

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**Diego Martins da Costa**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**O desenvolvimento composicional de adolescentes  
na prática musical em conjunto**

Porto Alegre

2009

**Diego Martins da Costa**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

O desenvolvimento composicional de adolescentes na prática  
musical em conjunto

Trabalho apresentado ao  
Departamento de Música da  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul para obtenção do  
grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana  
Marta Del Ben.

Porto Alegre

2009

*Em memória ao maestro Zé Gomes.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade da vida.

Ao meu pai, pela força e pela emotividade.

À minha mãe, pela confiança e pela sensibilidade.

À minha irmã, pela companhia e pelos momentos compartilhados.

À professora Dra. Luciana Del Ben, pela amplitude e pela diversidade de suas orientações.

À professora, grande mestra, Flávia Domingues Alves, pelos ensinamentos e pela compreensão.

Aos professores Dr. Fernando Lewis de Mattos e Dr. Celso Loureiro Chaves, pelos exemplos e pelos incentivos profissionais.

## RESUMO

O presente trabalho é fruto da observação, registro sonoro e análise do produto musical, no âmbito da composição, da improvisação e do arranjo, elaborado por um grupo de adolescentes, ao longo de um semestre letivo, e tem por objetivo analisar o seu desenvolvimento composicional na prática musical em conjunto. O material musical aqui coletado é resultante do trabalho realizado em uma oficina de ensino coletivo de violão, durante o meu estágio de docência em música. As aulas foram planejadas considerando o nível de adiantamento musical dos alunos. Como metodologia, foram utilizados projeto de ensino, planos e relatórios de aula e análises reflexivas sobre os temas compostos, em conjunto com os alunos. Optei por essa maneira de abordar o ensino de instrumento, visando despertar nos estudantes o interesse pela criação musical na busca pelo seu avanço intelectual enquanto seres interessados por música. Observado no engajamento que demonstraram ao longo do curso à realização de suas composições, foi constatado um crescente entendimento dos alunos sobre a proposta de criação musical em conjunto no ensino de instrumento.

**Palavras-chave:** Ensino coletivo de música. Composição musical de adolescentes. Ensino de música na educação básica.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
1.1 Meu interesse pelo tema	7
1.2 Composição como processo e como produto	11
1.3 Objetivo do trabalho	14
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>16</b>
2.1 A escola e os alunos	16
2.2 Sobre o nível de desenvolvimento musical dos alunos	18
2.3 Sobre o projeto de ensino	20
2.4 Atividades e conteúdos	21
2.5 Avaliação das atividades	22
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>24</b>
3.1 Descrição das atividades desenvolvidas	24
3.2 Sobre o desenvolvimento musical e composicional dos alunos	33
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Meu interesse pelo tema

Meu interesse pela composição e criação de arranjos musicais vem desde a época em que tive meus primeiros contatos com os festivais de música nativa do Rio Grande do Sul. Esse interesse ocorreu porque, observando esses festivais, tive a oportunidade de conhecer alguns compositores populares e, em função de os grupos musicais envolvidos no evento realizarem ensaios recorrentes entre a primeira e a segunda noite eliminatórias, pude acompanhar finalizações de arranjos das músicas concorrentes.

Esse contato se deu porque, em São Francisco de Paula, cidade onde nasci, anualmente é organizado o Ronco do Bugio, festival de música nativa cujo ritmo característico é o Bugio<sup>1</sup>. Durante os três dias de festival, algumas famílias da comunidade costumam oferecer suas residências aos músicos para pouso e banho. Minha família de ambos os lados, materno e paterno, mantinha tal hospitalidade.

Nesse costume familiar de hospedar os músicos, meu pai, Airton Costa, teve grande influência. Há um bom tempo ele já vinha acompanhando como ouvinte os festivais de música nativista que mais lhe chamavam atenção. Esse convívio com o meio o incentivou a escrever letras para canções, e, em parceria com o compositor riograndino Marco Araujo, participou como concorrente de alguns festivais gaúchos, entre eles, o Ronco do Bugio.

Havia na minha família também um forte apreço às obras de Chico Buarque, Caetano Veloso, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, entre outros compositores da chamada MPB. Lembro que ouvíamos muita música em casa. Porém, o bugio era uma realidade, estava vivo, e eu podia ver e conviver de perto com o processo de construção de uma música, desde o ensaio até sua premiação no festival. Nesse contexto cultural então fui criado.

Comecei a tocar, de fato, aos treze anos de idade, período em que meu avô paterno, músico de seresta que tocava clarinete e violão, e figura singular na minha educação, ensinou-me algumas músicas no violão. Desde então,

---

<sup>1</sup> Primata das matas do Rio Grande do Sul, o bugio, como é conhecido, dá nome a um gênero musical e a uma dança com características particulares.

comecei a me envolver mais diretamente com a execução instrumental e, conseqüentemente, com a elaboração informal de pequenos arranjos musicais. Esses arranjos resumiam-se a construir estruturas musicais com base em músicas já conhecidas minhas, sobre as quais eu organizava as notas da canção no braço do instrumento, de forma que a melodia ficasse em destaque, na maioria das vezes, como notas mais agudas, fazendo as pontas dos acordes, e que os espaços fossem preenchidos com outras notas da harmonia, no ritmo original em que a música foi composta.

Nessa época, aprendi a leitura de cifras através de revistas que ensinam a tocar violão e pelo contato com os músicos que por vezes frequentavam a nossa casa. Nesse período, comecei a estudar, como autodidata, um pouco de notação musical tradicional. Depois, senti necessidade de estudar violão com um professor. Procurei, então, uma escola de música, pois queria estudar violão clássico. Sem saber muito sobre o que tratava esse tipo de estudo, tinha apenas a noção que eu iria aprender a solar músicas e a ler partituras. Essa foi uma fase muito significativa para o meu crescimento como instrumentista, onde conheci a escola de Abel Carlevaro e desenvolvi consideravelmente a minha técnica violonística.

Mais tarde, consegui um emprego como acompanhador de coros no *Projeto Meninas Cantoras do Rio Grande do Sul*. Esse projeto é uma idealização do regente Daniel Valadares, com o qual trabalhei durante seis anos. Esses coros são vinculados a colégios privados ou a fundações culturais das cidades onde existem. Há coros em Bom Princípio, Nova Petrópolis, Campo Bom e Novo Hamburgo.

Nesses coros eu realizava o acompanhamento harmônico e as transcrições das músicas que queríamos ensaiar e não tínhamos a partitura. Nessas transcrições, eu muitas vezes adaptava as tonalidades para se ajustarem melhor à tessitura vocal dos coros femininos – vozes claras. Numa espécie de arranjo, cheguei a criar outras vozes para serem cantadas no conjunto, mas eram basicamente notas da harmonia com alguma divisão rítmica. Nada que eu já não tivesse praticado no violão. Também não eram raras as vezes em que fazíamos esse trabalho em conjunto, eu, o regente e as cantoras, criando, assim, um arranjo coletivo que ficava como autoria do grupo com o qual estávamos trabalhando. Nos horários em que os coros faziam seus

aquecimentos, técnica vocal e ensaio de naipes, eu oferecia aulas de violão para os interessados da comunidade.

Por meio desse projeto, tive a oportunidade de realizar algumas viagens nacionais e internacionais, de me familiarizar com o palco e de adquirir um pouco de experiência como professor de instrumento e teoria musical. Porém, meu interesse maior sempre foi pela criação musical. Minha idéia era mesmo a de montar uma banda ou participar de trabalhos autorais de compositores locais, atividade essa que realizo com maior frequência atualmente. Hoje, toco com orquestra de sopros, sob a regência do Maestro Garoto, integro um conjunto de música de câmara autoral, sob orientação do Maestro Tasso Bangel, defendo músicas de diversos compositores em festivais populares como instrumentista, produzo arranjos e leciono violão.

Por conta de ter trilhado esse caminho prático/criativo/musical, penso, hoje, que é na criação musical que o músico obtém um entendimento mais completo do material sonoro sobre o qual está atuando. Sustentando tal entendimento, transporto esse modo de me relacionar com música às aulas de instrumento que leciono. Swanwick e França (2002) afirmam que “a composição musical assume uma forte natureza assimilativa, pois envolve um extenso jogo imaginativo e permite mais liberdade do que outras formas de expressão musical”. Para os autores, “a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer música é gerada” (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 8).

Minha idéia de trabalhar com a criação musical é no sentido de inseri-la no processo de desenvolvimento musical do aluno, como um fio condutor que perpassa o crescimento técnico e reflexivo do estudante, conjugada com a execução de um repertório simpático ao indivíduo. Penso que estudar música seja a união da capacidade de pensar/manipular música – entendendo sobre harmonia, fraseado, dinâmica, ritmo, enfim, todo o conteúdo que existe em qualquer produto musical, e que abrange diversos níveis de complexidade conforme a profundidade com a qual o compositor se utiliza desses recursos – com a capacidade de execução instrumental do educando.

O papel da *performance* instrumental é promover uma vivência musical criativa, expressiva, relevante e musicalmente significativa

através de um repertório apropriado e tecnicamente acessível, que favoreça o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos (FRANÇA, 1998; REIMER, 1989, apud FRANÇA e PINTO, 2005, p. 30).

Ao compor, os alunos têm a oportunidade de colocar sua técnica não simplesmente mecanicamente, mas musicalmente, ou seja, para realizar sua concepção musical. A adequação do repertório ao aluno envolve também um aspecto afetivo, como preferência e gosto pessoais em relação a nuances de expressividade e estilo. Ao tocar suas criações, o estudante está tocando o que é apropriado para seus dedos e mãos, e expressando seu próprio fluxo de idéias, com seus significados, formas, caráter e personalidade (FRANÇA e PINTO, 2005, p. 30).

