines*).

A composição, segundo Reese (1996), oferece aos alunos e aos professores um modo poderoso de estudar como os elementos da música interagem para criar resultados musicais expressivos. Além disso, a tecnologia MIDI fornece aos alunos ferramentas que lhes permitem se envolver no processo de criação, raciocínio e produção musical.

Fritsch et al. (2003) apresentam alguns fundamentos para a utilização de softwares na prática do ensino e aprendizagem de música. Eles descrevem os tipos de programas existentes e seus usos típicos, bem como oferece sugestões específicas em atividades educativo-musicais. Krüger et al. (2003), por sua vez, tecem considerações sobre o uso de softwares nas aulas de música. Os autores afirmam que os programas não exigem habilidades técnico-musicais específicas para o início das atividades; possibilitam a exploração virtual de vários instrumentos; por fim favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa/colaborativa, nas quais relações democráticas e interativas entre professores e alunos são estimuladas.

Barlow (2004) investiga o uso de software livre no desenvolvimento da proposta de ensino de tecnologia musical na terceira etapa curricular (11 aos 14 anos) do Reino Unido. Além de abordar as diretrizes do Music Educators National Conference (MENC) sobre os requisitos tecnológicos mínimos nas aulas de música, o autor faz uma categorização sobre os diversos softwares musicais *freeware* disponíveis aos departamentos de Tecnologias de Informação (TI).

Nilsson (2004) procura fazer uma aproximação entre os processos criativos de crianças, através da composição, com a utilização de ferramentas digitais. O autor não só conclui que crianças aprendem muitas coisas sobre música sem um ensino musical formal, mas também que a moderna tecnologia transformou a forma de pensar sobre criatividade musical, convertendo-se em importante ferramenta para elaboração de idéias musicais.

Por meio da revisão de literatura, foi possível constatar a existência de trabalhos que abordam a composição no âmbito da educação musical, bem como identificar parte da literatura que investiga o uso da tecnologia em práticas pedagógico-musicais. Embora tal literatura seja relevante, ainda não consideram aspectos relacionados ao uso da tecnologia no registro de composições no âmbito escolar e, quando o faz, refere-se à tecnologia como ferramenta composicional num sistema integrado tecnologia/composição/registo. Essa investigação se coloca entre os estudos sobre metodologia composicional no meio escolar, diferenciando-se pela mediação da tecnologia que permite, ao mesmo tempo, o registro das composições.

1.4. Conceitos básicos utilizados

Ao longo do texto, utilizo expressões e termos que necessitam ser definidos. Os termos podem ser agrupados em três categorias: campo pedagógico-composicional, campo da análise e o campo técnico.

No campo pedagógico-composicional, considero o *processo composicional* como o conjunto de fases pelas quais uma pessoa ou grupo passa desde os primeiros fragmentos composicionais até a delimitação de um produto musical final, seja uma peça única ou um conjunto de peças. Nesse caso, inúmeras formas podem ser utilizadas, resguardando a possibilidade de compor uma música a partir de padrões já reconhecidos pela memória, dispensando qualquer outra técnica já utilizada no âmbito composicional.

As *composições experimentais* são aquelas realizadas com base em tentativas aleatórias utilizando materiais sonoros, podendo ser orientadas por um critério subjetivo ou ter como referência também critérios externos tais como: seleção de materiais, definição de alturas, durações delimitadas ou outro parâmetro musical.

Os *movimentos exploratórios* podem ser realizados em conjunto ou individualmente. Associados geralmente à prática instrumental, consistem na exploração das várias possibilidades timbrísticas, rítmicas e melódicas de um instrumento.

Ao utilizar a expressão *experiência com música* englobo nesta pesquisa todas as vivências musicais de caráter informal ou formal, sejam elas de cunho didático-pedagógico explícito, implícito, ou não pedagógico. Vivências relacionadas com a apreciação, a performance e a composição musical constituem uma gama de formas pelas quais isso acontece. Isso pode se dar de forma isolada ou concomitante. Como por exemplo: ver/ouvir música, ver/dançar música, tocar/cantar música, comprar/pesquisar música, etc.

Por fim, a *ambientação sonora* diz respeito a composições sonoras que tentam representar ambientes diversos, como, por exemplo, uma festa, uma floresta, um ônibus com passageiros ou uma sala de aula

No campo da análise, *fragmento musical* refere-se a um pequeno trecho melódico ou rítmico que pode ser utilizado na realização da composição. O *esboço composicional* assemelha-se ao fragmento musical, diferindo, no entanto, por apresentar, de forma incipiente, as possíveis partes da composição ou outra característica específica.

Primeiro “esqueleto” da composição, a *estrutura musical* é a organização que oferece ao ouvinte ou ao próprio compositor uma seqüência de toda a música, possibilitando a percepção das partes que a compõem (forma), andamento, caráter, naípe timbrístico, etc. As *estruturas composicionais* se assemelham à estrutura musical. Elas diferem no fato de que estão mais voltadas para o processo de compor, cujo objetivo é uma estruturação musical final.

No campo técnico⁷, *edição* é a fase posterior à gravação. Nela, cada faixa musical é manuseada separadamente, num trabalho bastante visual sobre a onda

⁷ Os conceitos citados encontram-se no site <http://www.jcastudio.com.br/JCAMix.htm>.

sonora reproduzida pelo software de gravação, sendo possível corrigir clipagens⁸ e privilegiar alguns instrumentos em detrimento de outros, em determinados momentos.

A *mixagem* é o passo seguinte, que consiste no trabalho de mistura dos sons que foram capturados em canais diferentes. Nessa fase, é muito importante aguçar a percepção para a importância dos diferentes sons que estão sendo misturados, conferindo equilíbrio entre as partes, de forma que soem claramente ao ouvinte.

Por fim, a *masterização* diz respeito ao processo de ajustes finais ao conjunto das músicas gravadas. Não são as partes que compõem a música que são ajustadas, e sim as músicas que são normalizadas, recebendo o tratamento sonoro adequado e garantindo brilho, sustentação sonora e leveza ao som.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. Após essa introdução (Capítulo 1), discorro no segundo capítulo sobre a concepção de composição em Dalcroze, Orff, Meyer-Denkman, Paynter, Schafer e Swanwick. Adoto ainda alguns conceitos ligados ao processo composicional coletivo de acordo com estudos de Fautley (2004), MacDonald e Miell (2000). Na seqüência, procuro discutir questões ligadas ao papel do registro sonoro no contexto da mídia digital, seus meios de produção e suas formas de percepção no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) apoiado em Iazzeta (1996,1997,2001), Rodrigues (2002) e Carvalho (1999).

No terceiro capítulo, explico a metodologia utilizada, incluindo o processo de planejamento da ação, conceitos abrangentes de pesquisa-ação, a concepção metodológica adotada, a coleta de dados e suas especificidades dentro da metodologia escolhida.

No quarto capítulo, discorro sobre os aspectos metodológicos do processo composicional com adolescentes, destacando o contexto do grupo e a dinâmica da prática composicional coletiva. Na perspectiva do registro sonoro.

No quinto capítulo, abordo a dinâmica composicional no contexto do registro sonoro. Além disso, procuro analisar as percepções que os participantes tiveram do processo composicional que realizaram ao longo da Oficina, bem como sobre o CD que gravaram.

⁸ Distorção causada pelo excesso de volume na captação.

Nas considerações finais, apresento as contribuições da pesquisa para a área da educação musical a partir de seus principais resultados. Além disso, exponho meus aprendizados como pesquisador e proponho também alguns desdobramentos e novas questões a serem investigadas.

No sétimo e último capítulo, apresento um Bônus *Track* no qual se encontra o CD *Pense Bem*, gravado pelos adolescentes da Oficina de Composição Musical. Segue também o seu encarte completo e uma sinopse das seis composições realizadas: *meia boca*, *pense bem*, *quase nada*, *enésima*, *adolescente* e *inventá*.

Como apêndice desta dissertação está disponível um DVD com cenas da prática composicional dos adolescentes no contexto da Oficina, que são referidas no trabalho.

Os adolescentes, bem como seus responsáveis, permitiram que seus nomes verdadeiros fossem utilizados nesta pesquisa. Da mesma forma, o uso de todas as imagens, sejam fotográficas ou em vídeo, foi autorizado para fins de efetivação desta pesquisa, bem como o seu uso posterior em congressos, encontros ou apresentações públicas (ver apêndice 3).

Todos os direitos autorais das músicas compostas e registradas no CD foram cedidos ao Conselho Escolar da Escola Osório Ramos Corrêa, que gentilmente autorizou a realização desta pesquisa.

Os créditos das imagens em vídeo tomadas durante a Oficina são de Ricardo Taylor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de compor músicas com adolescentes e registrá-las em CD envolve pelo menos dois aspectos. De um lado, a composição no âmbito da educação musical, em sua abrangência e importância, de outro, o registro sonoro das composições resultantes do processo composicional quando mediado pelo recurso tecnológico e, por consequência, a gama de implicações socioculturais relacionadas a ele.

Na prática, a compreensão do binômio composição/gravação exige referências teóricas distintas. Para melhor explicitar os aspectos teóricos que serão utilizados na análise dos dados, este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, abordo os principais conceitos que permearam a composição no âmbito da educação musical ao longo do último século, bem como faço referência a modelos investigativos que focam os processos composicionais coletivos. Na segunda, exponho referências teóricas que permitem compreender a produção do CD a partir das formas de registro sonoro e audição musical que o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) proporcionou.

2.1 Composição na perspectiva da educação musical

2.1.1 A composição na educação musical: fundamentos

A composição musical ao longo dos processos educativos em música constitui-se em uma importante ferramenta, além de ser uma forma privilegiada de expressão da compreensão musical de qualquer indivíduo.

A educação musical vem se ocupando da investigação sobre a composição musical como forma de prática pedagógica em ambientes educativos, formais ou não. Essa preocupação não é recente, visto que, ao longo da história (principalmente no século passado) é possível encontrar proposições de vários autores e seus enfoques específicos sobre o tema. Exponho a seguir uma síntese do pensamento de pedagogos musicais que deram ênfase à composição musical em suas propostas pedagógicas. São eles: Jean Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, Murray Schafer e Keith Swanwick.

Jaques-Dalcroze fez uma tentativa metodológica de despertar no indivíduo, em especial na criança, uma relação de consciência com a música. Sentir a música

era considerado por ele o mais importante. A busca de integração entre corpo e mente era a meta a partir do qual todo o restante se derivava. Ele definiu tal integração como “euritmia”. Para tal, Dalcroze pressupunha que a audição não se dava apenas com o ouvido, mas com o corpo todo, e que as manifestações musicais também deveriam prescindir todo o corpo e não somente algumas partes, como é caso da prática instrumental (SANTOS, 1994, p. 48).

No que diz respeito ao aspecto criativo da proposta de Dalcroze – a idéia de uma seqüência de exercícios em graus crescentes de dificuldade – ele sugere que, ao final da série, o aluno manifeste sua expressão individual, espontânea e musical (FREGA, 1997). Ainda segundo Frega (1997, p. 42), Dalcroze era um notável improvisador ao piano e via nessa habilidade um importante meio pedagógico: “o docente deve seguir ao aluno quando este, espontaneamente se move, se balança, se solta, sozinho ou em grupo”. Para ele, o principal objetivo da improvisação é produzir formas de utilizar materiais de movimento, alturas e harmonias em combinações criativas (McMILLAM, 2003). A improvisação é uma prática de todas as aulas, podendo ocorrer através do movimento corporal, da fala, da canção, de palmas e de percussão.

Na Alemanha, Carl Orff tinha como principal objetivo de sua proposta favorecer a expressão espontânea do aluno, valendo-se de experiências lúdicas. Além disso, as atividades musicais procuravam proporcionar uma vivência musical integrada (palavras, canto, movimento e instrumento) e desenvolver o crescente domínio de habilidades com os elementos da linguagem musical: reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler (SANTOS, 1994, p. 50).

Partindo do princípio de que se “aprende música fazendo música”, a proposta de Orff apresenta níveis de dificuldade que as crianças devem vencer durante o desenvolvimento de sua criação musical. Segundo Lopes (1991)

A exploração consiste na descoberta das possibilidades de manuseio, ou melhor, de experimentação do espaço e do som [...] A Imitação consiste na fase primária do processo criativo e sua função é assegurar um modelo para criatividade [...] A Improvisação consiste na fase de transição entre a imitação e a criação propriamente dita. Nesta fase a criança experimenta construção de novas frases rítmicas e melódicas através de exercícios que completam um pensamento rítmico ou melódico [...] e a criação consiste na combinação original de todas as atividades precedentes, organizadas em pequenas formas como o rondó, o tema e variações e as pequenas suítes. (LOPES, 1991, p. 58)

O desenvolvimento das quatro etapas – exploração, imitação, improvisação e criação - é previsto através do uso de rimas e parlendas, de onde são geradas as estruturas musicais em exercícios rítmicos e melódicos no corpo e na utilização de conjuntos instrumentais (xilofones, metalofones, percussão, flauta doce, entre outros). Entre as principais preocupações de Orff, estava o fato de que a criança pudesse se manifestar livremente ao fazer música, livre de “contaminações” dos adultos (SANTOS, 1994). Em contrapartida, Penna (1995) observa que há uma evidente diferença na concepção de liberdade e criatividade na proposta de Orff e na da música contemporânea:

a improvisação é orientada ou mesmo “controlada”, no sentido de que os meios são limitados: são manejados criativamente, dentro de diversas propostas, elementos que já foram trabalhados. Dessa forma, a inventiva está limitada por um marco pré-determinado de possibilidades: tomando como base uma melodia, um ritmo, um *ostinato*, um texto, etc. (PENNA, 1995, p. 93)

Relativo ao período “pós-Orff” na Alemanha, Gertrud Meyer-Denkman propõe uma metodologia musical que visa a intensificar a capacidade de percepção e sensibilidade artística, bem como promover a auto-realização no campo das relações sociais e individuais. O enfoque composicional de sua concepção recai sobre o desenvolvimento da capacidade criadora e o pensamento crítico-produtivo (SOUZA, 1991). A proposta de Meyer-Denkman foi voltada para os jardins de infância e escolas primárias alemãs, proporcionando a descoberta do som como “material bruto” e permitindo associações aos processos de audição e notação musical. Segundo ela, “esse trabalho corresponde não só à experiência natural e à necessidade espontânea da criança, como também, se bem trabalhada a leva a uma diferenciação dos parâmetros do som” (MEYER-DENKMANN apud SOUZA, 1991, p. 59).

John Paynter, na Inglaterra, criou o movimento “música criativa”, no qual a música era vivenciada em oficinas. Entre os principais objetivos da proposta está o de desenvolver a sensibilidade e o prazer com sons e suas qualidades expressivas, ao invés de seqüências de informações ou técnicas a serem aprendidas (SANTOS, 1994, p. 58). Paynter propõe o uso da técnica denominada por ele como “composição empírica” que se caracteriza pelo fazer direto no material, onde a pessoa experimenta e improvisa até obter a forma final. Entre os principais passos da técnica, ocorre a experimentação livre do material, improvisação a partir da

experimentação, criação de um trabalho final, codificação do trabalho (escrita musical), execução e análise das peças criadas, audição de peças de outros compositores em situação semelhante e leitura/execução de peças de outros compositores.

Um aspecto relevante na proposta de Paynter diz respeito ao papel do professor. Ao invés de simplesmente oferecer modelos para a reprodução a partir de um programa fechado, o professor objetiva favorecer o contato do aluno com material diversificado e de qualidade, conscientizando a respeito do que ele realizou com os sons, enriquecendo suas experiências (SANTOS, 1994). Para tal, Paynter considera salutar que haja “uma conjunção do artista-criador e do educador interessado pelos temas da escolaridade” (FREGA, 1997, p. 127). O papel do educador musical é fundamental para que os alunos estejam realmente envolvidos nas experiências musicais. O próprio Paynter afirma: “O desejo por liberalizar os programas e centrá-los no aluno está orientado, em parte pela idéia de que [...] a educação fracassa se não oferece ocasiões para o florescimento da personalidade e o desenvolvimento da imaginação” (PAYNTER apud FREGA, 1997, p. 127).

No contexto amplo de sua proposta, a composição musical não dispensava o contato com as obras de compositores do século XX. Ao propor concretamente o “Planejamento do Programa”, Paynter oferece três seqüências, ou aproximações metodológicas possíveis, mantendo o caráter flexível e adaptativo de cada uma. O que interessa aqui é reafirmar a preocupação do autor em garantir a manifestação da criatividade musical dos alunos, seja na organização de projetos de experiências criativas com vozes e instrumentos baseados nas técnicas das obras selecionadas pelos alunos, seja na sucessão progressiva desses mesmos projetos com o foco nas idéias emergentes das obras trabalhadas, isto é, na exploração de materiais relacionados às idéias a expressar (FREGA, 1997).

Murray Schafer, ao se referir à composição na educação musical, aponta para a prioridade aos processos de escuta por parte do ouvinte antes mesmo da prática musical em si. Segundo ele, é necessário que se faça o que denomina “limpeza de ouvidos”. Isso pode acontecer através de uma série de exercícios “destinados a apurar a percepção auditiva” (FONTERRADA, 2004, p. 52).

Com base nesses princípios, Schafer sugere o emprego criativo e “cada vez mais desinibido da voz” através da imitação dos sons ouvidos, da flexibilização de fonemas e palavras e da criação de estruturas musicais. Schafer prevê três fases no

conjunto de atividades inerentes à sua proposta pedagógica. Na primeira, o aluno deverá aprender a escutar a paisagem sonora como uma peça musical. Na segunda, os sons devem ser pensados, analisados. E, por fim, é necessária a transformação do material musical do tempo passado em uma atividade do tempo presente, o que acontece por meio da criação musical (FREGA, 1997).

Schafer desenvolveu ainda a música descritiva ou programática, na qual o compositor imita ou representa alguns elementos existentes em seu ambiente. No primeiro capítulo de seu livro *O ouvido pensante* (1991), Schafer, entre outros relatos, apresenta experiências realizadas por compositores em escolas canadenses no ano de 1962, nas quais eles debatiam e conversavam com jovens estudantes questões relativas à música nas escolas, como preparação para a efetiva experiência de criação musical orientada pelos compositores, que se seguiria (FONTERRADA, 2004).

Segundo Frega (1997, p. 121), a proposta de Schafer, organizada em projetos, “não almeja um fazer que se esgota em si mesmo, somente utilitária ou de entretenimento superficial. Promovem a atividade cognitiva, o esforço valorativo, a autodisciplina junto com a aprendizagem em profundidade”.

Ao tecer sua proposta para a educação musical, Keith Swanwick define os cinco parâmetros da experiência musical: apreciação, execução, composição, literatura e técnica. Sobre a composição, Swanwick afirma:

Sob esse cabeçalho [composição] se encontram todas as formas de invenção musical e não apenas obras que são escritas em alguma espécie de notação. A improvisação é, afinal, uma forma de composição sem o fardo ou a possibilidade da notação. A composição é o ato de criar um objeto musical através da combinação de materiais sonoros de maneira expressiva. (SWANWICK, 1979, p. 43) [trad. Marcell Silva Steuemagel]

Swanwick vê a composição como uma forma privilegiada de demonstração da compreensão musical de um estudante de música (SWANWICK e FRANÇA, 1999). Ao comparar a prática performática e suas respectivas exigências, com a prática composicional, Swanwick e França (1999) vêem a primeira muito atrelada às exigências e regras rígidas, ao passo que a segunda desfruta de uma maior liberdade, favorecendo a expressão do aluno de modo mais musical, chegando a afirmar que mesmo estudantes com alto nível de performance podem não conseguir demonstrar sua compreensão musical. Swanwick e França (1999) apontam ainda outros aspectos benéficos da composição na educação musical. Entre os principais,

está o fato de que o jovem estudante começa a compor a partir de seu estágio atual e caminha para além de seus próprios limites.

Outro aspecto é que, nos processos composicionais, os estímulos oferecidos igualmente aos estudantes são percebidos de formas tão diferentes que se torna difícil diagnosticar quais foram utilizados nas composições. Isso mostra as inúmeras possibilidades musicais que a prática composicional pode proporcionar no desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos. Além disso, segundo Swanwick e França (1999), a composição é acompanhada de alto poder de assimilação, permite estender a imaginação e oferece uma maior liberdade no manuseio e organização dos elementos próprios da música.

As práticas composicionais no âmbito da educação musical exigem conceitos diferentes daqueles próprios dos conservatórios e faculdades. Swanwick (1979) afirma que

[...] Qualquer que seja a forma assumida, o valor primário da composição na educação musical não é o de produzir mais compositores, mas o *insight* que pode ser adquirido através do relacionamento com esta forma bastante direta especificamente. (SWANWICK, 1979, p. 43) [trad. Marcell Silva Steuemage]

Essas escolas específicas de música “têm tratado composição como um curso em si mesmo (paralelo a outros, de licenciatura, instrumento, regência, etc.) e especialmente projetado para estudantes avançados” (SILVA, 2001, p. 97).

Analisar a prática composicional de adolescentes no contexto de uma oficina de composição musical exige conceitos diferentes daqueles que via de regra orientam compositores no âmbito acadêmico. Segundo Silva (2001):

Os objetivos, procedimentos e conteúdos de tais cursos 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 dodecafonismo, serialismo e composição eletrônica. (SILVA, 2001, p. 97)

Nesse sentido, a abordagem composicional da produção dos adolescentes envolvidos nesta pesquisa não inclui noções técnicas comuns ao meio composicional acadêmico, tais como retrogradação, inversão intervalar, transposição, filtros, permutações, incrustações, redução, prolongamento, entre outras (FERRAZ, 2004). É possível que algumas composições dos adolescentes apresentem características de tais técnicas composicionais. No entanto, não são o

foco dessa investigação, nem tampouco o viés investigativo dos resultados composicionais, visto não ter sido objetivo da Oficina de Composição Musical desenvolver tais técnicas.

Antes, me oriento pelas definições propostas por Swanwick e Janet Mills. Swanwick define que a composição se realiza quando existe alguma liberdade para escolher o ordenamento da música, com ou sem notação nem outras formas de instrumentação detalhada para a execução. Mills (citado por SILVA, 1997), na mesma direção, afirma que a composição musical acontece sempre que se organiza o material sonoro dando-lhe uma forma determinada, compreendendo desde a articulação mais breve e espontânea até a composição elaborada sob regras e princípios estilísticos.

2.1.2 A composição na educação musical: modelos investigativos

O pensamento de vários pedagogos musicais sobre a composição na educação musical favoreceu o desenvolvimento dessa prática em vários países. Modelos investigativos pertinentes ao processo composicional colaborativo foram desenvolvidos por pesquisadores a partir da década de 1980, dos quais utilizo, nesse trabalho, alguns conceitos na compreensão e análise dos dados coletados.

Fautley (2004), ao investigar estratégias de intervenção de professores nos processos composicionais de alunos entre 11 e 14 anos, afirma que a prática composicional com adolescentes é algo difundido em muitas partes do mundo e que se constitui em uma atividade complexa, não sendo possível uma pedagogia única. Constata ainda que os estudantes, ao comporem coletivamente, iniciam seu trabalho composicional improvisando e que suas falas demonstram claramente esse movimento. Dessa forma, segundo ele, os estudantes têm uma melhor compreensão sobre idéias composicionais, à medida que evoluem de um nível inicial até um nível mais adiantado. Fautley (2004) identifica ainda dois tipos de avaliação de composições dos estudantes, dos quais menciona pesquisas desenvolvidas nesse campo. O primeiro enfoque é denominado avaliação somativa e o segundo é a avaliação formativa. Na avaliação somativa o foco está no produto que resulta do processo composicional, uma peça musical. A avaliação formativa volta-se para a compreensão do processo e do modo *como* ele pode ser gerido pelo grupo com a participação do professor.

Embora o caráter da avaliação formativa esteja voltado para a percepção do professor *sobre* o processo do grupo, seja em forma de relatórios feitos posteriormente ou concomitantemente ao trabalho dos alunos, ou seja em forma de comentários verbais, a idéia de compreender o processo composicional é central. Fautley (2004) investiga não só a gerência do grupo de estudantes sobre a tarefa composicional, mas levanta questões pertinentes ao papel do professor nesse processo. No caso específico desta pesquisa, a voz dos adolescentes assume a função de avaliar criticamente o processo no qual se engajaram.

Para melhor compreender a estruturação do processo composicional dos estudantes, Fautley se utiliza de um modelo elaborado por Wallas (1926), Sloboda (1985,1988) e Webster (1988, 1992). Nesse modelo, o processo composicional realizado pelos estudantes é categorizado em dez fases assim delineadas:

1. Fase inicial de conformação: quando os alunos discutem a tarefa.
2. Geração: quando as idéias são produzidas.
3. Exploração: quando as idéias são exploradas e potencialidades investigadas.
4. Organização: quando as idéias exploradas são colocadas de alguma forma ordenadas.
5. Trabalho progressivo da performance: pode ser formal – quando solicitado pelo professor – ou informal e utilizado pelo grupo para inserir suas idéias dentro de um contexto.
6. Revisão: quando o material é revisado.
7. Transformação/modificação: quando idéias são alteradas em alguma direção.
8. Extensão e desenvolvimento: quando idéias são colocadas posteriormente.
9. Performance final.
10. Intervenção do professor.

O modelo utilizado por Fautley (2004) pode favorecer a compreensão dos processos composicionais dos adolescentes, na medida em que estes se dão coletivamente e com minha participação direta e efetiva. Em sua pesquisa, Fautley (2004) cita Berkley, para quem:

ensinar composição é mais do que realizar técnica composicional. O professor dirige e orienta os alunos a chegarem aos objetivos com sucesso, possibilitando a eles mesmos decidirem o que funciona mais eficazmente na situação musical em particular. (BERKLEY apud FAUTLEY, 2004, p. 203) [trad. Mariângela Fogaça]

McDonald e Miell (2000) procuram investigar o impacto das variáveis sociais na relação educação musical/criatividade. Apoiando-se nos trabalhos de O'Neill (1977) e Taebel (1994) os autores destacam:

Há um grande aumento da literatura que enfoca o ponto principal desse impacto na qual grupos específicos, a família, as relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos, tem feito aumentar o interesse em um conhecimento sobre música e, na realidade, no desenvolvimento de suas identidades pessoais como 'musicais'. (McDONALD e MIELL, 2000, p. 58) [trad. nossa]

O estudo, realizado a partir de trabalhos de composição em grupo, parte de um binômio definido como experimentação/discussão, que é utilizado como guia metodológico. A preocupação dos autores é demonstrar que crianças, ao comporem músicas por si próprias, o fazem de forma mais fluente com colegas com quem melhor se relacionam. Nesse âmbito, o interesse está na natureza e na qualidade desses processos de interação, bem como na qualidade do produto musical final. Para melhor compreender esses processos, MacDonald e Miell (2000) estabelecem o que denominam comunicação simultânea de idéias⁹ (*transactive communication*). Nesse conceito, a comunicação é definida como uma construção e expansão de idéias que são expressas pelo outro ou por si próprio, num sistema de trocas simultâneas. A presença desse modo comunicativo, em especial nos processos composicionais, tem sido um fator-chave para uma boa qualidade em termos de trabalho colaborativo (McDONALD e MIELL, 2000, p. 61).

A perspectiva de unir a prática criativa em música, num ambiente colaborativo, incluindo o uso de recursos tecnológicos no registro sonoro das composições, proporciona diferenciais pedagógicos nos processos composicionais.

Tendo até aqui focado conceitos ligados à composição musical e a modelos investigativos específicos, proponho a seguir uma discussão dos conceitos ligados às Tecnologias da Informação e da Comunicação e as formas contemporâneas de registrar e ouvir música.

⁹ *Transactive communication* ocorre quando há emissão de mensagens de uma fonte a outra simultaneamente. Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Transactive_communication

2.2 Tecnologia e música

2.2.1 Tecnologia e escuta musical

Ao comparar as formas de escuta musical em vários períodos da história, é notória a mudança das características que constituem esses modos. Essas mudanças podem ser compreendidas a partir dos usos de instrumentos musicais em determinados períodos históricos. Iazzetta (1996) refere-se à mudança dos lugares destinados à escuta musical como vinculada à portabilidade dos instrumentos, como os menestréis e trovadores no final da Idade Média, que alicerçavam sua prática musical no uso da voz e dos instrumentos que eles próprios pudessem carregar. Aos poucos, a música passa a ser realizada em um ambiente doméstico e posteriormente, em espaços específicos, como teatros e salas de concerto. Os instrumentos que não ofereciam portabilidade, como o órgão de tubos ou o piano, assim como conjuntos instrumentais mais volumosos, como as orquestras e coros, tornam-se freqüentes nas atividades musicais de concertos (IAZZETTA, 1996).

Segundo Rodrigues (2002), o surgimento dos processos eletromecânicos de gravação alteraram profundamente os modos de escuta musical. A fixação do som em um meio material transforma radicalmente a sua natureza proporcionando, como consequência, uma execução musical que extrapola os limites que a cultura ocidental cristalizou ao longo dos séculos, na qual restringia a execução musical a determinados ambientes. O autor afirma:

Sabemos o quanto a gravação, a reprodução e a difusão mediática da música expandiram as oportunidades para a sua fruição, mas também as dessacralizaram como formas de contemplação tradicionais. Também passamos a experimentar uma audição desritualizada, desprendida dos espaços de confinamento frutivo, pagando com a dispersão da consciência diante da massiva afluência sonora. (RODRIGUES, 2002, p. 121)

Iazzetta (1996) refere-se à utilização do fonógrafo como um substituto do músico doméstico ou amador no ambiente familiar. Essa substituição veio ocorrer pela inviabilidade técnica de execução do complexo repertório das salas de concerto nos séculos XIX e XX. Na sua visão:

O fonógrafo vem de certa forma suprir o papel de músico amador dentro das casas e nas reuniões entre amigos e familiares. Aos poucos, as pessoas foram aprendendo a ouvir os sons distorcidos e ruidosos dos aparelhos fonográficos e a tomá-los como padrão de escuta. (IAZZETTA, 1997, p. 48)

Com o advento do sistema digital de registro, armazenamento e transmissão de informações, a música passou a ocupar maior espaço e tempo do cidadão, quer seja como uma ação consciente, quer involuntária. O uso do computador como ferramenta musical estabelece alterações significativas em todos os âmbitos do fazer musical.

A digitalização do som gera possibilidades de produção, manipulação e difusão totalmente novas para as atividades musicais. Se até então a música tinha seu registro apresentado sob duas formas, a partitura e a gravação (analógica), agora conta com a possibilidade de qualquer tipo de manipulação dos dados musicais pois, como um código aberto, aceita organizações, hierarquizações, e comparações (IAZZETTA, 1997). Como uma das conseqüências, esse novo sistema permitiu a armazenagem, a reprodução e a difusão indefinida de uma mesma performance musical.

Nesse contexto, Rodrigues (2002) se refere à inflação dos signos sonoros e à exposição excessiva advindas dessas mudanças na produção musical como fatores que contribuem para dissolver o culto e a demanda ritualizada de concentração da experiência tradicional de escuta musical. As novas formas de ouvir música requerem o uso de mídias digitais, pois como resultado das possibilidades de manipulação do som, somente elas poderiam representar melhor o produto final do processo musical que essas mesmas possibilidades proporcionam, seja em CD, DVD, MP3, MP4, entre outros.

Assim sendo, os processos de produção e registro sonoro ocasionam invariavelmente uma relação cada vez mais descorporificada da experiência musical em que a música é produto de um processo que se materializa através de uma mídia, a qual pode ser manipulada, transportada e ajustada a fins determinados, sem a mínima relação com os compositores, intérpretes e produtores musicais. Rodrigues (2002) acrescenta:

Podemos ouvir, como e quando quisermos, uma mesma peça musical, milhares de vezes e também acionarmos ou interrompermos, com um simples *zapping*, qualquer execução sonora, bem como podemos fazer outras tarefas cotidianas enquanto escutamos música: durante as leituras, enquanto trabalhamos no computador ou navegamos na rede, nos momentos de introspecção, no carro, em aviões, nas salas de espera, elevadores, estações e supermercados, na rua, enquanto dormimos, na hora do sexo, do banho, do passeio, da ginástica, em festas, coquetéis, cerimônias cívicas ou religiosas, boates, festivais, shows, concertos, bares, etc. (RODRIGUES, 2002, p.122)

Em seu artigo *as Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea*, Carvalho (1999) refere-se às inúmeras possibilidades que a tecnologia trouxe à percepção do ouvinte de música. Um dos fatores foi o alto investimento dos meios de massa no consumidor musical, uma vez que a distinção de classe cede lugar a um clima mais cosmopolita, onde o convívio de estilos musicais muito distintos entre si acontece mais intensamente. Valendo-se disso, a indústria fonográfica reforça a utilização de padrões musicais cada vez mais mercadológicos, penalizando a possibilidade de conservar o objeto sonoro com seu modo específico e único de impactar a mente e os sentidos. Carvalho (1999, p. 57) entende que “há um efeito perverso nesse modelo capitalista monopolizador de captação da variedade musical do mundo”. O autor explica:

as tecnologias de gravação e reprodução que possibilitam esses trânsitos entre os mais variados estilos agora comensuráveis baseiam-se num gosto padronizado, capaz de fazer a percussão de uma bateria de escola de samba soar cada vez mais próxima a como soam nas gravações os timbales de uma orquestra ou os tambores de um grupo de música religiosa ou indonésia. Assim, não apenas a alteridade musical, do ponto de vista do espectro tímbrico, é controlada eletronicamente; mais que isso, as diferenças radicais de forma e estrutura são agora, caso necessário (e essa necessidade é exercida), suavizadas pelas intervenções homogeneizadoras dos procedimentos de gravação e reprodução. (CARVALHO, 1999, p. 57)

A partir disso, conclui-se que as conseqüências trazidas pela utilização de tecnologias digitais configuram novos modos de se ouvir música. Nesse sentido, Iazzetta (1997) destaca os processos histórico-musicais que conduziram à separação explícita entre o que denomina “agentes musicais”: o compositor, o intérprete e o ouvinte. Segundo o autor, “o Ocidente foi estabelecendo, aos poucos, limites estritos entre aqueles que criam, aqueles que executam e aqueles que ouvem música” (p.2). Atualmente, há uma grande desproporcionalidade entre pessoas que *fazem* música e pessoas que *ouvem* música (IAZZETTA, 1994). Nesse contexto, a tecnologia proporcionou aos ouvintes o acesso ilimitado às produções musicais e como conseqüência a

música passou a ser produzida primordialmente para ser ouvida e não para ser tocada, e os processos de composição e interpretação passam a ser os *meios* pelos quais isso se realiza. Essa projeção na direção do ouvinte é realçada pelos processos de reprodução que vão impor, de certa forma, os padrões de recepção. (IAZZETTA, 1997, p. 3)

Tais padrões de recepção inicialmente orientavam-se pela busca de fidelidade, em comparação às execuções ao vivo.

O termo fidelidade - cuja existência pressupõe uma relação de igualdade ou semelhança com algo - é ainda utilizado, especialmente na indústria fonográfica e de áudio, mas seu significado tornou-se reflexivo e inconsistente: a fidelidade de uma reprodução não é estabelecida pela comparação com seu original, mas em relação ao padrão imposto pela própria tecnologia de gravação. Não é, portanto, de se estranhar que mais e mais músicos tentem reproduzir em suas apresentações ao vivo o padrão oferecido em suas gravações, especialmente no que concerne à música popular. (IAZZETTA, 1997, p.4)

Por sua vez, os sistemas reprodutores seriam tanto melhores quanto mais fiel pudesse ser o resultado sonoro por eles produzido. Com a massificação desses sistemas reprodutores, as apresentações ao vivo deixaram de ser padrão para qualquer tipo de escuta em música (IAZZETTA, 1997). Segundo o autor

O que a maioria dos ouvintes entende hoje por audição musical refere-se à escuta através de sistemas reprodutores, como o rádio, os discos e as fitas magnéticas. Lentamente, esse novo contexto regido pela gravação e reprodução tornou-se o padrão de norteamo da produção musical. (IAZZETTA, 1997, p.4)

2.2.2 Tecnologia e gravação

Até o advento dos processos eletromecânicos de gravação, as tradições orais e a escrita foram os principais meios de preservar o conhecimento musical dentro da sociedade. Com o surgimento dos processos de gravação, o próprio som passa a ser registrado em sua passagem temporal, em sua forma bruta (IAZZETTA, 1996). Sobre essa possibilidade, Iazzetta (2003) relata:

Assim, os primeiros fonógrafos no início do século XX permitiam que o usuário não apenas reproduzisse gravações, mas também realizasse os seus próprios registros em cilindros de gravação "virgens". A estrutura de seu maquinário era aparente, permitindo que seu funcionamento fosse observado, facilitando a execução de pequenos reparos ou adaptações pelo próprio usuário. (IAZZETTA, 2003, p. 8)

O fato de os processos eletromecânicos de gravação do início do século XX permitirem não só a reprodução do som, mas também oferecerem a possibilidade ao usuário de realizar o registro sonoro, pode ser considerado a antecipação do que viria a ocorrer décadas mais tarde com o advento da informação digital. A

digitalização do som nada mais é do que sua representação por valores discretos, na qual a resistência à introdução de ruído e a facilidade de manipulação e armazenagem são suas principais características (IAZZETTA, 1996). Além disso, o sinal digital permite uma série de manipulações nas ondas sonoras, podendo manter intacto o sinal original, ao contrário das gravações analógicas. Nelas, processos de filtragem, mixagem, montagem e aplicação de efeitos também são aceitos. No entanto, essas modificações realizadas são definitivas, o que Iazzetta (1996) define como modificação *destrutiva*.

