

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMUS
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**COMPOSIÇÃO MUSICAL: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE
INSTRUMENTISTAS DE SOPRO**

FELIPE ARTHUR MORITZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -, subárea Educação Musical, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Finck
Schambeck

Florianópolis

2015

M862c Moritz, Felipe Arthur

Composição musical: processos de aprendizagem de instrumentistas de sopro / Felipe Arthur Moritz. – 2015.

131 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Regina Finck Schambeck

Bibliografia: p. 106-112

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

1. Instrumentos de sopro. 2. Composição (Música). 3. Aprendizagem.
I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-graduação em Música. III. Título.

CDD: 788 - 20. ed.

FELIPE ARTHUR MORITZ

**COMPOSIÇÃO MUSICAL: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE
INSTRUMENTISTAS DE SOPRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -, subárea Educação Musical, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em música.

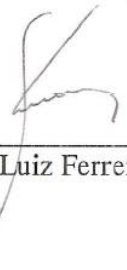
Banca Examinadora

Orientadora:



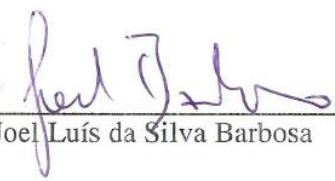
Prof. Dra. Regina Finck Schambeck
UDESC

Membro:



Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membro:



Prof. Dr. Joel Luís da Silva Barbosa
UFBA

Florianópolis, 04 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

À Música! E conseqüentemente a Deus, que a criou.

Aos amigos invisíveis que nos sopram melodias e nos intuem constantemente, dando-nos força para seguir diante das provações.

Aos compositores e professores de composição.

Aos amigos André Felipe Marcelino, Alessandro Felix Mendes e Silva, Cássio Moura, Geraldo Vargas, Leonardo Garcia, Marcelo Portela, Márcio Bicaco e Rafael Calegari, pelo apoio, amizade, e contribuições nas gravações em estúdio.

Aos três músicos instrumentistas de sopro que participaram de todo o processo desta pesquisa, trazendo viabilidade à mesma.

Aos coordenadores da Banda A, que me receberam com total respeito e confiança.

À minha orientadora Regina Finck Schambeck, pela exemplar orientação e amizade.

Aos professores da UDESC – Universidade de Santa Catarina – que há anos se dedicam sem medir esforços pelo aprimoramento e consolidação do ensino da música em nosso estado, através dos programas de graduação e pós-graduação.

Aos meus familiares, que me “aguentaram” nesse período turbulento e me impulsionaram para a realização de mais esta conquista.

Muito obrigado.

RESUMO

MORITZ, Felipe Arthur. **Composição musical:** processos de aprendizagem de instrumentistas de sopro. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

Esta pesquisa investiga os processos de aprendizagem, no que se refere à composição musical, de três instrumentistas de sopro catarinenses, procurando evidenciar como esta prática contribui na aprendizagem musical destes músicos. Para isso, realizou-se um estudo multicaso, dentro de uma abordagem qualitativa, com instrumentistas profissionais, membros de uma banda de música catarinense. Como técnica de pesquisa, optou-se pela utilização de três modelos agregados: a entrevista semiestruturada, o Grupo Focal e o *Portfólio*. Os referenciais teóricos que nortearam este trabalho foram: Wilkins (2006), que embasa os processos de ensino e aprendizagem da composição musical; e Illeris (2013), que traz suporte à aprendizagem humana, através de uma visão contemporânea. As categorias de análise centraram-se em cinco modalidades: a) os músicos participantes, sua formação e experiências musicais; b) as influências das bandas na formação musical dos participantes da pesquisa; c) a tomada de decisões composicionais; d) a análise das composições; e) as percepções dos músicos sobre os processos de aprendizagem da composição. Os resultados descrevem o cenário de aprendizagem, as tomadas de decisões composicionais e os processos de aprendizagem da composição de três instrumentistas pesquisados. As considerações finais trazem reflexões acerca do processo de pesquisa, dos dados recolhidos, e também apresentam sugestões para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Composição musical. Instrumentistas de sopro. Processos de aprendizagem.

ABSTRACT

MORITZ, Felipe Arthur. **Music Composition:** learning processes of wind instrument players. 2015. 129 p. Dissertation (Master in Music) – Santa Catarina State University. Music Post-Graduation Program, Florianopolis, 2015.

This research investigates the learning processes in the musical composition of three wind instrument players of the State of Santa Catarina, highlighting how this practice contributes to their musical learning. Using a qualitative approach, a multi-case study was undertaken with professional players, members of a local musical band. Three models of research techniques were employed: semi-structured interview, Focus Groups and the *Portfolio*. The theoretical references in this research were: Wilkins (2006) that deals with the basis of the teaching and learning processes of musical composition; and Illeris (2013) that brings support to the human learning through a contemporary view. Five categories of analyses were considered: a) The musicians participating in the research, their musical education and musical experiences; b) the influences of the bands in the musical education of the musicians participating in the research; c) The compositional decision-making; d) the analyses of the compositions; and e) the musicians' own perceptions of the learning processes in composing. The results describe the learning scenario, the decision-making taken during the act of composing and the learning processes of composing of the three wind instrument players subject of the present research. The final considerations reflect upon the research process, the data collected, and also present suggestions for future investigations.

Keywords: Music Composition. Wind instrument players. Learning processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo da página inicial do programa <i>Band-in-a-Box</i>	55
Figura 2 - Exemplo da página de construção de acordes do programa <i>Band-in-a-Box</i>	77
Figura 3 - Exemplo da página de opções de transposição do programa <i>Band-in-a-Box</i>	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas relacionadas à composição musical.....	18
Quadro 2 - As oito fases previstas para a coleta de dados.....	54
Quadro 3 - Os pesquisados e suas relações com as bandas de música.....	66
Quadro 4 - Os pesquisados e suas opções quanto à utilização da voz/instrumento	74
Quadro 5 - Composições dentro do gênero da Bossa Nova, em formato de áudio	83
Quadro 6 - Estrutura harmônica da primeira composição, dentro do gênero da Bossa Nova..	84
Quadro 7 - “Composição 1”, de Leonardo, e a utilização de tensões.....	85
Quadro 8 - “Sossegado”, do saxofonista tenor Rodrigo, e a utilização de tensões	86
Quadro 9 - “Bossa Romântica”, do trompetista Raul, e a utilização de tensões	86
Quadro 10 - Utilização de repetição de motivos na Bossa Nova	87
Quadro 11- Composições dentro do gênero do Choro, em formato de áudio	88
Quadro 12 - Exemplos de utilização de sequências de semicolcheias, síncopes e cromatismos	89
Quadro 13 - Exemplos de contraste entre as partes A e B	90
Quadro 14 - Composições Abertas, em formato de áudio.....	91
Quadro 15 - Características gerais das composições abertas	92
Quadro 16 - Utilização de repetição de motivos na composição aberta.....	93
Quadro 17 - Utilização de repetição de motivos e utilização de contraste na composição aberta	94
Quadro 18 - Utilização de ritmos sincopados na composição aberta de Raul.....	95
Quadro 19 - Utilização de contraste entre as partes na composição aberta de Raul	95
Quadro 20 - Processos de aprendizagem a partir da composição musical com apoio do programa <i>Band-in-a-Box</i>	101

LISTA DE ÁUDIOS

Áudio 1- Bossa Nova <i>Playback</i>	55
Áudio 2- Choro <i>Playback</i>	55
Áudio 3: “Sossegada”: Bossa Nova de Rodrigo.....	83
Áudio 4: “Composição 1”: Bossa Nova de Leonardo.....	83
Áudio 5: “Bossa Romântica”: Bossa Nova de Raul.....	83
Áudio 6: “Nivaldeando”: Choro de Rodrigo.....	88
Áudio 7: “Sensações Espontâneas”: Choro de Leonardo.....	88
Áudio 8: “Rasteira”: Choro de Raul.....	88
Áudio 9: “Aroma de Amora”: Composição aberta de Rodrigo.....	91
Áudio 10: “Balada”: Composição aberta de Leonardo.....	91
Áudio 11: “Manhã Chuvosa”: Composição aberta de Raul.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 COMPOSIÇÃO MUSICAL.....	18
2.2 CENÁRIO DE APRENDIZAGEM DOS INSTRUMENTISTAS DE SOPRO EM SANTA CATARINA	28
2.3 TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM.....	30
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
3.1 O COMPOSITOR APRENDIZ E O SEU DESENVOLVIMENTO	35
3.2 A APRENDIZAGEM – UMA TEORIA ATUAL	41
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	46
4.2 O MÉTODO	47
4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	48
4.3.1 Entrevista Semiestruturada.....	48
4.3.2 Grupo Focal.....	49
4.3.3 Portfólio.....	50
4.4 ETAPAS DO TRABALHO	51
4.4.1 Preparação para a pesquisa.....	52
4.4.2 Delimitação dos participantes.....	52
4.4.3 Coleta de dados.....	54
4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	59
4.5.1 Transcrições.....	59
4.5.2 Categorias de Análise	59
4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	60
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	62
5.1 OS MÚSICOS	62
5.1.1 Rodrigo.....	62
5.1.2 Leonardo.....	64
5.1.3 Raul.....	64
5.2 A INFLUÊNCIA DAS BANDAS NA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
5.3 TOMADA DE DECISÕES COMPOSICIONAIS	73
5.3.1 A utilização da voz no ato de compor	73
5.3.2 Recursos tecnológicos na composição	76
5.3.3 Composição aberta: novos desafios.....	78

5.4 AS COMPOSIÇÕES	82
5.4.1 Bossa Nova	82
5.4.2 Choro	88
5.4.3 Composição Aberta	91
5.5 PERCEPÇÕES DOS MÚSICOS SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO	95
5.5.1 Desânimos, desistências e superações no ato de compor	96
5.5.2 Benefícios da composição	100
5.5.3Apreciações das composições com instrumentos reais	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
APÊNDICE 02 - GRUPO FOCAL 1 (GF1).....	120
APÊNDICE 03 – SOSSEGADA	121
APÊNDICE 04 – COMPOSIÇÃO 1	122
APÊNDICE 05 – BOSSA ROMÂNTICA	123
APÊNDICE 06 – NIVALDEANDO	124
APÊNDICE 07 – SENSações ESPONTÂNEAS	125
APÊNDICE 08 - RASTEIRA	126
APÊNDICE 09 – AROMA DE AMORA	127
APÊNDICE 10 – BALADA.....	128
APÊNDICE 11 – MANHÃ DE CHUVA.....	129
APÊNDICE 12 – <i>PORTFÓLIO</i>	130
APÊNDICE 13 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	131

1 INTRODUÇÃO

Ao observar parte de minhas vivências musicais enquanto saxofonista e flautista, durante os cursos de iniciação e profissionalização, pude detectar uma considerável lacuna: raríssimos foram os momentos nos quais fui incentivado à composição musical. Experiências nesta área foram por mim adquiridas através de duas situações distintas: a) quando adolescente, através da aprendizagem informal vivenciada entre os integrantes de um grupo musical; b) quando adulto, enquanto músico profissional, em estudo autodidata, cujas práticas musicais enfatizavam a composição através de exercícios com níveis progressivos de complexidade.

O estudo autodidata a que me refiro, limitou-se a criação de exercícios composicionais de forma intuitiva, e não teve como base nenhum autor ou obra. Assim, através dessa metodologia intuitiva, pude desenvolver estratégias composicionais e encontrar ferramentas adequadas que me auxiliaram no desenvolvimento composicional.

Como consequência deste estudo autodidata em composição, resultados positivos foram obtidos, lançando-me a novas perspectivas enquanto músico. Num primeiro momento, tendo como foco a composição dentro do gênero brasileiro do Choro, pude experimentar os resultados alcançados através de *performances* em variadas formações musicais, sejam elas, duos, trios, grupo de choro e orquestras, além de registrá-las no formato de áudio e vídeo. Destas vivências, obtive *feedbacks* positivos de músicos experientes na área do Choro e de outras áreas, oportunizando assim, autoestima suficiente e necessária para a continuidade dos estudos desta modalidade.

Entre os anos de 2007 e 2013, como professor de saxofone, flauta transversal e prática de conjunto do Conservatório de Música Popular de Itajaí¹ - CMP, pude constatar que grande parte dos alunos que ingressavam nesta instituição, trazia as mesmas lacunas vivenciadas por mim, no que se refere à composição musical. Além disso, percebi que a maioria desses alunos de instrumentos de sopro teve sua iniciação básica musical e despertaram-se para a música, através das bandas de música daquela região. Assim, imerso nesse cenário pedagógico, procurei incentivar os alunos à composição de temas, buscando a valorização da diversidade de gêneros musicais brasileiros. Neste sentido, ao longo de seis semestres do curso de

¹ Trata-se do único conservatório gratuito do Estado de Santa Catarina, mantido por um município e que se propõe a uma formação de nível técnico. Entre 2007 e 2013 a faixa etária dos alunos, assim como o nível musical dos mesmos era significativamente diversa. Alguns desses alunos já exerciam a música como profissão e buscavam aprimoramento enquanto instrumentistas.

saxofone ou flauta transversal do CMP, de forma progressiva, os alunos eram estimulados a compor músicas, inicialmente guiados por formas e gêneros pré-estabelecidos pelo professor, culminando, no último semestre, na elaboração de uma composição na qual os alunos teriam total liberdade para criar.

Destas experiências pedagógicas realizadas no CMP, pude constatar a relevância das práticas de composição ao observar os variados processos utilizados pelos alunos, dentro de um cenário de aprendizes de instrumentos de sopro, na elaboração de suas composições e o desenvolvimento musical alcançado.

Este trabalho aborda, portanto, três modalidades que se entrelaçam e que estão intimamente relacionadas com a minha vivência musical: a composição musical, os instrumentistas de sopro e os processos de aprendizagem.

A composição musical, que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, possui objetivos e funções que variam segundo as concepções educacionais, sejam elas: a) proporcionar experiências criativas; b) introdução em técnicas e materiais da música contemporânea; c) desenvolver o pensamento e compreensão musical e; d) ensinar a compor para formar compositores. Além disso, a abordagem desta modalidade pode ter um sentido abrangente, incluindo a improvisação, o arranjo, as pequenas ideias organizadas espontaneamente ou peças mais elaboradas, sem a necessidade de registro, ou podem ter um sentido restrito, de elaboração de peças musicais (BEINEKE, 2008, p. 19).

Para Wilkins (2006), o incentivo gerado a partir de um ambiente propício de ensino e aprendizagem configura-se no ponto chave para a atividade de compor. Dentre os aspectos importantes a autora ressalta: a) a presença de instrutores compositores experientes; b) oportunidades de apreciação das suas composições; c) acesso a partituras e gravações de novas músicas; d) oportunidades para assistir shows e eventos musicais. Além disso, Wilkins observa que, pertencer a um grupo de compositores aprendizes, em diferentes estágios de desenvolvimento criativo, pode oferecer ajuda e encorajamento ao aprendiz de composição (WILKINS, 2006, p. 10).

Os instrumentistas de sopro, por sua vez, possuem, desde o início, um considerável desafio: produzir o seu próprio som. Este fato o diferencia de outras modalidades de instrumentos, uma vez que, para assim proceder, necessitam compreender uma série de mecanismos e técnicas, sejam elas: a) domínio do fluxo de ar: envolve a sustentação e impulso do ar através do diafragma, e o domínio da progressividade da emissão do ar, fundamental para utilizar-se de dinâmica e expressividade na música; b) respiração; c)

compreensão dos fatores que dificultam a produção sonora: a substituição do impulso diafragmático pelo golpe de língua, o excesso de tensão labial e mandibular, a tensão torácica, o fechamento da garganta, etc.; d) embocadura; entre outros (MORITZ, 2003). Paralelamente a este desafio, percebe-se que estes instrumentistas desenvolvem-se num cenário de muita contradição pedagógica e autodidatismo, fato que, muitas vezes, acarreta desânimo e um constante recomeçar (Ibidem).

Por fim, no que se refere à aprendizagem, observa-se o desenvolvimento constante de um grande número de teorias, algumas mais tradicionais e outras tentando explorar novas possibilidades em uma perspectiva mais contemporânea tal como nos apresenta Illeris (2013, p. 7). Segundo o autor, várias perspectivas tentam explicar a aprendizagem atualmente, sejam elas, a perspectiva existencial, psicológica, as “escolas” da teoria da atividade, o pragmatismo, perspectiva clássica numa visão holística, dimensão do incentivo a aprendizagem, dimensão da interação da aprendizagem e a aprendizagem em contexto social (Ibidem, p. 11). Segundo Illeris, as condições psicológicas, biológicas e sociais devem fundamentar o desenvolvimento de uma construção teórica abrangente e coerente sobre a aprendizagem humana.

Deste modo, tendo em vista as três modalidades, a composição musical, os instrumentistas de sopro e os processos de aprendizagem, estruturei a seguinte questão de pesquisa: **de que forma a realização de composições pode contribuir para o processo de aprendizagem musical de instrumentistas de sopro?** Desta questão, configurou-se o objetivo geral, que busca compreender os processos de aprendizagem, no que se refere à composição musical, de três instrumentistas de sopro, procurando evidenciar como esta prática contribui na aprendizagem musical destes músicos.

Assim, consciente da relevância deste foco de estudo, decidi elaborar uma proposição metodológica de pesquisa, priorizando o campo: os instrumentistas de sopro profissionais que apresentassem lacuna nesta modalidade. Tal metodologia objetivou: a) delinear o cenário de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina e sua relação com a composição musical; b) analisar como se dá a tomada de decisões composicionais utilizadas pelos pesquisados; c) descrever os processos de aprendizagem, com foco na composição, a partir das concepções dos músicos investigados. Desta forma, através de uma proposição metodológica de pesquisa, procurei discutir a composição na perspectiva da educação musical, como estratégia didática para professores que trabalham com o ensino de instrumentos de sopro.

O presente trabalho foi elaborado em cinco capítulos. Os capítulos dois, três e quatro referem-se aos princípios teórico-metodológicos, e o quinto destina-se à apresentação dos dados e sua análise.

No segundo capítulo, apresentei uma revisão de literatura, que procurei dividir em três abordagens: o ensino e a aprendizagem da composição musical, foco central desta pesquisa; o cenário atual de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina; e por último, as teorias contemporâneas da aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentei o referencial teórico que traz suporte a este estudo. Wilkins (2006) foi elencada para dar suporte às questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem específicos da área da composição musical, e Illeris (2013), para embasar a aprendizagem de forma mais abrangente: a aprendizagem humana.

No quarto capítulo, busquei evidenciar os princípios metodológicos desta pesquisa, trazendo a opção pela abordagem qualitativa, o método, as técnicas de coleta de dados, bem como todas as etapas do trabalho, os procedimentos de análise e o detalhamento de suas estratégias e critérios adotados.

No capítulo cinco, apresentei os dados coletados e as reflexões, embasados tanto pelo referencial teórico da pesquisa, quanto por outros autores que contribuíram com as discussões. A delimitação temática deste capítulo deu-se através do processo de categorização dos dados, que assim configurou-se: a) os músicos participantes, sua formação e experiências musicais; b) as influências das bandas na formação musical dos participantes da pesquisa; c) a tomada de decisões composicionais; d) a análise das composições; e) as percepções dos músicos sobre os processos de aprendizagem da composição.

Apesar da existência de pesquisas na área, poucos trabalhos trazem a abordagem da composição e sua aprendizagem no contexto do músico de sopro. Assim, esta pesquisa busca aprofundar os conhecimentos sobre as aprendizagens com base na composição musical, abrindo novas perspectivas para estudos futuros sobre a questão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se a revisão de literatura, que foi dividida em três temas centrais: a) estudos que tratam da composição musical; b) pesquisas que se detiveram ao cenário de aprendizagem dos instrumentistas de sopro em Santa Catarina; c) trabalhos que abordam as teorias contemporâneas da aprendizagem.

Os estudos abordados neste capítulo surgiram através de um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes e da produção bibliográfica dos periódicos da área de educação musical e demais produções bibliográficas relacionadas ao tema de pesquisa.

2.1 COMPOSIÇÃO MUSICAL

Para a realização da presente pesquisa, fez-se necessária a obtenção de um panorama relacionado à composição e seu ensino no período de 1993 a 2013. Verificou-se, através do quadro abaixo, que as pesquisas em composição musical distribuem-se atualmente em variados contextos:

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas relacionadas à composição musical

Contexto	Foco da(s) pesquisa(s) e autor (es)
Comunidade jazzística	- Criatividade e sua relação com afetividade (NEDER, 2012);
Contexto escolar:	-Visão das crianças sobre suas práticas criativas (BEINEKE, 2011, 2009 e 2008; CAMPBELL, 2006; BURNARD, 2004); -Criatividade musical aplicada a portadores da síndrome de Steinert (FREGA, 2010); -Processos composicionais de crianças e adolescentes (SILVA, 2012 e 2011; VISNALDI, 2013; VISNALDI e SILVA, 2012; BEINEKE, 2009 e 2008; MAFFIOLETTI, 2004; FINCK, 2001; GARBOSA, 2000; KRATUS, 1994); -Práticas de professores (BEINEKE, 2009 e 2008; DOGANI, 2004; LEITE, 2003; WEICHSELBAUM, 2003); -Avaliação de composições de crianças (AMABILE, 1996; GREEN, 2000; MELLOR, 2000; YOUNG, 2003; CUSTODERO, 2007; BEINEKE, 2008 e 2009); -Variáveis sociais na atividade de compor de crianças e adolescentes (KENNEDY, 2002; BURNARD, 2006B; LORENZI, 2007; BEINEKE, 2008 e 2009); -Habilidades desenvolvidas no ato da criação (LEITE; GASQUES; SCARPELLINI, 2012);

	- Possibilidades das tecnologias (HAYES, 2009);
Contexto do piano	-Análise de composições de alunos iniciantes de piano (FRANÇA; PINTO, 2005); -Análise da composição de Claude Debussy – prelúdio n. 6/I (MOLINA, 2011);
Contexto da escola de música	-Análise das composições de crianças (LUZ, 2013; WEICHSELBAUM, 2003);
Contexto de análise de compositores consagrados e suas técnicas	-Variação progressiva e grundgestalt de Arnold Schoenberg (ALMADA, 2012); -Modelos de composição de Iannis Xenakis (ROSSETTI, 2012; FICAGNA, 2012); -Análise de compositores brasileiros segundo a visão do capital cultural de Bourdieu (FUCCI AMATO, 2008); -Análise da Ópera Condor de Antônio Carlos Gomes (VIRMOND et al, 2007);
Contexto de graduandos em composição	-Análise de metodologias de ensino (PITOMBEIRA, 2011); -Situação da composição na atualidade e suas linhas pedagógicas básicas (WILKINS, 2006); -A prática do professor no ensino de composição (BARRET, 2006); - Fundamentos da composição (SCHOENBERG, 1993);
Contexto da improvisação musical	-Ambiente da improvisação (COSTA, 2008); -Aprendizagem significativa de Ausubel (ALBINO; LIMA, 2008);
Contexto de análise de composição pelo próprio compositor	-Análise passo a passo da obra Ritornelo (FERRAZ, 2004);
Contexto histórico	-Maranhão Imperial e o compositor Leocádio Rayol (SOBRINHO, 2004);
Contexto da composição em educação musical	-Importância da composição no ensino de música (BURNARD; MURPHY, 2013; WILKINS, 2006; BARRET, 1996 e 2006; FAUTLEY, 2004; MCDONALD; MIELL, 2000; SANTOS, 1994; SWANWICK, 1979);
Contexto de revisão bibliográfica	-Composição no contexto escolar (LEITE; GASQUES; SCARPELLINI, 2012; BEINEKE, 2008).

Fonte: produção do próprio autor.

Através do quadro acima, verifica-se que as pesquisas ligadas a composição musical, em sua maioria, focalizam as crianças e/ou adolescentes em contexto escolar. Estas variam dentre as seguintes perspectivas: a) processos composicionais; b) avaliação das práticas criativas; c) tomada de decisões estéticas; d) práticas de professores; e) avaliação de composições de crianças; f) variáveis sociais na atividade de compor; g) habilidades desenvolvidas no ato da criação; h) e as possibilidades da utilização de tecnologia.

Outra vertente bastante encontrada nas pesquisas atuais, tal como demonstrado pelo quadro 01, configurou-se na análise de compositores consagrados e suas técnicas, estudos

normalmente vinculados a linhas de pesquisas específicas da área de composição. Verificou-se assim, ausências de pesquisas que interligam os processos de aprendizagem referentes à composição musical e os instrumentistas de sopro. Desta forma, buscou-se nesta parte do trabalho, dar ênfase a pesquisas que pudessem de alguma forma, contribuir com as discussões e objetivos deste trabalho, buscando ampliar as discussões sobre a importância da composição no campo da educação musical.

Beineke (2008) se debruça num minucioso levantamento das pesquisas de composição na área de educação musical. Para ela a composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, ampliando as pesquisas que focalizam experiências criativas e composicionais de crianças e adolescentes. Em seu texto sistematiza estes trabalhos em cinco categorias, as quais denomina de: 1) processos composicionais; 2) avaliação da composição musical; 3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição; 4) concepções e práticas dos professores, e 5) perspectivas das crianças sobre composição.

Nos processos composicionais estão relacionados os “estudos da psicologia sobre os processos criativos, investigando a sucessão de pensamentos e ações que geram a produção de composições musicais” (BEINEKE, 2008, p. 20-21). Na categoria de avaliação da composição musical a autora focaliza autores que abordam os produtos composicionais de crianças:

[...] a maior questão que se apresenta é como as composições podem ser avaliadas. A partir de orientações teóricas diversas, são feitos questionamentos sobre quais conhecimentos e habilidades devem ser avaliados, sob quais critérios, ou ainda, quem pode avaliar as composições musicais produzidas em contextos educativos. Esses trabalhos estão situados em diferentes campos teóricos, sendo predominantes os estudos sobre criatividade e desenvolvimento musical (BEINEKE, 2008, p. 21).

Na categoria que trata sobre o contexto e variáveis sociais na atividade de composição a autora apresentou as pesquisas realizadas no final da década de 1990 e na primeira década de 2000, cuja ênfase apontava para o reconhecimento das dimensões sócio afetivas, de interação e o contexto educativo no qual a composição estava inserida “tais como amizade e influência do grupo; *status* social dos alunos na classe; processos de diálogo e comunicação; o papel das experiências prévias e mundos sonoros dos estudantes e a influência da apreciação no processo de composição” (BEINEKE, 2008, p. 23). Segundo Beineke, os trabalhos situados nesse grupo de pesquisas têm em comum a realização em ambientes escolares, favorecendo a “análise dos contextos educativos através de metodologias naturalistas ou trabalhos de pesquisa-ação” (Ibidem, 2008).

Na categoria que trata das concepções e práticas dos professores Beineke menciona as pesquisas que discutem questões em torno da “atuação do professor, bem como as metodologias de ensino e concepções sobre composição e criatividade que orientam as práticas em sala de aula” (BEINEKE, 2008, p. 24). Finalmente, na categoria perspectivas das crianças sobre composição a autora apresenta as pesquisas cuja ênfase está direcionada para o pensamento do próprio autor/compositor sobre a sua produção. Trata-se de “questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de composição musical e os significados que elas atribuem aos seus processos e produtos composicionais” (BEINEKE, 2008, p. 26).

As pesquisas nesta área, segundo Beineke, podem ter um sentido abrangente, incluindo a improvisação, o arranjo, “ou pequenas ideias organizadas espontaneamente, com a intenção de articular e comunicar seus pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem que seja considerada a necessidade de algum tipo de registro” (Ibidem), ou podem ter um sentido restrito, de composição de músicas apenas. Para a autora, apesar de haver certo consenso sobre a importância da composição no ensino de música, os objetivos e funções que ela desempenha variam segundo as concepções educacionais que as sustentam, variando nas seguintes perspectivas: a) proporcionar experiências criativas; b) introdução em técnicas e materiais da música contemporânea; c) desenvolver o pensamento e compreensão musical; e d) ensinar a compor para formar compositores. Nesse sentido, Beineke aponta autores que defendem os objetivos e funções da composição:

- Através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas ideias musicais, revelando como pensam musicalmente (BROPHY, 2005; FRANÇA, 2006; GLOVER, 2000; GOULD, 2006; GROMKO, 2003; MAFFIOLETTI, 2004; MILLER, 2004; PAYNTER, 2000; TAFURI, 2006; WIGGINS, 2003 apud BEINEKE, 2008);
- Traz possibilidades de construção de significados através das relações que o indivíduo estabelece com as culturas musicais nas atividades de composição (BARRET, 2003 apud BEINEKE, 2008);
- Oportuniza uma maior abertura à escolha cultural, articulando a vida intelectual e afetiva dos estudantes; permite a diversificação das experiências musicais dos alunos, que tradicionalmente tendem a favorecer atividades de apreciação e execução musicais. (FRANÇA; SWANWICK, 2002 apud BEINEKE, 2008).

Tendo em vista a constatação de que professores, em geral, possuem dificuldade em trabalhar com a composição (BARRET, 2006; STAND, 2006; BERKLEY, 2004; STEPHENS, 2003 apud BEINEKE, 2008, p. 29), a autora salienta algumas implicações para as práticas educacionais, sejam elas, a postura aberta, a ponte com os conhecimentos dos alunos, a participação dos alunos na avaliação, e o conhecimento mais amplo das competências do aluno.

Uma postura aberta e flexível do professor, considerando a complexidade das dimensões sócio afetivas e de comunicação estabelecidas em aula, favorece a construção de um ambiente colaborativo. É necessário que os interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos estudantes sejam reconhecidos, estabelecendo pontes entre as propostas de sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola. A participação dos alunos na avaliação das suas composições também possibilita que eles expressem seus posicionamentos, que precisam ser reconhecidos e respeitados. O conhecimento do professor sobre as competências mais amplas dos alunos, os diferentes estilos de aprendizagem e a articulação da composição com práticas de *performance*, reflexão e escuta – das próprias composições e de outras obras – permite ampliar a compreensão e possibilidades de expressão musical (BEINEKE, 2008, p. 29).

A autora finaliza indicando que “os estudos sobre a composição musical no ensino também são alimentados pelas pesquisas sobre criatividade, na medida em que grande parte dos trabalhos sobre criatividade em música focaliza a composição” (Ibidem). Além disso, aponta que as pesquisas que se concentram na percepção da criança nas atividades criativas, representam tendências emergentes na área, num campo ainda em construção.

Outro estudo que colabora com a discussão a respeito da postura do professor perante o ensino da composição foi o realizado por Burnard; Boyack; Howell (2013). As autoras, professoras, questionam como se devem portar em atividades práticas ligadas a composição musical, abordando experiências de práticas de composições coletivas com crianças e, através destas, mencionam posturas condizentes com o ensino da modalidade. Segundo elas, os professores deveriam atuar como facilitadores das atividades de composição, ao invés de se portarem como os únicos detentores de todas as respostas. Agindo assim, cria-se um ambiente favorável, que possibilita a participação dos alunos como compositores. Além disso, as autoras, ainda, sugerem ao professor/facilitador que participe das atividades como compositor, executando/apresentando/gravando e ouvindo suas próprias músicas ao lado dos alunos, compartilhando uma dinâmica de prática.

Alguns critérios podem ser estabelecidos, de acordo com Burnard; Boyack; Howell (2013) no intuito de se criar um ambiente propício ao ato composicional. As autoras sugerem: a) utilizar-se de uma linguagem comum e inclusiva; b) discutir os conceitos de "bom" e

"ruim" em música; c) lembrar ao aluno que o trabalho é de sua autoria, e que desta forma, pode-se adicionar ou modificar qualquer coisa; d) garantir que eles sejam os tomadores das decisões; e) elaborar perguntas atenciosas para que os alunos descubram o que pode ser melhorado; f) experimentar e correr riscos; g) estar aberto a novas ideias e experiências.