Como não poderia deixar de ser, minha experiência de prática musical em conjunto marca com um importante traço o meu modo de ensinar. No entanto, o trabalho com um grupo de alunos adquire outras particularidades. No conjunto, para poder interagir musicalmente e de forma construtiva, se faz necessário que o estudante esteja constantemente atento aos sons que seus colegas estão produzindo, para que possa expressar suas ideias com a finalidade de criar uma unidade musical no conjunto.

Para o professor, o foco deixa, então, de ser o aluno e passa a ser o grupo. Nesse caso, o grupo assume uma característica única e funciona como organismo vivo e independente. Isso acontece devido às impressões pessoais que cada indivíduo põe na música que está sendo composta e executada pelo grupo. Assim como na sociedade, no grupo musical o indivíduo cumpre sua função com obrigações, deveres e direitos. A prática musical estabelecida no conjunto de atividades de composição, abrangendo a apresentação e a crítica dos trabalhos, pode ser entendida como um recurso de coerência na comunidade, que engloba engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado (WENGER, 2008 apud BEINEKE, 2009, p. 244).

Swanwick e França (2002, p. 8), em artigo que discute uma fundamentação musical, filosófica e científica para a abordagem integrada das modalidades de composição, apreciação e performance, contextualizam e definem a composição como processo e como produto, dentro do que eles chamam de “educação musical abrangente”.

## 1.2 Composição como processo e como produto

A composição musical acontece sempre que se organizam idéias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos (SWANWICK e FRANÇA, 2002).

Além de formar compositores especialistas, a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro (SWANWICK 1979, p. 43, apud SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 9). “Trabalhando-se a partir da matéria-prima, pode-se decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado” (SWANWICK, 1994, p. 85, apud SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 9). Dessa forma, a composição amplia as possibilidades de os estudantes tomarem decisões expressivas em música. Compor é “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (SWANWICK, 1992, p. 10, apud SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 9).

Segundo Mills (1991), a composição também pode promover um progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado, pois “fortalece a associação entre a ação e o som” (MILLS, 1991, p. 31, apud SWANWICK e FRANÇA, 2002, p.10). Ao tocarem suas peças, os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 10).

Na “educação musical abrangente”, definida por Swanwick e França (2002), a composição também pode ser entendida como produto, que pode incluir:

...as mais breves e espontâneas expressões, bem como criações mais extensas e ensaiadas, e isso acontece quando se tem alguma liberdade para se escolher a organização temporal da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução para performance (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 11).

Os autores explicam que:

... desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 11).

Essas peças são expressões legítimas da vida intelectual e afetiva dos alunos (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 11). Os autores chamam a atenção para que “deve-se trabalhar no sentido de identificar, refinar e aprimorar *qualidades artísticas* e o impacto expressivo em suas peças”. E reforçam que “a abrangência da definição acima não implica que tudo que se fizer em composição será musicalmente significativo ou educacionalmente válido”. O potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 11).

Nesse contexto, composição é, enquanto processo, engajamento, coerência e exploração de idéias musicais; e, enquanto produto, significado e expressividade musical.

O incentivo à criação enquanto processo educativo significa instigar os alunos a tomarem decisões, conduzindo-os, conseqüentemente, à autonomia não só musical, mas intelectual (SWANWICK, 1999). Durante o processo de composição, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando, assim, sua vida intelectual e afetiva (SWANWICK e FRANÇA, 2002, p. 21).

A tomada de decisões composicionais permite desenvolver maior autonomia e discernimento sobre os vários acontecimentos que revelam o mundo em que vivemos. A decodificação dos valores expressos que recebemos ao longo de nossas vidas definirá também nosso senso crítico com relação à arte, incluindo, naturalmente, nossos gostos, conceitos e valores estéticos atribuídos aos produtos que chegam até nós, artisticamente abstraídos.

Arranjar, interpretar, definir instrumentos, quem vai cantar ou tocar, organizar estruturalmente a peça, criar melodias, harmonias, dinâmicas, texturas, são atividades dessa natureza. Esse processo promove uma atitude

crítica em relação ao material musical, revelando-se uma preciosa contribuição para o desenvolvimento musical dos alunos (FRANÇA e PINTO, 2005, p. 30).

França (1998), num extenso estudo realizado com 20 alunos de piano entre 11 e 13,5 anos de idade, revelou que, ao compor, os alunos articulam uma gama de elementos musicais muito mais diversificada e refinada do que grande parte do repertório praticado na iniciação ao piano. A autora afirma que os alunos exploraram o estímulo de acordo com seu impulso intelectual e afetivo, deixando florescer uma riqueza musical intrigante (FRANÇA e PINTO, 2005, p. 31).

Para Elliott (1995, apud BEINEKE e LEAL, 2001), o engajamento dos estudantes em problemas e projetos musicais autênticos vem em primeiro plano num processo de aprendizagem. De acordo com o autor,

Dessa forma veremos estudantes que participam ativamente do fazer e ouvir musical; que gostam de desenvolver a sua musicalidade; buscam a excelência musical; avaliam criativamente suas performances e composições; demonstram uma disposição positiva para o “aprender-a-ser-criativo”; correm riscos musicais confortavelmente e testam seus julgamentos das promessas criativo-musicais (ELLIOT, 1995, apud BEINEKE e LEAL, 2001, p. 161).

Embora a criatividade seja um tema paralelo, e definitivamente não será abordado aqui com maior relevância por não ser esse o foco deste trabalho, é um assunto que se encontra conectado com o discurso sobre composição na educação musical. Uma vez que se propõe a composição musical em sala de aula como uma atividade condutora do desenvolvimento musical dos estudantes, torna-se pertinente a discussão sobre o que é de fato criativo nos produtos composicionais dos alunos, bem como na atuação do professor enquanto gerenciador de uma série de inter-relações professor/aluno/colega, que visa à construção de um conhecimento musical alicerçado na criação musical.

Craft (2005) defende que “a criatividade das crianças precisa ser promovida dentro de amplas dimensões éticas, buscando maneiras de encorajar os alunos a ver que as ideias têm consequências que precisam ser examinadas criticamente” (CRAFT, 2005, apud BEINEKE, 2009, p. 241). Iluminando a função da aprendizagem em relação à criatividade, Craft (2008) sugere que, “quando a aprendizagem é entendida como construção de

significados, as distinções entre criatividade e aprendizagem são muito tênues” (CRAFT et al., 2008, p. xxi, apud BEINEKE, 2009, p. 243). Segundo Patrício (2001), “uma educação realmente comprometida com a aprendizagem do aluno é, por natureza, criativa, pois aprender é criar, à medida que cria-se conhecimento, cria-se saber” (PATRÍCIO, 2001, apud BEINEKE, 2003, p.7). Compreendido dessa maneira, o desenvolvimento criativo deverá permear todo o ensino musical, não sendo necessário destacá-lo em atividades isoladas (BEINEKE e LEAL, 2001, p.162, apud BEINEKE, 2003, p.7).

A prática da composição desenvolve a sensibilidade ao potencial expressivo dos materiais sonoros e a compreensão sobre o funcionamento das ideias musicais, que são selecionadas, rejeitadas, transformadas e reintegradas em novas formas, assumindo, assim, novos significados expressivos (FRANÇA e PINTO, 2005, p. 29-30).

Essa prática objetiva proporcionar aos alunos um olhar mais atento às diversas possibilidades de organizar os sons na elaboração de arranjos e de novas criações musicais. Desde o momento em que os alunos, engajados numa mesma prática, começarem a manipular os sons buscando (re)organizá-los da forma que considerarem mais conveniente, estarão adentrando o universo da composição musical.

Reflexões e pesquisas sobre construções de temas musicais já existentes, ou sobre criações próprias, são alternativas a serem contempladas no ensino de instrumento, desviando-se do campo da simples decodificação e reprodução de sinais gráficos registrados numa folha de papel, sem qualquer reflexão sobre o porquê daqueles símbolos estarem organizados da forma como estão.

### **1.3 Objetivo do trabalho**

Tomando como base meus interesses e experiências e as idéias defendidas por autores da área de educação musical, na minha prática de ensino no estágio de docência em música, tenho procurado desenvolver atividades de composição, improvisação e arranjo. Busco, com isso, viabilizar um ensino musical no qual o aluno atue ativamente na construção do seu

conhecimento musical, balizando, de forma ampla, consciente e a seu tempo, o próprio entendimento sobre música.

Foi a partir dessa experiência que defini que o objetivo deste trabalho seria analisar o processo de desenvolvimento composicional de adolescentes na prática musical em conjunto.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A escola e os alunos

O ambiente educacional no qual se realizou este trabalho, vinculado à minha prática de ensino no estágio de docência em música, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos, situada em Porto Alegre/RS. Essa escola, com tradição no desenvolvimento de atividades musicais, é localizada no bairro Lomba do Pinheiro, e oferece a seus alunos aulas extracurriculares de flauta doce, violino, violoncelo, violão, piano, teclado, percussão, canto coral e teoria musical, além de manter uma Orquestra de Flautas e ter a música como componente curricular.