Ao focar a gravação musical, Iazzetta (1996, p. 46) observa que o resultado sonoro do processo de interpretação musical é que fica registrado, representando “não só uma determinada música, mas também a visão que um intérprete particular tem desta música e a ocorrência real dessa música em um dado momento e em uma situação particular”. Um exemplo dessa função do registro musical são as gravações de shows ao vivo, onde cada instrumento ou voz é gravado em um canal separado. Geralmente as performances musicais oferecem resultados sonoros diferentes das gravações em estúdio. Paradoxalmente, a tecnologia digital oferece a possibilidade de incluir posteriormente partes e/ou efeitos. Aplausos efusivos, assovios e gritos eufóricos podem facilmente conferir a uma música uma “roupagem” muito diferente daquela que a interpretação *ao vivo* proporcionou ao público.

No final do século XX, as gravações chamadas “acústicas” se somaram ao rol de possibilidades da produção musical de bandas e artistas, surgindo como uma possibilidade rentável, na medida que concorrer com a produção fonográfica de caráter “descartável”¹⁰ tornou-se difícil. Dessa forma, os *acústicos* passaram a atingir um público cativo dessas bandas e artistas, ancorado muito mais nos sucessos do passado do que em novas composições.

Nesse contexto, as salas de concerto, ou então, lugares específicos (teatros, auditórios), vão perdendo espaço no meio musical, pois embora tenham contribuído no processo de solidificação das relações entre intérprete e ouvinte, as formas gravadas de música alteram essa relação, remodelando, por consequência, a atuação do intérprete e a do ouvinte (IAZZETTA, 1996).

¹⁰ Este termo refere-se à produção fonográfica que é consumida rapidamente pelo mercado consumidor da música, cedendo rapidamente espaço para novas produções também de mesmo caráter.

Outra mudança ocorrida por conta das novas técnicas de gravação digital reside no fato de que o conhecimento sobre as propriedades do som, seus aspectos físicos e cognitivos se expandiram velozmente. As tecnologias eletrônica e digital proporcionaram a geração sonora artificial acarretando conseqüências inevitáveis na produção musical contemporânea (IAZZETTA, 1996). Segundo Iazzetta (1996)

[...] o surgimento de novas tecnologias baseadas na eletricidade e o uso de sinais eletromagnéticos abriram a possibilidade da geração de sons sem a utilização de instrumentos mecânicos. Embora as ondas sonoras que atingem nosso aparelho auditivo possuam a mesma natureza, sejam elas provenientes das batidas de um tambor ou dos osciladores eletrônicos contidos em um sintetizador, seus processos de produção são radicalmente diferentes. (IAZZETTA, 1996, p. 5)

Embora os instrumentos musicais continuem a fazer parte dos processos de criação musical, a utilização de instrumentos têm cada vez mais se incorporado aos processos tecnológicos do registro sonoro e principalmente à manipulação da informação sonora. Ocorre, dessa forma, uma fusão, a qual acaba por “acomodar” os padrões auditivos aos novos resultados que se originam dessa síntese.

Segundo Iazzetta (2003), a portabilidade passa a ser uma das características-chave do processo de tecnologização da música. O fato de que os meios de registro digital da música abandonam o seu *habitat* original ocasiona um aquecimento na fusão dos processos de composição, interpretação e audição. Iazzetta (2005) descreve a portabilidade:

Essa palavra mágica [portabilidade] significa que todo o poder tecnológico concentrado no estúdio, e todo alcance possibilitado pelas redes digitais de comunicação, podem ser transportados para qualquer lugar, e usados a qualquer momento, graças ao surgimento dos computadores portáteis. A mudança não está apenas no tamanho das novas máquinas, mas especialmente no seu alcance. Assim como o *walkman* – que não era nada mais do que um gravador/tocador de fitas em miniatura – modificou a relação dos ouvintes com a música nos anos 80, os computadores portáteis trouxeram para perto das pessoas a instrumentalização musical gerada pela tecnologia eletro-eletrônica. Tornou-se possível fazer música em qualquer lugar, na poltrona de um avião, na mesa de um café, no sofá da sala, ou – porque não? – numa sala de concerto. O *laptop computer*, o computador apoiado sobre as coxas, é ao mesmo tempo estúdio, ferramenta de composição, gerador sonoro, arquivo de músicas e aparelho de som, tudo isso ao mesmo tempo, tudo isso sobre as coxas, e controlado por um teclado mais rudimentar do que o que qualquer músico tenha tocado em tempos anteriores. (IAZZETTA, 2005, p. 1242)

Ao se referir sobre a aproximação ocasionada pelos novos meios digitais entre o indivíduo e o fazer musical, Iazzetta (2001) afirma:

Com um computador pode-se controlar todos os estágios que envolvem esse processo: da fabricação dos sons à composição, da divulgação à comercialização. Parece consenso que essas novas possibilidades não eliminam os modos anteriores de realização musical, mas apenas reformulam nosso espaço musical ao introduzir novas categorias de se fazer música. (IAZZETTA, 2001, p. 209)

Ao longo desse capítulo, procurei delinear os apoios teóricos que utilizei na análise dos dados empíricos. Um conceito amplo de composição permite considerar a produção composicional dos adolescentes como sendo musicalmente significativa e aceita para os fins dessa pesquisa. No entanto, esse conceito visto de forma isolada não abrange a totalidade do processo composicional, no qual a produção musical é uma das partes. Para tal, o conceito de avaliação formativa e de comunicação de idéias simultâneas favorece a compreensão desse mesmo processo na ótica do trabalho colaborativo.

Por fim, os conceitos ligados às TICs e sua relação com os processos de registro e audição sonora, estabelecem um marco diferencial, pois não são aplicados exclusivamente às etapas do processo – como em um portfólio – e sim utilizados na compreensão de um produto musical final.

Dessa forma, pretendo explicitar como o uso de registros sonoros se coaduna aos processos composicionais dos adolescentes. A figura 1 apresenta uma síntese do quadro conceitual utilizado nesse referencial.

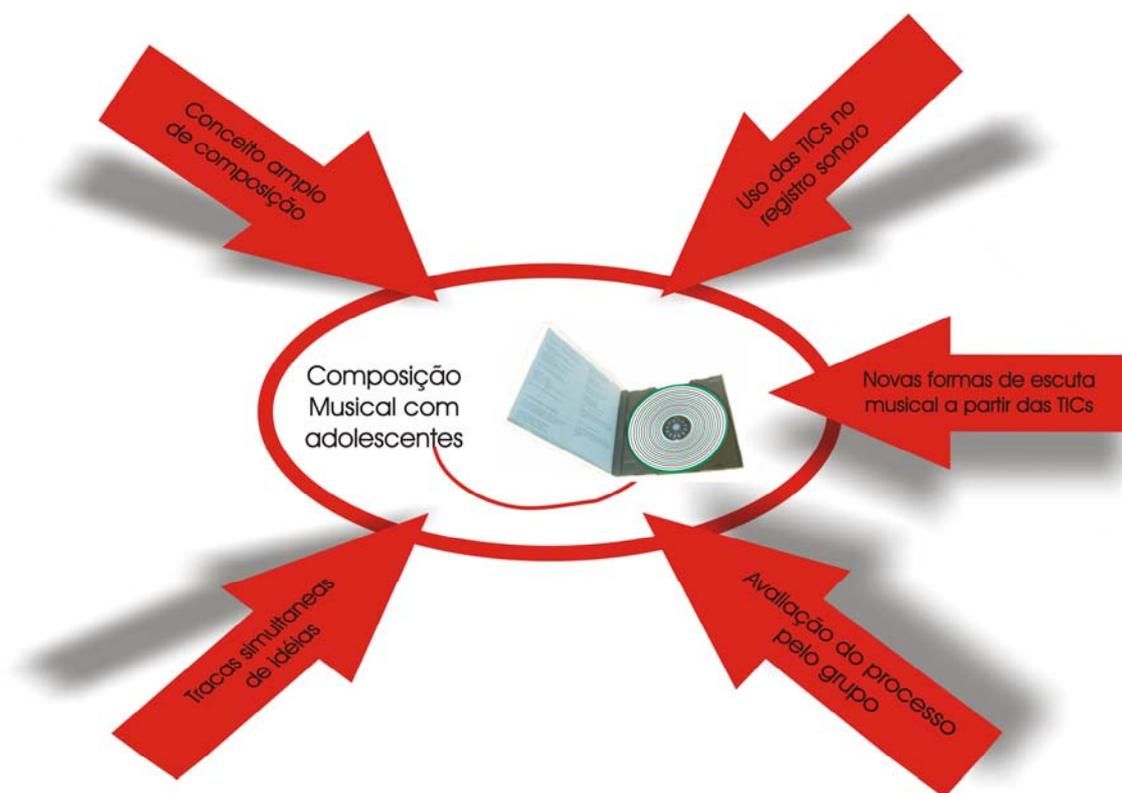


Figura 1: Síntese do quadro conceitual

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa-ação como escolha metodológica

Ao pretender investigar processos pedagógicos-composicionais de adolescentes coadunados à gravação de um CD, partindo de minha experiência, a escolha metodológica recaiu na pesquisa-ação. Três motivos sustentam essa escolha. O primeiro aponta para as minhas reais possibilidades de realizar a proposta do registro sonoro de composições com adolescentes, considerando as experiências anteriores já realizadas. Nesse enfoque, considero fundamental a identificação do pesquisador com o tema de pesquisa e vejo na pesquisa-ação a metodologia mais apropriada para responder as questões de pesquisa levantadas anteriormente.

O segundo motivo diz respeito à modalidade de experiência que utiliza o recurso tecnológico ao longo da proposta pedagógico-musical. Embora possam existir experiências¹¹ nesse âmbito em São Paulo e no Rio de Janeiro (BRITO, 2001; COSTA, 2004), investigar tais práticas se tornaria inviável, visto que se encontram geograficamente distantes e exigiriam desdobramentos de tempo e custos inviáveis no nível de pesquisa do mestrado acadêmico.

O terceiro motivo trata do vínculo pedagógico que mantenho com adolescentes da escola pública. Minha disponibilidade em trabalhar com eles aliado ao seu desejo em vivenciar a música através da composição constituiu-se num fator favorável para a realização desta pesquisa.

3.2 Sobre a pesquisa-ação

A origem da pesquisa-ação é freqüentemente associada a Kurt Lewin. No entanto, segundo Tripp (2005), o termo também foi encontrado anteriormente, na Alemanha, e utilizado por John Collier já antes da Segunda Guerra. Para ele “[...] é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou por onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (TRIPP, 2005, p. 445).

¹¹ Cf. www.progressão.com.br; www.satc.edu.br/noticias; www.noolher.com/opovo/vidaearte; www.mec.gov.br/acs/noticias/noticias; www.jornaldacidade.com.br/geral; www.formaturasweb.com.br/noticia; www.universia.com.br/noticia; www.camboriu.sc.gov.br

A pesquisa-ação ao longo de sua trajetória foi considerada como um conceito geral, mas que abarcava processos diferenciados. Termos como pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental se associaram ao termo geral pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), nas décadas de 40 e 50 a pesquisa-ação foi utilizada em administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional e ensino. Na década de 70, a pesquisa-ação incorpora-se às necessidades (e finalidades) de mudança política, conscientização e outorga de poder. Já nas décadas de 80 e 90, vincula-se a projetos para agricultura e negócios bancários, saúde e geração de tecnologia, via instituições de fomento.

No campo educacional, a pesquisa-ação “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (Tripp, 2005, p. 445). Nesse contexto, surgiram vários conceitos de pesquisa, ora direcionadas para o julgamento profissional do professor, ora de caráter emancipatório e de crítica social.

3. 3 O conceito amplo e o ciclo da pesquisa-ação

No que diz respeito à sua estrutura, a pesquisa-ação, em sua acepção “clássica”, organiza-se em um “ciclo contínuo de três processos: planejamento, ação e coleta de dados” (MORIN, 2004, p. 56). Além disso, deve-se considerar o grupo e seu contexto e os fatores contextuais inerentes a ele: subgrupos, membros, restrições, normas e canais de comunicação. Observam-se também as condições de “não mudança” que permitem ao grupo conservar seu equilíbrio. Nessa perspectiva, o papel do pesquisador pende mais para o âmbito da pesquisa e sua implicação como ator fica em segundo plano.

Embora se utilize o termo pesquisa-ação de uma forma geral, é importante que se reconheça esse tipo de pesquisa como um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Entre outros, pode-se citar a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, a prática deliberativa, a pesquisa práxis, a investigação apreciativa, a prática diagnóstica, a avaliação-ação, a metodologia de sistemas flexíveis e a aprendizagem transformacional (TRIPP, 2005).

Tripp (2005) define investigação-ação como “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). Nesse modelo, o ciclo básico da investigação-ação é formado por quatro fases contínuas: planejamento, implementação, descrição e avaliação, conforme sintetiza a figura 2.



Figura 2: O ciclo da pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 445)

Dentro desse processo, é importante que se perceba o caráter cíclico que envolve tal metodologia. Tripp (2005, p. 454) caracteriza a pesquisa-ação como um processo corrente, repetitivo, “no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para a melhora no seguinte”.

Outro ponto discutido entre os metodólogos trata do caráter emancipatório da pesquisa-ação. Embora difícil de ser vivenciado nesse âmbito metodológico, é dever do pesquisador considerar a voz do sujeito, sua perspectiva e seu sentido (FRANCO, 2005). Isso deve ir além do registro de campo que será utilizado para posterior análise. Nesse caso, “metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo” (FRANCO, 2005, p. 486).

Franco (2005) se refere ao caráter emancipatório da pesquisa-ação.

[...] pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal

metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p. 486)

A pesquisa-ação, por se tratar de uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, para Franco (2005), tem necessariamente um caráter pedagógico. No âmbito da educação, o caráter pedagógico é reforçado, como Franco (2005) esclarece:

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro do exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a continua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 489)

3.4 A concepção adotada

A proposta metodológica de pesquisa-ação adotada aqui é a Pesquisa-Ação Integral (PAI). Tal modelo, segundo Morin (2004), permite aos atores construir teorias e estratégias que emergem do campo, e que em seguida são validadas, confrontadas e desafiadas. Com tal propósito, a realização da Oficina não objetivou ser o meio de comprovação de uma hipótese, nem tampouco pretendeu ser uma ação *para* o grupo investigado. Antes, fundamentou-se na necessidade de participação de todos os atores das diversas etapas do processo, resguardando as reais possibilidades de fazê-lo. Morin (2004) explica

Convém reafirmar que a pesquisa-ação integral é diferente de outras pesquisas qualitativas que não são participativas em todas as etapas do processo. Os atores pesquisadores precisam compreender bem o processo e os instrumentos da PAI em função da implicação e da participação de todos os pontos de vista, em todas etapas do processo; isto é, no plano ideal. (Morin, 2004, p. 114)

Andaloussi (2004) faz referência à ação *com* o grupo como sendo transversal às dimensões da ação voltadas *por, para e sobre* o grupo. Tal idéia é corroborada por Morin (2004):

Em pesquisa-ação integral, o ator pesquisador é uma parte constituinte da ação, ele age sobre a mudança, participa na evolução e na solução dos problemas [...] Certos projetos podem exigir do pesquisador efetivo que ele permaneça em segundo plano, como bom conhecedor da metodologia e de suas exigências; todavia, também neste caso, ele participa. (Morin, 2004, p. 115)

Dentro das características do processo desenvolvido na Pesquisa-Ação Integral (PAI), encontram-se os cinco conceitos que dão sustentabilidade a essa metodologia. Conforme Morin (2004) são:

1- *O contrato, de caráter, aberto em que os implicados assumem um papel ativo na ação.* Esse caráter aberto do contrato se refere à problemática, à análise das necessidades, à definição dos problemas e aos questionamentos. Morin (2004) reforça o caráter aberto, formal e não-estruturado do contrato na PAI. Na ótica do autor, essa concepção de pesquisa-ação requer um conceito de contrato que se define “como negociação, ou entendimento, deliberadamente aceito entre as partes” (p. 65).

2- *A participação, aqui assumida como co-gestão.* Morin (2004, p. 67) sintetiza o que é participação na PAI: “participação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração”. Morin (2004) alerta, no entanto, que a participação exige que os interessados se impliquem também na criação dos mecanismos de cooperação. Além disso, a PAI pressupõe a ação do pesquisador para além da observação participante, pois segundo Morin (2004, p. 69) “o pesquisador participante se implica no questionamento e no processo da solução do problema. Ele é ativo”.

3- *A mudança, cujo objetivo principal é tornar complementar a ação e o discurso em torno da problemática.* Duas idéias são centrais nesse tópico conceitual da PAI. A primeira é de que mudança se inicia quando os participantes, atores ou pesquisadores, realizam uma ação concreta, e a segunda é de que a mudança propicia uma estratégia centrada antes na exploração do que na verificação (Morin, 2004). A partir disso, a mudança exige uma espiral de revisão para a ação e o pensamento, trafegando em vários sentidos: “da ação à reflexão, da reflexão à ação, de uma ação refletida a uma ação ainda mais refinada, e assim por diante” (MORIN, 2004, p. 71).

4- *O discurso, na medida em que se vincula ao vivido e favorece, dessa forma, a conscientização.* Morin (2004) entende que o discurso se opõe à intuição e, na medida em que a pesquisa acontece, ele passa a ser cada vez mais esclarecido e menos espontâneo. O discurso é um importante elo agregador da ação e da participação, pois segundo Morin (2004, p. 80) “a busca de consenso em nível do discurso favorece o engajamento. Ademais, parece haver maior participação à

medida que progride o discurso”.

5- *A ação, que oferece aos participantes a possibilidade de que “suas forças vivas” sejam utilizadas ao máximo.* A ação é principalmente coletiva e cooperativa e não é totalmente planejada e predeterminada. Partindo desse pressuposto, “a ação se integra em um processo que é ato de reflexão” (MORIN, 2004, p. 82). Nesse sentido, a reflexão constante contribui para a eficácia da ação, uma vez que busca o consenso entre o grupo. Quanto à abrangência da ação, o seu campo deve corresponder às capacidades dos participantes, as quais demandam tempo suficiente para sua maturação, respeitando o ritmo das atividades dos envolvidos e a complexidade dos acontecimentos (MORIN, 2004).

3.5 A proposta de ação

Como já mencionado, a proposta de pesquisa-ação envolveu a realização de uma Oficina de Composição Musical com alunos de oitava série do Ensino Público de Gravataí/RS. Esta seção apresenta uma síntese dos principais elementos que compõem a proposta de trabalho da Oficina, sendo possível consultar a proposta na íntegra no apêndice 1 dessa dissertação.

A Oficina visou oferecer a adolescentes do ensino fundamental a prática criativa em música vinculada ao uso de recursos tecnológicos no registro sonoro das composições, o que proporcionou um diferencial pedagógico-metodológico no desenvolvimento dos processos composicionais. Junto a isso, pretendeu-se ampliar a compreensão musical de adolescentes em torno de processos composicionais, vivenciar processos de registro digital de composições próprias e, da mesma forma, vivenciar a composição musical estimulada pela produção de um CD.

Ao organizar as ações da Oficina de composição musical e suas diversas fases de desenvolvimento, foi necessário considerar que os adolescentes participantes da proposta, via de regra, não estavam envolvidos em nenhuma atividade de ensino formal de música na escola. Levando em conta suas experiências em aulas regulares, também se tornou minha preocupação o estímulo à participação dos adolescentes nas ações coletivas de composição, bem como garantir que a relação coordenador/grupo não fosse de autoridade e comando, e sim de co-gestão da proposta de trabalho. Nesse sentido, a proposta previa a discussão com o grupo, tanto quando possível, de todos os passos do processo: definição da

temática do CD, instrumentos utilizados, encarte, ordem das gravações, participação em eventos, entre outros.

Quanto aos processos composicionais, seria difícil conceber adolescentes criando suas próprias músicas de maneira individual ou isolada durante a Oficina. Fautley (2004) assinala a importância da prática composicional coletiva em aulas de música em currículos escolares do ensino fundamental. Para o autor, o ambiente grupal favorece desde a discussão e entendimento das tarefas até tomadas de decisões musicais ao longo do processo composicional. Considerando essa premissa, o processo de composição foi organizado sempre em pequenos grupos.

O contato com elementos teóricos básicos da música pelos adolescentes visou garantir que todo o processo composicional não fosse uma prática musical apenas de cunho prático, sem nenhuma reflexão sobre os elementos musicais trabalhados. Além de conhecer os principais elementos da linguagem musical, seja falando sobre eles, seja experimentando-os, os adolescentes puderam ter na descoberta de vários modos de produção, mudança e combinação dos sons uma motivação a mais para compor.

Em termos de organização, a Oficina foi estruturada em dez encontros, com duração aproximada de três horas cada. Na prática, aconteceram treze encontros, realizados duas vezes na semana ou conforme a necessidade que o grupo apontou durante a Oficina. Procurei manter desde o início da Oficina um clima de acolhimento, pois o sentimento de pertença a um grupo com fins bem direcionados e claros é algo a ser desenvolvido já no primeiro momento em que o grupo efetivamente se reúne. Para tal, lancei mão de atividades lúdicas no primeiro encontro. Além disso, freqüentemente reservei espaços para conversas coletivas, onde a partilha de experiências musicais, a avaliação dos trabalhos e resultados, bem como o autoconhecimento do grupo puderam acontecer (ver DVD em anexo – exemplo 1).

A Oficina foi organizada em quatro fases. A primeira fase foi introdutória, incluindo atividades de integração, ambientações sonoras, gravações preliminares, familiarização com os instrumentos e conversas informais com o grupo. Na segunda, os adolescentes, organizados em grupos menores, discutiram o perfil do CD e compuseram músicas instrumentais. Na terceira fase, os adolescentes compuseram músicas com letra e na quarta e última fase ocorreram os processos de mixagem, adição de partes, a produção gráfica e o encerramento da Oficina.

O contato com os elementos teóricos da linguagem musical se deu através da utilização de instrumentos convencionais ou feitos a partir de outros materiais. Nessa perspectiva, foi oferecido um conjunto de instrumentos musicais aos adolescentes¹². A voz e os sons do próprio corpo também foram elementos indispensáveis para tal abordagem.

A figura 3 apresenta de uma forma resumida a estrutura da Oficina.

Fases	Conteúdos desenvolvidos /enfoques	Processos e tecnologia	Número do encontro
Fase 1 Introdução	Introdução geral, integração do grupo, ambientações sonoras, composições experimentais, gravações preliminares, utilização dos instrumentos, conversas com os adolescentes	Gravação preliminar em máquina fotográfica digital e/ou filmadora	1,2 e 3
Fase 2 Composições Instrumentais	Discussão do perfil do CD, composição de 4 músicas instrumentais, conversas com os adolescentes e gravação	Gravação no sistema de pista única – Computador e equipamentos de áudio	4,5 e 6
Fase 3 Composições com letra	Composição de 2 músicas com letra, conversas com os adolescentes e gravação	Gravação no sistema multipistas – Computador e equipamentos de áudio	7, 8,9,10 e 11
Fase 4 Produção final do CD – Mixagem / Produção Gráfica	Mixagem, adição de partes, discussão sobre a produção gráfica e encerramento da Oficina	Computador e equipamentos de áudio	12 e 13

Figura 3: Fases da Oficina de Composição Musical

¹² A lista completa dos instrumentos disponibilizados encontra-se junto ao Projeto da Oficina de Composição Musical - apêndice 1.

Os encontros foram sempre flexíveis a movimentos de acordo com as necessidades e redirecionamentos da ação, próprios da metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação. Basicamente eles seguiram três formatos (denominados A, B e C) de acordo com os objetivos propostos para cada um deles. A diferenciação foi de caráter didático e orientativo, havendo a possibilidade de mesclas entre eles.

No formato *A*, os alunos foram introduzidos na atividade (experimentar sons do corpo, por exemplo) através de uma explicação e demonstração. Do mesmo modo, foram estimulados a vivenciar a atividade individualmente ou já em grupo. Passei a propor formas mais elaboradas de exploração em níveis mais complexos de organização do som. Na medida em que os grupos menores foram compondo, apresentaram a composição aos demais. Após a escuta, foram tecidos comentários objetivando compreender melhor as características da composição e os elementos musicais explorados e utilizados ao longo do processo composicional.

No formato *B*, o processo de construção musical já estava em andamento e seu caráter exploratório não foi tão intenso, visto que os adolescentes participantes já possuíam suas composições delineadas. A mim coube favorecer a reflexão em torno de particularizações ligadas à forma, ao caráter expressivo da interpretação ou então aos timbres utilizados nas composições. Questões acerca de “quem faz o quê” na interpretação puderam ser resolvidas nesse momento, visto que elementos ligados às relações interpessoais freqüentemente interferiram nesse tipo de escolha.

No formato *C*, os processos composicionais estavam praticamente findados. O objetivo voltou-se para o registro digital das composições. Embora ainda fossem possíveis adaptações e flexibilizações musicais nesse momento, questões de ordem técnica e interpretativo-musical tiveram preferência. A mim coube transmitir serenidade, segurança e motivação frente aos desafios que surgiram a cada tempo transcorrido durante a gravação. Como não eram possíveis muitas regravações foi indispensável que o grupo atingisse, nesse momento, a confiança necessária em sua própria performance musical.

Ao gravarem suas músicas, os adolescentes tornaram concreta sua produção. Nos momentos de gravação os cuidados aumentaram, pois o trabalho de semanas poderia ter sido prejudicado e o resultado poderia não fazer jus ao todo do processo. Do ponto de vista motivacional, ao longo da Oficina a idéia de que haveria uma gravação das músicas foi repetida freqüentemente.

O sistema de gravação digital

O software N-track 3.1.1 foi utilizado nas gravações ao longo da Oficina. Esse software ofereceu diversos recursos de gravação e mixagem. Além disso, propiciou uma gama de efeitos aplicáveis a cada pista de áudio. Seu uso nos momentos de gravação trouxe a vantagem de possibilitar uma edição e mixagem mais nítidas e qualificadas. Esse software permitiu gravações em pistas separadas – multipistas – ou em pista única. Outros ajustes foram realizados através da mesa de som.

Para as gravações, foi utilizado o seguinte equipamento: um computador com processador Pentium IV 2.4; Hard Disk de 40 Gb; 1 Gb de memória RAM, Placa Mãe Intel D845PEMY; Placa de som Creative Live 5.1. Uma mesa de som Ciclotron CMR 16B e três microfones Shuri com fio. Todos os equipamentos utilizados pertencem ao meu acervo pessoal e foram adquiridos ao longo dos últimos seis anos. Trata-se de equipamentos acessíveis, de custo médio e que podem ser encontrados em lojas de informática, de eletroeletrônicos ou de instrumentos musicais.

O CD como síntese da proposta composicional

Compor, ensaiar e gravar foram níveis diferenciados de um mesmo processo, mas que se fundem ao atingirem sua materialização, representado na figura 4.



Figura 4: Imagem síntese da proposta composicional

3.6 Coleta e análise de dados

A pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, pressupõe o envolvimento do pesquisador na ação. Para tal, as técnicas de coleta de dados devem não só permitir o registro das informações que ocorrem ao longo da ação, oferecendo dados empíricos para o pesquisador, mas devem igualmente proporcionar informações significativas que permitam a reorientação da ação, no sentido de melhorá-la, afinando-a aos objetivos assumidos pelo grupo envolvido. Sob esse ponto de vista, tive a preocupação metodológica de constantemente realimentar o grupo com minhas percepções sobre o processo realizado, procurando instigá-lo ao envolvimento cada vez maior nas discussões.

Um exemplo disso foram os relatórios dos encontros. Na medida em que os escrevia, visualizava com clareza as etapas do processo de produção do CD. Da mesma forma, eles me permitiram explicitar com mais clareza ao grupo o que via ao longo dos encontros, oferecendo-lhes, tanto quanto possível, questões pertinentes à ação da qual foram os protagonistas. Eis um recorte do registro de campo que demonstra essa preocupação:

Coloquei ao grupo os objetivos do encontro e as mudanças que havia pensado para esse dia. Entre as principais estava o fato de que nessa etapa composicional minha interferência seria a mínima possível ou nenhuma, de preferência. Justifiquei a eles minha escolha alegando que as experiências composicionais que o grupo realizou até então os habilitavam para uma tentativa mais autônoma. (CR¹³ – Sexto Encontro)

Levando em conta a dinâmica da Oficina, os propósitos da pesquisa e, por conseguinte, a necessidade de ter o máximo de informações sobre o que acontecia enquanto os grupos compunham suas músicas, escolhi um conjunto de técnicas de coleta de dados, descritas a seguir.

Observação Participante

Segundo Yin (2005), com a observação participante existe a possibilidade de o pesquisador assumir uma variedade de funções no decorrer das ações e ao mesmo tempo participar dos eventos estudados. Dentro de tal contexto metodológico, a observação participante se mostrou apropriada. No entanto, em

¹³ Conforme detalhado na p.53 (Figura 6), a sigla CR será utilizada nas citações do Caderno de Relatórios, seguida do número do encontro em que foi realizado ou através de nota de rodapé.

muitos momentos, eu não estive diretamente envolvido nas ações dos grupos. Como forma de registro dessas observações, organizei um Caderno de Relatórios (CR) nos quais pude não apenas registrar os fatos mais importantes de cada encontro, mas efetivamente refletir sobre o que estava acontecendo ao longo da Oficina.

Entrevista Focada

A entrevista focada foi utilizada para elucidar coletivamente aspectos que dizem respeito à participação dos diversos grupos envolvidos na ação. Yin (2005, p. 117) refere-se a esse tipo de entrevista como sendo “espontânea de caráter informal e, além disso, permite que o respondente faça comentários novos sobre o tópico apresentado pelo entrevistador”. Outra característica importante da entrevista focada é a possibilidade oferecida por ela em reunir envolvidos “em uma mesma situação particular” (COHEN e MANION, 1994, p. 289).

As entrevistas focadas foram realizadas com o grupo todo e não nos grupos menores. Isso aconteceu devido à dificuldade de gerenciar grupos em separado para esse fim, em função do espaço físico comum de que dispúnhamos. Além disso, o tempo disponível tornou-se escasso.

Entrevista semi-estruturada

Devido ao tempo reduzido disponível para a pesquisa, optei por realizar esse tipo de entrevista somente após a última sessão de gravação. Inicialmente, a entrevista semi-estruturada não estava inclusa na coleta de dados. Sua inclusão partiu da aparente dificuldade de alguns adolescentes se manifestarem durante as entrevistas focadas. Nesse sentido, percebi que entrevistando-os individualmente teria a possibilidade de obter mais informações de todo o grupo. Além disso, a entrevista semi-estruturada mostrou-se apropriada por me permitir acrescentar perguntas de esclarecimentos (LAVILLE e DIONE, 1999). Essa flexibilidade no andamento da entrevista foi fundamental para obter os dados necessários à análise do processo de composição e registro sonoro dos adolescentes. Foi utilizado um roteiro de questões para orientar a realização das entrevistas (ver apêndice 2).

Gravações em vídeo/áudio das ações do grupo

Diante da necessidade de obter informações sobre o que efetivamente os grupos conversavam durante o processo composicional, optei por registrar as falas e ações dos grupos em vídeo e áudio. Utilizando a filmadora e a máquina fotográfica digital, pude ter um conjunto significativo de dados. No



Figura 5: Registros em vídeo

entanto, em alguns momentos isso ficou inviável, devido a questões operacionais dos equipamentos. Conteí, então, com a ajuda de um auxiliar¹⁴ que monitorava os registros. A idéia de serem registrados certamente alterou as reações do grupo. Em alguns casos, o dispositivo de gravação era ativado e em seguida deixado no local onde o grupo estava. De outra parte, observei que houve uma rápida adaptação ao registro do processo. Os próprios adolescentes, em alguns casos, empunhavam a filmadora e registravam o que acontecia.

Após o término da Oficina, já na fase de organização dos dados, as gravações foram digitalizadas com o objetivo de facilitar a localização e posterior edição das imagens e do áudio. Após o processo de digitalização, os arquivos foram gravados em DVD, constituindo assim um banco de dados de som e imagem. No total foram registrados aproximadamente 18 horas em gravações de vídeo e 20 horas em gravações de áudio.

Inicialmente os dados das entrevistas semi-estruturadas foram organizados de acordo com um roteiro preliminar, que serviu apenas como ponto inicial da sistematização. A partir desse roteiro foi possível uma primeira categorização dessas entrevistas, obtendo como resultado um novo roteiro, que, ampliado, foi utilizado posteriormente em uma re-categorização das entrevistas. Essa elaboração sistemática em camadas foi responsável pelo agrupamento temático dos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

¹⁴ Conforme mencionado na introdução, as imagens foram realizadas por Ricardo Taylor.

Os registros de áudio e vídeo, os dados das entrevistas focadas e do caderno de relatórios foram utilizados numa segunda etapa de sistematização textual. Através deles, procurei elucidar as questões surgidas até então. A figura 6 apresenta um quadro resumo com as legendas utilizadas ao longo do texto:

SIGLA	SIGNIFICADO	COMPLEMENTO	EXEMPLO
CE	Caderno de Entrevistas	Data	CE – em 25/04/2006
CR	Caderno de Relatórios	Número do encontro	CR - Primeiro Encontro
CEF	Caderno de Entrevistas Focadas	Número do encontro	CEF – Terceiro Encontro
GAV	Gravação de áudio/vídeo	Número do encontro	GAV – Oitavo Encontro

Figura 6: Legenda para citações da coleta de dados

Quando a citação do Caderno de Entrevistas (CE) estiver no corpo do parágrafo, o nome do entrevistado aparecerá no decorrer do texto. As respectivas datas, nesse caso, serão omitidas, visto que as entrevistas semi-estruturadas (CE) foram realizadas em apenas dois momentos: Gislene, Fernando, José Mário e Mariane foram entrevistados em 18-05-2006 e Kamila, Cíntia, Gabriela, Lucas e Leandro em 25-05-2006. Quando a fonte da citação for do Caderno de Entrevistas Focadas (CEF), Caderno de Relatórios (CR) ou Gravações de Áudio e Vídeo (GAV) e estiver no corpo do parágrafo, a fonte será indicada através de uma nota de rodapé. As citações feitas fora do corpo do parágrafo, independente da fonte, conterão todas as informações ao final da mesma.

As transcrições das falas registradas foram adequadas à gramática da língua portuguesa, com exceção relacionada à gramática coloquial do Rio Grande do Sul, em que a 2ª pessoa do singular é conjugada com o verbo da 3ª pessoa do singular.

4 COMPOSIÇÃO MUSICAL COM ADOLESCENTES: DAS EXPERIÊNCIAS À GRAVAÇÃO

4.1 A realização da Oficina de Composição Musical

A Oficina de Composição Musical realizou-se nos meses de abril e maio de 2006 e teve a duração de 42 horas, como mencionado. Inicialmente, ela contou com a participação de dezesseis adolescentes. Com o passar dos encontros, o número de adolescentes participantes reduziu-se a dez. Participaram de toda a Oficina: José Mário, Kamila, Cíntia, Fernando, Lucas, Leandro, Gislene, Gabriela, Mariane e Crislaine. Participaram apenas do primeiro e/ou segundo encontro Jaqueline, Felipe, Jéferson, Renato, Rodrigo e Wagner.