Além dos critérios supracitados, as autoras mencionam a importância dos professores incentivarem nos alunos a prática da reflexão, ajudando-os a “pensar sobre a sua aprendizagem como compositores” (BURNARD; BOYACK; HOWELL, 2013).

Barret (1996), ainda com o foco em crianças no contexto escolar, analisou, de maneira não verbal, a estrutura e a forma de 137 composições coletadas de crianças entre cinco e 12 anos. O conhecimento que possuímos, segundo a autora, nem sempre é redutível a palavras. “Um exame da pesquisa sobre a tomada de decisão estética na educação musical, revela uma tendência dos pesquisadores em confiarem na habilidade dos alunos em responderem verbalmente a ‘estímulos musicais’ específicos” (BARRET, 1996, p. 3. Tradução nossa). Assim procedendo, o exame da tomada de decisão estética na música estará na dependência do conhecimento e entendimento da criança da linguagem específica desta arte. Ocorre que, alguns elementos se confundem frequentemente, como é o caso dos elementos de altura e dinâmica (Ibidem, p. 5-6).

Em seu estudo, Barret demonstrou que as crianças de todos os grupos e de todas as idades entre cinco e 12 anos: 1- usam a repetição como artifício estrutural; 2- desenvolvem ideias musicais através de processos como abstração e transferência, estabelecimento de sequências e inversão; 3- conseguem consumir finalizações para as suas composições. O estudo verifica a presença de estrutura, em níveis variados, em todas as cento e trinta e sete composições observadas (Ibidem, p. 14). As descobertas da autora sugerem que as crianças mais novas (como as de cinco anos e nove meses) são capazes de tomar decisões estéticas.

Outro fator relevante apontado por Barret sugere que a tomada de decisão estética, não está necessariamente ligada a um treinamento musical prévio. Finalizando, a autora indica que o exame do discurso musical da criança como compositora fornece acesso direto ao seu pensamento musical e à sua tomada de decisão estética. Segundo ela, “a imposição da linguagem verbal nos leva a correr o risco de limitarmos as respostas àquelas nas quais as crianças possuem o signo verbal” (BARRET, 1996, p. 17. Tradução nossa). Segundo ela, “o estudo proporcionou alguns *insights* sobre as maneiras pelas quais a criança pode ‘demonstrar’, mais do que ‘declarar’, o seu pensamento estético através do seu discurso musical como compositora” (BARRET, 1996, p. 17. Tradução nossa).

Apesar de observar-se a ascensão de pesquisas e práticas na área da composição musical, algumas pesquisas apontam que as práticas composicionais não se fazem presentes no ensino de música na escola, especialmente nas de educação básica (HAYES, 2009, GARBOSA, 2000). Neste contexto, a tradição de ensino musical tem priorizado a execução musical em detrimento de outros fazeres musicais, como a própria composição. Sobre isso, Garbosa afirma:

No ensino de música as crianças estão engajadas em atividades de execução, apreciação, improvisação e criação musical. Entretanto, não há dúvidas de que os educadores têm conferido uma ênfase muito maior às duas primeiras atividades, seja por falta de formação adequada ou por desconhecimento da gênese dos processos de improvisação e composição musical (GARBOSA, 2000, p. 1).

Hayes (2009) afirma que a criação musical, normalmente, está ausente dos programas escolares por serem consideradas atividades complexas, reservadas somente a músicos profissionais. Porém, a autora ressalta que esta visão já está sendo contestada, através dos resultados de inúmeras investigações, propostas e experiências didáticas que contradizem o argumento de complexidade nos processos de composição na escola. Hayes adverte que a composição musical não é mais considerada como uma ocupação reservada apenas para os “especialistas”, mas como uma “atividade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa com interesse e motivação” (HAYES, 2009, p.1).

Finck (2001) menciona em seu trabalho sobre os processos de criação musical no contexto escolar os desafios da educação em oposição aos modelos mais tradicionais que sempre orientaram as ações de ensinar música:

O trabalho de criação musical vem se constituindo, na última década, em uma das possibilidades de atividade dos educadores musicais frente aos paradigmas do passado [...] e sugere a utilização de novos pressupostos teóricos, já que os antigos não são mais suficientes e, muitas vezes, não têm repercutido, favoravelmente, no meio musical (FINCK, 2001, p. 10).

De acordo com Finck, a atividade de criação musical é considerada como um novo paradigma na educação musical e, por isso, focou nas práticas pedagógicas com base na construção do conhecimento musical, utilizando a criação musical em grupo. A pesquisa evidenciou todo o processo de criação musical utilizado por cinco crianças durante um semestre. Os processos de criação musical relatados pela autora foram desenvolvidos a partir da conscientização do entorno sonoro e envolveu etapas por ela denominadas de Interpretação (Leitura e Execução), Experimentação sonora, Exploração sonora e Estruturação gráfica. No processo de alfabetização musical à estruturação gráfica a autora propõe iniciar esses

processos através de partituras analógicas e assim vai sendo desenvolvido até que os alunos estabeleçam relações sonoras entre as estruturas analógicas e a grafia formal, então, cada vez mais, o processo se amplia até o domínio da linguagem musical, tal qual o processo de alfabetização da escrita e letramento (FINCK, 2001).

No caso de pesquisas que focalizam o ensino da composição para graduandos, Pitombeira (2011) examina diferentes modelos de ensino da composição musical nos séculos XX e XXI. Para isso, o autor utilizou-se de seis trabalhos pedagógicos: *Learning to Compose*, de Larry Austin e Thomas Clark; *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*, de Stefan Kostka; *Techniques of Twentieth-Century Composition*, de Leon Dallin; *Creative Music Composition*, de Margaret Lucy Wilkins; *Techniques of the Contemporary Composer*, de David Cope; e *Simple Composition*, de Charles Wuorinen (PITOMBEIRA, 2011).

Baseado na análise desses autores, Pitombeira concluiu que:

[...] as práticas estabelecidas a partir da segunda metade do século XX, como as massas sonoras de Lutoslawski, Penderecki e Ligeti, o spectralismo francês de Murail e Grisey, a música estocástica de Xenakis, e a ultracomplexidade de Brian Ferneyhough devem ser pedagogicamente sistematizadas e incluídas num programa de estudos de práticas composicionais contemporâneas. [Além destes], a música eletroacústica também deve ser abordada nos seus princípios básicos e técnicas [...] (PITOMBEIRA, 2011, p. 47).

O autor, ainda, afirma que a teoria geral dos sistemas também deve ser considerada na organização do pensamento composicional, porém, com cautela. Segundo ele, isso traria ampliação nas possibilidades de execução e percepção. Além disso, o autor sugere que paralelamente ao estudo tutorial e a discussões em grupo da produção composicional - como propõe Wilkins (2006), seja incentivado o estudo minucioso de diversas técnicas e estéticas composicionais contemporâneas oportunizando assim, uma sólida formação do compositor atual:

É através do exame de partituras, da análise musical e da reprodução orientada das várias práticas que marcaram a produção musical contemporânea desde o início do século XX, que o jovem compositor criará uma base sólida onde uma linguagem composicional própria florescerá e desenvolver-se-á naturalmente (PITOMBEIRA, 2011, p. 48).

O contato com o minimalismo e o neorromantismo também é sugerido por Pitombeira para os estudos dos novos compositores, uma vez que estes movimentos “romperam com a filosofia modernista da busca incessante pelo novo”. O autor finaliza sugerindo que os compositores documentem e sistematizem práticas composicionais no intuito de que os iniciantes “se sintam confortáveis em praticar as mais diferentes maneiras de criar música e

caminhem rumo à definição de uma voz composicional própria” (PITOMBEIRA, 2011, p. 49).

Schoenberg, em seu livro intitulado “Fundamentos da Composição Musical”, traz importantes contribuições aos estudantes de composição. O autor inicia sua abordagem conceituando a forma musical, que segundo ele, representa a organização da peça, sem a qual a música seria incompreensível. Assim,

Os requisitos essenciais para a criação de uma forma compreensível são a lógica e a coerência: a apresentação, o desenvolvimento e a interconexão das ideias devem estar baseados nas relações internas, e as ideias devem ser diferenciadas de acordo com sua importância e função (SCHOENBERG, 1993, p. 27).

O autor afirma que a compreensão da música depende da capacidade de retê-la na mente, e desta forma, “a subdivisão apropriada facilita a compreensão e determina a forma” (Ibidem, p. 28). Schoenberg sugere que o aprendiz inicie criando blocos musicais e em seguida, busque conectá-los. Assim, viabilizam-se unidades maiores e de vários tipos, e “os requisitos da lógica, coerência e compreensibilidade devem ser preenchidos de acordo com a necessidade de contraste, variação e fluência da apresentação” (Ibidem).

No que se refere à frase em música, Schoenberg afirma que se trata da menor unidade estrutural, “uma espécie de molécula musical, constituída por algumas ocorrências musicais unificadas, dotada de uma certa completude e bem adaptável à combinação com outras unidades similares” (Ibidem, p. 29). Esta unidade corresponde a um trecho viável de se cantar em um só fôlego, e seu “final sugere uma forma de pontuação, tal qual uma vírgula” (Ibidem). Já o ritmo é um elemento importante na constituição da frase, contribuindo para a sua variedade. Ele estabelece o seu caráter “e é frequentemente o fator determinante para a existência de sua unidade” (SCHOENBERG, 1993, p. 29).

Com relação aos motivos, Schoenberg afirma que “até mesmo a escrita de frases simples envolve a invenção e o uso de motivos, mesmo que, talvez, inconscientemente” (Ibidem, p. 35). Se usado conscientemente, deve produzir unidade, coerência e fluência do discurso. Segundo o autor, ele aparece de forma marcante no início da peça e seus fatores constitutivos são intervalares e rítmicos. O motivo básico é o ‘germe da ideia’ e quase todas as outras figuras revelam alguma ligação com este. A utilização do motivo é tão importante que a impressão final de uma peça não será determinada por sua forma básica e, sim, pelo tratamento e desenvolvimento do motivo (Ibidem). Porém, a repetição pura do motivo gera monotonia, e desta forma requer variação. Esta, por sua vez, requer cuidados para não

descaracterizar o motivo. Para tal, devem-se alterar alguns fatores de menor importância e manter os fundamentais.

A preservação dos elementos rítmicos produz, efetivamente, coerência (ainda assim, a monotonia não pode ser evitada sem ligeiras mudanças). No mais, a determinação dos elementos mais importantes depende do objetivo composicional: através de mudanças substanciais é possível produzir uma variedade de formas-motivo adaptáveis a cada função formal (SCHOENBERG, 1993, p. 36).

A conexão das formas-motivo, segundo o autor, trata-se de assunto complexo. Para um discurso lógico faz-se necessário: a) a coerência harmônica, que reforça as conexões internas; b) as similaridades rítmicas, que atuam como elementos unificadores; c) e o conteúdo comum, que são formas-motivos derivadas do mesmo motivo básico (SCHOENBERG, 1993, p. 43).

Uma melodia bem equilibrada progride em ondas, isto é, cada elevação é compensada por uma depressão; ela atinge o ponto culminante, ou clímax, através de uma série de pontos culminantes menores, interrompidos por recuos. Os movimentos ascendentes são compensados por movimentos conjuntos em direção oposta. Uma boa melodia geralmente se move dentro dos limites de uma tessitura razoável, não se distanciando demasiadamente de um registro central (Ibidem, p. 43).

Segundo Schoenberg, “uma ideia musical completa está normalmente articulada sob a forma de período ou sentença” (Ibidem, p.48), estruturas estas que não possuem muitas variantes, e possuem como similaridade o fato de concentrarem-se ao redor de uma tônica e de possuir um final bem definido. “A organização de uma peça em sua integridade, assim como em suas unidades menores, estará regulada pela repetição, pelo controle da variação, pela delimitação e pela articulação” (Ibidem, 59).

No que se refere à forma musical, “uma porcentagem esmagadora [...] é composta estruturalmente de três partes. A terceira parte é, por vezes, uma repetição exata (recapitulação) da primeira, mas frequentemente aparece sob a forma de uma repetição modificada” (SCHOENBERG, 1993, p. 151). A pequena forma ternária, ou forma-canção ternária (*a, b, a'*), pode ter sido derivada do antigo *rondeau*, e requer a utilização de contraste.

Neste primeiro item da revisão de literatura foram abordados autores que tem contribuído para a utilização da composição como processo de aprendizagem. Da mesma forma, buscou-se, a seguir, trazer em evidência o cenário de aprendizagem dos instrumentistas de sopro em Santa Catarina.

2.2 CENÁRIO DE APRENDIZAGEM DOS INSTRUMENTISTAS DE SOPRO EM SANTA CATARINA

O instrumentista de sopro desenvolve-se, empiricamente, através de variados cenários de aprendizagem musical, sejam eles, aulas particulares, cursos em escolas especializadas, conservatórios, escolas livres de música, de forma autodidata, bandas de música de igreja, bandas de música civis, dentre outras possibilidades. Dentre esses cenários de iniciação, busca-se identificar qual o que mais contribui como nascedouro desses instrumentistas e como se dá a sua aprendizagem musical e da mesma forma como a composição musical é contemplada em suas ações educativas.

Recentes pesquisas trazem o indicativo de que grande parte dos instrumentistas de sopro tem sua iniciação através das bandas de música. Segundo Cislighi (2009), “as bandas de música podem estar relacionadas a diversos contextos, mantendo características peculiares a cada um desses contextos e assim, possuindo denominações diferentes para cada situação” (CISLAGHI, 2009, p. 17). As bandas podem ser civis ou militares, de acordo com sua função social. Dentre as bandas civis, estas variam entre escolares, de igreja e filarmônica, e de acordo com a sua formação instrumental, podem ter outras nomenclaturas, sejam elas, banda marcial, banda sinfônica, banda de percussão, fanfarra, entre outras. A banda marcial compõe-se basicamente de instrumentos de sopro da família dos metais, e de instrumentos de percussão. Para a composição instrumental da banda sinfônica, adicionam-se, além dos instrumentos da banda marcial, os instrumentos de sopro da família das madeiras. Já a fanfarra tem sua formação simplificada no que se refere aos instrumentos de sopro, limitando-se a utilização da corneta, instrumentos lisos que produzem apenas as notas da série harmônica, e dos instrumentos de percussão.

Com o objetivo de fundamentar a análise de dados desta pesquisa, aborda-se nesta parte do trabalho, três estudos recentes, realizados entre 2009 e 2013, sobre a temática de bandas de música no estado de Santa Catarina.

Wendt (2013) descreve como ocorre a formação de novos músicos na Banda de Música da Sociedade Musical e Cultural de Santo Amaro (SC). Em sua pesquisa, buscou compreender as concepções e ações da educação musical que norteiam o processo de formação de novos instrumentistas, bem como os significados que os investigados dão às suas ações de aprendizagem. O autor relata que os processos de ensino se dão em três etapas distintas: a primeira focaliza a teoria musical e flauta doce; a segunda enfatiza o domínio da

leitura musical e da técnica do instrumento; e a Banda de Aprendizes, fase final da formação, consiste na atividade de prática de repertório, que visa complementar as etapas anteriores. Segundo Wendt, a formação de novos instrumentistas é uma condição de subsistência desses grupos musicais e a preservação das tradições é uma forma de resistir à perda da identidade. Isto garante a continuidade do grupo e mantém seus valores musicais.

Cislaghi (2009) realizou três estudos de caso no projeto bandas e fanfarras do município de São José (SC), tendo como foco analisar as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música. O projeto desenvolve-se em escolas em escolas de educação básica, fato que, segundo o autor, não é muito comum. Os resultados da pesquisa aponta que os professores investigados possuem várias justificativas para o ensino de música, sejam elas, possibilitar a inclusão social, contribuir na inclusão social, auxiliar outras disciplinas e oportunizar a profissionalização. No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, os resultados apontam para a centralização das atividades nos professores, que determinam os conteúdos, as atividades, o repertório, e mantêm o controle da disciplina. Segundo o autor, não há uma coordenação efetuada por um educador musical. A técnica do instrumento, notação musical e marcialidade são trabalhados de forma prática e objetivam a participação nos grupos musicais. Já “no trabalho de preparo de repertório, há uma ênfase nas atividades de repetições, visando uma melhor *performance*, que é fomentada pelos concursos e festivais de bandas e fanfarras” (CISLAGHI, 2009, p. 162). O autor ainda verifica que cada professor possui concepções próprias de ensino e realiza práticas pedagógicas particulares. Desta forma, há uma pluralidade de pedagogias, e a que prevalece é o modelo tradicional. Como sugestões de melhorias, Cislaghi aponta o estabelecimento de parceria entre o projeto e a universidade, através do oferecimento de disciplinas optativas que abrangessem os conhecimentos específicos sobre bandas.

A pesquisa realizada por Kandler (2011) também tem foco em bandas de música. A autora verifica a importância destas como difusoras do acesso à linguagem musical e investiga os processos de musicalização realizados em 18 bandas de música² do meio oeste catarinense. Segundo a autora:

² Neste caso, a autora está se referindo a bandas marciais e bandas musicais. No primeiro caso, sua formação é composta por instrumentos de sopro da família dos metais e instrumentos de percussão, e no segundo caso, é adicionada a família das madeiras (KANDLER, 2011, p. 12).

Esse tipo de banda é, em muitas cidades, o único lugar onde se pode aprender a tocar um instrumento musical. Esses agrupamentos apresentam-se como locais importantes de ensino e aprendizagem de música, onde ocorre o ensino de instrumento de forma individual ou coletiva, aulas de teoria musical, prática instrumental em naipes e outras atividades musicais. Além disso, é intenso o convívio social dentro desses grupos, o qual proporciona diversas formas de aprendizado (KANDLER, 2011, p. 12-13).

Segundo a autora, “os processos de musicalização desenvolvidos em bandas visam preparar o músico para que este seja capaz de decifrar os códigos musicais presentes na partitura e executá-los corretamente” (KANDLER, 2011, p. 155). Kandler, em sua pesquisa, detectou que há uma resistência quanto a mudanças de metodologia de ensino nos grupos investigados. Segundo ela, isto se dá pela “reprodução das práticas de ensino vivenciadas pelos maestros durante a sua formação musical” (Ibidem). No seu trabalho não foram encontradas referências à modalidade composicional como processos de musicalização.

As pesquisas de Weidt (2013), Kandler (2011) e Cislighi (2009) apontam que as práticas musicais no contexto das bandas de música no estado de Santa Catarina, estão relacionadas ao ensino e à aprendizagem da técnica instrumental e da teoria musical. As práticas de composição raramente estão presentes nos processos de ensino desses instrumentos.

2.3 TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, que procura compreender os processos composicionais de instrumentistas de sopro, faz-se relevante a busca por embasamentos na área da psicologia, através das teorias contemporâneas da aprendizagem. Segundo Beineke (2008), a análise de processos de aprendizagem possui, como um dos enfoques de análise, os estudos relacionados à psicologia, já que são eles que ajudam a compreender os pensamentos e as ações que geram a produção, neste caso, as composições musicais (BEINEKE, 2008, p. 20-21). Tal abordagem não descarta, porém, aquelas relacionadas ao significado e intenção no contexto social dos estudantes, tendo em vista a complexidade do tema, “que precisa contemplar também aspectos relacionados às vivências dos estudantes, à situação interativa da aula e aos contextos de produção das composições” (Ibidem).

A aprendizagem configura-se numa questão complexa e não existe uma definição única para o seu conceito. Como afirma Illeris (2013, p.7), “pelo contrário, observa-se o

desenvolvimento constante de um grande número de teorias mais ou menos singulares ou sobrepostas, algumas delas referindo-se a visões mais tradicionais, outras tentando explorar novas possibilidades e modos de pensar”. Desta forma, dentro de uma visão contemporânea, a aprendizagem transcende a visão tradicional compreendida como a aquisição de conhecimento e habilidades, incluindo, atualmente, “dimensões emocionais, sociais, e da sociedade” (ILLERIS, 2013, p. 7). Para o autor a aprendizagem, às vezes, assume a natureza de “desenvolvimento de competências que tem a ver com a capacidade de lidar com os diferentes desafios, existentes e futuros, na vida profissional e em muitos outros campos de atuação” (ILLERIS, 2013, p. 7).

Peter Jarvis (2013), através de uma perspectiva existencial, apresenta uma compreensão geral do que é a aprendizagem, e o que ela envolve. Segundo o autor, a aprendizagem humana é o “processo do eu interagindo com o meu mundo-vida”. O autor afirma que toda aprendizagem começa com disjunção (questão aberta ou com um senso do desconhecido) “é a pessoa inteira que aprende e essa aprendizagem se passa em uma situação social”. Portanto, a aprendizagem deve “envolver diversas disciplinas acadêmicas, incluindo sociologia, psicologia e filosofia” (JARVIS, 2013, p. 36). Jarvis conceitua aprendizagem da seguinte forma:

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, crenças e sentidos) – experiência as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada) (JARVIS, 2013, p. 35-36).

Jarvis divide a experiência (que gera aprendizagem) em dois estágios distintos:

a) Experiência primária – responsável por sensações corporais que ocorrem na intersecção entre a pessoa e o mundo-vida (sons, visões, cheiros, etc.). Representam o primeiro estágio da aprendizagem humana. Segundo o autor, as respostas às disjunções são construtos sociais. Desta forma, a aprendizagem é influenciada pelo contexto social em que ocorre. Adquirida a resposta para a questão implícita, faz-se necessária a prática e a repetição para depositá-la na memória, ou seja, “quanto mais oportunidades tivermos de praticar a resposta à nossa pergunta inicial, mais conseguiremos depositá-la na memória” (JARVIS, 2013, p. 38). Os *feedbacks* confirmam se a resolução do problema é socialmente aceitável ou não. Porém, segundo Jarvis, nem sempre a conformidade significa acerto. Faz-se importante aprender a discordar, “e é concordando e discordando que emergem certos aspectos da nossa

individualidade” (JARVIS, 2013, p. 38). Estando a resolução concluída, aceita socialmente e memorizada, o indivíduo retorna à posição de considerar novamente o mundo óbvio, “porém, à medida que mudamos e os outros mudam enquanto aprendem, o mundo social está sempre mudando, e a nossa presunção do óbvio se torna mais suspeita” (Ibidem, p. 39).

b) Experiência secundária – representam os significados culturais que são mediados por meio da fala e da palavra escrita. Refere-se às disjunções cognitivas. Segundo Jarvis, após uma experiência, “podemos rejeitá-la, pensar sobre ela, responder a ela emocionalmente ou fazer algo a respeito – ou qualquer combinação destas opções” (Ibidem, p. 40). A aprendizagem, portanto, envolveria três transformações: a sensação, a pessoa e, depois, a situação social, na qual ela está inserida. “Como resultado da aprendizagem tornamo-nos pessoas modificadas e, assim, é somente sendo que nos tornamos e, na aprendizagem, experienciamos o processo de vir a ser. De fato, eu mudo e, portanto, muda a situação em que interajo” (Ibidem).

Para o início do entendimento do processo da aprendizagem humana, faz-se necessário a combinação das experiências primárias e secundárias, uma vez que ambas acontecem simultaneamente (Ibidem). Jarvis argumenta que para o entendimento da aprendizagem humana deve-se começar com a compreensão da pessoa – o educando -, ou seja, iniciar por uma perspectiva filosófica, e a partir disto, começar a explorar os aspectos psicológicos e sociológicos do processo de aprendizagem (Ibidem, p. 44).

Buscando-se conhecer mais perspectivas contemporâneas quanto à aprendizagem humana, verificou-se no trabalho do psicólogo Howard Gardner, uma importante contribuição, mais voltada, até certo ponto, para o tema clássico do conteúdo da aprendizagem, isto é, o que realmente se aprende (ILLERIS, 2013, p. 11). Assim, a existência de várias inteligências independentes, corresponde a uma visão contemporânea da aprendizagem, uma vez que “inclui não apenas capacidades cognitivas, mas também capacidades emocionais e sociais” (Ibidem, p. 27). Além disso, sua linha de atuação também possui uma natureza holística, que busca compreender os fenômenos na sua totalidade (Ibidem, p. 11).

Gardner, em suas ideias básicas da abordagem educacional, pressupõe estudantes com ênfase em inteligências diferentes:

Por causa de suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e experiências idiossincráticas, os estudantes não chegam à escola como tábulas rasas nem como indivíduos que possam ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um eixo único de realizações intelectuais. Eles possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar informações (GARDNER, 2013, p. 128).

Neste sentido, Gardner propõe três linhas, que caminham progressivamente, do ponto de vista das inteligências múltiplas:

a) Pontos de entrada – Referem-se à busca por encontrar um modo de envolver o estudante e de coloca-lo centralmente dentro do tópico de estudo. Tem por objetivos mobilizar o interesse e garantir o comprometimento cognitivo com a investigação. O autor aponta seis pontos de entrada que podem ser alinhados (aproximadamente) a inteligências específicas. São eles:

1. Narrativo – Aproxima-se dos estudantes que gostam de aprender por meio de histórias (veículos linguísticos ou fílmicos);
2. Quantitativo/numérico – Aborda estudantes que se intrigam com números, os *insights* sobre tamanho, razão e mudança;
3. Fundamental/existencial – Interessa a estudantes que gostam de questões fundamentais. Segundo o autor, “quase todos os jovens levantam essas questões, geralmente por meio de mitos ou da arte” (GARDNER, 2013, p. 130);
4. Estético – “Alguns indivíduos são inspirados por obras de arte ou materiais organizados de maneira que demonstrem equilíbrio, harmonia, e uma composição cuidadosamente projetada” (GARDNER, 2013, p. 130);
5. Prático – Corresponde aos indivíduos (particularmente os jovens) que gostam de aprender através de uma atividade prática (construir algo, manipular materiais, realizar experimentos);
6. Social – Aproxima-se dos indivíduos que aprendem melhor em um ambiente de grupo, que possibilite assumir papéis diferentes e observar as perspectivas de outras pessoas (Ibidem, p. 129-130).

b) Analogias informativas – Trata-se do desafio do professor em “produzir analogias instrutivas, tiradas do material que já foi compreendido, que possam transmitir aspectos importantes do tema menos conhecido” (GARDNER, 2013, p. 131). Segundo o autor, as analogias podem ser de grande valia, porém, podem ser enganosas. Desta forma, cabe ao professor “qualificar cada analogia como apropriada e garantir que as partes enganosas da

analogia não distorçam ou limitem a compreensão final dos estudantes” (GARDNER, 2013, p. 131).

c) Buscando a essência – Configura-se no desafio de transmitir as ideias centrais. Segundo Gardner, “a medida fundamental para se chegar à essência é o reconhecimento de que um conceito somente pode ser compreendido adequadamente se o indivíduo for capaz de representar essa essência em mais de um modo, de fato, de vários modos” (GARDNER, 2013, p. 133). Isso é desejável, segundo o autor, “quando os múltiplos modos de representação baseiam-se em diversos sistemas de símbolos, inteligências, esquemas e modelos” (Ibidem). Assim, para se chegar à essência:

Primeiramente, é necessário passar uma quantidade significativa de tempo tratando do tema em questão. Em segundo lugar, é necessário retratá-lo de maneiras diversas – para ilustrar sua complexidade e alcançar um grupo de estudantes necessariamente diverso. Em terceiro lugar, isso é altamente desejável quando as abordagens múltiplas mobilizam explicitamente uma variedade de inteligências, habilidades e interesses (GARDNER, 2013, p. 133).

Conforme revisão de literatura, os autores supracitados apontam diretrizes atuais quanto à aprendizagem do ser humano, cada qual com suas especificidades, e podem contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem da composição musical. Além dos autores Jarvis e Gardner, buscou-se um aprofundamento nas concepções de aprendizagem de Illeris (2013), cuja concepção teórica será aprofundada no próximo capítulo, quando se discute o referencial teórico que será adotado para as análises.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentam-se neste capítulo os dois autores que configuraram o referencial teórico da presente pesquisa: Wilkins (2006) e Illeris (2013).

Na primeira parte, no tópico o compositor aprendiz e o seu desenvolvimento, sintetizam-se os principais recortes do livro “*Creative music composition: The young composer's voice*”, de Margaret Lucy Wilkins, que indica o panorama atual do ensino da composição. Através do trabalho de pesquisa de Pitombeira (2011), que se deteve a refletir sobre seis textos paradigmáticos do século XX sobre o ensino da composição musical, seus conceitos centrais e enfoques pedagógicos, chegou-se ao conhecimento do trabalho de Wilkins (2006). Sobre o seu trabalho, Pitombeira (2011) assim se manifesta:

[...] a autora oferece uma lúcida visão sobre a situação da composição na atualidade, desde as relações de força econômica que sustentam a produção composicional bem como onde posicionar os momentos iniciais da aprendizagem, face às imensas possibilidades teóricas e interdisciplinares disponíveis atualmente (PITOMBEIRA, 2011, p. 43).

Na segunda parte deste capítulo, intitulada a aprendizagem – uma teoria atual apresenta-se um apanhado geral da teoria da aprendizagem, de Knud Illeris (2013), que organizou o livro “Teorias Contemporâneas da Aprendizagem”.

3.1 O COMPOSITOR APRENDIZ E O SEU DESENVOLVIMENTO

Ao analisar a situação da composição na atualidade, Wilkins delimita duas linhas pedagógicas básicas. Uma trata do ensino da “composição estilística”, que se utiliza da linguagem tonal, através da realização de exercícios com base no estilo dos mestres compositores do passado, como Palestrina, Bach, Mozart, Schubert, etc. A outra se configura no ensino da “composição livre”, que aborda um trabalho criativo que não é estilisticamente baseado nos períodos históricos, mas dá ênfase à prática composicional dentro de uma linha ocidental europeia dos séculos XX e XXI, abertas à interpretação individual. Segundo a autora, “embora seja verdade que nenhum professor pode dotar os alunos com talento musical e imaginação, bons professores podem proporcionar um ambiente estimulante no qual a criatividade pode florescer” (WILKINS, 2006, p. 1. Tradução nossa).

A autora defende o ensino da "composição livre", indicando ser esta a mais adequada para as necessidades e o desenvolvimento de jovens compositores:

Durante o século XX, a graduação em música parecia basear-se num modelo de século XIX: composição estilística era a ordem do dia. Esperavam que jovens compositores prosperassem em uma dieta de exercícios semanais cujo objetivo era imitar os estilos dos compositores clássicos do passado. Quando essas técnicas antigas eram dominadas, aos jovens compositores era "permitido" compor livremente, já próximos do final do seu ensino superior. O grande salto do pensamento musical tonal para o emocionante e novo modernismo ficou para o estudante fazer, se debatendo, e sem ajuda. Frustração e decepção foram os únicos resultados desse sistema de educação musical, especialmente para aqueles que aspiravam serem compositores [...] O resultado foi que, em vez de ser estimulada, a imaginação criativa foi reprimida (WILKINS, 2006, p. 4. Tradução nossa).

Segundo a autora, há pontos positivos ao se estudar a “arte praticada por expoentes de sucesso do passado”. Porém,

[...] dominar todos os aspectos da tonalidade é um processo tão longo que, com o passar dos séculos e a crescente riqueza de conhecimento, os alunos correm o risco de nunca chegarem à música de seu próprio tempo. Assim, concentrar-se no estudo da música contemporânea, com olhares ocasionais a algumas ideias interessantes do passado, parece ser uma boa maneira, para jovens compositores, de desenvolverem suas próprias técnicas e conhecimento do contexto em que irão operar (WILKINS, 2006, p. 5-6. Tradução nossa).