A nosso pedido, meu e de minha colega Maitê Saldívia, que, por conta de interesses comuns em educação musical, dividiu comigo essa prática de estágio, foi organizado pela regente da Orquestra de Flautas e coordenadora da área musical da EMEF Heitor Villa-Lobos, a professora Cecília Silveira, um Conjunto de Violões, com o qual desenvolvemos o projeto de ensino *Porto Alegre Musical*. Desse conjunto participaram cinco estudantes que frequentavam as aulas de violão oferecidas e ministradas na própria escola e em outro projeto social a ela vinculado, chamado Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA) do Instituto Cultural São Francisco de Assis, localizado também no bairro Lomba do Pinheiro. Foi observado por nós o ingresso de estudantes com no mínimo um ano de prática orientada de violão. O grupo formou-se com dois meninos e três meninas com idades entre treze e dezoito anos.

Por falta de salas disponíveis em outros horários, nossa oficina ficou marcada para as 13 horas. Foi realizado um total de vinte e uma aulas, no período entre 15 de julho e 16 de dezembro de 2009.

Através de entrevista semi-estruturada com os alunos, coletei alguns dados sobre o perfil de cada um deles<sup>2</sup>. Os nomes dos alunos utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de manter seu anonimato.

Frederico, com treze anos de idade, cursa o 1º ano do III ciclo na EMEF Heitor Villa-Lobos. Ele participa das oficinas de piano, violão, violino,

---

<sup>2</sup> O roteiro da entrevista pode ser lido no Apêndice A.

cavaquinho, percussão e toca na Orquestra de Flautas. Seu instrumento de preferência é o piano. Ele gosta de ouvir pagode e blues, e citou também os compositores eruditos Frédéric Chopin e Heitor Villa-Lobos. Ele não tinha experiência prévia com composição, embora tivesse feito alguns improvisos na aula de cavaquinho. Ele pretende seguir carreira na área da música e gostaria de tocar blues em bares e ser professor de piano.

Francine, com quatorze anos de idade, cursa o 3º ano do III ciclo na EMEF Heitor Villa-Lobos. Ela participa das oficinas de cavaquinho, violão, violoncelo, teoria musical, flauta doce e toca na orquestra as flautas doces soprano, contralto e tenor. Seu instrumento de preferência é o violoncelo e os estilos musicais que mais ouve são: funk carioca, pagode e rock. Essa aluna não tinha experiências prévias com improvisação e, sem demonstrar muito entusiasmo, disse que uma vez compôs uma música. Sua pretensão profissional é ser professora de música.

Ananda, com quinze anos de idade, estuda na Escola Estadual Protásio Alves, e está no 1º ano do ensino médio. Na EMEF Heitor Villa-Lobos, ela participa das oficinas de piano, violoncelo, violão, cavaquinho, e, conforme a necessidade para a reprodução dos arranjos, toca esses instrumentos na Orquestra de Flautas dessa escola. Seus instrumentos de preferência são o piano e o violoncelo, e os estilos musicais que mais ouve são: pop rock, romântica e reggae. Ela não gosta de rock “pauleira”, como diz, e do funk carioca em função das temáticas de duplo sentido e das coreografias de apelo sexual, pois acha isso “*muito vulgar*”, e gosta “*mais ou menos*” de música clássica. Essa aluna não tinha experiências prévias com prática de arranjos, improvisação e composição. Ela pretende fazer curso superior de música, tocar e dar aulas de música, ou ser estilista, pois também se interessa por desenhar e “inventar” roupas.

Cristina, com dezoito anos de idade, estuda num curso pré-vestibular pelo Projeto Educacional Alternativa Cidadã, em Porto Alegre. Na EMEF Heitor Villa-Lobos, participa das oficinas de violão e canto coral. Seu instrumento de preferência é o violão. Ela também gosta de teclado, mas não toca. Os estilos de música que mais ouve são rock, música clássica e MPB. Com relação às atividades de improvisação, composição e arranjos, disse nunca tê-las

praticado anteriormente. Cristina pretende continuar estudando música, mas não investir numa carreira profissional. Ela vai prestar vestibular para biologia.

O quinto aluno abandonou a oficina no final do primeiro mês de aula em função do horário estabelecido. Em decorrência disso, não obtive os mesmos dados indicativos do perfil desse aluno.

## 2.2 Sobre o nível de desenvolvimento musical dos alunos

No início de cada aula, pegávamos os violões no armário onde ficavam guardados e íamos afiná-los. Devido ao constante uso pelos alunos e professores de violão da escola, os violões costumavam estar próximos da frequência padrão e relativamente afinados, necessitando apenas de pequenos reparos. Constatei com essa atividade na primeira aula que somente um aluno do grupo sabia afinar o instrumento.

Para conhecê-los melhor, pedi na primeira aula para que cada aluno tocasse algum trecho de uma música que lembrasse naquele momento. Dos cinco alunos, surgiram duas músicas soladas, sendo uma delas o início de um arranjo para violão da clássica *Tears in Heaven*, de Eric Clapton, e a outra o início da melodia de *Desgarrados*, do compositor gaúcho Mário Barbará. As outras três foram bases harmônicas, uma, porém, mais elaborada, contendo notas dissonantes e progressões harmônicas relativamente complexas, e as outras duas, mais simples, contendo acordes comuns e progressões harmônicas básicas. Parabenizei-os pelo que tocaram, frisei o aparecimento daquelas duas melodias citadas anteriormente e perguntei para uma aluna que havia tocado uma das bases harmônicas mais simples o que havia executado, pois eu não tinha entendido bem o que era. Ela me disse que eram os acordes de uma música que o professor Cláudio ensinou e que ela não lembrava o nome. Dos cinco integrantes do conjunto, quatro eram alunos desse professor.

Realizamos também nessa primeira aula a leitura da partitura de um arranjo elaborado por mim e por Maitê, para a música *Versos Simples*, da banda Chimarruts. Apresentei-lhes essa música escrita na pauta, contendo cifras acima da linha melódica, uma linha percussiva, uma linha de baixo, e sem indicação de levada, deixando essa como livre escolha do estudante.

Optei por diagnosticar, assim, o que cada aluno sabia sobre leitura musical, fundamentos rítmicos e execução instrumental. A partir do contato deles com essa partitura, em sua reprodução, eu pude acessar, em linhas gerais, o nível de conhecimento musical de cada um deles.

Perguntei quem preferia ler a base harmônica e quem preferia ler a linha melódica. Três alunos ficaram nessa opção enquanto dois foram para a primeira. Ao distribuir as partituras, uma aluna, que optara pela execução da base harmônica, já estava com sua pasta aberta na mesma música que iríamos tocar. Ela tinha a letra da música com as cifras, ambas escritas à mão. Conferi na sua partitura tonalidade e cifragem e pedi que começassem a tocar após eu dar uma contagem inicial sobre os tempos de um compasso em branco. Após essa primeira leitura, um aluno que escolhera tocar a linha melódica quis mudar para a base harmônica. Ficaram assim invertidos os números de executantes dos naipes (base e melodia), citados anteriormente. Nesse momento me integrei ao naipe da melodia e fomos tocar a música proposta. Fiz uma pequena correção na partitura, pois estava sem indicação de casa 1 e casa 2, ficando um compasso de sobra no final da parte B. Tocamos a música por completo pela terceira e última vez.

Os dois alunos que se propuseram a ler a melodia se saíram realmente bem. Eles já tocam na Orquestra de Flautas da escola e, curiosamente, um deles foi aquela menina que eu não entendi o que havia tocado no início da aula. Apenas um dos três que ficaram na base harmônica se saiu bem. Após esses “diagnósticos”, constatei, entre os alunos, três níveis distintos de conhecimentos musicais e de execução instrumental: dois alunos que estavam num nível de conhecimento musical mais elevado, sabendo ler partitura e integrando a Orquestra de Flautas, um que estava num nível médio, iniciando leitura musical com o professor Cláudio, mas que vai muito bem na parte rítmica e na leitura de acordes (esse foi o aluno que saiu da oficina no final do primeiro mês de aula), e dois de um nível de conhecimento musical mais básico<sup>3</sup>, sendo que um deles também estava se iniciando na leitura musical com o professor Cláudio.

---

<sup>3</sup> Tais níveis de conhecimento musical são relativos e inerentes a esse grupo de alunos.

### 2.3 Sobre o projeto de ensino

O projeto intitulado *Porto Alegre Musical*, elaborado por mim e por Maitê, sob a orientação da professora Luciana Del Ben, traz em seu conteúdo um repertório composto essencialmente por compositores portoalegrenses. Esse projeto visa aproximar os alunos de uma realidade musical que consideramos pouco abordada nas aulas de instrumento – a do compositor popular.

O projeto se desenrolou da seguinte maneira: os professores realizaram arranjos para Conjunto de Violões de duas canções produzidas por compositores da cidade de Porto Alegre; os alunos iriam escolher outras músicas inseridas nessa temática para serem executadas e arranjadas em conjunto. No entanto, nos faltou tempo para coletar e arranjar essas músicas, além de que apenas uma aluna trouxe para a aula, como sugestão ao grupo, a sua lista de músicas que gostaria de tocar. Sendo assim, como arranjo coletivo, ficamos apenas com o da música *Ela é Bamba*, apresentada aos alunos através de gravação e letra cifrada. Foram feitas apreciações de músicas executadas por duos, quartetos, octetos e orquestras de violões. Finalmente, foram desenvolvidas atividades no sentido de o grupo realizar as suas próprias criações musicais coletivas.

