

# A EXPERIÊNCIA DE COMPOR E GRAVAR MÚSICAS NUMA OFICINA: A AVALIAÇÃO PELOS ADOLESCENTES

Graciano Lorenzi\*

**RESUMO:** Este texto é um recorte da minha pesquisa de mestrado e trata das percepções dos adolescentes em torno de suas vivências musicais durante a Oficina realizada em uma escola pública. Os resultados apontam para a desmitificação dos processos composicionais. Compor músicas e gravar um CD constituiu-se, segundo os adolescentes, um elemento motivador, uma vez que, com uma meta clara, sentiram-se instigados à prática composicional. Outro elemento percebido pelo grupo diz respeito à percepção de suas próprias performances através do CD produzido intitulado *Pense Bem*. O afastamento posterior da produção sonora, através do CD, permitiu a eles percepções estéticas diferenciadas. Nesse sentido, a participação e compreensão do processo composicional coletivo agregou ao CD uma percepção orgânica e gradual da vivência musical ao longo da Oficina, visto que compor e gravar, mostraram-se ações constantemente interconectadas e indissociadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** composição musical, adolescentes, gravação de CD, tecnologia, pesquisa-ação.

**ABSTRACT:** This text is part of my master's research and it deals with the adolescents' perceptions around their musical experiences during a workshop in a public school. The results point to dispelling the myth of compositional processes. Composing musics and recording a CD were, according to the adolescents, motivator elements since with a clear aim they felt challenged to compositional practice. The perception of their own performances through the CD *Pense Bem* (Think Carefully) produced by the group was another element noticed by them. The posterior distance from the sound production through the CD permitted them different aesthetic perceptions. In that sense, the collective participation and the comprehension of the compositional process joined to the CD an organic and gradual perception of the musical experience over the workshop, since composing and recording showed constantly interconnected and inseparable actions.

**KEYWORDS:** musical composition, CD recording, adolescents, technology, action researching

## INTRODUÇÃO

Na pesquisa realizada com adolescentes de uma escola pública, apresentada como dissertação de mestrado<sup>1</sup>, me propus a analisar a composição musical vinculada ao uso da tecnologia de gravação. O foco central foi investigar processos de composição musical quando associados ao registro sonoro realizados por adolescentes.

A partir das ações simultâneas de composição-gravação, procurei 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 composicionais quando os objetivos estão voltados para a produção de um CD?

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço eletrônico: [gracianolorenzi@gmail.com](mailto:gracianolorenzi@gmail.com).

<sup>1</sup> Intitulada *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Jusamara Souza.

Como campo empírico, optei pela realização de uma Oficina de Composição Musical com um grupo de 10 adolescentes<sup>2</sup>, estudantes da oitava série de uma escola pública em Gravataí no Rio Grande do Sul.

## 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 conseqüência, a gama de implicações socioculturais relacionadas, em especial as novas formas de escuta musical advindas das inovações tecnológicas.

A educação musical vem se ocupando da investigação sobre a composição musical como forma de prática pedagógica em ambientes educativos, formais ou não (SWANWICK, 1979; SCHAFER, 1991, 2004). Essa preocupação não é recente, visto que, ao longo da história educadores musicais como Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, Murray Schafer e Keith Swanwick deram ênfase à composição musical em suas propostas pedagógicas.

Em linhas gerais, a prática criativa em música esteve associada, nessas concepções, ao contato direto com materiais sonoros, sejam eles instrumentos ou a própria voz. Como conseqüência, a criatividade musical poderia se manifestar de forma mais espontânea até estruturas mais complexas da música, sendo elas próprias a expressão das potencialidades musicais de cada indivíduo. Foram estas concepções que orientaram a metodologia da Oficina de Composição Musical.

Para análise dos dados utilizei o conceito de avaliação formativa de Fautley (2004). 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.

Outro apoio teórico é o conceito de trocas comunicativas simultâneas de McDonald e Miell (2000). Os autores procuram focar a natureza e a qualidade desses processos de interação durante o fazer composicional. Nessa ótica, 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. Segundo eles, estudantes que têm melhor relação entre si desenvolvem as tarefas composicionais de forma mais fluente, gerando resultados musicais diversificados e expressivos.

No campo das Tecnologias da Informação e da Comunicação os processos de digitalização do som e sua conseqüente manipulação constitui-se o principal referencial de análise. Iazzeta (1996, 1997, 2001), Rodrigues (2002) e Carvalho (1999) propõem conceitos ligados à novas formas de compor, interpretar e ouvir música, as quais se originam nos avanços tecnológicos. As novas possibilidades de registro sonoro, para além dos estúdios profissionais e do elevado custo, permitiram que um maior número de pessoas pudesse interpretar e gravar suas próprias músicas.

Da mesma forma, esses processos digitais do registro sonoro favoreceram novas formas de escuta musical. A portabilidade dos aparelhos reprodutores de música alteraram significativamente as possibilidades de escuta, principalmente em relação aos momentos em que se escuta música e os locais em que isso acontece. É nesse panorama que se insere a produção do CD ao longo da Oficina de Composição Musical.

---

<sup>2</sup> Participaram da Oficina José Mário, Mariane, Gislene, Fernando, Lucas, Leandro, Gabriela, Kamila, Crislaine e Cíntia.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesse estudo foi a pesquisa-ação. Dentre as várias modalidades de pesquisa-ação optei pelo conceito de Pesquisa Ação Integral (PAI) de André Morin. Tal modelo 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.