A autora afirma que para o desenvolvimento de compositores, três ingredientes são fundamentais: estímulo à imaginação, habilidade técnica, e o conhecimento do contexto musical em que se deseja trabalhar. Estes constituem a base do ensino da composição livre (Ibidem, p. 2), indicado tanto para indivíduos que objetivam seguir a carreira de compositor profissional, quanto para músicos que desejam impetrar uma vivência criativa (Ibidem, p. 8). A composição livre pode ser estudada em uma disciplina específica, ou como um dos tópicos de uma disciplina, em conjunto com itens relacionados à execução, teoria, etc. (Ibidem). Segundo Wilkins, o objetivo principal do ensino da composição livre não é formar ou desenvolver compositores consagrados (embora isso aconteça), mas sim, desenvolver o “pensamento e compreensão musical do estudante”.

Na atualidade, jovens músicos já trazem de sua educação escolar experiências em composição. Para exemplificar, a autora afirma que no Reino Unido, o sistema educacional musical proporciona experiências criativas nas escolas primárias e secundárias. Desta forma, estudantes que optam por estudar música, seja em universidades ou outros cursos, já se despertaram quanto à capacidade de ter ideias musicais, de imaginar sons, e o desejo de criar novas músicas. (Wilkins, 2006, p. 8). Para Wilkins, os benefícios adquiridos através da experiência em composição musical são imensos. “[...] o espírito de investigação, de

exploração musical, e de descoberta é uma experiência de melhoria de vida” (WILKINS, 2006, p. 8. Tradução nossa).

Detendo-se aos benefícios musicais, advindos da experiência composicional, Wilkins considera que os músicos:

- 1- Passam a entender melhor os limites da notação musical;
- 2- Desenvolvem a capacidade de dar um salto imaginativo na mente de outros compositores;
- 3- Beneficiam-se ao assimilar a natureza improvisada de uma obra;
- 4- Aprimoram as suas ações como intérpretes (Ibidem).

Para a autora, é certo que quase todo músico é capaz de compor, em maior ou menor medida, dada a oportunidade de fazê-lo (Ibidem, p. 8). Para tal, “é importante encontrar o ambiente certo de ensino/aprendizagem que irá incentivar e apoiar a atividade de compor” (WILKINS, 2006, p. 10. Tradução nossa). Dentre os aspectos importantes a autora ressalta: a) a presença de instrutores/compositores experientes; b) oportunidades de apreciação das suas composições; c) acesso a partituras e gravações de novas músicas; d) oportunidades para assistir shows e eventos musicais. Além disso, Wilkins observa que, pertencer a um grupo de compositores aprendizes, em diferentes estágios de desenvolvimento criativo, pode oferecer ajuda e encorajamento ao jovem compositor (Ibidem, p. 10).

Wilkins ressalta que o ensino da composição deve contemplar momentos nos quais o aprendiz tenha a oportunidade de experimentação de suas peças. Segundo a autora, estas experiências são fundamentais para a aprendizagem de compositores. São nestes momentos que eles avaliam a sua obra, e julgam sua conveniência e a eficácia da estrutura (Ibidem).

Com este propósito, a autora sugere a organização que várias iniciativas, desde a contratação de artistas profissionais, a utilização pequenos conjuntos de estudantes, bandas de música, orquestras da faculdade e orquestra sinfônica. (Ibidem, p. 10-11). Segundo Wilkins, o *feedback* trazido pelos músicos executantes oportunizam significativas experiências aos jovens compositores, e as críticas construtivas auxiliam no desenvolvimento destes (WILKINS, 2006, p. 11). Além disso, os *softwares* de música não substituem tais iniciativas com instrumentos acústicos reais. Segundo a autora, os programas de computador auxiliam o compositor, permitindo que o mesmo ouça sua obra em construção, porém, os sons artificiais não são como os obtidos a partir de instrumentos acústicos reais e podem gerar uma falsa impressão do que é possível realizar com instrumentos reais (Ibidem, p. 10).

No que se refere ao ensino da composição, Wilkins defende uma combinação entre aulas coletivas, *workshops* e aulas individuais. A parte coletiva do ensino pode trazer informações estimulantes aos jovens compositores, “proporcionando oportunidades para análise e provocando discussões estéticas entre o grupo como um todo” (WILKINS, 2006, p. 12. Tradução nossa). Esta parte coletiva faz-se importante uma vez que os compositores tendem a trabalhar como figuras solitárias. Os *workshops* ampliam os horizontes dos alunos ao oportunizarem concepções diferenciadas de artistas renomados. Já as aulas individuais objetivam discutir o andamento do trabalho individual de cada aluno, a viabilidade das ideias musicais, os mecanismos para o desenvolvimento destas ideias e os aspectos práticos para a sua notação. Segundo Wilkins, em todos os três casos as aulas devem ser ministradas por compositores experientes (WILKINS, 2006, p. 12).

Outra contribuição importante refere-se à valorização quanto à escuta frequente de novas músicas. Segundo a autora “os artistas sempre se desenvolveram aprendendo com os seus antecessores. As ideias das gerações anteriores podem ser utilizadas diretamente, podem ser desenvolvidas de uma nova maneira, ou podem ser rejeitadas” (WILKINS, 2006, p. 13. Tradução nossa).

Atualmente, faz-se comum que os compositores determinem um conceito, ou uma ideia básica, em torno do qual construirão o seu trabalho (no passado, as estruturas clássicas ditavam a forma e o caráter da composição). A partir de um conceito significativo, fluirá o máximo de informações sobre os parâmetros essenciais da composição musical. O conceito pode determinar a estrutura geral, por exemplo, o tempo, ou o humor e o caráter das ideias musicais (Ibidem, p. 15).

Desta forma, segundo a autora, torna-se provável que o conceito recaia em uma das duas categorias: programática ou abstrata. A música programática tem a sua inspiração a partir de uma ideia extramusical (fenômeno da natureza, por exemplo). Já conceitos abstratos se ocupam de ideias puramente técnicas musicais. Eles podem adotar, por exemplo, a ideia de uma peça que “aumenta gradualmente a velocidade por toda parte, ou um movimento que progride lentamente desde os menores passos para os mais altos” (WILKINS, 2006, p. 16). Segundo esta autora, os compositores iniciantes costumam ter mais facilidade de lidar com as ideias programáticas. Já as ideias abstratas tendem a precisar de conhecimento de determinadas formas e técnicas específicas (Ibidem, p. 16). Neste sentido, “a definição do título da peça como meta primeira pode ser uma estratégia eficaz para o jovem compositor, trazendo implicações positivas para o conteúdo da peça” (Ibidem, p. 20-21. Tradução nossa).

Após a decisão quanto ao conceito da peça, a improvisação pode ser o ponto de partida para os materiais musicais, e o artifício para a obtenção de ideias musicais relevantes. Wilkins sugere que neste momento o compositor se utilize de um gravador para captar as melhores ideias. Sugere também que neste momento “evite a notação, deixando fluir o máximo de ideias” (WILKINS, 2006, p. 20).

No que se refere à estrutura da composição, Wilkins afirma que durante os períodos Barroco, Clássico e, até certo ponto, o período Romântico, os compositores ocidentais utilizavam várias formas tradicionais para a estrutura de suas obras, o que facilitava, de certo modo, a produção desta época. “Todas estas formas utilizavam o sistema tonal [...] e configuravam-se ‘moldes’ em que os compositores ‘derramavam’ suas músicas” (WILKINS, 2006, p. 23. Tradução nossa).

Já nos tempos atuais, novos desafios emergem aos jovens compositores: a) adaptar as formas tradicionais para novas linguagens musicais (a forma Sonata pode ser facilmente adaptada a um sistema de atonal, por exemplo); b) inventar uma nova estrutura para a obra. (Ibidem, p. 24).

Outra abordagem relevante trazida por Wilkins refere-se ao controle intelectual versus fluxo livre. Segundo ela, proporcionar um bom equilíbrio entre ambos torna-se uma opção sensata para se criar uma composição musical de sucesso:

Enquanto alguns defendem uma metodologia totalmente intuitiva, outros preferem realizar um planejamento, com antecedência, dos principais pilares do trabalho. A abordagem intuitiva, inevitavelmente, resulta em algum tipo de estrutura. É impossível colocar eventos sonoros no tempo, sem uma estrutura emergente. No entanto, a estrutura, em tal circunstância é governada por acaso e não está sob o controle do compositor. Este fato pode gerar um colapso (WILKINS, 2006, p. 26. Tradução nossa).

Desta forma, Wilkins sugere que os compositores contemporâneos realizem um “planejamento estrutural, como parte do processo da composição” (WILKINS, 2006, p. 26). Uma das formas de se efetuar este planejamento estrutural configura-se na elaboração de gráficos (desenhos). Através destes o compositor pode assegurar a movimentação da composição para longe do seu ponto de partida (Ibidem, p. 41).

No que se refere à multiplicidade de estilos, parece haver uma considerável quantidade de opções de linguagens musicais, desde a conservadora até a exploratória, “no entanto, visto a partir da perspectiva do século XXI, os estilos que ocuparam os compositores do século XX recaem em dois grandes campos: ou tonal ou não tonal” (WILKINS, 2006, p. 43. Tradução nossa).

Segundo Wilkins, desenvolver-se como compositor pressupõe a experimentação de vários estilos musicais. Como consequência disto, o compositor encontrará a sua verdadeira voz. “Uma inclinação natural levará o jovem compositor para o estilo musical que, eventualmente, marcará a sua identidade” (WILKINS, 2006, p. 44. Tradução nossa).

Wilkins propõe alguns exercícios técnicos que visam contribuir com o jovem compositor na expressão de suas idéias musicais. Segundo a autora, as ideias musicais, associadas a uma habilidade técnica, configuram-se numa “combinação perfeita” (WILKINS, 2006, p. 103. Tradução nossa).

No primeiro exercício proposto, a autora sugere a criação de três melodias (no instrumento de domínio) utilizando-se de: 1- uma escala tonal; 2- uma escala modal; 3- uma escala de sua própria invenção (Ibidem, p. 103-104).

Ao propor este exercício, Wilkins sugere: a) tocar várias vezes a escala escolhida até que surjam algumas formas musicais; b) decidir o “humor” da melodia; c) utilizar a voz (canto) para buscar inspiração. Transportar para o instrumento na sequência; d) escrever os pensamentos musicais de forma manuscrita, utilizando-se de lápis e borracha, ao invés de *softwares* de música. Alternar fórmulas de compasso quando apropriado; e) testar a precisão da notação, executando-a no instrumento (Ibidem, p. 104).

A autora indica, como um mecanismo capaz de disparar a imaginação, a criação de títulos para as melodias como primeiro ato composicional. Além disso, sugere a reflexão, por parte do compositor, dos seguintes itens: a) tessitura da melodia (se é restrito ao alcance da voz ou se utiliza a tessitura do instrumento); b) alternância de fórmulas de compassos; c) fluência da melodia; d) repetição e variação de motivos melódicos; e) utilização de dinâmicas; f) espaços de respiração entre frases (WILKINS, 2006, p. 105-106).

Outros exercícios são sugeridos por Wilkins no intuito de capacitar os jovens compositores. Dentre eles: criação de contrapontos sobre as melodias criadas no primeiro exercício supracitado (podendo ser bitonal ou bimodal); criação de progressões harmônicas com dez acordes (que não pertençam aos campos de cada escala ou modo) e, posteriormente, a inserção de melodia nestes acordes; construção de um ritmo baseando-se num conjunto de número qualquer (data de nascimento/número de telefone); composição de uma peça para oboé solo através da elaboração de uma célula contendo cinco notas, e mesclando-a através das técnicas de transposição, inversão, retrogradação, permutação e deslocamento de oitava; etc. (Ibidem, p. 106-115).

Ao propor estes exercícios, Wilkins traz como sugestões: a) sempre mostrar os resultados dos exercícios aos colegas no intuito de obter um *feedback* (WILKINS, 2006, p. 106); b) o ato de encaixar uma melodia em uma harmonia faz-se mais fácil ao aprendiz do que o contrário - harmonizar uma melodia (Ibidem, p. 107); c) a qualidade da imaginação musical é a chave para se tornar um compositor de sucesso; d) a imaginação pode ser estimulada através do contato com novas músicas e ideias estéticas; e) deve-se buscar o estilo e a expressão própria, ao invés da imitação de outros compositores; f) escrever de forma prática para uma situação particular é um sinal de bom senso; g) música que se comunica com o ouvinte será lembrada; h) a consciência do contexto artístico em que se aspira trabalhar fará sua música intelegível; i) a boa apresentação gráfica (escrita) da composição trará boa impressão por parte dos artistas executantes (WILKINS, 2006, p. 261-262).

Finalizando, Wilkins argumenta que com o aprimoramento da técnica, o jovem compositor conseguirá expressar suas ideias originais. Ela ressalta que o ato de compor configura-se em uma comunicação entre pessoas (e não um ato solitário) e oportuniza elevar o espírito das pessoas para outro plano (Ibidem, p. 264).

As contribuições de Wilkins configuraram-se importante auxílio para o planejamento e sequenciação das atividades de composição com os músicos instrumentistas de sopro. Conforme já explicitado, os músicos selecionados para a coleta de dados não traziam em seu percurso profissional, experiências em composição, mas por serem músicos profissionais, tinham plena capacidade para pensar em ideias musicais, imaginar sons, e, acima de tudo, o desejo de criar músicas, fator preponderante para o ato de compor, de acordo com Wilkins.

3.2 A APRENDIZAGEM – UMA TEORIA ATUAL

Por se tratar, este trabalho, da observação de processos de aprendizagem referentes à composição musical de instrumentistas de sopro, fez-se pertinente a inserção de estudos que apresentem embasamentos teóricos referentes ao aprendizado humano.

Neste sentido, estabeleceu-se em Illeris (2013) o referencial teórico que trará suporte às discussões referente a esta modalidade nas análises dos processos de composição a serem apresentados no capítulo 4.

Através de uma conceituação ampla, o autor define aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento” (ILLERIS, 2007, apud ILLERIS, 2013, p. 16). Segundo o autor, esta formulação aberta se justifica uma vez que

o processo de aprendizagem deve incluir todas as condições que influenciem e sejam influenciadas por este processo. Ele indica, como base da teoria da aprendizagem, todas as condições psicológicas, biológicas e sociais que estão envolvidas em qualquer forma de aprendizagem (ILLERIS, 2013, p. 16).

Illeris sintetiza a aprendizagem por meio de cinco áreas centrais: 1- processos e dimensões; 2- diferentes tipos de aprendizagem; 3- obstáculos à aprendizagem; 4- condições externas e internas de aprendizagem; 5- aplicações possíveis da aprendizagem (Ibidem, p. 16-17).

1- Processos e dimensões - No que se refere aos processos, o autor afirma que toda aprendizagem “acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultura ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição” (ILLERIS, 2013, p. 17). Já no que se refere às dimensões da aprendizagem, o autor argumenta que toda aprendizagem sempre envolve três dimensões: o conteúdo, o incentivo e a interação. A dimensão do conteúdo diz respeito àquilo que é aprendido. Segundo o autor, isto costuma ser descrito como conhecimento e habilidades, porém, observa que muitas outras questões, como opiniões, *insights*, valores, modos de agir, estratégias, etc. podem estar envolvidas como conteúdo da aprendizagem. Já a dimensão do incentivo direciona a energia mental para o processo de aprendizagem (sentimentos, emoções, motivação e volição). Sua função é garantir o equilíbrio mental do indivíduo e desenvolver uma sensibilidade pessoal. A terceira e última dimensão da aprendizagem refere-se à interação. Esta propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem e constrói a socialidade do indivíduo. A dimensão da interação ocorre necessariamente por meio das duas outras dimensões (ILLERIS, 2013, p. 18-19).

2- Diferentes tipos de aprendizagem - Existem quatro tipos diferentes de aprendizagem, os quais são ativados em contextos diferentes e são amplamente diferentes em alcance e natureza: a) Aprendizagem cumulativa ou mecânica: formação isolada; algo novo que não faz parte de nenhuma outra coisa; frequente nos primeiros anos de vida; b) Aprendizagem assimilativa ou por adição: tipo mais comum; o novo elemento é ligado como uma adição a um esquema ou padrão que já estava estabelecido; c) Aprendizagem acomodativa ou transcendente: implica na decomposição de um esquema existente e a sua transformação, de modo que a nova situação possa ser relacionada; exige um forte suprimento de energia mental; devem-se transpor as limitações existentes e entender ou aceitar algo que é significativamente novo ou diferente; d) Aprendizagem significativa, expansiva, tradicional

ou transformadora: acarreta mudanças na personalidade; caracteriza-se pela reestruturação simultânea de todo um grupo de esquemas e padrões em todas as três dimensões da aprendizagem; é profunda e ampla; ocorre como resultado de uma situação de crise, tornando necessário que o indivíduo mude para avançar. (ILLERIS, 2013, p. 21-23).

Illeris aponta que as discussões e os modelos escolares de aprendizagem concentram-se apenas na aprendizagem assimilativa, por se tratar da visão comum do conceito de aprendizagem. Entretanto, o autor ressalta que “essa visão é obviamente insuficiente, e as competências genéricas, tão necessárias, somente podem ser construídas por meio de uma combinação de processos de aprendizagem assimilativos, acomodativos e, eventualmente, transformadores” (ILLERIS, 2013, p. 23-24).

3- Obstáculos à aprendizagem - Segundo o autor, “grande parte da aprendizagem pretendida não ocorre, é incompleta ou distorcida” (Ibidem, p. 24). A não aprendizagem e a aprendizagem errônea tem origem, na maioria das vezes, em certas condições criadas pela sociedade moderna. Desta forma, a investigação destes processos torna-se fundamental para se entender o que está acontecendo na prática (Ibidem). Segundo Illeris,

O ponto central é que, em nossa complexa sociedade moderna tardia, aqueles que Freud chamava de mecanismos de defesa [...] devem ser necessariamente generalizados e assumir formas mais sistematizadas, pois ninguém consegue se manter aberto aos gigantescos volumes e ao impacto das influências que todos enfrentamos constantemente (ILLERIS, 2013, p. 24).

Como consequências disto as pessoas desenvolvem mecanismos de defesa que podem bloquear ou distorcer a aprendizagem relevante. Illeris subdivide estes mecanismos em quatro tipos: a) Consciência cotidiana - termo instituído por Thomas Leithäuser (1976, apud ILLERIS, 2013) que indica a rejeição ou distorção de influências que não correspondam a algumas pré-compreensões gerais desenvolvidas pelo indivíduo, dentro de certas áreas temáticas. Isto resulta numa defesa massiva das compreensões já adquiridas, outorgando ao indivíduo o controle da aprendizagem e não aprendizagem; b) Defesa da identidade genuína – ocorre quando o indivíduo passa por situações drásticas, tais como um desemprego súbito, divórcio, morte de entes queridos, etc. A mobilização desta defesa demanda muito trabalho terapêutico para a superação, geralmente por um processo de aprendizagem transformadora; c) Ambivalência – esta defesa significa que, em certa situação ou conexão, o indivíduo quer e não quer aprender ou fazer algo. Um exemplo comum configura-se na pessoa que perde o emprego involuntariamente e sem culpa. Por um lado, este indivíduo sabe que precisa buscar capacitação, por outro, tem um forte desejo de que não fosse necessário. Assim, durante a

capacitação, sua concentração é dificultada, utilizando-se de qualquer desculpa para escapar, seja mental ou física; d) Resistência mental – este mecanismo psicológico não é específico dos tempos atuais. Em todas as sociedades (atuais ou do passado) o homem passa ou passou por situações em que não conseguiu realizar algo. A não aceitação ou entendimento dos obstáculos gera uma reação com algum tipo de resistência. Uma característica forte deste tipo de resistência é que ela é causada pela situação de aprendizagem em si, como uma resposta ativa. Já os outros mecanismos de defesa existem antes da situação de aprendizagem e atuam reativamente. Em seus aspectos positivos o autor ressalta que normalmente, quando o indivíduo não aceita algo (ou modo de fazer ou entender as coisas), surge a possibilidade de aprender algo significativamente novo, fato exemplificado pelos grandes avanços no desenvolvimento da humanidade (ILLERIS, 2013, p. 24-26).

Segundo Illeris, o professor precisa estar atento a estas situações de defesa, oportunizando a ruptura destes antes de prosseguir com os novos conteúdos. Contudo, os professores não costumam ser “treinados para essas funções”, embora elas sejam necessárias, muitas vezes, para “promover a aprendizagem pretendida” (Illeris, 2013, p. 26).

4- Condições externas e internas de aprendizagem – Illeris ressalta que existem algumas questões que influenciam a aprendizagem sem estarem nela envolvidas diretamente. Trata-se das condições da aprendizagem. “As condições internas [...] são características do aprendiz que influenciam as possibilidades de aprendizagem e estão envolvidas nos processos referentes a ela” (Ibidem, p. 27). O autor cita a inteligência, os estilos de aprendizagens individuais, o gênero e idade como exemplos de condições internas de aprendizagem. Já as condições externas de aprendizagem “são aspectos situados fora do indivíduo que influenciam as possibilidades e estão envolvidos nos processos de aprendizagem” (Ibidem, p. 27). Segundo o autor, trata-se dos aspectos da situação imediata e espaço de aprendizagem, bem como as condições mais gerais relacionadas à cultura e a sociedade. (Ibidem, p. 27).

5- Aplicações possíveis da aprendizagem – Segundo o autor, as análises, os programas e as discussões sobre a aprendizagem devem incluir, para serem fidedignas, as suas três dimensões, os seus tipos relevantes, devem ser consideradas as defesas ou resistências e devem lidar com suas condições internas e externas. Desta forma, torna-se fundamental “prestar atenção se a iniciativa é subjetivamente aceita como uma contribuição utilizável para as demandas atuais do processo identitário” (ILLERIS, 2013, p. 28). Segundo Illeris, para se evitar a elevada taxa de evasão:

[...] o programa oferecido deve não apenas ter um conteúdo aceitável, interessante e desafiador, como também contribuir para um posicionamento aceitável em relação às tendências contemporâneas no mercado do estilo de vida da juventude, ser organizado por professores e pessoas, de maneira que estejam em harmonia com as necessidades pessoais dos jovens (ILLERIS, 2013, p. 28).

A síntese das aprendizagens por meio destas cinco áreas centrais, ou seja, processos e dimensões; diferentes tipos de aprendizagem; obstáculos à aprendizagem; condições externas e internas de aprendizagem; e aplicações possíveis da aprendizagem nos ajuda a descrever com maior precisão os processos de aprendizagem, com foco na composição, a partir das concepções dos músicos investigados, a ser explanado no capítulo 4.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o processo de elaboração e execução do presente estudo: a descrição do campo da pesquisa, a abordagem e o método utilizados. Além disso, expõe-se de maneira detalhada cada etapa do trabalho, as técnicas de coleta de dados adotadas e os critérios éticos adotados.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, uma vez que privilegia o nível subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa, ao contrário de outras abordagens, como é o caso da quantitativa, que privilegiam maior objetividade e mensuração, ao invés da interpretação (FREIRE, 2010, p 14). Tal escolha não desconsidera as abordagens mais objetivas, uma vez que, segundo Freire (2010) não há objetividade sem certa dose de subjetividade e vice-versa. Segundo a autora, “[...] a pesquisa qualitativa não pressupõe ausência de certa dose de objetividade. Por outro lado, a pesquisa não pode ser totalmente objetiva, pois há, inevitavelmente, alguma dose de subjetividade” (FREIRE, 2010, p 15). De acordo com o olhar do pesquisador, e a natureza de suas indagações em relação aos possíveis objetos de pesquisa, é que decorre a sua direção, não estando estes “pré-moldados a um determinado enfoque de pesquisa” (Ibidem).

Outros autores colaboram no embasamento quanto à opção qualitativa desta pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa em educação, faz-se essencial a forma como os participantes dão sentido a suas vidas. Assim, esta abordagem remete grande importância ao significado, na busca de compreender a perspectiva dos participantes através das suas decisões estéticas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Outro fator de suma importância na pesquisa qualitativa é o ambiente onde o objeto de estudo se encontra. Faz-se relevante que o objeto de pesquisa esteja em seu ambiente natural, privilegiando o contexto e que o pesquisador seja o instrumento principal. Os autores frisam que, quando em seu ambiente habitual de ocorrência, a ação e o objeto de estudo tornam-se melhor compreendidos (Ibidem, p. 48).

Além dessas características, outras três são apontadas pelos autores, sejam elas: ênfase aos processos mais do que os resultados; a análise dos dados tende a ser de maneira indutiva; e os dados são descritivos.

Correlacionando as considerações dos autores citados com a presente pesquisa, justifica-se a opção pela abordagem qualitativa através da seguinte argumentação:

- O ambiente no qual esta pesquisa foi realizada representa o local onde se dão as atividades profissionais cotidianas dos três pesquisados: sede da banda de música;
- Através das técnicas de coleta de dados utilizadas neste estudo, os dados foram obtidos de forma descritiva, através da gravação e transcrição das falas dos pesquisados e, também, da técnica avaliativa oportunizada pelo *Portfólio*;
- Conforme a questão chave desta pesquisa buscou-se analisar muito mais os processos, estratégias e decisões musicais do ato de compor do que o produto final alcançado pelos instrumentistas;
- A análise dos dados realizou-se de maneira indutiva, sem hipóteses prévias a serem confirmadas. À medida que os dados foram coletados, a análise dos mesmos determinou as categorias e conseqüentemente, o rumo da pesquisa;
- No que se refere ao significado, esta pesquisa valorizou a perspectiva dos participantes através dos relatos referentes ao cenário de iniciação musical, das decisões musicais e estratégias no ato de compor e das visões referentes à aprendizagem desta modalidade. A compreensão dos processos de aprendizagem da composição destes músicos, por parte do pesquisador, só pôde efetivar-se mediante o relato destas perspectivas.

4.2 O MÉTODO

O estudo multicaso foi o método científico escolhido para a realização desta pesquisa, pois foram analisados os processos de composição de três músicos de instrumentos de sopro. Na perspectiva de Yin (2005), as pesquisas que contém caso único e as que contém casos múltiplos variam dentro de uma mesma estrutura metodológica, não existindo distinções muito amplas entre estas. Segundo o autor, “a escolha é considerada uma escolha de projeto de pesquisa, com as duas sendo incluídas no âmbito do método de estudo de caso” (YIN, 2005, p. 68). O autor menciona que o estudo de caso é o procedimento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Segundo Stake (1994; 1998), de acordo com o propósito do estudo, o estudo de caso exigirá a utilização de diferentes modalidades. O estudo coletivo de casos concentra o interesse “na indagação de um fenômeno, uma população ou uma condição geral. O estudo

não foca um caso concreto, mas em um determinado conjunto de casos. Não se trata do estudo de um coletivo, mas do estudo intensivo de vários” (STAKE, 1994; 1998 apud SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Neste sentido, Gil (2002) indica esta modalidade como amplamente utilizada nas ciências sociais: “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p.54). Dentre os diferentes propósitos do estudo de caso, Gil (2002, p.54) ressalta: “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; preservar o caráter unitário do objeto estudado; explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos” (Ibidem).

Cada instrumentista participante desta pesquisa, com foco em sua aprendizagem, foi observado em caráter unitário, ou seja, como únicos e individuais. Como três instrumentistas compõem o estudo, justifica-se a utilização do estudo multicaso, uma vez que este se refere à investigação de dois ou mais casos. No que se refere ao contexto da investigação, este se configura em um fenômeno contemporâneo, de um grupo de instrumentistas de sopro, inseridos em seus contextos naturais, de banda de música, na qual os participantes foram incentivados a elaboração de composições através de metodologia previamente estipulada. Este contexto foi minuciosamente descrito durante a pesquisa, no intuito de promover a melhor compreensão dos dados gerados.

Na sequência, enumeram-se as técnicas utilizadas para a coleta de dados desta pesquisa, e suas justificativas.

4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Como técnica de pesquisa optou-se pela utilização de três modelos agregados: a Entrevista Semiestruturada, o Grupo Focal e o *Portfólio*.

4.3.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi a técnica utilizada durante os encontros semanais individuais, e através dela, buscou-se coletar dados relativos às estratégias composicionais e impressões gerais a cada etapa vencida pelo pesquisado (ver roteiro da entrevista no apêndice 13). Todas as entrevistas foram gravadas utilizando-se de um notebook e de um programa de gravação intitulado *Audacity*, e transcritas posteriormente, de forma literal.

Segundo Flick (2009), um roteiro aberto, como o utilizado na entrevista semiestruturada, traz benefícios ao pesquisador, uma vez que valoriza a expressão dos pontos de vista dos pesquisados, diferentemente das entrevistas padronizadas ou questionário. Além disso, esta técnica, que prevê o contato direto com os pesquisados, possibilita estender a questão de pesquisa em suas múltiplas dimensões (FLICK, 2009).

Estas entrevistas configuraram-se em uma técnica imprescindível para a coleta de dados desta pesquisa, justamente pela sua maleabilidade, em constante adaptação, e buscando valorizar os caminhos não previstos pelo roteiro inicial, trazendo assim, maiores possibilidades quanto ao surgimento de novas categorias de análise. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas durante os encontros individuais, já para os encontros coletivos utilizou-se o Grupo Focal.

4.3.2 Grupo Focal

No que se refere ao grupo focal, Kitzinger e Barbour (1999) alegam que “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo” (KITZINGER; BARBOUR, 1999, apud BARBOUR, 2009, p. 20). Gomes e Barbosa (1999, p. 4) acrescentam que “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade” (BARBOUR, 2009, p. 04).

Segundo Creswell (2005), o tamanho do grupo pode variar de acordo com o tema: “3 a 5 pessoas quando as questões focalizam emoções profundas ou temas complexos e de 6 a 10 participantes se as questões abordadas tratam de assuntos mais cotidianos, embora nas sessões não se deva ir além de um número manejável de indivíduos” (CRESWELL, 2005, apud HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA, 2013, p. 433).

Uma dificuldade na utilização desta técnica configura-se na previsão do número de sessões. Por isso é comum pensar num número aproximado. Somente com a evolução do trabalho com o grupo é que será possível saber quando ele é suficiente (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA, 2013, p. 433).

No que se refere ao roteiro da entrevista, os autores supracitados apontam que o mesmo deve “incentivar a participação de cada pessoa, e conseguir que todos tenham sua vez de falar” (Ibidem). No que se refere ao número de participantes, esta pesquisa contou com a participação de três integrantes, número que, segundo Creswell (2005), está próximo do

número ideal para se discutir temas de maior complexidade e subjetividade, como é o caso da composição musical e sua aprendizagem.

Para este trabalho foram realizados dois Grupos Focais, nominados de forma abreviada: GF1 e GF2. O primeiro, realizado na fase inicial da pesquisa, iniciou os trabalhos de coleta de dados e objetivou o mapeamento das experiências musicais dos instrumentistas e suas trajetórias. Já o segundo, realizado na fase intermediária, focou os processos composicionais dos dois primeiros exercícios propostos e o *feedback* quanto aos resultados obtidos. Assim, o Grupo Focal configurou-se numa técnica relevante e significativa, uma vez que incentivou à participação de todos os integrantes do grupo, gerando, muitas vezes, *insights* decorrentes das falas dos outros participantes.

4.3.3 Portfólio

A elaboração de um portfólio, tal como nos apresenta Hernandez (2000), possibilita a criação de um “mecanismo de avaliação que possa resgatar as atividades desenvolvidas desde a primeira aula”. Assim, “a função do *portfólio* se apresenta como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino” (HERNANDEZ, 2000, p. 165). Segundo o autor, essa reelaboração da trajetória de aprendizagem permite a cada estudante, colocar em evidência seu percurso, além de gerar uma reflexão sobre ele.

Acredita-se que ao montar o *portfólio*, ao ajudar a organizar as atividades na medida em que acontecem, os alunos poderão tecer comentários, e ao mesmo tempo, orientar a avaliação das atividades e das aprendizagens para as análises futuras. Em se tratando de avaliação, segundo Villas Boas (2010), o aluno demonstra o aprendizado de várias maneiras, e desta forma, mais de um tipo de avaliação devem ser contemplados:

Tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e de maneira adequada [...]. A relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal, etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la (VILLAS BOAS, 2010, p. 29).