Minha perspectiva com o desenvolvimento desse projeto de ensino era de que, no desenrolar dessa proposta, algum aluno pudesse interessar-se de fato pela temática apresentada, apropriando-se dessa idéia, e, motivado a estudar e a refletir sobre as suas e outras criações musicais, quem sabe almejasse tornar-se um futuro nome da cena musical autoral portoalegrense. Embora não tenha sido esse o objetivo do projeto de ensino, nem em sua função didático/pedagógica, tampouco na intenção de direcionar a visão musical dos alunos para esse determinado tema, essa foi uma forma de incentivá-los à criação musical, e, aproximando-os desse artifício, de fazer com que eles perdessem o receio pela improvisação e pela criação de músicas (fato verificado no decorrer da oficina), como se essas fossem atividades que apenas músicos experientes pudessem desempenhar. Propondo que se transponha tal barreira existente no pensamento de iniciantes, ou já iniciados, no estudo da música, é que levei tal sugestão de ensino à realidade de um ambiente educacional escolar.

A escolha de compositores da mesma cidade onde vivem os alunos pareceu tornar essa proposta de ensino mais real, pois esses compositores são pessoas pelo menos geograficamente próximas dos alunos, aos quais a possibilidade de assistirem a uma apresentação, em termos de datas e valores, acaba sendo mais acessível. Também frisamos a existência de uma série de outros compositores que, em função das formas de acesso aos meios pelos quais se atinge determinadas posições consideradas privilegiadas pela sociedade, ou mesmo sorte, ou destino, não estão em destaque na cena musical autoral portoalegrense, e, nem por isso, possuem um trabalho de menor qualidade.

## 2.4 Atividades e conteúdos

As atividades predominantes das aulas foram atividades de improvisação a partir de escalas musicais; a criação e o ensaio dos arranjos das músicas escolhidas para serem executadas no conjunto; a composição em conjunto de três pequenas peças; a produção de textos em conjunto sobre as apreciações e análises críticas das músicas produzidas pelo grupo; as apreciações das músicas que integram o repertório do grupo e também de interpretações de outras músicas executadas por conjuntos de violões; e a pesquisa sobre os compositores da cidade de Porto Alegre.

Ao explicar uma atividade planejada – exercício de dedilhado (mão direita) nos tempos e contratempos, um aluno disse não saber o que era um contratempo. Para exemplificar, eu e uma das alunas que integra a Orquestra de Flautas da escola tocamos no violão de forma que um fizesse o tempo forte e o outro o contratempo. Enquanto isso, outra aluna, que estava aprendendo a ler partitura, veio timidamente nos acompanhando no seu violão. Após esse esclarecimento, propus que realizássemos o exercício executando quatro toques em cada uma das três primeiras cordas soltas do instrumento, num dedilhado (i, m, a, m)<sup>4</sup>, em sequência numérica crescente e retornando à primeira corda. Na primeira vez, fizemos o exercício indo e voltando o

---

<sup>4</sup> Indicador (i), Médio (m) e Anelar (a).

dedilhado no tempo forte, na segunda vez, indo e voltando o dedilhado no contratempo e, na terceira vez, indo no tempo forte e voltando no contratempo. O aluno que não conhecia essas terminologias, embora possua um bom tino para produzir as levadas das músicas, teve dificuldade em gerar esse som, e guiou-se pela imitação do que estávamos tocando. Percebi com isso que ele tem sensibilidade para perceber os sons e que sua mão direita funciona mais nas “batidas”<sup>5</sup> do que nos dedilhados.

O repertório trabalhado foi constituído por dois arranjos pré-definidos das músicas *Chove Sobre a Cidade*, de Marcelo Delacroix, e *Versos Simples*, da banda Chimarruts (composição de Cassiane Silva e Richardson Maia); mais um arranjo da música *Ela é Bamba*, de Totonho Vileroy, versão gravada pela cantora Ana Carolina, elaborado em conjunto; e três músicas inéditas criadas e arranjadas pelo grupo, somando, no total, as seis músicas que integraram o repertório do conjunto de violões da EMEF Heitor Villa-Lobos. As execuções do grupo foram gravadas em Mp3 e passadas para CD. No final da oficina cada aluno recebeu um CD contendo o material musical autoral do grupo, executado pelo próprio conjunto de violões, e as gravações das versões originais das músicas sobre as quais foram feitos os arranjos. Também foi entregue uma pasta contendo as cópias dos textos elaborados em conjunto e as partituras das músicas que formaram o repertório do conjunto de violões.

Os produtos musicais resultantes deste trabalho provêm da reflexão de um grupo de adolescentes sobre as suas criações musicais em conjunto. Considerando tal premissa como um dos fundamentos norteadores do meu trabalho, realizei a avaliação do desempenho musical desse grupo de alunos, a partir desse ponto de vista.

## **2.5 Avaliação das atividades**

Segundo Glover (1990, apud BEINEKE, 2009, p. 49), “a avaliação deve configurar um processo saudável no qual professores e alunos reflitam sobre as músicas produzidas e ouvidas em aula, visando à compreensão mútua”.

---

<sup>5</sup> Forma popular de se referir às levadas rítmicas utilizando-se da técnica do rasgueado.

Beineke (2009 p. 49) cita outros autores que vêm ampliando esse conceito. Segundo ela, diversos autores (FAUTLEY, 2005; FREED-GARROD, 1999; MAJOR, 2007; YOUNKER, 2003, apud BEINEKE, 2009) apontam a avaliação dos trabalhos dos colegas como importante ferramenta para o educador musical, defendendo práticas educativas nas quais professores e alunos possam ser parceiros no processo de avaliação das composições musicais realizadas em sala de aula. Dessa maneira, permite-se que os estudantes se tornem participantes responsáveis por sua própria aprendizagem, promovendo uma parceria com metas comuns de excelência, relevância e desenvolvimento (FREED- GARROD, 1999, apud BEINEKE, 2009, p. 49).

Esse diálogo, que Hilton (2006) chama de *conversação reflexiva*, caracteriza-se pelo discurso questionador energizado pela troca de experiências entre o professor e os alunos. O autor argumenta que essa prática não deve simplesmente ser adicionada ao processo de avaliação, mas precisa ser recolocada como parte de um ciclo de criação e reflexão, necessário para a arte-educação (HILTON, 2006 apud BEINEKE, 2009, p. 49). Quando os alunos têm a oportunidade de falar em sala de aula sobre a maneira como compreendem a música e atribuem significados a ela, em conjunto com o professor, é favorecida a construção coletiva de conhecimentos através da colaboração, coparticipação e coletividade (BEINEKE, 2009, p.244).

A seguir, apresento a descrição das atividades de composição, improvisação e arranjo e a análise dos dados, com o objetivo de investigar o processo de desenvolvimento composicional de adolescentes na prática musical em conjunto.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 Descrição das atividades desenvolvidas

Através da prática de improvisações sobre escalas pré-definidas escolhidas em conjunto e da elaboração de arranjos sobre os temas autorais criados na oficina, e de audições e leituras de melodias populares, esse grupo de alunos foi instigado a refletir sobre o sequenciamento intervalar recorrente sobre as escalas de um mesmo modo musical, e sobre como reorganizar seus intervalos e extrair melodias desse material musical diatônico.

A primeira atividade realizada consistiu numa atividade de improvisação. Ela foi uma atividade não planejada, que surgiu de forma “improvisada” a partir das respostas dos alunos à atividade que havia sido planejada para a aula. Apesar de não ter sido levada adiante e tampouco registrada, é destacada aqui porque foi o primeiro contato dos alunos com improvisação em conjunto na oficina. Esse exercício de improvisar em grupo foi parte estruturante da concepção deste trabalho, sendo assim, contempla-o na sua essência. Além do mais, pela natureza dessa atividade, ela concretiza um engajamento ativo com música, por parte dos alunos.

Perguntando aos alunos se já haviam tirado alguma música de ouvido, dois deles disseram que sim, mas apenas um lembrou e tocou um pequeno pedaço de uma música de Michael Jackson, que não lembrou o nome, e que eu também não consegui identificar. Pedi para que pegassem as “folhas”, como dizem, da música *Ela é Bamba*, pois iríamos ouvir a música, e, lendo as cifras, tentar tirar a melodia de ouvido. Tivemos uma desagradável surpresa nesse momento porque o aparelho não leu o CD no qual estava gravada a canção.

Disse para o grupo que eu iria tentar lembrar da melodia no violão e propus que eles me acompanhassem fazendo a base harmônica. Fui tocando e falando para eles onde mudava de acorde, mas acabei fazendo um improviso sobre aquela harmonia. Embora eu já tivesse tido contato anterior com essa canção e feito um pré-estudo sobre as suas estruturas fundamentais, nós iríamos de fato tirar a música em aula, inclusive eu. Propus, então, que fizéssemos uma volta de improviso para cada um do grupo. Eles ficaram envergonhados e disseram que não sabiam fazer isso. Eu disse que bastava

tocar notas no violão e que era para eles se divertirem fazendo essa atividade. Nesse momento aconteceu esquecimento da formação de alguns acordes por parte deles. Para facilitar a atividade, resolvi que faríamos o improviso apenas sobre o primeiro acorde da música – Lá7.

Uma aluna começou a tocar algumas notas, eu fiz a base rítmico/harmônica e disse que já havia começado a volta de improviso. Eles se mostraram interessados no som que estava saindo dos nossos violões. Tocamos sem definição de compassos. Cada um tocou até achar que estava de bom tamanho. Essa mesma aluna que começou tocando, puxou os aplausos ao fim de cada improviso. Achei aquilo maravilhoso e percebi que ela o fez porque sentiu falta de ser aplaudida, já que foi a primeira a improvisar. Embora fosse uma novidade para eles, essa atividade improvisada que acabou literalmente virando um improviso, funcionou muito bem e eles pareceram ter gostado da nova experiência.

