



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**EDUCAÇÃO MUSICAL EMERGENTE NA CULTURA DIGITAL E
PARTICIPATIVA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE PRODUTORES MÚSICAIS**

JUCIANE ARALDI BELTRAME

RIO DE JANEIRO
2016

**EDUCAÇÃO MUSICAL EMERGENTE NA CULTURA DIGITAL E
PARTICIPATIVA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE PRODUTORES MÚSICAIS**

por

JUCIANE ARAUDI BELTRAME

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de doutor, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2016

Beltrame, Juciane Araldi.
B453 Educação musical emergente na cultura digital e participativa :
uma análise das práticas de produtores musicais / Juciane Araldi
Beltrame, 2016.
285 f. ; 30 cm

Orientador: José Nunes Fernandes.
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Música - Estudo e ensino. 2. Cultura - Técnicas digitais.
3. Cultura - Participação social. 4. Educação musical. I. Fernandes,
José Nunes. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Letras e Artes. Curso de Doutorado em Música.
III. Título.

CDD – 780.7

Autorizo a cópia da minha tese “*Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais*” para fins didáticos.



Juciane Araldi Beltrame



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Mestrado e Doutorado

**EDUCAÇÃO MUSICAL EMERGENTE NA CULTURA DIGITAL E PARTICIPATIVA:
UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE PRODUTORES MÚSICAIS**

por

JUCIANE ARALDI BELTRAME

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor José Nunes Fernandes (orientador)

Professora Doutora Jusamara Vieira Souza

Professor Doutor Liduino Pitombeira

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião

Professor Doutor Samuel Mello Araújo Júnior

Conceito: APROVADA

JUNHO DE 2016

À minha família materna e paterna, Battiston e Araldi

Ao meu esposo e à família Maria e Beltrame

À minha criança interior

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que fizeram parte desse percurso de formação e contribuíram de diversas formas. Por isso minha gratidão:

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo nos meus estudos desde as primeiras aulas de música. Suas histórias de vida, de coragem, seus jeitos de ver o mundo foram para mim muito inspiradores.

Agradeço especialmente a minha mãe pela presença mais marcante, com suas orações e ligações de incentivo nos momentos em que a vontade era “sair correndo”. Por estar presente na defesa, tanto do mestrado, quanto no doutorado e ter me ajudado a compreender esse ritual. Obrigada mãe!

À minha irmã Etiane, por estar comigo e me ajudar em todos os momentos: na decisão de fazer a seleção para o doutorado, nas conversas sobre a pesquisa, nas traduções e correções do texto. Gratidão, sobretudo, por me mostrar um jeito mais leve de lidar com a vida! Te amo minha irmã!

Ao meu esposo Jô, pelo amor, companheirismo, parceria de vida. Pelo incentivo, apoio, por me levar e buscar no aeroporto nas madrugadas. A oportunidade de estarmos nós dois cursando o doutorado na mesma fase foi um presente. Um momento intenso e que conseguimos aproveitar cada segundo. “Na alegria, na tristeza...”, sempre com muito amor, companheirismo e presença. Um agradecimento especial pela leitura cuidadosa das versões finais da tese.

À minha família Maria Beltrame, Dona Lourdes e Sr. João pelas orações e palavras de incentivo. Aos cunhados Dinho e Jaque pela força.

Aos colaboradores desta pesquisa, que disponibilizaram seu tempo, seus conhecimentos, suas reflexões para juntos pensarmos as diferentes formas de aprender e ensinar música. Agradeço a cada um dos entrevistados pela compreensão quando eu precisei mudar o rumo. Mesmo com todas as mudanças, todos estão muito presentes em cada linha, em cada decisão e reflexão que esse trabalho tem proporcionado.

Aos professores que tive na vida: da educação básica, das escolas de música, da graduação, da pós-graduação. Cada um, ao seu modo, foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Minha gratidão!

Ao meu orientador, José Nunes, pela confiança e leveza com que conduziu todo esse processo do doutorado. Por aceitar todas as minhas mudanças de tema, que não foram poucas. Por me mostrar e me ensinar a importância de ser mais pragmática. Por me ensinar outras formas de fazer pesquisa e que, mesmo que eu não tenha conseguido entender durante o processo, aceitou a forma como eu conseguia fazer. Hoje eu posso entender melhor!

Ao prof. Dr. Mariano Pimentel por compor a banca de qualificação, pela leitura atenta e questionamentos que foram fundamentais para a delimitação da pesquisa.

À profa. Jusamara Souza, pelo incentivo e leituras do projeto de pesquisa para a seleção na UNIRIO. Pela participação na banca de qualificação e na banca de defesa. Pelas conversas, incentivos e direcionamentos que foram além do doutorado. Ter sido sua orientanda no mestrado e poder contar com o seu apoio no doutorado, permitiu que eu completasse esse ciclo da formação na pós-graduação (mestrado e doutorado) de forma interligada, ainda que em programas, cidades e tempos diferentes. Gratidão por me apoiar em todas essas decisões.

Aos professores que fizeram parte da banca de defesa: profa. Dra. Luciana Pires de Sá Requião e aos professores Dr. Liduino Pitombeira e Dr. Samuel Araújo pela leitura cuidadosa, pelos questionamentos, que trouxeram contribuições para além desse trabalho. São reflexões que levo para a vida toda e com certeza vão refletir na minha trajetória profissional e pessoal.

Às professoras Dra. Inês de Almeida Rocha e Dra. Maria Vitória Mamede Maia por aceitarem o convite para suplentes da banca.

Aos professores, funcionários e colegas do programa de pós-graduação em Música da UNIRIO. Um agradecimento especial à minha colega Márcia, pelo apoio na impressão e entrega dos trabalhos quando eu não estava no Rio, e pelas conversas e companhia ao final das aulas.

Aos professores colegas do Departamento de Educação Musical da UFPB. Pelos aprendizados nesse percurso. Pelo apoio institucional, me concedendo o afastamento. Foram três anos de dedicação exclusiva para os estudos e esse é um privilégio que só foi possível porque os colegas assumiram mais disciplinas, quando não havia nenhum sinal de professor substituto. Um agradecimento especial ao professor Eduardo que foi muito sensível naquela situação e me ensinou, por meio da sua atitude, que um processo de afastamento não se faz sozinha, é preciso sim pedir ajuda e aceitar ser ajudada. Um gesto que me marcou e me ensinou muito.

Aos colegas e à coordenação do curso de Pedagogia EAD da UFPB, cuja experiência como professora no curso foi inspiradora e as bolsas foram fundamentais para o custeio das passagens João Pessoa – Rio, durante os dois semestres que cursei as disciplinas, somando as atividades como docente na UFPB e doutoranda na UNIRIO, implicando em viagens semanais.

Aos colegas e amigos da UFPB que ajudaram nas fases da seleção do doutorado: Maria Guiomar pela leitura do projeto; Luís Ricardo Queiroz pelas sugestões sobre as provas na UNIRIO, e Orlando pela ajuda na preparação para a prova específica de música.

Aos meus alunos de graduação da UNIPAN, UEM e UFPB, por contribuírem na minha formação como professora universitária sendo também um incentivo para fazer o doutorado. Aos alunos da UFPB dos períodos 2012.2 e 2013.1 pela compreensão do momento que eu estava vivendo, com as viagens e as tarefas de ser professora e estudante ao mesmo tempo, colaborando de maneira ímpar e sensível nas disciplinas e orientações de TCCs. Um agradecimento especial aos alunos que participaram do projeto TEDUM (Tecnologias digitais e Educação Musical) André, Leonardo, Wellington, Rogério, Wilame e Raquel, pela oportunidade de construirmos juntos um espaço de reflexão e de ações de ensino e extensão.

À minha amiga-irmã e madrinha de casamento Vania Fialho pela amizade e parceria desde a graduação que começamos em 1995 em Curitiba-PR. Pelo incentivo para fazer o mestrado e o doutorado, pela parceria de trabalho na UEM, pelos tantos trabalhos que fizemos e escrevemos juntas. No percurso do doutorado não poderia ser diferente, Vania esteve comigo em todos os momentos, desde a leitura do projeto, ouvindo minhas lamúrias, me ajudando assim a organizar o pensamento e fazer as escolhas necessárias. Além de amiga, foi uma coorientadora não oficial. Grata sobretudo por conviver com uma pessoa tão forte e corajosa, que muito me ensina sobre a vida.

À minha família de Maringá que foi para o Rio na defesa: Dona Edineide e Sr. Rodolfo, Gabriel, Vânia Malagutti e Edenilso, Kyiomi. Começar a defesa tendo minha família de sangue e de coração na sala, foi a maior força que eu poderia ter. Gratidão!

À minha amiga Magali Kleber pelas palavras de força, por me inspirar como pessoa e profissional e por ler o trabalho nas versões antes da defesa.

À Carla Santos pela leitura cuidadosa da tese e pelas inúmeras contribuições na fase de pré-defesa.

Minha gratidão à Neuza, Luana, Laís e Lívia pela amizade que começou quando eu ministrava aulas de teclado para elas em Curitiba. Especialmente à Lívia que me acolheu na sua casa em

Niterói, durante o tempo que cursei as disciplinas. Pelas nossas conversas impregnadas de sonhos, vontades e também angústias. Mesmo em fases tão diferentes, Livia finalizando a graduação e se organizando para fazer um estágio no exterior, eu no meio do doutorado, mas com tantos pontos em comum. Essa convivência foi para mim um presente. Muito obrigada Livia!

À amiga Josiane Maltauro minha conterrânea lá de Vera Cruz do Oeste – PR e que agora é também doutoranda na UNIRIO, por estar comigo na qualificação, por ler algumas partes da tese e por toda a amizade e parceria.

À Josélia minha amiga e colega da UFPB, doutoranda na UNIRIO, por dedicar um dia inteiro para imprimir as cópias da tese quando ela estava no Rio de Janeiro e entregar para os professores da banca. Pelas conversas, incentivo, por estar sempre presente.

Ao Carlos Santos e Jôzy Lucena pelo suporte e ajuda nesse caminho do autoconhecimento que, nesses quatro anos do doutorado, foram mais intensos. À Jôzy pelo curso sobre a criança interior que tem sido um divisor de águas na minha vida. Gratidão!

Ao vocal Cantare que tanto me alegra quando ensaiamos e cantamos juntos. Também ao professor Douglas por aceitar ministrar aulas de acordeon pelo Skype, propiciando duas experiências muito importantes: aprender um novo instrumento, com músicas da minha infância e juventude e vivenciar a aula pela internet.

Aos meus amigos e amigas que participaram desse processo de diferentes formas. Pelas palavras de incentivo e pela sensibilidade de cada um nos momentos distintos e intensos que foram esses quatro anos: Susel, Cris e Ana, Beth e Edmilson, Carla, Mari e Sérgio e Artur, Marinalva, Carol e Dani, Tâmara e Ticiano, Luciana Real, Luciana Rosas, Sarah Leah, Sheila e Volnei, Reji, Bia, Maria.

E, contemplando todas as pessoas que citei e as que porventura eu tenha esquecido de nominar aqui, minha gratidão à Deus pela vida e pelas oportunidades de crescimento pessoal por meio das partilhas, das trocas, das relações humanas que tanto nos ensinam sobre nós mesmos.

ARALDI BELTRAME, Juciane. *Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais*. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma educação musical emergente nas práticas de produção musical, considerando as ações de produzir e compartilhar música como características da cultura digital e participativa. O campo empírico explora as experiências de três músicos envolvidos com práticas de produção musical, tais como: criação de *mashups*, *re-edits*, música eletrônica, *covers* e produções solo (mesmo músico tocando todas as faixas da música, utilizando gravação multipista). Para a área de Educação Musical, o interesse desta pesquisa está nos aspectos musico-pedagógicos que se estabelecem nessas práticas. A perspectiva teórica se apoia nos estudos sobre cultura participativa desenvolvidos pela área de mídia-educação e nas pesquisas e experiências que envolvem cultura digital e cultura participativa na Educação Musical. A pesquisa se orienta pela abordagem da pesquisa qualitativa *online* (*Qualitative e-research*) e pelos estudos sobre metodologias da pesquisa para internet. A coleta de dados se desenvolveu por meio de entrevistas *online* e observações virtuais das postagens dos participantes nas suas redes de relacionamento. As entrevistas foram realizadas em duas fases, sendo a primeira desenvolvida entre os meses de abril a agosto de 2014 e, a segunda, de junho a setembro de 2015. Os principais conceitos que transversalizam a análise são: apropriação, aprendizagem entre pares e perfil *prosumer*. A apropriação pode ser traduzida como o empoderamento e as autorias que os entrevistados constroem tanto nos meios pelos quais aprendem e aprimoram seus conhecimentos musicais, quanto na forma como criam e produzem suas músicas. A aprendizagem entre pares transcende a troca de conhecimentos entre pessoas do mesmo espaço, do mesmo estilo musical, da mesma sala de aula. Seus pares são os músicos com quem realizam parcerias, seja na etapa de gravação ou finalização das músicas, bem como seus alunos e seus sócios nos negócios musicais. As ações de produzir/compartilhar (*prosumer*) evidenciam que suas aprendizagens ocorrem diretamente nos espaços de atuação e de forma sistêmica, pois dificilmente se vê nas suas práticas a separação entre equipamentos e música ou entre quem ensina e quem aprende. A educação musical que emerge das práticas de produção musical na cultura digital e participativa se constitui, portanto, em processos de autoaprendizagem, aprendizagem em instituições formais, trocas entre pares, espaço de criação e trabalhos em parcerias nos quais cada um colabora com sua *expertise*. Uma educação musical plural que valoriza o potencial de cada pessoa envolvida em experiências musicais diversas, mostrando diferentes aprendizagens no campo da música.