Desta forma, há a necessidade de compreensão quanto às peculiaridades de tais abordagens de avaliação, uma vez que, segundo a autora, “avalia-se para promover a aprendizagem do aluno [...] Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (Ibidem).

O *portfólio*, segundo Villas Boas, possui cinco características básicas: a) beneficia qualquer tipo de aluno (inibido ou não, esforçado ou não, etc.); b) valoriza a identidade do sujeito, suas histórias e suas experiências; c) conecta as experiências vividas pelo aluno fora da escola, dando sentido à sua aprendizagem; d) faz perceber que o trabalho escolar lhe pertence, assumindo responsabilidade por sua execução; e) motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender (VILLAS BOAS, 2010, p. 42).

Neste sentido, envolver os alunos neste processo complexo de avaliação das suas composições oportunizou aos mesmos uma maneira de se tornarem parceiros dessa importante atividade, “criando assim a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação, e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender” (VILLAS BOAS, 2010, p. 32).

O *Portfólio* foi empregado neste trabalho como estratégia avaliativa. Buscou-se assim, envolver os investigados no registro dos resultados, na mesma medida que o mesmo forneceu meios para que os participantes pudessem acompanhar o seu desempenho por meio da auto avaliação contínua. Segundo Villas Boas, “isso pode ser um importante meio de construir autoconfiança” (Ibidem, p. 33).

Desta forma, o *portfólio* se configurou em uma excelente maneira de avaliar questões tão subjetivas como é o caso da aprendizagem de composições musicais. Além disso, cada aluno trouxe uma bagagem cultural que deve ser levada em conta. É através desta bagagem e diversidade cultural que emergiram os dados, trazendo riqueza à pesquisa.

Através destas três técnicas – entrevista semiestruturada, grupo focal e *portifólio* – realizou-se a coleta de dados e delimitaram-se as categorias de análise, etapa fundamental para a compreensão das atividades de composição como processos de aprendizagem musical. A seguir, apresentam-se as quatro etapas metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

4.4 ETAPAS DO TRABALHO

Nesta parte, apresentam-se as etapas que abarcaram todos os procedimentos de preparação, coleta e análise da pesquisa.

4.4.1 Preparação para a pesquisa

A primeira etapa constituiu-se na preparação para a pesquisa, que se efetuou através do levantamento e fichamento da produção bibliográfica direcionada a três áreas de interesse: a) a composição musical, foco central desta pesquisa; b) o cenário de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina; c) e as teorias contemporâneas da aprendizagem.

4.4.2 Delimitação dos participantes

A segunda etapa configurou-se na escolha dos músicos participantes desta pesquisa. Para isso, cinco critérios de seleção foram estabelecidos:

- Que fossem instrumentistas de sopro;
- Que não possuíssem experiências anteriores na área da composição musical;
- Que exercessem a música como profissão;
- Que atuassem numa mesma instituição;
- Que totalizassem um número mínimo de três e máximo de cinco integrantes.

Tais critérios justificam-se através das seguintes argumentações:

- 1- O principal motivo pela escolha de um grupo de músicos instrumentistas de sopro deu-se por se tratar da área de atuação do presente pesquisador. Além disso, os estudos de Wendt (2013); Kandler (2011); Cislighi (2009) e Moritz (2003) apontam que a família dos instrumentos de sopros possui uma série de particularidades que justificam tal escolha, sejam elas, a lacuna da modalidade composição musical na aprendizagem dos seus executantes; a tradicional aprendizagem através de partituras; a considerável dificuldade de produção sonora; e as constantes contradições metodológicas no ensino destes instrumentos.
- 2- A escolha de músicos que apresentassem ausência de experiências na área da composição musical justifica-se uma vez que a presente metodologia direciona-se a aprendizes em composição.
- 3- O critério quanto à utilização de músicos profissionais justifica-se pela escassez de tempo para a realização da presente pesquisa. Dada a experiência anterior no Conservatório de Música Popular de Itajaí, conforme citado anteriormente, previu-se que a presente metodologia poderia estar comprometida, caso fosse aplicada em um

cenário de aprendizes de instrumentos de sopro, dado o curto espaço de tempo disponível para a coleta de dados³.

- 4- Por último, a escolha por instrumentistas que atuassem numa mesma instituição justifica-se pelo anseio de oportunizar aos participantes os benefícios de estarem inseridos em um grupo de compositores aprendizes, sejam eles, o encorajamento mútuo, a permuta de conhecimentos e discussões estéticas (WILKINS, 2006, p. 10-12).

No que se refere aos critérios de escolha da instituição, estes assim configuraram-se:

- Que acolhesse músicos profissionais;
- Que disponibilizasse uma sala para os encontros semanais, podendo ser utilizada simultaneamente às atividades de ensaio/expediente;

Por se tratar de músicos profissionais, previu-se que a escassez de tempo dos participantes seria um empecilho para a efetivação desta pesquisa. Desta forma, a realização encontros semanais simultâneos ao expediente da instituição traria viabilidade a coleta de dados, fato que justifica a necessidade de outra sala.

Estabelecidos os critérios de seleção para escolha dos músicos participantes, protocolou-se uma solicitação de coleta de dados junto a uma banda de música catarinense, que foi analisada e aprovada pelo coordenador desta instituição. No intuito de cativar possíveis músicos voluntários para a pesquisa, realizou-se, a convite da direção, uma breve explanação frente aos integrantes desta instituição, em dia de expediente e ensaio geral. Nesta oportunidade, foram expostos os objetivos da pesquisa e os critérios para seleção dos participantes. Desta explanação, e motivados pela empolgação inicial, seis instrumentistas dispuseram-se a participar deste estudo, porém, apenas três completaram todas as fases e, portanto, farão parte das análises.

Desta forma, estabeleceram-se os três músicos profissionais, instrumentistas de sopro participantes desta pesquisa: dois saxofonistas e um trompetista, com idade entre 29 e 37 anos, membros de uma banda de música catarinense.

³ Durante as atividades pedagógicas realizadas no Conservatório de Música Popular de Itajaí, os alunos eram incentivados a compor apenas uma música por semestre. Verificou-se, neste cenário de aprendizes de instrumentos de sopro, que tal ação já representava um considerável desafio ao aprendiz, uma vez que, simultaneamente ao ato de compor, deparava-se com fatores contraproducentes, como os gerados pela conquista pela boa sonoridade. Ou seja, percebeu-se neste período, que, enquanto o aluno não encontrava a satisfatória emissão sonora, que leva algum tempo, suas capacidades criadoras permaneciam comprometidas ou bloqueadas.

No intuito de garantir o anonimato dos músicos participantes, estes tiveram seus nomes modificados e passaram a ser assim designados: **Rodrigo (saxofonista tenor)**, **Leonardo (saxofonista alto)** e **Raul (trompetista)**. Da mesma forma, por questões éticas, o nome da instituição na qual os pesquisados atuam, foi alterado, utilizando-se para o trabalho o nome fictício de **Banda A**. Além disso, todas as outras bandas de músicas catarinenses citadas pelos participantes foram renomeadas como Bandas B, C, D e E.

4.4.3 Coleta de dados

Estabelecidos os três músicos de sopro participantes da pesquisa, iniciou-se a terceira etapa metodológica, que objetivou coletar os dados desta pesquisa. Esta etapa subdividiu-se em oito fases distintas, conforme sintetizado através do quadro abaixo.

Quadro 2 - As oito fases previstas para a coleta de dados

Fases da coleta de dados	Especificações de cada fase
Fase 01	Repasso das informações preliminares aos pesquisados durante o primeiro encontro
Fase 02	Realização da primeira entrevista de Grupo Focal – GF1 – durante o primeiro encontro
Fase 03	Efetivação das duas primeiras composições – Bossa Nova e Choro
Fase 04	Realização da segunda entrevista de Grupo Focal – GF2 – após a conclusão das duas primeiras composições
Fase 05	Realização da terceira e última composição – Composição Aberta
Fase 06	Gravação das composições em estúdio
Fase 07	Edição e mixagem das gravações
Fase 08	Redação do <i>portfólio</i>

Fonte: produção do próprio autor.

Seguindo o cronograma supracitado, o repasse das informações preliminares deu-se durante primeiro encontro⁴ com o grupo e objetivou informar detalhadamente aos músicos participantes as metas da pesquisa, suas estratégias metodológicas e técnicas de coleta de dados. Neste ínterim, fez-se necessário:

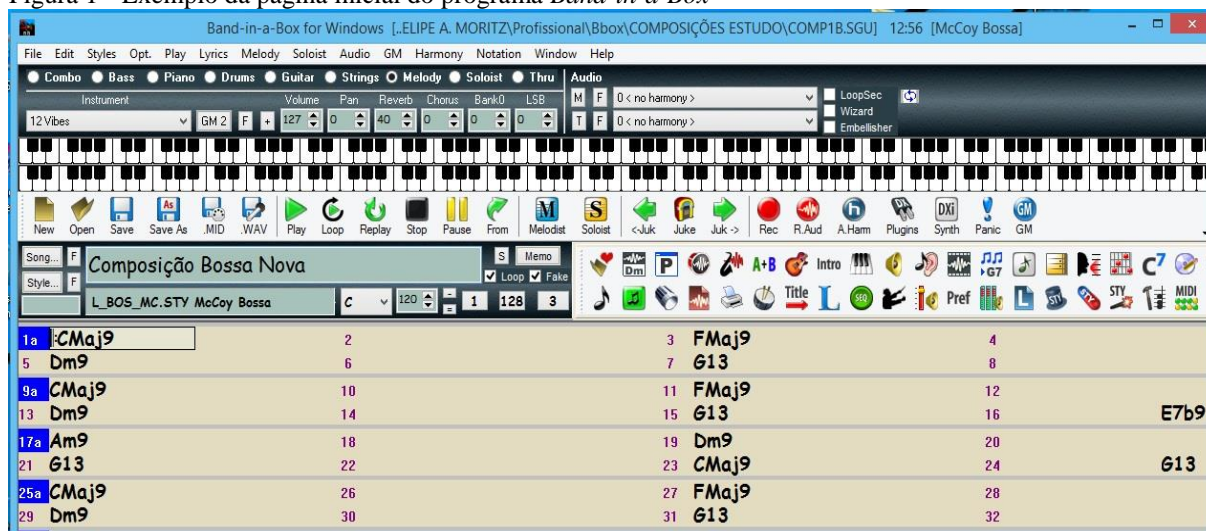
1- Delimitar o termo composição musical: como o termo possui conotações diversas no meio científico, podendo ter um significado abrangente, que engloba, além da criação de temas/músicas, a improvisação, o arranjo, entre outros, ou podendo ter uma conotação restrita a elaboração de músicas/peças, fez-se necessário especificar o conceito de composição

⁴ Este encontro realizou-se no início do mês de abril de 2014.

musical utilizado nesta pesquisa: a elaboração de temas/peças musicais. Coube também ressaltar aos participantes a opção quanto à elaboração de composições instrumentais, descartando a possibilidade, pelo menos neste estudo, de inserções de letras nas melodias.

2- **Apresentar os recursos tecnológicos:** instrumentistas de sopro detêm-se prioritariamente à função de desenvolvimento e exposição melódica na música. Desta forma, a ausência de conhecimentos harmônicos, observados empiricamente entre grande parte dos instrumentistas de sopro, muitas vezes, configura-se num empecilho para a produção de composições musicais. Assim, apresentou-se aos pesquisados o programa de computador intitulado *Band-in-a-box*⁵, que foi utilizado como ferramenta pedagógica⁶, trazendo viabilidade para a elaboração de suas composições.

Figura 1 - Exemplo da página inicial do programa *Band-in-a-Box*



Fonte: Programa *Band-in-a-Box*.

3- **Expor as estratégias metodológicas:** no intuito de promover os primeiros passos para a prática de composições, três propostas foram sugeridas aos pesquisados. Para a realização das duas primeiras, foram disponibilizados arquivos⁷ previamente elaborados através do programa *Band-in-a-Box*, contendo uma estrutura musical com harmonia,

⁵ Trata-se de um programa de música criado pelo canadense Dr. Peter Gannon, que objetiva auxiliar os músicos nas seguintes modalidades: composição, arranjo, execução, gravação e edição de música. Disponível em: <http://www.pgmusic.com/about.htm>. Acesso em 05 de julho de 2014.

⁶ Como se trata de um programa de música sem versão “demo”, adquiriu-se uma licença de utilização mediante pagamento – licença nº 5011-0627-0800-6080-0129-3683 -, solicitada pelo presente pesquisador através do CNPJ 14.048.130/0001-09 – Razão Social Felipe Arthur Moritz 80641644949.

⁷ Os dois arquivos de áudio, contendo os *playbacks* da Bossa Nova e o Choro, estão aqui disponibilizados para a apreciação do leitor: 1- *Playback* da Bossa Nova: <https://youtu.be/B2T0KR3AQ78>; 2- *Playback* do Choro: <https://youtu.be/aDruX9tSrvA>. Ressalta-se, porém, que os arquivos repassados aos pesquisados estavam em formato SGU, e só poderiam ser abertos através do programa *Band-in-a-Box*.

tonalidade, andamento e gênero pré-definidos. Os gêneros musicais definidos para estes dois primeiros exercícios foram a Bossa Nova e o Choro, respectivamente. Já para o terceiro e último exercício, nenhum arquivo foi antecipadamente preparado. Os pesquisados foram incentivados quanto à elaboração de uma composição na qual tiveram liberdade quanto à escolha gênero musical, andamento, harmonia, tonalidade, forma, entre outros. Segundo Wilkins (2006), o desenvolvimento do compositor iniciante pressupõe a experimentação de vários gêneros musicais, oportunizando assim, o desenvolvimento de sua voz própria (WILKINS, 2006, p. 44).

No que se refere aos critérios para a escolha dos gêneros musicais contemplados nas duas primeiras composições – Bossa Nova e Choro⁸ – estes foram assim estabelecidos: 1- Que valorizassem os gêneros musicais brasileiros; 2- Que utilizassem os gêneros musicais brasileiros contemplados no banco de dados do programa *Band-in-a-Box*. Tendo em vista a escassez de gêneros brasileiros contemplados no banco de dados do programa em questão, fez-se importante ressaltar aos participantes os cuidados necessários quanto à caracterização do gênero do Choro, ausente no banco de dados do programa. Utilizou-se para este fim o ritmo da Bossa Nova, porém, com uma harmonia característica do Choro tradicional.

4- Indicar o nível progressivo de dificuldade das propostas composicionais: a estratégia metodológica da presente pesquisa previu o crescente nível de dificuldade das composições. Desta forma, explicitou-se aos pesquisados as características de cada uma das propostas de composição: a) Bossa Nova - dentro do campo tonal de dó maior, na forma A-A-B-A, na qual cada parte contém oito compassos, em compasso binário simples. Como informações preliminares, foram abordados conceitos relacionados à caracterização do estilo da Bossa Nova, aos motivos, a riqueza melódica, entre outros; b) Choro – tonalidade de sol maior, na forma A-A-B-B-A, cada parte contendo dezesseis compassos, em compasso binário simples. Informações preliminares foram direcionadas para a caracterização do gênero do Choro; c) Composição aberta - sem pré-requisitos, liberdade na escolha do gênero musical, na elaboração da sequência harmônica, forma, melodia, tonalidade, andamento, etc. Assim, o nível progressivo de dificuldade configurou-se: 1- entre a Bossa Nova e o Choro: pela adição de número de compassos; pela maior dificuldade de caracterização do gênero do Choro, tendo em vista o andamento mais rápido e o maior número de notas por compasso; 2- entre o Choro e a Composição Aberta: pela adição do elemento harmônico.

⁸ Será considerada, para este trabalho, a vertente tradicional do Choro e suas características básicas, uma vez que a sequência harmônica proposta, aí se enquadra.

5- Explicar as técnicas de pesquisa e os momentos de aplicação: fez-se necessário expor aos participantes as técnicas de pesquisa utilizadas neste estudo, sejam elas, o grupo focal, a entrevista semiestruturada e o *portfólio*. Na primeira técnica, comunicou-se aos participantes a aplicação de dois grupos focais, GF1 e GF2, distribuídos entre a fase inicial e intermediária da coleta de dados, momentos únicos nos quais se previu a participação simultânea dos três pesquisados. No que se refere às entrevistas semiestruturadas, informou-se que estas seriam realizadas à medida que os participantes trouxessem os resultados composicionais, em encontros semanais, de maneira individual, na sede da Banda A. Por último, informou-se aos participantes sobre a importância da elaboração do *portfólio*, técnica utilizada no final da coleta de dados, após a apreciação das composições gravadas em estúdio.

6- Informar quanto à gravação em estúdio de áudio: informou-se aos músicos participantes quanto a fase de gravação em estúdio das composições finalizadas, utilizando-se de instrumentistas/compositores experientes e de instrumentos característicos do gênero musical contemplado.

Finalizado o repasse de informações preliminares, concluiu-se o primeiro encontro com a realização do grupo focal – GF1 – que objetivou obter um panorama das experiências musicais anteriores de cada participante.

Na sequência, deu-se início a fase de realização das duas primeiras composições, que teve o seu ponto de partida no segundo encontro, em meados de abril. Nesta etapa os instrumentistas demonstravam seus avanços composicionais, suas dificuldades ou facilidades, e a partir disto, discutiam-se assuntos pertinentes, sejam eles, a caracterização dos gêneros da Bossa Nova e do Choro, a utilização de repetições de motivos, riqueza melódica, maneiras para disparar a imaginação, utilização de contrastes, entre outros. Optou-se, nesses encontros, por uma postura de facilitador das atividades, ao invés de uma atitude de único detentor de respostas (BURNARD; BOYACK; HOWELL, 2013). Nesta fase, cinco encontros individuais foram realizados com cada participante.

Com as duas primeiras composições concluídas, a fase subsequente realizou-se em dois momentos distintos, ambos com a presença de todos os pesquisados. O primeiro momento objetivou a demonstração dos resultados alcançados aos demais participantes, no intuito de obter *feedbacks* uns dos outros (WILKINS, 2006, p. 106). Já no segundo momento, realizou-se o grupo focal – GF2 -, com roteiro pré-estabelecido. Buscou-se neste momento incentivar a reflexão em conjunto de alguns pontos cruciais referentes aos objetivos deste trabalho. Dentre eles: maiores dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos participantes

durante a realização das composições; a tomada de decisões composicionais; fatores utilizados pelos participantes no intuito de disparar a imaginação; salto de dificuldade entre o primeira composição – Bossa Nova - e a segunda, o Choro; benefícios oportunizados pela utilização do programa *Band-in-a-Box* como ferramenta composicional; manuseio do programa de ferramenta composicional.

Para a fase seguinte, previu-se a continuidade dos encontros e dos trabalhos dirigidos à realização da última peça, a composição aberta⁹.

Finalizada a elaboração das três peças, a fase seguinte configurou-se na realização de uma gravação de áudio, em estúdio. Em um primeiro momento, os pesquisados foram convidados a gravar suas composições, tendo como base o mesmo arquivo do programa *Band-in-a-Box* que efetuaram as composições. Na sequência, instrumentistas/compositores experientes foram convidados a participar das gravações, dentro das seguintes áreas de atuação: bandolinista/compositor; violonista de sete cordas/compositor; percussionista; baterista; guitarrista/compositor; e baixista/compositor. Através desta gravação em estúdio buscou-se oportunizar *feedbacks* aos pesquisados através: a) da apreciação de suas composições através de uma gravação com qualidade de áudio; b) da apreciação da composição executada por instrumentos acústicos; c) inserção das peças dentro de um padrão de produção fonográfica atual da música instrumental, utilizando-se de instrumentos acústicos característicos dos gêneros musicais contemplados, além da inserção de improvisos, introduções e conclusões. Nesta fase, os pesquisados não tiveram acesso ao processo de gravação/edição/mixagem dos músicos convidados, permanecendo em suspense até o término da fase de edição e mixagem.

Encerradas as gravações, deu-se início a fase de edição e a mixagem, que objetivou realizar os ajustes finais no áudio, sejam eles, a afinação de alguns trechos dos instrumentos de sopro, o sincronismo de execução entre os instrumentos, a masterização, a escolha dos melhores trechos, etc.

Como já apontado anteriormente, somente após a conclusão da edição e mixagem, os áudios foram repassados aos músicos Rodrigo, Raul e Leonardo, no intuito de incentivá-los quanto à redação do *portfólio*. Tal ação objetivou coletar as últimas impressões dos pesquisados ao observarem suas composições rearranjadas dentro de uma nova configuração e inseridas numa roupagem condizente com o atual mercado de produção fonográfica da música instrumental.

⁹ Composição sem nenhum pré-requisito.

A seguir apresentam-se os procedimentos para análise dos dados.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para a fase de análise dos dados, a presente pesquisa utilizou-se da transcrição das entrevistas e dos grupos focais, das partituras das composições, das gravações das peças realizadas em estúdio e das transcrições dos *portfólios* dos músicos participantes. Na etapa seguinte, buscou-se dialogar os dados obtidos com a literatura disponível, de acordo com as categorias estabelecidas.

4.5.1 Transcrições

As transcrições, tanto das entrevistas quanto dos grupos focais, configuraram-se etapa fundamental durante o processo de análise dos dados, uma vez que “transformam realidades interessantes em texto, e o resultado disso é a produção de contos a partir do campo” (FLICK, 2009, p. 273). O autor ressalta, porém, que a exatidão em demasia não deve dominar o processo de transcrição de dados. Segundo Flick, tal procedimento é, muitas vezes, desnecessário (Ibidem, p. 275). Dessa forma, efetuou-se neste trabalho, a realização de pequenos ajustes e/ou cortes das falas durante as transcrições, no intuito de contribuir com a clareza dos relatos.

4.5.2 Categorias de Análise

Finalizadas as transcrições das entrevistas e com o *portfólio* em mãos, iniciou-se o procedimento de análise do conteúdo dos textos, buscando dividi-los em categorias, uma vez que “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se [...] em redor de um processo de categorização” (BARDIN, 2009, p. 145). Segundo Bardin, “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2009, p. 145).

Delimitou-se, desta forma, cinco categorias de análise, sejam elas: a) os músicos participantes, sua formação e experiências musicais; b) as influências das bandas na formação musical dos participantes da pesquisa; c) a tomada de decisões composicionais; d) a análise

das composições; e) as percepções dos músicos sobre os processos de aprendizagem da composição.

A partir desta categorização, discutiram-se os dados tendo-se por base a literatura disponível, subdividida em três aspectos: a aprendizagem do instrumentista de sopro através das bandas de música; o ensino e aprendizagem da composição; e as teorias contemporâneas da aprendizagem.

4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Um fator relevante, devidamente observado para a realização deste trabalho, trata dos procedimentos éticos da pesquisa. Neste sentido, foram adotados os procedimentos indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/UEDESC, e que por sua vez, encontra-se em conformidade com a Resolução¹⁰ n° 466, de 12 de dezembro de 2012. A resolução fundamenta-se em documentos internacionais e incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade.

A presente pesquisa contou com a participação de três instrumentistas de sopro, membros de uma banda de música Catarinense, os quais foram incentivados à prática da composição musical. Desta forma, e segundo a Resolução n° 466 fez-se necessário o consentimento livre e esclarecido dos participantes:

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (UEDESC, 2012, p. 5).

Desta forma, em momento, condição e local adequado, todas as informações e justificativas quanto à pesquisa foram explicadas aos participantes, bem como a garantia de privacidade e anonimato. Para isto, uma linguagem clara e acessível foi utilizada, valendo-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos músicos participantes.

¹⁰ Esta resolução encontra-se disponível em: <http://www.udesc.br/?id=677>

Em um segundo momento, foi apresentado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice 01), que foi devidamente assinado. Neste documento, foram explicitados a justificativa, os objetivos e os procedimentos que seriam utilizados na pesquisa, bem como o detalhamento dos métodos a serem utilizados. Além disso, ficou garantida, através deste termo, a plena liberdade ao participante, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ficou também garantido o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

No que se refere aos riscos e benefícios da pesquisa, alguns critérios foram levantados pela citada resolução. Segundo esta “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los [...]” (UDESC, 2012, p. 7) e, prossegue, afirmando que o risco deve se justificar pelo benefício esperado.

A presente dissertação, que teve como foco a observação da aprendizagem de três instrumentistas de sopro, no que se refere à composição musical e seus reflexos na aprendizagem musical, encontra-se em conformidade com os critérios indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, e não apresentou nenhum risco aos participantes, estando estes assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes reais dos instrumentistas foram substituídos por nomes fictícios e todas as gravações, em áudio, das entrevistas foram utilizadas apenas pelo pesquisador para fins da investigação.

No capítulo a seguir, apresentam-se os dados coletados e o entrelaçamento destes com o aporte teórico da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados desta pesquisa. O entrelaçamento dos dados com o aporte teórico objetivou: a) delinear o cenário de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina e sua relação com a composição musical; b) analisar como se dá a tomada de decisões composicionais utilizadas pelos pesquisados, em suas composições; c) descrever os processos de aprendizagem, com foco na composição, a partir das concepções dos músicos investigados. O capítulo foi subdividido, então, em cinco categorias analíticas. A primeira traz uma apresentação dos músicos participantes, a formação musical e as experiências musicais que fazem parte da formação instrumental de cada um. No segundo subcapítulo, apresenta-se a categoria que traz em evidência as influências das bandas na formação musical dos participantes da pesquisa. A terceira categoria analítica aborda os processos de tomada de decisão composicional. Na sequência as três composições Bossa Nova, Choro e Composição Livre, compostas por cada um dos músicos participantes são analisadas. E, no último subcapítulo, finalizando as categorias de análise, são apresentadas as percepções dos músicos sobre os processos de aprendizagem da composição.

5.1 OS MÚSICOS

Com o objetivo de contextualizar os instrumentistas a partir do cenário de aprendizagem musical, fez-se uma breve apresentação desses músicos através dos dados obtidos com o GF1.

5.1.1 Rodrigo

Músico profissional de 29 anos. Ocupa a cadeira de saxofonista tenor da Banda A desde novembro de 2013. Sua iniciação musical deu-se aos 14 anos, ao ingressar numa banda de música:

Rodrigo - [...] eu também sou músico de banda, comecei na Banda B. Acabei entrando na banda por incentivo dos colegas, eu tinha alguns amigos que tocavam nesta banda. Tinha 14 anos quando entrei nesta banda, já era um pouquinho mais velho (GF1).

Quando Rodrigo ingressou na Banda B, de um município catarinense, recebeu instruções de teoria musical por um curto período de tempo:

Rodrigo - Quando eu cheguei à banda, fiz um pouquinho de teoria, foi praticamente dois dias e o regente determinou que eu iria tocar saxofone. Fui ‘escolhido’ pelo sax. Falaram-me: ‘Ah, você pode ser o sax!’ (GF1).

Rodrigo permaneceu na Banda B até 2003, ano em que decidiu mudar-se para Florianópolis para trabalhar no comércio. Já na cidade, ingressou como saxofonista na Banda C, até o ano de 2006.

Rodrigo - [...] em Florianópolis eu entrei na Banda [C], mas trabalhava o dia todo num supermercado. Eu trabalhava na confeitaria durante o dia e ia pra banda à noite. Por isso eu acabei não me dedicando 100% à música nessa época. Foi assim até 2006. (GF1).

Após este período, Rodrigo reingressou à banda B na função de segundo regente, e pouco depois ingressou na Banda de Música D, através de concurso público:

Rodrigo - [Nesta fase] eu consegui sempre me manter dentro da música. Fiquei mais três anos na Banda D, e nesse período comecei a tocar na noite, por incentivo de um amigo trompetista [...]. Daí eu comecei a tocar um repertório um pouco diferenciado do repertório de Banda (GF1).

No que se refere ao repertório das bandas de música que participou, Rodrigo aponta considerável semelhança e objetivo dos mesmos:

Rodrigo - [...] o repertório da Banda B, C, e D e da atual, Banda A, é muito parecido. Elas buscam um repertório de momento. A tentativa da banda é mostrar para a sociedade alguma coisa que ela está acostumada a ouvir, ela não foge do que é social, e o social é o que está na mídia. Então, as bandas de músicas tem essa tendência de fazer um arranjo, num concerto ou numa apresentação e mostrar aquela música que está no momento [...] é uma coisa que seja um atrativo (GF1).

No que tange a composição musical, Rodrigo informou que em momento algum esta prática foi incentivada durante a sua aprendizagem musical, que se realizou integralmente nas bandas de música do estado de Santa Catarina.

Atualmente, paralelo às atividades da Banda A, Rodrigo atua no cenário musical catarinense, através da participação em eventos diversos, gravações, apresentações em casas noturnas, shows, entre outros. Além disso, o saxofonista ainda mantém contato com a sua banda de origem, a Banda B, realizando participações especiais em eventos e mantendo a relação de amizade e convívio.

5.1.2 Leonardo

Músico profissional de 33 anos. Integra a cadeira de saxofonista alto da Banda A desde novembro de 2013.

Iniciou-se musicalmente aos onze anos de idade na Banda E, situada num município catarinense, por tradição familiar e incentivado pelos pais. Leonardo ingressou nesta corporação musical já no instrumento musical que desejava: o saxofone. Segundo ele, sua aprendizagem musical nesta instituição apresentou lacunas no que se refere ao ensino/aprendizagem da composição musical e da técnica do instrumento.

Após quase 20 anos de atuação como saxofonista na Banda E, Leonardo decidiu seguir carreira profissional, primeiramente através da Banda D e, posteriormente, ingressando na Banda A, sua atividade atual. Porém, ainda mantém o vínculo com sua banda de origem, através de participações especiais em apresentações importantes desta instituição. Além disso, paralelamente às atividades da Banda A, Leonardo participa de uma banda de pop/rock, realiza gravações e participa de eventos diversos.

5.1.3 Raul

Músico profissional de 37 anos. Ocupa a cadeira de trompetista da Banda A desde março de 2005. Iniciou-se musicalmente na Banda E, situada em um município catarinense.

Raul ingressou na Banda E, desde cedo, e por influência da tradição musical da família:

Raul - Comecei na música com seis anos de idade, na Banda E, acompanhando já o meu pai, e meus dois irmãos, que já faziam parte desta banda. Os meus avós já faziam parte desta banda! Comecei com instrumentos de percussão. Nos desfiles, como o instrumento era pesado, eu ia na frente com o maestro (GF1).

Aos 14 anos Raul iniciou seus estudos no trompete, ainda na Banda E: “Com 12 anos eu peguei o saxhorn, que era chamado de Maria Chiquinha, e depois com 14 anos eu passei para o trompete, instrumento que toco até hoje” (Ibidem).

Atualmente, paralelamente às atividades profissionais da Banda A, Raul ainda integra a Banda E, sua banda de origem, na cadeira de primeiro trompetista. Além disso, participa de uma orquestra sinfônica, realiza gravações e eventos musicais diversos.

No que se refere a sua aprendizagem em sua banda de origem, Banda E, Raul observa algumas lacunas, e dentre elas, a ausência do ensino/aprendizagem da composição musical:

Raul - [...] o nosso aprendizado nesta banda foi especificamente para se tocar as que a banda tocava. A gente não aprendia para ser um técnico do instrumento, até porque quem ensinava também não era técnico daquele instrumento. E muito menos a composição era ensinada naquela época, apesar de que, quem me ensinou era um grande compositor de dobrados [...]. Então, foi desta maneira que eu aprendi a tocar, fui me desenvolvendo por conta própria, pegando uma informação aqui, outra ali, e assim fui tentando melhorar (GF1).

A seguir, faz-se uma reflexão sobre os dados gerados a partir do GF1 e do *Portfólio*, correlacionando-os com autores que abordam tanto a atuação das bandas de música no estado de Santa Catarina (WENDT, 2013; KANDLER, 2011 e CISLAGHI, 2009), quanto às contradições pedagógicas no ensino de instrumentos de sopro (MORITZ, 2003).