Um dos prováveis motivos dessa diminuição foi o fato de que alguns dos participantes esperavam uma Oficina de *rap*, embora isso não tenha sido divulgado. A divulgação realizada oralmente em todas as turmas de 8ª série fez menção à Oficina como uma oportunidade aos alunos de compor músicas e também de gravar um CD com suas próprias composições. Quando perguntado sobre o “tipo” de música que fariam durante a Oficina, sempre deixei claro que seria definido coletivamente e que não haveria um gênero ou estilo definido previamente. Provavelmente alguns dos adolescentes se inscreveram para apenas conferir do que se tratava. Para outros, a causa do afastamento da Oficina pode ter sido o surgimento de compromissos no mesmo horário dos encontros, como foi o caso de Rodrigo, que começou a trabalhar nesse período.

Os encontros foram realizados no salão da Comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada a duas quadras da E.M.E.F. Osório Ramos Correa, na qual os adolescentes são alunos. A escolha desse lugar para a realização da Oficina deveu-se ao fato de que a Escola não dispunha de um lugar apropriado para tal. Os encontros tiveram a duração de 3 horas, sendo que um deles aconteceu durante o dia todo, incluindo o almoço.

Primeiramente foram compostas músicas instrumentais e posteriormente músicas com letra. Essa escolha se alicerça no fato de que, ao comporem músicas instrumentais, os adolescentes focariam mais suas atenções em aspectos musicais, desvinculados do texto. Dessa forma, suas composições com letra estariam acrescidas das experiências musicais vivenciadas na fase instrumental. Além da

mudança de perfil das composições, a segunda e a terceira fases se distinguem também pelo sistema de gravação utilizado.

A dinâmica do processo composicional procurou envolver momentos alternados. No primeiro momento de cada encontro, o grupo todo se reunia, tendo em vista as combinações e os encaminhamentos necessários para o andamento do encontro. A esse momento atribuí o nome de “roda de bancos”, inspirado pela roda que os adolescentes formavam com bancos que havia no salão.



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 7: A roda de bancos

No segundo momento, a atividade mantinha seu caráter coletivo, porém no grupo menor, com quatro ou cinco componentes. Esse momento era caracterizado pela prática composicional propriamente dita.

Embora os adolescentes pudessem alternar a formação dos grupos, eles próprios optaram por manter a formação inicial, ocorrendo apenas uma variação da primeira para a segunda fase da Oficina. Na primeira fase a formação dos grupos foi a seguinte: Kamila, Crislaine, Cíntia, Leandro e Lucas (grupo 1) e José Mário, Mariane, Gislene, Fernando e Gabriela (grupo 2). Já na segunda fase, a formação básica se manteve, exceto Gabriela que migrou do grupo 2 para o grupo 1. A figura 8 explicita essa formação dos grupos.

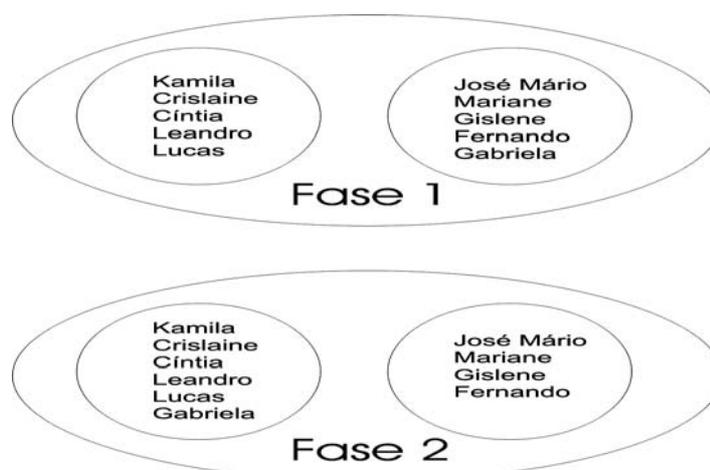


Figura 8: Esquema de formação dos grupos

Após os momentos de composição nos pequenos grupos, era formada novamente a “roda de bancos”. Nela cada grupo apresentava o que havia produzido. Opiniões eram emitidas e sugestões eram feitas. Os grupos então partiam para os ensaios, nos quais eram feitas as mudanças e ajustes necessários, tendo em vista o registro das composições.

Na medida em que os grupos desenvolviam as composições, eu procurava passar por eles. Muitas vezes os grupos se perdiam em brincadeiras, e enquanto em outras apresentavam dificuldades em avançar no processo composicional. Procurei sempre ser sensível a cada situação, a fim de oferecer a melhor contribuição ao grupo.

O registro das composições feitas pelos adolescentes contou com a utilização de dois sistemas de gravação diferentes. O primeiro sistema de gravação foi o sistema de pista única, no qual todos os adolescentes tocavam juntos suas partes, assim como era realizado nos ensaios. Esse sistema foi utilizado nas músicas instrumentais, que foram compostas e registradas na segunda fase da Oficina. Nesse caso, quando alguém errava ou parava de tocar, o grupo necessitava reiniciar a gravação desde o seu começo.

Já no sistema multipistas, utilizado na terceira fase da Oficina - em que as composições continham letra - cada adolescente gravou em separado a sua parte. Em caso de erro ou parada durante a gravação, era necessário apenas repetir a

parte em questão, isentando os demais do reinício do processo. Os processos de edição, adição de partes, mixagem e masterização foram realizados por mim posteriormente aos momentos de gravação realizados durante a Oficina.

Minha participação no registro das composições foi no nível instrumental e se deu nas fases dois e três da Oficina, sendo os solos adicionados posteriormente por mim. Em alguns encontros, a Oficina contou com a participação de Eliel Jaques de Souza, namorado de Gislene.

A figura 9 apresenta as composições realizadas, as fases em que foram realizadas, os nomes dos compositores e os respectivos intérpretes.

TÍTULO DA COMPOSIÇÃO	FASE	[COMPOSITORES] AUTORES	INTÉRPRETES
<i>enésima</i>	2	Kamila, Cíntia, Leandro, Lucas e Crislaine	Kamila, Cíntia, Leandro e Lucas
<i>meia boca</i>	2	José Mário, Mariane, Fernando, Gislene e Gabriela	José Mário, Mariane, Fernando, Gislene, Gabriela e Eliel
<i>Inventa</i>	2	Kamila, Cíntia, Leandro e Lucas	Kamila, Cíntia, Leandro e Lucas
<i>quase nada</i>	2	José Mário, Mariane, Fernando, Gislene e Gabriela	José Mário, Mariane, Fernando, Gislene, Gabriela e Eliel
<i>pense bem</i>	3	José Mário, Mariane, Fernando e Gislene	José Mário, Mariane, Fernando, Gislene e Graciano
<i>adolescente</i>	3	Kamila, Cíntia, Leandro, Lucas, Gabriela e Crislaine	Kamila, Cíntia, Leandro, Lucas, Gabriela e Graciano

Figura 9: Informações sobre as composições, fase de composição, compositores e intérpretes

A produção gráfica do CD foi decidida em conjunto com os adolescentes após eles ouvirem todas as músicas já masterizadas. O grupo teve também acesso a todo o material fotográfico produzido durante a Oficina. Apenas Crislaine ficou fora da capa do CD, pois se ausentou nos encontros de gravação da primeira e segunda fase. No entanto, foram mantidos os créditos como compositora das músicas nas quais participou.

4.2. Da relação dos adolescentes com a música

4.2.1 O que ouvem, o que cantam, o que tocam e quando o fazem

O foco da Oficina esteve na prática composicional dos adolescentes e no registro de suas composições. O envolvimento do grupo de adolescentes partiu de suas experiências anteriores com a música, o que lhes permitiu reconhecer uma linguagem já familiar e relacionada ao próprio cotidiano, ambiente-fonte no qual interagem com essas mesmas experiências.

Já no primeiro encontro foi possível vislumbrar, ainda que de forma tímida, de que maneira os adolescentes se relacionavam com a música. A forma de contato predominante com a música entre eles foi a escuta musical. Gislene revela o momento em que mais gosta de escutar música: “depois que eu olho minhas novelas eu vou pro quarto, ligo o rádio e escuto”. Já Jaqueline relata:

se eu não estou olhando TV, eu vou fazer um serviço de casa. A primeira coisa eu ligo o rádio e já começo a cantar junto... só mesmo quando meu pai está dentro de casa que daí eu não ligo o rádio, mas se o meu pai não está dentro de casa eu fico escutando. (CEF – Primeiro encontro)

A programação das rádios também serve de referência no contato dos adolescentes com a música. Leandro¹⁵ tem hora marcada com a programação musical de uma rádio FM, pois escuta “todos os dias das quatro as cinco a rádio *Cidade*”. Kamila¹⁶, além da programação das rádios, associa a presença e o contato com a música em contextos fora do ambiente doméstico. Embora não dispense a presença do rádio em momentos muito pessoais (“quando estou sozinha em casa e vou tomar banho, eu levo meu radinho pro banheiro”), a música é apreciada em

¹⁵ CEF – Primeiro Encontro

¹⁶ CEF – Primeiro Encontro

momentos de entretenimento e diversão. Kamila conta: “quando a gente sai para algum lugar que tem alguma festa a gente escuta música, rádio”.

A escola também aparece como referência para Lucas¹⁷: “quando vou no colégio, na hora do recreio...eles [alunos] botam o som”. O comentário de Lucas sobre a presença da música durante o recreio dos alunos retrata um significativo espaço informal da música no cotidiano da escola já identificado por Schmeling (2005) e Ramos (2002). Além disso, a citação de Lucas é relevante pois reflete não só a forte ligação dos adolescentes com música mas indica a conquista de um espaço musical no ambiente escolar. Nesse sentido, ressalve-se que, até o ano de 2006, a disciplina de educação artística inexistia na grade curricular de sétimas e oitavas séries da escola. Da mesma forma são ausentes quaisquer projetos extracurriculares que sejam oferecidos pela escola e que estejam vinculados a manifestações artísticas ou culturais.

Felipe¹⁸ se refere à troca de CDs feitas entre os adolescentes como uma forma de circulação da música entre eles: “A gente faz negócio. Quando um tem uma coisa, empresta pra outra pessoa que não tem”. Embora possa parecer uma simples troca de CDs, essa forma de circulação da música denota um importante meio de divulgação de tendências e gostos musicais entre os adolescentes. A música circula com fluidez e com custos reduzidos, visto que a grande maioria dos CDs trocados entre os adolescentes são copiados por eles próprios ou “baixados” da internet por amigos que têm computador. Segundo Bezzi (2006, s. p.) “aquele moleque que se descabelava à espera do novo disco do Guns N’ Roses, hoje baixa gratuitamente no seu computador os novos CDs do Arctic Monkeys e do Strokes, antes deles chegarem às lojas”. De fato, o acesso gratuito às músicas na internet se caracteriza como um meio comum de troca de informações musicais entre adolescentes, principalmente de repertórios variados.

Jaqueline, por sua vez, faz referência aos clipes veiculados pela televisão como sendo uma forma de vivenciar a música. Segundo ela,

Às vezes quando a gente está olhando algum negócio na televisão sempre dá a música ou entra algum clipe. Com o clipe tu já te empolga e tu quer fazer os mesmos gestos e dá legal. Aparece um pouco do clipe e um pouco das pessoas. Por exemplo, se eu estou triste e aparece... a imagem aí fica

¹⁷ CEF – Primeiro Encontro

¹⁸ CEF – Primeiro Encontro

mais legal, mais divertido, a música fica mais bonita. (CEF – Primeiro encontro)

As experiências com a escuta musical apontadas pelos adolescentes indicam dois aspectos a considerar. O primeiro diz respeito ao tempo que o “ouvir música” ocupa em seu cotidiano. Orientar-se por programações de rádio, ir em busca do CD que os amigos compraram ou assistir a um videoclipe são sinais de que os adolescentes priorizam seu tempo em função da necessidade de ouvir música. O segundo diz respeito aos meios que os adolescentes dispõem para a reprodução musical em seu cotidiano. Se há vinte ou trinta anos o rádio se constituía o principal veículo de difusão da música, hoje a acessibilidade aos recursos tecnológicos permite um nível de independência muito maior em relação ao que ouvir e quando ouvir.

Nesse sentido, há uma mescla entre o que é oferecido pelas rádios e o que os adolescentes efetivamente escolhem em termos de preferências musicais e dos momentos em que desejam ouvir música. Sobre essa questão, Iazzetta (1994) afirma:

A possibilidade de se transformar música em informação digital tem modificado marcadamente nossa relação com o universo de signos sonoros. Se as gravações em fitas eletromagnéticas ou em discos de vinil ampliaram espantosamente a portabilidade do repertório musical, a gravação digital praticamente destrói todas as barreiras de distribuição e manipulação do material sonoro. (IAZZETTA, 1994, p. 3)

Em relação ao que os adolescentes ouvem, pode-se dizer que possuem um gosto variado. Cíntia curte ouvir Mascavo e o grupo Onda-R, em especial a música *Charuto Rasta*. Kamila também ouve *reggae*, gosta de Armandinho. Mas além disso, escuta *funk*, em especial MC Jean Paul. José Mário trilha outros caminhos. Além da música *sertaneja*, ouve o que denomina de *vanera*. Os grupos Tchê Garotos e Tradição são os seus preferidos. Gislene afirma gostar de ouvir “tudo”, mas sente prazer em ouvir *funk* e *vanera*, a exemplo de José Mário. É “apaixonada” pela música *Menininha*, do Grupo Tchê Garotos. Já Mariane oscila entre o repertório da Pitty, em especial a música *Anacrônico*, e um *reggae* “bem pegado” do grupo Arrayá, com a música *Nós dois*. Leandro prefere o *funk* do Bonde do Tigrão. Fernando também gosta de *funk*. Além disso, gosta de *rap* e *hip-hop*. O grupo A Face da Vingança é o seu preferido e a música *A vingança* a que tem mais ligação com ele. Gabriela tem preferências semelhantes àsquelas de Fernando. No entanto,

seu gosto pende para o grupo Racionais, em especial a música *Vida Louca*. Por fim, Lucas também gosta de ouvir Racionais, mas prefere a música *Negro Drama*.

Percebe-se que as preferências musicais dos adolescentes, em sua maioria, estão fortemente vinculadas à programação das rádios. Deve-se ponderar, no entanto, que os relatos feitos por eles em relação ao que ouvem, dão conta de uma parcela relativamente pequena das músicas com que têm contato no seu dia-a-dia, servindo apenas como indicativo de suas preferências musicais.

Carvalho (1999), ao se referir sobre a influência da mídia na difusão de estilos musicais, comenta:

Hoje em dia os meios massivos permitem um aumento considerável do consumo musical e a distinção de classe, ainda que não inteiramente eliminada, começa a dar lugar a um clima mais cosmopolita, estimulando o convívio de estilos musicais formalmente distintos entre si, mas comensuráveis enquanto partes de um mesmo universo midiático que homogeneiza o impacto sensorial da música. (CARVALHO, 1999, p. 56)

Para Iazzetta:

O que se tem, mais uma vez, é uma proliferação de músicas e de atitudes musicais que coexistem e reagem umas às outras. As músicas de dança, os bailes, as festas populares, o carnaval, os festivais de rock mantêm as raízes dos modos mais tradicionais de se fazer música ao promover a participação dos indivíduos, com seus corpos, suas vozes - ou sua performance como sintetizaria Zumthor - como fator indispensável na construção de cada um desses eventos. (IAZZETTA, 2001, p.209)

A experiência de tocar um instrumento também surge como uma prática existente entre os adolescentes. José Mário, por exemplo, participou em dois grupos musicais formados a partir da convivência na escola. O primeiro, ainda no ano de 2004, era um grupo de pagode. Junto com mais três ou quatro colegas, José Mário participou de eventos na escola, tais como a Gincana e a Semana da Criança, realizados anualmente. A segunda experiência foi com a música sertaneja. Quando José Mário viu seu colega Luciano cantando, pensou: “ele canta a mesma música que eu... nós poderíamos cantar juntos”¹⁹. A idéia inicial de José Mário foi ampliada para cantar e tocar juntos. Os dois cantavam e tocavam músicas sertanejas onde eram convidados a se apresentar. Kamila²⁰ também teve suas experiências com

¹⁹ CEF – Terceiro Encontro

²⁰ CEF – Terceiro Encontro

instrumentos musicais quando tentou tocar bateria, “mas não deu certo”. Da mesma forma, Jaqueline fez uma tentativa de aprendizado do violão, mas parou.

4.2.2 Experiências em composição musical

Ao abordar o tema composição musical com os adolescentes, as experiências por eles relatadas se mostraram escassas, visto não ser uma prática musical usual para a maioria dos participantes da Oficina.

No entanto, mesmo não dominando a prática de nenhum instrumento musical, Kamila já se valeu de seus conhecimentos no computador para fazer uma tentativa de composição. Segundo ela, enquanto tentava gravar um CD para si, utilizou o computador e o acesso à Internet para compor uma música.

Estava parada, daí eu comecei a escutar o ritmo no computador e daí a pouco comecei a escrever, escrevi a letra e eu vi que fechou com o ritmo. Não, eu peguei um ritmo que tava pronto e fui ali e fiz ali a letra. Veio na minha cabeça. (CEF – Terceiro Encontro)

O relato de Kamila aponta para uma forma de compor música que se propaga entre os jovens. O uso da internet amplia o leque de possibilidades musicais, bem como estabelece uma mudança de paradigma. Compor música se difunde através da utilização de softwares próprios, acessíveis e de interface amigável.

Sobre a internet nos processos de auto-aprendizagem musical, Gohn (2003) escreve:

[...] percebe-se que, extrapolando sua função atual de fonte de músicas que podem ser “baixadas” pela rede, a internet sempre cumpriu um papel centralizador de informações dos mais variados tipos, que compõem um mosaico de dados importantes para os processos de auto-aprendizagem musical. Na internet encontramos uma vasta gama de websites relacionados à música, disponibilizando diversos serviços e informações, enquanto a interação de músicos – tanto aprendizes quanto professores – cria novos espaços relacionais que permitem a troca de experiências, como nas comunidades virtuais. (GOHN, 2003, p.149)

Além disso, as freqüentes remixagens e fusões de gêneros musicais abrem portas para recriações em diversos contextos e grupos. Cunha et al. (2002) se referem às bandas de *rock* que, além de interpretarem músicas de outras bandas e grupos, investem também na construção do próprio repertório.

É possível ver outro viés na tentativa composicional de Gislene, que se utilizou de uma música já pronta. Nessa experiência, Gislene²¹ foi criando uma nova letra para a música. Ela conta: “eu estava escutando, só que daí eu peguei e fui tentar mudar a letra. Daí eu consegui mudar uma estrofe só e na outra já me embaracei”. Os demais participantes não relataram nenhuma experiência com composição musical. No grupo também não houve nenhum relato de experiência com gravação de som, seja instrumental ou da própria voz.

Os poucos relatos sobre as experiências composicionais dos adolescentes não surpreendem, uma vez que a prática composicional na escola ainda é vista numa fronteira afastada da prática musical. Assim sendo, compor torna-se uma atividade distante, inacessível. Por isso mesmo, os relatos dos adolescentes sobre experiências composicionais são subtraídos de qualquer ligação com a escola.

4.3 Metodologia composicional com os adolescentes

4.3.1 Princípios

A proposta metodológica que envolveu o trabalho composicional ao longo da Oficina procurou manter ativos dois princípios. O primeiro é que a produção composicional estivesse imbuída do caráter coletivo no modo de compor e que, junto a isso, o processo deveria ser tão importante quanto o resultado final da Oficina. Outro princípio estava na singularidade do grupo do qual passei a fazer parte. Não foram aulas de música ou encontros de iniciação à prática instrumental ou vocal. Embora minha formação acadêmica me diferenciasse dos demais, a imersão no processo *com* o grupo de adolescentes tornou-se a “pedra angular” de todas as ações desenvolvidas na Oficina.

Em muitas situações isso não foi possível, por não haver escolha mais apropriada ou simplesmente por não ter habilidade suficiente para manter ativos os princípios metodológicos adotados nesta pesquisa. Cito dois momentos como exemplo. No 11º encontro, durante a última gravação da Oficina, havia uma tendência do grupo 2 em não permitir que Lucas e Leandro gravassem o refrão da música *adolescente*, devido à “desafinação” dos dois. Minha postura foi categórica

²¹ CEF – Terceiro Encontro

“ao afirmar que todos cantariam o refrão e que faria ajustes posteriores em que a ‘estética’ da música não seria afetada”²².

Nessa situação particular, perdi a oportunidade de discutir com o grupo o que seria melhor para a composição ou como realmente eles gostariam de proceder. Outra situação semelhante, porém distinta, diz respeito aos encaminhamentos metodológicos. Ao perceber que o grupo 2 não havia conseguido compor sua música com letra durante o 7º e o 8º encontros, propus um encontro extra, visto que o grupo havia chegado num limite. Pensei em resolver o problema composicional, mas não discuti com o grupo os motivos que levaram a essa situação. Sabia que era necessário discutir, mas tive que escolher pelo que considerei mais produtivo naquele momento. De qualquer forma, procurei entender todas as particularidades metodológicas que percebi e identifiquei, analisando-as e inserindo-as no âmbito da pesquisa que me propus a desenvolver.

Já no início da Oficina procurei tornar claro para o grupo que nosso objetivo era compor músicas e gravar um CD. Desde a divulgação da Oficina, realizado durante as aulas, essa idéia esteve presente, ainda que não tivesse sido explicitado o modo como isso aconteceria. Falei inicialmente da importância da presença de todos e salientei a necessidade de um compromisso com a idéia de compor músicas e de isso resultar em um CD.

Uma primeira noção do que seria composição já foi oferecida por mim desde o início da Oficina, além do estímulo à participação,

[composição] é quando a gente usa de um processo ou caminho para organizar uma música que pode ter letra ou não ter [...] tem um caminho, vamos começar por coisas bem simples e nós vamos deixando cada vez mais complexas [...] por enquanto eu estou falando, mas na hora que vocês começarem a tocar [os instrumentos] vocês vão perceber que aquilo que eu estou falando vai fazer sentido [...] vocês vão ver, podem fazer muita música [...] e vocês podem fazer e o CD vai sair [...] é claro que eu vou ajudar, mas não vou fazer nada por vocês [...] eu vou ajudá-los a desenvolver as idéias que vocês já têm. (GAV – Primeiro Encontro)

Mesmo tendo várias experiências anteriores nesse tipo de proposta, foi necessária uma readequação da minha prática pedagógica, tendo em vista o contexto de pesquisa no qual estava inserido. Além das especificidades do grupo no qual eu estava inserido, minha atenção ao processo composicional necessitou ser intensificada e as diversas etapas do processo foram detalhadamente organizadas.

²² CR – Décimo Primeiro Encontro

A idéia de compor/gravar, unida ao propósito de pesquisa, exigiu que minhas atenções se alternassem entre um e outro foco, tornando desafiante cada escolha realizada nos diversos momentos que se sucediam. Além disso, procurei desenvolver a habilidade de manter os dois focos concomitantemente ativos.

Tripp (2005) elucida de forma clara a situação, ao afirmar que

A prática tende a ser uma questão de reagir eficaz e imediatamente a eventos na medida que ocorram e a pesquisa científica tende a operar de acordo com protocolos metodológicos determinados. A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é a ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa. (TRIPP, 2005, p. 448)

Definindo a temática do CD

Definir primeiramente a temática do CD com o grupo de adolescentes consistiu num ponto estratégico da produção composicional. Experiências anteriores por mim realizadas trilharam o caminho inverso, no qual o perfil do CD gravado era definido pelo conjunto das composições. Para esse grupo, tratei de oferecer duas possibilidades que tinha em mente: ou comporíamos músicas e as reuniríamos no CD, ou definiríamos uma temática, partindo então para a composição. Minha preocupação não foi com a escolha em si, mas que eles efetivamente pudessem entender o que estavam fazendo.

Como escolha do grupo, a temática foi delimitada *a priori*, fazendo com que a produção composicional não tivesse um caráter aleatório. Coloquei para eles a importância de que o tema pudesse levar a identidade de quem compõe as músicas, no caso, adolescentes, ou então que um grupo de adolescentes pudessem expor seu modo próprio de ver o mundo ou a si mesmos. A partir dessa ótica, sugeri o tema “adolescência”. De imediato, aderiram à proposta. Percebi através de suas expressões e de suas falas que se identificaram com a temática. Começamos então a discutir alguns temas relacionados à adolescência: agressividade, família, grupo, sexo, escola. Do ponto de vista musical, “frisei que as composições necessariamente não necessitavam representar um desses aspectos, mas que poderiam servir como referência para eles”.²³

²³ CR - Quarto Encontro

Segue parte da conversa que realizei com o grupo ao discutir o perfil do CD,

Graciano - Que idéia vocês querem passar nesse CD? E aí então, vão sair os tipos de músicas. Ou a gente pode fazer musicas com os temas que vocês quiserem e depois colocar no CD [...] Eu vou dar uma idéia para vocês pensarem... Vocês são um grupo de adolescentes, todos na oitava série [...] o que um grupo de adolescentes entre 13 e 16 anos gostaria de dizer através das suas músicas para as pessoas que vão ouvir o CD? É isso que vocês têm que pensar agora. (GAV – Quarto Encontro)

Kamila²⁴ demonstrou ter entendido o que eu havia refletido com o grupo: “temos que fazer uma coisa que as pessoas vão gostar e que a gente vai se interessar em fazer...e a gente tem que estar interessado em fazer sobre esse tema”. Mesmo tendo compreendido, a escolha da temática *Adolescência* foi sugerida por mim, alicerçado nas sugestões e falas dos adolescentes durante esse momento. Eles haviam sugerido drogas, violência e televisão. Porém, esses temas não eram consenso entre o grupo.

Sendo a primeira experiência de compor e gravar um CD realizada pelo grupo, a preocupação em pré-definir a temática do CD se justifica pela necessidade de conferir às composições uma maior organicidade, tirando-lhes o caráter aleatório e avulso, como se cada uma delas retratasse realidades sem intersecção nenhuma entre si. Na prática, porém, o perfil das composições com letra é que pôde garantir a característica do conjunto do CD, ao menos no que se refere à temática definida com o grupo e que é retratada nas músicas *adolescente* e *pense bem*.

4.3.2 Atividades introdutórias

No planejamento da Oficina, estavam previstas técnicas de dinâmicas de grupo no primeiro encontro. A música com sons produzidos pelo corpo viria somente a partir do segundo encontro e a presença dos instrumentos musicais apenas no terceiro encontro. Sobre a importância da dinâmica de grupo, Andreola (2002) comenta

que se trata de um instrumento através do qual é permitida uma relação aberta e espontânea entre os membros do grupo, possibilitando a exposição de opiniões e a comunicação de experiências, a qual conduz ao desenvolvimento das capacidades dos indivíduos que compõem o mesmo. (ANDREOLA, 2002, p. 16)

²⁴ GAV – Quarto Encontro

A idéia de iniciar uma Oficina de Música sem música mostrou-se paradoxal, pois levando em conta o título de *Oficina de Composição Musical*, seria esperado que a composição estivesse presente desde o seu início. E esse estranhamento também foi sentido pelos adolescentes, conforme ficou registrado em meu diário de campo:

Na medida em que fui desenvolvendo essas brincadeiras fui percebendo que se envolviam um pouco mais. Em determinado momento percebi que o pique estava diminuindo. Julguei então necessário interromper o conjunto de dinâmicas para conversar com o grupo na roda de bancos. Procurei saber deles a avaliação em torno das atividades que haviam participado. Uma adolescente relatou que fazia muito tempo que não brincava de pega-pega e que pôde reviver seu tempo de infância. Outra afirmou que estranhou um pouco, mas que achou muito divertido por ter dado uma “movimentada” no grupo. Acrescentou ainda que quando chegou teve a impressão que eu daria uma aula e jamais imaginaria que brincaríamos de pega-pega ou brincadeiras similares. (CR – Primeiro Encontro).

Esse primeiro retorno do grupo permitiu-me reorientar meu planejamento, no sentido de inserir a música instrumental já no segundo encontro.

Os adolescentes participantes da Oficina já se conheciam, pois moram no mesmo bairro, freqüentam a mesma Escola e costumam se encontrar em outros momentos. A idéia de propor momentos de integração teve como pressuposto o fato de que suas relações interpessoais se dão num contexto aberto e amplo. Isso significa que muitos deles são colegas na escola, pertencendo a turmas diferentes, mas que seus vínculos são limitados ao espaço escolar sem maiores contatos e interações em outros ambientes. Além disso, a proximidade entre eles se dá através da formação de pequenos grupos. Por isso, julguei necessário estreitar esse conjunto de relações na própria Oficina, por entender que a composição musical feita de forma coletiva pressupunha mais do que saberes musicais anteriores. A confiança no outro, a capacidade de trabalho coletivo e as relações com o poder compartilhado foram elementos vitais para o desenvolvimento da Oficina dentro da perspectiva pedagógica a que me propus.

Procurei fazer relações com o futuro processo de composição musical, o qual seria facilitado pela aceitação do modo de cada um se expressar. Frisei a importância de se exporem sem receios, visto ser esse um dos aspectos que conferem ao grupo a possibilidade de traçarem seu próprio caminho. Como Andreola (2002) salienta:

A dinâmica de grupos, acima de tudo, funciona como um processo de democratização: leva os indivíduos a participarem e terem responsabilidades e a desenvolverem o espírito de iniciativa. É também um veículo de socialização à medida que proporciona a convivência. Contribui para a formação e, sobretudo, para expressão de idéias lógicas, objetivas e coerentes. (ANDREOLA, 2002, p. 16)

As atividades introdutórias tiveram um importante caráter pedagógico, na medida em que proporcionaram mais coesão ao grupo, além de conferir à Oficina um caráter descontraído, afastando associações entre as ações da Oficina as aulas que assistem cotidianamente. Por outro lado, percebi que a expectativa do grupo e a sua necessidade de tocar os instrumentos me sugeria que antecipasse o seu uso. Para tal, propus que já no segundo encontro os instrumentos fossem utilizados pelo grupo.

Ainda nos primeiros encontros, me vi muito preocupado em “arrancar” muitas informações do grupo, pois poucos falaram. Isso aconteceu principalmente quando se tratava da percepção deles sobre as atividades que realizavam durante os encontros. Tal preocupação gerou uma ansiedade de minha parte. Como resultado, em alguns desses momentos minha postura acabou se tornando mais inquisitória do que facilitadora.

Nessa tentativa, percebi que os adolescentes tinham muito a me falar sobre suas experiências musicais, mas o fato de terem que se expor no grupo não os deixava à vontade. Penso que uma atividade em grupos menores poderia ter favorecido sua participação. Além disso, a possibilidade de representar suas idéias através de recursos como cartaz, encenação ou um simples papel e caneta, poderia, da mesma forma, tornar mais visível o pensamento dos adolescentes sobre as temáticas discutidas. Leve-se em conta que muitos dos que participaram da Oficina pareceram ser tímidos como demonstram ser nas minhas aulas de história. Isso pode ter contribuído para que as discussões ficassem centradas em um mesmo grupo de adolescentes. Os que mais manifestaram suas posições nestes momentos coletivos de discussão foram Kamila, Crislaine, Lucas e José Mário.

Ao sondar com os adolescentes quais eram suas experiências efetivas com composição musical, procurei desconstruir a imagem de composição como ato mágico ou instantâneo. Nesse sentido, os próprios adolescentes deram importantes contribuições. Lucas se refere ao compositor como aquele que “vai juntando coisas, juntando idéias e faz a letra”. Em relação à composição, o grupo afirmou que “é

necessário tempo, idéias. Que não fique sem sentido. Criar um sentido para a música.”²⁵

Dialogar com os adolescentes sobre composição foi prazeroso. Suas falas não eram desprovidas de um conhecimento sobre o tema. Com isso, percebi que *composição* não lhes era um assunto totalmente estranho. Gislene²⁶ afirmou em determinado momento: “tem coisas que a gente pensa que a gente não sabe, mas na realidade alguém acaba explicando e a gente sabe que a gente pode fazer aquilo”. Sua fala revelou a percepção que os adolescentes têm de si mesmos, além de conferir à proposta da Oficina a legitimidade necessária aos seus propósitos. Isso necessariamente só pode acontecer na medida em que são oferecidos aos adolescentes as condições necessárias e favoráveis para que façam música compondo.

Ao propor a primeira atividade composicional, de caráter introdutório, objetivei antecipar a experiência de compor coletivamente que os aguardava nos encontros subseqüentes. Ao serem convidados a criar uma ambientação sonora que reproduzisse uma *tempestade*, as reações foram diversas, mas dotadas de um sentimento comum de não-entendimento sobre como isso seria possível. Lucas, por exemplo, foi enfático ao perguntar “como nós vamos fazer o barulho da tempestade?”. Gislene retrucou: “Tempestade? Não tinha outro [tema]. Professor, não estou entendendo, não estou compreendendo”²⁷. Aos poucos, fui passando pelos grupos, nos quais eu dava sugestões e demonstrações. Um simples arrastar de pé no chão poderia sugerir uma rajada de vento ganhando força. Da mesma forma, bater com um ou dois dedos na palma da mão sugeria aos adolescentes os sons de pingos de chuva. Embora não fosse minha intenção oferecer modelos, eles se mostraram necessários, ao menos como ponto de partida. O fato é que, após terem tido uma noção mínima sobre o resultado desejado, o grupo sentiu-se mais à vontade para realizar a tarefa composicional (ver DVD em anexo – exemplo 2).

É claro que nesse meio tempo fiquei tentando ajudá-los a entender. No início estavam “empacados” pois não faziam idéia de como poderiam representar sonoramente uma tempestade. Dei uma ajuda que se resumiu a exemplificar. Acredito que a essas alturas é a melhor forma de facilitar as coisas. Após mostrar ao pequeno grupo uma das várias possibilidades ouvia aquela expressão exclamativa *Ah!* Considerei interessante que após

²⁵ CEF – Segundo Encontro

²⁶ CEF – Segundo Encontro

²⁷ GAV – Segundo Encontro

essa ajudinha que dei aos grupos, eles deslançaram e as ambientações sonoras começaram a tomar forma”. (CR – Segundo Encontro)

A importância didática dos exemplos que ofereci a eles vai em duas direções. Uma expõe a necessidade de referências iniciais quando o tema é compor com um grupo não-musicalizado formalmente. Embora suas experiências com música sejam constantes e intensas, os adolescentes não dispunham de uma compreensão da linguagem musical como aquela utilizada por mim, mesmo eu tendo feito a tentativa de simplificá-la. Dessa forma, o exemplo se mostrou o caminho mais rápido para a obtenção do resultado composicional, configurando-se como um ponto de partida importante para toda a Oficina.

Na outra direção, havia o risco iminente de que o grupo absorvesse o exemplo oferecido por mim de tal forma que dele não conseguisse se desprender. Por isso, procurei instigar o grupo à reflexão. Sugerir que imaginassem pessoas ouvindo suas produções foi uma idéia constantemente disseminada nos grupos, pelo menos na fase introdutória. Além disso, os adolescentes tendiam a apressar a duração de suas ambientações sonoras, tornando-as muito curtas. Tornar as ambientações sonoras mais longas foi algo em que insisti muito com os grupos. Era necessário que vivenciassem a temporalidade de suas produções, que as ouvissem como representações de alguma coisa, e não como aglomerado de sons. Havia a necessidade de dar sentido ao que criavam.

O processo de registro da produção composicional foi igualmente construtivo para o grupo. A necessidade de concentração e o enfrentamento do erro se fizeram presentes desde o segundo encontro da Oficina. Assim sendo, o binômio compor/gravar se dava já na fase introdutória, possibilitando aprendizados significativos aos adolescentes que lhes seriam importantes no restante do processo.

4.3.3 Compondo com instrumentos: contatos iniciais

Ao dar início ao trabalho composicional com os instrumentos, chamou-me atenção o vislumbre inicial do grupo perante o conjunto de instrumentos que lhes ofereci. Antes de terem contato direto com os mesmos, uma rápida explicação sobre a natureza de cada instrumento me pareceu relevante. Devido ao tempo limitado, minha opção foi no sentido de não simplesmente deixá-los à vontade com os

instrumentos, mas já direcionar esse primeiro contato com os instrumentos na perspectiva de compor.