Palavras-chave: Produção musical. Cultura digital. Cultura participativa. Educação musical.

ARALDI BELTRAME, Juciane. Emerging music education in digital and participatory culture: an analysis of the practices of music producers. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research deals with a music education emergent from music production practices, considering the actions of producing and sharing music as characteristic of participatory and digital culture. The empirical field explores the experience of three musicians involved in music production practices, such as: *mashups creation, re-edits*, electronic music, *covers* and self productions (the same musician playing all the music tracks, using multitrack recording). For the music education field, the importance of this research lies on the musical and pedagogical aspects established in those practices. The theoretical approach is supported by participatory culture studies developed in media education and by researches and experiences related to digital culture and participatory culture in music education. The study is guided by online qualitative research (*Qualitative e-research*) and internet research methodologies approaches. Data collection was developed through online interviews and virtual observations of the music producers' posts in their social networks. The interviews were conducted in two periods, the first between april and august 2014 and the second between june and september 2015. The main concepts crossing the present analysis are: appropriation, peer learning and prosumer profile. Appropriation can be defined as the empowerment and authorship constructed by the subjects both in the ways they learn and improve their music knowledges both in how they create and produce their musics. Peer learning transcends knowledge exchanging between people in the same space, the same music style or the same classroom. Their peers are the musicians with whom they make partnerships, whether in recording stage whether in music finalization, as well as their pupils and their business partners. The actions of producing/sharing show that their learnings occur directly in the working space and in a systemic way, because their practices rarely separate equipments from music or who teaches and who learns. Music education emerging from music production practices in digital and participatory culture consists therefore in processes of self-learning, formal learning, peer learning, creative space and partnership working in which each one contributes with its expertise. A plural music education that values the potential of each individual involved in musical experiences, indicating different ways of music learning.

Keywords: Music production. Digital culture. Participatory culture. Media education. Music education.

ARALDI BELTRAME, Juciane. L'éducation musicale émergente dans la culture numérique et participative: une analyse des pratiques des producteurs de musique. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour sujet de thèse une éducation musicale qui se dégage des pratiques de production musicales tenant en compte des actions de production et de partage de la musique dans la culture numérique et participative. Le champ empirique constitue l'expérience de trois musiciens impliqués dans des pratiques de production de musique : la création de mashups, de le re-edit de la musique électronique, e finalement des chansons de couverture et productions en solo (un seul musicien jouant tous les morceaux de musique, pour les ressources de l'enregistrement multipiste). Pour le domaine de l'éducation musicale, notre intérêt dans cette recherche est les aspects musico pédagogique qui sont établies dans ces pratiques. La perspective théorique est basée sur des études de la culture participative, développés par les domaines le média-éducation et de la recherche et des expériences qu'impliquant dans la culture numérique et la culture participative dans l'éducation musicale. La recherche est orientée dans l'approche de la recherche en qualitative en ligne (Qualitative e-recherche) et dans l'étude des méthodologies de recherche à l'Internet. La collecte des données a été développée au moyen d'entrevues en ligne et observations virtuelles des postes des participants dans leurs réseaux sociaux. Des entrevues ont été menées en deux phases: d'abord, entre les mois d'avril à août 2014 et ensuite, de Juin à septembre 2015. Les principaux concepts qui traversent l'analyse de coupe sont: l'appropriation, l'apprentissage par les pairs et le profil prosumer. Cette appropriation peut être traduite en l'autonomisation et la paternité que les répondants construisent à la fois le moyen par lequel ils apprennent et d'améliorer leurs connaissances musicales que la façon dont ils créent et produisent leur musique. L'apprentissage par les pairs transcende l'échange de connaissances entre des personnes du même espace, le même style musical dans la même classe. Leurs pairs sont les musiciens qui exécutent des partenariats, que ce soit à l'étape ou l'exhaustivité des chansons, leurs étudiants, leurs partenaires dans le secteur de l'enregistrement de musique. Les actions de produite/action (prosumer) montrent que leur apprentissage se produit directement dans les activités et systémique, il est difficile de voir dans leurs pratiques de la séparation entre l'équipement et de la musique, l'enseignant et l'apprenant. L'éducation musicale qui se dégage des pratiques de production de musique dans la culture numérique et participative est d'autoapprentissage, l'apprentissage dans les institutions officielles, les échanges entre pairs, de l'espace pour la création, le travail en partenariat dans lequel chacun apporte son expertise. Une éducation musicale et plurielle, qui valorise le potentiel de chaque personne participant à différentes expériences musicales, montrant les différents apprentissages dans la musique.

Mots-clés: production musicale. la culture numérique. la culture participative. las médias dans la formation musicale. l'éducation musicale et de la technique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Layout</i> do <i>blog</i> da tese	26
Figura 2. Exemplo de comentário na plataforma <i>SoundCloud</i>	106
Figura 3. Etapas de produção (Autor: Dante)	141
Figura 4. <i>Mashup</i> “Nelson Cavaquinho + Peaches” no <i>SoundCloud</i>	145
Figura 5. Pré-lançamento do EP <i>Nest</i> de Dante no <i>SoundCloud</i>	152
Figura 6. Estruturação sonora para produção musical (Autor: Dante).	161
Figura 7. Buraco quente <i>Home Studio</i> : Victor Hugo	172
Figura 8. <i>Home studio</i> do entrevistado Dante.....	173
Figura 9. <i>Home Studio</i> do entrevistado Raphael Ota	173
Figura 10. Interface do programa <i>Ableton Live</i>	174
Figura 11. Interface do programa <i>Logic</i>	175
Figura 12. Capas do set <i>Houssius Minimal</i> de Victor Hugo	217
Figura 13. <i>Post</i> de Dante no <i>facebook</i> anunciando lançamento de EP.....	221
Figura 14. Trabalho de Dante no <i>chart</i> mensal do <i>beatport</i>	222
Figura 15. Página para fazer <i>download</i> dos <i>mashups</i> de Victor Hugo.....	225
Figura 16. <i>Post</i> de lançamento do CD <i>Ultrapassa-ro</i>	227
Figura 17. <i>Post</i> de Victor Hugo com o bilhete da sua sobrinha: “suas músicas são iradas”	228
Figura 18. Clipe “Pano para...” de Raphael Ota no <i>YouTube</i>	229
Figura 19. Capa do cover da música <i>Something</i> dos Beatles, por Raphael Ota	233
Figura 20. Vídeo de Raphael Ota no <i>Instagram</i>	234
Figura 21. Exemplo de postagem sobre retirada de música do <i>SoundCloud</i>	236
Figura 22. Exemplo de licenças <i>Creative Commons</i> parte 1.....	237
Figura 23. Exemplo de licenças <i>Creative Commons</i> parte 2.....	237
Figura 24. Capas do Fanzine <i>Tralhamalocada</i>	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplos de práticas musicais na cultura participativa.....	40
Quadro 2: Primeiros contatos com os entrevistados	67
Quadro 3: Perfil resumido dos entrevistados da primeira fase.....	68
Quadro 4: Perfil dos entrevistados na segunda fase.....	70
Quadro 5: Detalhamento das entrevistas de 2015	83
Quadro 6: Detalhamento das entrevistas de 2014.....	83
Quadro 7: Resumo sobre a formação musical dos entrevistados	91
Quadro 8: Resumo das atividades de ensino dos entrevistados	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DEFINIÇÕES E CONCEITOS	27
1.1 Sobre o conceito de cultura participativa	27
1.1.1 Definições gerais	27
1.1.2 Relação com as mídias	29
1.2 Cultura participativa no campo da Educação	32
1.2.1 Por uma educação para as mídias	32
1.2.2 Os desafios da cultura participativa para a mídia-educação.....	35
1.3 Cultura digital e participativa no campo da Educação Musical	39
1.3.1 Pesquisas e experiências	39
1.3.2 Articulações com outras temáticas pesquisadas na área.....	48
1.4 Sobre Produção musical	51
1.4.1 Música e internet: autoprodução, cultura <i>remix</i> e outras práticas	51
1.4.2 O olhar da Educação Musical para as práticas de produção musical.	56
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: CAMINHO INVESTIGATIVO	61
2.1 Abordagem e campo da pesquisa	61
2.1.1 Pesquisa qualitativa online (<i>Qualitative e-Research</i>)	61
2.1.2 Escolha dos participantes.....	65
2.1.3 Redefinindo foco e campo da pesquisa.....	69
2.2 Coleta de dados	71
2.2.1 Diário da pesquisa: anotações de todo o processo, para além do campo.....	72
2.2.2 Observações virtuais.....	73
2.2.3 Entrevistas	75
2.2.3.1 Elaboração do roteiro.....	76
2.2.3.2 Entrevistas da primeira fase: outros tempos e espaços nas entrevistas <i>online</i>	77
2.2.3.3 O retorno ao campo: entrevistas da segunda fase.....	80
2.2.3.4 O desenrolar dos assuntos: perguntar mais do que comentar?	83
2.2.4 Registros, transcrições e retornos: questões éticas na utilização dos dados produzidos no campo.....	85
2.3 Categorização e análise dos dados	90
2.3.1 Análise dos dados da primeira fase.....	90
2.3.1.1 Aprendizagens que emergem na cultura digital e participativa a partir das práticas dos entrevistados.....	91
2.3.1.2 A cultura digital e participativa no ensino/aprendizagem musical sistematizado: aulas particulares, cursos, universidade.	99

2.3.1.3 Produzir e compartilhar conteúdo	104
2.3.1.4 Considerações sobre a primeira fase	107
2.3.2 Categorização dos dados da segunda fase.....	107
3 SOBRE O APRENDIZADO DA PRODUÇÃO MUSICAL.....	110
3.1 Práticas de produção musical dos entrevistados	110
3.1.1 Como surgiu o interesse em trabalhar com produção musical	111
3.1.2 Meios e materiais para aprender a produzir: “hoje em dia a informação está aí, só não aprende quem não quer”	114
3.1.3 Aprendendo a manusear o som: “baixa <i>software</i> , baixa o manual e aí você vai aprendendo algumas coisas”	119
3.2 Pesquisa constante e atualização	124
3.2.1 Trocas de conhecimento entre os pares.....	124
3.2.2 Cursos <i>online</i> e presenciais.....	127
3.2.3 Escuta como processo de aprendizagem.....	133
4 ETAPAS INICIAIS DE PRODUÇÃO MUSICAL	140
4.1 Etapa de concepção da ideia e desenvolvimento	142
4.1.1 Produção de <i> mashup</i> e <i>re-edit</i> : “criar novas ideias a partir de músicas prontas.”	143
4.1.2 Música <i>Techno</i> : “você pode experimentar com processamento de áudio”	150
4.1.3 Multi-instrumentista e produtor: “eu tô tocando tudo, eu que apertei o rec”	155
4.2 Etapa de arranjo.....	159
4.2.1 Definições de instrumentação e partes da música: “transformar numa música de verdade com começo, meio e fim”	160
4.2.2 Aspectos pedagógicos da criação de <i> mashup</i> , música <i>Techno</i> e gravação multipista	165
5 O HOME STUDIO COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM MUSICAL	169
5.1 Home studio: que espaço musical é este?	169
5.1.1 O que é preciso para ter um estúdio em casa (<i>home studio</i>)?.....	171
5.1.2 Experiências coletivas no <i>home studio</i> : “estúdio como incubadora de ideias”	177
5.1.2.1 Gravação de músicos iniciantes: “você tem demanda, tem pessoas que estão sempre querendo gravar e experimentar”	177
5.1.2.2 Gravação como processo de produção e autoavaliação.....	182
5.2 O que se faz no home studio?	188
5.2.1 Trabalhando e aprimorando os sons	188
5.2.1.1 Etapa de mixagem: “vai tratar todos os elementos pra que eles ocupem o mesmo espaço de tempo na música de forma harmoniosa”	189
5.2.1.2 Etapa de masterização: aprendizados de base sobre qualidade sonora “quando a questão não é só o resultado final”	192
5.2.2 Ensinando a produzir	197
5.2.2.1 Aulas de gravação, mixagem e masterização	197
5.2.2.2 Produção de música eletrônica	201
5.3 O home studio como espaço de aprendizagens	206
5.3.1 Sobre parcerias e aprendizagem entre pares	206
5.3.2 O que se aprende no <i>home studio</i> ?.....	209