A primeira atividade de composição propriamente dita foi realizada na sexta aula do grupo. Compareceram nessa aula as três alunas do grupo. Na ocasião perguntei a elas – *“Qual a tonalidade com que vocês têm mais familiaridade ou que mais praticaram em seus repertórios, sobre a qual prefeririam realizar um exercício?”*. Nesse momento, começaram a tocar e a dizer o nome dos acordes que preferiam fazer. As respostas foram diversas, e, por isso, para chegar a um denominador comum, levei em conta o maior número de notas em comum entre uma tonalidade e outra.

Reunindo aqueles acordes sugeridos pelas alunas, cheguei à tonalidade de Ré maior. Perguntei se ficaria bem assim e elas concordaram. Escrevi no quadro a escala de Ré maior usando apenas os nomes das notas em sequência e perguntei a elas como se faz para descobrir os acordes formados sobre cada um dos graus da escala. Disseram que não sabiam. Embora numa outra aula já tivéssemos feito um exercício cujo enfoque foi justamente esse, na ocasião ninguém perguntou muito e tampouco anotaram o conteúdo exposto no quadro. Eu não dei continuidade a esse assunto porque me pareceu que tinham entendido. Expliquei novamente que deveríamos contar a primeira, a terceira, a quinta e a sétima notas, a partir da nota sobre a qual desejamos montar o acorde, e agrupá-las. Pedi para que, dessa vez, notassem o que estava sendo escrito no quadro a fim de não esquecerem.

Ficamos um tempo descobrindo a formação desses acordes. Na hora de montar as formas no violão, vieram quase todas com inversões. Isso se deu pela peculiar disposição das notas no braço do instrumento, pois se consegue reuni-las mais facilmente buscando-as em oitavas diferentes, ao contrário de um piano que possibilita a disposição na ordem 1, 3, 5, 7. Feito isso, pedi que formassem um círculo e escolhessem apenas um desses acordes para ser trabalhado. Francine falou – “*esse aqui*”; perguntei – “*qual é o nome?*”, ela não soube dizer; Ananda fez outro acorde e disse o nome correto – “*Lá7*”. Então foi escolhido esse. Pedi para que tocassem o Lá7 em diferentes inversões. Nesse momento se complicaram um pouco para pensar outras formas de reagrupar aquelas notas formadoras do acorde de Lá7 e começaram a cantar algumas músicas, todas somente sobre esse acorde. Começamos a rir da forma como as músicas ficaram. Falei que poderiam tocar as notas formadoras desse acorde separadamente. Essa informação facilitou a compreensão delas e acabou gerando também uma linha melódica.

Ananda perguntou se só iria fazer esse acorde. Eu disse que havia várias maneiras de se tocar sobre o Lá7, ainda no sentido de conduzi-la a pensar sobre como expandir esse acorde. Pelo acrescentar de notas e pelos seus desdobramentos em inversões, chegaria inevitavelmente a outros acordes. Ela ficou meio sem saber o que fazer. Deixei aberto assim de propósito, porque poderia sim mudar de acorde, desde que partisse dela essa mudança, e ela estava sentindo essa necessidade.

Pedi para que definissem e anotassem numa folha de papel as notas que iriam tocar, de forma que outras pessoas pudessem entender o que tinham escrito. Francine desenhou um pentagrama utilizando o apagador do quadro como régua e escreveu suas notas em forma de partitura; Ananda escreveu cifras e definiu outros acordes além do Lá7, organizando-os da seguinte maneira: Sim7, Mim7 e Lá7, embora ela não tenha mantido rígida essa ordenação durante a execução da música; Cristina escreveu nomes de notas musicais num pedacinho de papel. Pedi que fizessem um rápido ensaio daquilo que haviam escrito, pois iríamos gravar aquele som. Elas organizaram a música de forma que inicialmente tocava a Ananda (base), depois entrava a Francine (solo principal, ou tema), depois tocava a Cristina (numa espécie de solo de meio) e daí em diante todas tocavam juntas até o final da música.

Iniciamos a gravação. A estrutura de ordenação das entradas de cada uma no decorrer da música funcionou, porém elas não pensaram em como iriam terminar a música. Por volta dos 3'00", elas começaram a se olhar, e olhavam pra mim e riam, pois estavam sentindo a necessidade de terminar a música e não sabiam como. Eu as deixei tocando para ver o que iria acontecer. Isso foi até que a Francine fez uma contagem e parou de tocar, e as outras pararam também. Essa composição ficou com 3'40" de duração.

Francine e Cristina quiseram ouvir a gravação. Enquanto isso, Ananda batizou a música de *Revelação*. Ela justificou o título dizendo que aquele produto foi uma revelação porque nunca tinham feito uma música em conjunto. Pedi a elas que reunissem as anotações das três numa única folha a fim de montarmos a partitura daquela música. Pedi também para escreverem um parágrafo sobre as suas experiências e sentimentos individuais, na realização daquela atividade. Ananda disse algo do tipo: "o que que o sor vai querer com o nosso medíocre texto?", e Francine, após ter ouvido a gravação, disse que achava que a música iria ficar pior do que ficou.

Na aula seguinte ouvimos a gravação e elaboramos um texto da análise feita sobre a música composta pelo grupo na semana anterior.

Após ouvirmos a gravação da composição com o grupo, pedimos aos alunos que falassem um pouco sobre o resultado obtido naquela composição, utilizando-se de termos técnicos musicais em seus discursos. Foi comentado pela Ananda que a precisão rítmica não estava boa, embora eu e Maitê tenhamos observado que se manteve uma idéia rítmica e um pulso razoavelmente regular durante toda a gravação. Chamamos atenção para o caráter *Shuffle* da subdivisão rítmica na parte harmônica da música. O mesmo não se observa na parte melódica. Com relação à tonalidade, estávamos trabalhando sobre a escala de Ré maior, porém a organização harmônica elaborada pela Ananda estava entre os acordes de Sim, Mim e Lá7, e acabou gerando uma sensação modal – Si eólio.

Ao perguntarmos ao Frederico (que não estava na aula anterior e, conseqüentemente, não participou da criação daquela música) sobre quais graus das escalas de Ré maior e de Si menor estavam construídos os acordes formadores do campo harmônico daquela composição, após pensar um pouco e contar nos dedos os graus musicais, ele nos respondeu de forma correta,

exceto em uma dessas relações. Esse aluno observou com muita propriedade que o ritmo executado pela Ananda parecia um reggae. De fato, se executado com certo *staccato* característico do estilo, aquela divisão poderia transformar-se num reggae.

Falamos sobre os sons da sineta da escola e das conversas das crianças no corredor, que foram registrados junto à música na gravação. Frederico havia descoberto anteriormente que o som da sineta gerava a nota Si – coincidentemente, a nota fundamental da organização harmônica dessa música. Ananda teve a sensação de que o som das vozes das crianças no corredor fez aquilo parecer um “*show muito bom*”.

Ao serem interrogados sobre suas sensações no momento daquela criação, e, depois, ouvindo no aparelho de som aquilo que produziram, Ananda disse não ter sentido nada de especial, pois, comparando com outras músicas que ela gosta de ouvir, aquilo que eles fizeram estava muito aquém. Comentamos, eu e Maitê, que a maioria das músicas não se forma em improvisos de 15 minutos como foi o caso daquela criação. Geralmente, são cuidadosamente compostas e arranjadas, ficando muitas vezes guardadas numa gaveta por anos, esperando sua maturação na mente do compositor. Explicamos que é por conta de fatores como esses que tais canções adquirem o formato final que gostamos de ouvir nas gravações dos CDs.

Cristina não falou quase nada e quando pedimos para ela tocar o que tinha escrito, ela não sabia reproduzir. Penso que por ela ter escrito em nomes de notas (ré, fá#, lá...) e por não conseguir se ouvir na gravação, pois toca com um volume muito baixo, ela não conseguiu lembrar daquilo que havia gravado na semana anterior. Essas observações foram registradas ao longo da aula e geraram um texto de análise sobre essa composição<sup>6</sup>.

A segunda atividade de composição, realizada na nona aula do grupo, teve como temática principal as escalas modais. Estavam no início desta aula as alunas Ananda e Francine. Eu perguntei (de brincadeira) se elas já estavam com uma música pronta para apresentar para os professores. Começaram a dizer que não sabiam fazer música, que é muito difícil. Eu as lembrei que já tinham uma música feita em conjunto na oficina. Ananda disse que essa

---

<sup>6</sup> Este texto pode ser lido em Anexo A.

música tinha ficado feia e que era preciso fazer outra. Era o que precisávamos para gerar um clima favorável à realização de uma nova composição!

Começamos a falar sobre escalas modais. Explicando um pouco sobre a história desses sons, expliquei que eram escalas provenientes de diferentes regiões da Grécia antiga. Modo dórico (região da Dória), o modo frígio (da Frígia), o modo lídio (da Lídia), o modo jônio (da Jônia) e o modo eólio (da Eólia). O modo mixolídio é uma mistura do primeiro tetracorde do modo jônio com o segundo tetracorde do modo dórico. O sétimo modo, o lócrio, foi criado pelos teóricos da música para completar o ciclo. Eu perguntei se já tinham ouvido falar nos modos gregos e se conheciam suas sonoridades. As respostas foram negativas.

Estávamos dispostos em círculo. Fizemos uma brincadeira que partiu da escala de Dó maior, onde cada um dos integrantes do grupo realizava uma nova escala, reorganizando as sete notas de Dó maior, porém, iniciando e terminando a escala sobre outras notas, que não a nota Dó. Nesse momento chegou Frederico. Dissemos para ele pegar um violão no armário, afinar e se juntar ao grupo. Dando continuidade à aula, esclarecemos então que cada uma daquelas novas escalas era um modo musical diferente, contendo peculiaridades de sons e nomes. Perguntamos ao Frederico se já tinha ouvido falar em música modal e a resposta foi negativa. Em conjunto, escolhemos o modo mixolídio para elaborar nossa nova composição.