5.2 A INFLUÊNCIA DAS BANDAS NA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira entrevista de grupo focal (ver apêndice 2), como já mencionado, realizou-se no dia 10 de abril de 2014, em sala reservada, na própria sede da Banda A, e deteve-se às experiências trazidas pelos investigados quanto à iniciação musical. Já o *Portfólio* (ver apêndice 12) teve sua elaboração efetuada após a apreciação, por parte dos pesquisados, do produto final, depois de efetuadas as gravações, inserção de arranjos, edição e mixagem das peças musicais compostas pelos músicos Raul, Leonardo e Rodrigo e objetivou a avaliação e reflexão de todo o processo relacionado à aprendizagem da modalidade composição musical, ocorrido durante esta pesquisa.

Através destas duas técnicas de coleta de dados, os participantes enfatizaram a importância das bandas de música no que se refere ao despertar de interesse para com a música, à viabilidade de iniciação musical, e conseqüentemente, à possibilidade de profissionalização. Alguns aspectos citados tornam as bandas de música especialmente atrativas e relevantes, entre eles: a gratuidade do ensino musical oferecido pelas bandas; o oferecimento, por empréstimo, de instrumentos musicais para os novos integrantes; o convívio social; e a emoção de se tocar numa banda com grande formação instrumental.

Através do quadro abaixo, observa-se resumidamente a influência que as bandas de música tiveram durante o processo de aprendizagem musical dos músicos pesquisados.

Quadro 3 - Os pesquisados e suas relações com as bandas de música

Pesquisados	Idade (em 10 de abril de 2014)	Idade de ingresso na banda musical que gerou sua iniciação em música	Banda que iniciou	Bandas que participou (em ordem cronológica)	Banda atual (atuação profissional)
Rodrigo	29	14 anos	Banda B	Banda C; Banda D	Banda A
Leonardo	33	11 anos	Banda E	Banda D	Banda A
Raul	37	06 anos	Banda E		Banda A

Fonte: produção do próprio autor.

Observa-se, através do quadro, que todos os instrumentistas profissionais participantes desta pesquisa, tiveram seu despertar e iniciação musical através das bandas de música. Além disso, percebe-se, no caso de Rodrigo e Leonardo, a passagem por outras bandas de música, somando-se experiências que viabilizaram a profissionalização atual. Estes dados, associados a pesquisas que focam a temática de bandas de música no estado de Santa Catarina realizadas por Wendt (2013; Kandler (2011) e Cislighi (2009), sugerem a relevância destas corporações como importantes “nascimentos” de instrumentistas de sopro, uma vez que atingem uma parcela da sociedade que não tem acesso a escolas de música especializadas.

Além disso, segundo Kandler (2011), o convívio social nas bandas de música é tão relevante, que há uma tendência dos seus integrantes permanecerem por um longo período nestas instituições, fato observado, também, nas vivências de todos os participantes deste estudo. Leonardo, por exemplo, permaneceu aproximadamente vinte anos em sua banda de origem, Banda E, migrando, consecutivamente, para as Bandas D e A, durante o seu processo de profissionalização. Já Raul, ainda permanece em sua banda de origem, a Banda E, paralelamente às atividades profissionais da Banda A. Atualmente encontra-se como primeiro trompetista da Banda E, como voluntário, e sua permanência nesta instituição totaliza 31 anos de atividade.

Outra característica apontada pela autora, nesta área, traz o indicativo de que alguns desses músicos “tornam-se maestros e/ou professores no grupo onde aprenderam a tocar, ou, então, são os responsáveis pela formação e manutenção de outras bandas” (KANDLER, 2011, p. 157). Esta característica também foi encontrada entre os participantes deste estudo, através

do relato do saxofonista Rodrigo, que após obter experiências musicais em outras instituições, retornou à banda B, de origem, como segundo regente.

A relevância das bandas de música para o processo de aprendizagem musical dos instrumentistas de sopro faz-se ainda maior, dada a constatação de que outros núcleos promovedores do surgimento de instrumentista de sopro ainda são raros no território catarinense. As escolas regulares, que abarcam a maior parcela da sociedade, não tem se demonstrado eficientes na propagação da música e do seu ensino. Observa-se que a presença da disciplina música nas instituições escolares do estado catarinense ainda é precária, ou muitas vezes ausente (VASCONCELOS; SCHAMBECK, 2014). Além disso, as poucas iniciativas oferecidas ainda estão muito longe de atingir um patamar no qual sejam oferecidos, por empréstimo, instrumentos musicais de sopro aos alunos, bem como o ensino de suas técnicas básicas, sejam elas, emissão e sustentação do ar, postura, embocadura, projeção sonora, articulação, e pronuncia. Neste sentido, Kandler traz suporte a essa afirmativa, indicando que, em Santa Catarina, “principalmente em cidades do interior, onde o acesso ao ensino de música é mais restrito e há carência de profissionais atuando nessa área nas escolas de ensino regular, as bandas apresentam-se como uma opção de vivência e de desenvolvimento na área da música” (KANDLER, 2011, p. 157).

Destacam-se, em Santa Catarina, duas iniciativas públicas, gratuitas, de escolas de música especializadas, e que disponibilizam cursos de instrumentos de sopro: O Conservatório de Música Popular Cidade de Itajaí, em atividade desde 2007 e a Escola Livre de Música de Florianópolis, em atividade desde 2013. Porém, em ambas as instituições, os cursos de instrumentos de sopro disponibilizados resumem-se aos instrumentos saxofone e flauta transversal. Além disso, para ingressar no curso, o interessado precisa ter embasamentos anteriores para passar no teste de admissão, bem como, ter o próprio instrumento, fato que difere sobremaneira das bandas de música, que além de emprestar instrumentos gratuitamente para a prática instrumental do aluno, abarcam uma grande parcela das famílias de instrumentos de sopro e de percussão. Além disso, as bandas de música costumam receber alunos sem nenhum embasamento musical anterior, fato que oportuniza incentivo e difusão musical.

Ressalta-se, desta forma, a importância das bandas de música para o surgimento e profissionalização de instrumentistas de sopro em nosso estado, fato confirmado pelo saxofonista Leonardo, através de seu depoimento:

Leonardo - Foram quase 20 anos como músico da Banda E. Foi ali que passei grande parte de minha adolescência e juventude e com toda certeza foi a maior influência em minhas escolhas futuras. Foi devido a esse ambiente que frequentava que resolvi seguir carreira profissional e fazer parte da Banda D e em seguida da Banda A, ambas em Santa Catarina [...]. Não tenho dúvidas que foi na banda que meus olhos se voltaram para a música. E quase tudo o que conquistei foi por causa da música, então tenho a maior gratidão pelos meus professores que me ensinaram a tocar um instrumento, no caso o saxofone (*Portfólio*).

O relato do saxofonista, numa demonstração de gratidão à banda de música que o acolheu, evidencia a relevância destas instituições, que oportunizam o despertar de interesse pela música, a viabilidade de iniciação e desenvolvimento musical, além de gerar possibilidades de profissionalização aos jovens instrumentistas. Desta forma, a exposição de Leonardo vai ao encontro com os resultados obtidos por pesquisas recentes na área de bandas de músicas catarinenses (WENDT, 2013; KANDLER, 2011; CISLAGHI, 2009). Segundo estas, as bandas de música, em grande parte, configuram-se em relevantes oportunidades de aprendizagem musical, convívio social, e de acesso aos instrumentos musicais. Além disso, segundo Kandler (2011, p. 158), as características dessas instituições catarinenses possuem consideráveis similaridades com as pesquisas que envolvem as bandas de música de forma geral, em território brasileiro. Neste sentido, Cislighi (2009) aponta algumas características de bandas de música brasileiras: a) normalmente mantêm uma escola de música aberta à comunidade; b) contemplam uma parcela da sociedade que não tem acesso ao ensino musical das escolas especializadas; c) grande parte dos alunos inicia-se musicalmente exclusivamente nestas instituições, por representarem a única oportunidade existente nos seus locais de origem, de contato e conhecimento dos instrumentos e da música instrumental; d) o ensino da música nestas instituições prioriza a teoria, técnica do instrumento e por último a interpretação. Outros aspectos musicais são poucos enfatizados; e) o regente raramente oportuniza aulas com exercícios de apreciação e análise de estilos musicais, laboratório de composição e reflexões sobre a história da música; f) constata-se que o conhecimento dos elementos musicais, a criatividade e a percepção auditiva não são devidamente explorados, acarretando assim lacunas no que se refere a uma educação musical mais ampla (CISLAGHI, 2009).

Segundo Barbosa (1996), o ensino de música realizado nas bandas do Estado de São Paulo inicia-se com o estudo teórico e subdivide-se em quatro fases consecutivas: a) aula coletiva de teoria e divisão musical; b) aula individual de divisão musical; c) aula individual de instrumento; e d) prática de conjunto. (BARBOSA, 1996, p. 41). Segundo o autor, as duas

primeiras fases duram em média um ano, e tendo em vista a ausência de atividades práticas, ocorrem, nesse período, muitas desistências.

Desta forma, o panorama de aprendizagem nas bandas de música traz também outro enfoque, não tão promissor. Lacunas na preparação dos processos de aprendizagem com base nos fundamentos da linguagem musical são apontadas pelos músicos participantes, ao se reportarem ao processo de aprendizagem musical vivenciados nas bandas. Neste sentido, o ensino musical totalmente focado na teoria para a execução do repertório da banda foi uma constante no depoimento dos músicos participantes.

Leonardo – Primeiramente aprendi a escrita musical e, em seguida, iniciei a prática com o instrumento, saxofone, que toco até hoje. Foi um aprendizado voltado inteiramente para se tornar um músico da Banda, tocar um repertório característico, sempre baseado na leitura musical. Raras foram as vezes que se abriu espaço para a improvisação ou qualquer tipo de criação (*Portfólio*).

Além disso, os pesquisados foram unânimes em afirmar que as lacunas composicionais encontram-se não somente entre os três, mas também entre a maioria dos instrumentistas da Banda A. Segundo eles, apenas dois ou três instrumentistas da banda desenvolveram-se na modalidade de arranjo, por meios próprios, como autodidatas. Já no que se refere à composição de temas, os pesquisados afirmam que raríssimos integrantes da banda possuem esta experiência, e que da mesma forma foi adquirida de maneira autodidata.

Outra lacuna observada pelos pesquisados, refere-se à ausência de professores especialistas para o ensino técnico do instrumento. Tal função concentra-se na figura do regente da banda de música, que na maioria dos casos, precisa dar conta de instruir os iniciantes de vários tipos de instrumentos, sejam eles instrumentos de sopro de bocal, de palheta simples, de palheta dupla, de vara, de pisto, de chaves, de embocadura externa, e de embocadura interna, sem contar os instrumentos de percussão, e outros, que por ventura venham a integrar a banda. No que se refere à aprendizagem destes instrumentos, cada qual exige conhecimentos técnicos muito específicos, e que por consequência, necessitaria de um instrutor especialista.

Leonardo - [...] a questão da técnica do instrumento eu vim aprender um pouco mais quando eu já tinha uns 15 anos de prática do instrumento, quando vim a fazer aulas particulares com um professor específico de saxofone (GF1).

Constatou-se, porém, que na maioria dos casos, esta não é uma realidade presente nas atividades pedagógicas das bandas de música, pelo menos no estado de Santa Catarina. A função permanece normalmente centralizada na figura do regente, tal qual discutem os

estudos de Wendt (2013), Kandler (2011), Cislighi (2009). Os autores indicam lacunas nas atividades pedagógicas destas instituições, bem como a ausência de instrutores técnicos de instrumentos. A função do ensino técnico de todos os instrumentos permanece centralizada na atuação do regente, somando-se às suas demais funções.

Desta realidade, faz-se comum entre os instrumentistas de sopro, a proliferação de processos de autodidatismo¹¹, como o relatado por Raul, ao discorrer sobre sua iniciação musical:

Raul - Agente não aprendia para ser um técnico do instrumento, até porque quem ensinava também não era técnico daquele instrumento. Então foi desta maneira que eu aprendi a tocar, fui me desenvolvendo por conta própria, pegando uma informação aqui, outra ali, e assim fui tentando melhorar (GF1).

A questão do autodidatismo, entretanto, é discutida por Moritz (2003), que objetivou averiguar as contradições no ensino e na prática do saxofone. O autor relata que, muitas vezes, através desses processos de aquisição de conhecimento, o instrumentista de sopro assimila técnicas equivocadas ou ultrapassadas, gerando assim, um constante recomeçar. Como consequência disto, o sentimento de desânimo torna-se uma ameaça ao prosseguimento dos estudos e a viabilidade de profissionalização, fato também vivenciado pelo saxofonista Leonardo:

Leonardo - [...] quando vim a fazer aulas com um professor específico de saxofone [...] na primeira aula eu saí bem chocado porque ele falou assim: - Tu vai ter que desaprender a tocar para aprender a tocar de novo! Eu aprendi tudo errado, não “tudo” errado, mas pode-se dizer tudo errado (GF1).

O desânimo configura-se numa ameaça concreta para o instrumentista, uma vez que o processo de desvinculação de uma técnica equivocada, ou seja, “eliminar vícios”, numa liguem dos instrumentistas de sopro, pode levar meses, ou até anos, de acordo com a dedicação e o tempo disponível do instrumentista, e necessita muita disciplina para romper com os paradigmas anteriores. Observa-se, porém, que para romper e substituir tais paradigmas, faz-se necessário a apresentação de um novo modelo a seguir, que no caso de Leonardo, deu-se através da contratação de um professor particular, que lhe apresentou técnicas emergentes capaz de guia-lo na aquisição de novas possibilidades técnico/sonoras.

¹¹ Faz-se importante ressaltar que nem sempre os processos autodidatas representam experiências negativas no cenário musical, havendo inúmeros casos nos quais renomados artistas se desenvolveram através desse processo.

Leonardo - Eu soprava errado, eu pegava no instrumento errado, tinha a embocadura errada. Depois de 15 anos tocando saxofone eu tive que ouvir isto e tive que buscar me aprimorar na técnica do instrumento. Só o instrumento estava certo, eu queria mesmo tocar o saxofone e não outro instrumento, mas a boquilha estava errada, a palheta estava errada! [...] (GF1).

Para uma melhor compreensão desta problemática, Moritz (2003) enumera alguns fatores contraproducentes decorrentes da aquisição de técnicas equivocadas. Segundo o autor, os fatores podem ser tanto de ordem física, quanto de ordem técnico/musical e suas consequências podem acarretar tanto o desânimo/desistência, quanto o aparecimento de patologias em instrumentistas de sopro.

No que se refere aos fatores de ordem física, Moritz enumera resumidamente: a) a má oclusão dentária, ocasionada pelo excesso de pressão mandibular; b) o rompimento constante dos tecidos da mucosa interna da boca, causado pelo atrito com os dentes, em decorrência do excesso de pressão mandibular; c) a hérnia inguinal, gerada pelo excesso de pressão do fluxo de ar e contração da musculatura do abdômen; d) a tendinite, causada pela postura equivocada do instrumentista e a falta de exercícios de alongamento; e) dores e estalos constantes na articulação temporomandibular - que une o maxilar ao crânio -, causadas também pelo excesso de pressão mandibular e ausência de relaxamento (MORITZ, 2003).

Já os fatores contraproducentes de ordem técnico/musical, normalmente, têm sua procedência nos fatores de ordem física, sejam eles, a desafinação, o timbre metálico¹², o vibrato involuntário, e a ausência do impulso diafragmático. Segundo o autor, a desafinação sonora normalmente é uma consequência do excesso de pressão mandibular e labial; o timbre metálico, quando não procede da própria má qualidade dos instrumentos/equipamentos, pode ter como causa a falta de relaxamento mandibular e labial, a posição fechada da garganta, que obstrui a passagem livre do fluxo de ar, e a respiração torácica, que gera tensão excessiva; o vibrato inconsciente tem relação direta com a falta de relaxamento mandibular; e a ausência do impulso diafragmático ocorre quando o instrumentista substitui a função do diafragma, enquanto elemento promovedor da articulação das notas, pelo golpe de língua somente (MORITZ, 2003).

A apresentação deste panorama de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina justifica-se, no intuito de trazer argumentações, e por consequência, o indicativo de que este tipo de iniciação musical acarreta o distanciamento das vivências composicionais, diferenciando este grupo de músicos, pelo menos nesta modalidade, dos demais tipos de

¹² Refere-se à produção de um timbre muito aberto, pouco aveludado.

instrumentos, principalmente os que possuem uma sonoridade/afinação “pronta”, normalmente de função harmônica.

Além disso, tempo considerável é empregado pelos instrumentistas de sopro nos estudos voltados à leitura musical, à produção sonora e à afinação, estudos que tem sua base nos processos de emissão e sustentação do fluxo de ar, embocadura, respiração, postura, articulação e pronúncia, controle do impulso e diafragmático, divisão rítmica, entre outros. Desta forma, tal realidade traz embasamento empírico de que, quando um instrumentista de sopro se sobressai em modalidades de composição e/ou improvisação, supõe-se que este músico se dedicou muito mais do que outros instrumentistas.

Neste sentido, as bandas de música proporcionam um papel duplo na aprendizagem musical dos instrumentistas de sopro. Um papel positivo e fundamental, de difusão, convívio social e de ensino e aprendizagem da música; e um papel que ainda carece de aprimoramentos, tanto no ensino técnico do instrumento e práticas pedagógicas, quanto no ensino de atividades de criação, improvisação ou mesmo de composição, para tornar a aprendizagem musical mais abrangente.

Faz-se importante ressaltar que tais instituições musicais não preveem, normalmente, em seus estatutos, o ensino da composição, e muito menos objetivam um ensino profissionalizante, estando estas em perfeita sintonia com seus objetivos e papel social. Porém, através da conscientização de que suas funções extrapolam os objetivos iniciais, e que suas atividades configuram-se no principal nascedouro de instrumentistas de sopro em Santa Catarina, suas ações pedagógicas poderiam alcançar patamares mais significativos, através da capacitação dos seus regentes e/ou coordenadores, da inserção da composição musical em suas atividades, de um melhor repasse de informações técnico/musicais específicas de cada instrumento. Tal como apontado por Hentschke e Del Bem (2003), seria possível auxiliar o educando no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania através da proximidade das atuais diretrizes da educação musical (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003).

Constata-se, porém, de forma empírica, que a realidade sociocultural, na maior parte das bandas de música de Santa Catarina, não permite tais iniciativas, uma vez que, sua simples existência consiste em um “luxo” cultural, e investimentos para a contratação de professores especialistas, ou quaisquer outras melhorias pedagógicas, tornam-se inviáveis, uma vez que todos os seus escassos recursos destinam-se a sua manutenção e sobrevivência. Além disso, segundo Kandler (2011, p. 156) há uma tendência das bandas resistirem às

mudanças no que se refere aos processos educacionais, insistindo na reprodução das práticas de ensino vivenciadas pelos seus coordenadores/regentes durante sua formação musical.

Destaca-se, porém, a iniciativa e atuação do Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda - Da Capo - (BARBOSA, 2004), elaborado a partir da tese de Doutorado do professor Joel Barbosa, que “teve como motivação os princípios pedagógicos dos mais conceituados métodos americanos de ensino coletivo de banda da década de 1980, adaptando-os ao contexto brasileiro, comprometido, ainda, com sua cultura” (BARBOSA, 1997, p. 194). O método traz como uma de suas subdivisões, o livro Da Capo Criatividade, que prevê atividades de composição musical e de arranjo (BARBOSA, 2008), oportunizando assim, uma luz ao aprendizado da composição musical, às instituições que utilizarem esta abordagem e demonstrarem-se abertas a mudanças de paradigmas.

A disseminação destes materiais e a criação de outros voltados à realidade do estado de Santa Catarina poderão contribuir para modificar e/ou ampliar as práticas pedagógicas das bandas de música de modo que elas cumpram com muito mais eficácia seu importante papel de difusora e precursora do ensino musical de instrumentistas de sopro.

A seguir, apresentam-se as estratégias utilizadas pelos pesquisados no ato de compor.

5.3 TOMADA DE DECISÕES COMPOSICIONAIS

Objetivou-se, nesta parte do trabalho, refletir sobre as tomadas de decisões musicais dos três investigados, durante o ato de compor, correlacionando-as com autores/pesquisas que oportunizaram o embasamento teórico deste trabalho.

Desta forma, discutiu-se nesta seção: a) a maneira como os pesquisados utilizaram-se da voz para ato de compor; b) os recursos tecnológicos utilizados nas composições; e c) os novos desafios proporcionados através da composição aberta.

5.3.1 A utilização da voz no ato de compor

Para a efetivação das três composições propostas neste estudo, os pesquisados utilizaram-se tanto da voz quanto do instrumento de domínio como estratégias composicionais. As escolhas por uma ou por outra opção variaram segundo o quadro abaixo:

Quadro 4 - Os pesquisados e suas opções quanto à utilização da voz/instrumento

Pesquisado	Composição	Voz	Instrumento de domínio	Motivo da escolha
Rodrigo	Composição 01: Bossa Nova	X		Não podia tocar sax no horário que dispunha para compor, tendo em vista a Lei do silêncio.
Rodrigo	Composição 02: Choro		X	Apresentou dificuldades com o gênero do Choro, e por isso utilizou-se do saxofone.
Rodrigo	Composição 03: Composição Aberta		X	Utilizou-se do instrumento de domínio, pois queria compor numa linguagem bem saxofonística.
Leandro	Composição 01: Bossa Nova	X		Compôs utilizando-se da voz, aproveitando-se dos momentos de trânsito.
Leandro	Composição 02: Choro	X	X	Durante a elaboração da parte A, não podia tocar sax no horário que dispunha para compor, tendo em vista a Lei do silêncio. Já a parte B foi elaborada em casa e com o instrumento.
Leandro	Composição 03: Composição Aberta	X	X	Compôs a melodia na voz e lapidou-a utilizando-se do instrumento.
Raul	Composição 01: Bossa Nova	X		Tinha pouco tempo disponível para compor e por isso utilizou-se apenas da voz.
Raul	Composição 02: Choro		X	Apresentou dificuldades com o gênero do Choro, e por isso utilizou-se do trompete.
Raul	Composição 03: Composição Aberta	X		Compôs utilizando-se da voz, aproveitando-se dos momentos de trânsito.

Fonte: produção do próprio autor.

Percebeu-se, através do quadro acima, que a voz foi amplamente utilizada pelos pesquisados para o ato de compor, superando, inclusive, a utilização do instrumento de domínio de cada participante. A opção pela voz atribuiu-se, em um primeiro momento, a determinados fatores externos as suas ‘habilidades de cantar’, como a necessidade de manter silêncio, uma vez que o horário de execução da atividade impedia a utilização do instrumento.

Rodrigo - [...] já era 10 horas da noite e não dava para pegar o instrumento [...] Eu fiz [a composição] cantando uma melodia e escrevendo num programa de edição de partituras [...], fui cantando aquilo que era mais cômodo pro meu ouvido. Não observei os acordes da harmonia, apenas cantei intuitivamente (Entrevista semiestruturada realizada em 24 de abril de 2014).

Leonardo utilizou-se do recurso da voz pelo mesmo motivo que Rodrigo. Porém, antes de registrá-la, o músico testava a sonoridade da frase criada no saxofone.

Leonardo – [...] a primeira parte eu fiz cantando [...] eu cantava e depois passava para o instrumento para saber quais eram as notas, daí eu anotava numa pauta, a lápis. [Essa primeira parte] eu fiz cantando porque eu estava viajando. Estava num hotel e não queria atrapalhar ninguém. Já a segunda parte eu fiz em casa, assim, pude usar o instrumento (Entrevista semiestruturada realizada em 26 de junho de 2014).

Segundo Wilkins (2006), utilizar-se da voz durante o ato de compor configura-se num importante mecanismo na busca pela inspiração. A autora afirma que criar a melodia na voz e em seguida transportá-la para o instrumento costuma trazer ótimos resultados composicionais (WILKINS, 2006, p. 104).

Percebeu-se também, que outros impedimentos foram determinantes quanto à escolha da voz como estratégia composicional dos participantes. No caso específico de Leonardo, a ausência de computador em sua residência foi um fator decisivo:

Leonardo - [...] no instrumento eu não fiz muito, eu fiz mais cantando. Ficava escutando [através do celular], no carro e ficava cantando [...], aproveitei bastante os momentos de trânsito, enquanto dirigia, para cantar e experimentar melodias [...]. (Entrevista semiestruturada realizada em 03 de junho de 2014).

Para o trompetista Raul, a falta de tempo para compor foi um fator determinante quanto à opção de utilizar-se da voz:

Raul - [...] eu não usei o instrumento, usei só a voz para compor. Coloquei um fone de ouvido para escutar a parte rítmica e harmônica do *Band-in-a-Box* e usei as relações intervalares para escrever as notas que eu cantava. Fui anotando neste papel pautado [...] (Entrevista semiestruturada realizada em 08 de maio de 2014).

Raul - A composição aberta surgiu no ônibus, em uma manhã de chuva, num demorado percurso de casa até o trabalho, aqui na banda. Com caderno de música em mãos criei a melodia, cantando baixinho. Tinha em mente um Samba-Canção. Depois fui imaginando a harmonia e anotando no caderno junto à melodia (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Pôde-se perceber que a escolha da voz como estratégia composicional configurou-se, inicialmente, como uma necessidade, de acordo com os variados motivos acima mencionados. Porém, tal qual apontado por Wilkins, para Leonardo a voz foi considerada um fator de inspiração para o processo de composição de suas músicas.

Leonardo - Esse foi o jeito que eu melhor me adaptei para compor: cantar e buscar uma coisa melódica (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Leonardo - Fiquei surpreso, logo em minha primeira composição, quando mesmo diante das dificuldades [...] obtive êxito! Sem pensar na questão harmônica ou motivos rítmicos, sem improvisar e sem utilizar o instrumento, apenas com a voz e com minhas inspirações, compus uma melodia que me satisfez. Foi apenas solfejando, à noite, no silêncio, que minhas inspirações se aflowaram. Não foi pensando em ninguém, ou em qualquer situação que tivesse passado, foram apenas inspirações. Confesso que não esperava um resultado tão animador, visto a falta de experiência no assunto (Portfólio).

Faz-se importante ressaltar que os instrumentistas participantes desta pesquisa atuam profissionalmente e possuem considerável experiência musical. Para compor utilizando-se da voz, não é necessário ter experiências enquanto cantor, porém, faz-se necessário que o músico já tenha desenvolvido certa percepção musical, tornando-o capaz de afinar escalas e intervalos utilizando-se da voz. Compor, como no caso de Raul, utilizando-se apenas de um caderno de música e de seus conhecimentos intervalares, poderia ser inviável a uma grande parcela de instrumentistas que ainda não adquiriram tais conhecimentos.

A seguir, apresentam-se os recursos tecnológicos utilizados pelos pesquisados no ato de compor.

5.3.2 Recursos tecnológicos na composição

Para a realização desta pesquisa, a utilização do programa de computador *Band-in-a-Box* como ferramenta tecnológica e pedagógica demonstrou-se significativa, tendo em vista a carência de conhecimentos harmônicos demonstrada pelos músicos pesquisados.

Durante a realização das duas primeiras composições, a Bossa Nova e o Choro, o *Band-in-a-Box* foi utilizado apenas para reproduzir os *playbacks*¹³ previamente preparados, fato que, naturalmente, poderia ser substituído por qualquer outro mecanismo de reprodução de áudio, como um CD, por exemplo.

O saxofonista Leonardo, por não possuir computador, utilizou-se de outro recurso tecnológico, o celular, para concluir a primeira composição dentro do gênero da Bossa Nova.

Leonardo - [...] só tinha computador na casa da minha mãe, mas lá não dava para tocar. E aqui na banda [...] não tem muita oportunidade. Eu gravei o *playback* do *Band-in-a-Box* no celular com aquele gravador de voz. Coloquei na frente da caixa de som para captar o [áudio] do computador, mas com o celular não dá para sentir bem a mudança de acorde (Entrevista semiestruturada realizada em 03 de junho de 2014).

¹³ Os *playbacks* foram preparados no programa *Band-in-a-Box* e sua formação instrumental constituiu-se pela bateria, contrabaixo e piano.

Segundo os relatos, pôde-se perceber que a utilização do celular como recurso de gravação foi uma ferramenta a mais no processo de composição do músico Leonardo. Contudo, a baixa qualidade da gravação, segundo ele mesmo, interferiu em sua percepção harmônica. As dificuldades encontradas para a composição da primeira peça fizeram com que Leonardo optasse pelo empréstimo de um computador, no intuito de poder concluir as composições que ainda estavam por vir: o Choro e a Composição Aberta.

Fazendo-se uma retrospectiva dos processos utilizados para a criação das duas primeiras composições, percebeu-se que os pesquisados habituaram-se ao manuseio básico do programa *Band-in-a-Box* e aos seus recursos, sejam eles, possibilidades de transposição, mudança de andamento, afinador, dentre outros. Porém, para a realização da composição aberta, novos desafios surgiram, como a construção dos caminhos harmônicos e a escolha do gênero musical. Desta forma, nesta nova etapa, a habilidade adquirida através das composições anteriores trouxe embasamento para que os pesquisados pudessem descobrir as potencialidades do programa, suprindo assim, estas necessidades. Rodrigo, por exemplo, relata como a utilização do *Band-in-a-Box* configurou-se num importante ferramenta para a realização da última composição, tendo em vista os seus escassos conhecimentos harmônicos:

Rodrigo - Abri o programa *Band-in-a-Box*, coloquei o ritmo do *funk*,¹⁴ que era o que eu queria, e fui procurar a harmonia que eu tinha mais ou menos imaginado [...]. Alguns acordes ali eu não sei como é que eu achei. O *Band-in-a-Box* me ajudou a montar alguns acordes e testar: se era maior, menor, diminuto, com sétima, etc. Fui testando e ouvindo um a um até encontrar um que encaixasse [...] Este acorde aqui, F#m7b5, por exemplo, foi assim que eu achei. (Entrevista semiestruturada realizada em 21 de agosto de 2014).

Figura 2 - Exemplo da página de construção de acordes do programa *Band-in-a-Box*



Fonte: Programa *Band-in-a-Box*

¹⁴ Entende-se aqui o Funk como o gênero musical que se originou nos Estados Unidos na década de 60 e não como o Funk Carioca.

O saxofonista Leonardo também relatou as suas dificuldades harmônicas, quando precisou realizar a composição aberta:

Leonardo - Tive muita dificuldade na parte harmônica. Achar estes acordes da música foi um trabalho! Toquei, tive dúvidas se era o acorde certo, mas também não sabia qual outro poderia ser usado. (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Além das contribuições harmônicas, o *Band-in-a-Box* também foi importante para Leonardo no que se refere à escolha do gênero musical de sua composição aberta:

Leonardo - Quanto ao gênero musical, optei por uma balada, uma coisa mais simples, mais melódica. Escolhi o gênero utilizando o programa *Band-in-a-Box*. A melodia encaixava também em outros gêneros, mas decidi pela Balada (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Ao analisar os processos utilizados pelos músicos para a composição aberta, verificou-se que outros recursos tecnológicos foram utilizados na busca pelos resultados composicionais. Rodrigo, por exemplo, utilizou-se de outros dois programas de música: um de gravação de áudio e outro de edição de partituras:

Rodrigo - Essa composição eu fiz utilizando somente o sax, e gravando o áudio no notebook. Eu peguei o sax e gravei alguma coisa que eu estava imaginando. Toquei uma melodia dentro de uma harmonia que eu estava mais ou menos pensando. Daí, depois que eu fiz a gravação, eu transcrevi para a partitura [...] (Entrevista semiestruturada realizada em 21 de agosto de 2014).