6 DIVULGAÇÃO e PRODUÇÃO DE CONTEÚDO MUSICAL: o perfil <i>prosumer</i> na educação musical	213
6.1 Últimos preparativos antes de publicar o trabalho	213
6.1.1 Formato de mídia.....	213
6.1.2 Álbum completo, EP, <i>set</i> : escolhas e ordem das músicas	214
6.1.3 Registro das músicas	218
6.2 Etapa de Promoção e divulgação do trabalho	219
6.2.1 Gravadoras e produtoras	219
6.2.2 Sentidos de compartilhar e estratégias de divulgação independentes “pra que que você vai por música no mundo? Alguém tem que ouvir!”	223
6.2.3 Sobre propriedade intelectual, direitos autorais e licenças: posicionamentos éticos para a pedagogia musical	235
6.3 Compartilhar conhecimentos: sobre <i>workshops</i>, eventos e postagens na internet	241
6.3.1 Socialização de conhecimentos: musicografia, <i>workshop</i> , <i>fanzine</i> , <i>cine club</i>	242
6.3.2 O perfil <i>prosumer</i> e os aspectos pedagógicos de produzir/compartilhar música.....	248
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS	264
APÊNDICES	274
Apêndice - A: Blog da tese: textos, audiovisuais e glossário.....	274
Apêndice - B: Texto explicativo utilizado para a escolha dos participantes	275
Apêndice - C: Roteiro de entrevistas – 1ª fase 2014	277
Apêndice - D: Roteiro de entrevistas – 2ª fase 2015	280
Apêndice - E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	284

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de uma educação musical que emerge das práticas de produção musical, considerando as ações de produzir e compartilhar música como características da cultura digital e participativa. O campo empírico se constitui das experiências de três músicos envolvidos com práticas de produção musical tais como: criação de *mashups*, *re-edits*¹, música eletrônica, covers e produções solo (mesmo músico tocando todas as faixas da música, utilizando gravação multipista). Tais práticas são exemplos emblemáticos de engajamento entre pessoas, músicas e mídias na cultura digital e participativa (TOBIAS, 2013; 2015).

A cultura digital se constrói na forma como as pessoas interagem com as informações a partir das possibilidades do tratamento digital de som, da imagem e do texto de forma ativa na produção e veiculação de conteúdo (ver SANTOS e SANTOS, 2013). No campo da música, “os meios eletrônicos tornam-se aparatos tecnológicos que auxiliam e facilitam o processo de criação e produção musical”. Por meio deles, “a relação da música e seus consumidores/produtores é repensada e apresenta-se cada vez mais de uma forma interativa, na qual as pessoas buscam maneiras de participação, compartilhamento e aprendizagem” (SOUZA e FREITAS, 2014, p. 60).

A participação e o compartilhamento são características da cultura participativa que se desenvolve nas relações entre as pessoas em comunidades, nas gestões municipais e estaduais (orçamento participativo) e nas tradições orais que envolvem diferentes formas de se relacionar com o conhecimento e que incentivam a participação de cada pessoa na realização do todo. Uma definição de cultura participativa é que trata-se de

uma cultura que impõe relativamente poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cidadão, forte apoio à criação e ao compartilhamento, e oferece algum tipo de orientação informal pelo qual o conhecimento dos mais experientes é passado adiante para os iniciantes. A cultura participativa é também onde os membros acreditam que suas contribuições são importantes e onde os membros sentem algum grau de conexão social com os outros (ao menos se importam com o que os outros pensam sobre o que criaram). (JENKINS et al., 2006, p. 3).

¹ “O gênero de *remix* que mistura duas ou mais músicas chama-se *Mashup*. *Re-edit* é uma reedição de uma música onde podem ser adicionados elementos e a estrutura musical modificada” (Victor Hugo, 2014. Fanzine Tralhamalocada: Edição 57, julho de 2014. <http://www.calameo.com/read/0037245784ef7547aff91>)

Considerando esses aspectos na cultura digital, as possibilidades de produzir e compartilhar conteúdos, realizar atividades e interagir virtualmente trazem aspectos de uma cultura participativa, no sentido da definição² de Jenkins et al. (2006), que se amplia para o espaço das redes virtuais que se sustentam da participação dos seus membros. Parte-se do pressuposto que as mídias digitais possibilitam e incentivam a produção de conteúdos diminuindo a fronteira entre produtor e consumidor, propiciando outras formas de se relacionar com as informações que circulam pelas mídias.

As discussões em torno da cultura digital e participativa se articulam com os conceitos de ciberespaço e cibercultura. Para Setton (2011) o ciberespaço “potencializa vozes e visões diferenciadas” proporcionando que a cibercultura seja estruturada pelas bases da transversalidade, descentralização e interatividade. Trata-se de uma “apropriação simbólica e social da tecnologia. A cibercultura se cria por uma astúcia dos usos, uma invenção do cotidiano em direção à convivialidade. Ela é fruto de novas formas de relação social” de tal forma que “parece possibilitar novas formas de reencantamento social através de diversas agregações grupais” (SETTON, 2011, p. 96).

Considerando esse contexto, a área da Mídia-educação³ procura compreender as práticas culturais que emergem, se modificam e/ou ganham força neste cenário que possibilita maior autonomia, acesso e oportunidades de participar da produção midiática. Nessa direção, Jenkins et al. (2006) pontuam que as características da cultura participativa incluem “oportunidade de aprendizagem entre pares; uma mudança de atitude frente a propriedade intelectual, a diversificação das expressões culturais, o desenvolvimento de habilidades validadas nos espaços de trabalhos modernos e uma concepção mais empoderada de cidadania”⁴ (JENKINS et al. 2006, p. 3).

No contexto pedagógico, os autores chamam a atenção de pais e professores para identificar esses aprendizados que já ocorrem entre os estudantes, principalmente, fora da escola e o quanto o espaço midiático se constitui para esses estudantes como um local para manifestar

² Isso porque existem diferentes lentes teóricas para conceituar a cultura participativa. O conceito adotado aqui é apenas um dentre muitos. A título de contextualização o conceito será discutido no capítulo 1 a partir de outros autores.

³ Mídia-educação: “um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania” (Carta de Florianópolis apud GIRARDELLO et al., 2013, p. 247).

⁴ No original: [...] opportunities for peer-to-peer learning, a changed attitude toward intellectual property, the diversification of cultural expression, the development of skills valued in the modern workplace, and a more empowered conception of citizenship.

Nota: todas as traduções do inglês e espanhol foram feitas por mim, com as citações originais apresentadas em nota de rodapé.

suas ideias, interesses e criações. Para Jenkins et al. (2006), trata-se de olhar para o potencial de criação, de autoria que se estabelece e toma força em comunidades virtuais, jogos, circulação de mídias e como isso pode ser tema e metodologia de trabalho nas escolas.

No campo da pedagogia musical, Tobias (2015, p. 98) ressalta que as possibilidades de criar e compartilhar produções musicais, bem como conversar sobre e apresentar novas versões que dialogam com as disponibilizadas, faz com que a internet se torne palco que aglutina diferentes experiências, pessoas e culturas, diminuindo distâncias geográficas e propiciando um espaço de trocas e experiências musicais

Considerando esse contexto no qual as fronteiras entre produzir e consumir conteúdo são mais tênues (JENKINS et al. 2006), além do engajamento das pessoas com a cultura digital e participativa (TOBIAS, 2013, 2015), para a área de Educação Musical, torna-se importante conhecer que tipos de aprendizagens e práticas culturais surgem e/ou se modificam nesse contexto? Quais aprendizagens essas práticas de produção/divulgação musical na cultura participativa revelam? O que e como se aprende nesse movimento produzir-compartilhar-consumir conteúdo musical?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as aprendizagens que emergem das práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital/participativa. Os objetivos específicos se concentram em: contextualizar as práticas de produção musical da cultura digital/participativa; investigar como os músicos aprenderam e se aprimoram na prática de produção musical; analisar as aprendizagens que ocorrem nos processos de criação, gravação e divulgação musical.

Para a área de Educação Musical, o interesse desta pesquisa está nas relações músico-pedagógicas que se estabelecem nas práticas de produção musical que surgem e se fortalecem na cultura digital e participativa. Nesse contexto, escolher e organizar elementos sonoros, tocar/executar, recortar, gravar sons, escolher interfaces e dispositivos, revelam conhecimentos musicais que são construídos por meio de diferentes processos de apropriação e transmissão musical (KRAEMER, 2000, p. 51).

Nesses diferentes processos estão imbricados formatos de ensino e aprendizagem musical que transcendem os espaços escolares, pois ao campo de trabalho da área da Educação Musical “pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação” (KRAEMER, 2000, p. 51). Dessa forma, há um entendimento de área que nas práticas musicais estão imbricados

diferentes processos de ensino/aprendizagem musical, conforme apontam pesquisas desenvolvidas por educadores musicais⁵.

Ao investigar como os músicos tocam, produzem e compartilham suas produções na rede, o interesse da Educação Musical se concentra em compreender quais aprendizagens musicais estão engendradas nessas ações. Nesse contexto, o sentido de se apropriar de algo e transmitir está diretamente ligado às práticas de ensinar e aprender, no entanto, ultrapassando as identidades fixas de professor/aluno. Os papéis de quem ensina e quem aprende assumem outros sentidos a partir do momento em que o acesso e a produção de conhecimento não se fixa mais em instituições específicas para este fim. Trata-se de problematizar a educação musical que se dá na relação entre pessoas, músicas e recursos, cujas descobertas e aprendizados se retroalimentam e nesse sentido produzir e divulgar são formatos de ensinar/aprender música.

Considerando o contexto das mídias e tecnologias, alguns estudos que se dedicaram ao tema, sinalizam a necessidade de compreender como as pessoas envolvidas nos processos educacionais (professores, alunos, gestão institucional) se relacionam com as práticas culturais que emergem das transformações tecnológicas, o que encontra eco nos estudos sobre cultura participativa (CP) e mídia-educação. Dessa forma, compreender o engajamento musical criativo considerando a cultura participativa e a cultura digital na formação de professores (TOBIAS, 2014a); as possibilidades de ensinar/aprender instrumentos musicais pela internet (GOHN, 2013); os aspectos educativos da escuta portátil de jovens e adolescentes (RAMOS, 2012); os sentidos da música nas comunidades virtuais (GOHN, 2008) revelam a preocupação da área em compreender as aprendizagens musicais que se constroem na e pela mídia.

Tal preocupação mostra-se alinhada com os estudos sobre cultura participativa e mídia-educação que buscam entender os sujeitos e as tecnologias para além dos recursos e análise de ferramentas. Buscam compreender as mídias como práticas culturais e trazem à tona como necessidade contemporânea entender a relação dos alunos, professores, músicos, consumidores e mídias, tal como defende Souza (2013, p. 25) ao afirmar que: "em uma sociedade cada vez mais complexa, marcada pelas transformações tecnológicas que rapidamente se incorporam ao

⁵ Esse entendimento de que há ensino e aprendizagem musical nas práticas musicais presentes em vários contextos, como: família, igreja, mídia, grupos musicais, grupos da cultura popular (exemplos: capoeira, roda de côco, cirandas) se faz presente na produção da área de Educação Musical no Brasil. Nesse contexto, pensar na transmissão e apropriação da música amplia o conceito de ensinar e aprender que muitas vezes está relacionado às instituições educacionais. Alguns trabalhos que trazem essa discussão: Festivais de música estudantil (FIALHO, 2014); juventude, música e mídias sociais (ARROYO, 2014); aprendizagem de música entre os seresteiros (FERNANDES, 2013); escuta portátil e aprendizagem musical (RAMOS, 2012); práticas coletivas na criação e gerenciamento de um grupo de canto coletivo (ARIANI FILHO, 2011); aprender e ensinar música no cotidiano (SOUZA, 2008); aprender violão sem professor (CORRÊA, 2000).

dia a dia das pessoas, educar para a vida cotidiana, para os novos usos de objetos, para as novas formas de comunicação e de relações mediadas pelos novos aparatos torna-se essencial".

Na mesma direção, Arroyo (2014) sinaliza que “a Educação Musical do século XXI precisa ser pensada pelos e para os sujeitos que vivem nesse século, sejam os aprendizes, sejam os mestres” sendo necessário “considerar os atualizados e renovados modos de produção, circulação e recepção da música desencadeados pelas condições tecnológicas atuais que também têm impactado nos processos de aprendizagem e ensino pelas e para as novas gerações” (p. 7).