Em primeiro lugar, fomos tratar de ver qual tipo de acorde aquele modo formaria. Nesse momento tivemos novamente que relembrar um pouco sobre o procedimento para descobrir o acorde formado sobre uma escala – selecionar e agrupar a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª notas da escala. Acho que por não praticar constantemente, eles tiveram um pouco de dificuldade para entender esse conteúdo. Feito isso, chegamos ao acorde de Sol7. Então, selecionamos, por livre escolha, o que cada um iria fazer. As opções eram: violão harmonia mais grave, violão harmonia mais agudo, violão solo mais grave e violão solo mais agudo. Organizamo-nos de forma que cada um produzisse um som diferente do som que o colega estava produzindo. Frederico, que estava no violão solo mais agudo, simplesmente decidiu que não iria tocar.

Através de improvisos, experimentamos um pouco as possibilidades sonoras que cada um realizaria. Pedimos, então, que definissem algo que

acharam interessante nessa breve exploração. Decidimos também que a música teria duas partes diferentes e seria organizada na forma A B A. Fizemos um rápido ensaio e fomos gravar o som resultante dessas definições. A música ficou curta, 2'05'', e faltou o som do violão mais agudo que o Frederico estava responsável por tocar. Ananda e Francine quiseram ouvir a gravação. Enquanto isso, nós esperamos até elas terminarem a audição. Tentamos falar um pouco sobre o que saiu na gravação. As alunas que ouviram acharam essa composição mais interessante do que a primeira. Como a música estava curta, dei a idéia de fazer um novo registro agora com o violão do Frederico, mas o aluno não estava muito a fim de participar, embora estivesse atento à aula, como que em observação.

Ainda restavam uns dez minutos para o término da aula e Francine, numa excelente idéia, sugeriu que fizéssemos uma improvisação sobre outro modo musical. Ela escolheu o modo frígio, e nós concordamos. Francine quis fazer a base rítmico/harmônica, pois já havia feito solo na música anterior. Frederico, dessa vez, resolveu tocar. Nesse improviso ele mudou para o violão solo mais grave e eu fiz o violão solo mais agudo. Francine e Aline (violões base) ficaram por alguns instantes definindo como iriam fazer a levada rítmica, e, após experimentarem um pouco, iniciamos a gravação. Essa música se manteve no plano da improvisação e durou 5'30''. Frederico pediu para ouvi-la enquanto guardávamos os violões no armário. Ele se manteve calado e pensativo após ter escutado essa gravação. Tive a impressão de que a audição da gravação mexeu bastante com ele. Também me mantive calado a fim de deixá-lo refletir por conta própria sobre essa experiência.

Na aula seguinte foram feitas a audição e a análise dos produtos musicais obtidos até então. Nessa aula, a de número dez, no início estava presente apenas o Frederico. Iniciei a aula, e como só estava ele, fomos estudar uma música de sua pasta que ele queria aprender melhor. Tratava-se do choro *Pedacinhos do Céu*, de Waldir Azevedo. Ele já tocava a sua melodia no cavaquinho e desejava aprender a parte harmônica. Pelo que já havíamos conversado em outros momentos, sei que ele quer aprender a realizar aqueles acompanhamentos típicos do choro, com fraseados pelos bordões do instrumento, referentes ao violão de 7 cordas – uma característica do estilo. Começamos dando uma passada geral na música, ele na melodia e eu no

acompanhamento. Numa determinada passagem ele parou e disse que não conseguia tocar aquela parte. Eram notas rápidas, uma semicolcheia e mais seis fusas divididas em um tempo, num andamento de mais ou menos 80 batidas por minuto. Detivemo-nos nessa passagem a fim de tentar solucionar o problema que o impedia de realizá-la. Constatei que seu dedilhado estava confuso. Ele tem um jeito particular de tocar e de resolver suas dificuldades técnicas, porém naquele trecho musical não estava funcionando. Sugeri a ele uma sequência funcional utilizando apenas os dedos indicador e médio, na qual ele poderia realizar aquela frase musical por completo, sem repetição e nem cruzamento de dedos. Percebi que essa era uma técnica que ele talvez não conhecesse, pois no cavaquinho é natural o uso da palheta. Ele teve bastante dificuldade em realizá-la e, numa tentativa de tocar o fraseado inteiro, acabou utilizando o polegar para cima e para baixo, fazendo as vezes de uma palheta. Nesse momento chegou Ananda. Falei para o Frederico que continuaríamos o estudo daquela peça numa outra aula e dei por encerrada aquela atividade com ele.

Conforme o planejado, realizamos a apreciação das composições da aula anterior. Inicialmente, ouvimos a música criada sobre o modo mixolídio. Pensamos que, por estar mais definida, essa composição nos proporcionaria subsídios mais concretos para a análise que faríamos da peça. Após ouvi-la, observamos que nossa tentativa de criar uma parte B para a música não foi muito bem sucedida. Embora a linha melódica tivesse subido uma oitava e realizado variações nesse momento, concluímos que causou muito pouca sensação de mudança e atribuímos isso ao fato de a harmonia ter permanecido no mesmo acorde, realizando apenas uma primeira inversão sobre este. Decidimos, então, criar um movimento harmônico na parte B. Frisei que manteríamos pelo menos o centro tonal em Sol, a fim de não nos afastarmos muito do material musical gerador dessa composição. Rapidamente, Frederico começou a experimentar outros acordes na escala de Sol maior. Ele definiu a seguinte sequência harmônica: Sol, Lám7, Sim7, Dóm7 e Ré7/9. Nessa sequência houve a presença de um acorde de empréstimo modal – AEM (Dóm7), feito intuitivamente pelo Frederico. Ananda pareceu ter gostado daquela combinação harmônica e, sem entrar em maiores detalhes a respeito do aparecimento desse AEM, concordamos com tal definição.

A música ficou com uma parte A sobre o modo míxolidio em Sol e uma parte B sobre os acordes do I, ii, iii, iv e V graus da escala de Sol maior. A organização formal continuou num A B A. Tocamos duas vezes a música por completo para ensaiá-la. Demos maior atenção à linha melódica registrada na gravação, apenas na parte A. Como a parte B estava sendo criada nessa aula, não tivemos tempo de definir muita coisa para a linha melódica dessa parte, ficando esta no âmbito da improvisação. Avaliando a composição através da audição, já com sua partitura em mãos, no ensaio para o segundo e definitivo registro de tal criação em conjunto, decidimos manter a liberdade melódica na parte B, a fim de incluir uma abertura para improvisos em pelo menos uma das músicas criadas na oficina.

A terceira atividade de composição, realizada na aula de número quinze foi o desenvolvimento daquele improviso no modo frígio realizado no final da aula de número nove. Por esse improviso ter sido feito num momento em que o grupo estava aquecido, pois os alunos estavam envolvidos com criação musical desde o início da aula, e ter sido realizado sobre um modo musical que considero de uma sonoridade intrigante pelas suas características intervalares menores, apesar da pouca elaboração composicional, nessa atividade o grupo alcançou momentos de grande expressividade musical. Tive a impressão de que o grupo estava buscando/encontrando a sua identidade sonora. Provavelmente de forma inconsciente, e concentrados em realizar esse improviso, alunos e professores envolveram-se da egrégora que se formou naquele momento, e isso acabou gerando um ambiente propício às idéias musicais que ali brotaram.

A elaboração dessa composição foi feita de forma que, durante a audição, ao identificarmos algum acontecimento musical considerado relevante por todos do grupo, este fosse copiado da gravação original e escrito na partitura de maneira isolada. Cada um desses acontecimentos musicais apontados pelo grupo foi registrado na pauta e colocado dentro de um retângulo. Essa forma de grafia musical, verificada nas obras de alguns compositores de música erudita contemporânea, explicita a independência e o sentido musical em si próprio, de cada um desses recortes feitos da gravação. Por estarem todos os recortes num mesmo modo musical e, principalmente, pela harmonia estar construída apenas sobre o primeiro grau de sua escala, a

ordenação para a execução desses materiais isolados ficou como livre escolha dos estudantes, podendo ser realizada aleatoriamente. Montamos a partitura com três levadas e seis frases distintas, de maneira que qualquer combinação entre estas pudesse ser tocada simultaneamente.

Para cada uma das músicas compostas pelo conjunto, foi escrita a sua partitura. Isso serviu, num segundo e definitivo passo do processo de construção dessas músicas (digo definitivo em função do tempo de que dispúnhamos), para que, com certo distanciamento, os alunos entrassem novamente em contato com aquilo que produziram tempos atrás. Nesse momento nós ouvimos novamente a gravação e, logo após, eles executaram suas composições pela partitura que lhes foi apresentada. Essas partituras foram produzidas pelos professores responsáveis pelo trabalho aqui relatado, e são resultantes das transcrições dos áudios dos produtos musicais autorais do grupo, coletados ao longo do nosso trabalho na oficina. Os alunos ficaram livres para realizar pequenas reelaborações musicais que sentissem necessidade, porém agora com anotações diretas na partitura da moldura estruturante do pensamento musical do grupo sobre aquele tema autoral, até aquele momento.