Para registrar suas ideias musicais, Rodrigo gravou várias faixas, e na sequência transcreveu para a partitura as ideias principais, formatando uma versão final. Esta estratégia utilizada pelo saxofonista configura-se numa das sugestões de Wilkins (2006), no que se refere a estratégias para se gerar ideias musicais. A autora indica a improvisação e a utilização de um gravador para captar as melhores frases. Sugere também, que neste momento o compositor evite a notação, deixando fluir o máximo de ideias (WILKINS, 2016, p. 20).

Na sequência, apresentam-se as estratégias composicionais efetuadas pelos pesquisados quando submetidos aos novos desafios advindos da composição aberta.

5.3.3 Composição aberta: novos desafios

Durante a realização da composição aberta, os músicos depararam-se com novos desafios ao compor pela primeira vez uma música em sua totalidade: melodia, harmonia, forma e gênero musical. Tamanha liberdade causou um impacto inicial entre os participantes

que, segundo eles, trouxe maiores dificuldades em relação às composições anteriores. Tal dificuldade conduziu os três instrumentistas, de forma natural, para uma mesma estratégia composicional. Todos criaram a melodia em primeiro lugar, imaginando ou não um gênero musical, e na sequência a harmonizaram.

Leonardo – [...] primeiro eu fiz a melodia, cantando, procurei criar uma melodia que fosse possível inserir uma letra. Acho que assim o resultado sai bem melódico [...]. Depois encaixei uma harmonia bem básica, acordes maiores e menores. Para achar os acordes eu usei o teclado. Achei o tom e fui procurando mais ou menos o que encaixava (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Leonardo - [...] compor livremente [...] foi de extrema dificuldade. Diante de tantas opções o que mais me deixava inquieto era a indecisão nas escolhas. Foi difícil escolher um gênero musical, difícil construir uma harmonia, optar por acordes que pudessem me levar a uma melodia que me agradasse. O jeito foi construir uma melodia e depois escolher um ritmo e uma harmonia que melhor se adequassem a ela (Portfólio).

A partir das falas dos participantes, percebeu-se que a construção dos caminhos harmônicos configurou-se na modalidade que mais dificultou a elaboração da composição aberta.

Rodrigo – [...] foi bem mais difícil [compor livremente, pois] eu não tenho o entendimento harmônico. (Entrevista semiestruturada realizada em 21 de agosto de 2014).

Desta forma, tal problemática foi resolvida de maneira distinta por cada um dos pesquisados. Leonardo, por exemplo, optou em utilizar-se dos conhecimentos que já possuía, sem procurar auxílio externo. Rodrigo, porém, procurou ampliar os seus conhecimentos harmônicos, utilizando-se da ferramenta de construção de acordes do programa *Band-in-a-Box*. Raul, por sua vez, optou em consultar um amigo tecladista no intuito de conferir os caminhos harmônicos por ele utilizados, e absorver novas sugestões de acordes.

Neste sentido, Schoenberg (1993) afirma que “a acomodação mútua entre melodia e harmonia é, num primeiro momento, difícil, mas o compositor não deve jamais criar uma melodia sem estar cômico da sua harmonia” (SCHOENBERG, 1993, p. 29). Assim, no intuito trazer embasamentos no que se refere ao processo de harmonização de melodias, o autor sugere que o aprendiz verifique a harmonia implícita na própria melodia. Em alguns casos suas notas definem claramente a harmonia, tornando mais fácil a harmonização, em outros, em construções melódicas mais complexas e com acréscimo de notas não pertencentes ao acorde, faz-se necessário diagnosticá-las como notas de passagens, auxiliares, alteradas, retardos, *appoggiaturas*, etc. (Ibidem). Wilkins (2006, p.107) colabora com a discussão,

explicando que o ato de encaixar uma melodia em uma harmonia preestabelecida faz-se mais fácil para o aprendiz de composição.

No que se refere à escolha do gênero musical para a composição aberta, somente Leonardo definiu-o posteriormente à criação da melodia e a estruturação dos caminhos harmônicos. Para tanto, utilizou-se do *Band-in-a-Box* para testar várias possibilidades, até optar pelo ritmo suave da Balada, inserida dentro do gênero do Jazz. Rodrigo e Raul, de forma distinta, tinham em mente desde o início o gênero no qual iriam desenvolver a melodia. Optaram por um *Funk* e um Samba Canção, respectivamente.

Rodrigo - Abri o programa *Band-in-a-Box*, coloquei o ritmo de *Funk*, que era o que eu queria, e fui procurar a harmonia (Entrevista semiestruturada realizada em 21 de agosto de 2014).

Raul - A composição livre surgiu no ônibus [...] Tinha em mente um Samba-Canção [...] (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Além das dificuldades supracitadas, Leonardo relata o dilema que vivenciou durante a elaboração da composição aberta: tentar compor algo complexo e desafiador ou algo dentro das suas possibilidades e mais do seu jeito.

Leonardo - [Quando] eu comecei a compor, eu tentei improvisar [...]. A princípio eu queria fazer um jazz mais complexo, mas daí eu vi que ainda não tinha condições para isso. Não tinha nada a ver comigo também! O que eu conheço de harmonia é uma coisa muito básica. Então criei uma melodia bem simples e coloquei uma harmonia mais simples. Foi o que eu consegui fazer sem o auxílio de ninguém. Eu podia ter buscado o auxílio na parte harmônica, mas preferi tentar fazer tudo sozinho. Por isso que digo, é uma coisa bem básica, dentro dos meus conhecimentos que são básicos. (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

A opção de Leonardo, em compor dentro de suas possibilidades atuais, vai ao encontro das sugestões de Schoenberg (1993, p. 28), que indica a progressividade de exercícios composicionais aos aprendizes de composição. Segundo ele, o principiante deve proceder gradualmente, do mais simples ao mais complexo. Outros autores, porém, sugerem ao aprendiz de composição uma postura mais aberta, indicando uma atitude de experimentação, de correr riscos, e de manter-se aberto às novas ideias e experiências (BURNARD; BOYACK; HOWELL, 2013). Percebe-se, porém, que lacunas técnicas podem configurar-se em entraves para o ato de compor. No caso de Leonardo, a deficiência na modalidade harmônica impossibilitava-o de ser mais ousado e de dar sequência às suas ideias originais. Neste sentido, Wilkins (2006) argumenta que, com o aprimoramento da técnica, o compositor iniciante conseguirá expressar suas ideias originais. (Ibidem, p. 264).

Ao analisar a situação da composição na atualidade, Wilkins (2006) delimita duas linhas pedagógicas básicas. Uma trata do ensino da “composição estilística”, e a outra se configura no ensino da “composição livre”. A autora defende o ensino da "composição livre", indicando ser esta a mais adequada para as necessidades e o desenvolvimento de aprendizes de composição:

Durante o século XX, a graduação em música parecia basear-se num modelo de século XIX: composição estilística era a ordem do dia. Esperavam que jovens compositores prosperassem em uma dieta de exercícios semanais cujo objetivo era imitar os estilos dos compositores clássicos do passado. Quando essas técnicas antigas eram dominadas, aos jovens compositores era "permitido" compor livremente, já próximos do final do seu ensino superior. O grande salto do pensamento musical tonal para o emocionante e novo modernismo ficou para o estudante fazer, se debatendo, e sem ajuda. Frustração e decepção foram os únicos resultados desse sistema de educação musical, especialmente para aqueles que aspiravam serem compositores [...] O resultado foi que, em vez de ser estimulada, a imaginação criativa foi reprimida (WILKINS, 2006, p. 4. Tradução nossa).

Segundo a autora, há pontos positivos ao se estudar a arte praticada por expoentes de sucesso do passado. Porém,

[...] dominar todos os aspectos da tonalidade é um processo tão longo que, com o passar dos séculos e a crescente riqueza de conhecimento, os alunos correm o risco de nunca chegarem à música de seu próprio tempo. Assim, concentrar-se no estudo da música contemporânea, com olhares ocasionais a algumas ideias interessantes do passado, parece ser uma boa maneira, para jovens compositores, de desenvolverem suas próprias técnicas e conhecimento do contexto em que irão operar (WILKINS, 2006, p. 5-6. Tradução nossa).

Segundo Wilkins, para o desenvolvimento de compositores, três ingredientes são fundamentais: estímulo à imaginação, habilidade técnica e o conhecimento do contexto musical em que se deseja trabalhar.

Apesar dos novos desafios gerados pela composição aberta, os pesquisados foram unânimes em relatar que se sentiram mais realizados em compor dentro de critérios de maior liberdade.

Rodrigo – [...] eu gostei mais de compor livremente porque a gente tem uma liberdade maior de ir para onde quiser. Mas, por outro lado, foi bem mais difícil, pois eu não tenho o entendimento harmônico. Foi bem mais fácil criar uma melodia em cima de uma harmonia pré-estabelecida, mas achei mais recompensador criar tudo. (Entrevista semiestruturada realizada em 21 de agosto de 2014).

Raul - Comparando esta composição com as demais, ela foi um pouco mais trabalhosa pelo fato de ter que se criar a harmonia. Procurei também, um colega de trabalho que me auxiliou na harmonia. A composição aberta me proporcionou mais prazer pelo fato de não ficar preso a um caminho harmônico pré-definido. As ideias são afloradas com mais frequência e a composição ficou mais ao meu estilo. (Entrevista semiestruturada realizada em 18 de agosto de 2014).

Observou-se, porém, que diante dos novos desafios advindos da composição aberta, os pesquisados agarraram-se à habilidade comum aos instrumentistas de sopro: a exposição melódica. Desta forma, a criação da melodia foi o primeiro elemento utilizado por eles para a realização desta terceira e última composição, permanecendo assim, mais próximos da “zona de conforto” de instrumentistas melódicos. Tal ação, apesar de rechaçada por Schoenberg (1993), que não indica a criação de melodias separadamente da harmonia, obteve resultados composicionais relevantes, segundo a percepção dos pesquisados, como demonstrados na próxima seção deste trabalho.

A seguir, apresentam-se as músicas compostas pelos pesquisados.

5.4 AS COMPOSIÇÕES

Buscou-se, nesta parte do trabalho, apresentar as composições elaboradas pelos instrumentistas, tanto no formato de áudio, quanto no formato de partituras. Além disso, efetuou-se uma breve análise das composições no intuito de melhor compreender os processos de aprendizagem. Nas duas primeiras composições, o foco da análise conduziu-se através de quatro modalidades principais: a caracterização do gênero na qual a composição está inserida; as repetições motivicas; as tonalidades/transposições; e a utilização de contraste. Já na terceira e última composição, outros parâmetros de análise foram adicionados, sejam eles: a forma, a utilização de modulações harmônicas, elementos rítmicos e andamento.

5.4.1 Bossa Nova

Apresenta-se, através do quadro abaixo, as três composições realizadas pelos participantes, dentro do gênero da Bossa Nova e em arquivo de áudio¹⁵.

¹⁵ Na versão impressa desta dissertação as composições em arquivo de áudio podem também ser apreciadas através do CD em anexo. As partituras contendo melodia e cifra encontram-se nos apêndices 03, 04 e 05.

Quadro 5 - Composições dentro do gênero da Bossa Nova, em formato de áudio

Composição de Rodrigo intitulada “Sossegada”	Composição de Leonardo intitulada “Composição 1”	Composição de Raul intitulada “Bossa Romântica”
https://www.youtube.com/watch?v=JRFN49NP-vQ	https://www.youtube.com/watch?v=CLMI53GfY_Q	https://www.youtube.com/watch?v=Nud7eapWKac

Fonte: produção do próprio autor.

Para a realização da primeira composição dentro do gênero da Bossa Nova, os pesquisados tiveram como desafio a elaboração de uma melodia e sua caracterização dentro do gênero musical em questão. Para isso, uma forma e uma harmonia simples foram pré-estabelecidas com intuito de facilitar os primeiros passos dos instrumentistas rumo à composição musical.

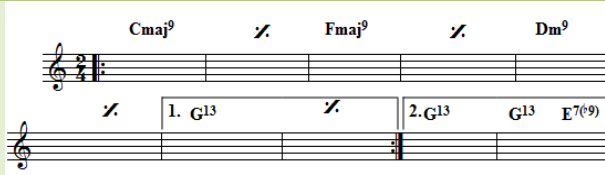
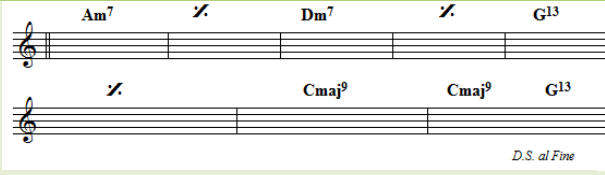
Segundo Schoenberg (1993), os primeiros passos do processo de compor podem ser estimulados através de exercícios nos quais uma harmonia esteja pré-definida:

Nos estágios iniciais, a invenção do compositor raramente flui com liberdade, pois o controle dos fatores melódicos, rítmicos e harmônicos impedem a concepção espontânea das ideias musicais. É possível, então, estimular as faculdades criativas e adquirir habilidades técnicas, realizando-se um grande número de esboços de frases baseadas em uma harmonia prefixada (SCHOENBERG, 1993, p. 30).

No que se refere à forma, utilizou-se o padrão AABA, bastante empregada por compositores desse gênero¹⁶. Assim, apenas oito compassos foram inseridos em cada parte da estrutura harmônica, no intuito de facilitar este primeiro contato com a composição. A harmonia também foi facilitada neste primeiro momento, priorizando-se o campo tonal de Dó maior, sem a utilização de modulações, como demonstra o quadro abaixo.

¹⁶ Exemplos de músicas com a forma AABA dentro do gênero da Bossa Nova: Wave e Garota de Ipanema, de Antônio Carlos Jobim.

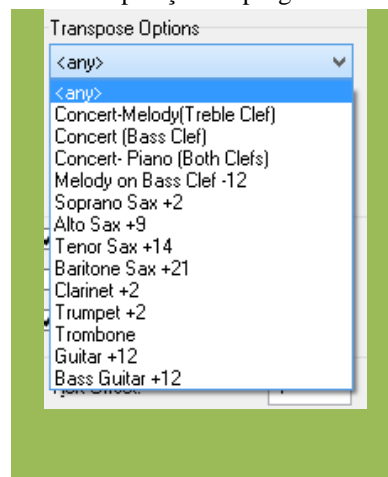
Quadro 6 - Estrutura harmônica da primeira composição, dentro do gênero da Bossa Nova

Parte A	Parte B
	

Fonte: produção do próprio autor.

Traçado o objetivo, o primeiro desafio dos instrumentistas foi habituar-se ao mecanismo de transposição do programa *Band-in-a-Box*. Por se tratar de instrumentos transpositores¹⁷, fez-se necessário a adequação tonal da seção harmônica, a fim de que o instrumentista de sopro pudesse realizar a sua composição dentro da tonalidade proposta. Por exemplo: para que o trompetista, que possui afinação em Si bemol, pudesse compor uma melodia dentro da tonalidade de Dó maior, necessariamente a seção harmônica deveria ser transposta para a tonalidade de Si bemol. Com este pequeno desafio, esperava-se que os pesquisados se familiarizassem com a ferramenta de transposição do programa *Band-in-a-Box*, trazendo suporte para as composições subsequentes.

Figura 3 - Exemplo da página de opções de transposição do programa *Band-in-a-Box*



Fonte: Programa *Band-in-a-Box*.

Analisando as transposições realizadas pelos pesquisados nesta primeira composição, constatou-se que Leonardo e Raul compuseram a peça musical dentro da tonalidade proposta.

¹⁷ Instrumento de Rodrigo: Sax Tenor – possui afinação em Bb; Instrumento de Leonardo: Sax Alto – possui afinação em Eb; Instrumento de Raul: Trompete – possui afinação em Bb.

Rodrigo, porém, optou em não efetuar a transposição da seção harmônica, e sim, adequar-se a ela. Dessa forma, a tonalidade da composição para o sax tenor permaneceu em Ré maior (ver apêndices 03, 04 e 05).

No que se refere à construção da melodia, os instrumentistas não tiveram maiores dificuldades em criar frases com considerável riqueza melódica¹⁸. Percebeu-se que as experiências anteriores enquanto executantes e intérpretes fizeram com que os mesmos alcançassem resultados melódicos relevantes nesta primeira composição.

Com relação à caracterização do gênero da Bossa Nova, percebeu-se que os pesquisados utilizaram-se de notas de tensões na composição da melodia. Leonardo, por exemplo, em sua “Composição 1”, valeu-se de nonas maiores em notas paradas da melodia (ver composição completa no apêndice 04).

Quadro 7 - “Composição 1”, de Leonardo, e a utilização de tensões¹⁹

Compasso 03 da parte A	Compasso 05 da parte A
	

Fonte: produção do próprio autor.

De maneira similar, Rodrigo, em sua composição intitulada “Sossegada”, utilizou-se de tensões nos tempos fortes do compasso em sua composição. Porém, diferentemente de Leonardo, Rodrigo optou por tratar as notas de tensão como *appoggiaturas*, ao repousá-las em notas do acorde (ver composição completa no apêndice 03).

¹⁸ Conceituar riqueza melódica é uma tarefa difícil. Porém, faremos uma relação com o que Schoenberg (1993) conceituou de “melodiosidade”. Trata-se, segundo o autor, de uma melodia instrumental cuja “liberdade prospera melhor quando está sob controle, e por isso, as restrições impostas à melodia vocal oferecem um ponto de partida mais sólido” (SCHOENBERG, 1993, p. 125). Assim, melodioso está relacionado àquilo que pode ser cantado, e “implica a utilização de notas relativamente longas, a suave concatenação dos registros, o movimento ondulatório que progride mais por graus que por saltos; implica, igualmente, evitar intervalos aumentados e diminutos, aderir à tonalidade e às suas regiões mais vizinhas, empregar os intervalos naturais de uma tonalidade, proceder à modulação gradualmente e, enfim, tomar cuidado na utilização da dissonância” (Ibidem, p. 125-126). Segundo Schoenberg, “o *cantabile* da música instrumental se desenvolveu como uma adaptação livre do modelo vocal” (Ibidem, p. 125).

¹⁹ Todos os trechos musicais selecionados estão em clave de sol.

Quadro 8 - “Sossegado”, do saxofonista tenor Rodrigo, e a utilização de tensões

Compasso 14 da parte B	Compasso 15 da parte B	Compasso 16 da parte B
<p>Musical notation for measure 14 of 'Sossegado'. The staff shows a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the notes are chord symbols: A13 above G4, 13ª M above A4, and 9ª M above B4. There are slurs and accents over the notes.</p>	<p>Musical notation for measure 15 of 'Sossegado'. The staff shows a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the notes are chord symbols: A13 above G4 and 9ª M above A4. There are slurs and accents over the notes.</p>	<p>Musical notation for measure 16 of 'Sossegado'. The staff shows a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the notes are chord symbols: Dmaj9 above G4 and 9ª M above A4. There are slurs and accents over the notes.</p>

Fonte: produção do próprio autor.

Raul, entretanto, efetuou uma mescla das duas opções anteriores em sua composição intitulada “Bossa Romântica” (ver composição completa no apêndice 05).

Quadro 9 - “Bossa Romântica”, do trompetista Raul, e a utilização de tensões

Compasso 08 da parte A	Compasso 03 da parte B	Compasso 07 da parte B
<p>Musical notation for measure 08 of 'Bossa Romântica'. The staff shows a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the notes are chord symbols: G13 above G4, 9ª M above A4, and 13ª M above B4. There are slurs and accents over the notes.</p>	<p>Musical notation for measure 03 of 'Bossa Romântica'. The staff shows a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the notes are chord symbols: Dm7 above G4 and 9ª M above A4. There are slurs and accents over the notes.</p>	<p>Musical notation for measure 07 of 'Bossa Romântica'. The staff shows a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the notes are chord symbols: Cmaj9 above G4 and 9ª M above A4. There are slurs and accents over the notes.</p>

Fonte: produção do próprio autor.

Segundo Gekas (2005), faz-se comum que a construção melódica, dentro do gênero da Bossa Nova, utilize-se de tensões com considerável frequência (GEKAS, 2005, p. 47).

No que se refere à utilização de repetições de motivos, percebeu-se, da mesma forma, que todos os músicos empregaram este artifício nesta primeira composição, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 10 - Utilização de repetição de motivos na Bossa Nova

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Leonardo	Compassos 11 – 14 da parte B
Ver apêndice 04	
Rodrigo	Compasso 10 - 11 e 13 - 14 da parte B
Ver apêndice 03	
Raul	Compassos 5 - 8 da parte A
Ver apêndice 05	

Fonte: produção do próprio autor.

Segundo Wilkins (2006), muito pode ser feito utilizando-se de uma quantidade pequena de material musical. Para isto, o uso criativo de repetições e variações são ferramentas imprecindíveis e já consagradas por outros compositores (WILKINS, 2006, p. 106).

O motivo, segundo Schoenberg, é constituído por fatores rítmicos e intervalares, e sua utilização produz “unidade, afinidade, coerência, lógica, compreensibilidade e fluência do discurso” (SCHOENBERG, 1993, p. 35). De forma geral, o motivo utiliza-se da repetição, que pode ser literal, modificada ou desenvolvida. As literais, “preservam todos os elementos e relações internas” (SCHOENBERG, 1993, p. 37). Já as modificadas, produzidas por meio da variação, “geram variedade e produzem novo material (formas-motivo) para utilização subsequente” (Ibidem).

Com frequência, aplicam-se muitos métodos de variação a vários elementos simultaneamente, mas tais mudanças não devem produzir uma forma-motivo muito distante do motivo básico. No curso de uma peça, uma forma-motivo pode ser mais profundamente desenvolvida através da variação sucessiva (SCHOENBERG, 1993, p. 37).

Por fim, o contraste entre as partas A e B das composições também foi contemplado pelos participantes no ato composicional. Raul optou em diferenciar a parte B, conduzindo a melodia para notas mais agudas (ver apêndice 05). Já Leonardo optou em realizar esse contraste através de mudanças rítmicas na melodia da parte B (ver apêndice 04). E por fim, Rodrigo optou permanecer dentro da mesma tessitura e estrutura rítmica, porém modificando o tipo de fraseado da parte B de sua composição (ver apêndice 03).

5.4.2 Choro

Apresenta-se, através do quadro abaixo, as três composições realizadas pelos participantes, dentro do gênero do Choro e em formato de áudio.

Quadro 11- Composições dentro do gênero do Choro, em formato de áudio

Composição de Rodrigo intitulada “Nivaldeando”	Composição de Leonardo intitulada “Sensações Espontâneas”	Composição de Raul intitulada “Rasteira”
https://youtu.be/eo3yiF4-JBE	https://youtu.be/X1gUiqsHYsA	https://youtu.be/SpbT8DasHK8

Fonte: produção do próprio autor.

Para a realização da segunda composição, dentro do gênero do Choro, os pesquisados foram submetidos a novos desafios, propostos na perspectiva de dificuldades progressivas. Além da criação da melodia e da caracterização do gênero, os pesquisados encontraram uma estrutura maior, contendo dezesseis compassos por seção²⁰. Além disso, a maior quantidade de acordes por compasso e a problemática da falta da caracterização do gênero do Choro por parte do programa *Band-in-a-Box* somaram-se aos desafios desta segunda composição.

Os novos desafios foram logo percebidos pelos músicos que assim se manifestaram com relação ao gênero:

Rodrigo - Eu não toquei muita coisa de chorinho. Eu lembro que é sempre muita nota [...] Eu levei umas três noites para fazer a primeira versão. Foi bem mais difícil [...] fiz uns cinco choros para chegar à versão final (Entrevista semiestruturada realizada em 08 de maio de 2014).

²⁰ Normalmente um choro tradicional possui três partes – forma Rondó AA BB A CC A (SOUZA, 2012, p. 42). Porém, para esta pesquisa, a terceira parte foi suprimida no intuito de facilitar o processo de criação dos pesquisados, dentro de um caráter progressivo de dificuldades. Choros de duas partes também são corriqueiros.

Leonardo - eu nunca toquei choro... toco um ou outro que todo mundo toca, mas eu nunca estudei choro. Essa foi uma dificuldade. A minha experiência está mais para outros gêneros (Entrevista semiestruturada realizada em 26 de junho de 2014).

Raul - Eu gosto do choro, mas não escuto nem toco com frequência (Entrevista semiestruturada realizada em 03 de junho de 2014).

Porém, mesmo com a falta de experiências relacionadas ao Choro, os instrumentistas criaram melodias utilizando-se de elementos característicos deste gênero. Na construção melódica, por exemplo, frases expressivas e com significativa riqueza melódica foram elaboradas. Além disso, sequências de semicolcheias, síncopes, cromatismos e arpejos variados foram contemplados nas composições (ver apêndices 6, 7 e 8). As notas de tensão²¹ foram raramente utilizadas, caracterizando assim, uma exposição melódica dentro do gênero do Choro “tradicional” (SOUZA, 2012).

Quadro 12 - Exemplos de utilização de sequências de semicolcheias, síncopes e cromatismos

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Rodrigo	Compassos 1 – 5 da parte A
Ver apêndice 06	
Leonardo	Compasso 5 - 9 da parte A
Ver apêndice 07	
Raul	Compassos 13 - 16 da parte A
Ver apêndice 08	

Fonte: produção do próprio autor.

Segundo Souza (2012), a construção melódica do gênero do Choro “tradicional” caracteriza-se, resumidamente, pela utilização de síncopes, combinações de arpejos variados,



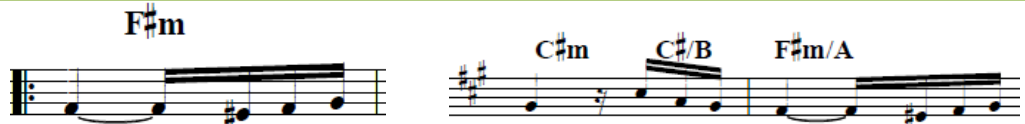
²¹ Segundo Souza (2012, p. 50), a utilização de notas de tensão tanto na melodia quanto na harmonia é uma característica do “Novo Choro”.

melodias expressivas, uso de ornamentos, fragmentos escalares ligados por notas de passagem, cromatismos utilizados de maneira rápida e anacruses de início de frase (SOUZA, 2012, p. 42-45).

No que se refere à transposição, apenas Rodrigo compôs na tonalidade proposta – G maior. Raul e Leonardo optaram em adequar-se a nova tonalidade, trazendo como consequência o aumento de acidentes na armadura de clave.

Percebeu-se também, que os músicos valeram-se de estratégias melódicas e rítmicas para promover contraste entre as partes A e B de suas composições, porém, de maneira diversa. Raul e Leonardo optaram pela utilização de notas mais longas e expressivas na exposição melódica da parte B. Já Rodrigo diversificou-a utilizando-se de um número maior de notas, com sequências mais rápidas (ver apêndices 6, 7 e 8).

Quadro 13 - Exemplos de contraste entre as partes A e B

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Rodrigo	Compasso 13 da parte B
Ver apêndice 06	Am 
Leonardo	Compassos 19 - 22 da parte B
Ver apêndice 07	F#m G#7 C#7 
Raul	Compassos 18 e 25 - 26 da parte B
Ver apêndice 08	F#m C#m C#/B F#m/A 

Fonte: produção do próprio autor.

O contraste, segundo o Schoenberg (1993), configura-se no princípio do desenvolvimento, uma vez que “toda boa música consiste em muitas ideias conflitantes: cada uma delas adquire personalidade, e validade, em oposição a todas as outras” (SCHOENBERG, 1993, p. 121).

Com relação à utilização de repetição de motivos na exposição melódica, constatou-se que novamente, assim como na Bossa Nova, tal procedimento foi utilizado pelos três

pesquisados em suas composições dentro do gênero do Choro. Já no que se refere à estrutura harmônica da composição do Choro, durante o ato de compor, os instrumentistas depararam-se com o fato de que, nos compassos 9, 10, 11 e 12 de cada parte, ocorria uma repetição harmônica dos compassos 1, 2, 3 e 4, fato que gerou dúvidas em como proceder quanto à construção melódica. A resolução deste problema realizou-se de maneira distinta entre os músicos pesquisados. Raul e Leonardo optaram pela repetição da melodia nesses compassos cuja harmonia se repetia, já Rodrigou optou pela construção melódica diferenciada (ver apêndices 6, 7 e 8).

5.4.3 Composição Aberta

Apresenta-se, através do quadro abaixo, as três composições abertas realizadas pelos participantes em formato de áudio.

Quadro 14 - Composições Abertas, em formato de áudio

Composição de Rodrigo intitulada “Aroma de Amora”	Composição de Leonardo intitulada “Balada”	Composição de Raul intitulada “Manhã Chuvosa”
https://youtu.be/yXYxGZ0C7Lw	https://youtu.be/Mz1X9bjKZwA	https://youtu.be/lyYaKI9g4Vo

Fonte: produção do próprio autor.

As características principais das três composições abertas podem ser sintetizadas conforme o quadro abaixo (ver apêndices 09, 10 e 11):

Quadro 15 - Características gerais das composições abertas

Músico	Título	Gênero (descrito pelos músicos)	Compasso	Andamento	Forma	Tonalidade	Uso de modulação
Rodrigo	Aroma de Amora	<i>Funk</i>	Quatro por quatro	Semínima 95	ABB	- Concerto: Ré menor - Sax tenor: Mi menor	Sim
Leonardo	Balada	Balada	Quatro por quatro	Semínima 80	AB	- Concerto: Mi bemol maior - Sax alto: Dó maior	Não
Raul	Manhã de Chuva	Samba Canção	Dois por quatro	Semínima 70	AABB	- Concerto: Ré menor - Trompete: Mi menor	Não

Fonte: produção do próprio autor.

De maneira geral, as três composições diferem significativamente uma da outra. Conforme o quadro acima, apenas três itens apresentaram similaridade: 1- a fórmula de compasso, nas composições de Rodrigo e Leonardo; 2- a tonalidade, nas composições de Rodrigo e Raul; 3- a opção em não utilizar modulação, nas composições de Leonardo e Raul.

Rodrigo, em sua composição intitulada “Aroma de Amora”, considerou-a estar inserida dentro do gênero musical do *Funk*. Porém, dado o caráter *shuffle*²² da condução melódica, deduz-se que o tema possua características do *Smooth Jazz*²³, um subgênero do *Jazz* que possui o *Funk* como uma de suas influências.

Em compasso quaternário simples e forma ABB²⁴, Rodrigo optou em utilizar-se de modulação entre as seções de sua composição. A parte A caracteriza-se pela tonalidade de Ré menor²⁵ e a parte B, pela tonalidade de Ré maior, ambas constituídas por oito compassos.

O contraste entre as seções de “Aroma de Amora” foi contemplado por Rodrigo através de duas modalidades: a utilização de mudança da tonalidade e a variação rítmica da melodia, ambos na parte B. Além disso, um outro tipo de contraste foi utilizado por Rodrigo, ao elaborar uma introdução de 8 compassos, dentro de outro gênero musical: o *Jazz*.

²² Refere-se a uma execução rítmica tercinada.

²³ O *Smooth Jazz*, de origem norte americana, emergiu nos anos 80, e descende da fusão dos gêneros *Jazz* e do *Rock*. É principalmente instrumental e possui uma ênfase em ritmos suaves e produção sofisticada. Os artistas de *Smooth Jazz* frequentemente utilizam-se de uma quantidade limitada de alterações de acordes e improvisação, comparados ao *Jazz* propriamente dito ou *Fusion*, dentro de uma moldura ligeiramente *R&B* ou *Funk*. As melodias são tipicamente esparsas e/ou repetitivas, usando escalas pentatônicas ou de *blues* (HARRISON, 2004).

²⁴ Cada seção contendo oito compassos.

²⁵ Refere-se à tonalidade concerto, ou seja, de instrumentos não transpositores.