Para a fundamentação teórica, os conceitos que serão utilizados nesta tese são os de apropriação (mixar e *remixar* conteúdos), aprendizagem entre pares e o perfil de *prosumer* (produtor/consumidor), que consolida o eixo produzir/compartilhar da cultura participativa (JENKINS, et al. 2006). A preocupação destes autores é com a relação dos estudantes com o contexto midiático, cujas práticas enquanto participantes das redes de internet podem contribuir para pensar uma educação para as mídias. Dessa forma, adoto neste estudo a conjunção cultura digital/participativa considerando as práticas musicais que ocorrem no âmbito das mídias.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa se orienta na abordagem qualitativa de pesquisa (DENZIN e LINCON, 2006; GASKEL, 2002), na proposta de Salmons (2016) acerca da pesquisa qualitativa *online* (*Qualitative e-research*) e nos estudos sobre metodologias da pesquisa para internet (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). A coleta de dados se desenvolveu por meio de entrevistas *online* e observações virtuais a partir das postagens dos três participantes nas suas redes de relacionamento⁶. As entrevistas foram realizadas em duas fases sendo, a primeira, entre os meses de abril a agosto de 2014 e, a segunda, de junho a setembro de 2015.

A configuração do campo desta pesquisa segue o mesmo caminho dos estudos de Jenkins et al. (2006), no entanto, direcionada para a área de Educação Musical. Os referidos autores tiveram como ponto de partida a observação de como jovens utilizam as mídias no dia-a-dia, enfatizando jogos *online*, comunidades de práticas, dentre outros. Esta pesquisa também investiga práticas que ocorrem fora da escola, no intuito de entender, a partir da voz de três produtores musicais, quais aprendizagens estão imbricadas nas práticas de produção musical na cultura digital e participativa.

A ideia de pesquisar sobre práticas de produção musical surgiu a partir de um outro projeto de pesquisa cujo foco era a aprendizagem musical *online* nas redes sociais. O meu

⁶ Basicamente: *Facebook, SoundCloud, Youtube e Mixcloud.*

interesse era entender a relação dos aprendizes com as tecnologias, mídias, pensando principalmente na aprendizagem *online* e nas redes sociais (ARALDI, 2013; 2014). Com esse projeto entrei em campo e foi a partir dele que cheguei ao tema desta tese. Tendo a temática das mídias e tecnologias como guia cheguei até os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da educação musical na cultura digital e participativa (TOBIAS, 2014, 2015) e cultura participativa e mídia-educação (JENKINS et al., 2006; CLINTON et al., 2013; GIRARDELLO, et al., 2013). Esses autores possibilitaram uma leitura para os dados coletados no que chamo de primeira fase da pesquisa cujo desenvolvimento contou com a participação de onze músicos que tinham em comum a utilização da internet e das redes sociais para aprendizado e aprimoramento musical.

A partir das análises preliminares destas entrevistas, delimito o foco para as práticas de produção musical, sendo a segunda fase de coleta de dados realizada com três entrevistados. A escolha por este perfil se justifica pelas práticas culturais demonstradas pelo maior envolvimento com tecnologias e mídias, aprendizagens que permeiam instituições e autoformação, práticas individuais e coletivas, próximas do eixo produzir/compartilhar música como conceitos chave da cultura digital e participativa.

Essa escolha tem ligação com a pesquisa que desenvolvi no mestrado e com a minha trajetória profissional, como professora de piano, teclado e musicalização em escolas de música, professora de música na educação básica e posteriormente na universidade. No mestrado entrevistei quatro DJs atuantes na cena portoalegrense e, justamente, uma das atuações que pouco analisei durante a pesquisa foi a parte de produção musical (ARALDI, 2004). Ao me deparar com a necessidade de fazer uma delimitação do foco e do campo de pesquisa, considerei que isso seria possível agora no doutorado, com outros entrevistados, outro referencial teórico, mas um interesse de pesquisa que já existia.

No que se refere à relação deste tema com a minha trajetória profissional, durante o tempo que separa o término do mestrado – 2004 e o início do doutorado – 2012, desenvolvi atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às tecnologias digitais na Educação Musical⁷.

Durante os três anos (2006-2009) que trabalhei na Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientei alguns trabalhos de TCC com esta temática e trabalhei com o tema nas disciplinas ministradas. Quando cheguei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2010, assumi a disciplina que discutia as Tecnologias e Educação Musical e continuei a orientar TCCs

⁷ Todas elas decorrentes do mestrado e da minha participação no Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano, onde entrei em contato com estudos sobre o tema mídia e educação musical (SOUZA, 2000, SOUZA, 2008).

nesse âmbito. Entre os anos de 2011 e 2013, organizei um grupo de estudos⁸ nessa temática e coordenei projetos de extensão e ensino, vinculados a este grupo. No segundo semestre de 2011, ingressei como professora no curso de Pedagogia, modalidade a distância – (EAD) da UFPB e por meio dele fiz alguns cursos de formação para EAD e fui aprendendo a ser professora nesse outro ambiente de aprendizagem, algo que também me chamou a atenção para ser objeto de pesquisa, aliando com o interesse pelas tecnologias. Dessa forma, construí o projeto de pesquisa na área de EAD e Educação Musical, e com ele fui aprovada na seleção de doutorado da UNIRIO em 2012.2.

No primeiro ano do doutorado, entrei em contato com colegas vinculados aos cursos de Educação Musical, modalidade EAD, da UNB e UFSCAR e com colegas que estavam pesquisando sobre o tema⁹. A partir desse diálogo, percebi que eu tinha interesse em investigar a aprendizagem musical *online*, mas não necessariamente dentro dos cursos de EAD. Então, realizei um projeto piloto de modo a englobar: o ensino a distância, a extensão universitária e ideia de aprendizagem *online* e em rede. Os dados sobre esse projeto foram publicados nos anais do Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (ARALDI, 2013). Contudo, percebi que se tratava muito mais da necessidade de trabalhar um curso de extensão do que de fato fazer a pesquisa de doutorado naquele contexto.

A partir dessa constatação, decidi transitar pelos contextos externos e paralelos à universidade e investigar o tema aprendizagem musical *online* a partir do olhar de pessoas que estivessem envolvidas com a internet na formação e/ou atualização musical. Os dados referentes a essa fase da pesquisa podem ser encontrados nos anais do Simpósio de Pós-Graduandos (SIMPOM) realizado na UNIRIO (ARALDI, 2014). Conforme mencionado, foi a partir desse campo que tomei conhecimento sobre do referencial da cultura digital/ participativa e delimito o estudo para as práticas de produção musical.

O percurso por esses diferentes objetivos de pesquisa teve sempre como mote o interesse pela relação entre mídias, tecnologias digitais e educação musical. O que mais me chamou a atenção nas discussões dessa temática no campo educacional é a relação com o conhecimento, as mudanças nos papéis de quem ensina e quem aprende, bem como as possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos alunos, do reconhecimento das suas práticas musicais considerando um contexto de formação que integra diferentes espaços e instituições. Essa

⁸ Trata-se do grupo de estudos Tecnologias Digitais e Educação Musical (TEDUM). As informações sobre as ações desenvolvidas durante o período de 2011 a 2013 estão no blog: <http://tedum.blogspot.com.br/>

⁹ Flávia Narita (UNB), Daniel Gohn e Daniela Dotto (UFSCAR), Fernanda Oliveira-Torres (UFRGS) que havia defendido uma tese nessa área em 2012 e Gianni Ribeiro (UFRGS) que estava terminando o doutorado em 2013.

discussão não é exclusiva do campo das mídias e tecnologias, mas, considerando o crescente envolvimento das pessoas com os dispositivos midiáticos, a busca por compreender como se dá essa relação e como isso está presente nas formas de aprender e ensinar música na contemporaneidade tem me instigado constantemente.

Essa relação com as tecnologias está também na forma como interajo com elas. Como uma professora interessada pelo tema, nunca consegui me apropriar totalmente dos dispositivos tecnológicos: tenho dificuldades em manusear alguns editores de áudio e partitura, tenho total consciência do quanto eu subutilizo as potencialidades dos recursos disponíveis, tanto para a prática como professora, quanto para a pesquisa. E, com essas limitações, acabo entendendo quando alguns professores apontam dificuldades em trabalhar com esses recursos em sala de aula. Se a ideia de incorporar esses recursos é ensinar os alunos a utilizá-los, ainda que com um bom planejamento, a dificuldade só tende a aumentar. Nesse ponto é que entram as práticas coletivas, os saberes que os alunos já trazem de fora da sala de aula. Muitos deles são peritos no uso destes recursos e, assim, ocorre a troca: os que sabem mais ensinam aos que sabem menos como utilizá-los; os que não sabem e não querem aprender sobre essas ferramentas podem se ocupar de outras tarefas e, assim, o desenvolvimento musical ocorre no coletivo, interligando diferentes saberes e práticas. Por isso a opção pelos estudos sobre cultura digital e participativa, porque vislumbram o trabalho com tecnologias de uma forma que se aproxima do modo como vejo essas práticas acontecerem no cotidiano dos espaços educacionais.

Tendo em vista as inquietações e o caminho percorrido até a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa tenho como tese que, as práticas de produção musical dos três músicos investigados trazem elementos para compreender uma educação musical que emerge da cultura digital/participativa, considerando aprendizagens que estão imbricadas no engajamento entre pessoas, músicas e mídias.

A organização desta tese foi inspirada nas etapas de produção musical – pré-produção, produção e pós-produção – trazidas por um dos colaboradores durante as entrevistas. Os capítulos 1 e 2 discorrem sobre os pressupostos teórico-metodológicos e podem ser considerados como a fase de pré-produção da tese. Os capítulos 3, 4, 5 e 6 tratam do processo de produção, compreendendo, no capítulo 3 o início das práticas, como se tornaram produtores musicais e como aprenderam e se atualizam. No capítulo 4 são apresentadas as etapas iniciais da produção musical, enfatizando como surgem as ideias e como elas são organizadas. O capítulo 5 trata do “durante”, da fase de tratamento do som, do momento em que as ideias são consolidadas, os arranjos são testados e modificados. Nele aparecem os *home studios* como espaços centralizadores dos momentos de continuidade de criação e também de finalização.

Aparecem com mais ênfase as parcerias na produção, a produção de terceiros e os aprendizados que emergem dessas práticas coletivas. Ao final, no capítulo 6, estando o material pronto, vem a etapa de “promover” e de tornar público. Também neste capítulo, a dimensão de “compartilhar” conteúdo aparecerá com mais ênfase, reunindo o que os capítulos anteriores foram sinalizando sobre a forma como os músicos/produtores significam suas práticas de produção musical nas trajetórias pessoais e profissionais. Por fim, a fase da pós-produção que consiste nas considerações finais da pesquisa e o seus desdobramentos. É o momento de levar a pesquisa a público!

Tendo em vista o material audiovisual que está presente em todo o trabalho, esta tese conta com um *blog* de apoio (ver Apêndice-A). Nele estão as músicas citadas neste trabalho, organizadas por capítulo e o glossário (Figura 1). O endereço do blog é: <http://edumusinaculturaparticipativa.blogspot.com.br/>.



Figura 1. *Layout do blog da tese*

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Este capítulo apresenta como a cultura participativa vem sendo estudada nos campos da Educação e Educação Musical, perpassando outras áreas do conhecimento para a contextualização do conceito de cultura participativa aqui utilizado. Ao final, são trazidos trabalhos na área de Educação Musical acerca das práticas de produção musical.

1.1 Sobre o conceito de cultura participativa

1.1.1 Definições gerais

O termo cultura participativa (CP) tem sido utilizado, nos estudos sobre mídia, para representar as mudanças no consumo e produção midiática a partir da adesão popular à internet. Principalmente no contexto da *web 2.0* que facilitou o manuseio de tecnologias para produzir e publicar conteúdos – textos, áudio, audiovisuais (GÓMEZ ISASSI, 2015; CASTELLS, 2012). Para Jenkins et al. (2006), a CP emerge “como a cultura que absorve e responde à explosão de novas tecnologias de mídia que tornam possível aos consumidores arquivar, anotar, apropriar e recircular o conteúdo de mídia em novas e poderosas maneiras”¹⁰ (JENKINS, et al., 2006, p. 8). Um exemplo é a plataforma *YouTube*, como um espaço que se sustenta a partir da produção e disseminação de conteúdos por seus usuários.

Para além das mídias, autores como Jenkins (2009a), Dueñas Salmán e García López (2012) chamam a atenção para essa forma de participação como prática cultural, não como um fenômeno produzido pela internet, mas que teve nela a ampliação de possibilidades. Jenkins (2009b), ao discutir sobre o *YouTube*, aponta que “muito do que foi escrito sobre o *YouTube* sugere que ele não teve predecessores [...]. Aparentemente, grande parte da imprensa (e um bom número de acadêmicos) parece não ser capaz de se lembrar o que aconteceu antes do *YouTube*” (JENKINS, 2009b, p. 144). O autor alerta para o ponto de origem das práticas culturais que são vistas nas redes e plataformas virtuais.