Nesse sentido, foi realizada uma breve explanação sobre os elementos básicos da linguagem musical (altura, timbre, duração e intensidade). Procurei não tornar algo enfadonho e demorado, ser prático, estabelecendo relações entre o que lhes dizia com os exemplos realizados no metalofone, surdo e bongô. Algumas demonstrações contaram com a participação dos adolescentes, sejam elas individuais ou do grupo todo (ver DVD em anexo – exemplo 3). Não tive tanta preocupação quanto a plena compreensão do que expliquei. Procurei oferecer as noções que considerei necessárias ao propósito da Oficina.

Ao se lançarem no trabalho composicional com os instrumentos, os grupos apresentaram algumas dificuldades já imaginadas por mim dentro daquele contexto. A dificuldade inicial de trabalhar coletivamente retardou a construção do resultado composicional. A pouca familiaridade com os instrumentos também contribuiu para isso, pois os adolescentes “apenas tocavam alucinadamente”, mesmo tendo consciência do que deveriam fazer (ver DVD em anexo – exemplo 4). Esse aspecto é considerado na proposta pedagógico-musical de Paynter que contempla “a investigação de todo e qualquer fenômeno sonoro, livremente” levando em conta “a utilização de todo e qualquer fenômeno sonoro como fonte potencial da criação musical” (SANTOS, 1994, p. 55).

Por outro lado, havia a preocupação com o tempo disponível para a realização da tarefa. Diante disso, minha estratégia oscilou entre uma intervenção mais direta e a necessidade de fazê-los pensar sobre o que realizavam. Minha participação nos grupos não foi durante todo o tempo. Eu circulava entre eles sugerindo, perguntando, ouvindo. As orientações nos grupos iam desde como segurar uma baqueta até questões relacionadas ao modo como poderiam organizar o som.

De um modo geral, notei que os grupos estavam perdidos no que deveriam buscar como resultado, mas ao mesmo tempo fascinados pelos instrumentos de que dispunham. Quase pirei nessa primeira rodada. Era muito barulho ao mesmo tempo...dispersão, desorganização, gritos, conversas...Mas em nenhum momento perdi a esperança, por assim dizer. Sei sobre começos e o quanto são difíceis, porém necessários. Essa epopéia durou cerca de quarenta e cinco minutos. Ao perceber que já estavam maduros, os reuni na roda de bancos para a segunda gravação. (CR – Segundo Encontro)

Schafer (2004) narra possibilidades que a combinação de sons pode oferecer aos processos composicionais, seja na variedade de materiais sonoros, seja na restrição do número de fontes sonoras disponíveis para a composição:

Se poderia realizar, por exemplo, outro tipo de exercícios que ofereçam aos alunos a oportunidade de combinar estes sons. Como trabalhar com esses sons diferentes? Algumas vezes limitamos o número de sons propondo à classe: “gostaria que compusessem uma peça utilizando apenas quatro sons”. Escolham então quatro sons e se coloquem a trabalhar durante dez minutos; quando tiverem a peça pronta, voltem”. Vocês se surpreenderão com as peças que os alunos criarão com a participação de todo o grupo. Ao final, o exercício se torna cada vez mais difícil. Se começarmos com liberdade total, com muitos sons, podemos chegar finalmente a um único som. (Schafer, 2004, p. 32)

Nas composições da segunda e terceira fases, essa percepção foi ampliada, na medida em que contou com recursos timbrísticos diversos, além da utilização da própria voz. Torna-se latente a idéia de que o processo de escuta das próprias composições através do recurso tecnológico transforma-se numa importante ferramenta para os processos de aquisição e transmissão do conhecimento musical, pois através dela os adolescentes estabelecem relações musicais entre o que se propuseram a realizar e aquilo que efetivamente conseguiram compor. Em outras palavras, a avaliação das próprias composições se estabeleceu não só pelo referencial final – o registro – mas se entrelaçou com os passos do processo composicional do grupo.

Tornar efetiva a participação do grupo, principalmente em momentos estratégicos, foi uma tarefa difícil quando se era “o professor”. Ao tentar organizar a formação dos grupos de trabalho para a fase de composições instrumentais, o grupo de adolescentes optou por formar apenas dois grupos, visto restarem dez participantes dos dezesseis iniciais, conforme já mencionado. Diante dessa mudança, solicitaram que eu determinasse tal formação. Mariane sugeriu que os grupos não fossem divididos pelo sexo. Em seguida, eles próprios se aglutinaram em dois grupos, conforme apresentado na figura 8.

4.3.4 Músicas instrumentais e com letras: o desafio de compor

É difícil inferir relações entre as composições instrumentais e a temática do CD definida em conjunto pelo grupo. Tal dificuldade se dá pelo fato de que as composições instrumentais realizadas pelos adolescentes poderiam, da mesma forma, estar inseridas em um outro CD, com temática diversa, não estabelecendo

maiores diferenças em relação a outras composições do mesmo gênero e estilo que nele poderiam estar.

Ao mergulharem no trabalho composicional com instrumentos propriamente dito, os grupos apresentaram semelhanças. Entre as principais características nos esboços composicionais, estava o uso dos padrões repetitivos por todos os timbres do grupo e a dificuldade em manter o pulso da música. Minha intervenção foi no sentido de oferecer alguns exemplos do que poderiam fazer, propor algum padrão rítmico ou ajudá-los a refletir no modo como poderiam organizar melhor o que já haviam feito (ver DVD em anexo – exemplo 5). Na minha ausência ocorriam as trocas de papéis e as discussões (ou não-discussões) entre os adolescentes sobre o que fazer para atingir um resultado satisfatório para o grupo.

Destaco a seguir um recorte de como foram esses momentos:

[reunidos atrás do salão: Kamila com um xilofone, Cíntia com um metalofone, Lucas com o surdo e Leandro com um pau-de-chuva]
 Kamila: tem que tocar num ritmo só?
 Lucas: vocês têm que ajeitar um aí e nós se fechar
 Kamila [para Cíntia]: faz aí que eu faço junto contigo
 [fazem o mesmo ritmo mas com notas diferentes]
 Kamila: Ah! Ficou legal..
 Lucas: agora temos que achar uma para nós aqui [Leandro e Lucas]
 Cíntia: agora tenta acompanhar o ritmo.
 Kamila: tu tenta entrar no nosso ritmo [para Lucas] e tu também [para Leandro]
 Leandro: esse aqui [mostra o pau-de-chuva] tem só um ritmo.
 Lucas: daí tu vai largando devagar
 Cíntia: tenta pegar outro [instrumento]
 [Kamila e Cíntia vão na caixa buscar outro instrumento para Lucas]
 Lucas [para Cíntia e Kamila]: pega qualquer um que acompanha aquele ritmo ali [se referindo ao surdo]
 [enquanto isso, Leandro fica tentando tocar o instrumento dele – o surdo – e o de Leandro – pau-de-chuva. Fazem tentativas juntos. Isso dura 3 minutos. As meninas voltam e entregam a Leandro o bloco sonoro duplo com cabo]
 Kamila: deixa que eu começo
 [após um breve momento]
 Kamila: Vai Cíntia
 [Cíntia acompanha – Lucas entra em seguida com o surdo]
 Cíntia: Começa Leandro [com um tom impositivo] Tu fica olhando
 [reiniciam a música: todos tocam, mas param]
 Cíntia: eu me perdi
 Kamila: depois que a Cíntia começar, ele vai começar [Lucas] e depois tu começa [Leandro]. Vai. [enquanto tocam, Lucas pega o instrumento de Leandro e demonstra como tem que tocar a sua parte]
 [Cíntia utiliza suas baquetas para tocar no xilofone de Kamila, que está sentada logo em frente – em seguida param]
 Kamila: tá, vai. Pára Leandro [que não parava de tocar o bloco sonoro].
 Lucas: ele só fica tã-tã-tã.
 Kamila: vamos todo mundo junto. Vai [tocam um tempo]
 Kamila: lá no final dá para mudar.
 Kamila [fala para Leandro]: dá para mudar de lado do instrumento. Não é assim...é assim [arranca da mão de Lucas].

Leandro: é ao contrário.
 Kamila [para Leandro]: não é assim.
 [resolvem então recomeçar]
 Kamila: tá, é só vocês se encaixarem no nosso ritmo [reiniciam]
 [param]
 Lucas: não temos que ir até o final?
 Kamila: pára Lucas, te acalma. A gente recém está começando.
 Kamila: vai Cíntia [recomeçam]
 [nesse momento se iniciava a composição da música *inventá*. Esse trecho de diálogos corresponde a 12 minutos de um total de 41 minutos em que o grupo 1 esteve reunido] (GAV – Sexto encontro)

Nas composições com letra, os esboços composicionais se alteraram, pois além da preocupação musical, os adolescentes necessitavam efetivamente dizer algo com sentido. O grupo 2 teve sua dinâmica facilitada pelo fato de que Mário tocava violão e conhecia alguns ritmos populares. Nesse caso, a preocupação com a música continuou, mas o foco principal foi na produção textual. A escolha pelo gênero musical se deu através de um processo de múltipla escolha entre três gêneros: o *reggae*, *sertanejo* e o *pop*. Assim sendo, fica notório que o grupo definiu-se pelo viés musical e não pelo textual.

Mariane: E o ritmo? Fala [...] ta qual é o nome da música?
 José Mário: como nós vamos colocar o nome da música se a gente nem tem a música?
 Mariane: Forró? Um *funk* pode ser?
 José Mário: Como eu vou tocar um *funk*?
 Mariane: O *reggae*, *vanera* ou *sertaneja*? Vai, José Mário... Alguém tem letra?
 Gislene: Se eu soubesse eu tinha feito duas em casa, quando eu estou sozinha eu penso mais [todos riem]
 José Mário: a música tem que contar uma história [...] de adolescência!
 José Mário: [...] a *vanera* é muito difícil...
 Gislene: então porque vocês pediram a *vanera*? Então pega um *reggae* aí?
 José Mário: Eu faço um ritmo e vocês [...]
 Mariane: Então faz um ritmo
 José Mário: Então me dá o violão
 Mariane: Puxa um *reggae* ai [...]
 [José inicia o ritmo ao violão. Depois de um tempo continua a conversa]
 Gislene: Não vai ficar sempre nisso daí né?
 José Mário: Claro que não. Isso é só para ela escrever o bagulho ali né?
 Mariane: Vamos fazer assim: para um pouquinho [de tocar]. Vai tocando, eu escrevo uma frase, eu passo adiante e vamos ver como deixa o final... cada um vai pensando uma coisinha. Pode ser?
 [Chegado esse momento, o grupo brincando cantou um *rock*. Tentavam voltar para a letra do *reggae*, mas reiniciava o *rock*]
 Gislene: continua o *reggae* meu...
 [Gislene “encaixa” uma melodia]
 Gislene: ele [José Mário] devia ser um pouco mais lento. (GAV – Sétimo Encontro)

No grupo 1 o processo foi semelhante ao grupo 2. A escolha do grupo pelo assim denominado *pop* se deu de forma pouco participativa, pois na realidade Kamila é quem conduziu essa escolha, tendo como referência uma música que já havia feito anteriormente. Ao perceber isso, indaguei o grupo sobre a origem da suposta melodia. Diante das explicações dadas, aceitei que continuassem e lhes ofereci um suporte musical, utilizando o violão, os próprios instrumentos e o teclado. Além disso, havia uma espécie de concorrência entre os grupos nessa fase do processo. A preocupação em reconhecer na composição do outro grupo uma música já existente gerava intrigas e deixava o clima tenso no grupo. O diálogo com o grupo demonstra essa situação.

Lucas: estão atrapalhando, tirando a concentração [se referindo ao outro grupo que estava compondo]

Lucas: essa música [referindo-se a Gislene, do outro grupo] já tinha num CD

Cíntia: olha aí, eles [Lucas e Leandro] têm um CD com essa música

Kamila: e outra: eles estão com um instrumento. Eles ensaiaram com um instrumento.

[me aproximo então]

Lucas: isso ai que eles [o outro grupo] cantou já tem num CD

Graciano: a letra ou a música?

[bate-boca]

Graciano: a letra tu pode ir lá e conferir. Foram eles que fizeram e fizeram mais de uma. Por que vocês estão tão preocupados com a música deles?

Kamila: É que eles se preocupam tanto com a nossa que esquecem a deles.

Graciano: aí vocês estão fazendo o que eles fazem.

Crislaine: tá Kamila, não dá para discutir com o professor. Vamos fazer a música.

Graciano: isso não dá para discutir mesmo. Não tem discussão. (GAV – Sétimo Encontro)

Sobre as relações interpessoais no trabalho composicional coletivo, Gainza (2002), referindo-se a Schafer afirma:

Para estabelecer a disciplina grupal, [Schafer] marca com a máxima precisão o limite, tanto o sonoro como o temporal, procedendo, sem demagogia e discriminando com atitude firme a qualidade e a relevância das reações dos estudantes. Ao otimizar a relação dos alunos com o som e o tempo, os induz a valorizar seu próprio trabalho como o dos demais, e tende não só fomentar a sensibilidade, mas também criar compromisso, já que não se trata de estabelecer limites arbitrários e sim proteger a experiência e aprendizagem comum. (GAINZA, 2002, p.90) [trad. nossa]

Nesse contexto, encontrar o equilíbrio entre a ampla liberdade e o limite não constitui tarefa simples no campo pedagógico-musical. Essa dificuldade aumenta quando processos de composição coletiva acontecem. Gerenciar a situação descrita

acima me fez refletir que se muitos aspectos podem ser discutidos e relativizados com o grupo, alguns deles talvez não o sejam. Minha preocupação foi garantir que o grupo se ocupasse efetivamente com seu trabalho composicional. Acredito que se eu tivesse prolongado mais essa situação, os ânimos teriam se acirrado desnecessariamente e isso retardaria ainda mais o processo composicional previsto para aquela fase da Oficina.

Com o passar do tempo, percebi que o grupo 1 se encontrava num “beco sem saída”, pois a peça não foi construída coletivamente e os impasses gerados ao longo das tentativas conduziam o grupo a um resultado cada vez mais distante do que imaginaram inicialmente. Nesse sentido, Kamila e Cíntia é que conduziam a maioria das tentativas, deixando em segundo plano a participação dos demais integrantes de seu grupo. Outro fator a considerar é que o número de tentativas realizadas foi tornando cansativa essa etapa do processo. Isso fez com que os adolescentes se desmotivassem, pois não percebiam o resultado do seu trabalho como uma música estruturada.

Como opção metodológica, propus ao grupo a realização de um encontro extra. Gabriela migrou do grupo 2 para o grupo 1. O *rap* foi definido pelo grupo como gênero musical. No primeiro momento, o grupo compôs um rap, sendo acrescentada uma linha melódica no refrão. Nessa perspectiva, o grupo compôs mais fluentemente e o perfil do processo composicional tornou-se um pouco mais plural e participativo.

Fiz uma retomada sobre o tema que havíamos pensado nos primeiros encontros e em seguida falei da possibilidade de utilizar os instrumentos. Frisei, no entanto, sobre a participação de todos do grupo. Recomendei fortemente que todos se envolvessem ativamente nessa construção. A partir desse momento deixei-os sozinhos e saí. Trabalharam por cerca de 45 min. Passei por perto de onde trabalhavam e deixei-os sozinhos novamente. Quando realizei minha segunda visita ao grupo pedi que me mostrassem o que já haviam feito. Leram então as duas estrofes e o refrão do *rap* que haviam concebido. Logo em seguida iniciou uma discussão do grupo com o Leandro. Ele reclamava que suas idéias não eram aceitas. O grupo, por sua vez dizia que as idéias que ele dava não tinham “*nada a ver*”. Procurei minimizar não valorizando a discussão em si e, sim, o que o grupo já havia feito até então. (CR – Décimo Encontro)

Nesse momento, ao entrar nas questões textuais e no campo das idéias, os adolescentes do grupo 1 enfrentaram problemas. Kamila continuou a centralizar os

trabalhos. No entanto, a participação de Gabriela²⁸ trouxe um diferencial à produção do grupo. Frequentemente ela alertava o grupo: “eles estão fazendo tudo fora do ritmo” ou “olha, é um, dois, dois”. Entre as dificuldades textuais estava a questão do vocabulário, no qual utilizavam rimas com terminações repetitivas e no campo das idéias estava o conteúdo da música, que, ao meu ver, não condizia com as possibilidades do grupo. Nesse sentido, minha contribuição foi decisiva, visto que, por se tratar de um *rap*, o texto necessitava de uma construção melhor estruturada e metricamente adequada.

4.4 Processo coletivo de composição com adolescentes

4.4.1 Como começam a compor

Ao iniciarem o processo de composição, os adolescentes normalmente passavam por uma fase de experimentação dos sons. Os instrumentos sempre foram dispostos sobre mesas, no caso dos maiores (xilofones, metalofones, surdo e bongô) e dentro de caixas plásticas, os menores (de percussão e alguns confeccionados). Ao se deparar com os instrumentos, os adolescentes faziam escolhas segundo critérios diversos e imediatamente produziam sons. A disposição em grupos não foi imediata, pois os adolescentes trocavam rapidamente de instrumento após experimentarem a sua respectiva sonoridade. Em muitos casos, a escolha se dava pelo volume oferecido pelo instrumento. Em outros, o aspecto estético também tinha sua influência. Bongô, surdo, xilofones e metalofones foram os mais disputados.

Essa fase de exploração sonora tinha continuidade nos grupos. Duas cenas eram comuns nesses momentos. Na primeira, o adolescente e seu instrumento formavam um par indissolúvel, visto que o movimento de execução no instrumento era ininterrupto e desconsiderava o que acontecia ao redor. Na segunda, era possível visualizar adolescentes trocando sonoridades e descobertas entre si. Foram nesses momentos exploratórios que os fragmentos musicais de caráter melódico ou rítmico tomaram seus primeiros contornos (ver DVD em anexo – exemplo 6). Em média, essa fase exploratória durou cerca de vinte minutos na fase introdutória da Oficina e cerca de dez minutos na primeira fase (composições instrumentais).

²⁸ GAV – Décimo Encontro

Embora acontecesse de forma espontânea, não orientada, esse momento mostrou-se essencial para os grupos chegarem à estruturação de suas combinações sonoras.

Ao se referir sobre o início do ato de compor, Fernando conta que “no começo todo mundo pegava e começava a batucar”, prática comum entre os adolescentes. Kamila dá uma idéia aproximada de como eram esses momentos: “...sem noção, ia tocando, ia fazendo uma batucada, e ia fazendo isso”. De forma semelhante, na descrição de Gabriela: “cada um pegava e começava a batucar lá, ninguém parava pra conversar”.

Após essa atividade exploratória inicial, alguns despertavam para a necessidade de organização do processo de composição. Segundo Fernando, o trabalho propriamente dito só começava quando o professor passava no grupo e oferecia alguma sugestão. Ele confessa: “falando a verdade, até o senhor [professor] vir, a gente ficava batucando. Daí quando o senhor vinha dava uma idéia, daí todo mundo ia seguir uma idéia...”

Nesse contexto, a idéia de “composição empírica” de Paynter é pertinente. O fazer direto no material, onde se vai experimentando até a obtenção de uma forma final, foi uma realidade nas composições dos adolescentes. Embora Paynter defenda a “música criativa” baseada na experimentação, livre de padrões externos, ele mesmo reconhece “a presença de padrões externos no processo de aprendizagem musical como um fenômeno natural, sendo mesmo difícil a ‘completa liberdade de influência externa’ “ (PAYNTER apud SANTOS, 1994, p. 57).

O tempo determinado para a composição foi um fator que colaborou para que os grupos saíssem da fase de experimentação do material sonoro e buscassem organizar melhor a estrutura composicional. Gabriela comenta: “quando a gente via que o tempo já tava acabando e que [pensávamos]: ‘ah a gente tem que fazer alguma coisa senão não vai sair nada’. Daí a gente parava, e saía alguma coisa”

De forma diferente, Kamila relata a passagem entre a “batucada” espontânea e a organização das composições:

Meu grupo sempre foi o mesmo, então, toda vez, eu e a Cíntia, a gente se preocupava mais com a nossa parte, que era dos xilofones, do que com a parte deles, e quando a gente via que a nossa parte já tava pronta a gente ia falar com eles, aí a gente dizia: “não vocês vão fazer assim, o nosso a gente vai assim, achem um ritmo que dê pra combinar. (CE em 25-05-2006)

4.4.2 Estruturas incipientes

Após os adolescentes participarem da “batucada”, geralmente sentiam a necessidade de organizar a composição. À medida que o tempo transcorria, os adolescentes passavam a articular as idéias musicais entre si. Kamila, por exemplo, afirma que ela e Cíntia já estabeleciam combinações prévias antes de dividir com os meninos do grupo, combinações essas que se davam informalmente nos momentos de exploração livre. Depois de feitas, as combinações eram transmitidas para os demais do grupo.

Graciano: Em que momento vocês passavam dessa brincadeira, dessa coisa de bater e cada um fazia o que tinha que ser feito?

Kamila: Quando eu e a Cíntia, a gente já tinha mais ou menos o que a gente iria fazer. Daí a gente passava pro momento sério pra mostrar pros gruis...

Graciano: Como é que é o momento, como é que vocês já sabiam, isso que eu quero saber, como é que vocês construíam isso que vocês já sabiam que iam fazer? Uma olhava pra outra e dizia: “Ah, já sabe o que vai fazer”?

Kamila: Não. A gente tocava um instrumento e no segundo dia de gravação foi uma coisa até bem interessante, por quê? Porque eu comecei batendo em algumas, umas, não é teclas...

Graciano: Isso. Teclas.

Kamila: Teclas do xilofone, e eu vi: “Bah que legal essa música.” Deu uma música direitinho. A Cíntia fez uma música lá no metalofone, deu certinho. Bom, uma parte já esta certa. O Lucas começou a batucada dele, no tambor aquele. Começou a batucada dele e a gente viu “Pô, se encaixou. E agora, o Leandro? O que que a gente faz com ele?” Aí fomos lá dentro, procuramos, até a gente bagunçou um pouquinho lá, a caixinha [de instrumentos], achamos um instrumento de arame, que tu faz assim, assim, assim [imitando a batida das baquetas no xilofone]. (CE em 25-05-2006)

Nesse exemplo, a relação de proximidade entre Cíntia e Kamila favoreceu os processos de trocas de informações simultâneas. Como consequência, o delineamento inicial da composição se desenvolveu mais rapidamente. De acordo com MacDonald e Miell (2000), essas trocas comunicativas são um fator chave nos trabalhos composicionais colaborativos, pois devem ser consideradas pelos educadores musicais, uma vez que não se trata apenas de um grupo com uma tarefa musical a realizar, mas implicam em trocas comunicativas prévias ligadas à fala e que se aplicam também ao processo composicional. Segundo os autores, é importante a criação de ambientes de ensino musical que facilitem esses processos comunicativos entre os alunos.

Kamila utiliza a expressão “sério” para designar o momento em que efetivamente o grupo todo passava para a fase de combinações. A informalidade com que os movimentos exploratórios dos adolescentes aconteciam em relação aos

instrumentos sugere um caráter “menos sério”. No entanto, as estruturas composicionais dos adolescentes não poderiam dispensar a fase exploratória, sendo a segunda parte indispensável à primeira.

Essa fase de passagem entre as assim denominadas “batucadas” e a formação de fragmentos musicais é retratada por José Mário como algo de caráter prático em que um dos adolescentes iniciava a execução do instrumento e os demais iam se agregando. Em meio aos momentos de exploração sonora, cabia a alguém do grupo tomar a iniciativa da organização.

José Mário: [...] eu começava a fazer um ritmo, daí o outro ia tentando acompanhar.

Graciano: Ta, cada um começava a bater, etc. Mas como é que vocês começavam a fazer a música juntos? Era no momento que alguém dizia pra parar, mas e aí? Ta, parou. E aí como é que começava? Pra vocês falarem a mesma língua?

José Mário: Não, nós começávamos a conversar “não, peraí, vamos fazer um ritmo. Daí ele tenta acompanhar, eu tento acompanhar.” Daí nós chegamos à conclusão que dava certo. Depois tu deu mais umas dicas [...] (CE em 18-05-2006)

Outro elemento importante é o fato de que cada adolescente escolhia o instrumento que utilizaria na composição. Na descrição de Leandro, “cada um escolhia o seu instrumento e um começava tocando e o outro tentava colocar o ritmo. E assim ia...” Sob certo aspecto, a percepção de Leandro coincide com a de José Mário, na medida em que a formação de uma estrutura composicional, preponderantemente rítmica, sempre partia de um dos componentes do grupo. A adesão dos demais a essa proposição iniciava geralmente por um dos adolescentes que se agregava à proposição sonora de seu colega. Dessa forma, constituíam-se as estruturas incipientes que eram passadas pelo crivo auditivo do grupo, sendo aceitas ou não.

Ainda, segundo os depoimentos, o grupo já combinava uma certa ordem inicial na medida que as estruturas composicionais iam sendo formadas. Ou seja, as estruturas que incipientemente já se formavam iam ganhando novos contornos na medida em que as opiniões do grupo iam surgindo.

Graciano: Eu largava os instrumentos, vocês pegavam os instrumentos e, aí?

Leandro: Cada um escolhia o seu instrumento...e daí um começava tocando e o outro tentava colocar no ritmo. E assim ia até todo mundo tocar no mesmo ritmo.

Graciano: E vocês combinavam isso ou cada um fazia por conta?

Leandro: Não, combinava. “Primeiro eu vou tocar aqui. Vou tocar aqui com o... com o...[instrumento]” Eu toco um instrumento daí depois chega o Lucas ou a Mariane e começa a tocar com outro instrumento sem sair do ritmo do meu instrumento. E assim ia. Primeiro o meu depois... o [instrumento], até chegar no ritmo e a gente [terminar] a música. (CE em 25-05-2006)

Leandro deixa implícito em sua fala que o grupo se preocupou em manter uma unidade em torno do ritmo, para depois definir a ordem de entrada dos instrumentos ao longo da composição.

Gabriela, que não pertencia ao mesmo grupo de Leandro durante a fase 2 da Oficina, expõe uma percepção diferente. Para ela: “era meio complicado porque...no caso ninguém se ajuda, mas é que um fazia um barulho, outro fazia outro, nada se encaixava. Daí tinha que parar tudo e fazer tudo de novo para ver se dava certo. Cada um fazia uma vez”

Gabriela traz à tona a repetição em torno da estruturação coletiva da composição. A expressão “fazer tudo de novo” não diz respeito a iniciar a música novamente e sim ao fato de que o grupo teria que iniciar novamente o processo de definição dos esboços composicionais que naquele momento procuravam formar. O desgaste causado pelo ruído excessivo e simultâneo aponta para o gradativo não-reconhecimento dos fragmentos musicais que, perdidos em meio à experimentação, poderiam ter sido utilizados pelo grupo. No entanto, esse mesmo movimento de ir e vir em torno das explorações sonoras soadas aleatoriamente, produziu fragmentos musicais que foram utilizados como base de algumas das composições, como na música *enésima* (CD *Pense Bem* – faixa 4).

Ainda sobre a formação das estruturas da composição, Mariane oferece outro relato:

A gente pegava e fazia, por exemplo assim, o xilofone, a gente pegava dó, ré, mi...a gente inventava assim, ai outros pegavam outros instrumentos, que não fosse o xilofone, pegavam e continuavam o mesmo ritmo, o mesmo *swing*, vamos falar assim. (CE em 25-05-2006)

Gislene, participante do mesmo grupo, confirma o que Mariane relatou. Segundo ela, os momentos iniciais de composição no grupo eram aleatórios, desordenados. A formação das estruturas acontecia em momentos estratégicos de parada, em que um dos componentes do grupo tomava a iniciativa de organização de um padrão rítmico ou melódico. Um recorte do diálogo com Gislene pode ilustrar esse momento:

Graciano: Me conta um pouquinho Gislene, quando vocês tinham que compor, tanto instrumental quanto com letra, como é que era o começo?. Tu consegue te lembrar... Eu dizia: “Componham”

Gislene: Sim.

Graciano: Algumas vezes eu dei um assunto, o da “tempestade”. Mas quando eu dizia assim “Componham.” Tu lembra de onde que o grupo começava?

Gislene: No caso... a gente pegava, um grupo ficava num canto, o outro no outro. Daí a gente começava, no começo a gente nem se interessava por nada. Dizer bem na verdade, a gente nem tava... a gente ficava ali no grupo só batucando ali as coisas [instrumentos] e fazendo. Só que na hora quando um parava, só uma brincadeira batucando ali, tocando um instrumento a gente já via que aquela parte ali dava pra gente montar uma melodia nela.

Graciano: Sim. A partir dessa batucada aí.

Gislene: É, a partir dessa a gente encontrou a maneira de fazer a música.

Graciano: Sim.

Gislene: Daí... em quase todas foi assim, a gente não parava pra pensar “ah, vamos fazer.” Daí a gente começava. Não, primeiro a gente batia, fazia, tocava ali um monte. Quando a gente ouvia a melodia do outro que tava tocando a gente já conseguia fazer a nossa também. Daí foi assim que...”

Graciano: Tá, esse era o processo que vocês usavam...

Gislene: No caso às vezes a gente ouvia do nada assim e já pegava a música. Do nada, a gente nem sabia que iria fazer aquela melodia e acabava fazendo, e dava certo. (CE em 18-05-2006)

O relato denota a forma que seu grupo encontrou de compor as músicas, principalmente no que se refere aos fragmentos musicais que poderiam fazer parte do esboço composicional. Gislene ainda complementa que “em quase todas [músicas] foi assim, a gente não parava pra pensar ‘ah! Vamos fazer’”.

4.4.3 Correções e impasses

Durante o processo de composição, os adolescentes vivenciaram variadas situações. Surgiram muitos impasses e problemas, como a necessidade de corrigir sua performance musical. Em alguns casos, os problemas surgidos eram resolvidos com uma simples conversa entre o grupo. Já em outros, o processo se arrastou por mais de um encontro, resultando em uma nova proposta composicional, tendo em vista a não-resolução do impasse surgido.

Kamila se refere aos ensaios como sendo momentos em que o fator erro era relativamente controlável.

A gente conversava, quando um errava, a gente olhava pra ele e ele via que estava errado. Ele tentava corrigir. Mas no ensaio até que a gente não teve tanto erro [...] No ensaio, quando um errava, a gente olhava, ou falava, ou dava um tapinha, beliscava. (CE em 25-05-2006)

Não foi difícil presenciar situações desse tipo no trabalho realizado pelos grupos. A obviedade do erro era rapidamente confirmada pelos olhares dos demais

componentes. A subjetividade que permeava tal fitamento era variável. Costumava ir de olhares mais complacentes até olhares mais severos. Não há dúvida de que os olhares “falavam” durante as tentativas de organização da composição pelos grupos e que em algumas situações beiravam o constrangimento, visto o número de repetições que eram realizadas. Além disso, era comum o uso da fala de forma intempestiva com os colegas de grupo (ver DVD em anexo - exemplo 7).

Por outro lado, a capacidade de ajuda mútua entre os grupos tornou-se fator indispensável para que os adolescentes pudessem, a seu tempo, atingir seus



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 10: Olhares que falam

objetivos durante a Oficina. A idéia de compor e gravar um CD foi constantemente reinserida no contexto de cada encontro, reforçando a concepção das metas propostas e dos resultados a serem alcançados.

Nesse sentido, MacDonald e Miell (2000, p. 59) vêem nesses processos um importante modo de aprender a expressar suas

próprias idéias e a de ouvir as dos outros, “trabalhando para desenvolver uma concepção compartilhada do problema e das rotas em direção a uma meta comum”.

Os momentos de parada ao longo dos ensaios e execuções se davam por dois motivos. No primeiro, um componente do grupo não executava sua parte de forma satisfatória. Ao perceber, o grupo parava e retomava as combinações. Nessa retomada, era comum um dos componentes do grupo demonstrar como deveria ser a parte a ser executada por seu colega. Em alguns casos, o grupo inteiro se envolvia nessa tarefa de explicar ao colega o que deveria ser feito na execução da composição em determinado trecho. No segundo, o grupo se dava conta de que todos não estavam executando o que haviam combinado. A parada era acionada por um dos componentes que resolvia falar algo para os demais. Nesse instante, as discussões começavam em torno do que havia ocorrido. Ora a discussão era mais organizada, falando um de cada vez, ora todos falavam ao mesmo tempo. Nesse segundo caso, os adolescentes levavam um tempo maior para uma nova tentativa de execução da composição.

Fernando se refere ao momento de parada como um momento essencial de reflexão em torno do erro: “a gente falava ali mais ou menos onde foi que erramos e daí a gente ia de novo”. Sua fala revela que o grupo, ao detectar o problema, estabelecia um diálogo. No entanto, a retomada da execução não se dava a partir do ponto de parada e sim do início da música. Essa prática foi comum à maioria das composições e gerava um desgaste maior no grupo, principalmente se as paradas eram sucessivas.

4.4.4 Redistribuição de papéis

Ao longo do processo de composição musical, os adolescentes sentiram a necessidade de trocar os instrumentos utilizados inicialmente na composição por outros. Uma das principais motivações para essas trocas está no fato de que muitas vezes um dos membros do grupo não se adaptava ao instrumento. Lucas relata:

se um [do grupo] não se acertava com o instrumento a gente trocava de instrumento, fazia lá a batida que tinha que fazer, se um não conseguia acompanhar a gente fazia de outro jeito que todos conseguissem acompanhar, se tivesse que trocar de instrumento. (CE em 25-05-2006)

Havia uma busca de identificação com o instrumento por parte dos adolescentes. Nesse aspecto, é possível falar em identificação pessoal com o instrumento, pelo menos nos primeiros momentos da estruturação composicional, em que os adolescentes não sentiam a necessidade da troca de instrumentos tendo em vista a composição em si. Os papéis inicialmente eram definidos pelos instrumentos. A estrutura timbrística era colocada em segundo plano, levando-se em conta muito mais a afinidade do adolescente com este ou aquele instrumento do que a necessidade que a composição impunha.

Nesse caso, a composição se mostrava mais volátil e menos rígida em relação aos padrões estruturados pelo grupo anteriormente. Era freqüente a troca de instrumento só pelo som que ele produzia ou por alguma dificuldade em tocá-lo. José Mário confirma a versão de Lucas descrita anteriormente ao afirmar que “eles trocavam de instrumento até dar certo”. Na prática, uma série de tentativas conduzia a uma estrutura timbrística um pouco mais fixa. Leandro se refere a esse movimento cíclico de recomeço no trabalho do grupo: “Ah! Daí desorganizava tudo e a gente tinha que começar tudo de volta”.

Numa outra ótica, Mariane se refere a essa experimentação de trocas de instrumentos como uma forma de descobrir onde residia o problema da composição: a execução.

Por exemplo: Que nem no começo, o Zé Mário com o bumbo e depois a gente continuava, pra ver se dava o mesmo som, o mesmo embalo. E se não desse a gente trocava os instrumentos, pra ver se era a pessoa que estava tocando ou o instrumento mesmo. (CE em 18-05-2006)

Segundo Mariane, nem sempre essas trocas eram realizadas de forma tranqüila no grupo. Para além da questão musical, a troca de instrumento poderia representar uma espécie de fracasso para o adolescente que não apresentasse o domínio necessário do instrumento. Ao longo da Oficina, redistribuir papéis nem sempre foi algo bem-visto pelos adolescentes. Mariane conta:

Não, ela [uma pessoa de seu grupo] pegou e disse “não, eu quero esse”, aí, não sei quem foi que falou “não, tu tem que pegar o outro [instrumento] porque tu sabe tocar o outro e tu não vai conseguir tocar esse aí. Aí a gente conversou, conversou e ela largou. (CE em 18-05-2006)

MacDonald e Miell (2000) se referem ao nível de confiança nos quais os participantes de um grupo se alicerçam para propor suas próprias idéias e à sensibilidade de quem as recebe como fundamentais para o trabalho composicional colaborativo. Os autores afirmam que “onde parceiros ou grupos têm dificuldades em estabelecer este nível de subjetividade [...] eles são menos bem sucedidos em seu trabalho juntos” (MacDonald e Miell²⁹, 2000, p. 60).

A redistribuição de papéis entre os adolescentes fez parte de um processo necessário à acomodação dos grupos e das próprias composições. Não se tratava de uma simples troca de instrumentos ou identificação pessoal com este ou aquele timbre. Essa dinâmica se insere dentro do conjunto de relações intersociais que o grupo estabeleceu ao longo da Oficina. A idéia de que um instrumento em especial poderia oferecer maior ou menos *status* perante o grupo também fez parte do desenrolar das composições. Um instrumento que soasse mais forte poderia refletir essa perspectiva.