Segundo Schoenberg (1993), há várias maneiras para o compositor se beneficiar quanto à utilização de contraste. Segundo o autor, o contraste pode ser de forma, de tonalidade ou regiões, do trio e minuetto, dos temas, harmônico, das seções, na cadência, na elaboração, na recapitulação, na retransição, na transição, nas formas simples, nas frases, nas grandes formas, nas sentenças, nas variações, nos períodos, e rítmico.

A harmonia é o fator primordial para a criação de uma seção contrastante: a seção *a* estabelece a tônica; a seção *b* contrapõe outra região [harmônica], e isto introduz tanto o contraste quanto a coerência. Outro elemento de coerência para a seção *b* é fornecido pela fórmula de compasso e pelo uso de derivados do motivo básico que não sejam muito distantes daqueles da seção *a* (SCHOENBERG, 1993, p. 152).

No que se refere à repetição de motivos, constatou-se que esta modalidade também foi contemplada por Rodrigo, conforme indicado no quando abaixo:

Quadro 16 - Utilização de repetição de motivos na composição aberta

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Rodrigo	Compassos 17 da parte B
Ver apêndice 09	
	Compassos 13-14 e 15-16 da parte A

Fonte: produção do próprio autor.

Leonardo, em sua composição aberta, considerou-a inserida dentro do gênero musical Balada, porém, como esse termo não representa um gênero musical e sim um tipo de música de caráter sentimental, que pode estar inserida em vários gêneros, tais como o Rock/Pop, o Country, Jazz, entre outros, deduz-se que o tema de Leonardo esteja inserido dentro do gênero do Jazz, e do subgênero Balada Jazz, dado o caráter *shuffle* da melodia e da seção rítmica.

Em compasso quaternário simples, forma AB²⁶, desenho melódico expressivo, e na tonalidade de Mi bemol maior²⁷, Leonardo optou em não utilizar-se de modulação entre as

²⁶ Cada seção contendo oito compassos.

²⁷ Refere-se à tonalidade concerto.

seções de sua composição. O contraste entre as seções foi contemplado por Leonardo através de uma variação rítmica da melodia na parte B, causando maior movimentação melódica, se comparada à parte A (ver quadro 12). No que se refere à repetição de motivos, Leonardo utilizou-se largamente desse artifício. Em ambas as partes da composição, o pesquisado desenvolveu os primeiros quatro compassos e depois os repetiu. Além dessa repetição, outras repetições de motivos ainda foram contempladas nesses primeiros quatro compassos, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 17 - Utilização de repetição de motivos e utilização de contraste na composição aberta

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Leonardo	Compassos 01 - 04 da parte A
Ver apêndice 10	
	Compassos 09 - 12 da parte B

Fonte: produção do próprio autor.

Raul optou em compor dentro do gênero do Samba Canção²⁸, um subgênero do Samba.

Raul - Na composição aberta eu escolhi um gênero que recentemente tive contato (Portfólio).

“Manhã de Chuva” foi composta em compasso binário simples, andamento lento, na tonalidade de Ré menor²⁹ e forma AABB. A primeira parte foi estruturada com 16 compassos, e a segunda com 12 compassos. No que se refere à exposição melódica, Raul utilizou-se de um fraseado expressivo, em ritmos constantemente sincopados, característica marcante do gênero do samba.

²⁸ Segundo Lopes (2011), o samba-canção surgiu no início do século passado, a partir do Rio de Janeiro e caracteriza-se pela forte influência do bolero, tematizada por amores desfeitos, paixões impossíveis, e com uma cadência mais branda do que o samba (LOPES, 2011, p. 11).

²⁹ Tonalidade concerto. Para trompete a tonalidade é Em.

Quadro 18 - Utilização de ritmos sincopados na composição aberta de Raul

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Raul	Compassos 6 - 9 da parte A
Ver apêndice 11	

Fonte: produção do próprio autor.

O contraste entre as seções da composição foi observado por Raul através da utilização de notas com maior duração, direcionando um caráter mais expressivo na parte B do tema.

Quadro 19 - Utilização de contraste entre as partes na composição aberta de Raul

Pesquisado	Indicação de compassos e de parte da composição
Raul	Compassos 20 - 21 e 30 - 31 da parte B
Ver apêndice 11	

Fonte: produção do próprio autor.

Por fim, observou-se, de forma geral, que todos os músicos pesquisados utilizaram-se apenas do sistema tonal para realização de suas composições abertas, fato que, provavelmente, repercute as experiências musicais atuais dos instrumentistas. Como relata Wilkins (2006), citada anteriormente, o aprimoramento técnico pode gerar novas perspectivas ao compositor aprendiz.

Na sequência, apresentam-se as percepções dos músicos sobre os seus processos de aprendizagem.

5.5 PERCEPÇÕES DOS MÚSICOS SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO

Esta parte do trabalho foi elaborada a partir dos dados obtidos através do *Portfólio*, redigido pelos pesquisados após a audição das suas composições, efetuadas por instrumentos reais.

Buscou-se nesta seção, trazer prioritariamente o aporte teórico relacionado às teorias contemporâneas da aprendizagem.

5.5.1 Desânimos, desistências e superações no ato de compor

No decorrer das seções anteriores, vários relatos dos instrumentistas trouxeram o indicativo de que muito empenho e disciplina foram necessários para a realização das composições e para superação dos obstáculos encontrados. Para Rodrigo, um dos fatores motivacionais configurou-se na superação dos desafios:

Rodrigo: Apesar das dificuldades encarei como um desafio a ser concluído. Não sei se consegui, mas me dediquei dentre meus outros compromissos, tentando esboçar minhas ideias em forma de música (Portfólio).

Porém, paralelamente às atividades iniciais em composição, momentos de desânimo foram observados entre os pesquisados. Leonardo, por exemplo, relatou a intenção em desistir da tarefa, alegando ausência de tempo e desânimo com a profissão de músico:

Leonardo: Gostaria de confessar que em alguns momentos senti, sim, vontade de desistir do projeto. Não pela forma como o trabalho foi se desenvolvendo, o que achei muito interessante, mais pelos compromissos pessoais (tanto familiares quanto profissionais), sendo que durante esse período passei por um momento em que pensei em desistir da música e me dedicar aos estudos para tentar passar em um concurso público onde a remuneração fosse melhor. Contudo, consegui concluir o trabalho e estou repensando essa situação (Portfólio).

Além dos momentos de desânimo, três desistências foram computadas durante o processo de coleta de dados desta pesquisa. De um grupo que se iniciou com seis instrumentistas, apenas três se mantiveram até o final do trabalho. Todas as desistências aconteceram logo no início, após o primeiro encontro, momento em que os pesquisados tentavam desenvolver as primeiras frases musicais, dentro do gênero da Bossa Nova. Nenhum dos instrumentistas desistentes chegou a participar do segundo encontro. Assim, os motivos alegados foram diversos, sejam eles: estar mais ligado às músicas de Mozart e Beethoven; estar fazendo um curso de capacitação paralelo às atividades da Banda A; e dificuldades de manuseio de tecnologias de forma geral. Além disso, todos alegaram ausência de tempo para a realização das composições.

Segundo Illeris (2013), muitas vezes a aprendizagem pretendida não ocorre, ou é incompleta em consequência de mecanismos de defesa que podem bloquear ou distorcer a aprendizagem relevante. Neste sentido, o autor ressalta que a “resistência mental” é um mecanismo psicológico que acompanha as sociedades - atuais ou do passado – quando o ser

humano está submetido a uma situação em que não consegue realizar algo. A não aceitação ou entendimento dos obstáculos gera uma reação com algum tipo de resistência. Para o autor, uma característica forte deste tipo de resistência é que ela é causada pela situação de aprendizagem em si, como uma resposta ativa. Em seus aspectos positivos o autor ressalta que normalmente, quando o indivíduo não aceita algo - ou modo de fazer ou entender as coisas -, surge a possibilidade de aprender algo significativamente novo, fato exemplificado pelos grandes avanços no desenvolvimento da humanidade (ILLERIS, 2013, p. 24-26).

Assim, percebeu-se que, de maneira geral, os pesquisados conseguiram transpor a resistência inicial, tornando possível a aprendizagem de algo novo.

Leonardo: [...] mesmo diante de tanta dificuldade aceitei participar desse desafio de compor música. Até então, como poderia pensar em criar uma música diante de tanta inexperiência no assunto? Porém, são das maiores dificuldades que surgem as maiores conquistas! (Portfólio).

Rodrigo: Nestes longos anos, nunca compus absolutamente nada, até que [essa] proposta apareceu. Num primeiro momento, tudo muito nebuloso, algo que não seria nada fácil de realizar, sabendo que nunca havia colocado no papel uma ideia com sentido musical (Portfólio).

Ciente das dificuldades que seriam encontradas pelos músicos participantes, nesta proposição metodológica de pesquisa, buscou-se, como facilitador, efetuar um constante diálogo entre o grupo, procurando incentivá-los quanto à superação das barreiras diárias, dentro de um processo progressivo de dificuldades. Segundo Illeris, o professor precisa estar atento a estas situações de defesa, oportunizando a ruptura destes, antes de prosseguir com os novos conteúdos, para assim, promover a aprendizagem pretendida (ILLERIS, 2013, p. 26).

Antes, porém, de incentivar os participantes quanto à superação das barreiras diárias, outra ação pedagógica fez-se importante, no intuito de mobilizar o interesse e garantir o comprometimento cognitivo com a investigação. Segundo Gardner (2013), a perspectiva dos “pontos de entrada” objetiva “encontrar um modo de envolver o estudante e de colocá-lo centralmente dentro do tópico” (GARDNER, 2013, p. 129). Segundo o autor,

Por causa de suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e experiências idiossincráticas, os estudantes não chegam à escola como tábulas rasas nem como indivíduos que possam ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um eixo único de realizações intelectuais. Eles possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar informações (GARDNER, 2013, p. 128).

Desta forma, procurou-se garantir o envolvimento dos instrumentistas através de algumas estratégias abrangentes. A primeira delas buscou aproximar o pesquisador dos

músicos participantes através de uma breve contextualização do presente pesquisador e o seu envolvimento com a composição musical. Assim, expuseram-se todas as etapas de aprendizagem, desde a lacuna na formação musical, até os resultados alcançados com os produtos finais das composições. Após esta contextualização, buscou-se desmistificar o ato composicional, através de uma breve análise estética de obras de renomados compositores em variados gêneros musicais. Esta ação fez-se necessária, uma vez que, empiricamente, há uma tendência de se considerar o ato composicional como algo inalcançável, fruto de um talento de origem misteriosa.

Em seguida, procurou-se motivar os integrantes a partir da exposição da proposição metodológica da pesquisa. Segundo Gardner (2013) “muitos indivíduos [...] consideram mais fácil abordar um tema por meio de uma atividade em que possam se envolver ativamente – construir algo, manipular materiais, realizar experimentos” (GARDNER, 2013, p. 130). Por último, a perspectiva social configurou-se em outra modalidade motivacional aos pesquisados, levando em consideração que muitos educandos “aprendem melhor em um ambiente de grupo, no qual têm a oportunidade de assumir papéis diferentes, observar as perspectivas de outras pessoas, interagir regularmente e complementarem uns aos outros” (GARDNER, 2013, p. 130).

Levando-se em consideração que a atividade composicional normalmente se dá de maneira solitária, percebeu-se que os pesquisados sentiram-se apoiados por estarem inseridos em um grupo de compositores iniciantes. Por pertencerem a uma mesma instituição musical, durante os encontros casuais do cotidiano, os músicos relatavam entre si as suas dificuldades e conquistas, fato que oportunizava encorajamento aos instrumentistas. Além disso, encontros foram organizados pelo pesquisador para que os músicos participantes pudessem comentar suas experiências pessoais e os seus processos de criação, através da realização dos GF1 e GF2. Esses momentos de troca serviram de apoio, motivando-os para a finalização do processo de composição.

Segundo Gardner, a perspectiva dos “pontos de entrada”, através de abordagens variadas, motiva e coloca os educandos diretamente no centro de um tema de estudo, porém, não garante a sua compreensão. Assim, segundo o autor, a produção de analogias instrutivas, tiradas do material que já foi compreendido, torna-se um desafio para o professor ou para o estudante.

Neste sentido, Wilkins (2006) afirma que um ambiente apropriado de ensino e aprendizagem da composição configura-se a chave para o desenvolvimento dessa modalidade,

uma vez que grande parte dos músicos é capaz de compor, cada qual com suas especificidades, dada a oportunidade de fazê-lo. Assim, dentre os aspectos importantes que oportunizam o ambiente de apoio, a autora ressaltava a presença de instrutores e/ou compositores experientes, a oportunidades de apreciação das suas composições, o acesso a partituras e gravações de novas músicas, bem como o acesso a shows e eventos musicais. Além disso, outro fator que pode apoiar e encorajar o iniciante em composição é a sua participação em um grupo de compositores aprendizes, em diferentes estágios de desenvolvimento criativo (WILKINS, 2006, p. 8-10).

Este ambiente apropriado para o desenvolvimento da composição também é citado por Illeris (2013), quando conceitua as condições externas de aprendizagem, que segundo ele, “são aspectos situados fora do indivíduo que influenciam as possibilidades e estão envolvidos nos processos de aprendizagem” (Ibidem, p. 27). Estes fatores externos precisam ser levados em conta, assim como as condições internas de aprendizagem que “são características do aprendiz que influenciam as possibilidades de aprendizagem e estão envolvidas nos processos referentes a ela” (ILLERIS, 2013, p. 27), tais como a inteligência, os estilos de aprendizagens individuais, o gênero e idade.

Segundo os músicos pesquisados, o ambiente criado, a progressividade das dificuldades, e as ferramentas disponibilizadas oportunizaram, de forma eficiente, a aprendizagem pretendida:

Rodrigo: [...] a utilização do software foi muito importante, sem ele não seria possível criar as melodias que foram criadas. O fato das primeiras composições serem sobre harmonias predefinidas, facilita muito quem não tem conhecimento prévio de harmonia, pois só precisa se deixar levar pelo que está ouvindo. Os gêneros utilizados também foram de suma importância, pois tratavam de gêneros brasileiros, que devem ser defendidos pelos músicos de nosso país. Além disso, o grau de dificuldade foi sendo aumentado a cada etapa, possibilitando que os desafios fossem aguçando nossos sentidos musicais (Portfólio).

Leonardo: Para mim, tudo foi novidade: o programa que não conhecia; as dificuldades aumentando à medida que os gêneros alternavam e, sobretudo, como é complicado quando você tem que fazer tudo: escolher o gênero, criar uma harmonia e uma melodia. Não tenho dúvidas que a forma como foi conduzido os trabalhos ajudou bastante para que tudo corresse bem e no final chegássemos aos resultados satisfatórios (Portfólio).

Assim, percebeu-se que os pesquisados, através desta experiência em compor, construíram novas competências musicais através da correlação entre dois processos de aprendizagem, assim conceituados por Illeris: a) a “assimilativa”, que representa o tipo mais comum, no qual o novo elemento é ligado como uma adição a um esquema ou padrão que já

estava estabelecido; b) e a “acomodativa” ou “transcendente”, que exige um forte suprimento de energia mental, no qual se devem transpor as limitações existentes e entender ou aceitar algo que é significativamente novo ou diferente. Segundo o autor, as competências genéricas, tão necessárias, somente podem ser construídas por meio da combinação de diferentes processos de aprendizagem, os quais são ativados em contextos diversos, e são diferentes em alcance e natureza (ILLERIS, 2013, p. 21-24).

Desta forma, alguns fatores técnico/musicais, sejam eles, a utilização de um novo programa de música, o entendimento e utilização de motivos e contrastes na composição, a caracterização de diferentes gêneros musicais, etc., foram, normalmente, adicionados pelos pesquisados a padrões anteriormente estabelecidos, num processo de aprendizagem “assimilativa”. De outro modo, porém, alguns fatores demandaram considerável energia mental para a superação das limitações, tais como, a descoberta de mecanismos para disparar a imaginação, o nível progressivo de dificuldade dos empreendimentos composicionais e a elaboração da composição aberta, tendo em vista a lacuna na modalidade harmônica. Tal superação configurou-se no processo de aprendizagem “acomodativa”, que combinada com a “assimilativa”, contribuiu para a construção de novas competências musicais aos pesquisados.

A seguir, descrevem-se as percepções dos pesquisados relacionadas aos benefícios da prática composicional.

5.5.2 Benefícios da composição

Superados os obstáculos, e concluídas as composições, os pesquisados externaram suas opiniões quanto aos benefícios adquiridos através desta experiência composicional. Segundo eles:

Rodrigo – Primeiramente, pude provar a mim mesmo que existe capacidade e talvez qualidade nos meus conhecimentos musicais, embora o treino leve a uma melhora constante. Além disso, provou que mesmo não havendo conhecimento sobre harmonia, as experiências musicais nos dão subsídios para compor melodias. Os benefícios são inúmeros, desde ao crescimento pessoal como instrumentista, ao conhecimento de novo *software* que possibilita também esse crescimento, a interação com outros músicos que passam pelas mesmas dificuldades, o registro de algumas ideias, etc. (Portfólio).

Leonardo - Serviu para provar que é possível, sim, alguém que nunca havia feito uma composição, nunca tivesse estudado algo sobre esse ramo, tivesse um bom resultado. Sinto-me mais capaz e com certeza quero continuar investindo nessa área. Essa experiência também oportunizou que eu conhecesse uma excelente ferramenta para auxílio nas composições, o programa *Band-in-a-Box*. Por fim não posso deixar de dizer que esse trabalho foi muito importante para mim como músico. Não apenas para mostrar-me que tenho um longo caminho de estudos pela frente, mais para mostrar que é possível colher bons frutos quando se tem persistência. Também através desse trabalho pude ampliar minha visão quando se fala em improviso e composição. As opções estão aí, é preciso apenas por a mão na massa e deixar que suas inspirações aflorem. Não é fácil criar ou improvisar, e muitas vezes ser julgado por isso, mas é preciso iniciar, dar os primeiros passos, pois quem não se arrisca muito longe não chega (Portfólio).

Raul - [...] a experiência em compor despertou meu interesse para buscar estudos em outras áreas que não tive até hoje como: harmonia, improvisação, etc. Considero que o despertar do interesse em composição, só se dará depois do primeiro contato. Quanto mais cedo for este contato, mais tempo terá para se desenvolver (Portfólio).

A partir dos depoimentos extraídos dos portfólios dos músicos participantes foi possível sintetizar os benefícios advindos da experiência de composição e as principais aprendizagens alcançadas. Ver quadro abaixo:

Quadro 20 - Processos de aprendizagem a partir da composição musical com apoio do programa *Band-in-a-Box*

- Consciência de que é possível realizar composições, independentemente do nível musical em que o músico se encontre;
- Aquisição de autoestima para dar continuidade aos estudos e à prática da composição musical;
- Conhecimento do programa *Band-in-a-Box*, como ferramenta de auxílio à composição;
- Constatação de que os processos de composição colaboram no desenvolvimento musical como um todo;
- Os processos de composição ampliaram as capacidades de improvisação e criatividade dos músicos pesquisados;
- Troca de experiências com outros músicos pode contribuir para o ato de compor;
- Percepção de que o aprimoramento técnico pode ampliar a capacidade do compositor.

Fonte: produção do próprio autor.

Faz-se importante ressaltar que mesmo com um considerável nível técnico de execução instrumental, os pesquisados sentiam-se despreparados para as atividades composicionais tendo em vista a lacuna na área harmônica, bem como a ausência de experiências anteriores na área da composição. Porém, os resultados alcançados pelos instrumentistas, principalmente na composição aberta, proporcionaram a reflexão de que é

possível compor com as ferramentas que se dispõe no presente momento, sem a necessidade de pré-requisitos, a não ser a vontade de realizar.

Além disso, através dos resultados alcançados com suas composições, e através de todo esforço empreendido durante o processo, os pesquisados sentiram-se evoluindo não somente na modalidade da composição musical, mas também como músicos de forma geral. A improvisação, por exemplo, foi repensada pelos instrumentistas dado os pontos em comum entre estas duas modalidades: composição e improvisação. Além disso, noções de forma musical, possibilidades de gerar contrastes musicais, caracterização de diferentes gêneros musicais, dentre outros, proporcionaram aos pesquisados a reflexão de que o aprendizado adquirido neste estudo extrapolou os limites da modalidade composição musical. Para Wilkins, o espírito de investigação, de exploração musical e de descoberta oportunizado pela experiência em composição gera novas perspectivas ao músico (WILKINS, 2006, p. 8).

5.5.3 Apreciações das composições com instrumentos reais

O programa *Band-in-a-Box*, como supracitado pelos próprios participantes da pesquisa, foi considerado uma ferramenta importante para a concretização das composições, mesmo cientes de suas limitações, sejam elas, a artificialidade dos sons e a carência significativa de caracterização estética de alguns gêneros musicais, principalmente os brasileiros. Desta forma, a ausência de caracterização do gênero do Choro, por exemplo, impôs aos participantes a utilização da imaginação para suprir os aspectos ausentes do gênero, garantindo assim a sua devida caracterização e, conseqüentemente, o sucesso da composição.

Considerando as possibilidades tecnológicas atuais, Wilkins afirma que embora alguns *softwares* de música permitam que o compositor ouça uma obra em construção, testando o fluxo rítmico e a eficácia estrutural de seu trabalho em tempo real, os sons artificiais não são como os obtidos a partir de instrumentos acústicos reais (Ibidem, p. 10). Segundo a autora,

Como não há nenhum elemento humano envolvido na execução de sons produzidos eletronicamente, os compositores podem adquirir uma falsa impressão do que é realmente possível de se executar por músicos reais. Além disso, os compositores precisam construir o seu “ouvido interno” dos sons reais dos instrumentos, ao invés dos artificiais (WILKINS, 2006, p. 10. Tradução nossa).

Neste sentido, torna-se fundamental que o compositor iniciante tenha oportunidade de testar suas composições com instrumentos reais e de preferência característicos do gênero em que sua composição está inserida, no intuito de obter uma visão real da sua peça. Segundo

Wilkins, estas experiências são fundamentais para a aprendizagem de compositores. São nestes momentos que eles avaliam a sua obra, e julgam sua conveniência e a eficácia da estrutura (WILKINS, 2016, p. 10). Além disso, o *feedback* trazido pelos músicos executantes, oportunizam significativas experiências aos jovens compositores. As críticas construtivas e os comentários encorajadores auxiliam sobremaneira o desenvolvimento destes (Ibidem, p. 11).

No intuito de proporcionar aos pesquisados uma real noção de suas composições, alguns instrumentistas compositores foram convidados a gravar as peças compostas pelos participantes, utilizando-se de instrumentos acústicos. Foram escolhidos para este fim, músicos que possuíssem experiências nos gêneros abordados nesta pesquisa. No total, sete instrumentistas/compositores da grande Florianópolis participaram das gravações.

Traçado o objetivo, o primeiro passo concentrou-se na gravação da parte melódica das composições por parte dos músicos pesquisados. Assim, os mesmos compareceram em estúdio³⁰ previamente agendado e efetuaram a gravação, utilizando-se como base o próprio arquivo do Band-in-a-Box no qual efetuaram a composição. O segundo passo foi substituir o áudio gerado pelo programa por instrumentos reais, utilizando-se dos músicos convidados. Nesta etapa buscou-se caracterizar ao máximo o gênero na qual cada composição estava inserida.

Outra importante estratégia, ainda nesta fase de gravação, foi a de estruturar as composições, trazendo-as para uma situação real do cenário de produção fonográfica da música instrumental. Desta forma, inseriram-se³¹ introduções e improvisos a maioria das composições, no intuito de proporcionar tal anseio.

Encerrada a etapa de gravação, iniciou-se a fase de edição e mixagem, buscando assim, os ajustes finais para as composições. Esta fase, em qualquer processo de gravação de áudio, configura-se a parte mais trabalhosa e “braçal” da ação, porém, fundamental para a finalização do produto sonoro. Desta forma, ajustes na afinação dos instrumentos de sopro, no sincronismo entre os instrumentos melódicos e rítmicos, inserção de compressores e reverberação, além da varredura e eliminação de frequências prejudiciais em cada instrumento foram efetuadas.

Finalizado o processo de mixagem, a última etapa configurou-se no envio do produto final aos compositores, solicitando aos mesmos um parecer da apreciação através de portfólio,

³⁰ O estúdio utilizado nesta pesquisa foi o de propriedade do próprio pesquisador, localizado no bairro Trindade, na cidade de Florianópolis. Esta facilidade trouxe viabilidade às atividades de gravação de áudio deste trabalho.

³¹ Estes novos elementos introduzidos nas composições foram idealizados pelo presente pesquisador e executados, em estúdio, pelos instrumentistas/compositores convidados.

última etapa da coleta de dados. Esta fase realizou-se toda por correspondência eletrônica, fato que trouxe maior agilidade na comunicação entre o pesquisador e os participantes.

As reações dos músicos participantes perante a apreciação das composições finalizadas foram assim registradas:

Rodrigo - ouvir as músicas gravadas com instrumentos reais foi muito mais gratificante. O *Band-in-a-Box* auxilia muito na composição, pois permite que você consiga sentir o ritmo e a harmonia, sem a necessidade do instrumento real. Porém, depois de ouvir o trabalho pronto, fiquei muito mais motivado a estar compondo outras músicas (Portfólio).

Leonardo: [...] quando se escuta as composições com instrumentos reais, a sensação é completamente outra. É até obvio que ficaria melhor, porém não imaginava chegar nesse resultado. Gostei muito da estrutura da música com solos entre um tema e outro e também gostei do timbre que “tiraram” do meu instrumento em estúdio. Por mais que tenha sido uma estrutura bem simples e com um compositor inexperiente, os resultados foram de muito agrado. Cito aqui os elogios que recebi das pessoas que ouviram o resultado final. Muitos nem acreditavam que o que escutavam eram minhas composições. Valeu muito à pena! (Portfólio).

Raul - Gostei muito das composições que fiz. Após terminar cada etapa pude perceber que as composições eram muito interessantes ouvindo no *Band-in-a-Box*. Mas quando as ouvi gravadas com instrumentos reais, senti mais vida nos componentes que ali estavam. Cada instrumento colocava interpretação nas frases, tornando assim mais próximo da realidade esperada (Portfólio).

Percebeu-se, segundo os relatos acima, que o nível de satisfação enquanto compositor aprendiz se elevou consideravelmente quando os pesquisados tiveram acesso à audição de suas composições efetuadas por instrumentos reais e característicos do gênero em questão. Desta forma, verificou-se a eficácia e a importância dos *feedbacks* indicado por Wilkins, que nesta pesquisa deram-se através das gravações, transformando o produto final numa realidade dentro dos parâmetros da indústria fonográfica da música instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investiguei os processos de aprendizagem, no que se refere à composição musical, de três instrumentistas de sopro, procurando evidenciar como esta prática contribui na aprendizagem musical destes músicos. Para isso, busquei delinear o cenário de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina e sua relação com a composição musical; analisar como se dá a tomada de decisões composicionais e descrever os processos de aprendizagem, com foco na composição, a partir das concepções dos músicos investigados.

Desta forma, realizei um estudo multicaso com três instrumentistas de sopro profissionais, Rodrigo, Leonardo e Raul, membros de uma banda de música catarinense. Os encontros deram-se de forma individual, a maioria, e ocorreram na sede da banda. Para tanto, realizei uma proposição metodológica de pesquisa, que incentivou, através de etapas com níveis progressivos de dificuldade, a primeira experiência composicional destes músicos. Os participantes da pesquisa foram incentivados a compor uma Bossa Nova e um Choro, ambos com um *playback* previamente preparado através do programa *Band-in-a-Box* e, por último, uma composição aberta, livre de pré-requisitos. Assim, a minha participação neste trabalho se deu, tanto como pesquisador, quanto como facilitador das atividades composicionais.

Três técnicas de pesquisa foram utilizadas e demonstraram-se importantes para a concretização desta pesquisa: a entrevista semiestruturada, o Grupo Focal, e o *Portfólio*. A primeira garantiu a coleta de dados nos momentos individuais com os pesquisados, a segunda demonstrou-se eficiente para gerar *insights* nos dois momentos coletivos previstos, e o *Portfólio* gerou reflexões, por parte dos pesquisados, de todo o processo composicional.

Para trazer embasamento teórico à pesquisa, dividi a revisão bibliográfica em três seções no intuito de cercar os objetivos específicos deste trabalho. A primeira focalizou a composição musical e detectou ausência de pesquisas que interligam processos composicionais com instrumentistas de sopro. Destaca-se, nesta seção, o trabalho de Beineke (2008), que realizou vasto levantamento bibliográfico, de Schoenberg (1993), que aponta fundamentos da composição musical, e de Pitombeira (2011), através do qual cheguei a um dos referenciais teóricos desta pesquisa: Wilkins (2006). A segunda seção elencou pesquisas centralizadas em bandas de música de Santa Catarina, e assim, pude trazer um indicativo do cenário de aprendizagem dos instrumentistas de sopro neste estado. Por último, fiz um levantamento de pesquisas cujo foco trata da aprendizagem humana. Nesta seção, destacam-se

Illeris (2013), que aborda uma compreensão abrangente da aprendizagem; e Gardner (2013), que traz um enfoque holístico.

No que diz respeito ao referencial teórico desta pesquisa, optei por dois autores: Wilkins (2006), que trouxe embasamento aos processos de ensino e aprendizagem da composição musical; e Illeris (2013), que deu suporte a aprendizagem humana, através de uma visão contemporânea.

As categorias de análise centraram-se em cinco modalidades: a) os músicos participantes, sua formação e experiências musicais; b) as influências das bandas na formação musical dos participantes da pesquisa; c) a tomada de decisões composicionais; d) a análise das composições; e) as percepções dos músicos sobre os processos de aprendizagem da composição.

Rodrigo, Leonardo e Raul, com idade entre 29 e 37 anos, configuraram-se os músicos de sopro profissionais, participantes desta pesquisa. Os instrumentos de sopro de domínio desses músicos são, respectivamente, o saxofone tenor, o trompete e o saxofone alto. O despertar para com a música, a iniciação, e a profissionalização desses músicos deram-se integralmente através de bandas de música catarinenses. Atualmente, paralelo às atividades da Banda A, estes músicos atuam no cenário musical catarinense, através da participação em orquestras sinfônicas, eventos diversos, bandas pop/rock, gravações, apresentações em casas noturnas, shows, entre outros.

No que se refere às reflexões acerca das influências das bandas na formação musical dos participantes da pesquisa, delimitei, nesta pesquisa, dois panoramas distintos, um positivo, que já evidencia a importância das bandas de música no cenário de educação musical e, outro, que ainda apresenta indicativos de necessidade de mudanças. No primeiro, verificam-se, resumidamente, os seguintes indicativos: a) configuram-se nos principais “nascimentos” de instrumentistas de sopro em Santa Catarina, dada a gratuidade do ensino musical oferecido, a disponibilização, por empréstimo, de instrumentos musicais para os novos integrantes, o convívio social, e a emoção de se tocar numa banda com grande formação instrumental; b) oportunizam o despertar de interesse para com a música, a viabilidade de iniciação musical e, conseqüentemente, a possibilidade de profissionalização; c) atingem uma parcela da sociedade que não tem acesso a escolas de música especializadas; d) o convívio social é tão relevante, que há uma tendência dos seus integrantes permanecerem por um longo período nestas instituições.

Já no panorama que se refere aos aspectos que ainda carecem de aprimoramentos, apresentam-se: a) o ensino musical oferecido nas bandas de música focaliza a teoria para a execução do repertório da banda; b) ausência de professores especialistas para o ensino técnico do instrumento, função que normalmente se concentra na figura do regente da banda de música; c) a ausência de um ensino especializado para cada modalidade de instrumento acarreta, muitas vezes, um aprendizado autodidata, que por sua vez, pode gerar a assimilação de técnicas equivocadas que provocam desânimo e desistências, bem como, em alguns casos, patologias aos instrumentistas; d) o ensino da composição como processo de educação musical ainda não é contemplado.