¹⁰ No original: Participatory culture is emerging as the culture absorbs and responds to the explosion of new media technologies that make it possible for average consumers to archive, annotate, appropriate, and recirculate media content in powerful new ways.

Se o *YouTube* parece ter aparecido da noite para o dia, é porque já havia uma miríade de grupos esperando por algo como o *YouTube*; eles já tinham suas comunidades de prática que incentivavam a produção de mídia DIY [*Do it yourself*], já haviam criado seus gêneros de vídeos e construído redes sociais por meio das quais tais vídeos podiam trafegar. O *YouTube* pode representar o epicentro da cultura participativa atual, mas não representa o ponto de origem para qualquer das práticas culturais associadas a ele. (JENKINS, 2009b, p. 145).

O estudo de Dueñas Salmán e García López (2012) traz uma demarcação conceitual construída ao longo de 10 anos de estudo sobre o tema buscando ver como o conceito de cultura participativa tem sido abordado pelo campo da Comunicação e da Educação. Apontam basicamente dois eixos, de um lado, o cognitivo e intuitivo e, de outro, o político e social. No estudo, tratam separadamente os conceitos de participação, de cultura e por fim o de cultura participativa.

A ideia de participação pode ser definida pelos aspectos de vontade X imposição, de modo que “quando a pessoa participa de algo por vontade própria pode ser considerado como participação, que é diferente do caso da coerção, na qual a ausência de vontade mantém um círculo vicioso alimentado pela passividade, a indiferença, a ignorância e o medo”¹¹ (DUEÑAS SALMÁN e GARCÍA LÓPEZ, 2012). A partir dessa premissa, para que exista uma cultura participativa, faz-se necessário “conceber a participação como um meio e não como um fim, como um direito e uma obrigação, como um processo do individual para o coletivo, como um estado em mudança e não permanente, e como um construto social que implica incentivo, vontade e aprendizagem”¹² (DUEÑAS SALMÁN e GARCÍA LÓPEZ, 2012).

Os autores trazem à tona as características de uma cultura participativa enfatizando os aspectos coletivos, de convivência, de aprendizagem com o outro que podem ser vislumbrados na forma como delineiam o conceito.

A cultura participativa não é um ato heroico, não necessita de pessoas especiais para atos especiais, a cultura participativa construímos nós todos, com base na experiência, perseverança e trabalho em rede. Na medida em que somos conscientes dos benefícios de contribuir para melhorar as estratégias de enfrentamento dos problemas, podemos também nos conscientizarmos dos

¹¹ No original: cuando la gente forma parte de algo por su voluntad puede considerársele como participación, no así en el caso de la coerción donde la ausencia de la voluntad mantiene un círculo vicioso alimentado por la pasividad, la indiferencia, la ignorancia o el miedo.

¹² No original: concebir la participación como un medio no como una finalidad, como un derecho y una obligación, como un proceso de lo individual a lo colectivo, como un estado cambiante no permanente, y como un constructo social que implica fomento, voluntad y aprendizaje.

nossos próprios direitos e dos direitos dos demais, de nosso próprio espaço e de nossa função¹³. (DUEÑAS SALMÁN e GARCÍA LÓPEZ, 2012).

Reconhecer os direitos próprios e os dos demais, bem como construir redes colaborativas para enfrentamento de problemas comuns, são alguns aspectos encontrados nos *blogs*, *sites*, jogos e plataformas de compartilhamento que possibilitam tanto construções coletivas, como também produções individuais. Nesse sentido, conforme mencionado, o presente estudo se utiliza dos estudos acerca da cultura participativa inserida no campo midiático, por isso adota o termo cultura digital/participativa.

No que se refere ao conceito de cultura, os estudos aqui adotados dialogam com as discussões de Setton (2011) quando pontua que a cultura vai além de representar os símbolos, a moral e as imagens de uma sociedade. Segundo a autora, a cultura “expressa *um conjunto de condições sociais de produção de sentidos* e valores que ajudam na *reprodução* das relações entre os grupos, que auxiliam na *transformação* e na *criação* de novos e outros sentidos e valores”. Desse modo, “as culturas, e entre elas a cultura das mídias, devem ser vistas enquanto *processo*; devem ser vistas nos atos de *produção*, nos atos que envolvem a *divulgação* e a *promoção* das mensagens, bem como nos atos de *recepção* daquilo que é produzido” (SETTON, 2011, p. 19, grifos no original).

1.1.2 Relação com as mídias

Nos estudos sobre mídia empreendidos por Jenkins (2009a) o conceito de cultura participativa integra, juntamente com os conceitos de convergência dos meios de comunicação e inteligência coletiva, a cultura da convergência. A convergência engloba mídias de diferentes tempo/espacos, como, por exemplo, assistir televisão pela internet. O autor enfatiza que pensar a convergência não se trata de resumi-la a “um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos” (JENKINS, 2009a, p. 51), mas sim como um processo social, considerando o modo pelo qual as pessoas se relacionam com e por meio das tecnologias. Nesse sentido, “a convergência representa uma mudança no modo como encaramos nossas relações com as mídias. [...] as habilidades que adquirimos nessa brincadeira têm implicações no modo

¹³No original: La cultura de participación no es un acto heroico, no es que se necesiten personas especiales para actos especiales, la cultura de participación la construimos todos, con base en experiencia, constancia y trabajo en red, en la medida que seamos conscientes de los beneficios de contribuir a mejorar las estrategias de afrontamiento de los problemas, podemos también ser conscientes de los derechos propios y de los demás, de nuestro espacio de nuestra función.

como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos com pessoas de outras partes do mundo" (JENKINS, 2009a, p. 51).

Enfatizando principalmente a produção e consumo de mídia, Jenkins (2009) trata de exemplificar e compreender os papéis que as pessoas ocupam no cenário midiático considerando a diminuição de fronteiras entre produtor e consumidor. Para tanto, mapeia os sentidos de participação e de uma inteligência coletiva que se forma a partir da união de diferentes pessoas que podem ou não estar trabalhando no mesmo local, mas que se unem por interesses comuns, aproveitando as facilidades comunicacionais que a internet propicia.

Buscando discutir cultura participativa a partir da visão de vários estudiosos sobre o tema, Delwiche e Henderson (2013) organizaram o livro *The participatory cultures handbook* que, trata de temas como subculturas dos fãs, criatividade participativa, culturas de conhecimento, engajamento cívico, ativismo e os desafios sobre os limites da cultura participativa. Em se tratando de um material escrito a partir de diferentes visões e áreas do conhecimento, alertam que alguns autores dessa coleção sugerem que a cultura participativa pode contemplar expansão da criatividade, ciência e conhecimento, engajamento cívico e ativismo. Outros, de posição contrária, problematizam a incivilidade, passividade e exclusão. Contudo, defendem que “enquanto não sabemos sobre o futuro, nós sabemos que lidar com essa cultura participativa requer novos meios de falar sobre informação, novos métodos de educação e repensar as estruturas de propriedades tradicionais¹⁴” (DELWICHE e HENDERSON, 2013, p. 8).

A participação direta do consumidor-prosumidor na criação de conteúdos é discutida, por Ruiz Martín e Alcalá Mellado (2016), em seu estudo acerca das práticas culturais e processos implementados nos centros culturais criativos e nos *medialabs*¹⁵. Os autores apontam quatro eixos da cultura participativa atual: 1) *Read & write culture* como modelo cultural participativo, 2) Transdisciplinariedade como modelo organizativo, 3) *Open & free sources* como meios criativos e 4) *Copyleft* como método expansivo.

Os quatro eixos representam as diferentes formas de se relacionar com as mídias em um contexto de produção e participação, como, por exemplo, a “*Read & Whrite culture*” que representa a “revolução cultural dos criadores, dos produtores, dos prosumidores, dos militantes

¹⁴ No original: While we cannot see the future clearly, we do know that grappling with these participatory cultures requires new ways of speaking about information, new methods of education, and a rethinking of traditional ownership structures.

¹⁵ Segundo os autores, os *medialabs*: passaram de laboratórios de novos meios tecnológicos para laboratórios de mediação cidadã, concentrando-se principalmente nas práticas artísticas midiáticas e práticas culturais interdisciplinares. (RUIZ MARTÍN e ALCALÁ MELLADO, 2016, p. 97).

da nova cultura digital, daqueles que empregam as novas tecnologias como *creative commons*, rompendo com o aspecto individualista do sistema herdado [*copyright*]¹⁶ (RUIZ MARTÍN e ALCALÁ MELLADO, 2016, p. 109). Nessa cultura de produzir conhecimento os *softwares* livres e programas de código aberto possibilitam tanto o acesso quanto a participação de outras pessoas para melhorar o *software*, que, passa a ser coletivo. Essas mudanças na autoria se refletem na propriedade intelectual, sendo as licenças *copyleft* um contraponto ao tradicional *copyright*.

Tais práticas são enfatizadas como fundamentais para a cultura participativa, pois “com a entrada do novo século e graças aos diferentes movimentos que surgiram nas comunidades que decidiram usar o *software* livre, a filosofia do *copyleft* é ativada”. Trata-se de uma “prática que tem como objetivo oferecer ao autor a opção de facilitar a livre circulação das cópias relacionadas ao seu trabalho intelectual, de forma que endurece consideravelmente o debate sobre o preço da disseminação do conhecimento”¹⁷ (RUIZ MARTÍN e ALCALÁ MELLADO, 2016, p. 116).

Esse debate sobre o preço continua dividindo opiniões e interesses, pois as empresas que sempre detiveram o comando da produção e divulgação midiática também passaram a ocupar esse espaço interativo mas com os mesmos interesses. Tal perspectiva é abordada por Mazetti (2009) ao discutir sobre as diferentes construções teóricas acerca da emergência do consumidor empoderado. As visões mais críticas com relação a esse fenômeno determinam que, “a reorganização dos papéis no cenário midiático não resultaria em transformações das assimetrias de poder entre consumidores e produtores. Pelo contrário, seria o poder dos conglomerados de mídia que abrangeria ainda mais esferas da vida cotidiana” (MAZETTI, 2009, p. 8).

Uma preocupação trazida por Mazetti (2009), que dialoga com Jenkins (2009), é acerca do acesso a essas tecnologias para o engajamento na esfera comunicacional e como a participação ocorre. Dessa forma, “é possível distinguir como circunstâncias socioeconômicas e culturais podem alterar o relacionamento dos consumidores com os produtos midiáticos. A participação na mídia pressupõe que o consumidor tenha amplo acesso aos veículos

¹⁶ No original: revolución cultural de los creadores, de los hacedores, de los prosumidores, de los militantes de la nueva cultura digital, de aquellos que emplean las nuevas tecnologías como medios creativos del procomún, rompiendo con el cariz individualista del sistema heredado.

¹⁷ No original: con la entrada del nuevo siglo, y gracias a los diferentes movimientos surgidos en aquellas comunidades que han decidido utilizar el software libre, se activa la filosofía del copyleft, práctica que tiene como objetivo ofrecer al autor la opción de facilitar la libre circulación de las copias relacionadas con su trabajo intelectual, lo que endurece considerablemente el debate sobre el precio de la divulgación del conocimiento.

comunicacionais e possua competências intelectuais e sociais para produzir conteúdo” (MAZETTI, 2009, p. 10).

A partir destes autores é possível resumir que a cultura digital/participativa aposta em três frentes: 1) a relação com os meios de comunicação, 2) a possibilidade de participar ativamente através de uma leitura mais crítica do cenário midiático e 3) o empoderamento para produzir e circular informações como *prosumer* ou “consumidor produtivo” (MAZETTI, 2009).

Implicitamente, a perspectiva ético-política latente na abordagem teórica utilizada no desenvolvimento da tese vincula-se a uma visão neoliberal. Destarte, a problematização e a análise fundamenta-se nessa matriz conceitual. Assim, conceitos como: participação, democracia, indivíduo, formação, cidadania são aqueles desta perspectiva ético-política. Nesse sentido, temas como: classe, gênero, raça, afetividade, relações de poder, conflito, desigualdade, exploração, próprios de outras perspectivas, estão implicitamente presentes no entanto, não são desenvolvidos durante o trabalho.

1.2 Cultura participativa no campo da Educação

1.2.1 Por uma educação para as mídias

Os estudos sobre cultura participativa desenvolvidos na área de Educação discutem o papel das instituições de ensino no fomento e na promoção de ações que envolvam pais, estudantes professores e gestão escolar. Trata-se envolver os vários níveis de ensino e que essa perspectiva seja garantida ao longo do processo de formação dos estudantes. De acordo com Jenkins et al.,

Todos os envolvidos na formação dos jovens têm contribuições a fazer para ajudar os alunos a adquirir as habilidades que eles precisam para se tornarem participantes plenos da nossa sociedade. Escolas, programas extra-escolares e os pais têm um importante papel a desempenhar, com o que podem, em seus próprios espaços, para incentivar e cultivar essas habilidades¹⁸. (JENKINS, et al, 2006, p. 4).