Nem sempre foi fácil administrar as disputas nesse campo específico. Gerenciar as situações advindas desse conflito de interesses tácitos muitas vezes retardou o processo composicional. De outra parte, é possível afirmar que o grupo

²⁹ Tradução de Mariângela Fogaça.

amadureceu nesse sentido, principalmente durante a segunda rodada de composições instrumentais, no sexto encontro. Nesse momento, a preocupação do grupo orbitava ao redor do ato de compor tendo em vista a gravação, a ser realizada no mesmo dia.

4.4.5 Composições instrumentais e com letra

Ao se inscreverem na Oficina de Composição Musical, os alunos não tiveram indicações quanto ao gênero ou estilo de música que poderiam compor. Como foi descrito anteriormente, o projeto da Oficina previu inicialmente dois tipos de produção composicional: a instrumental e a composição com letra. Foi informado aos adolescentes que havia instrumentos à disposição e que ao grupo caberia decidir que gênero de música comporiam.

Ao se referirem sobre as diferenças entre esses “tipos de música”, os adolescentes apontam para aspectos específicos no modo como compõem. Em relação aos instrumentos, a dificuldade era que eles não tinham “nenhuma noção” de como usá-los, “não tinha ainda noção ainda daquilo” (Lucas). Essa fala refere-se ao início da Oficina e aos primeiros contatos com os instrumentos. Gislene também destaca dificuldades específicas da composição instrumental. Para ela, “achar” um ritmo ou melodia sem a letra é mais difícil. Gislene explica: “nas outras era música sem letra no caso, e a gente tinha que achar. Era mais difícil porque daí a gente tinha que fazer só o ritmo, só a melodia”.

Compor apenas com os instrumentos significou para os adolescentes a perda de uma referência importante muito comum nas músicas por eles escutadas: a voz. A busca de combinações sonoras que fizessem sentido causou, num primeiro momento, a sensação de estranhamento entre os adolescentes. Fernando se refere à música com letra como uma necessidade de tentar “encaixar” ritmo e letra. Porém, ao se referir a música instrumental, utiliza a expressão “seguir” o ritmo. Essa diferença é melhor detalhada por ele mesmo:

Tá, eu estou falando [...] tinha que entrar com a letra, com a música, com o ritmo, daí tinha que se encaixar assim, não poderia sair fora do ritmo, assim... tinha que cantar... [e no caso dos instrumentos?] daí a gente seguia só o ritmo. (CE em 23-05-2006)

Kamila também ressaltou as dificuldades em compor música instrumental. Referindo-se aos momentos de gravação, ela destaca a facilidade que o uso da voz

proporciona e vê a diferença entre a composição instrumental e a vocal, “nas gravações com os instrumentos a gente não tinha base, a gente não tinha voz, a gente não tinha nada. A gente tinha que criar. Eu me dei conta dessa grande diferença hoje [gravação] aí eu senti essa diferença”.

A facilidade maior na composição com letra é traduzida no menor tempo gasto para compor. Segundo Gislene “pra fazer a letra não demora tanto”. Esse processo composicional, por ser (em tese), mais rápido e mais próximo da prática diária dos adolescentes, acabou por estimular a participação do grupo, independente de uma maior habilidade musical, pois se deu no nível das idéias e formulações, proporcionando um maior envolvimento coletivo.



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 11: Compondo com letra

Gislene amplia sua reflexão em torno da pouca demora em construir a letra da música ao afirmar que no caso da “melodia também não [demora]”. Ela própria descreve os passos dados pelo seu grupo:

a gente não sabia qual a música a gente ia fazer. Daí a gente pensou: ‘Ah! Vamos fazer um reggae’. Daí a gente escrevia a letra, sem saber como é que ia ser, a gente pegou e, o Zé Mário mesmo fez o reggae e a gente conseguiu encaixar a letra com a melodia. (CE em 18-05-2006)

A proximidade que os adolescentes já mantinham com músicas que possuíam letras e, por conseqüência, com alguns gêneros rítmicos tornou o processo mais dinâmico e menos exploratório. Um sinal importante dessa aproximação é dado por Fernando ao relatar a mudança de proposta na segunda fase do processo composicional. Como revela: “a gente não esperou, o senhor foi lá “tá hoje vocês vão começar a compor as músicas” [com letra] e daí a gente já começou...não esperamos o senhor vir, a gente começou já [...]”

Segundo Mariane, a escolha se deu pelo gênero e a construção do texto aconteceu num segundo momento. O grupo teve três opções “reggae, ‘sertanojo’, como dizem as gurias, e *pop*: “das três, a gente escolheu o *reggae* e o *pop*. O *pop*

não deu certo a letra que a gente fez, aí a gente escolheu o *reggae*, que era mais embaladinho [...]”.

Esse capítulo apresentou o foco metodológico do trabalho composicional com adolescentes, procurando delimitar quais foram as etapas e processos que envolveram a realização da Oficina, na perspectiva do trabalho colaborativo. No capítulo 5, os processos de registro das composições é que aparecem em primeiro plano, bem como a avaliação dos adolescentes sobre a experiência de compor músicas e gravar um CD.

5 GRAVANDO UM CD NA OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL

5.1 Dinâmica composição/ensaio/gravação

5.1.1 Registros Sonoros

Conforme descrito anteriormente, ao desenvolver o processo composição/gravação, os adolescentes passaram por várias fases. A partir do segundo encontro, os adolescentes já iniciaram o processo de registro de suas composições.

Os registros iniciais ocuparam-se apenas das composições feitas com sons corporais, sem a utilização dos instrumentos disponibilizados durante a Oficina. Nesses registros as características sonoras das composições giraram em torno da composição de ambientações sonoras, do que propriamente estruturas musicais reconhecidas. Deve-se considerar que, nesse estágio inicial, as gravações eram realizadas com todo o grupo. Como conseqüência, dois movimentos aconteceram: de um lado, os adolescentes que registravam suas composições tinham de transpor a barreira da exposição pessoal, já manifesta nesse momento da Oficina; de outro, os adolescentes que assistiam deviam ter mais cuidado quanto ao silêncio necessário nesses momentos.

Como aprendizado, no que diz respeito ao processo, considere-se que os adolescentes tiveram contato com sistemas de registro sonoro já nas fases iniciais. Aprender a ouvir os colegas durante a gravação e ter paciência diante de seu próprio desafio foi certamente algo disposto ao longo de toda a Oficina, não sendo reservado apenas para os momentos finais.

Na medida em que os encontros com gravação foram acontecendo, tornaram-se perceptíveis as mudanças do grupo no momento de registrar. Cíntia se refere à diminuição do nervosismo nesses momentos: “antes era bem mais difícil ficar ali gravando”. O primeiro impacto de gravar trouxe aos adolescentes uma nova percepção sobre o que eles entendiam por “gravar um CD”. Quando Cíntia se refere às dificuldades na gravação, se reporta aos momentos iniciais da Oficina. Proporcionalmente ao avanço dos encontros ao longo do tempo, o contato com os equipamentos (uso do microfone, instalação dos equipamentos, acionamento do software de gravação) e a experiência em gravar foi dando ao grupo mais tranqüilidade. Por outro lado, o aumento no nível de complexidade nas composições

exigiu dos adolescentes atenção cada vez maior no processo de registro, como por exemplo na gravação de *pense bem* (CD *Pense Bem* – faixa 2). Na opinião de Gislene, houve mais dedicação pessoal por parte de seu grupo.

Nas composições com letra, houve mais fluência nas gravações, ou seja, foram menos truncadas, com menor número de paradas. Além de contarem com o apoio do texto, os adolescentes já haviam se adaptado aos equipamentos de gravação. Isso trouxe ao grupo um relativo acondicionamento ao processo de registro.

A dupla preocupação dos adolescentes no momento do registro deve ser considerada. Após alguns encontros, o domínio dos instrumentos por parte do grupo foi diluindo a dificuldade em compor, fazendo com que os desafios nos momentos de registro fossem focados mais isoladamente.

O fato de que os registros das composições instrumentais tenham sido realizados no sistema de pista única na segunda fase da Oficina não foi desprovido de propósito. Gravar no sistema multipista nessa fase poderia significar um processo mais abrupto para o grupo e, por conseqüência, mais longo, na medida em que não estariam familiarizados com esse sistema de gravação. Interagindo com sistemas de registro mais simples no início e evoluindo para sistemas mais complexos ao final, os adolescentes puderam vivenciar e perceber diferenças entre um e outro, incluindo a compreensão de suas vantagens e desvantagens, conforme os objetivos a que se propunham.

5.1.2. Registrando durante o processo

Ao terem a experiência de compor e gravar, os adolescentes vivenciaram mudanças durante a Oficina. O registro das composições em diferentes fases da Oficina possibilitou a percepção do processo de uma forma mais abrangente. A idéia do registro como memória contribuiu para a avaliação dos próprios adolescentes em torno de sua produção. Além da identificação das performances individuais em cada música, o registro conferiu às composições um caráter estético perceptível *a posteriori*. Dessa forma, a relação processo/produto pôde ser melhor estabelecida pelo grupo, na medida em que puderam ouvir suas produções após terem-nas realizado.

Sobre essa relação entre registro e reprodução musical, Iazzetta (2001) afirma:

Quando a música passa a ser deliberadamente registrada e reproduzida (inicialmente pela partitura e, posteriormente, pelos processos de gravação), a mudança é radical. A memória dá lugar à precisão da escrita e os detalhes passam a habitar a composição. Tanto na música como em outras manifestações da cultura é o refinamento que vai conferir valor a obra. (lazzetta, 2001, p. 203).

Na perspectiva metodológica, a conexão entre a percepção que os adolescentes foram construindo ao longo do processo e o aspecto operacional da ação se faz necessária. Morin (2004) vê a necessidade de uma maior correspondência entre as capacidades dos atores envolvidos na pesquisa e a ação. Segundo o autor: “Uma ação que ultrapassa as possibilidades de realização dos atores desanimaria mais que estimularia” (MORIN, 2004, p. 86). Sob esse enfoque, a percepção que os adolescentes foram tendo sobre sua imersão no processo de composição e registro lhes conferiu estímulo e confiança. Considere-se que a condução da proposta da Oficina favoreceu essa dinâmica, tornando o grupo consciente de suas próprias potencialidades e limites, sem perder de vista seu objetivo comum.

Referindo-se ao nervosismo durante as primeiras gravações, Leandro afirma que “o nervosismo ajuda tu a errar”. Com essa visão, ele amplia a questão sobre o estado emocional no momento de gravar, afirmando que “gente não sabe se ficou nervoso porque foi a primeira [gravação]”. Embora se reporte a essa dúvida, própria das primeiras gravações, Leandro reconhece indiretamente que o nervosismo se acentuou por ser a primeira gravação, percebendo nas fases seguintes sinais de aprendizado. Essa idéia é citada por ele como parte integrante do processo realizado pelo grupo. Muito embora o medo de errar tenha sido uma constante ao longo das gravações, e mesmo nos ensaios, Leandro reconhece que, com o passar do tempo, houve superação por parte do grupo: “a gente aprendeu, a gente começou a se aperfeiçoar na gravação. Na primeira gravação a gente fica muito nervoso. Na segunda a gente já não fica tão nervoso como na primeira, e no fato de a gente não ficar nervoso, a gente acerta.”

Kamila estabelece com clareza diferenças entre as fases iniciais da Oficina e a fase final. Entre outros aspectos, ela ressalta a importância da primeira gravação realizada na Oficina, com sonoridades produzidas pelo corpo. Vê nesse momento o clique em torno das possibilidades que o registro sonoro oferecia e de como o grupo poderia interagir com elas.

as primeiras gravações foram muito difíceis, porque a gente não sabia ainda lidar com os instrumentos, a gente não sabia lidar com o nosso corpo, com a nossa voz e logo depois foi mudando isso. Aconteceu a da [composição] *Tempestade*. A gente foi imaginando 'pô, como é diferente'. (CE em 25-05-2006)

Kamila reforça a idéia de Leandro em torno do aprendizado nos momentos de registro. A idéia de erro não é posta como entrave do processo, mas como elemento integrante do aprendizado do grupo.

Outro aspecto fundamental é a tomada de consciência sobre a ação realizada. A metodologia de pesquisa adotada tem em sua concepção a ação consciente dos envolvidos no processo. A consciência aqui referida possui caráter progressivo, não-automático e se insere na perspectiva transformadora da Oficina. Morin (2004, p. 70), ao definir que “mudança consiste na passagem de um estado em um outro” elucida a tomada de consciência realizada pelos adolescentes sobre as possibilidades de compor música e de registrá-las em uma mídia digital. Embora Kamila revele isso somente ao final da Oficina, fica claro que não se tratou de um fazer musical mecânico e de um registro sonoro desprovido de uma apropriação por parte dos adolescentes.

É bem diferente. Mudou muito porque a gente já tem na consciência o que a gente vai fazer. A gente sabe mais ou menos lidar com os instrumentos e foi uma experiência muito boa, desde o começo até agora a gravação foi muito boa. Foram difíceis também as outras gravações porque a gente sempre errava e tal. Mas a gente aprendeu. Com os erros é que a gente aprende. A gente aprendeu muito com isso. (CE em 25-05-2006)

5.1.3 “Agora vamos gravar”

Gravar a primeira versão instrumental já pôde demonstrar o quanto o grupo avançava em termos de organização no momento específico de registro. A atenção dos grupos se mostrou mais focada, bem como o posicionamento perante os equipamentos utilizados nas gravações preliminares. A partir das duas gravações realizadas na fase introdutória – utilizando-se a filmadora e máquina fotográfica digital - é possível afirmar que os adolescentes se apropriaram do processo de registro, estabelecendo graus diferentes de compreensão entre as duas gravações. A primeira, de impacto com o registro em si. A segunda, de familiarização com o processo de registro.

Uma dos procedimentos metodológicos que envolveram o binômio composição/gravação trata do retorno sonoro da produção composicional para seus

autores. Nesse sentido, escutar as próprias composições foi uma prática constante ao longo da Oficina. Dependendo da fase em andamento, esse processo era instantâneo ou postergado até o encontro seguinte. As gravações realizadas na fase introdutória foram ouvidas posteriormente e as gravações da segunda e terceira fases foram ouvidas, em sua forma bruta, tão logo o grupo considerasse por encerrada a gravação, excetuando a adição de partes, edição, mixagem e masterização, realizadas posteriormente.

Dei seguimento propondo que escutássemos as gravações feitas no segundo encontro. Mostrei a eles o CD e começamos a ouvir. Percebi um ar de indiferença de uns, espanto de outros, alegria de alguns poucos e atenção de um modo geral. Depois de ouvir indaguei sobre suas percepções e concepções do que poderia ser considerado música e por quê. Foi um debate bem interessante, mas procurei não prolongar muito, pois queria focar esse encontro na composição musical, propriamente dita. (CR – Quarto Encontro)

Ao escutarem suas próprias composições, os adolescentes puderam perceber por eles próprios o quanto conseguiram produzir na Oficina. Se tomarmos a avaliação de Lucas³⁰ em relação ao modo de representar sonoramente uma tempestade e relacioná-la com o resultado sonoro atingido pelos grupos ao final da fase introdutória, fica visível a tomada de consciência em relação às possibilidades que a utilização dos sons produzidos pelo corpo pôde lhes oferecer: “nós pensamos que estávamos fazendo barulho ou coisa errada e saiu uma coisa boa. Saiu um som legal, até. Naquela batucada toda que nós estávamos, nós pensamos: ah, isso daí não vai ter significado nada”. Leandro³¹ também reconhece que “deu pra perceber que realmente era uma tempestade que a gente estava fazendo com os sons”.

Muito embora grande parte dos adolescentes nunca tivesse tido contato sequer com um microfone, mesa de som ou um computador é possível afirmar que houve, ao longo do processo, uma familiarização com a tecnologia utilizada. Isso ficou notório na última fase das gravações em que os adolescentes já se mostravam bem mais à vontade com os equipamentos. Em alguns casos, os próprios adolescentes participaram do acionamento do software de gravação enquanto eu auxiliava o grupo durante a gravação. É importante lembrar que o objetivo da Oficina não foi a de iniciar adolescentes nas tecnologias de gravação digital, nem tampouco

³⁰ CEF – Quarto Encontro

³¹ CEF – Quarto Encontro

constituiu-se num curso de hardware e software para adolescentes e sim uma proposta de compor e gravar músicas no âmbito escolar.

No que diz respeito aos aspectos práticos do processo de registro sonoro das composições, Kamila se refere à possibilidade de recomeçar a gravação a partir do momento em que o grupo errou ou parou de tocar. Vê nisso uma grande facilidade e compara com outras experiências de gravação que já presenciou:

Eu achava muito complicado [gravar], até porque eu tenho na família um primo meu que toca numa banda. Então uma vez eu fui numa gravação de um CD deles lá e achei muito complicado porque tu tocar em grupo de dez, quinze, vinte pessoas. Por quê? Porque se um erra, se uma pessoa erra as vinte pessoas têm que corrigir tudo. E aqui não. Aqui se tu erra, tu começa de onde essa pessoa errou. (CE em 25-05-2006)

Ao se referir sobre a possibilidade de retomada da gravação, Kamila dá indícios de uma desmitificação em relação ao modo como se pode registrar uma música. A experiência de gravação que presenciou anteriormente junto a um familiar seu, proporcionou a formação de uma idéia complexa de gravação. Kamila não descreveu em detalhes sua experiência anterior, o que não permite estabelecer comparações mais profundas. No entanto, ela torna evidente que se sentiu mais à vontade durante as gravações das composições do seu grupo e que, afinal, não foi tão complicado quanto pensava.

Quando se trata de gravação em multipistas, José Mário reconhece que é mais fácil “gravar separado” a sua parte. Admite a facilidade em gravar pista-a-pista, mas quando se reporta à sua própria execução no instrumento, o nível de exigência é outro. Ele foi o responsável pela base no violão na gravação da música *pense bem* e tomou para si a responsabilidade de



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 12: Gravando a base harmônica de *pense bem*

condução rítmica e harmônica da música. Ao comentar sobre os diversos níveis de dificuldade ao longo do processo de gravação, José Mário considerou mais difícil gravar sua participação em uma pista separada. Segundo ele, “não estava

conseguindo botar o tom da música”. José Mário se refere ao tom como sendo o ritmo da música e a seqüência harmônica a qual deveria executar durante a gravação. Seu relato revela a dimensão paradoxal de gravar utilizando o sistema multipistas. Há o reconhecimento da facilidade em gravar nesse sistema. Por outro lado, a participação de cada executante fica no primeiro plano, dado seu caráter individual. No entanto, foi possível perceber que, mesmo estando mais individualmente expostos nesse sistema de registro, os adolescentes foram se colocando mais à vontade durante as gravações na medida em que elas foram se sucedendo.

A sensação revelada por Fernando quando se refere ao fato de ter que executar o bongô sozinho, apenas acompanhando a gravação de José Mário, é de que o nível de dificuldade havia aumentado, pois “não tinha ninguém tocando” junto com ele (ver DVD em anexo – exemplo 8). Fernando observa ainda que era no meio da música que ele “se perdia”. Nesse caso, foi descartada a possibilidade de retomar a gravação a partir do momento no qual parou. Essa escolha foi motivada por sua dificuldade em “encaixar” o ritmo no meio da gravação. Optou-se pela gravação individual do instrumento desde o seu início.

Nesses relatos, o fato de isolar a execução de cada adolescente no sistema multipistas revela o aumento da tensão inicial no momento da gravação. Se comparado ao sistema multipistas, observou-se no sistema de pista única uma fluência bem maior na execução do grupo. O motivo básico foi a semelhança do momento da gravação aos momentos dos ensaios, em que o grupo tocava junto.

José Mário acrescenta outro elemento relevante ao afirmar que, no sistema multipistas, “não tinha muito barulho”. Ele se refere à sensação causada pela execução coletiva. No sistema multipistas utilizado na gravação da música *pense bem*, composta pelo grupo 2, ele próprio foi o primeiro a gravar, o que justifica sua posição. No entanto, deve-se considerar que na gravação dos outros instrumentos nessa mesma música, partes foram subtraídas no momento do registro. Esse recurso só é permitido pela utilização do sistema multipistas e tem por objetivo facilitar a execução do instrumento ou voz quando de necessidades peculiares, sejam elas de afinação vocal ou acompanhamento rítmico. Exemplo disso foi a subtração da voz de Gislene quando Mariane gravou sua parte na música.

Por sua vez, a utilização do sistema de pista única foi imprescindível para uma maior familiarização com os processos de registro. As gravações das

composições instrumentais nesse sistema ofereceu aos grupos um duplo desafio. De um lado, a composição em si mesma, a música como expressão de uma construção coletiva tal qual a conceberam e ensaiaram. De outro, a tentativa de transformar seus esforços pessoais em algo duradouro e que retratasse a caminhada feita em cada grupo. Afinal, não se tratou de um grupo de compositores e tampouco de uma banda com experiência em um estúdio de gravação. Tão logo concluiu-se essa fase da Oficina, percebi que os resultados estavam de acordo com o processo que vinham desenvolvendo e com o nível de engajamento que demonstravam.

Tenho a impressão de que se realizasse uma terceira rodada de composições instrumentais, os resultados seriam mais ricos e consistentes ainda. Nesse aspecto, vi o momento da gravação desse segundo bloco de composições instrumentais como sendo menos tenso do que o primeiro, realizado no quarto encontro. É verdade que o grupo 1 apresentou problemas na execução obrigando-os a repetir inúmeras vezes. Mas ao comparar as gravações, observei que os problemas eram mais musicais do que relacionados ao tensionamento oriundo daquele momento particular.”
(CR - Sexto Encontro)

5.1.4 O medo de errar

Durante os momentos de gravação, um dos sentimentos mais intensos entre os adolescentes era o medo de errar. Kamila refere-se ao erro como algo normal nos ensaios, porém inadmissível nas gravações. Reconhece que “no ensaio até que não teve tanto erro [...] mas na hora de gravar quando bateu o nervosismo foi que a gente viu, que a gente tem na nossa cabeça sempre nas gravações que a gente não pode errar”.

Gislene também declarou ter medo de errar durante as gravações. Mesmo tendo a música decorada, optou por segurar a “folhinha” com o objetivo de “ter certeza de que estava cantando certo”. O clima de insegurança durante as gravações ganhou novos contornos. Não era o fato de estarem gravando que motivava a insegurança, e sim o fato de gravarem individualmente suas partes. Nessa forma de gravação, cada adolescente ficou sensivelmente mais exposto em sua participação e, conseqüentemente, os erros ganharam visibilidade, pois enquanto cada um gravava sua parte, os demais assistiam.

O erro, embora sendo uma constante preocupação dos adolescentes, permitiu aos grupos aperfeiçoarem a organização das composições. Aprender a

conviver com o erro, o próprio e o do outro, foi igualmente uma constante, bem como encontrar alternativas para o equacionamento das dificuldades surgidas:

Graciano: Como é que o teu grupo e tu, lidava com o erro na gravação?
 Kamila: Com o erro, a gente tentava corrigir. A gente conversava, dizia “não, aqui tá é bom, aqui errou? Então vamos refazer, vamos pegar a parte que está errada e vamos substituir por uma outra que a gente sabe que isso vai funcionar”. Aí a gente foi montando, pegando um pouquinho dali, um pouquinho daqui. (CE em 25-05-2006)

José Mário segue na mesma direção ao estabelecer a meta final da gravação, “[...] tem que fazer pra ele ficar perfeito. Nem mais ou menos, nem bom, é perfeito, assim. Pra sair uma música bem bonita”. Ele trata de explicar o que entende por “perfeito”: “o perfeito está de acordo com o que o grupo havia pensado, o que nós pensamos tinha que sair igual [como] nós pensamos”. Provavelmente o processo composicional puro e simples não acarretaria aos adolescentes tanta preocupação em relação aos seus erros. A perspectiva de registrar suas próprias composições, deixando-as perenes por meio de uma mídia, instigou os grupos a buscarem o seu melhor, derivando daí sua preocupação com os erros cometidos ao longo do processo.

Outro elemento presente na questão relacionada ao erro é o fator tempo. Nas gravações o tempo era, via de regra, menor do que o tempo para compor e ensaiar. Cíntia se refere ao ensaio como um momento em que “não tem muita pressão... aí tu pode ter tempo de...”. Na gravação o erro era aceitável, mas devido ao tempo disponível reduzido, os adolescentes acabavam se impondo níveis de eficiência na execução de suas músicas. Em algumas situações, erros simples demoravam a serem corrigidos devido ao nervosismo que tomava conta do grupo (ver DVD em anexo – exemplo 9). As gravações se alongavam e se formava um círculo vicioso entre tentativa/erro/nervosismo.

Durante as gravações, os recomeços eram inevitáveis. Em sua maioria, os adolescentes tiveram que recomeçar várias vezes até atingirem o ponto considerado por eles mesmos, ideal ou satisfatório. Muito embora a sensação dos adolescentes sobre o erro possa remeter a algum tipo de inabilidade ou incapacidade para a realização de uma tarefa específica, deve-se considerar esses momentos ao longo das gravações como etapas fundamentais de um aprendizado entre os adolescentes.

Foi possível perceber reações diversas frente ao erro cometido. Leandro se mostrava contrariado ao errar, principalmente na fase das composições instrumentais. Kamila explodia em acessos de fúria mesclados com brincadeiras. José Mario mostrava-se incansável na busca do melhor. Gislene, embora parecesse ser tímida, sempre revelou contentamento em estar gravando. Gabriela, ao gravar sua parte em *adolescente*, não errou, causando uma espécie de espanto em seus colegas. Fernando empenhou-se em fazer

o melhor, sempre mantendo calma e paciência. Mariane era perseguida por seu jeito dispersivo e inquieto. Como conseqüência, suas retomadas após os erros durante as gravações eram mais lentas. Lucas, por sua vez, foi um exemplo de superação, na medida que transpôs sua dificuldade com a própria fala. Exemplo disso foi a gravação de sua parte na música *adolescente*, na qual repetiu inúmeras vezes a frase que a ele cabia, até ele próprio considerá-la razoável. Cíntia participou mais, tornando-se mais espontânea. Isso se manifestou pela maior fluência na gravação de sua parte na música *adolescente* e no crescente número de intervenções durante as discussões na “roda de bancos”.

O medo de errar, sem dúvida nenhuma, pairou durante as seções de gravação. No entanto, o desejo do grupo em chegar à meta final foi mais forte e contribuiu para o principal resultado final da Oficina: o CD



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 13: A atenção durante as gravações

5.1.5. “Ensaio tu leva na brincadeira, a gravação não”

Ao participarem da Oficina, os adolescentes puderam vivenciar momentos diferenciados de experiência musical. Os momentos variavam entre o processo composicional vinculado ao ensaio e o momento de registro no qual gravavam suas composições. Em seus relatos, eles estabelecem as principais diferenças entre compor/ensaiar e registrar as composições. Lucas vê nos momentos de ensaio um espaço temporal liberado de compromissos com uma execução perfeita, “no ensaio a gente gagueja e tudo é normal, tudo é válido”. O não-compromisso em gravar permitiu ao grupo sentir-se mais à vontade para iniciar quantas vezes fosse possível o processo composicional/ensaio. Lucas explica melhor dizendo: “no ensaio, quando a gente erra, a gente pega e pode fazer tudo de novo, quantas vezes puder”. Como resultado, o nível de execução das composições durante as gravações deveria estar de acordo com o que foi ensaiado. O nível de exigência que os adolescentes estabeleciam a si próprios durante as gravações foi aumentando no decorrer da Oficina. Isso revela que a compreensão acerca dos objetivos previamente definidos também se ampliou.

As tentativas realizadas ao longo dos ensaios tinham como objetivo o aprimoramento das composições, tendo em vista as gravações. Fernando, ao se referir sobre diferenças entre os ensaios e gravações, considera os ensaios como parte do processo composicional, “é que no ensaio a gente pode errar várias vezes, que a gente vai estar ensaiando para tentar acertar. Na gravação não. A gente tem que gravar e não pode errar”. A idéia latente entre os adolescentes de que não poderiam errar é uma das principais diferenças apontadas por eles entre a etapa de composição e a de gravação. O clima aparentemente mais sério das gravações se contrapõe aos momentos de composição/ensaio. Kamila diz que o ensaio “muitas vezes tu leva na brincadeira. A gravação não”.

Gravar no sistema multipistas na fase 2 poderia ter atenuado a ansiedade em relação à performance dos adolescentes, visto sob o ponto de vista do erro, uma vez que sabendo das possibilidades de ajustes individuais das partes gravadas, possivelmente o grupo se tranquilizaria. No entanto, minha escolha em utilizá-lo apenas na fase 3 fundamentou-se na necessidade de adaptação ao momento específico de gravação, sendo para tal o sistema de pista única mais apropriado.

Segundo Kamila “gravar é muito mais fácil”. Ela fala a partir da experiência que vivenciou em seu grupo na segunda fase das composições, na qual havia a presença da letra nas músicas. O grupo teve que abandonar a composição inicial e partir para uma nova, tendo em vista as dificuldades encontradas no processo, bem como as estratégias que o grupo utilizou na primeira tentativa. A explicação de Kamila gira em torno de diferenças entre os componentes e a dificuldade em chegar a um acordo no que diz respeito ao que fazer em termos de composição:

Eu achei a gravação mais fácil porque compor...se tu fala uma coisa e a pessoa não concorda e tu está vendo, tu fala, todo mundo no grupo concorda, menos uma pessoa. É uma pessoa assim que ela tem a palavra dela. Quando ela diz, ta dito. Entendeu? Eu acho isso muito difícil de fazer porque antes no nosso grupo, antes da Gabriela entrar, a gente não tinha uma definição certa da nossa música. (CE em 25-05-2006)

O trabalho composicional colaborativo envolve fatores que devem ser levados em conta na análise do processo/resultado. MacDonald e Miell (2000) ressaltam a importância de compreender não só as variáveis sociais – em seu nível macro – que envolvem a criação e interpretação musical, mas considerar também a forma com que crianças, jovens e adultos moldam a natureza da integração entre si. Gabriela se refere a essas integrações ao frisar que, nas gravações, “a gente sabia mais ou menos o que iria fazer, daí compor não. A gente tinha que parar, conversar, ver o que deu certo ou não”.

Ao longo da Oficina, os momentos de composição/ensaio adquiriram um caráter processual diferente daquele das gravações. Compor em grupo foi além de uma execução musical ou simples utilização dos instrumentos. O processo por eles vivenciado reflete uma sobreposição de aprendizados, que dizem respeito não só aos aspectos musicais dos quais tiveram que se apropriar, mas efetivamente à capacidade de construir coletivamente o produto musical que almejavam.

Os momentos de registro também tiveram seus processos específicos. Os adolescentes puderam conhecer, ao longo da Oficina, alguns aspectos do sistema de gravação, o que lhes permitiu uma percepção diferenciada de suas composições. Os registros da terceira fase foram os que melhor permitiram esse contato, pois a utilização do sistema multipistas proporcionou o desmembramento das composições na execução e registro dos instrumentos ou vozes, ao serem gravadas em separado. Como consequência, ao ouvirem o resultado musical final, os

adolescentes evocavam não só os processos composicionais, mas também todos os estágios de registro da composição.

Gravar as composições permitiu aos adolescentes atingir resultados considerados mais palpáveis e definitivos, na medida em que as composições e suas execuções se perpetuavam no registro e posteriormente no CD. Além disso, as preocupações dos adolescentes durante as sessões de gravação giravam em torno de sua própria performance e não em decisões a serem tomadas coletivamente quanto à composição em si. Essa diferença é relatada por José Mário quando se refere aos ensaios e gravações:

[na gravação] daí não é mais uma brincadeira, que nem nós ficávamos lá [no ensaio]. Cada um tocava um instrumento, cada um falava uma coisa. Na hora ali [da gravação] todo mundo tem que falar igual, a mesma língua, na hora certa. (CE em 18-05-2006)

O “falar igual” remete ao estágio que o grupo já havia atingido, ou deveria atingir nos momentos de registro das composições. Ficam claras, dessa forma, as diferenças entre os perfis processuais dos momentos de composição e gravação.

Fernando trata o ensaio como sendo um momento em que “a gente faz sem medo de errar, porque se a gente erra a gente começa de novo. Já na gravação, não”. Percebe-se que o momento de gravação remete os adolescentes a um momento protocolar, onde se espera um comportamento musical padrão, de acordo com o que foi combinado.

Provavelmente os motivos que levavam os adolescentes a encararem os momentos de composição/ensaio “sem medo” estejam ligados ao caráter de informalidade com



Figura 14: Performance coletiva durante as gravações

o qual eles próprios vivenciaram essa experiência. Todavia, essa mesma informalidade tornava-se rara nos momentos de registro, levando a pensar que o fato de gravar as músicas impunha um nível maior de responsabilidade frente ao resultado musical que levaria suas assinaturas. Para Fernando, os momentos de gravação “têm que ser mais certo do que no ensaio”. Ao utilizar a expressão “mais”, Fernando remete ao fato de que suas composições teriam uma definição final e única, sendo imprescindível o esforço em fazer melhor no momento de gravar.

5.1.6 “Não era para ter saído aquilo dali”

Os momentos de gravação das composições foram, via de regra, mais tensos que os tempos reservados à composição e aos ensaios. Embora subseqüentes ao momento composicional, os registros não se mostraram estanques e fixos. Gravar as composições exigiu, em alguns casos, tomadas de decisões, simples muitas vezes, mas que proporcionaram alterações.

Uma das mudanças foi causada pelo sistema de gravação em multipistas, utilizado na terceira fase da Oficina. Lucas se refere à necessidade de adaptação pelo qual o grupo passou no momento de gravar. “Nós íamos cantar tudo junto [na hora de gravar], a letra nós íamos cantar todos nós, chegou aqui na hora tivemos que mudar. Fazer [gravar] as gurias primeiro...”. Aqui, fica evidente a quebra de expectativa em relação aos ensaios. No entanto, pondere-se que o diálogo com o grupo tornou clara a necessidade de mudanças. Alguns testes durante a gravação evidenciaram ao próprio grupo a inviabilidade de reprodução da música *adolescente* (CD *Pense Bem* – faixa 5) tal qual foi concebida anteriormente. Seria necessário mais tempo para registrá-la como haviam pensado.

Lucas dá outro exemplo de mudanças durante a gravação ao se referir à composição instrumental *enésima* (CD *Pense Bem* – faixa 4). Leandro apresentava muita dificuldade em manter o padrão rítmico (ver DVD em anexo - exemplo 10). Após algumas tentativas, sugeri a ele um padrão de nota única tocado espaçadamente a cada dois ou três compassos. Fizemos um rápido ensaio apenas com ele e alguns instrumentos. Em seguida, com todos do grupo e logo gravamos. Ao comentar sobre essa mudança, Lucas avalia “é, aquela batida que o Leandro fazia até a gente achava ‘Ah isso nem seria preciso’. Mas daí com aquela batida ali que ficou legal”.

A mudança realizada durante o processo de gravação permitiu ao menos dois resultados importantes. O primeiro trata da efetiva solução de um problema surgido durante o registro. Não havia como adiar o momento de gravar e o resultado deveria sair após aquele momento. No campo da construção coletiva do resultado, observa-se que a forma como foi organizada a solução permitiu o envolvimento do grupo, numa dinâmica colaborativa e de mútua ajuda. Leandro, embora tocasse poucas notas, que isoladas teriam pouco sentido musical ou interpretativo, colaborou para a cristalização da composição no registro sonoro. Sua nota se fez ouvir: não foi coadjuvante, mas integrante da composição. Sua adequação à estrutura musical construída pelo grupo manteve sua individualidade, além do timbre por ele utilizado.

Os registros preliminares também foram citados pelos adolescentes. Gislene se refere a uma dessas gravações afirmando que “não era para ter saído aquilo dali”. Foi comum nos grupos, principalmente durante a fase introdutória e nas primeiras composições instrumentais, que os adolescentes não conseguissem concluir suas composições. Fernando também faz menção à mesma gravação que Gislene se refere: “a gente começou de um jeito e no final, de uma hora para outra a gente terminou de outro jeito”.

Nilsson (2003, p. 215), ao se referir sobre as flexibilizações entre os esboços composicionais e os resultados mais definitivos, afirma que “no processo criativo há frequentemente um movimento entre improvisação e composição, entre chance e controle”. No exemplo anterior, é possível perceber a existência desse elemento musical não planejado da composição, no qual há um maior peso improvisatório.