### **3.2 Sobre o desenvolvimento musical e composicional dos alunos**

Meu intuito como docente era de organizar um grupo musical que obtivesse uma identidade sonora própria e que essa identidade fosse construída ao passo que as atividades de improvisação, composição e de arranjos fossem elaboradas. Acreditava que o grupo pudesse encontrar o seu jeito particular de tocar e de produzir suas músicas, conforme as reflexões e as análises musicais fossem sendo desdobradas em novos produtos composicionais. Eu bem sei que um semestre é pouco tempo para que um grupo adquira tais características de “personalidade”, mas poderíamos ter nos encaminhado bem por essa trajetória, pois constatamos, eu e Maitê, um forte potencial nos alunos do conjunto. Se tivéssemos trabalhado mais em conjunto, penso que eles se apropriariam com facilidade desses conceitos, mesmo que intuitivamente.

Esse conjunto de violões foi pensado para comportar cinco estudantes, chegando, numa aula, a conter seis integrantes. Mas, dos cinco alunos inscritos inicialmente, restaram quatro que frequentaram irregularmente a oficina. As faltas entre eles foram recorrentes ao longo do semestre. Pelo que relataram em aula, isso foi devido às tarefas domésticas que são obrigados a cumprir, como cuidar dos irmãos menores, limpar a casa, lavar a louça, etc. Suas faltas foram devidas também a outras questões: A Orquestra de Flautas faz ensaio geral de duas em duas semanas, às 14 horas, no mesmo dia da oficina. Com isso, para poderem almoçar mais tranquilos e não terem de chegar à escola no primeiro horário da tarde, nesses dias, muitas vezes os alunos optavam por ir apenas ao ensaio da orquestra. Havia uma aluna que estudava numa escola longe da EMEF Heitor Villa-Lobos, e conseguia chegar com dificuldade no horário marcado para iniciar a oficina.

A falta de frequência em aula por parte dos alunos foi, sem dúvida, o grande fator complicador que travou o bom andamento desse trabalho. Na maioria das aulas estavam presentes apenas dois alunos, alternadamente. Em duas aulas todos os alunos faltaram. Em outras três aulas, compareceu apenas um aluno. Somente em uma aula estiveram presentes os quatro integrantes do conjunto de violões. Isso dificultou muito a formação do grupo e, por consequência, não conseguimos obter uma unidade sonora, nem desenvolver a produção do material autoral do grupo, nem finalizar os ensaios dos arranjos das outras músicas, conforme tínhamos planejado. No último mês de aula a produtividade do grupo esteve muito abaixo do esperado por mim e por Maitê. Acreditamos que fatores como época de avaliação escolar e a agenda de apresentações de fim de ano da Orquestra de Flautas contribuíram para que os alunos se distanciassem das atividades da oficina de violão.

Entendemos que eles são cobrados igualmente por cada um dos professores da escola. Também sabemos que eles se inscrevem em várias oficinas de diversos instrumentos, se assoberbando de trabalho e não dando conta de administrar tudo. Talvez por isso, a nossa expectativa de concretizar essa proposta de educação musical, de acompanhar o seu desenvolvimento ou de, no mínimo, poder realizar todas as atividades planejadas para que esta tivesse um início, um meio e um fim, não foi correspondida por esses alunos que se dispuseram a participar da formação desse conjunto de violões. Por

conta desses motivos, a coleta dos dados para o complemento e o término deste trabalho, estancou-se na metade do percurso por mim imaginado. Ocorreu que a segunda etapa para a elaboração das composições, aquela em que eles teriam a partitura das músicas em mãos e fariam nova análise, audição e gravação, tornou-se inviável.

Apesar disso, pude obter uma série de outros dados que revelaram o aprendizado desses alunos durante o período em que frequentaram a oficina. Esses dados foram basicamente coletados através dos textos produzidos em conjunto e dos comentários feitos por eles nas análises musicais e conversas feitas em aula, como os que apresento a seguir.

*Pra mim foi uma grande novidade criar uma música junto aos meus colegas... Foi interessante improvisar com os modos diferentes... Eu gostei também de montar os acordes, era uma coisa que eu queria aprender muito e não conseguia... (Francine)<sup>7</sup>.*

*O nome da música é Revelação porque nunca tínhamos feito uma música em conjunto. Gostei de gravar as músicas...e depois, de ouvir, mais ou menos. A gente não terminou de ensaiar a Chove Sobre a Cidade (Ananda).*

*Eu acho que nenhuma das músicas ficaram prontas. Gostei muito da música Chove Sobre a Cidade, eu não conhecia essa música (Cristina).*

Uma atividade que significou muito para a aluna Francine foi um exercício que realizamos numa aula em que estava presente apenas ela. O objetivo desse exercício era encontrar o acorde que mais tivesse ressonância com uma frase musical dada. A partir das notas musicais contidas nessa melodia, dentro da tonalidade indicada na clave, nós fazíamos uma “equação musical” e íamos descobrindo, através das regras estudadas para a formação dos acordes, quais as melhores possibilidades de harmonizar tal linha melódica. Ela disse ter gostado muito de aprender a colocar os acordes sobre uma frase musical. Isso foi um grande aprendizado para ela durante a oficina. Essa aluna também tem muita facilidade para (re)produzir as levadas das músicas, principalmente aquelas que requerem uma boa dose de balanço.

Já Frederico, mostrou especial interesse na forma de acompanhamento do choro, com fraseados na região grave do instrumento, em alusão ao violão de 7 cordas. Ele queria muito aprender isso. Apesar de nós termos visto duas

---

<sup>7</sup> Este texto pode ser lido em Anexo B.

vezes a música *Pedacinhos do Céu*, cuja melodia ele tocava no cavaquinho, não conseguimos estudar a sua harmonia ao ponto de elaborar algum fraseado de condução entre um acorde e outro. Ele ainda estava na fase de aprender a montar as formas daqueles acordes.

Pela minha avaliação sobre esse aluno, com um pouco mais de interesse, ele poderia ter decifrado sozinho essa harmonia, pois sabe como descobrir os acordes e suas tensões, e tem conhecimento da levada de choro daquela música. Porém, é nítido que o seu estudo de violão fica restrito ao horário da aula. Em casa ele disse que acaba tocando outras músicas, outros instrumentos, conforme a sua vontade. Assim, ele não consegue um direcionamento e tampouco uma continuidade produtiva ao seu estudo musical. Acredito que, por sua capacidade musical, facilmente ele poderia desenvolver características positivas, elevando, assim, consideravelmente a sua execução instrumental e seu conhecimento musical.

A aluna Cristina foi a única que realizou a pesquisa sobre os compositores portoalegrenses e trouxe para a aula a sua lista com sugestões de músicas para serem ensaiadas com o grupo. Além disso, ela também pesquisou sobre os compositores daquelas músicas de que nós levamos os pré-arranjos, para serem trabalhados durante a oficina com o conjunto de violões. Ela se interessou pela rítmica da música *Ela é Bamba*, embora tenha apresentado dificuldades para executá-la. Houve uma aula em que essa aluna contribuiu significativamente, realizando a linha melódica da música *Desgarrados*, enquanto eu e o Frederico fazíamos a harmonização desta. Sua execução é custosa e seu aprendizado no instrumento é relativamente lento. Ela declarou, certa vez, que não estudava violão em casa porque não tinha tempo.

A aluna Ananda tem muita disposição para desenvolver a sua execução instrumental, pois, quando isso lhe é solicitado, se dispõe ao risco de realizar no violão determinadas passagens que tecnicamente vão além daquilo que ela está habituada a tocar, e, normalmente, consegue transpor suas dificuldades. Ela mostra especial interesse pelas harmonias e apresenta um excelente senso rítmico.

A seguir, apresento uma descrição mais detalhada sobre o processo e o desenvolvimento composicional desse grupo de adolescentes na prática musical em conjunto.

O desenvolvimento composicional desses alunos foi observado quanto ao nível do conhecimento musical adquirido por eles sobre a seleção, organização e manipulação dos materiais musicais utilizados na criação das suas composições em conjunto, e a forma como eles foram se adaptando com relação aos seus processos criativos, ao longo desse curso de violão. Por ser uma novidade para eles, constatei que essa maneira de abordar o ensino de violão os fez reorganizar seus pensamentos sobre as suas maneiras de se relacionarem com música. As músicas compostas nessa oficina foram pensadas desde a escolha da escala básica que formaria seus campos harmônicos. A partir de como iam se configurando as sonoridades de suas criações, os alunos, sugestionados por estas, também iam definindo as levadas e as seções musicais diferenciadas. Refletindo a respeito de suas criações em conjunto e estudando questões teóricas referentes ao que estavam compondo, os alunos tiveram a oportunidade de por em prática seus conhecimentos musicais novos ou já estabelecidos. Assim, eles experienciaram, no processo de criação de suas músicas, uma maneira prática de abordar os conteúdos que circundaram seu aprendizado musical durante esse curso.

De início, esses alunos comportaram-se instintivamente de maneira resistente à nova proposta oferecida a eles. Isso foi observado na forma como eles se relacionaram inicialmente com a idéia de compor uma música em conjunto, dizendo que não sabiam fazer música e improvisar. Deixei claro que eles estavam ali para aprender a fazer improvisos e músicas. No sentido de aderir a essa proposta de ensino, suas adaptações foram crescentes ao longo do curso. No momento em que os convidei a realizarem a primeira composição, as suas reações foram quase antagônicas a essa idéia. Eles estavam receosos em improvisar e não se julgavam capazes de comporem uma música em conjunto. Porém, esse (pré)conceito foi se modificando durante o semestre trabalhado, vindo a prática dessas atividades a tornar-se bem mais espontânea e prazerosa no final da oficina.