¹⁸ No original: Everyone involved in preparing young people to go out into the world has contributions to make in helping students acquire the skills they need to become full participants in our society. Schools, afterschool programs, and parents have distinctive roles to play as they do what they can in their own spaces to encourage and nurture these skills.

A ideia de participação plena na sociedade é abordada também por Dueñas Salmán e García López (2011) quando concebem a participação como uma construção social e defendem que a formação de uma cultura participativa faz parte de um processo de aprendizagem. Enfatizam o papel dos sistemas de ensino na “promoção de habilidades mentais para uso inteligente da informação e meios tecnológicos” buscando assim “promover uma cultura de recepção crítica de informações, de valores cívicos e morais, como atitudes e habilidades que permitam aos alunos o envolvimento ativo na melhoria de suas comunidades e manter um desenvolvimento social sustentável”¹⁹ (GARCÍA LOPEZ, 2011).

Nesse contexto da informação, partindo de uma realidade na qual muitos estudantes ocupam papéis mais ativos na produção e circulação de mídia, autores como Jenkins et al. (2006), Losh e Jenkins (2012), Clinton et al. (2013), Girardello et al. (2013), discutem os potenciais e desafios da cultura participativa para a área de Mídia-educação, enfatizando as necessidades em educar para as mídias. Estudos como o de Jenkins et al. (2006, p. 19) sugerem que as escolas promovam uma compreensão crítica da mídia como mais uma importante instituição social, econômica, política e cultural da atualidade. Tal preocupação perpassa a ideia de promover o uso responsável e cidadão das tecnologias.

Essa visão acerca das mídias dialoga com Setton (2011, p. 9) quando toma como princípio que elas são “espaços educativos na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias”. Defendendo a interligação entre mídia e educação afirma:

Parto do pressuposto de que toda prática midiática é um ato de troca, um ato que exige a negociação de informação. Considero, pois, as mídias como agentes da comunicação, agentes do diálogo e da mediação com seus consumidores. São característicos do fenômeno midiático os atos da reciprocidade e da troca de mensagens, códigos e saberes. E, como a prática pedagógica, como a ação docente, as mídias falam com alguém, exprimem uma ideia, um conteúdo, têm intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, habilidades e competências. (SETTON, 2011, p. 9).

Nessa perspectiva de trocas e negociação de informações a preocupação com a educação para as mídias, no contexto da cultura participativa, é problematizada por Jenkins et al. (2006) nos seguintes aspectos: o acesso/participação, a transparência e a ética.

¹⁹ Ideias traduzidas de: los sistemas de educación deben encaminarse al fomento de habilidades mentales para el uso inteligente de la información y sus medios tecnológicos, lo que significa fomentar una cultura de recepción crítica de información y al impulso de valores cívicos y morales, actitudes y habilidades que le permitan a los alumnos involucrarse activamente en el mejoramiento de sus comunidades y mantener un desarrollo social sustentable.

a) a barreira da participação (“o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que preparam os jovens para a plena participação no mundo”); o problema da transparência (“os desafios enfrentados pelos jovens para aprender a ver claramente os modos pelos quais as mídias formam as percepções do mundo”); e o desafio da ética (“a quebra das formas tradicionais de treinamento profissional e socialização que poderiam preparar os jovens para seus papéis cada vez mais públicos como produtores de mídia e participantes de comunidades” (JENKINS et al. apud GIRARDELLO et al., 2013, p. 253).

Losh e Jenkins (2012) questionando de que forma a educação pública pode coexistir com a cultura participativa enfatizam a complexidade de trabalhar dentro da escola com algumas práticas que os alunos já desenvolvem fora dela. Um dos exemplos citados é sobre a proibição do uso de plataformas como *YouTube* e *Facebook* nas escolas. Essas plataformas são consideradas essenciais na cultura digital e participativa e muitos alunos acabam lançando mão dos seus conhecimentos de programação que adquirem fora da escola para subverter o sistema e acessar esses *sites* “proibidos”. Essa prática tem duas faces, por um lado, há o “desrespeito” e a “subversão” de um sistema escolar que os proíbe de utilizar alguns *sites*. Por outro, essa proibição revela as dificuldades de trabalhar com o acesso às informações na internet de formas diferentes. Tal acesso possibilita que os estudantes trabalhem suas potencialidades de programação na construção de conhecimento interligando os saberes dos professores, dos colegas e o acesso às construções de outras pessoas que estão nas redes sociais.

Para Losh e Jenkins (2012), interligar a escola com a cultura participativa significa promover espaço para que os alunos possam tomar mais consciência acerca dos usos que fazem dessas ferramentas e de como circulam e consomem informações. Isso significa que a escola não estará ficando alheia aos perigos que estão presentes na circulação livre por vários canais na internet, mas sim, que essa aproximação pode ajudar os educadores a trabalharem com os diferentes pontos de vista e ajudar os jovens alunos a construir habilidades de alfabetização digital que são importantes para conviver e participar na sociedade contemporânea (LOSH e JENKINS, 2012).

Para Girardello et al. (2013, p. 255), “a cultura participativa, embora profundamente marcada pelas possibilidades tecnológicas da internet, não é totalmente determinada pela tecnologia, sendo antes um fenômeno social e cultural”. Trata-se de discutir os formatos de participação que são mediados pelas tecnologias, transcendendo as funcionalidades das interfaces e ferramentas. Para uma educação para as mídias faz-se necessário ir além da distribuição de tecnologias nas escolas, o que contribuiria para ampliar o acesso às tecnologias. Isso porque, “enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas

tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais" (JENKINS, 2009a, p. 52).

A reforma que Jenkins (2009a) está defendendo se relaciona aos sistemas de ensino e suas organizações curriculares. O caminho para a construção de uma cultura participativa no espaço escolar passa pelos cursos de formação de professores, pela gestão educacional e pela infraestrutura das escolas. Mesmo que a tônica não seja como utilizar os dispositivos, mas compreender e refletir sobre a importância dessas experiências midiáticas no dia a dia dos envolvidos com a educação, é necessário um aparato metodológico e estrutural para trabalhar nesse contexto. A questão do acesso é problematizada pelos autores em relação às oportunidades de participação que podem ser mediadas pelas tecnologias. A preocupação é que, considerando um contexto no qual nem todas as pessoas possuem estes dispositivos conectados, promover essas práticas na escola pode garantir menos desigualdade no acesso e participação na sociedade em geral.

Para tanto, estudiosos da área de educação (DUEÑAS SALMÁN e GARCÍA LÓPEZ, 2011) e mídia-educação (CLINTON et al., 2013; JENKINS et al., 2006) discutem o desenvolvimento de habilidades que emergem na cultura participativa a partir de exemplos extraídos das vivências fora do contexto escolar, vislumbrando as possibilidades de trabalho com essas práticas dentro da escola.

1.2.2 Os desafios da cultura participativa para a mídia-educação

Comprometidos com a ideia de uma educação para as mídias um grupo de pesquisadores norte-americanos, sob a coordenação de Henry Jenkins (JENKINS et al., 2006), elaboraram o documento *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Enfrentando os desafios da cultura participativa: mídia-educação para o século 21). Este teve como ponto de partida os hábitos dos estudantes de utilizar mídias para produzir e compartilhar conteúdo em rede, para demonstrar o quanto estão imersos na cultura digital e participativa.

De acordo com a análise realizada por Girardello et al. (2013), o documento produzido por Jenkins et al. (2006), “mapeia as novas ‘competências’ que precisam ser aprendidas para fazer uso participativo, responsável e cidadão das tecnologias digitais e propõe caminhos para o que pode ser feito na educação” (GIRARDELLO et al., 2013, p. 252). A ênfase está na defesa de que “as escolas deem mais atenção ao desenvolvimento dos novos letramentos midiáticos

nos estudantes, um conjunto de novas competências culturais e habilidades sociais necessárias ao envolvimento comunitário” (GIRARDELLO et al., 2013, p. 252).

Os autores concebem a participação como um termo que atravessa práticas de ensino, processos criativos, vida comunitária e cidadania democrática. Defendem que a meta enquanto educadores “deveria ser a de encorajar os jovens a desenvolver habilidades, conhecimento, ética e autoconfiança necessária para participar plenamente na cultura contemporânea²⁰” (JENKINS, et al., 2006, p. 8). Essa participação já faz parte das práticas de jovens, nos aspectos de filiação, expressão, resolução colaborativa de problemas e circulação.

1) Filiação: criam ou operam em associações (formais e informais) e comunidades *online*, como o *Facebook*, *MySpace* e fóruns; 2) Expressão: produzem novas formas criativas, tais como fan fiction, fan vídeo, fanzines, *mashups* etc., 3) Colaboração na resolução de problemas: trabalham juntos em equipe, formal e informalmente, para concluir tarefas e desenvolver novos conhecimentos, como na *Wikipédia*, 4) Circulação: interferem nos fluxos de mídia (por meio de *podcasting*, *blogs* etc)²¹. (JENKINS et al., 2006, p. 8).

Esses aspectos indicam um envolvimento coletivo na construção, desenvolvimento e disseminação de conhecimento. Nessa construção, perpassa a valorização da inteligência coletiva, a horizontalidade das práticas culturais e a construção de conhecimento entre pares, quando cada um colabora com o que sabe. No contexto educacional, essas características da cultura participativa podem contribuir para a “transformação de alunos de novos usuários em pesquisadores curiosos e questionadores” (GA Cultura Digital citado por GIRARDELLO, et al., 2013, p. 50). Para tanto, Jenkins et al. (2006) afirmam que um dos objetivos do documento é:

desafiar aqueles que têm a responsabilidade de ensinar os nossos jovens a pensar de forma mais sistemática e criativamente sobre as maneiras diferentes que eles podem construir estas habilidades em suas atividades do dia-a-dia de forma que sejam adequadas ao conteúdo que eles estão ensinando²². (JENKINS, et al., 2006, p. 21).

²⁰ No original: Our goals should be to encourage youth to develop the skills, knowledge, ethical frameworks, and self-confidence needed to be full participants in contemporary culture.

²¹ No original: 1) Affiliations- memberships, formal and informal, in *online* communities centered around various forms of media, such as Friendster, *Facebook*, message boards, metagaming, game clans, or MySpace). 2) Expressions- producing new creative forms, such as digital sampling, skinning and modding, fan videomaking, fan fiction writing, zines, mash-ups). 3) Collaborative Problem solving- working together in teams, formal and informal, to complete tasks and develop new knowledge (such as through Wikipedia, alternative reality gaming, spoiling). 4) Circulations- Shaping the flow of media (such as podcasting, blogging).

²² No original: one goal of this report is to challenge those who have responsibility for teaching our young people to think more systematically and creatively about the many different ways they might build these skills into their day-to-day activities in ways that are appropriate to the content they are teaching.

Nota-se aqui a ideia de responsabilizar os alunos pelo seu próprio aprendizado. Isso está dentro da ideia de participação na qual cada um deve se tornar responsável por si e consciente dos impactos que suas ações implicam no todo.

O documento apresenta uma lista com onze habilidades e competências consideradas necessárias para compreender e integrar a cultura participativa dentro e fora das instituições de ensino. Essa lista de habilidades surgiu da observação dos alunos e pode representar possibilidades para professores e instituições garantirem a participação, “são habilidades que alguns jovens estão aprendendo por meio da cultura participativa, mas elas são também habilidades que todos os jovens necessitam aprender se eles serão participantes iguais no mundo de amanhã²³” (JENKINS, et al., 2006, p. 21). As competências e habilidades listadas no documento são:

- **Ludicidade:** a capacidade de experimentar o ambiente à nossa volta como forma de resolução de problemas;
- **Performance:** a habilidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta;
- **Simulação:** a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos de mundo real;
- **Apropriação:** a habilidade de recortar e *remixar* conteúdos midiáticos de forma significativa;
- **Desempenho de múltiplas tarefas:** a habilidade de abarcar sensorialmente o ambiente e mudar de foco quando necessário para salientar detalhes;
- **Cognição distribuída:** a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- **Inteligência coletiva:** a habilidade de conjugar conhecimentos e comparar anotações com os outros tendo em vista um objetivo comum;
- **Julgamento:** a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação;
- **Navegação transmidiática:** a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- **Trabalho em redes:** a habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações;
- **Negociação:** a habilidade de transitar por diferentes comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e apropriando-se de normas alternativas. (JENKINS, et al., 2006, p. 4).

Estas habilidades são analisadas a partir de exemplos práticos para trabalhar nas escolas. Os autores defendem que elas se entrelaçam e coexistem sendo o seu desenvolvimento desafiador para se pensar em propostas curriculares que promovam a participação dos alunos e professores. Na visão dos autores, “as mudanças nos ambientes midiáticos estão alterando nosso entendimento sobre letramento e requerendo que tenhamos novos hábitos em mente,

²³ No original: these are skills some youth are learn-ing through participatory culture, but they are also skills that all youth need to learn if they are going to be equal participants in the world of tomorrow.

novos meios de processar e interagir culturalmente com o mundo ao nosso redor”²⁴ (JENKINS, et al. 2006, p. 21). Mudanças estas que ainda estão sendo identificadas no contexto educacional.