Ao apresentar este panorama de aprendizagem do instrumentista de sopro em Santa Catarina, procurei justificar o fato de esta pesquisa estar ligada a esta modalidade de instrumentos, trazendo o indicativo de que estes, muitas vezes, possuem uma iniciação musical que acarreta o distanciamento das vivências composicionais, diferenciando-os, pelo menos nesta modalidade, dos demais tipos de instrumentos. Assim, para finalizar esta seção, sugeri, dado o indicativo de que as bandas de música configuram-se no principal “nascidouro” de instrumentistas de sopro em Santa Catarina, que haja uma maior conscientização quanto à necessidade de complementar suas funções de educação musical, ampliando-as para novas perspectivas educacionais, visto a importância que as bandas de música detém no cenário musical e educacional. Conscientes disso, as ações pedagógicas nestes contextos poderiam alcançar patamares mais significativos, através da capacitação dos seus regentes e/ou coordenadores da inserção da composição musical em suas atividades, de um melhor repasse de informações técnico e musicais específicas de cada instrumento e da utilização de recursos tecnológicos como promotores de novas possibilidades educacionais. Enfim, através da proximidade das atuais diretrizes da educação musical, que objetiva auxiliar o educando no processo de “apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania” (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003).

Na categoria relacionada à tomada de decisões composicionais, observei que os músicos participantes utilizaram-se consideravelmente da voz, como mecanismo para disparar a imaginação no ato de compor, superando, inclusive, a utilização do instrumento de domínio de cada um. A opção pela voz atribuiu-se, em um primeiro momento, a determinados fatores externos as suas ‘habilidades de cantar’, como a necessidade de manter silêncio, e o aproveitamento das horas de permanência no trânsito para compor. Porém, no caso de Leonardo, a utilização da voz configurou-se no principal mecanismo de elaboração de ideias

musicais. Verifiquei, também, ainda nesta categoria, a utilização e eficácia dos recursos tecnológicos nos processos composicionais dos participantes.

Neste sentido, constatei que a utilização do programa de computador *Band-in-a-Box* como ferramenta tecnológica e pedagógica demonstrou-se significativa, tendo em vista a carência de conhecimentos harmônicos demonstrada pelos músicos pesquisados. Além do auxílio para a construção dos caminhos harmônicos da composição aberta, os pesquisados destacaram a importância deste programa para a escolha do gênero musical. Leonardo, por exemplo, compôs uma melodia sem ter em mente um gênero musical. Desta forma, pôde testar várias possibilidades, antes de optar pelo Balada Jazz. Além do *Band-in-a-Box*, averigui que outros recursos tecnológicos foram utilizados com propósitos distintos. O gravador do celular foi utilizado por Leonardo para escutar os *playbacks* no carro e elaborar os primeiros esboços melódicos durante o percurso diário para o trabalho. De outra forma, Rodrigo utilizou-se de um programa de gravação para testar e registrar suas ideias musicais. Além disso, Rodrigo e Raul se utilizaram de um programa de edição de partituras para grafar e finalizar suas composições.

Para fechar esta seção, observei a resolução dos músicos pesquisados na superação dos desafios advindos da composição aberta. Até então, estavam elaborando melodias a partir de estruturas harmônicas preestabelecidas. Assim, na composição aberta, a construção dos caminhos harmônicos configurou-se na principal dificuldade, fato que conduziu os três instrumentistas, de forma natural, para a uma mesma estratégia composicional: todos criaram a melodia em primeiro lugar, imaginando ou não um gênero musical, e na sequência a harmonizaram. A problemática harmônica foi resolvida de maneira distinta por cada um dos pesquisados. Leonardo optou em utilizar-se dos conhecimentos que já possuía, sem procurar auxílio externo. Rodrigo, porém, procurou ampliar os seus conhecimentos harmônicos, utilizando-se da ferramenta de construção de acordes do programa *Band-in-a-Box*. E Raul, por sua vez, optou em consultar um amigo tecladista no intuito de conferir os caminhos harmônicos por ele utilizados, e absorver novas sugestões de acordes. Apesar da estratégia composicional utilizada pelos participantes ser rechaçada por Schoenberg (1993), que não indica a criação de melodias separadamente da harmonia, observei que, segundo a visão dos pesquisados, os resultados composicionais foram relevantes.

Na quarta categoria de análise, busquei analisar as composições dos participantes da pesquisa. Assim, quatro modalidades de análise foram definidas, sejam elas, a caracterização dos gêneros musicais, a utilização de motivos na estruturação melódica, as transposições e o

contraste. No caso da composição aberta, outros parâmetros de análise foram adicionados, a saber: a forma, a utilização de modulações harmônicas, elementos rítmicos e andamento. Assim, na análise da Bossa Nova, observei que os pesquisados utilizaram-se de notas de tensões na composição da melodia, fato comum ao gênero. No que se refere às transposições, somente Rodrigo não compôs na tonalidade proposta. Quanto à utilização de motivo e contraste, todos os pesquisados utilizaram-se destes artifícios de maneiras distintas, conforme detalhado no capítulo quatro. A elaboração do Choro ampliou os desafios, num processo progressivo de dificuldade. Assim, mesmo com a falta de experiências relacionadas ao gênero, os instrumentistas criaram melodias utilizando-se de elementos característicos. Na construção melódica, frases expressivas e com significativa riqueza melódica foram elaboradas. Além disso, sequências de semicolcheias, síncope, cromatismos e arpejos variados foram contemplados nas composições. As notas de tensão foram raramente utilizadas, caracterizando assim, uma exposição melódica dentro do gênero do Choro “tradicional” (SOUZA, 2012). Quanto à utilização de motivo e contraste, estas modalidades também foram contempladas, porém de forma distinta. No que se refere às composições abertas elaboradas, gêneros distintos foram escolhidos pelos pesquisados - *Smooth Jazz*, *Balada Jazz*, e *Samba Canção*. De maneira geral, as três composições diferem significativamente uma da outra. O contraste e os motivos foram contemplados como nas composições anteriores de maneiras diversas. Por fim, observei que todos os músicos participantes da pesquisa utilizaram-se apenas do sistema tonal para realização de suas composições abertas, fato que, provavelmente, repercute as experiências musicais atuais dos instrumentistas.

No último item de análise, busquei observar as percepções dos músicos sobre os processos de aprendizagem da composição. Inicialmente verifiquei os relatos dos pesquisados quanto ao desânimo e as superações no ato de compor, e constatei três desistências logo no início, entre o primeiro e o segundo encontro. Assim, aos que concluíram todas as etapas, observei que muito empenho e disciplina foram dispensados no intuito de romper com as barreiras iniciais do ato de compor, fato explicado por Illeris (2013), ao apontar a “resistência mental” como um mecanismo psicológico comum, causado pela situação de aprendizagem em si, como uma resposta ativa (ILLERIS, 2013, p. 24-26). Ciente destas dificuldades, busquei, enquanto facilitador do processo de composição, incentivar e garantir o envolvimento dos instrumentistas através de algumas estratégias abrangentes, segundo a perspectiva dos “pontos

de entrada” de Gardner, que objetiva “encontrar um modo de envolver o estudante e de colocá-lo centralmente dentro do tópico” (GARDNER, 2013, p. 129).

Além disso, procurei construir um ambiente apropriado para o ensino e a aprendizagem da composição, segundo os conceitos de Wilkins (2006), que segundo ela, configura-se a chave para o desenvolvimento dessa modalidade. Assim, percebi, segundo os depoimentos, que o ambiente criado, a progressividade das dificuldades, e as ferramentas disponibilizadas oportunizaram, de forma eficiente, a construção de novas competências musicais através da correlação entre dois processos de aprendizagem: a “assimilativa”, e a “acomodativa” ou “transcendente” (ILLERIS, 2013, p. 21-24). Superados os obstáculos e concluídas as composições, os músicos externaram suas opiniões quanto aos benefícios adquiridos através desta experiência composicional, que segundo eles, oportunizaram: a) consciência de que é possível realizar composições, independentemente do nível musical em que o músico se encontre; b) aquisição de autoestima para dar continuidade aos estudos e a prática da composição musical; c) conhecimento do programa *Band-in-a-Box*, como ferramenta de auxílio à composição; d) constatação de que os processos de composição colaboram no desenvolvimento musical como um todo; e) ampliação das capacidades de improvisação e criatividade dos músicos pesquisados; f) percepção de que a troca de experiências com outros músicos pode contribuir para o ato de compor; g) percepção de que o aprimoramento técnico pode ampliar a capacidade do compositor.

Para finalizar, abordo ainda nesta seção as reflexões dos participantes da pesquisa quando submetidos à apreciação das suas composições, gravadas com instrumentos reais. Verifiquei assim, a relevância dos conceitos trazidos por Wilkins, no que se refere ao *feedback* e ao teste das composições com instrumentos reais (WILKINS, 2016, p. 10). Segundo os relatos dos pesquisados, o nível de satisfação enquanto compositores aprendizes se elevou consideravelmente quando tiveram acesso à audição de suas composições efetuadas por instrumentos reais e característicos do gênero em questão. Faz-se importante ressaltar, que os *feedbacks*, nesta pesquisa, deram-se através das gravações das composições, que objetivou transformar o produto final numa realidade dentro dos parâmetros da indústria fonográfica da música instrumental. Através desta proposição metodológica de pesquisa, procurei discutir a composição na perspectiva da educação musical, como estratégia didática para professores que trabalham com o ensino de instrumentos de sopro.

Confesso que fiquei surpreso ao perceber que várias estratégias composicionais utilizadas por mim, enquanto compositor, de forma intuitiva, estavam sendo embasadas por

importantes autores da área da composição. Este trabalho foi o meu primeiro “encontro” com a literatura da área, e posso dizer que foi consideravelmente significativo. Destaco também, a positiva relação entre os músicos participantes e o pesquisador, e a inesquecível sensação de “missão cumprida” ao perceber a satisfação destes músicos ao ouvirem, pela primeira vez, o resultado final de suas composições.

O presente trabalho não esgota o assunto sobre a composição musical e os processos de aprendizagem de instrumentistas de sopro. Outras pesquisas poderiam trazer novas contribuições ao focar, por exemplo, instrumentistas de sopro a) que nunca passaram por bandas de músicas; b) em fase inicial de desenvolvimento. Além disso, uma ampliação dessa pesquisa poderia incluir o *feedback* dos instrumentistas compositores, que participaram das gravações, quanto às composições dos pesquisados. Ou ainda, incluir a ação didática do pesquisador nos dados do trabalho. Ampliando ainda mais o foco, pesquisas que verificassem as diferenças ou semelhanças dos processos composicionais entre as diversas modalidades de instrumentos, trariam, da mesma forma, significativas contribuições para a área.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.

AMABILE, Teresa M. **Creativity in context**. Oxford: Westview Press, 1996.

ALMADA, Carlos de Lemos. Aplicações composicionais de um modelo analítico para variação progressiva e Grundgestalt. **Opus**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 127-152, jun. 2012.

BARBOSA, Joel L. S. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de Primeiro Grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, N. 3, Ano 3, p. 39-49, jun. 1996.

_____. **Da Capo Criatividade: Método elementar para ensino Coletivo ou individual de instrumentos de banda**. Jundiaí, São Paulo: Editora Keyboard, 2008.

_____. **Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão**. 01 ed. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

BARBOSA, Joel. Desenvolvendo um método de banda brasileiro. In: Anais do X Encontro Anual da ANPPOM, **Anais...** 1997.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Bookman, Artmed, Porto Alegre, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009.

BARRET, Margaret. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. **Psychology of Music**, v. 34, n. 2, p. 195-118, 2006.

BARRET, Margaret. Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. Australia: **International Journal for Music Education**. 1996.

BARRET, M. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education**. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p. 19-34, set. 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em 03/07/2013.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul. 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em 03/07/2013.

_____. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa.** Porto Alegre, 2009. 289 f. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BROPHY, T. S. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. **Journal of Research in Music Education**, v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.

BURNARD, Pamela; BOYACK, Jenny; HOWELL, Gillian. Children Composing Creating Communities of Musical Practice. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching Music Creatively.** London: Routledge, chapter 4, p. 37-54, 2013.

BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching Music Creatively.** Routledge. 2013.

_____. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. **Improving Schools**, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.

_____. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development.** Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development.** Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

CISLAGHI, Mauro César. **Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: Três Estudos de Caso.** Florianópolis, 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina.

COSTA, Rogério. A ideia de corpo e a configuração do ambiente na improvisação musical. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 87-99, dez. 2008.

CUSTODERO, Lori. A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. **British Journal of Music Education**, n. 24, p. 77-98, 2007.

DOGANI, C. Teachers' understanding of composing in the primary classroom. **Music Education Research**, v. 6, n. 3, p. 263-279, 2004.

FAUTLEY, Martin. Teacher intervention strategies in the composing of lower secondary school students. In: **International Journal of Music Education.** ISME. Volume 22, n. 3, 2004, p. 2001-218.

FERRAZ, Silvio. Ritornelo: composição passo a passo. **Opus**, v. 10, p. 63-72, dez. 2004.

FICAGNA, Alexandre. O desenho como metodologia composicional: possíveis derivações da composição assistida por gráficos na música instrumental de Xenakis. **Opus**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 179-202, jun. 2012.

FINCK, Regina. **O fazer criativo em música**: Um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. Porto Alegre, 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009. 405 p.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri; 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.

FREGA, Ana Lúcia. Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.24, n. 24, p. 13-24, set. 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em 05/07/2013.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). Abordagem qualitativa x quantitativa – falso dilema? Subjetividade e objetividade na pesquisa. In: **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. P. 14-20.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. 2 Disquete (C_0006.rtf)

GEKAS, Paulo Demetre. **Correlações entre *Desafinado* e *Moon dreams***: uma análise dos processos lineares e harmônicos. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2005. 134 f. Universidade do Estado de Santa Catarina.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, Knud (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 127-137, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOVER, J. **Children composing. 4-14**. London: Routledge Falmer, 2000.

GOULD, E. Dancing composition: pedagogy and philosophy as experience. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 3, p. 197-207, 2006.

GREEN, Lucy. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J.; SINKER, R. (Ed.). **Evaluating creativity: making and learning by young people**. London, Routledge, 2000. p. 89-106.

GROMKO, J. E. Children composing: inviting the artful narrative. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education**. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 69-90.

HARISON, Mark. **Smooth Jazz piano**. Victoria, Austrália, 2004. Hal Leonard.

HAYES, Andrea Giráldez. La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. **Revista Iberoamericana de Educação**, nº 52, 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie52a06.htm>. Acesso em: 26/07/2013.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

HERNADEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre, 2013.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa no sociedade: aprendendo a ser eu... In: ILLERIS, Knud (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 31-45, 2013.

ILLERIS, Knud (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013

KANDLER, Maira Ana. **Bandas musicais do meio oeste catarinense: características e processos de musicalização**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2011. 168 f. Universidade do Estado de Santa Catarina.

KENNEDY, Mary. A. Listening to the music: compositional processes of High School Composers. **Journal of Research in Music Education**, v. 50, n. 2, p. 94-110, 2002.

KRATUS, John. The ways children compose. In: LEES, Heath (Ed.) **Musical Connections: Traditions and Change**. Tampa: proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994, p. 128-141.

LEITE, Daniela dos Santos; GASQUES, Gisela Oliveira; SCARPELLINI, Maíra Andriani. Composição musical na escola: uma revisão bibliográfica com foco nos aspectos cognitivos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS, 8., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABCM, 2011. p. 506-512. Disponível em: <<http://www.abcmus.org/documents/SIMCAM8.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012

LEITE, C. L. D. O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical: estudo sobre as atividades de composição no contexto da sala de aula

no ensino básico – 3º ciclo. **Música, Psicologia e Educação**, Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, n. 5, p. 69-83, 2003.

LOPES, Maria Aparecida. **Foi assim**: contribuição para um estudo histórico do samba-canção (1946-1957). Dissertação de Mestrado. Salvador, 2011. 110 f. Universidade Federal da Bahia.

LORENZI, Graciano. **Compondo e gravando músicas com adolescentes**: uma pesquisaação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

McDONALD, Raymond A. R.; MIELL, Dorothy. Creativity and music education: the impact of social variables. **International Journal of Music Education**, n. 36, p. 58-68, 2000.

MELLOR, L. Listening, language and assessment: the pupils' perspective. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 17, p. 247-263, 2000.

MILLER, B. A. Designing compositional tasks for elementary music classrooms. **Research Studies in Music Education**, n. 22, p. 59-71, 2004.

MOLINA, Sérgio. Des pas sur la neige: aspectos técnico-composicionais do prelúdio de Claude Debussy. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 73-96, jun. 2011.

MORITZ, Felipe Arthur. **Saxofone**: reflexões sobre a aprendizagem e a prática deste instrumento. Florianópolis, 2003. 71 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado de Santa Catarina.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 117-130, jan. 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em 02/07/2013.

PAYNTER, J. Making progress with composing. **British Journal of Music Education**, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.

PITOMBEIRA, Liduino. Paradigmas para o ensino de composição musical nos séculos XX e XXI. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. I, p. 39-50, jun. 2011. Disponível em: <http://www.anpom.com.br/opus/>. Acesso em 07/07/2013.

ROSSETTI, Danilo. Modelos de composição e percepção de Xenakis: Concret PH e o Pavilhão Philips. **Opus**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 153-178, jun. 2012.

SANDIN ESTEBAN, Maria. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da Composição Musical**. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 1993.

SILVA, Gabriela Flor V. Composição em sala de aula: conhecendo as músicas dos alunos. XX Encontro Nacional da ABEM. **Anais...** Vitória, 2011.

_____. Composição nas aulas de música: um olhar sobre a produção musical dos estudantes. 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais – SIMCAM. **Anais...** Florianópolis, 2012.

SOBRINHO, João Berchmans de Carvalho. A musica no Maranhao Imperial: um estudo sobre o compositor Leocadio Rayol baseado em dois manuscritos do Inventario Joao Mohana. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 15, n. 25, julho a dezembro 2004.

SOUZA, Grazielle Mariana Louzada de. “**De nova cara o velho choro**” - **Choro na contemporaneidade**: perspectivas artísticas, sociais e educacionais. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, 2012. 135 f. Universidade Federal de Mato Grosso.

STEPHENS, J. Imagination in education: strategies and models in the teaching and assessment of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition**: a new horizon for Music Education. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 113-138.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

TAFURI, J. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. **Musical creativity**: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.

VASCONCELOS, Helena Villa Garcia; SCHAMBECK, Regina Finck. A música como conteúdo obrigatório: um estudo sobre a repercussão da lei 11.769 no estado de Santa Catarina. In: XVI Encontro Regional da Abem. Blumenau. **Anais...**, Blumenau: FURB, ABEM, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2010.

VIRMOND, Marcos da Cunha Lopes; NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendes; TOLEDO, Eduardo. Sobre uma alternativa composicional de Antônio Carlos Gomes na ópera Condor. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 40-53, jun. 2007.

VISNADI, Gabriela Flor. “**A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração**”: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2013. 155 f. Universidade do Estado de Santa Catarina.

Visnadi e Silva, Gabriela Flor. “Composição nas aulas de música: um olhar sobre a produção musical dos estudantes.” In: 8º Simpósio de Comunicações e Artes Musicais, editado por

Maurício Dottori, 2012, p. 47–55. **Anais ...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 17-28, set. 2003. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em 03/07/2013.

WENDT, João Almir. **Banda de Santo Amaro**: um estudo sobre os processos de formação de novos músicos. Monografia (Especialização em Educação Musical). Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Música, Itajaí, 2013.

WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). **Why and how to teach music composition**: a new horizon for Music Education. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.

WILKINS, Margaret Lucy. **Creative music composition**: The young composer's voice. London: Routledge, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Susan. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. **British Journal of Music Education**, v. 1, n. 20, p. 45-59, 2003.

UDESC. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos – CEPESH/UDESC, 2012. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/677/resolucao_466_12_cns__ms.pdf Acesso em 11 de out. 2013.

APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, membro efetivo da BANDA DE MÚSICA A DE SANTA CATARINA, declaro estar ciente da proposta de pesquisa do mestrando Felipe Arthur Moritz, ligado ao Programa de Pós-graduação em Música da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina - sob orientação da Prof.^a Dra. Regina Finck Schambeck.

Fui informado que:

- Trata-se de um trabalho acadêmico com o objetivo de observar a aprendizagem de composição musical de um grupo de instrumentistas de sopro, que resultará em uma dissertação;
- Que a coleta de dados tem como forma de registro a filmagem dos grupos focais e entrevistas. Essas filmagens são apenas para fins de análise para formulação da dissertação, sendo garantido o anonimato dos participantes;
- Após a pesquisa, as filmagens serão armazenadas pelo pesquisador.
- Que embora aceite participar da pesquisa, os participantes tem a liberdade de desistir da mesma, bastando informar ao pesquisador através do contato fornecido;
- Que maiores esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser também feitos ao pesquisador pelo contato fornecido;
- Que a participação na pesquisa é voluntária e sem remuneração.

Em acordo com os termos acima, venho autorizar a utilização dos dados coletados.

Florianópolis, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

APÊNDICE 02 - GRUPO FOCAL 1 (GF1)

O GF1 realizou-se durante o primeiro encontro com os pesquisados e teve como guia os seguintes questionamentos:

- Como se deu a iniciação musical? Com quantos anos?
- Qual a importância das bandas de música para o processo de profissionalização?
- Como ocorreu a aprendizagem musical?
- Como se deu o ensino do instrumento? Havia professores técnicos no instrumento?
- No que se refere ao ensino do instrumento, ocorreram contradições pedagógicas no período de aprendizagem?

GRUPO FOCAL 2 (GF2)

O GF2 realizou-se após a finalização dos dois primeiros exercícios composicionais e teve como guia os seguintes questionamentos:

- Quais as impressões relacionadas às composições dos demais companheiros?
- Quais foram os processos composicionais utilizados?
- Quais as dificuldades ou facilidades encontradas?
- Como foi a experiência de compor com o programa de computador Band-in-a-Box?
- Como se deu a tomada de decisões composicionais para a realização destes exercícios?
- Percebem-se, já nesse momento, benefícios trazidos pelo ato de compor?

APÊNDICE 03 – SOSSEGADA

Tenor Saxophone

Sossegada

Bossa Nova

1. **A** Dmaj⁹ Gmaj⁹

5 Em A¹³ 1.

9 2. F#7(b9) **B** Bm⁹

12 Em⁹ A¹³

15 Dmaj⁹ A¹³

18 Dmaj⁹ Gmaj⁹

22 Em A¹³

Fonte: Sossegada - Rodrigo

APÊNDICE 04 – COMPOSIÇÃO 1

Composição 1

Bossa Nova
Sax Alto

Leonardo

Chords: Cmaj⁹, Fmaj⁹, Dm⁷, G¹³, E⁷⁽⁹⁾, Am⁹, Dm⁹, G¹³, Cmaj⁹, Fmaj⁹, Dm⁷, G¹³.

Fonte: Composição 1 - Leonardo

APÊNDICE 05 – BOSSA ROMÂNTICA

Bossa Romântica

Bossa Nova Raul
Trompete

The musical score for Trompete consists of five staves of music. The first staff begins with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. It features a melodic line with a repeat sign and a fermata. The second staff continues the melody, marked with a first ending bracket and a fermata. The third staff shows a second ending with a fermata. The fourth staff continues the melody with a fermata. The fifth staff concludes the piece with a final chord and a fermata.

Chords and markings include: C_{maj}^9 , F_{maj}^9 , Dm^9 , G^{13} , $E7^{(9)}$, Am^7 , Dm^7 , C_{maj}^9 , and G^{13} . The piece concludes with the instruction *D.S. al Fine*.

Fonte: Bossa Romântica - Raul

APÊNDICE 06 – NIVALDEANDO

Tenor Saxophone

Nivaldeando Chorinho

♩=75

A A7 D7/F# G Am D7/A G Am D/C

7 G/B D/A A7 D7 A7 D7/F# G Am7 D7

13 G C D/C G/B 1. Am7 D7 G 2. Am7 D7

B G B7 Em F#7 B7 Em

24 C#m7(b5) Bm/D Em/G F#7(b13) Bm B/A

28 Em/G F#7 B7 Em E7 Am

33 Em/G F#m7(b5) B7 1. Em 2. Em

C A7 D7/F# G Am D7/A G Am D/C G/B

43 D/A A7 D7 A7 D7/F# G Am7 D7

48 G C D/C G/B Am7 D7 G

Fonte: Nivaldeando – Rodrigo

APÊNDICE 07 – SENSAÇÕES ESPONTÂNEAS

Sensações Espontâneas

Choro
Sax Alto

Leonardo

Chords: Bm, E7/G#, A, Bm, E7/B, A, Bm, E/D, A/C#, E/B, B7, E7, Bm, E7/G#, A, Bm, E7, A, D, E/D, A/C#, 1. Bm7, E7, A *Fine*, 2. Bm7, E7, A, C#7

Chords: F#m, G#7, C#7, F#m, D#m7(♯5), C#m/E, F#m/A, G#7b13, C#m, C#7/B, F#m/A, G#7, C#7, F#m, Bm, F#m/A, G#m7(♯5), C#7, 1. F#m, 2. F#m, A, D.C. al Fine

Fonte: Sensações Espontâneas - Leonardo

APÊNDICE 08 - RASTEIRA

Rasteira

Choro
Trompete Bb

Raul

B7 E7/G# A Bm E7/B
 A Bm E/D A/C# E/B B7
 E7 Bm E7/G# A Bm E7 A
 D E/D A/C# Bm7 E7 1. *Fine* A
 2. A C#7 F#m G#7 C#7
 F#m D#m7(b5) C#m/E F#m/A G#7b13
 C#m C#/B F#m/A G#7 C#7
 F#m F#7 Bm F#m/A G#m7(b5) C#7 1. F#m 2. F#m A
D.C. al Fine

APÊNDICE 09 – AROMA DE AMORA

Tenor Saxophone

Aroma de Amora

♩=95 *Intro...*

The musical score is written for Tenor Saxophone in 4/4 time with a tempo of 95 beats per minute. It begins with an 'Intro...' section. The first system (measures 1-4) features a melodic line with eighth-note patterns and chords G, Em, G, G, Em, G. The second system (measures 5-8) continues with chords G, Em, G, G, Em, G. The third system (measures 9-12) includes chords Em7, Gmaj7, Em7, F#° (triplets), Eb° (triplets), and Em7. The fourth system (measures 13-16) features chords B7, Em7, F# (triplets), and B7. The fifth system (measures 17-20) includes chords Emaj7, G#m7, Emaj7, and F#m (triplets).

The score continues with measure 21, featuring chords F#m, F#m7(b5), and a first ending bracket over measures 21-23 with chords C#7 and F#maj7. Measure 24 is marked 'To Coda' with a double bar line and a Coda symbol. Measure 25 is marked 'D.S. al Coda' with a double bar line and a Coda symbol. The following systems (measures 26-30) include various chords and triplet patterns: G#m7, Emaj7, F#m, F#m, F#m7(b5), and first endings with C#7 and F#maj7. The final system (measures 31-34) returns to the initial melodic pattern with chords G, Em, G, G, Em, G, and is labeled 'Fade Out...'.

Fonte: Aroma de Amora – Rodrigo

APÊNDICE 10 – BALADA

Balada

Sax Alto Leonardo

The musical score is written for Sax Alto in 4/4 time. It consists of five staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody is composed of eighth notes, many of which are grouped in triplets. Chords are indicated above the staff: C (measures 1-2), Am (measures 2-3), and F (measures 3-4). The second staff continues the melody with chords G (measures 4-5), C (measures 5-6), Am (measures 6-7), and F (measures 7-8). The third staff features chords G (measures 9-10), C (measures 10-11), Em (measures 11-12), and Dm (measures 12-13). The fourth staff has chords G (measures 13-14), C (measures 14-15), Em (measures 15-16), and Dm (measures 16-17). The fifth and final staff starts with a G chord (measures 18-19) and ends with a double bar line. The piece concludes with a repeat sign.

Fonte: Balada - Leandro

APÊNDICE 11 – MANHÃ DE CHUVA

Manhã de Chuva

Trompete Raul

The musical score for Trompete is as follows:

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10

11 12 13 14 15

16 17 18 19

20 21 22 23 24

25 26 27 28 29

30 31 32 33 34

35 36 37

Chords and markings above the staff:

- Measures 2-5: Em7, F#m7(♯5), B7, Em7
- Measure 6: E9
- Measure 8: E7(♯9)
- Measure 9: Am7
- Measure 12: F#m7(♯5)
- Measure 13: B7
- Measure 13: Em7
- Measure 15: F#9
- Measure 17: Em7
- Measure 18: Em7
- Measure 19: E7
- Measure 20: Am7
- Measure 22: Am7/D
- Measure 23: D/C
- Measure 24: Gmaj7
- Measure 26: F#m7(♯5)
- Measure 28: Am7
- Measure 29: B7
- Measure 32: F#m7(♯5)
- Measure 34: B7
- Measure 36: Em7
- Measure 37: B7

Fonte: Manhã de Chuva - Raul

APÊNDICE 12 – PORTFÓLIO

O *Portfólio* realizou-se na fase final da coleta de dados, após o processo de elaborações de arranjos, gravação, edição e mixagem das composições, e teve como guia os seguintes questionamentos:

- Em algum momento sentiu vontade de desistir?
- Quais foram as maiores dificuldades encontradas nas três etapas composicionais? Por exemplo, a Bossa Nova foi a primeira composição. Como foi esse primeiro passo em relação às composições posteriores? E progressivamente, quais as dificuldades encontradas no Choro e na Composição Aberta?
- Quais as diferenças que você percebeu entre compor livremente (terceira etapa: composição aberta) e compor com estruturas pré-estabelecidas (bossa e choro)?
- O que você achou dos resultados composicionais alcançados?
- O que representou a escuta da sua composição com instrumentos reais gravados em estúdio?
- Quais as suas impressões antes e depois de escutar a gravação finalizada?
- Para compor você utilizou algumas estratégias composicionais específicas, como compor na voz, ou no instrumento, ou nos dois, ou compor primeiro a melodia e depois a harmonia. Em composições futuras, você faria diferente?
- Você acha que o aprimoramento técnico, em alguma área (harmonia, por exemplo), traria de benefícios para a prática da composição?
- Como você avalia o programa de computador *Band-in-a-Box* como uma ferramenta para a elaboração de composições?
- O que representou para você o ambiente de aprendizagem musical realizado nas bandas de música as quais frequentou desde a infância ou início musical?
- O que você acha que mudaria em sua vida musical se a composição fosse incentivada desde o início?
- Você acha que esta lacuna composicional dos instrumentistas de sopro encontra-se também em outros instrumentistas, como por exemplo, num guitarrista ou num violonista?
- Descreva o que foi mais significativo para você com a experiência em composição?
- Você pensou em dar prosseguimento com os exercícios de composição?
- O que você achou da metodologia utilizada pelo pesquisador (*Band-in-a-Box*; três composições; escolha dos gêneros das duas primeiras composições; composição aberta; nível de dificuldade; etc.)? Faria alguma proposição diferente da que foi utilizada no sentido de ajudar na estruturação de uma proposta metodológica?

APÊNDICE 13 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas durante os encontros individuais com os músicos, e representou a técnica de pesquisa mais utilizada, e teve como guia os seguintes questionamentos:

- Como se deu o processo composicional?
- Quais foram as estratégias utilizadas?
- O que achou dos resultados obtidos?
- Quais as justificativas para as decisões musicais tomadas?
- Como você avalia o programa de computador *Band-in-a-Box* como uma ferramenta para a elaboração de composições?
- Quais as diferenças que você percebeu entre compor livremente (terceira etapa: composição aberta) e compor com estruturas pré-estabelecidas (bossa e choro)?
- Quais as dificuldades encontradas?