O pouco tempo e as brincadeiras excessivas faziam com que as composições chegassem ao grande grupo, em alguns casos, com partes ainda por serem organizadas e ensaiadas. Gislene completa ao dizer que

A gente fez uma melodia, no final a gente nem ensaiou o final [da composição] porque já estava em cima da hora. A gente [falou] ‘ah! Vamos ter que fazer lá na hora’. A gente tocou. Até que no final saiu tri. A gente conseguiu terminar a música assim, todos juntos, numa melodia, numa maneira que todos conseguiram fazer juntos. (CE em 25-05-2006)

O aspecto de improvisação presente na fala de Gislene revela que os adolescentes contavam com esse elemento no momento de gravar. Embora em outros depoimentos demonstrem sua preocupação em executar a composição da melhor forma possível nos momentos de registro (de acordo com os ensaios), os

adolescentes foram entendendo desde as primeiras gravações que realizar pequenas mudanças (ou mesmo criar no momento de gravar) estava dentro da gama de possibilidades que a Oficina lhes oferecia e que isso naturalmente passaria a fazer parte do resultado sonoro, se assim acontecesse.

Fernando é mais enfático ao destacar que “não mudava tanta coisa assim”. De fato, os depoimentos dos adolescentes não apontam para mudanças estruturais nas composições no momento de registrar. Isso demonstra que o processo composição/ensaio foi bem administrado pelos adolescentes e que o resultado dos registros sonoros fez jus aos passos dados por eles. Mudanças muito bruscas ou significativas durante os momentos de registro poderiam significar uma oscilação no resultado composicional. Conclui-se daí que, entre as primeiras composições e as últimas, houve um processo de solidificação no modo como os adolescentes compunham. Tal processo proporcionou não só o resultado musical efetivo – o CD – mas evidenciou que os adolescentes puderam vivenciar momentos distintos e interligados – composição/registo – de modo orgânico e com sentido de finalidade.

5.2 Avaliação da Oficina pelos adolescentes

5.2.1 O que esperavam da Oficina

Antes de iniciarem sua participação na Oficina de Composição, os adolescentes tinham suas próprias expectativas. Entre os principais aspectos por eles salientados em relação à experiência de compor e gravar músicas, estão os procedimentos de composição por eles até então desconhecidos e os aspectos ligados ao registro das composições com a utilização de tecnologias.

As idéias mais comuns que surgem ao se fazer referência à gravação de um CD se vinculam ao fato de possuir ou não algum “talento” para a música. É comum nessa modalidade de proposta a utilização de expressões ligadas à inabilidade para a música, seja ela instrumental, vocal e, nesse caso, composicional. Já a possibilidade de gravar um CD reporta a uma ideologia bastante difundida, na qual poucos têm acesso aos meios necessários para a realização de tal produção, embora atualmente esses meios tenham se tornado mais acessíveis às pessoas em geral. Nilsson (2003) vê na tecnologia a ampliação da possibilidade musical em relação ao registro sonoro. Para ele, “o CD player e o computador tomaram o lugar do gravador. O software musical torna possível criar música na própria casa e

também é possível criar música na internet sem qualquer outro software além do navegador” (NILSSON, 2003, p. 213).

Fernando destaca suas expectativas prévias sobre o que seria a Oficina ao utilizar a expressão “música pronta”. Ele revela: “eu achei que fosse ser bem mais fácil. Que a gente iria ter algumas músicas prontas, tipo, o ritmo pronto e gente iria entrar com a letra”. A idéia de utilizar músicas já existentes (paródia), substituindo apenas a letra, é bastante difundida no meio escolar. Habitualmente, professores de outras áreas do conhecimento utilizam esse recurso como ferramenta didática em seus planejamentos. Fernando não faz menção a esse tipo de experiência, mas é bem possível que já a tenha vivenciado em algum momento de sua trajetória escolar.

Outro elemento importante na fala de Fernando é o fato de que ele utiliza a expressão “ritmo pronto”. A prática musical de ter um ritmo pré-estabelecido é muito comum ao *hip-hop*, onde os rappers utilizam CDs com *bases* rítmicas para sobrepor suas letras. Muitos dos adolescentes que iniciaram a Oficina foram motivados pela idéia de que na Oficina poderiam pura e simplesmente criar suas próprias letras de música, visto que alguns deles já possuíam alguma ligação com o *hip-hop*. O fato é que alguns do grupo inicial abandonaram a Oficina a partir do terceiro encontro justamente por não terem encontrado eco para suas expectativas. A utilização do conjunto de instrumentos para a primeira fase da Oficina não foi ao encontro das necessidades de alguns dos adolescentes. Provavelmente Fernando tenha mantido sua participação na Oficina devido mais aos fortes laços com seus colegas, do que pela motivação em fazer música dessa forma.

Kamila, por outro lado, previa uma grande “bagunça” ao longo da Oficina. Um grupo tão numeroso se dispor a gravar um CD poderia não obter resultado algum: “Pô, vai ser uma grande bagunça. Porque quinze pessoas, imagina quinze pessoas para gravar um CD”. A experiência trazida da realidade de sala de aula tem relação com a visão de Kamila. Habitualmente, os adolescentes encontram dificuldades no trabalho em grandes grupos. A noção de um grupo muito numeroso gera entre os adolescentes a sensação de desorganização, de falta de um rumo comum e de dificuldade de entendimento. Kamila, ao imaginar esse quadro, possivelmente se pautou por experiências escolares. No entanto, sua posição se alterou ao longo da Oficina, “foram se passando os dias, foi se passando o tempo, foram passando as gravações. Quando passou a primeira, que foi... [que me dei conta]”. A fala de

Kamila explicita claramente como os adolescentes foram compreendendo o processo desenvolvido ao longo da Oficina. A compreensão não se deu de forma passiva, na qual os adolescentes teriam apenas que aderir a proposta. Não há dúvidas de que, quando Kamila se reporta no tempo e diz “foram passando as gravações”, fica externada a apropriação do grupo em torno dos processos de registro. Foi a ação engajada do grupo que permitiu a reinterpretação de suas expectativas iniciais.

Por outro lado, Leandro traz à tona a dimensão de seu próprio *eu*: “eu achei que a gente não iria ter capacidade de gravar um CD”. Leandro é um adolescente aparentemente tímido. Fala pouco em aula, mas carrega consigo o desejo de participar nas atividades da escola. Muitos dos colegas zombam de seu jeito, prática relativamente comum entre eles. Leandro fez um desafio: “eu vou dar o meu melhor na Oficina, fazer de tudo para conseguir ajudar a gravar o CD”. Não se trata aqui de fazer algum tipo de avaliação psicológica nem de perscrutar a auto-estima dos adolescentes. Antes, deve-se reconhecer em sua fala um ponto importante que envolve a proposta de composição musical vinculada ao registro sonoro com adolescentes. O desafio que Leandro propõe a si mesmo evoca a necessidade de externar a capacidade que os adolescentes têm frente aos desafios que a vida real lhes impõe, necessidades essas que vão desde a ajuda nas tarefas do lar até contribuir com o orçamento familiar. No caso da Oficina, o desafio de Leandro vai em direção a ele próprio e seus limitadores e não em direção extrínseca a ele.

José Mário, por sua vez, traz um outro elemento em torno das expectativas anteriores e posteriores à Oficina. Ele costuma tocar violão e ensaiar com um grupo de amigos. A pretensão deles é formar uma banda. O repertório é basicamente de músicas românticas/sertanejas e de musicais que animam festas em bailões e clubes, tais como Terceira Dimensão, Musical JM, Corpo e Alma, Banda Eccos, entre outros.

Ao se referir sobre sua expectativa em relação à Oficina, José Mário afirma: “Bah, eu poderia gravar um CD. Pode ser o começo da minha carreira”. Sua pretensão é clara: gostaria de ser um músico. Na prática, o propósito da Oficina não teve ligação direta com projeções de carreira artística, shows e nem mesmo de comercialização do CD gravado pelos adolescentes. No entanto, é inegável que, no caso de José Mário, os propósitos se fundiram. Em reportagem publicada no Jornal de Gravataí e realizada no último encontro da Oficina, ele declara: “Eu tenho o

sonho de ser um músico formado. Esse foi mais um passo nesse caminho”. As palavras de José Mário revelam sua forte ligação com a música e o desejo de transcender o fazer prático que a música envolve em seu dia-a-dia. Seu desejo é de avançar na compreensão de seu próprio fazer musical. Além disso, sua declaração faz pensar que antes de dar “mais um passo nesse caminho”, ele já havia dado outros passos antes e que seu desejo não veio à tona com sua participação na Oficina. Esse enfoque é ratificado por ele próprio quando diz “eu sempre tive vontade de ser músico”.

Souza et al. (2003) referem-se à busca de um maior conhecimento musical por parte de integrantes de bandas de *rock* como algo fortemente relacionado aos objetivos das práticas musicais desses grupos. A necessidade de formação de José Mário se coaduna ao seu objetivo profissional com a música. Para ele, tocar e cantar não se constitui apenas em um *hobby*, e, sim, em uma possibilidade profissional a ser conquistada.

5.2.2 Produção final e tecnologia

Ao comporem e registrarem suas músicas, os adolescentes vivenciaram não só o binômio composição/gravação, mas efetivamente transformaram sua participação na Oficina em um produto. Mais do que um simples clicar de ícones na tela, a tecnologia possibilitou ao trabalho desenvolvido pelos adolescentes, uma nova roupagem acústica às suas composições.

A percepção que eles próprios tiveram de suas composições após as etapas de edição, mixagem e masterização revelou a existência de um produto musical final diferenciado de suas expectativas. Kamila, por exemplo, perguntou “que música é essa?”. É possível que o estranhamento tenha sido originado no diferencial acústico e nas múltiplas possibilidades proporcionadas pelo software utilizado.

Sobre o uso de computadores nos processos de produção e reprodução musical, Iazzetta (1997) explica:

[...] com os computadores, podemos gerar modelos dos fenômenos em questão e reproduzi-los digitalmente, com uma precisão sujeita a erros muito menores do que aqueles que nossa percepção poderia detectar. O novo laboratório onde se processa o conhecimento deixa de seguir o modelo da ciência clássica para adotar o procedimento informático da simulação [...]. O computador permite que se construam modelos que podem ser constantemente testados, redirecionados e realimentados a partir de cada resultado obtido, antes que se aplique esse modelo a uma situação real. (Iazzetta, 1997, p. 16)

Em sua maioria, os adolescentes confirmam a idéia de que foram poucas as alterações na estrutura das composições evidenciadas no registro. Mas é consenso que a percepção do que ouviram após as gravações ofereceu-lhes um resultado diferente de suas expectativas.

Graciano: Aquilo que vocês sempre pensaram no ensaio, quando vocês estavam compondo, ensaiando. As características das músicas, elas permaneceram na hora de gravar depois de vocês ouvirem a música pronta? Teve alguma música que vocês ensaiaram, compuseram e aí quando vocês ouviram a música “Não, não foi isso que a gente tinha tocado.” ou “Não foi isso...” que mudou muito? Teve alguma música que aconteceu isso?

Kamila: A primeira gravação.

Graciano: A da tempestade?

Kamila: Não.

Graciano: Qual, a dos instrumentos?

Kamila: A dos instrumentos. A gente tinha imaginado que iria ficar uma coisa bem diferente. Mas ficou outra totalmente diferente, ficou muito legal também a gravação. O que a gente achou... (CE em 25-05-2006)

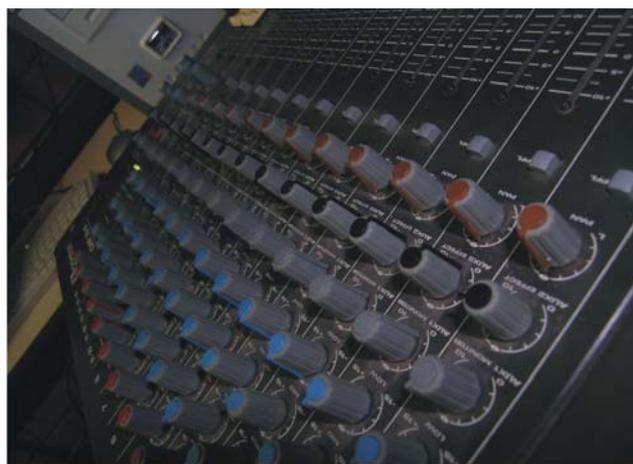
Os grupos foram se apoderando do processo composicional gradativamente. Nesse sentido, o registro e sua posterior escuta fez com que a percepção das músicas fosse dotada de uma totalidade auditiva, na qual os adolescentes puderam compreender mais claramente o que realizavam ao longo das composições. Kamila relata:

Porque naquele momento que a gente foi gravar a gente não tinha se entendido. Eu pelo menos não tinha entendido. Eu não tinha entendido o que eu estava fazendo, o que eu iria tocar. No momento que eu sentei naquele banco peguei meu instrumento, toquei a minha parte, eu entendi. Só que na minha cabeça, e acho que na cabeça de cada um do meu grupo, tinha uma música bem diferente, uma coisa bem diferente. E no momento em que foi gravado, no momento que o senhor mostrou para nós a nossa gravação acho que deu um estalo em todo mundo. (CE em 25-05-2006)

Ao falar das diferenças percebidas após as gravações, Kamila continua “Não foi isso que a gente tinha imaginado. Foi outra coisa bem diferente”. Kamila reforça as diferenças entre o que lembrava dos ensaios e da gravação e do que acabara de ouvir. Ela se reporta ao momento em que escutaram a composição *enésima*.

Antes da gravação, eu tinha pra mim que não era [música]. Era só uma batucada que eu estava fazendo. Aquilo, o que meu grupo, a gente estava fazendo ali era uma batucada, sem noção. (CE em 25-05-2006)

Quanto ao resultado obtido nas gravações, José Mário pondera que “ficou melhor”. Essa melhora das músicas teria sido resultado do trabalho do “professor” que “tirou o que ficou ruim”. A sua afirmação está sob o “efeito” da gravação da música *pense bem* (CD *Pense Bem* – faixa 2), visto que as entrevistas foram realizadas ao final das



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 15: A tecnologia do som e o sistema multipistas

gravações da fase 3. Nela, a utilização do sistema multipistas permitiu a retirada de partes isoladas das gravações ou mesmo a re-utilização dos refrões, dispensando novas gravações. É possível que José Mário já compreendesse melhor, nesse momento, como poderiam ser manipuladas as partes gravadas durante o registro, daí sua opinião de que “ficou melhor”. Assim sendo, ele se refere à produção final tendo como referência a última gravação da qual ele participou.

Por outro lado, o registro das composições instrumentais em pista única impunha aos grupos a necessidade maior de tolerar execuções aquém da expectativa de seus membros, bem como erros ou deslizes. A tolerância em relação a essas modificações ou não-realizações se deu em função do tempo restrito disponível para o registro das composições.

Já no caso das composições com letra, o tempo disponibilizado foi um pouco maior. No entanto, o sistema de gravação multipistas, utilizado nessa fase, ocasionou um pequeno retardo nas gravações, visto que os adolescentes necessitaram se adaptar a ele.

A idéia de que o resultado final ouvido pelos adolescentes se diferenciava dos momentos de composição e ensaio é citada por Gabriela: “ouvindo só a gente tocar, antes de ouvir a gravação, parecia que ela não tava dando certo, parecia que um estava fora do ritmo. Mas daí ouvindo ela [a música] deu para perceber que está tudo certinho”.

Nesse sentido, Amaral (2002) ao se referir sobre novas tecnologias e padrões auditivos afirma:

A velocidade, a fragmentação, a cultura enquanto produto e a crescente informatização mudaram definitivamente o pensamento sobre arte. Os samplers, estúdios, softwares de composição musical, enfim, todo o aparato digital à disposição dos sentidos [...], facilitam a técnica e criam um novo paradigma na seleção auditiva e visual feita pelos sentidos. (AMARAL, 2002, p. 35)

Fica notória a função aglutinadora que o registro sonoro oferece à composição dos adolescentes. O que antes parecia soar em desacordo aos ouvidos dos adolescentes, agora é visto como uma totalidade. O que Gabriela denomina “certinho” se refere à idéia de conjunto que se torna mais perceptível. A percepção sobre a própria composição se altera na medida em que a dinâmica composição/ensaio/gravação avança ao longo da Oficina. Os momentos de gravação exigem um índice de concentração tal na performance que os adolescentes acabam não percebendo o entorno musical do qual fazem parte no momento da gravação. Gabriela destaca: “tu te concentra só no teu [instrumento], aí tu tenta ouvir o dos outros, fica tudo misturado, mas depois ouvindo [a gravação], não”. Ela obteve essa percepção ampla da música não no momento seguinte ao da gravação, mas “no outro dia”.

Iazzetta (2003) se refere aos novos paradigmas auditivos que o uso da tecnologia proporciona:

Durante o século XX, as diversas tecnologias de produção e reprodução musical criaram novos ambientes de escuta e situações de consumo. Se por um lado o desenvolvimento dessas tecnologias encontra-se estritamente ligado a aspectos sócio-econômicos, suas conseqüências para a construção do contexto musical e da percepção desse contexto funcionam diretamente como agente constituintes da linguagem musical contemporânea. [...] Cada vez mais a compreensão da produção musical contemporânea passa pela compreensão dos meios que possibilitam essa produção. (Iazzetta, 2003, p. 6)

5.2.3 Ouvir-se

Ao vivenciarem a escuta das próprias músicas, os adolescentes tiveram reações semelhantes. O estranhamento foi comum a todos eles, mas foi em relação às composições com letra que esse sentimento se intensificou. Mariane imaginava que sua voz iria ficar “direitinha, bonitinha”. Após ouvir a gravação, sua opinião se modificou: “mais grossa, mais rouca, sei lá. Algo diferente”. Provavelmente, como nenhum dos adolescentes havia gravado sua própria voz anteriormente, essa sensação se explique.

Deve-se considerar que, para alguns, se não todos os adolescentes, conseguir cantar a letra da música durante as gravações tornou-se algo bastante significativo. Alia-se a isso o fato de o clima relativamente tenso ter causado nervosismo durante as gravações. O que parecia simples fazer junto com o grupo torna-se desafiador ao ser realizado de forma individual, quando utilizado o sistema multipistas. Gislene afirma: “o que saiu certo foi que a gente conseguiu cantar direitinho a letra”. Não obstante o estranhamento já apontado por Mariane, Gislene amplia essa sensação com base no ineditismo por ela vivenciado ao gravar uma composição. Ela opina dizendo: “eu não sei, eu acho que ficou meio estranho porque eu acho que eu nunca tinha gravado uma música assim, daí eu acho meio estranho”.

Esse estranhamento se origina da distância que a gravação proporciona entre o compositor/intérprete e o ouvinte. Habitados a cantarem junto com música do rádio, CDs, DVDs e Karaokês, é aceitável que os adolescentes não reconheçam sua própria voz quando reproduzida isoladamente por uma mídia. Essa sensação é descrita por Gislene:

Eu podia dizer que eu acho que não era eu que estava cantando. Eu já pensei, a hora que eu comecei a escutar ela eu achei ‘ah! Sou eu que estou cantando a música será?’ eu achei estranho...eu pensei que a minha voz ia sair de um jeito e saiu de outro. (CE em 18-05-2006)

Ao comparar a audição das composições com letra e as composições instrumentais, Gislene reforça a idéia de estranhamento em relação às primeiras, mas se reconhece nas composições instrumentais “...e nas músicas só com os toques, só com a melodia eu podia ver que era eu que estava tocando aquele

instrumento ali”. Suas palavras indicam que o modo como escutam a música instrumental é diferente da audição das músicas em que cantam.

Sob esse prisma, Schmeling (2005, p. 78) afirma que “cantar é um ato que envolve muito mais que resolver questões técnicas de emissão vocal. Assim cantar, é uma consequência do estado emocional da pessoa, pois a voz é uma forma de auto-expressão”. Corroborando sua posição, percebo na voz,



Fotografia: Graciano Lorenzi

Figura 16: A preocupação com a letra no momento das gravações

(cantada, nesse caso) a formação e o reconhecimento identitário dos adolescentes. Em termos musicais, isso remete para o fato de que é a própria voz que está ali registrada, diminuindo assim a atenção dos adolescentes para aspectos musicais de suas gravações vocais. A prática instrumental registrada através das composições permite, além disso, que os adolescentes não só se reconheçam nos registros, mas avaliem suas performances durante as gravações de maneira mais atenta.

No encontro da Oficina reservado à produção gráfica do CD, os adolescentes ouviram todas as músicas, a fim de decidir a ordem que elas estariam dispostas no encarte e no próprio CD. Foi notória a diferença entre a audição das músicas instrumentais e com letra. Ao ouvirem suas vozes, um alvoroço tomou conta da pequena sala da Escola em que o encontro foi realizado, excepcionalmente. Misturado de espanto e vergonha, as reações iniciais giravam em torno da própria participação na música. A seguir, um recorte desse momento:

[depois de ouvir *pense bem*]

Kamila: a nossa ficou melhor.

José Mário: o que foi isso aí que o senhor fez?

Graciano: foi só um solo de guitarra.

José Mário: avacalhou a música.

Kamila: Eu não achei.

José Mário: antes [no ensaio] tinha ficado melhor, isso aí parece aquela música de vaqueiro.

Fernando: ficou estranho.

Cíntia: está bom assim...

[após ouvirem *Adolescente*]

Cíntia: ficou tri.

[aplausos]

Gislene: não gostei da nossa

José Mário: avacalhou na nossa. Coloca de novo que eu quero entender...

[após ouvirem novamente a música *pense bem*]

José Mário: não teve a explosão de uma música. Ficou um negócio sem graça. Ninguém vai gostar.

Cíntia: que ninguém vai gostar o que!

Graciano: Me explica mais. Como assim uma explosão?

José Mário: Não tem uma bateria.

Kamila: eu achei tri a música deles.

José Mário: é que o solo ficou diferente.

Graciano: se vocês quiserem eu posso tirar o solo. Só que se deixar sem nada todo aquele trecho não vai ficar bom

José Mário: Tá, vamos deixar aquele solo ali.

Gislene: eu gostei do som.

Graciano: na realidade, quando a gente grava e ouve é diferente do que a gente ouve aqui. Eu acho que vocês estão se ouvindo como é, por isso que vocês estão estranhando.

Fernando: não tem como o senhor fazer uma outra [versão] para nós compararmos?

Graciano: tem como eu fazer em casa e depois trazer aqui. (GAV – Décimo Segundo Encontro)

Ouvir o colega também passou a fazer parte da escuta. Apreciar os solos instrumentais das músicas, até então inexistentes, ocupou a atenção dos adolescentes, gerando reações de total estranhamento, como a de José Mário. Suas palavras demonstram o efeito sonoro que o recurso tecnológico agrega ao resultado musical. Solos de guitarra



Figura 17: A escuta coletiva da gravação

não estiveram presentes nos ensaios e gravações. No entanto, fizeram parte das combinações com os grupos e, portanto, estavam previstos no resultado final das composições. Devido à pouca disponibilidade de tempo, o grupo optou por manter as músicas como estavam.

Nos ensaios da música *pense bem*, apenas Gislene e Mariane cantavam. Ao final das gravações da música, José Mário se oferece para gravar um trecho da música. Durante sua entrevista, ele revela o que motivou sua atitude.

Graciano: Nos ensaios eu notei que nessa última música [*pense bem*] tu não cantava, tu só tocava. É... tu já tinha planejado em cantar ou foi na hora?

José Mário: Não, na hora que eu...

Graciano: Foi na hora. E o que te motivou assim na hora, dizer “ah, eu quero cantar.”?

José Mário: Ah, sei lá, pensei que minha voz iria ficar melhor que as outras ali, que nem a da... [Mariane]

Graciano: Que iria ficar melhor que a delas ou iria ficar melhor na música?

José Mário: Não, iria ficar melhor na música.

Graciano: Por que tu não te inspirou a cantar antes, lá no ensaio, quando vocês estavam compondo?

José Mário: Ah! Porque na hora que elas gravaram ali daí eu vi que a voz delas não ficava tão boa que nem poderia ficar a minha.

Graciano: Hum... Tu achaste que a voz delas não ficou boa como poderia ter ficado?

José Mário: Como poderia ter ficado.

Graciano: Me fala mais da voz delas.

José Mário: Ah, sei lá, uma voz muito fina, assim... para um *reggae* não fica...[bom] (CE em 18-05-2006)

A possibilidade de se ouvir e de ouvir os colegas confere ao registro sonoro a qualidade de ferramenta pedagógica, na medida em que propõe referências reflexivas entre as diversas performances dos adolescentes. Referências essas que não são colocadas aprioristicamente, mas emergem da relação entre o intérprete da própria obra e a escuta do resultado por ele próprio, seja em um resultado final ou parcial, como já mencionado. Nessa perspectiva, tais referências não têm por objetivo classificar ou qualificar a participação de cada um, mas estimulam iniciativas pessoais como a de José Mário.

5.2.4 “Eu já gravei um CD”

A experiência de gravar um CD na escola com composições de alunos do sistema público de ensino ainda é pouco comum. Muito embora registrar músicas em algum tipo de mídia possa ser acessível a uma boa parcela da população (fita cassete, computador, CD, MP3), o fato de registrar as próprias músicas trouxe aos adolescentes uma proximidade com essa prática. Kamila, por exemplo, usa a expressão “bicho de sete cabeças” para traduzir o que gravar um CD significava para si antes da Oficina. Segundo ela, “eu consegui notar que a música não é aquilo que eu estava pensando que fosse [...] pelo menos uma gravação”.

O andamento dos encontros permitiu não só um delineamento do grupo de adolescentes que levaria a proposta até seu final, mas permitiu a tomada de consciência em relação aos compromissos assumidos por eles. A idéia de que gravar um CD não era uma brincadeira foi construída ao longo do processo, mas efetivamente ganhou força após a primeira audição da gravação instrumental na

segunda fase. O que Kamila denomina “um sonho que eu tinha desde criança” começava a se estruturar nesse estágio.

Isso se deve basicamente a dois motivos. O primeiro é o fato de que o processo de gravação nesse estágio avançou em relação ao nível básico anterior, quando foram utilizadas a máquina fotográfica digital e a filmadora para registrar as composições dos adolescentes. Nesse sentido, ao verem os equipamentos utilizados, os adolescentes perceberam que o processo adentrava por campos ainda desconhecidos por eles. De um lado, o desafio de compor músicas da melhor maneira possível. De outro, o compromisso de realizar suas performances durante as gravações, levando em conta aquilo que já haviam composto e ensaiado.

O segundo motivo diz respeito à audição musical. Ao ouvirem suas composições em um CD, numa fase intermediária do processo, os adolescentes tiveram um contato diferenciado com sua própria música. Esse contato auditivo se caracteriza pela percepção de um resultado musical já compilado. O processo de mixagem e masterização, embora reduzido pelo sistema de gravação em pista única, proporcionou uma totalidade sonora. Os adolescentes não ouviram a música em partes ou com disparidades de intensidades, tampouco estavam preocupados em tocar algum instrumento enquanto ouviam. Nesse sentido, os adolescentes tiveram, enquanto escutavam, uma audição mais próxima daquela que cotidianamente mantêm ao ouvirem músicas no rádio, CDs e computadores.

Lucas retrata esse momento inicial, onde a idéia de gravar um CD se mostrava distante e inatingível, “eu achava meio difícil nós pegar e gravar um CD. Quando o senhor me falou assim [que iriam gravar um CD] eu: “Bah, mas como, isso vai custar dinheiro, isso não vai dar certo. Eu mal entendo de música, não sei nada de música”.

Reese (1996), ao relatar sua experiência de composição musical em sistemas MIDI, revela que, ao final do processo, os alunos recebiam uma fita etiquetada, procurando dar uma aparência profissional ao material. Segundo ele, “a música não é real ao olhos dos adolescentes até que ela não esteja numa fita [ou CD] (p. 204) [trad. nossa]. Nessa perspectiva, o fato de gravarem o CD fez com que os alunos pudessem desfrutar de um resultado mais tangível e concreto ao final do processo, materializando dessa forma os resultados musicais por eles produzidos.

Gabriela também relata sua visão sobre o que era compor música e gravar um CD. Embora nunca tivesse tido experiência semelhante antes, ela fazia sua

própria idéia de como era o processo, “não era fácil, mas era fácil, chegava lá, escrevia lá o que tu quisesse, depois ia lá, só achava uma batida, um som e ia lá e gravava”. Em suas palavras, Gabriela revela uma dimensão “mágica” do processo composicional e do processo de registro das composições. Habitados ao contato com a música através de CDs, DVDs e de rádios, os adolescentes desconhecem boa parte das etapas que envolvem a produção de um CD. Gabriela reconhece após a participação na Oficina que o caminho até a produção final é longo e minucioso, “tem todo um procedimento [...] é bem diferente do que eu pensava”.

Outro ponto importante no processo composição/gravação é o fato de que, após as primeiras gravações, sejam elas preliminares ou intermediárias, o sentido de direcionamento dos adolescentes para o momento da gravação das composições se intensificou. Gabriela, ao abordar o assunto, afirma: “já... pensava no último dia, assim da gravação. Já pensando ‘ah! Vou ter que gravar, tem que fazer direitinho...tem que sair tudo certo’. Não perfeito, mas fazer o melhor”.

5.2.5 O que significou a participação na Oficina para os adolescentes

A experiência em compor músicas e registrá-las num CD trouxe diferentes significados para os participantes. Um deles gira em torno de uma possível carreira profissional ligada à música: “quem sabe assim no futuro alguém que queira ser cantor ou tocar em alguma banda já tem conhecimento do que é mais ou menos, de como vai ser” (Gabriela). Na mesma direção, José Mário mencionando a ajuda que a participação na Oficina lhe trouxe, afirma: “eu vou ter meu CD agora...de repente eu boto lá em casa, os vizinhos escutam ‘ah, esse guri tem futuro’. Daí ele conhece algum lugar para tocar”.

A idéia de revelar compositores ou intérpretes não foi o objetivo da Oficina. No entanto, José Mário viu em sua participação nos encontros uma oportunidade de canalizar seu potencial musical e seu desejo de ser um músico, conforme já mencionado. Meu posicionamento em relação a esse desejo foi o de estímulo e de disponibilidade em ajudá-lo posteriormente, seja na procura por materiais, especialmente tablaturas para violão, seja ao viabilizar algumas gravações de seu repertório em um estúdio profissional. De outra parte, procurei também oferecer as mesmas possibilidades a todos os participantes da Oficina, respeitando as diferenças de cada adolescente e resguardando a coletividade do processo composicional.

Para Gabriela, houve um aprendizado musical novo. Ela afirma que “são coisas que a gente não conhecia ainda, não tinha contato, que a gente estava aprendendo”.

Ao analisar a participação de seu grupo na Oficina, Fernando constrói seu discurso a partir de sua própria experiência: “é pra ver a capacidade dos adolescentes. Tipo: eu nunca pensei assim que eu ia poder chegar e fazer qualquer tipo de música assim, mesmo com o instrumento ali. Daí ficar registrado é importante pra ver o trabalho que foi feito”. O registro sonoro das composições assume o caráter de fixação da experiência musical, ainda que de cunho exclusivamente auditivo e vinculada a uma mídia digital, da qual a experiência aural não depende do domínio do sistema de símbolos.

Na mesma perspectiva de Fernando, Cíntia revela que o fazer musical vivenciado durante a Oficina mostra que suas qualidades pessoais vão além da prática de esportes, atividade à qual está fortemente ligada na Escola. Ela reconhece: “eu pude ver que não sirvo só para jogar futebol. Eu tenho outras coisas melhores para fazer também”. Leandro traduz seu sentimento em relação à experiência afirmando: “a gente não vai perder nada, a gente vai aprender como compor uma música...porque a gente melhora, aprende o que é música”.

No enfoque da composição propriamente dita, Lucas analisa o processo de compor e detecta algumas das dificuldades surgidas, pois “não é simplesmente sair botando o que vem pela cabeça. Tem que fazer combinar com os instrumentos também...tem que fazer uma letra da música que combine também com o ritmo dos instrumentos”.

A busca de harmonia entre elementos musicais, que em alguns casos era totalmente desconhecidos do grupo, foi sempre presente. Lucas provavelmente tinha na lembrança momentos difíceis do processo composicional. Seu grupo apresentou uma dinâmica diferente do outro grupo, formado por Gislene, José Mário, Fernando e Gabriela. Os impasses no grupo 1 sempre foram constantes e sua resolução sempre mais difícil. O modo como Kamila conduziu os momentos composicionais gerava um desconforto aos meninos, em especial. Como já mencionado, Cíntia e Kamila apresentavam uma maior afinidade e, como consequência, os diálogos entre todos os integrantes do grupo não fluía. Compor música em alguns momentos era sinônimo de tensão. Sua fala dura durante um dos encontros revela esse contexto: “agora nós temos que saber o ritmo, não adianta vocês cantarem e os outros [Lucas

e Leandro] não”³². Isso explica, de alguma forma, a percepção de Lucas sobre os processos composicionais realizados na Oficina.

Leandro destaca a importância que esse tipo de atividade pode representar para os adolescentes. Além dos conhecimentos e vivências musicais que a Oficina ofereceu ao grupo, o fato de ter a oportunidade de participar junto com o grupo das atividades propostas representa uma gratificação para Leandro. Em suas palavras, “quando a gente tem uma oportunidade é pra agarrar ela e pegar”. A expressão “agarrar” resume o quanto foi significativo e importante compor com os colegas e registrar as composições em um CD. A falta de oportunidades de participação em atividades formais de aprendizagem musical se justapõe e justifica a fala de Leandro, na medida em que denota a reduzida oferta de acesso cultural aos adolescentes na comunidade. Leandro ainda enfatiza o fato de não haver prejuízo nenhum em participar da Oficina, “tu não vai perder nada, vai só ganhar”.

Sobre seu aprendizado dos instrumentos musicais disponibilizados ao longo da Oficina, entre outros aspectos, Gislene revela a descoberta musical que realizou:

Apesar de eu não saber tocar nenhum [dos instrumentos], no caso eu gostei, eu posso ver que uns não são tão difíceis, e outros como eu não sei, no caso, no teclado, eu nunca mexi. Já acharia difícil de aprender a tocar...mas já no metalofone, no xilofone que eu já toquei, eu acho que é mais fácil, eu já achei fácil de tocar. (CE em 18-05-2006)

A proposta de compor e gravar com adolescentes trouxe resultados produtivos ao grupo. Do ponto de vista musical, pode-se falar que o processo composicional coletivo favoreceu as trocas musicais entre os adolescentes, sendo as explorações/experimentações sonoras e o diálogo as principais vias utilizadas por eles. Como resultado tangível desse processo surge o CD. Do ponto de vista sócio-afetivo, o interesse em fazer música e a motivação em gravar o CD permitiram o gerenciamento das relações interpessoais, nas quais os interesses individuais foram cedendo espaço para as metas comuns, inerentes à Oficina de Composição Musical, que por sua vez, dotaram esse mesmo processo de sentido e objetividade.

³² GAV - Sétimo Encontro

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou investigar processos composicionais de adolescentes quando vinculados ao registro sonoro de suas composições, a partir da realização de uma Oficina de Composição Musical. A Oficina foi realizada com um grupo de dez adolescentes de uma escola pública municipal, na cidade de Gravataí no Rio Grande do Sul. A pesquisa discutiu aspectos metodológicos do trabalho composicional com adolescentes, o modo como compõem e como os resultados musicais gravados em CD se inserem no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

As discussões propostas ao longo do trabalho procuraram elucidar as várias possibilidades que essa prática pedagógico-composicional pode proporcionar à educação musical, contribuindo para uma melhor compreensão das dinâmicas que envolvem o processo composicional com adolescentes, além de favorecer o trabalho de professores que pretendem inserir essa prática pedagógica em seu planejamento. De outro lado, este estudo tencionou esclarecer as relações que adolescentes estabelecem com um produto midiático, na medida em que são partícipes como intérpretes no processo de registro sonoro de suas composições.

Como metodologia de pesquisa, utilizei a Pesquisa Ação Integral. A Oficina de Composição Musical foi realizada nos meses de abril e maio de 2006. Durante esse período, foram coletados os dados através de entrevistas focadas, entrevistas semi-estruturadas, observações participantes e gravações em áudio e vídeo.