Jenkins et al. (2006, p. 20) enfatizam que o desenvolvimento destas habilidades no contexto escolar “são necessárias, até mesmo essenciais, mas elas não são suficientes”. Isso porque os novos letramentos midiáticos deveriam tratar das habilidades sociais, dos meios de interagir em comunidade, para além de uma instrumentalização individual acerca dos recursos tecnológicos.

No contexto desta pesquisa, as habilidades apropriação, julgamento e trabalho em redes são as que mais se aproximam do objeto de estudo. Contudo, alguns traços das outras habilidades estão presentes nas discussões confirmando o entrelaçamento entre elas apontado por Jenkins et al. (2006).

No que se refere aos conceitos que transversalizam toda a discussão pedagógica sobre cultura participativa, além do eixo produzir/compartilhar como um dos conceitos chave, o conceito de aprendizagem entre pares perpassa os estudos que interligam CP e educação. Segundo Losh e Jenkins (2012, p. 18) a CP apoia a aprendizagem entre pares na medida em que os jovens se reúnem a partir de interesses comuns e criam suas redes de amizades²⁵.

Sobre o conceito de aprendizagem entre pares que permeia o documento produzido por Jenkins et al. (2006), trata-se de um conceito discutido tanto no âmbito do ensino/aprendizagem em espaços formais, quanto em outros contextos, tais como comunidades virtuais, grupos, mídias no geral, família, igrejas, etc. Na língua inglesa é possível ver a separação entre “*peer learning*” e “*peer-to-peer learning*”, sendo a primeira relacionada aos modelos pedagógicos de ensino/aprendizagem propostos pela pedagogia crítica, construtivismo, aprendizagem cooperativa, dentre outros (BOUD, et al. 1999; DIAS, 2012). A segunda se relaciona com as aprendizagens que ocorrem em vários espaços enfatizando as redes e comunidades na internet, os jogos, e as trocas que são realizadas em ambientes que misturam contextos formais e informais de aprendizagem, tanto virtuais quanto presenciais (CATANZARO, 2008; BRAZIL, 2012).

O conceito nas suas variadas formas “*peer learning, peer-to-peer learning*” trata das aprendizagens que ocorrem nas trocas entre pares, que podem ser formados por alunos, por alunos e professores, pais e filhos, grupos musicais, e outros arranjos coletivos. As diferenças

²⁴ No original: Changes in the media environment are altering our understanding of literacy and requiring new habits of mind, new ways of processing culture and interacting with the world around us.

²⁵ No original: Participatory culture has many mechanisms to support peer-to-peer learning as Young people enter interest-driven and friendship-driven networks.

podem estar nos formatos e contextos, pois a forma “*peer learning*” busca organizar e promover estratégias no âmbito do ensino/aprendizagem escolar. Já a forma “*peer-to-peer learning*” é mais livre, pois nem todas as formas de aprendizagem são intencionais ou buscam uma organização. Elas ocorrem a partir dos coletivos que se formam, que se interligam por interesses comuns e as identidades de quem ensina e quem aprende geralmente são mais interligadas.

A aprendizagem entre pares transversaliza os estudos sobre CP e mídia-educação, na acepção aqui adotada (JENKINS, et al. 2006), pois a promoção da participação perpassa as atividades coletivas e a compreensão do papel que cada um ocupa no todo. Os seus estudos abarcam a aprendizagem entre pares nas duas formas anteriormente expostas, elencam as possíveis estratégias para a sala de aula fundamentadas nas aprendizagens que ocorrem fora dela. São propostas que estimulam a ampliação do interligação com o dentro-fora da escola bem como incentivam interações que extrapolam o limite da sala de aula, por meio das redes virtuais. Amplia-se também a ideia de pares, que ultrapassa a de alunos na mesma sala de aula, para a interação com outros colegas, outros espaços. É nesse contexto que se discute o papel das mídias como possibilidades de ampliar a interação com pessoas de outros locais.

Tendo em vista que esta pesquisa está situada fora do ambiente escolar, mesmo que os entrevistados relatem experiências de formação em instituições formais, são as aprendizagens que vão se constituindo nas suas práticas como músicos que produzem conteúdos e compartilham na internet que são de interesse para a área da Educação Musical. Essas aprendizagens permeiam práticas individuais, coletivas, presenciais, *online*, e serão olhadas pelas lentes de estudos sobre cultura digital/participativa. Esses estudos buscam o diálogo entre as práticas de dentro e fora da sala de aula. Desse modo, esta pesquisa engloba essa discussão no campo pedagógico-musical, a partir das práticas dos entrevistados.

1.3 Cultura digital e participativa no campo da Educação Musical

1.3.1 Pesquisas e experiências

Os estudos que envolvem cultura participativa e educação musical, principalmente na literatura internacional, foram realizados no contexto escolar, tais como os de Tobias et al. (2015), Tobias (2013, 2014a, 2014b) e em comunidades e escolas de música *online*, como os de Waldron (2013a e 2013b). Nesses trabalhos, são analisados o engajamento que estudantes, professores e músicos em geral estabelecem com as mídias nas suas produções, ensino e performance musical.

Tobias (2015) traz exemplos de como o engajamento musical ocorre nesse contexto da cultura digital/participativa e quais práticas musicais ganham força neste espaço que mistura *online*, presencial, música eletrônica e acústica. A ideia de engajamento está marcada pelas possibilidades de criar e compartilhar músicas (autorais, *covers*) com o intuito de criar espaços para discussões musicais, *feedbacks* e colaboração entre as pessoas que compartilham dos mesmos interesses musicais.

Enquanto os vídeos e músicas que as pessoas criam e compartilham podem ser considerados apenas apresentações, as práticas e as maneiras que as outras pessoas vão se envolver com essas várias versões de música podem ser vistas como práticas existentes nas culturas participativas que se estendem para além do desempenho/performance e onde o aspecto social é mais distribuído ao longo do tempo e espaço através da mediação digital²⁶. (TOBIAS, 2015, p. 98).

Como exemplos de engajamento musical na cultura participativa Tobias (2013; 2015) ressalta as versões *cover*, arranjos, paródias, sátiras, produções multipistas, *remixes*, produções baseadas em *samples*, *mashups*²⁷ e tutoriais que são compartilhadas em mídias sociais como *YouTube*, *Facebook*, *SoundCloud*. O engajamento pode ser percebido nos comentários e postagens audiovisuais que trazem *feedbacks*, novas ideias e novas versões a partir das que são disponibilizadas, dentre outros fatores. Essas práticas são detalhadas por Tobias (2013), de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1: Exemplos de práticas musicais na cultura participativa

Práticas	Breves explicações
<i>Cover</i>	Performance individual ou em grupo imitando ou fazendo alguma variação de músicas originais.
Arranjo	Reorquestração de um trabalho original em um novo contexto, frequentemente usando aplicativos musicais.
Paródias	Performance ao vivo ou produção de versões alterando letras ou fazendo vídeos para zombar do original.
Sátira	Tocar ao vivo ou produzir versões alterando a letra ou vídeo para comentar sobre a sociedade em geral ou expressar a experiência vivida.

²⁶ No original: While the vídeos and music people create and share may be considered presentational, the practices and ways that others engage with these various versions of music can be viewed as existing within participatory cultures that extend beyond performing and where the social aspect is more distributed across time and space via digital mediation.

²⁷ Práticas como mashup, paródia, se articulam com as discussões sobre intertextualidade (KOCH, et al. 2008).

Multipista	Produzir versões com a gravação de várias pistas de áudio, tocadas individualmente ou em grupo, e demonstrar visualmente as partes que foram tocadas.
<i>Remix</i>	Produzir versões que mantêm a essência do trabalho original enquanto adiciona conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas.
Produção baseada em <i>sample</i> (amostras)	Produzir ou tocar diferentes músicas repetindo, manipulando ou reordenando conteúdos musicais (<i>samples</i>) do original.
<i>Mashup</i>	Combinar elementos de uma ou mais canções originais através de justaposição ou, menos tradicionalmente, intervindo dentro das músicas para criar novas composições e criar novos meios de ouvir as originais.
Tutoriais	Criar vídeos para ensinar outras pessoas como tocar ou como produzir a música original.
Comentar e discutir	Compartilhar comentários e <i>feedback</i> relacionados a trabalhos originais, versões resultantes de uma das práticas acima relatadas, ou comentar com outros via mídias sociais como <i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> , <i>blogs</i> e seções de comentários em <i>sites</i> .

Fonte: Quadro traduzido e adaptado a partir da proposta de Tobias (2013).

Essas práticas listadas no quadro 1, quando incorporadas em contextos pedagógicos podem proporcionar “aos alunos ricas oportunidades para se envolver com música e mídia e refletir sobre o que isso significa em suas vidas²⁸” (TOBIAS, 2015, p. 116). Assim, o trabalho com mídias na sala de aula “é mais complexo que simplesmente incorporar um *software* ou adicionar instrumentos digitais em uma aula de conjunto” (TOBIAS, 2015, p. 116).

Tobias (2015) discute o crescente papel das mídias digitais na forma como as pessoas vivenciam música e artes em geral considerando que as mídias e novas tecnologias ampliam as possibilidades para um engajamento musical. O autor defende que há uma complexa relação entre mídias digitais, música e performance (*Musicking*), necessitando constantes reflexões para profissionais envolvidos com ensino/aprendizagem musical. Nessa relação complexa é necessário “expandir o foco das ferramentas e técnicas e considerar os amplos contextos e

²⁸ No original: [...] providing students with rich opportunities to engage with music and media and reflect on what this means in their lives.

sistemas nos quais mídia, música e educação existem²⁹” (TOBIAS, 2015, p. 93). Tal preocupação para além das ferramentas e recursos se relaciona com o que Jenkins et al. (2006) defendem nos seus trabalhos sobre cultura participativa e mídia-educação.

Sobre o papel dos professores e instituições de ensino – como universidades e escolas de música, no desenvolvimento de projetos e aulas que permitam promover espaço para discussão e engajamento entre música e mídia, Tobias (2015) defende a importância de conhecer como a mídia é construída socialmente e levar os alunos a se questionarem acerca do papel das mídias no seu dia a dia. O autor se ampara teoricamente em Jenkins et al. (2006).

Nessa direção, Tobias et al. (2015, p. 94) refletem sobre “o potencial de transformação da educação musical no ensino secundário” olhando inicialmente para como as suas próprias práticas de ensino foram transformadas quanto desenvolveram aulas baseadas em habilidades, princípios e práticas relacionadas com a cultura digital e participativa³⁰. Trata-se de uma pesquisa ação envolvendo as professoras do ensino secundário Abbie e Catherine, o professor Evan Tobias e seus estudantes de graduação da Universidade do Estado do Arizona. As duas professoras fizeram um curso sobre cultura digital e participativa na educação musical, ofertado por Tobias na Universidade do Arizona. Neste curso foi “considerado que as novas tecnologias e mídias ocupam um importante papel na forma como as pessoas se engajam com música na sociedade contemporânea, considerando que a cultura participativa pode ocorrer nos mais variados contextos”. No âmbito das aulas de música nas escolas, a preocupação dos educadores envolvidos no curso foi de “olhar especificamente para como a cultura participativa pode ser interligada com a cultura digital”³¹ (TOBIAS, et al., 2015, p. 94).

Neste projeto os autores articularam as práticas com quatro habilidades propostas por Jenkins et al. (2006): apropriação, performance, inteligência coletiva e cognição distribuída. Para Tobias et al. (2015), embora essas habilidades sejam constituídas a partir dos campos sociológico, psicológico e filosófico, quando tomadas na “perspectiva da cultura participativa, elas oferecem aos educadores musicais um suporte para embasar a musicalidade criativa dos estudantes e a aprendizagem musical”³² (TOBIAS et al., 2015, p. 96).

²⁹ No original: [...] it is critical to expand beyond a focus on tools and techniques and to consider the larger contexts and systems in which media, musicking, and education exist.

³⁰ No original: To reflect on potential transformation of secondary music education we look at how our own teaching and thinking were transformed through applying skills, principles, and practices related to digital culture and participatory culture.

³¹ No original: in school music programs, we look specifically at how participatory culture might be infused with digital culture.

³² No original: While these skills and related principles have roots and connections to other fields ranging from law to the learning sciences, when viewed from the perspective of participatory culture they offer music educators a framework for supporting students’ creative musician-ship and musical learning.

Cada uma das professoras realizou um projeto envolvendo essa temática com seus alunos tendo a participação do professor Evan Tobias e dos alunos da graduação em música. Tal ação demonstrou um importante potencial de trabalho colaborativo entre os estudantes em formação e os professores que já atuam na sala de aula. Essa ação teve 2 anos de duração e demandou um trabalho colaborativo em todas as fases – planejamento, ação e avaliação. A ideia foi promover uma transformação nas práticas das professoras e dos alunos, além de fornecer subsídios para uma mudança no currículo da escola.