Dentro das características do processo desenvolvido na Pesquisa-Ação Integral encontram-se os cinco conceitos que dão sustentabilidade a essa metodologia:

1. O contrato, de caráter aberto em que os implicados assumem um papel ativo na ação;
2. A participação, aqui assumida como co-gestão;
3. A mudança, cujo objetivo principal é tornar complementar a ação e o discurso em torno da problemática;
4. O discurso, na medida que se vincula ao vivido e favorece, dessa forma, a conscientização;
5. A ação, que oferece aos participantes a possibilidade de que “suas forças vivas” sejam utilizadas ao máximo (MORIN, 2004).

Para a coleta dos dados foram utilizadas os seguintes instrumentos:

#### *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 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.

### *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 entanto, em alguns momentos isso ficou inviável, devido a questões operacionais dos equipamentos. Conteí, então, com a ajuda de um auxiliar<sup>3</sup> 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.

Ao longo da Oficina as composições foram realizadas em pequenos grupos. Quanto à proposta de ação a Oficina foi organizada em 4 fases. A seguir a figura 1 detalha cada uma delas.

<b>Fases</b>	<b>Conteúdos desenvolvidos /enfoques</b>
<b>Fase 1</b> Introdução	Introdução geral, integração do grupo, ambientações sonoras, composições experimentais, gravações preliminares, utilização dos instrumentos, conversas com os adolescentes
<b>Fase 2</b> Composições Instrumentais	Discussão do perfil do CD, composição de 4 músicas instrumentais, conversas com os adolescentes e gravação
<b>Fase 3</b> Composições com letra	Composição de 2 músicas com letra, conversas com os adolescentes e gravação
<b>Fase 4</b> Produção final do CD – Mixagem / Produção Gráfica	Mixagem, adição de partes, discussão sobre a produção gráfica e encerramento da Oficina

Figura 1: Fases da Oficina de Composição Musical

Entre as principais atividades estiveram a composição musical a partir de um conjunto de instrumentos musicais (xilofones, metalofones e percussão), bem como a composição de músicas com letra, utilizando teclado eletrônico e violão. Aliado a isso,

<sup>3</sup> As imagens foram realizadas por Ricardo Taylor.

foram realizadas sessões de gravação das músicas compostas. Organizada em quatro fases (introdução, composições instrumentais, composições com letra e produção do CD) a Oficina teve a duração de 42 horas, divididas ao longo de dois meses.

Um dos principais resultados concretos da Oficina foi a produção do CD *Pense Bem* com seis composições: *meia boca*, *pense bem*, *quase nada*, *enésima*, *adolescente* e *inventa*



Figura 2: Encarte do CD *Pense Bem*

#### 4. O QUE ESPERAVAM DA OFICINA

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, um dos alunos, acreditava que “fosse ser bem mais fácil” participar da Oficina, que eles teriam “algumas músicas prontas, tipo, o ritmo pronto” e depois entrariam 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. É bem possível que Fernando já a tenha vivenciado em algum momento de sua trajetória escolar.

Outro elemento importante em sua fala é a utilização da 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*.

Kamila, outra participante, 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”. 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]”. Os adolescentes foram compreendendo o processo desenvolvido ao longo da Oficina. A compreensão não se deu de forma passiva, na qual eles 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.

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: “Eu poderia gravar um CD. Pode ser o começo da minha carreira”.

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. 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. PRODUÇÃO FINAL E TECNOLOGIA

A percepção que os alunos 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.

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:

[...] 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*, visto que as entrevistas foram realizadas ao final das 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 deslizos. 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”.

## 6. 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.

Habitados a cantarem junto com música do rádio, CDs, DVDs e Karaokês (SCHMELING, 2005), 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 conseqüência do estado emocional da pessoa, pois a voz é uma forma de auto-expressão”. Corroborando sua posição, percebo na voz, (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.

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 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.

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.

## 7. “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<sup>4</sup>. 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, reduziu na expressão “bicho de sete cabeças” 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.

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 pegarmos e gravarmos 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.

---

<sup>4</sup> Algumas experiências nessa área são relatadas nos sites: [www.progressão.com.br](http://www.progressão.com.br); [www.satc.edu.br/noticias](http://www.satc.edu.br/noticias); [www.noolher.com/opovo/vidaearte](http://www.noolher.com/opovo/vidaearte); [www.mec.gov.br/acs/noticias/noticias](http://www.mec.gov.br/acs/noticias/noticias); [www.jornaldacidade.com.br/geral](http://www.jornaldacidade.com.br/geral); [www.formaturasweb.com.br/noticia](http://www.formaturasweb.com.br/noticia); [www.universia.com.br/noticia](http://www.universia.com.br/noticia); [www.camboriu.sc.gov.br](http://www.camboriu.sc.gov.br)

## 8. 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 “são coisas que a gente não conhecia ainda, não tinha contato, que a gente estava aprendendo”.

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)

Ao analisar a participação de seu grupo na Oficina, Fernando resume: “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, 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”.

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”.

## 9. CONCLUSÃO

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 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.

Ao avaliar a Oficina, fica minha própria convicção de que a ação pedagógico-musical que vincula a composição ao registro sonoro por intermédio do recurso tecnológico pode contribuir para uma educação musical significativa e prazerosa, quer em escolas de música, quer em escolas do ensino básico, privadas ou públicas.

## REFERÊNCIAS

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

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.

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.

IAZZETA, 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., 2003.

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

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.

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.

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.

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.

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.

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