Dos resultados

Embora a pesquisa-ação no campo educacional tenha seu foco voltado para a melhora da prática docente ou para o equacionamento de um determinado problema (TRIPP, 2005), minha imersão no processo composicional com os adolescentes teve por objetivo responder às questões de pesquisa propostas e não aprofundar ou qualificar a proposta pedagógico-composicional que venho desenvolvendo há alguns anos. De outra parte, é inegável que a pesquisa também busca contribuir para a prática docente no campo da educação musical, estabelecendo referências para o trabalho com adolescentes, quer na área da composição, quer no uso da tecnologia em processos de assimilação e transmissão do conhecimento musical.

Longe de ser uma Oficina de caráter pragmático, na qual se poderia, em tese, vivenciar cada fase de modo linear e limitado à proposta inicial, os encontros foram mostrando a existência de fatores de ordem afetivo-social no trabalho desenvolvido pelos grupos. Nesse sentido, as dificuldades de convivência, o diálogo entre os adolescentes e a própria resolução de impasses ao longo dos trabalhos constituem elementos que devem ser considerados na relação processo/produto. Ou seja, o CD gravado pelo grupo não constitui apenas um resultado musical específico e pontual, mas traz à tona uma gama de elementos e relações, de caráter individual, histórico-familiar, comunitário e social. Ele revela como adolescentes historicamente situados compõem música e se relacionam com seu próprio fazer musical numa dinâmica coletiva, mediados pelo registro musical proporcionado pelo uso da tecnologia.

A proposta de compor e gravar músicas com adolescentes aproxima duas realidades no campo pedagógico-musical. De um lado, o ato de compor músicas no ambiente escolar, prática cada vez mais comum em ambientes formais do ensino de música, mas escassa na rede regular do ensino básico, principalmente nas escolas públicas. De outro, registrar músicas, interpretações ou composições próprias, prática mais comum fora da escola onde adolescentes e jovens utilizam a tecnologia para fazê-lo. A aproximação dessas duas realidades funde-se na concretização de um produto: o CD.

Quando a composição musical vincula-se ao registro sonoro, o processo coletivo do fazer musical assume um caráter diferenciado. Nesse sentido, o registro das próprias composições adquiriu duas perspectivas: na primeira, os registros ao longo do processo permitiram as mudanças consideradas necessárias para que o grupo atingisse o resultado estético-musical por ele desejado: na segunda, o registro final, na forma de CD, ofereceu a possibilidade de divulgação em outros espaços (família, escola, instituições) estabelecendo uma gama de relações mais ampla entre o produto (e suas obras) e o ouvinte.

Como resultado visível do processo da Oficina, o CD deixa transparecer outras duas realidades pertencentes ao campo metodológico-composicional. A primeira diz respeito ao próprio processo que permitiu produzi-lo. Nele, a composição revela, em diferentes níveis de profundidade, a identidade musical dos adolescentes. Seu jeito próprio – características, inquietações e modos de interação – funde-se nesse material palpável e portátil. Isso não significa dizer que as composições do CD manifestam necessariamente seus gostos e preferências

musicais. Elas revelam percepções, compreensões musicais e formas próprias de compor construídas a partir da gama de inter-relações coletivas mescladas aos processos composicionais vivenciados durante a Oficina. A segunda, como resultado, manifesta-se na perenização do resultado musical através do CD e, portanto, de seu modo de ser individual e subjetivo. É o “eu” de cada adolescente que adere ao CD, conferindo-lhe tal especificidade que, em termos motivacionais, pode significar uma experiência musical gratificante e motivadora.

Convivendo constantemente com os meios de comunicação, adolescentes deparam-se com a efemeridade musical exposta nas rádios e, ao mesmo tempo, são co-responsáveis pela circulação da música, através do consumo ou troca de CDs. Nesse contexto, ao gravarem o CD, eles figuram nessa macro-realidade a qual acompanham cotidianamente, porém com um poder de alcance bem reduzido, visto o caráter não-comercial do CD produzido. Assim sendo, o produto musical final configura-se como um modelo válido para os adolescentes, visto que esse tipo de mídia constitui um importante meio de contato com a música.

O fator motivacional constitui-se elemento chave da prática pedagógico-composicional. Tal importância se insere novamente no contexto da mídia, que invariavelmente oferece modelos de sucesso no ramo da música e em sua maioria, de ascensão meteórica. As novas formas de escuta musical proporcionadas pelos avanços tecnológicos, alicerçados na portabilidade dos meios de reprodução musical, facilitam o acesso a esses modelos (IAZZETTA, 2003). Embora saibam que o caminho para o sucesso musical não é tão simples quanto se mostra, adolescentes não hesitam em tomá-los como referência. Ao vislumbrarem a possibilidade de gravar um CD com as próprias músicas, é inegável que esse imaginário viesse à tona e, conseqüentemente, tenha servido de estímulo à participação no processo da Oficina.

De outra parte, não é objetivo da metodologia pedagógico-composicional vinculada ao registro sonoro descobrir talentos, revelar carreiras promissoras no campo da música e tampouco fazer emergir compositores. No entanto, estar aberto a essas possibilidades é imprescindível, pois demonstra o interesse da educação musical em dinamizar propostas educativas de caráter plural e integrador, além de estarem pedagogicamente alinhadas com os desafios da sociedade contemporânea.

A proposta pedagógico-composicional, aliada ao uso da tecnologia no registro sonoro, favoreceu o desenvolvimento da compreensão musical dos adolescentes, na

medida em que ampliou os processos de escuta proporcionados pelo registro sonoro. O *feedback* auditivo imediato permitiu aos adolescentes estabelecer relações entre as composições construídas e as composições gravadas de forma instantânea, na maioria das vezes. Essa possibilidade instigou-os às tomadas de decisões de ordem pontual e coletiva. Por conseguinte, essa ampliação se deu de formas diversas entre os adolescentes, indo desde o reconhecimento de timbres até uma percepção do todo das peças, na qual foi possível conferir-lhes sentido musical. Não há dúvidas que o recurso tecnológico de gravação é uma ferramenta pedagógica capaz de alargar o horizonte perceptivo-musical.

Nesse sentido, os registros sonoros se coadunam com os processos composicionais, na medida em que facilitam a tomada de consciência em relação ao resultado musical final desse mesmo processo e, no sentido mais amplo, tornam portáteis esses resultados, viabilizando a apreciação musical em ambientes diversificados.

Outros elementos paralelos também se fizeram presentes, tais como: elementos de compreensão musical, o senso estético-musical, o desenvolvimento de estratégias coletivas para a solução de problemas ao longo do processo composicional e a melhora da performance musical.

Ao longo dos processos de composição e registro sonoro constatee a maior proximidade dos adolescentes com a prática vocal. A prática instrumental, ao contrário, mostrou-se mais distante do cotidiano do grupo. Nos processos composicionais das músicas com letra, os adolescentes apresentaram maior familiaridade com a estruturação das músicas, ao passo que as composições instrumentais prescindiram de um aprendizado anterior, ainda que inicial. Ao ouvirem a própria voz no registro sonoro, ficou notória a atenção que os adolescentes têm com relação a si próprios e ao modo como “aparecem” ou “soam” frente aos demais. Já na prática instrumental, os adolescentes voltaram sua percepção para as estruturas musicais por eles concebidas.

Ao desencadear os processos composicionais na perspectiva do registro sonoro, os adolescentes demonstraram maior comprometimento e preocupação com o trabalho composicional. A idéia de que não estavam compondo apenas por compor motivou-os a um nível de seriedade maior, favorecendo a superação de diferenças e o direcionamento dos trabalhos. Se assim não fosse, provavelmente a

motivação do grupo teria diminuído no decorrer dos encontros, algo que definitivamente não aconteceu.

Do pesquisador na ação

O ponto central da pesquisa-ação está na relação íntima entre a ação e a reflexão. Ação e reflexão são correlacionadas de tal forma que estão, o tempo todo, dependendo uma da outra. Pelo seu caráter cíclico, “a ação se abre para novas possibilidades dadas pela reflexão e, ao mesmo tempo a ação coloca em cheque os resultados da reflexão” (ALTRICHTER e POSCH³³, 1998, p. 16).

Na prática, isso demandou que os encontros realizados durante a Oficina estivessem guiados pelas questões de pesquisa, o que uniu a reflexão e a ação. Ao optar pela pesquisa-ação de caráter integral, tive que mergulhar na práxis pedagógica no âmbito da composição musical, procurando sempre manter meu olhar investigativo: desde o momento da concepção da proposta metodológico-composicional até as considerações finais desse estudo. A minha ação como pesquisador foi marcada não pela eficácia dos resultados e nem pela condução dos processos, mas pela busca de organicidade entre o fazer *com* um grupo e o intuito do conhecimento científico. Dentre os aprendizados que realizei como pesquisador, durante essa imersão no campo empírico, exponho aqueles que considero mais relevantes.

No escopo da metodologia adotada, a ação não é algo que possa ser conduzida de modo displicente ou colocada em segundo plano. Planejar a ação foi fundamental para que a vivência de compor e gravar pudesse efetivamente ser um objeto de estudo. Pesquisar, nesse caso, também incluiu repensar a prática metodológico-composicional que vinha desenvolvendo nos últimos anos, ou seja, a pesquisa exigiu o abandono de comportamentos pragmáticos, evitando assim que a ação fosse apenas mais uma, repousando preponderantemente no nível da prática pedagógica.

A pesquisa e a ação, embora distintas, exigem, na pesquisa-ação, a atenção constante sobre o processo. O meu aprendizado esteve no contínuo exercício de revisão e compreensão dos procedimentos metodológicos, uma vez que, trabalhando *com* o grupo de adolescentes, situações exigiram um pesquisador

³³ Tradução de Jusamara Souza.

implicado e, concomitantemente, um observador capaz de se distanciar analiticamente da ação. Nesse sentido, os relatórios, detalhadamente redigidos após cada encontro, foram uma importante ferramenta de aprendizado, pois além de auxiliarem na reorientação da ação, favoreceram o re-olhar sobre a ação do grupo, da minha própria e daquela oriunda da inter-relação dos dois.

De acordo com Altrichter e Posch (1998.) a pesquisa-ação é tipicamente caracterizada por um duplo objetivo: ao mesmo tempo é produção de conhecimento como resultado de reflexão e análise (no caso, o próprio texto dessa dissertação) e desenvolvimento como resultado da ação (no caso, a produção de um CD com composições próprias). Ou seja, a pesquisa desenvolve tanto a prática a ser investigada (processos de composição com adolescentes coadunadas à produção de CD) como a produção de conhecimento sobre essa prática.

Ao divulgar o conhecimento sobre uma prática pedagógica, a pesquisa-ação permite a publicização de experiências que de outra forma seriam praticadas isoladamente. Ao colocar uma visão individual de práticas pedagógico-musicais à disposição de outros educadores musicais, efetivamente pode-se contribuir para a melhoria das condições do ensino de música.

Outro aprendizado importante foi desenvolver a capacidade de sistematização dos dados, a qual favoreceu a apreensão da realidade do campo empírico, na medida que pude identificá-los, ordená-los, classificá-los e analisá-los. Mais do que a produção de um texto escrito, pesquisar foi, para mim, abrir mão de conceitos vagos ou crenças pedagógicas e efetivamente indagar, duvidar, ser curioso, ver, rever, enfim, buscar respostas. Embora pareça ser evidente, pesquisar foi essencialmente processual, assim como foi a produção do CD com os adolescentes. Reflexão e escrita foram se tecendo de forma colaborativa, desde os passos mais elementares e estruturais até os mais refinados. Produzir o CD com os adolescentes também foi imbuído dessas idas e vindas, ora difíceis, ora prazerosas, sempre desejosas de superar limites.

Desdobramentos

A contribuição dessa pesquisa se direciona para a compreensão das relações entre o uso da tecnologia no registro sonoro, as vivências musicais dos adolescentes, seu potencial composicional e as necessidades metodológicas que a realidade das escolas aponta. A prática pedagógico-composicional é algo viável,

bem como o uso da tecnologia nesses processos, pois possibilitam dar vazão às potencialidades musicais dos alunos de modo geral, e aos adolescentes em especial. O uso da tecnologia mostrou-se um meio significativo de apropriação e de redimensionamento do fazer musical. Dessa forma, elementos como a motivação, a existência de metas, o processo coletivo de composição, o registro das músicas e o ouvir-se mediado pelo registro em CD podem constituir-se numa ferramenta pedagógico-musical atual e oportuna.

A partir de um contato meu, uma equipe do Jornal *Correio de Gravataí* se fez



Figura 18: Reportagem do *Correio de Gravataí* em 8 de julho de 2006

presente no último encontro da Oficina de Composição Musical. Entre fotos e entrevistas, os adolescentes tiveram a oportunidade de expressar suas idéias sobre o processo que realizaram para um público fora do âmbito escolar e de seu próprio meio. Dias depois, quando da publicação da reportagem, a sensação de impacto foi contagiante entre eles. A maneira como exibiam a reportagem para os colegas e contavam como se sentiam ao verem suas imagens estampadas no jornal, cena incomum nas escolas públicas de periferia, mostra o quanto a experiência de compor e gravar

um CD pode estimular os adolescentes para a prática musical na escola e em suas vidas.

De outra parte, o engajamento dos adolescentes na Oficina revelou que sua prática composicional, embora desprovida de conhecimentos formais de música, abre margem para uma autocrítica em relação ao papel da escola, principalmente no foco específico dos processos de criação musical. O fato é que adolescentes estão ouvindo música através de *discman*, *MP3* e *MP4 players*, *CDs*, *DVDs*, rádio,

televisão e internet. Além disso, tocam em bandas (SOUZA et al, 2003), aprendem a tocar instrumentos (CORREA, 2000), cantam (SCHMELING, 2005), dançam, vêem música (RAMOS, 2002; FIALHO, 2003). Investir na composição musical como uma forma rica e complexa de fazer música é uma necessidade para as escolas, mas antes o deve ser aos educadores musicais, que em muitos casos se restringem à prática interpretativa, à musicalização por meio de bandinhas rítmicas ou da utilização de cancionheiros.

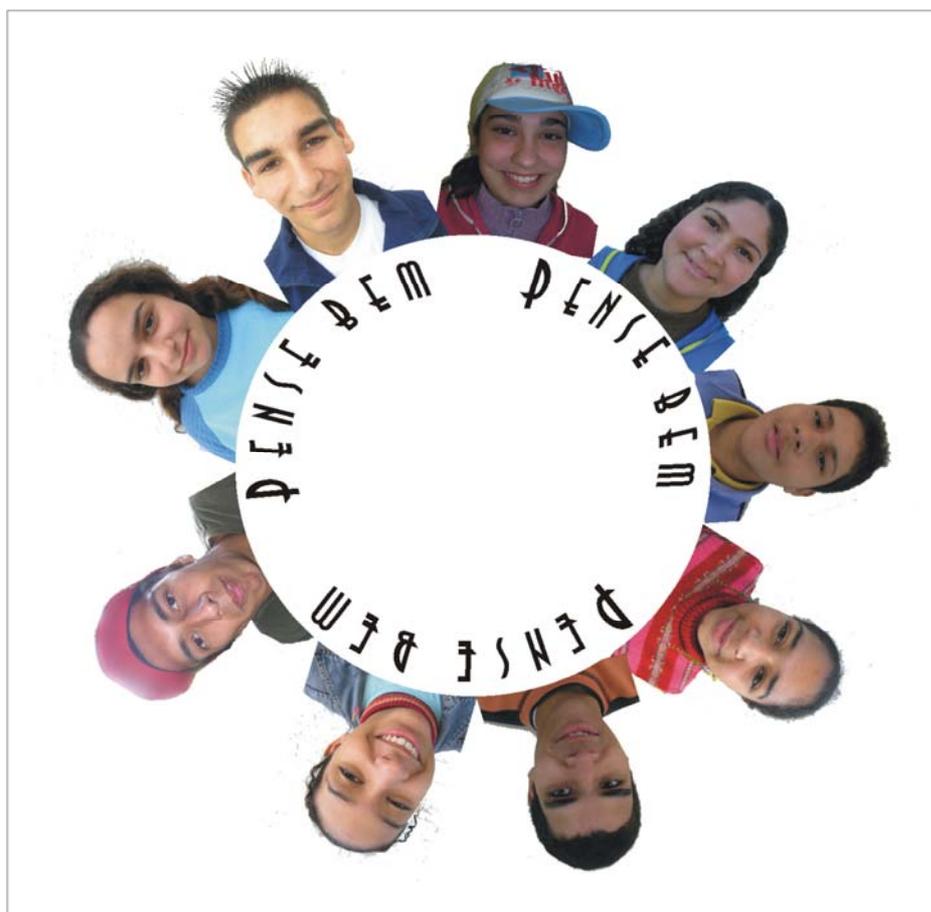
Um desdobramento possível desta pesquisa seria investigar a prática de educadores musicais que inserem a composição em sua pedagogia cotidiana, estabelecendo conexões com a educação musical, explicitando os processos utilizados e as características de tais práticas. Dentro dessa mesma perspectiva, um estudo sobre as concepções que professores de música têm sobre composição como prática pedagógica seria relevante.

Outro aspecto a ser aprofundado é a produção de mídias digitais por alunos em ambientes escolares. Uma pesquisa de tal escopo permitiria não só a visualização de tais experiências, mas proporcionaria a compreensão sobre o que significa registrar uma experiência pedagógico-musical no âmbito escolar apoiada no uso de tecnologias.

Além dos aspectos musicais desenvolvidos e vivenciados, compor e gravar um CD com as próprias músicas pode ter contribuído positivamente para uma tomada de posição dos adolescentes frente a inúmeros outros desafios que enfrentam diariamente em suas vidas. Diante disso, minha inserção no campo empírico foi duplamente desafiadora. De um lado, trabalhar *com* um grupo de adolescentes, com objetivos definidos e prazos a cumprir. De outro, repensar continuamente minha prática de educador musical no contexto das ações desenvolvidas pelo grupo. Ao final deste trabalho, fica a convicção de que a ação pedagógico-musical que vincula a composição ao registro sonoro por intermédio do recurso tecnológico, aliada ao olhar investigativo, pode contribuir para uma educação musical significativa e prazerosa, quer em escolas de música, quer em escolas regulares, privadas ou públicas.

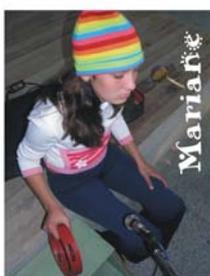
7 BÔNUS TRACK

Esse capítulo apresenta o CD *Pense Bem* com o encarte completo e uma sinopse das composições.





Ao finalizar a gravação foi perguntado ao grupo qual seria o nome da composição. Alguém disse: "Ficou meia boca". Daí acabou ficando esse nome...



Pense Bem Dois

Pense bem antes de começar a falar
O que você mesmo não quer ouvir
Pode se machucar Pois nem sempre o
que fazemos na vida é real

*Um dia lá em casa minha mãe falou pra mim:
Tudo o que fizerdes na vida tem um fim!*

Tem um velho ditado que quem fala
o que não deve ouvir o que não quer!
Pois a realidade só começa no
momento que aprendemos a viver!

FAIXA UM: *meia boca* - composição instrumental cuja formação reforça as diferenças timbrísticas através de um conjunto de diálogos entre os instrumentos. Os xilofones e metalofones dão a tônica da composição e o surdo proporciona a condução rítmica da peça. Mudanças de altura proporcionam contrastes sonoros que, aliados à mudança de andamento, conduzem o ouvinte a percepções diferenciadas dos padrões melódicos utilizados ao longo da música.

FAIXA DOIS: *pense bem* - no gênero *reggae*, esta composição vocal canta a importância da reflexão antes da ação. Em tonalidade maior, a música conta com violão, bongô, meia-lua e três vozes, além dos solos de guitarra.



FAIXA TRÊS: *quase nada* - composição instrumental, assemelha-se a um cânone por oferecer ao ouvinte movimentos melódicos repetitivos. Seu diferencial, no entanto, está no fato de que os xilofones realizam movimentos de oitavas paralelas entre si, servindo como base para o metalofone, que desenvolve uma aparente melodia principal. Além disso, acompanham a suavidade do pau-de-chuva e os pratos, que acompanham ritmicamente os demais timbres.

FAIXA QUATRO: *enésima* - de andamento lento, essa peça estrutura-se num ostinato melódico que, ao longo da composição, é reforçado por terças no xilofone contralto e por nota única pelo xilofone baixo, reforçando o aspecto tonal. De caráter meditativo, a música recebe um tempero melódico especial com a flauta doce sopranino, que atua livremente no espectro sonoro formado pelos demais timbres.

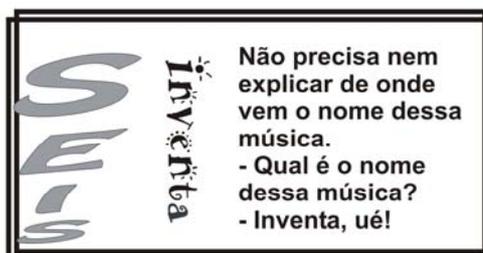
Cinco Adolescente



Cíntia

Pros adolescentes tá difícil de viver
 Drogas, violência desse jeito não vai ser!
 Cada dia uma luta, é assim cotidiano
 Cada vida uma esperança, é assim por todo ano!
 Cada vida vou viver e alguém eu posso ser
 Já passou o tempo e eu não sou mais idiota
 Pois abandonei essa vida que era a droga
 Não preciso dela para eu viver
 Minha vida sou eu quem faço acontecer

*Ô adolescente deixa de ser ignorante
 Seja inteligente, por favor
 Passe isso adiante*



FAIXA CINCO: *adolescente* - neste rap os adolescentes lançam um “grito de alerta” em torno do uso de drogas e um convite para a independência em torno das próprias ações “minha vida sou eu que faço acontecer”. Construída sobre a base eletrônica do teclado, a música recebe o reforço de solos de guitarra. Além disso, o refrão é melódico, oferecendo assim um contraste com a fala ritmada, típica do rap tradicional.

FAIXA SEIS: *inventa* - composição instrumental formada por xilofones, metalofone e surdo, a peça tem seu movimento de ostinato interrompido gradativamente por diálogos entre os instrumentos e posteriormente por uma cadência. O xilofone baixo se encarrega do toque lúdico da composição, na medida que não tem preocupação melódica. Oferece ao ouvinte escalas ascendentes e descendentes feitas de forma aleatória, como se estivesse a brincar com o instrumento.

A produção deste CD é resultado da participação de alunos de 8ª série da E. M. E. F. Osório Ramos Corrêa numa Oficina de Composição Musical realizada nos meses de abril e maio de 2006.

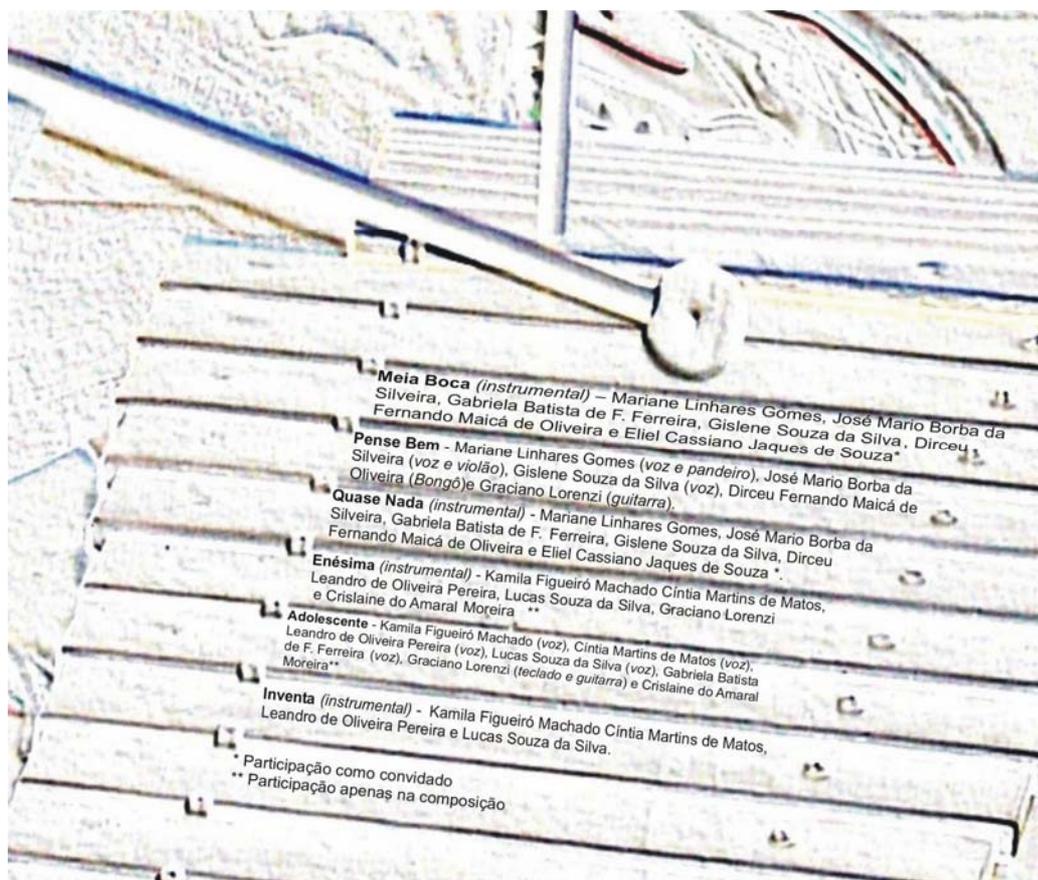
Todos os direitos sobre as obras contidas nesse CD estão reservados ao Conselho Escolar da E.M.E.F Osório Ramos Corrêa, sejam eles de autoria, execução e reprodução.

Agradecimentos:

A Direção da Escola pelo apoio e estímulo.
Ao Ricardo que pegou junto e compôs essa história também.
Ao pessoal da Comunidade Nª. Senhora Aparecida que acolheu a gurizada.
A Noeli que abriu as portas da sua casa para os instrumentos musicais...
Ao Eliel que se uniu ao grupo.

Coordenação: Prof. Graciano Lorenzi
Assistente de produção: Ricardo Tailor Araújo da Silva

Escola Municipal de Ensino Fundamental
Osório Ramos Corrêa
Rua Camboim, 110 - Gravataí/RS
Fone: (51) 34901957



Pense Bem



REFERÊNCIAS

ALTRICHTER, Herbert e POSCH, Peter. *Lehrer erforschen ihren Unterricht: ein Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3ª ed. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, 1998.

AMARAL, Adriana. Rock e imaginário: as relações imagético-sonoras na atualidade. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 18, 2002, p. 34 - 43.

ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas-Ações: ciências, desenvolvimento e democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ANDREOLA, Balduino A. *Dinâmica de Grupo: jogo da vida e Didática do Futuro*. 22ª Edição, Petrópolis: Vozes, , 2002.

BARLOW, Christopher. Enseñando tecnología musical: la opción coste cero. Utilización de *software* libre para cumplir con los requerimientos que plantea la enseñanza de la tecnología musical en clases de música en niveles posteriores a la etapa de primaria. In: *XXVI Conferência Internacional ISME*, 2004.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara Souza (Org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 91-105.

BEZZI, Marco. *A era do CD chega ao fim em todo o mundo*. 2006. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/combatepirataria/shownews.asp?id=9152006>>. Acesso em: 17 de fev. 2007.

BRITO, Teca Alencar de. “Nós que fizemos” – Consciência e fazer musical. In: *X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2001, Uberlândia. *Anais...*Porto Alegre: ABEM, 2001. CD-ROM.

CARVALHO, José Jorge de. *Transformações da sensibilidade musical contemporânea*. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. n.11, 1999, p. 53-91.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

CORRÊA, Marcos Kröning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Márcia Victorio de Araújo. Projeto gravação de CD - “Cantar, gravar e encantar!”. In: *XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...*Porto Alegre: ABEM, 2004. CD-ROM.

CUNHA, Elisa et al. Bandas de rock: qual repertório? Como tocar? Um estudo multi-casos com adolescentes. In: *XI Encontro Anual da Abem, 2002, Natal. Anais...* Porto Alegre, 2002. CD-ROM.

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. In: *Debates - Cadernos de Pós-Graduação em Música*. Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO, p. 75-94, 2001.

FAUTLEY, Martin. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. In: *International Journal of Music Education*. ISME. Volume 22, n. 3, p. 201-218, 2004.

FERRAZ, Sílvio. Ritornelo: composição passo a passo. In: *Opus*. Campinas, ano 10, n. 10, p. 63-72, 2004.

FIALHO, Vânia A. Malagutti da Silva. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n.3, p.483-502, 2005.

FREGA, Ana Lucia. Metodologia comparada de la Educacion Musical. Tese de Doutorado. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

FRITSCH, Eloi Fernando et al. Software Musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, p. 141-157, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de Gainza. *Pedagogia musical: dos décadas de pensamiento y accion educativa*. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

HODGES, Richard. The New Technology. In: PLUMMERIDGE, Charles (Ed.). *Music Education: Trends and Issues*. London: Institute of Education, 1996, p. 77-94.

IAZZETTA, Fernando. Um Novo Músico Chamado Usuário. In: *Anais do "I Simpósio Internacional de Computação e Música"*, Caxambú, Minas Gerais, p. 231-235, 1994.

_____, Fernando. Sons de Silício: Corpos e Máquinas Fazendo Música. Tese de Doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica – PUC/SP, 1996.

_____, Fernando. A Música, o Corpo e as Máquinas. In: *Opus*. Campinas, ano 4, v.4, p. 27-44.1997.

_____, Fernando. Reflexões sobre a Música e o Meio. In: *Anais do XIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. UFMG, Belo Horizonte, Vol. 1, p. 200-210, 2001.

_____, Fernando. Tecnologia, escuta e conflito de gêneros. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM*. Porto Alegre, publicação em CD-ROM, 7 p.

_____, Fernando. A importância dos dedos para a música feita nas coxas. *Anais do XV Congresso da ANPPOM*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1238-1245, 2005.

KRÜGER, Suzana Ester et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 158-175.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIGUORI, Laura M. As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Campo dos Velhos Problemas e Desafios Educacionais. In: LITWIN, Edith. *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 78-97.

LOPES, Cíntia Thais Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. In: *Em Pauta*. Porto Alegre, ano III, n. 3, p. 46-63, 1991.

LORENZI, Graciano. Registro de experiências pedagógico-musicais com professoras em serviço: CD dia-a-dia em canto. In: XIX SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, Montenegro, 2004. *Anais...* Montenegro, p. 173, 2004.

_____. Oito faixas de um CD ao longo do tempo: o registro de experiências pedagógico-musicais e as mídias eletrônicas. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Belo Horizonte, 2005. *Anais...* Belo Horizonte, 2005a. CD-ROM.

_____. Os processos criativos em música e as turmas de progressão nos Ciclos de Formação: uma experiência inclusiva. In: XVIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, Montenegro, 2005. *Anais...* Montenegro, p. 198, 2005b.

_____. Registro de Experiências Pedagógicas em sala de aula: três relatos. In: VIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Pelotas, 2005. *Anais...* Pelotas: ABEM, 2005c. CD-ROM.

MACDONALD, Raymond A. R.; DOROTHY Miell. Creativity and Music Educations: the Impact of Social Variables. In: *International Journal of Music Education*. ISME, 2000, p. 58-68.

MC MILLAN, Rosalind. Sing My Song: the importance of a personal voice. In: LEONG, Sam (Ed). *Musicianship in the 21st century: issues, trends e possibilities*. Sydney: Australian Music Centre, 2003, p. 186-195.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NILSSON, Bo. "I can always make another one" – Young musicians creating music with digital tools. In: LEONG, Sam (Ed). *Musicianship in the 21st century: issues, trends e possibilities*. 2003, p. 204-218.

NILSSON, Bo. *Estudiando la producción musical creativa de los niños com herramientas digitales*. In: *XXVI Conferência Internacional ISME, 2004, Tenerife. Selección de comunicaciones...*Tenerife: ISME, 2004.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Som, Gesto, Forma e Cor: Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995, p. 80-110.

RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

REESE, Sam. MIDI-assisted composing in your classroom. In: G. Spruce (Ed.) *Teaching Music*. London: Routledge, 1996, p. 199-205

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. A experiência da música e as escutas contemporâneas. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 19, p. 121-128, 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ABEM. *Fundamentos da Educação Musical*, Série Fundamentos/ABEM, n. 2, p. 7-112, 1994.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHAFER, R. Murray. Hay mucha música en el mundo? In: Gainza, Violeta Hemsy de; NAVAS, Carmen Ma. Méndez (comp). *Hacia una educación musical latinoamericana*. San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004, p. 31-34.

SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, José Alberto Salgado. A composição como prática regular em cursos de música. In: *Debates*. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, p. 95-108, 2001.

SILVA, Maria Cecília C. França e. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. In: *Música Hoje*. Belo Horizonte: EM/UFMG, n. 4, p. 41-49, 1997.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: _____ (Org). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de pós-Graduação em Música, 2000, p. 45 – 55,

SOUZA, Jusamara. Modelos de iniciação musical da Alemanha. In: *Opus*. Belo Horizonte, ano III, n.4, p. 58-63, 1991.

SOUZA et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. In: *Per musi*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 7, p.68-75, 2003.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. London: The NFER Publishing Company, 1979.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Tradução: Manuel Olasagasti. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. In: *British Journal of Music Education*, p. 5-19, 1999.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 9, p. 17-28, 2003.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de casos. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YIN, Robert. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1

- Projeto da Oficina de Composição Musical -

Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa
Rua Camboim, 110 – Gravataí/RS

OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL

Coordenação: Prof. Graciano Lorenzi

Gravataí, março de 2006.

1. Título: Oficina de Composição Musical

Ementa

A Oficina de Composição Musical visa oferecer a adolescentes do Ensino Fundamental a prática criativa em música. Aliado a ela, se propõe o uso de recursos tecnológicos no registro sonoro das composições, o que oferece um diferencial pedagógico-metodológico no desenvolvimento dos processos composicionais.

2. O contexto

2.1 O local

A Oficina será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa, localizada à rua Camboim, 110, bairro São Jerônimo, na cidade de Gravataí/RS. A Escola possui cerca de setecentos alunos de 1ª a 8ª séries, no período diurno. No período noturno funciona também o CEREJA – Centro Regional de Jovens e Adultos, responsável pela alfabetização e escolarização de jovens e adultos do bairro e arredores. Seu quadro funcional é de 46 professores e 12 funcionários. A escola se insere em uma comunidade economicamente carente, embora seu índice de pobreza não se configure como sendo extremo. A maioria dos moradores do bairro tem como principal fonte de renda o trabalho assalariado, além de pequenos comércios e prestação de serviços.

Localizado cerca de dois quilômetros da via principal da cidade e cerca de sete quilômetros do centro do município, o bairro praticamente não oferece opções de lazer. Há uma praça, localizada ao lado de um grande banhado, popularmente conhecido como “Piscina”, na qual os jovens se reúnem para a prática de esportes, bem como a utilizam como ponto de encontro. Fora isso, a escola se configura como sendo o outro ponto de referência, sendo muito comum os alunos que estudam pela manhã freqüentarem os arredores da escola também pela tarde.

Aos finais-de-semana funciona também o projeto *Escola Aberta*, iniciado no segundo semestre do ano de 2005. Nele a comunidade participa de atividades de recreação e lazer e desenvolve atividades lúdico-pedagógicas. No período anterior ao projeto, era comum a ocupação da escola nos finais-de-semana por alunos e por

moradores da comunidade para a utilização da quadra de esportes, onde eram realizadas partidas de futebol de modo informal ou até mesmo realização de torneios esportivos.

É freqüente a participação dos pais nas atividades escolares e se intensifica durante o período em que é realizada a Gincana da escola, no segundo semestre. Nas entregas de avaliações é comum muitos dos pais ou responsáveis não irem até a escola acompanharem o desenvolvimento escolar de seus filhos (as).

A escola possui uma sala de informática equipada com dez computadores sem conexão com a internet; uma biblioteca, uma sala de vídeo com cerca de trinta lugares. São utilizadas trezes salas para as aulas. A escola possui ainda uma secretaria, uma sala de orientação, uma sala de supervisão e outra de direção. Além disso, possui cozinha e refeitório, onde os alunos usufruem da merenda escolar, oferecida pela mantenedora. Para os alunos de 1ª a 3ª série, a escola disponibiliza uma pracinha que eventualmente é utilizada por crianças da 4ª série.