Dessa maneira, os alunos do grupo foram aos poucos se familiarizando com a idéia de realizarem composições musicais em conjunto. Seguindo as

sugestões da escolha da escala, estudo do campo harmônico, definições de melodias e levadas, elaboração de partes diferentes e gravação do resultado musical alcançado por eles, com posteriores análises críticas e discussões em conjunto, os alunos puderam flertar com o vasto universo da composição musical e conhecer alguns caminhos através dos quais se chega à composição de uma música. As análises feitas sobre as músicas criadas pelo grupo foram todas no sentido de identificar aspectos positivos que observassem em suas composições, a fim de mantê-los durante a elaboração de suas composições, bem como os considerados falhos, a fim de encontrarem soluções criativas às suas resoluções, aperfeiçoando, assim, as suas concepções sobre tal produto musical.

No segundo exercício de composição, eles já se apresentaram mais motivados em realizá-lo. Aconteceu que o mote para a segunda criação musical em conjunto foi quando Ananda falou que a primeira música não tinha ficado boa e que era preciso fazer outra. Fruto da análise crítica feita sobre a composição anterior, essa observação de Ananda estava fundamentada em aspectos rítmicos e estéticos, levantados por ela como pontos fracos daquela criação musical, e sustentados não só por ela, mas por todo o grupo. A segunda composição já nasceu bem mais rica em definições. A escolha aleatória do modo mixolídio nos remeteu à sonoridade encontrada na música nordestina brasileira, levando-nos a definições melódicas e rítmicas quase que instantaneamente. Foi também nessa composição que surgiu a necessidade de organizá-la em duas partes distintas, configurando um esquema formal A B A.

A terceira composição do grupo foi fruto de um momento intenso em expressividade, com bastante fluência em idéias motílicas e improvisos. Com duração de 5'30", essa também foi a mais longa entre as três músicas elaboradas durante essa oficina. Nessa composição os alunos demonstraram muito engajamento. Iniciamos esse exercício faltando menos de dez minutos para o término da aula, e eles permaneceram interessados em realizá-lo até o seu final.

As anotações individuais dos materiais musicais utilizados na produção das composições dos alunos também concretizariam um importante dado indicativo do engajamento deles com a proposta que lhes foi apresentada nessa oficina de violão. Porém, na aula em que pedi que me entregassem tais

anotações, uns disseram que tinham perdido e outros não trouxeram consigo. Sendo assim, não consegui reavê-las.

A grande mudança que percebi nesses alunos ao longo do trabalho desenvolvido nessa oficina, foram as suas crescentes motivações para criarem uma música em conjunto e com liberdade expressiva. Logo, constatei que eles estavam absorvendo essa forma de estudo musical. O ponto ao qual pretendi chegar com esses exercícios de composição em conjunto foi justamente o de fazê-los pensar sobre a elaboração de uma peça musical, tentando, ao máximo, agregar à composição coisas musicais conscientemente elaboradas por todos os colegas do grupo. A maneira como chegaríamos a esses resultados cognitivamente mais elaborados seria através do desdobramento dessas composições em novos produtos musicais, visando cada vez mais abrangência e maiores definições nas suas estruturas composicionais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tive como objetivo investigar o processo de desenvolvimento composicional de adolescentes na prática musical em conjunto. A observação, o registro e a avaliação das composições e improvisações desenvolvidas ao longo do semestre me permitiram acompanhar o processo construído pelos alunos em direção ao seu desenvolvimento musical e, mais especificamente, seu desenvolvimento composicional.

A atenção aos sons produzidos no violão, a busca rápida de soluções para reparar alguns deslizes que ocorrem durante a execução, a consciência dos nomes das notas que estão executando, a projeção de um caminho musical a ser percorrido, são algumas características inerentes a esse tipo de abordagem de ensino musical.

Ao longo do período trabalhado, procurei fazer com que os alunos adquirissem, progressivamente, cada vez mais clareza daquilo que estavam produzindo em seus instrumentos, e percebessem com que qualidade musical os seus produtos sonoros estavam sendo apresentados.

As composições criadas em aula pelos alunos e registradas em Mp3 foram ouvidas, analisadas e discutidas em aulas posteriores. Nosso objetivo com essas audições foi fazer com que os alunos identificassem, nas composições, elementos musicais que eles projetaram no momento de sua criação, bem como outros aspectos surgidos da combinação dos sons produzidos por cada um deles. Isso nos conduziu a um aprofundamento reflexivo sobre os aspectos musicais contidos ou não no material produzido e à verificação da direção que tomaria o trabalho que nos propusemos a realizar, projetada ainda no planejamento inicial.

Atentando para essa maneira de conduzir a prática do ensino musical de um grupo de adolescentes, registramos algumas construções musicais e, tempo depois, voltamos a ouvi-las e a refletir sobre esses produtos sonoros, a fim de apurar a elaboração das idéias musicais surgidas nas primeiras versões de cada uma dessas músicas criadas pelo grupo. Minha vontade, como professor, era que, em cada nova atividade de composição, os alunos estivessem mais familiarizados com essas práticas de criação musical e de reflexão sobre seus produtos musicais autorais. Acredito que, à medida que vai

se refinando o entendimento dos alunos sobre seus produtos composicionais, eles podem clarear suas visões sobre o que projetaram realizar no momento de suas criações e qual o resultado obtido nessa experiência. Tais constatações podem vir à tona a partir das apreciações críticas do que realmente soou nessas gravações. Ao passo que forem se repetindo essas práticas de análise e audição, os alunos poderão introjetar esse costume de construir músicas e, a cada aula, fazer emergir os conhecimentos adquiridos sobre os resultados obtidos na experiência anterior, utilizando-os conscientemente em favor de uma nova criação musical mais abrangente.

O trabalho de composição em conjunto proporciona aos estudantes de instrumento o emprego mútuo de diversas ideias musicais e de diversos níveis técnicos. Sendo assim, cada indivíduo compõe adequando-se tecnicamente ao que é mais confortável às suas mãos e dedos, ao mesmo tempo em que compartilha com seus colegas do mesmo tipo de ensinamentos e reflexões musicais. Essa possibilidade adquire fundamental importância no ensino de instrumento porque nela os alunos agregam, à sua capacidade técnica, as suas ideias musicais, visando construir um todo musical significativo que contemple de maneira saudável o seu nível de desenvolvimento enquanto estudantes de música.

Sinto que a criação musical em conjunto se constrói através de uma constante troca de conhecimentos entre os integrantes do grupo. A reflexão musical/sociocultural enfatiza o respeito ao espaço conquistado por cada aluno em suas buscas individuais e as trocas de informações sobre as experiências pessoais, relacionados diretamente ao estudo e à produção das músicas em conjunto. As expressões musicais/pessoais no conjunto sonoro são formas de qualificação das relações sociais estabelecidas no processo de criação musical em conjunto, pois são transformadas em som a partir das reflexões e discussões dos assuntos musicais abordados em aula.

O significado dessa experiência para mim, enquanto músico e professor, foi o de estar transmitindo algum conhecimento e, ao mesmo tempo, ao receber como resposta dos alunos os seus produtos composicionais, já modificados e reelaborados da maneira como desejaram fazer naquele momento, de estar também aprendendo sobre esse mesmo conhecimento, a partir de olhares distintos e progressivamente curiosos.

## REFERÊNCIAS

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, 2002. p. 5-41.

BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: Por uma Atitude Perante as Práticas Musicais na Escola. In: **Expressão** – Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM, (1), jan/jun, 2001. p. 157-163.

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

BEINEKE, Viviane. Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 29-38, set. 2005.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS**

- 1) Qual o seu nome completo?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Que série ou ano/ciclo você cursa no colégio?
- 4) De quais oficinas musicais você participa aqui na EMEF Heitor Villa-Lobos?
- 5) Você já teve alguma experiência com composição, improvisação e arranjo, anteriores a essa oficina de violão?
- 6) Quais os estilos musicais que você mais ouve ou gosta de tocar?
- 7) Você pretende se tornar um profissional e seguir carreira na área da música?

## ANEXO A – TEXTO EM CONJUNTO

Música = Revelação

Faltou o planejamento preciso rítmico da música.

A música foi feita em  $\pm 15$  min. Diego e Mariz (professores) acham que a música ficou boa na parte rítmica e algumas ocorrências de momento ajudaram, por exemplo no começo da música o sinal da escola que bateu, e as crianças ao correrem fez parecer um show muito bom.

A harmonia da música está sobre o 6<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e o 5<sup>o</sup> grau da escala de "D".

Em função da organização harmônica acabou gerando uma sensação harmônica de tenacidade menor (BM).

A afinação esteve equilibrada. Puseram pouco nos deslizes com relação a locução.

## ANEXO B - TEXTO DE ALUNO

"Aula de violão: prof. Diego EMATE"

reflexão sobre criar uma música:

Bem, para mim foi uma grande novidade de criar uma música junto aos meus colegas, pois foi algo novo e muito criativo; tanto na parte musical tanto na parte teórica, eu adorei foi muito legal

**modos**

Foi interessante improvisar, com modos diferentes por exemplo modo da escala de Ré. Improvisamos bastante e nos baseamos em cima disto para fazer a nossa música.

Eu gostei também de montar os acordes, era uma coisa que eu queria muito aprender e não conseguia, pois na aula de violão eu aprendi que é a 1<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, nota da escala formam o acorde.

**Finalização:**

No começo das aulas com o professor Diego eu achei que ia ser chato, os aulas, mas percebi que as aulas dele é muito interessante, e bem diferentes, pois eu nunca pensei que iria fazer improvisação no violão.

Se continuar assim vamos ir longe, e avançar cada vez mais no violão.

all