A partir do ano de 2006, ocorrerá a adaptação ao Projeto de Lei 3675/04 que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade. Em seu currículo, a escola prevê para os anos iniciais (da atual pré-escola até a 3ª série) o currículo por atividades exercido por docência única. Na 4ª série são incluídas algumas disciplinas referências (ciências-matemática; português e estudos sociais; educação-física, inglês e educação artística). A partir da 5ª série, a grade curricular é fragmentada em diversas disciplinas. Além das disciplinas do núcleo comum (português, matemática, ciências, geografia e história) os alunos de 5ª e 6ª séries têm aulas de educação física, educação artística, estudos da realidade e inglês. Já os alunos de 7ª e 8ª série têm a grade curricular semelhante, exceto a disciplina de educação artística.

Na prática observa-se que a disciplina de educação artística é ministrada por professores de outras áreas. Assim sendo, não é incomum encontrar na escola professores de matemática ou ciências dando aulas de educação artística. Isso se deve por dois motivos principais: a falta de professores concursados para a área e necessidade de completar a carga horária de professores de outras áreas. Além da disciplina de educação artística, a disciplina de religião (opcional para os alunos) também se encontra em contexto semelhante.

Como resultado, as aulas de educação artística se resumem, na grande maioria dos casos, a trabalhos de desenho livre e colagens, ou então são utilizadas

para a preparação de datas comemorativas ao longo do ano. Propostas pedagógicas voltadas para teatro, dança ou música são raras.

2.2 Participantes

A Oficina será oferecida a alunos de 8ª série do ensino fundamental. Situados na faixa de 14 a 16 anos, esses adolescentes costumam manifestar pouco interesse em freqüentar as aulas. A escola é considerada como um ponto-referência da comunidade. Isso se une ao fato de que a grande maioria dos alunos que freqüentam a escola mora próximo ou muito próximo dela. Como consequência, não é incomum vê-los nas esquinas, nos portões, quando não dentro da própria escola em horários diferenciados aos de suas aulas. Aliado a isso, a grande maioria dos alunos iniciou seu processo de escolarização na própria escola, o que estabelece uma forte relação afetiva com ela.

Ao observar a dinâmica da escola, e em especial dos alunos de 8ª série, é comum vê-los fora da sala de aula, durante ao período em que as disciplinas estão sendo ministradas. Há, impregnado em seus hábitos escolares, uma assim chamada “cultura do corredor”. Nela, o corredor é o espaço de trocas entre os alunos da mesma turma e de turmas diferentes. Ao soar a sirene indicando a troca de períodos, é freqüente a debandada dos alunos rumo ao corredor. Algo semelhante a um ritual. O professor é esperado com ansiedade, de um lado e mal vindo de outro, pois o ideal para os alunos seria que não viesse. Nesse caso a turma poderia ser dispensada ou ir para casa mais cedo. Embora todos saibam das regras da escola, percebe-se a proposital “dança” de retorno à sala de aula. O professor pede para entrar, repete, chama um, chama outro, e assim por diante, até que, após algum tempo, consegue iniciar sua aula.

Outra característica marcante dos alunos dessa escola é a intensa ligação afetiva que estabelecem com os professores. Muito embora o quadro de professores não se altere substancialmente de um ano para outro, os alunos alteram suas preferências ao longo do ano letivo, de acordo com os eventos e com os posicionamentos frente a esta ou aquela turma. Questões disciplinares são freqüentemente fatores que alteram e direcionam o naipe de relações entre alunos e

professores. Isso é notório durante o processo de escolha do *professor regente*³⁴, onde critérios subjetivos têm seu peso redobrado.

3. Período de realização da Oficina: Abril e Maio de 2006.

4. Objetivos

4.1 Objetivo geral

Promover a prática criativa em música através da composição musical vinculada à produção de um CD;

4.2 Objetivos específicos

- ✓ Ampliar a compreensão musical de adolescentes em torno de processos composicionais;
- ✓ Vivenciar o processo do registro digital de composições próprias;
- ✓ Vivenciar a composição musical estimulada pela produção de um CD;

³⁴ Professor que mantém uma relação de maior afinidade com a turma e que é responsável por auxiliá-la na participação de atividades da escola e/ou na resolução de questões internas.

5. Fundamentação/Justificativa

5.1 Por que a composição?

Um primeiro olhar sobre a realidade escolar permite concluir a existência de um conjunto significativo de mudanças na forma de crianças e adolescentes vivenciarem e aprenderem música. Diversos estudos e pesquisas já investigaram como se dão essas novas formas de relacionamento com a música, em especial através da mídia e a partir dela (RAMOS, 2002; COSTA, 2004; SCHMELING, 2005). Entre as formas pelas quais as crianças e adolescentes costumam concretizar seu fazer musical encontra-se a escuta musical (apreciação), a interpretação musical (cantar, tocar um instrumento) e a composição musical.

No caso da escuta musical, isso se dá principalmente nos espaços informais de convívio, seja na família, nas esquinas, festas públicas, etc. Aliado a esses espaços, o uso do walkman, discman, ipods e outros aparelhos, configura-se como instrumento relevante de contato com a música, que ao lado do rádio e televisão sustentam a fonte de músicas ouvidas pelas pessoas.

No âmbito da interpretação, a execução vocal é a forma mais freqüente da performance musical entre adolescentes que cantam suas músicas preferidas ou manifestam interesse por intérpretes ou bandas específicas. Além disso, percebe-se a presença de inúmeros grupos musicais formados por jovens, que em sua maioria, aprenderam tocar um instrumento de modo informal, seja com amigos ou como autodidatas (GOHN, 2003; CORRÊA, 2000). Muitos desses grupos encaram a música como uma real possibilidade de carreira profissional, considerando-a como algo a mais do que uma simples diversão ou elemento de congregação social.

Já a presença da composição musical é menos visível entre os adolescentes. As experiências de composição normalmente estão vinculadas às atividades dos grupos e bandas das quais jovens fazem parte (CUNHA et al, 2002). Esses grupos, quando atingem estágios mais desenvolvidos de performance, passam a almejar o reconhecimento a partir de uma identidade própria. Isso se reflete na necessidade de um repertório inédito e do qual eles sejam os autores.

Ao buscar o equilíbrio entre as três formas do fazer musical aqui definidas, é necessário ampliar as experiências composicionais entre adolescentes e jovens. Isso não só justifica a necessidade de ações pedagógicas voltadas para a

composição musical como também aponta para a importância de entender melhor essa forma de fazer música, suas características, metodologias e contribuições para o desenvolvimento musical.

Ao propor como conteúdo central de uma Oficina de Música a composição musical, é preciso definir quais sejam os princípios que sustentam essa escolha, bem como delimitar o que vem a ser composição musical no contexto específico aqui proposto.

5.2 Compreendendo algumas concepções

Reverendo os conceitos de composição musical no âmbito da Educação Musical é possível encontrar proposições de vários autores e seus enfoques específicos.

Voltando aos clássicos da Educação Musical, Jaques-Dalcroze faz uma tentativa metodológica de despertar no indivíduo, em especial na criança uma relação de consciência com a música. Sentir a música era considerado por ele o mais importante. A busca de integração corpo e mente era a meta máxima e a partir daí todo o restante se derivava. O que ele definiu como “euritmia”. Para tal pressupunha que a audição não se dava apenas com o ouvido, mas com o corpo todo e que as manifestações musicais também deveriam prescindir de todo o corpo e não somente de algumas partes, como é caso da prática instrumental (Santos, 1994, p. 48). Na prática enfatizou-se a ginástica rítmica, no entanto, os aspectos criativos da música, não foram dimensionados como Dalcroze idealizou.

Na Alemanha, o músico e educador alemão Orff tinha como principal objetivo de sua proposta favorecer a expressão espontânea do aluno, valendo-se de experiências lúdicas. Além disso, as atividades musicais procuravam proporcionar uma vivência musical integrada - palavras, canto, movimento e instrumento – e desenvolver o crescente domínio de habilidades com os elementos da linguagem musical: reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler (Santos, 1994, p.50). Na prática isso é previsto através de rimas e parlendas, de onde são geradas as estruturas rítmicas e melódicas, em exercícios rítmicos e melódicos no corpo e instrumentos e na utilização de conjuntos instrumentais (xilofones, metalofones, percussão, flauta doce, entre outros). Entre as principais preocupações de Orff estava o fato de que a criança pudesse manifestar-se livremente ao fazer música, livre de “contaminações” dos adultos.

O contemporâneo John Paynter criou o movimento “música criativa”, no qual a música era vivenciada em Oficinas. Entre os principais objetivos da proposta está o de desenvolver a sensibilidade e o prazer com sons e suas qualidades expressivas, ao invés de com base em seqüência de informações ou técnicas a serem aprendidas (Santos, 1994, p.58). Paynter propõe o uso da técnica denominada por ele como “composição empírica” que se caracteriza pelo fazer direto no material, onde a pessoa experimenta e improvisa até obter a forma final. Entre os principais passos da técnica tem-se a experimentação livre do material, improvisação a partir da experimentação, criação de um trabalho final, codificação do trabalho (escrita musical), execução e análise das peças criadas, audição de peças de outros compositores em situação semelhantes e leitura/execução de peças de outros compositores. Um aspecto relevante na proposta de Paynter diz respeito ao papel do professor. Ao invés de simplesmente oferecer modelos para a reprodução a partir de um programa fechado, o professor objetiva favorecer o contato do aluno com material diversificado e de boa qualidade, conscientizando a respeito do que ele realizou com os sons, enriquecendo suas experiências.

O compositor e educador musical canadense Murray Schafer ao se referir a composição na educação musical, aponta para a prioridade aos processos de escuta por parte do ouvinte antes mesmo da prática musical em si. Segundo ele é necessário que se faça o que denomina “limpeza de ouvidos”. Isso pode acontecer através de uma série de exercícios “destinados a apurar a percepção auditiva” (Fonterrada, 2004, p. 52). Para o autor “o universo sonoro é a nova orquestra, e os novos músicos ‘qualquer um qualquer coisa que soe’ [...] Assim sendo, cabe ao homem a responsabilidade pela elaboração e conservação de um universo sonoro saudável e equilibrado, qualidades que sempre estiveram no mundo, até que se instalou o desequilíbrio sonoro” (Ibidem, p. 53). Como base nesses princípios Schafer sugere o emprego criativo e “cada vez mais desinibido da voz” através da imitação dos sons ouvidos, da flexibilização de fonemas e palavras e da criação de estruturas musicais.

Schafer desenvolveu a música descritiva ou programática, na qual o compositor imita ou representa alguns elementos existentes em seu ambiente. No primeiro capítulo de seu livro *O ouvido pensante* (1991), Schafer, entre outros relatos, apresenta experiências realizadas por compositores em escolas canadenses no ano de 1962, nas quais eles debatiam e conversavam com jovens estudantes

questões relativas à música nas escolas, como preparação para a efetiva experiência de criação musical orientada pelos compositores, que se seguiria. (Fonterrada, 2004).

O pesquisador e educador musical inglês Keith Swanwick vê a composição como uma forma privilegiada de demonstração da compreensão musical de um estudante de música. Ao comparar a prática performática e suas respectivas exigências, com a prática composicional, Swanwick vê a primeira muito atrelada às exigências e regras rígidas, ao passo que a segunda desfruta de uma maior liberdade, o que, segundo ele, favorece a expressão do aluno de modo mais musical, chegando a afirmar que mesmo estudantes com alto nível de performance podem não conseguir demonstrar sua compreensão musical. O educador inglês aponta ainda outros aspectos benéficos da composição na educação musical. Entre os principais está o fato de que o jovem estudante começa a compor a partir de seu estágio atual e caminha para além de seus próprios limites. Outro ponto interessante é o fato de que nos processos composicionais os estímulos oferecidos igualmente aos estudantes são percebidos de formas tão diferentes que se torna difícil diagnosticar quais foram utilizados nas composições (SWANWICK & FRANÇA, 1999). Isso nos leva a concluir sobre as inúmeras possibilidades musicais que a prática composicional proporciona no desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos. Além disso, segundo o autor, a composição é acompanhada de alto poder de assimilação, permite estender a imaginação e oferece uma maior liberdade no manuseio e organização dos elementos próprios da música.

Não há dúvidas entre os educadores musicais de que a composição musical ao longo dos processos educativos constitui-se uma importante ferramenta, além de ser, ela mesma, uma forma privilegiada de expressão da compreensão musical de qualquer indivíduo. Além do fazer musical dos alunos que a oficina poderá favorecer, outra importante perspectiva que a realização da oficina abre é o debate acerca das diversas etapas do processo de composição musical entre adolescentes e as relações, por eles estabelecidas, com o produto musical final.

Para justificar a realização da Oficina é importante frisar que a falta da música como componente curricular efetivo nas redes de ensino do país é um elemento que corrobora essa proposta e que vem ao encontro da necessidade que os adolescentes têm de materializar sua musicalidade através do ato criativo, em especial na composição.

6. Conteúdos

Embora todo o fazer musical não represente uma prática única e isolada, seja interpretando, escutando ou compondo, define-se como conteúdo dessa proposta pedagógica a composição musical e suas formas agregadas de realização. Isto é, durante a realização da Oficina, as práticas interpretativas, quer sejam instrumentais ou vocais, estarão voltadas para as experiências realizadas pelos adolescentes ao comporem suas próprias músicas. Da mesma forma, os processos de apreciação musical se direcionarão para a produção dos adolescentes, na medida em que escutam e avaliam criticamente suas experiências composicionais.

Nesse sentido, o registro das próprias composições adquire duas perspectivas: na primeira, os registros ao longo do processo permitem as mudanças julgadas necessárias para que o grupo atinja o resultado estético por ele desejado. De outro, o registro final, na forma de CD, oferece a possibilidade de divulgação em outros espaços (família, escola, instituições) estabelecendo uma gama de relações mais ampla entre o produto (e suas obras) e o ouvinte.

Ao explicitar melhor as dimensões composicionais a serem desenvolvidas com o grupo de trabalho é importante garantir a relação orgânica e coerente entre elas. A proposta de gravar um CD com as composições dos alunos não visa tornar o produto final uma meta a ser atingida a qualquer preço. Nessa proposta, compreender e vivenciar alguns conceitos básicos da linguagem musical (timbre, altura, ritmo, intensidade, forma) é essencial para que o registro das composições tenha um sentido mais amplo para os adolescentes envolvidos. Ou seja, o CD, já gravado, deverá ser a expressão dos conteúdos musicais trazidos pelos adolescentes coadunados aos processos formais de aprendizagem musical oferecidos pela oficina.

Além de conhecer os principais elementos da linguagem musical, seja falando sobre eles, seja experimentando-os, os adolescentes têm na descoberta de vários métodos de produção, mudança e combinação dos sons a motivação necessária para organizar e estruturar melhor suas compreensões acerca do que é composição. Além disso, podem vislumbrar de forma mais clara as características do processo composicional e da mesma forma passar a entender melhor os padrões e estruturas musicais das músicas que ouvem.

7. Metodologia

7.1. Princípios

Ao organizar as ações da Oficina de composição musical e suas diversas etapas de desenvolvimento é necessário considerar que os adolescentes participantes da proposta, via de regra, não estão envolvidos em nenhuma atividade de ensino formal de música na escola, pois a escola não lhes oferece. Levando em conta suas experiências em aulas regulares, também é importante que se estimule os adolescentes a uma participação ativa nas ações do grupo. A tomada de decisões, bem como as ações organizadas deve acontecer em um ambiente espontâneo e familiar onde a relação coordenador/grupo não seja de autoridade e comando, e sim de co-gestão da proposta de trabalho.

Em sua participação nos encontros, os adolescentes devem ser constantemente motivados e esclarecidos em torno dos objetivos e metas. Por isso o diálogo é a via de construção de todas as ações desenvolvidas com os adolescentes. Ao participarem das decisões, desde o direcionamento das próprias composições até mudanças no programa, os adolescentes efetivamente atraem para si a responsabilidade da autoria, indo além de suas próprias composições.

É importante que se discuta todos os passos do processo com o grupo: definição da temática do CD, instrumentos utilizados, encarte, ordem das gravações, participação em eventos. É fundamental que o grupo se sinta participante de todo processo, se colocando à vontade para opinar, intervir e definir seus rumos. Além disso, o grupo deve ser encorajado a manter uma relação de humildade frente ao seu próprio trabalho musical bem como em relação aos demais adolescentes da escola. Para tal, uma reflexão em torno de possíveis atitudes de zombaria, arrogância e prepotência é recomendada.

Metodologicamente fica difícil imaginar os adolescentes criando suas próprias músicas de maneira individual ou isolada. Fautley (2004) assinala a importância da prática composicional coletiva em aulas de música em currículos escolares do ensino fundamental. Para o autor, o ambiente grupal favorece desde a discussão e entendimento das tarefas até tomadas de decisões musicais ao longo do processo composicional. Assim sendo, o processo de composição acontecerá em pequenos grupos o que demanda um número total de participantes não maior que quinze, levando em conta as possibilidades do professor em acompanhar os trabalhos. Nos

grupos menores os adolescentes são organizados em três ou quatro participantes cada um.

7.2 Desenvolvimento

Inicialmente está previsto a realização de dez encontros, com duração aproximada de três horas cada um. Os encontros serão realizados duas vezes na semana ou conforme a necessidade que o grupo detectar. Leve-se em conta que ao prolongar demais a Oficina há o risco de que os adolescentes se desmotivem ou percam a noção do todo.

No primeiro encontro será apresentada ao grupo a proposta inicial da oficina, por escrito. Nesse momento, os adolescentes irão se familiarizando com as etapas básicas do processo. Além disso, terão a oportunidade de conhecer composições musicais de outros alunos e os CDs por eles gravados.

Outra característica desse momento inicial é a criação de um ambiente acolhedor e de integração. O sentimento de pertença a um grupo com fins bem direcionados e claros é algo a ser desenvolvido desde o primeiro momento em que o grupo efetivamente se reúne. Para isso, serão realizadas algumas atividades lúdico-musicais com os adolescentes.

Por outro lado, além de propor, é imprescindível que se conheça um pouco mais sobre os adolescentes participantes. Através de um diálogo coletivo, poderão ser obtidas importantes informações tais como: suas preferências por gêneros, estilos ou temáticas musicais bem como suas motivações para participar da Oficina.

Ao longo de toda a Oficina será oferecido um lanche para o grupo. Ainda que isso não seja uma necessidade ou obrigatoriedade, oferecer ao grupo algo que possa comer e beber aumenta o bem estar dos participantes, e, por conseguinte, estimula o grupo em sua participação. Serão oferecidos iogurtes e sucos, patrocinados pela empresa VIGOR S.A. e bolachas e biscoitos cedidos pela escola.

A fase de conhecimento dos elementos da linguagem musical se dará através da utilização de instrumentos convencionais e/ou feitos a partir de outros materiais. A voz e os sons do próprio corpo são, da mesma forma, elementos indispensáveis para tal abordagem. É importante que essas composições, provindas das

experimentações³⁵ que os adolescentes realizam também sejam incluídas no CD, pois são tão importantes quanto às músicas mais estruturadas e elaboradas, mesmo não contendo uma letra ou forma mais precisa.

Os encontros possuirão mais de um formato de acordo com os objetivos propostos. Pode ocorrer uma mescla de formatos. A diferenciação aqui proposta é de caráter didático e orientativo.

Formato A – os alunos são introduzidos na atividade (experimentar sons do corpo, por exemplo) através de uma explicação e demonstração. São estimulados a vivenciarem a atividade individualmente ou já em grupo. O professor passa a propor formas mais elaboradas de exploração em níveis mais complexos de organização do som. Na medida em que o pequeno grupo vai compondo, apresenta-o ao grande grupo. Após a escuta são tecidos comentários objetivando compreender melhor as características da composição e os elementos musicais explorados/utilizados ao longo do processo composicional. Os participantes, da mesma forma, serão encorajados a descreverem os passos que deram até atingirem o resultado musical apresentado ao grupo, bem como identificar as diferenças e entre o que foi ensaiado e o que foi apresentado.

Formato B – Nesse modelo, o processo de construção musical já está em andamento, e seu caráter exploratório não é tão intensificado, visto que os adolescentes participantes já possuem suas composições delineadas. Ao professor cabe, favorecer a reflexão em torno de particularizações ligadas à forma, ao caráter expressivo da interpretação ou então aos timbres utilizados nas composições. Questões acerca de quem “faz o quê” na interpretação podem ser resolvidas nesse momento visto que elementos ligados às relações interpessoais podem facilmente interferir nesse tipo de escolha.

Formato C – Os processos composicionais estão praticamente findados. O objetivo volta-se para o registro digital das composições. Embora ainda sejam possíveis adaptações e flexibilizações musicais nesse momento, questões de ordem técnica e interpretativo-musical têm preferência. Ao professor cabe transmitir

³⁵ Aqui opta-se pelo termo experimentação ao invés de improvisação. Isso se explica pelo fato de que a improvisação musical demanda uma revisão específica e que não se insere no contexto dessa proposta, embora muitas vezes e de forma empírica seja utilizada como processo intermediário entre a compreensão musical do aluno ao iniciar os processos composicionais e a forma final de sua produção. Martins (1996) em seu artigo *Improvisação e performance em músicos profissionais: aspectos cognitivos*, aborda o tema.

serenidade, segurança e motivação frente aos desafios que surgem a cada tempo transcorrido durante a gravação. Como não são possíveis muitas regravações é fundamental, senão indispensável, que o grupo atinja, nesse momento, a confiança necessária em sua própria produção e principalmente na sua capacidade de superação. Compor, ensaiar e gravar são níveis diferenciados de um mesmo processo, mas que se fundem ao atingirem sua materialização: o CD

7.3 Registro sonoro

Ao gravarem suas músicas, independentemente do âmbito institucional no qual é realizada a proposta, os adolescentes tornam concreta sua produção. Portanto, nos momentos de gravação deve haver muito cuidado, pois o trabalho de semanas pode ser prejudicado e o resultado pode não fazer jus ao todo do processo.

A idéia de que haverá uma gravação das músicas é importante, pois poderá motivar o grupo ao longo do seu processo composicional. Do ponto de vista estratégico, o momento da gravação objetiva funcionar como uma mola didática que favorecerá o rompimento de barreiras, superação de medos e inseguranças que os adolescentes possivelmente vivenciam em relação à prática musical.

Para obter tal resultado, o momento da gravação deverá ser cuidadosamente preparado, seja pedagogicamente, seja tecnicamente.

Faz poucos anos a tecnologia da gravação se som requeria muito espaço e dinheiro para a produção, fato que diminuía a um pequeno número de pessoas a possibilidade de gravar músicas (UNESCO, 2003). Nesse sentido, uma dimensão importante é o contato que os adolescentes têm com os equipamentos. Além de deixarem suas vozes ou suas interpretações instrumentais ali registradas, é valioso para seu aprendizado musical que entendam também *como* acontece e qual a relação do que estão fazendo naquele momento com as etapas anteriores do processo composicional. É possível ainda que em alguns momentos os próprios adolescentes operem o equipamento, visto que muitos deles possuem computador e estão familiarizados com seu uso.

O software N-track 3.1.1 será utilizado nas gravações. Esse software oferece diversos recursos de gravação e mixagem. Além disso, propicia uma gama efeitos aplicáveis a cada pista de áudio. São duas as grandes vantagens oferecidas pelo software. O primeiro é o display objetivo que é oferecido ao usuário e o segundo é o

fato de que o programa não exige um hardware com alta performance, tornando possível sua utilização em computadores com configurações menos potentes. Seu uso momento da gravação traz a vantagem de possibilitar uma edição e mixagem mais nítida e qualificada. Cada aluno grava a sua parte independentemente. Além das nuances técnicas, esse sistema permite ainda que os adolescentes auxiliem seus colegas durante a gravação, sugerindo, corrigindo ou simplesmente apoiando suas performances.

Será utilizado um computador com as seguintes configurações: Processador Pentium IV 2.4; Hard Disk de 40 Gb; 1 Gb de memória RAM, Placa Mãe Intel D845PEMY; Placa de som Creative Live 5.1; Mesa de som Ciclotron CMR 16B e três microfones Shuri com fio.

7.4 Avaliação

Ao avaliar sua participação na Oficina, os adolescentes terão a possibilidade de compreender melhor sua prática musical, perceber o crescimento de seu conhecimento musical e essencialmente estabelecer relações entre o conhecimento musical desenvolvido e as formas de vivenciá-los através da composição.

A técnica utilizada tem em sua base o princípio dialético de construção das percepções e análises em torno de uma prática coletiva concreta. Na prática, os adolescentes serão estimulados a avaliarem de forma crítica as ações transcorridas ao longo do processo, estabelecendo o diálogo reflexivo entre si, procurando mergulhar em sua própria práxis composicional. A avaliação se dará ao longo do processo, sendo-lhe reservada momentos específicos ao longo da Oficina.

Nesse sentido, o enfoque da avaliação recairá sobre o modo *como* os adolescentes percorreram o caminho composicional, desde o momento inicial até o registro sonoro. Em especial, será avaliada a dinâmica utilizada pelo grupo na construção coletiva de suas idéias musicais, como reagem a sua própria música e como reconstroem a partir do que ouviram.

Segue a forma de organização dos instrumentos de avaliação ao longo da Oficina.

Cronograma dos instrumentos de avaliação

Legenda

Encontro	Instrumento A	Instrumento B
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		

A= discussão em grupos

B= discussão coletiva

8. Outros: recursos, divulgação, eventos, participação dos pais, etc.

O custeio dos recursos materiais necessários à realização da oficina serão próprios, ou seja, o professor/coordenador arcará com o ônus total da produção (cf. orçamento), não acarretando nenhum gasto financeiro aos participantes ou à escola.

Quanto à divulgação da Oficina, será realizada de três formas: através de aviso por escrito (individual) e comunicações verbais nas salas de aula. Ao se inscreverem na oficina e terem sua vaga assegurada, os alunos deverão obter junto a seus pais ou responsáveis a devida autorização para participarem da oficina, se menores.

Em termos de resultados, espera-se que a Oficina demonstre a possibilidade real e factível de se compor músicas com adolescentes. Não obstante a isso, a qualidade das composições bem como suas características estético-musicais deverá ser o reflexo do processo composicional percorrido pelo grupo. Mais do que gravar um CD, a Oficina de composição musical buscar trazer a tona discussões sobre as várias formas de se fazer música, mas em especial aquela que faz da composição seu meio privilegiado. Temas como autonomia, autoria e atividades extra-curriculares são temas afins e se inserem no contexto amplo do qual a proposta da Oficina faz parte.

Após o término da Oficina será organizado, em conjunto com a direção da escola, o evento de lançamento do CD, bem como serão realizados os contatos com a imprensa local, a fim de divulgar os resultados da oficina. Da mesma forma, vislumbra-se a possibilidade de relatos e comunicações sobre a Oficina em encontros e revistas especializadas.

A tiragem inicial de CDs é de 50 unidades. A comercialização dos CDs não tem fins lucrativos e seu preço será determinado apenas pela planilha de custos a ser elaborada no período apropriado. Cada adolescente participante receberá gratuitamente duas cópias de sua própria produção. Os direitos autorais e de execução das obras nele contidas serão todos cedidos ao Conselho Escolar da E.M.E.F. Osório Ramos Corrêa, através de instrumento particular assinado pelos pais ou responsáveis, se menores e, pelo próprio, se maior. Além disso, deverá ser assinado pelos pais ou responsáveis uma autorização para uso da imagem dos filhos adolescentes pela escola, seja no próprio encarte do CD, panfletos, jornais,

revistas, outdoors, calendários ou qualquer outra forma de exibição pública da imagem.

A Oficina de Composição Musical vista como evento pedagógico, não deve ser encarada como algo isolado. Ainda que se constitua como uma atividade extra-curricular, a Oficina poderá favorecer a criação de um ponto de motivação e de convergência na vida escolar. Para tal, é importante que o corpo docente esteja a par do que irá acontecer durante o período de realização da Oficina e da mesma forma estimule a participação dos alunos.

Os pais dos adolescentes também serão convidados a acompanhar a participação dos filhos ao longo da Oficina. Em especial sua participação se dará nos momentos de gravação das composições, onde os adolescentes possivelmente estarão um pouco mais tensos e ansiosos. Eventualmente, de acordo com a necessidade poderá ser realizada uma reunião com eles para esclarecimentos e, se for o caso, para articular outras formas de participação, conforme lhes for apropriado e a disponibilidade de tempo lhes proporcionar.

9. Planejamento

<p>1 Encontro preparatório</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas de integração • Coleta de informações sobre as vivências musicais dos participantes • Organização e planejamento <p>OBJETIVO: conhecer o grupo e estabelecer metas coletivas em conjunto</p>	<p>2 Consciência sonora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração sonora (sons do corpo, do ambiente interno e externo) • Improvisação musical <p>OBJETIVO: reconhecer as possibilidades sonoras e improvisar a partir delas</p>	<p>3 Elementos da linguagem musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma) • composição <p>OBJETIVO: compreender os principais elementos da linguagem musical</p>	<p>4 Elementos da linguagem musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma) • composição <p>OBJETIVO: compreender os principais elementos da linguagem musical</p>	<p>5 Elementos da linguagem musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma) • composição • Gravação dos resultados em mídias digitais <p>OBJETIVO: compreender os principais elementos da linguagem musical</p>
<p>6 Compondo a partir de temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de temática única ou multi-temáticas • Estruturação musical e textual <p>OBJETIVO: Compor a partir de temáticas utilizando os elementos da linguagem musical vivenciados anteriormente</p>	<p>7 Compondo a partir de temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação musical e textual <p>OBJETIVO: Compor a partir de temáticas utilizando os elementos da linguagem musical vivenciados anteriormente</p>	<p>8 Compondo a partir de temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação musical e textual • Ensaios <p>OBJETIVO: Compor a partir de temáticas utilizando os elementos da linguagem musical vivenciados anteriormente</p>	<p>9 Registrando a obra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravação dos resultados em mídias digitais <p>OBJETIVO: Vivenciar a experiência do registro das próprias composições em mídias digitais</p>	<p>10 Registrando as obras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravação dos resultados em mídias digitais <p>OBJETIVO: Vivenciar a experiência do registro das próprias composições em mídias digitais</p>
<p>11 Apreciação das obras, avaliação da oficina e encerramento.</p>				
<p>12 Desdobramentos: apresentações na própria escola ou em outras instituições, lançamento do CD, entrevistas para imprensa, artigos para revistas especializadas, etc.</p>				

10. Cronograma

Ação	Janeiro/06	Fevereiro/06	Março/06	Abril/06	Mai/06
Elaboração do Projeto					
Divulgação					
Inscrição					
Desenvolvimento					
Mixagem					
Lançamento/ Divulgação					

11. Referências

- COSTA, Márcia Victorio de Araújo. Projeto gravação de Cd - "Cantar, gravar e encantar!". In: *XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2004, Rio de Janeiro. Anais...Porto Alegre: ABEM, 2004. CD-ROM.
- CORRÊA, Marcos Kröning, Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- CUNHA, Elisa et al. Bandas de rock: qual repertório? Como tocar?Um estudo multi-casos com adolescentes. In: XI Encontro Anual da Abem, 2002, Natal. *Anais...* Porto Alegre, 2002. CD-ROM.
- FAUTLEY, Martin. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. In: *International Journal of Music Education*. ISME. Volume 22, n. 3, 2004, p. 201-218.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003
- MARTINS, Raimundo. Improvisação e performance em músicos profissionais: aspectos cognitivos. In: *Série estudos*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados/UFRGS. N. 2, 1996, p. 83-97.
- RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Série Fundamentos/ABEM, n. 2, 1994, p. 7-112.
- SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SWANWICK, Keit; FRANÇA, Cecília Cavalieri Franca. Composing, performing and audience-listenig as indicators of musical understanding. In: *British Journal of Music Education*, 1999, p. 5-19.
- UNESCO. Manual de atualização tecnológica em áudio digital. Quito, 2003

Lista de instrumentos industrializados disponíveis

Metalofone Orff – dó baixo
 Metalofone Orff – dó contralto
 Metalofone Orff – dó soprano
 Xilofone Orff – dó baixo
 Xilofone Orff – dó contralto
 Xilofone Orff – dó soprano
 Xilofone Orff – dó sustenido soprano
 Afuxê colorido
 Agogô duplo c/reco madeira
 Apito Bico de pato
 Bloco sonoro duplo c/cabo
 Campanela 5 guizos
 Carrilhão 27 barras sólidas
 Castanhola com cabo
 Caxixi
 Ganzá
 Pandeiro 8" com pele
 Pandeiro 8" sem pele
 Pau de chuva
 Prato Latão – 20 cm par
 Surdo 30x8 pvc
 Xequerê
 Violão 6 cordas – Marca Hyundai – Modelo HC – 102
 Teclado Technics SX- KN 1500
 Flauta-doce sopranino Yamaha
 Flauta-doce soprano Yamaha
 Flauta-doce contralto Yamaha
 Meia-lua guiso duplo
 Triângulo pequeno
 Triângulo grande
 Maracas (par)

Lista de instrumentos confeccionados disponíveis

Chocalhos de garrafas plásticas (com arroz, milho, feijão e areia)
 Tacos de cabo de vassoura
 Carrilhões de chaves usadas
 Carrilhões com tubos de alumínio (vários diâmetros e comprimentos)
 Garrofonos (Garrafas e garrafões com água)
 Chocalhos com tampas de garrafas (cabos de ferro e madeira)
 Reco-recos de madeira

APÊNDICE 2

- Roteiro de questões -

ROTEIRO DE QUESTÕES

a) Acerca da relação dos adolescentes com a tecnologia utilizada ao longo do processo

- * Quais foram as mudanças percebidas entre a primeira gravação e a gravação final?
- * Em que momentos se manifestaram?
- * De que forma?
- * Como isso se manifestou nas composições?
- * Em momento, o fato de gravarem as composições permitiu que o grupo se desse conta da necessidade de mudar algo na composição?
- * Como o grupo articulou uma solução para o problema tendo em vista a gravação da composição?
- * A solução atingiu o efeito desejado?
- * De que forma? Em que medida?

b) Sobre a compreensão musical intermediada pelo uso da tecnologia no registro sonoro

- * Ao ouvirem suas composições gravadas o grupo ampliou sua compreensão sobre música?
- * De que forma?
- * Em que aspectos?
- * Houve diferenças entre os momentos de ensaio e os momentos de gravação? De que tipo?
- * O grupo se deu conta no momento que as diferenças se manifestaram?
- * Como o grupo reagiu a essas diferenças?

c) Sobre os resultados composicionais e o uso da tecnologia no registro sonoro

- * O fato de saberem que o grupo gravaria as próprias composições provocou que reação em seus participantes?
- * Ao iniciarem a composição quais foram as primeiras idéias surgidas?
- * As características iniciais das músicas ficaram evidentes no resultado final?
- * Em algum momento o fato do grupo estar registrando suas composições impediu que a música acontecesse tal como havia sido concebida? Quais?
- * O grupo buscou alternativas? Quais
- * Que importância é atribuída pelo grupo ao registro de suas composições?

APÊNDICE 3

- Modelos de autorizações -

OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL**AUTORIZAÇÃO**

Eu _____, responsável pelo
aluno _____ autorizo sua participação na
Pesquisa de Mestrado desenvolvida pelo Professor Graciano Lorenzi,
aluno vinculado ao Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS.
Pela presente autorização, permito a utilização pública da imagem de
meu filho, bem como cedo todos os direitos sobre todas as suas
manifestações orais e escritas que se relacionem direta e indiretamente
com sua participação na Oficina de Composição Musical a ser realizada
pela Escola Osório Ramos Correa, nos meses de abril e maio de 2006,
no salão da Comunidade Nossa Senhora Aparecida, bairro Monte Carlo.

Assinatura

RG

OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

Eu _____, responsável pelo
aluno _____ cedo ao Conselho Escolar da Escola
Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa todos os
direitos autorais e de execução das obras compostas durante a
realização da Oficina de Composição Musical a ser realizada nos meses
de abril e maio de 2006, no salão da Comunidade Nossa Senhora
Aparecida, bairro Monte Carlo, sob a coordenação do professor
Graciano Lorenzi.

Assinatura

RG

OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL**AUTORIZAÇÃO**

Eu _____, responsável pelo
aluno _____ autorizo sua participação na Oficina
de Composição Musical a ser realizada pela Escola Osório Ramos
Correa, nos meses de abril e maio de 2006, no salão da Igreja Nossa
Senhora Aparecida, bairro Monte Belo. Estou ciente de que os
encontros ocorrerão no turno da tarde, nas terças e quintas- feiras ou
quando houver necessidade de encontros extras.

Assinatura