Nesse aspecto da transformação pode ser destacada a articulação entre os conhecimentos que os alunos já trazem de fora da escola com o que estudam dentro dela. A descentralização do papel do professor, passando de um ensino instrucional e centrado no professor, para um modelo mais participativo, com os alunos envolvidos e responsáveis pelas decisões e aprendizado de todos os membros do grupo. E a realização de atividades que valorizam a *expertise* dos alunos e professores construídas nos vários contextos socioculturais que estão presentes em uma turma escolar.

Com a preocupação de integrar cultura participativa e currículo, outro trabalho de Tobias (2014a) investiga como a cultura digital e participativa no ensino e aprendizagem musical podem dar suporte à pedagogia e currículo do ensino superior. O estudo envolveu professores e estudantes da pós-graduação em uma disciplina de um semestre cujas etapas planejamento, desenvolvimento e avaliação, foram realizadas coletivamente pelo grupo de professores e alunos envolvidos, utilizando-se recursos como tecnologias de produção, edição e gravação musical, bem como plataformas de interações *online*. Tobias (2014a) ressalta que os temas que emergiram desta investigação trazem aspectos de viabilidade, satisfação, criação e engajamento com projetos baseados nos princípios e aspectos da cultura digital e participativa. Para o autor, os participantes puderam associar habilidades midiáticas e visualizar a cultura participativa contextualizada na sala de aula. Embora alguns identificaram o potencial de aplicação em seus espaços de atuação, apontaram as dificuldades de relacionar tais práticas em contextos curriculares que nem sempre estão ligados com as experiências e potencialidades que os alunos já desenvolvem fora da sala de aula.

Dentre os resultados Tobias (2014a, p. 56) enfatiza que “a cultura digital e participativa apresenta grande potencial para ensinar e aprender música”. Mas para que educadores musicais desenvolvam e facilitem projetos nesse contexto faz-se necessário o entendimento das características de tais projetos e habilidades musicais e midiáticas que possibilitem o trabalho com tecnologias na educação musical.

Na mesma direção, Tobias (2014b) traz um trabalho desenvolvido com essa mesma ideia, no contexto da formação de licenciandos em música. Em seu estudo sobre mídias digitais e cultura participativa nas práticas musicais do século XXI, Tobias (2014b) tem como foco a formação de professores em cursos de licenciatura em música considerando dois aspectos da sociedade contemporânea, a mídia digital e a cultura participativa. Sua preocupação reside em como os cursos preparam jovens adultos para se tornarem educadores musicais neste contexto em que se pode criar música com ilimitados timbres virtuais, dispositivos móveis e/ou colaborar com músicos de diferentes localidades.

Para Tobias (2014b), a universidade tem um desafio em preparar os professores para atuarem nesse contexto. Enquanto reconhece a necessidade de incluir tipos específicos de práticas musicais contemporâneas como criação de *mashups*, produção de músicas autorais, práticas de DJs em programas de graduação em música, o autor enfatiza a necessidade de compreender “como a musicalidade em seu sentido mais amplo deve ser trabalhada de forma a se conectar com a mídia digital e a cultura participativa” (TOBIAS, 2014b, p. 205). Para tanto, constrói sua análise tendo como ponto de partida três exemplos de como as pessoas estão se musicalizando no século XXI, marcando sua concepção pedagógica que toma como ponto de partida “como as pessoas conhecem e fazem música”.

No primeiro exemplo, Tobias (2014b) traz o caso de um produtor de *rap* que foi acusado de roubar uma música. As discussões nas redes sociais, acerca do ocorrido, envolveram vários saberes musicais e tecnológicos, pois foram pesquisadas as versões das músicas originais, comparadas por meio de *softwares* de edição que juntam as partes. Foram produzidos vídeos mostrando as semelhanças e forçaram o *rapper* a se pronunciar sobre o assunto além de render debates sobre direitos autorais. O segundo exemplo retrata uma cantora que convida as pessoas a contribuírem com suas músicas numa forma de composição colaborativa. O terceiro exemplo traz as práticas de compartilhar e trabalhar com músicas que já estão livres dos direitos autorais. Trata-se de um projeto que encorajou pessoas a gravar e publicar suas performances utilizando materiais disponíveis sob licenças como *Creative Commons*, com permissões para utilizar e transformar essas músicas das formas que preferirem.

O artigo de Tobias elucida as possibilidades de borrar as fronteiras entre profissionais e amadores, produtores e consumidores, trazendo elementos de autoria, criação, autonomia, pesquisa sonora que podem ser trabalhados nas práticas ensino e aprendizagem musical. Por isso a preocupação do autor em compreender “como as pessoas aprendem e fazem música através de um contexto social, participativo, mediado pela tecnologia digital” (TOBIAS, 2014b, p. 210).

Dessa forma, para conhecer as características da mídia digital e os contextos culturais em que estão situadas, o autor lista cinco aspectos que podem se relacionar com a formação de professores, utilizando como exemplos trabalhos com Corais de Bach. São eles: 1) Mídia digital como digital; 2) Mídia digital como rede; 3) Mídia digital como interatividade; 4) Mídia digital como hipertexto; 5) Mídia digital como virtual. O objetivo do autor é trazer exemplos concretos de como mídia digital e cultura participativa podem se integrar aos currículos de formação de professores.

As questões discutidas pelo autor contribuem para compreender as características da cultura participativa e midiática na música. Cabe salientar que as formas de engajamento musical apresentadas defendem a coexistência de várias mídias, de vivências musicais que interligam o presencial com o virtual, o acústico com o eletrônico. Experiências que aproximam as pessoas musicalmente e que permitem um envolvimento crítico e possibilidades de aprendizagem entre pares.

Desse modo, o estudo traz as potencialidades, mas também os desafios de se pensar a cultura participativa, já que esta envolve conhecer como as pessoas interagem com música e mídia em diferentes contextos, abarcando ferramentas que possibilitam, ampliam e modificam práticas musicais, além de reconhecer a perspectiva sociocultural. Contudo, a ideia é de convergência, de hibridação, de coexistência de mídias digitais, analógicas, papel, caneta, celular, computador, livro, instrumentos acústicos e digitais. Além das práticas pedagógicas que também misturam instrução, trabalho em grupo, autoria compartilhada, fatores esses que reposicionam os papéis de professores e alunos. Nas palavras do autor “a plasticidade da mídia digital proporciona possibilidades criativas e educativas” (TOBIAS, 2014b, p. 212).

Considerando o contexto da educação básica, a proposta desenvolvida por Coffman e Coffman (2014, p. 250) parte da premissa de que os jovens já costumam produzir música e compartilhar na rede. Tendo como fundamentação teórica a cultura participativa (JENKINS, 2009), os autores procuram trazer para o contexto da sala de aula interfaces de fácil manuseio que possam ser utilizadas pelos alunos em suas práticas musicais. Esses materiais proporcionam improvisações, solos, acompanhamento de músicas já gravadas, abrindo espaço para vivências musicais compartilhadas entre os alunos e possibilidades de fazer música juntos de forma presencial e/ou virtual.

A pesquisa desenvolvida por Waldron (2013) traz ainda outros elementos acerca da cultura participativa *online*. Com o objetivo de compreender o ensino e aprendizagem musical na comunidade virtual *Banjo Hangout* a pesquisadora empregou métodos ciberetnográficos de entrevista e observação participante, utilizando recursos como *Skype*, fóruns, salas de *chat*, e-

mails para o contato com os participantes da comunidade. A autora discorre sobre o *YouTube* como “um exemplo de comunidade global e cultura participativa” isso porque os vídeos disponibilizados naquela plataforma apresentam “importantes funções participativas nas comunidades virtuais, como a Banjo Hangout” (WALDRON, 2013a, p. 94) desempenhando uma dupla função.

A mais aparente e pragmática função de ser utilizada como ajuda para aprender e ensinar música. Entretanto, os vídeos do *YouTube* são também veículos que agenciam, promovem e engajam cultura participativa por meio de discursos em comunidades *online*, cumprindo também um importante papel, ainda que de forma mais sutil, como um recurso informal de aprendizagem musical³³. (WALDRON, 2013a, p. 94).

Os participantes da comunidade estudada exemplificaram como suas aprendizagens vão se construindo e como a utilização do recurso *YouTube* permitiu que eles enviassem vídeos e áudios das suas performances para iniciar as discussões construindo experiências nos fóruns *online*.

Aprofundando as discussões em torno da cultura participativa e ensino/aprendizagem musical, Waldron (2013b) analisa os resultados de duas pesquisas, desenvolvidas em contextos distintos, a comunidade *Banjo Hangout*, citada anteriormente e a Academia *online* de música tradicional Irlandesa (*Online Academy of Irish Traditional Music-OAIM*). Considerando o contexto da cultura participativa, no qual os usuários geram conteúdos e compartilham, a autora procura compreender "as maneiras diferentes que as pessoas empregam UGC (*user-generated content*), como vídeos do *YouTube*, para a aprendizagem e ensino de música nas comunidades *online* têm implicações significativas para a aprendizagem de música e ensino em contextos *online* e *off-line*³⁴" (WALDRON, 2013b, p. 257).

As diferentes formas de aprender, presentes nas duas comunidades estudadas, são analisadas na perspectiva teórica dos estudos sobre novas mídias, incluindo principalmente conteúdos gerados por usuários (UGC), cultura participativa, *web 2.0* e *prosumerism*. A partir dessas discussões, Waldron (2013b) traz o conceito de “sincretismo pedagógico” considerando as misturas de contextos, metodologias e formas de ensinar e aprender que estão dentro das comunidades analisadas. A autora usa o termo sincretismo para descrever processos de

³³ No original: their most apparent and pragmatic function being useful straightforward music teaching and learning aids. However, YouTube vídeos also act as vehicles of agency to promote and engage participatory culture through discourse in *online* community, thus also fulfilling a significant teaching role, albeit in a more nuanced manner than as a direct but informal music-learning resource.

³⁴ No original: The different ways people employ UGC such as YouTube videos for music learning and teaching in *online* participatory communities has significant implications for music learning and teaching in on and offline contexts.

aprendizagem musical que combinam “diferentes modos de aprendizagem: aural, oral, visual de notação e de observações obtidas *online* a partir de uma variedade de fontes UGC” (p. 266) tais como *YouTube*, notação por tablatura que quando utilizadas de forma integrada pelos aprendizes, apontam possibilidades de autodesenvolvimento. O termo sincretismo pedagógico é “para descrever a combinação de recursos UGC que representam várias possibilidades de aprendizagem, cujos usos combinados para a aprendizagem de música e de ensino foi relatada pelos participantes em ambos os estudos”³⁵ (WALDRON, 2013b, p. 266).

Sobre o ensino, os professores vinculados ao IAM trazem suas experiências com os primeiros vídeos que gravaram e as diferenças entre ensinar nos contextos *off-line* e *online*. Já sobre os membros da Banjo Hangout é possível ver maior mistura entre esses papéis de quem ensina e quem aprende, considerando que são espaços de trocas de conhecimento em comunidades que reúnem pessoas com interesses comuns.

Waldron (2013b) ressalta com seu estudo que,

para melhor compreender e utilizar UGC, *YouTube* e cultura participativa em comunidades *online* e as implicações que essas práticas trazem para o contexto *off-line*, é necessário considerar o que os pesquisadores de novas mídias têm discutido sobre o significado dessas tecnologias colaborativas, quando examinam a aprendizagem musical em contextos *online*³⁶. (WALDRON, 2013b, p. 271).

A partir dos estudos aqui apresentados é possível identificar como ponto comum a preocupação dos autores em compreender como professores e alunos se relacionam com as mídias e música e quais aprendizados revelados nestas práticas podem se integrar nos contextos institucionais de ensino e aprendizagem musical. Outros trabalhos que não necessariamente utilizam o termo cultura participativa podem estar relacionados com a preocupação desses pesquisadores na medida em que trazem o contexto de aprendizagem musical colaborativa (CERNEV, 2013; 2015), aprendizagem por pares (REID e DUKE, 2015), produção e disseminação musical na cibercultura (CAROSO, 2010), cibercultura e formação musical

³⁵ No original: a combination of different learning modes aural/oral, visual from notation, and observational gathered *online* from a variety of UGC sources most commonly, YouTubes and TAB notation that, when merged by the learner, result in a self-developed and unique approach to music learning and teaching. And so, for the purposes of this paper, I apply the term ‘pedagogical syncretism’ to describe the blending of UGC resources representing various learning modalities whose combined use for music learning and teaching was reported by participants in both studies.

³⁶ No original: To better comprehend and utilise UGC, YouTube, and participatory culture in *online* music community and the implications this might further have for offline contexts it is necessary to consider what new media researchers have already discussed regarding these collaborative technologies’ significance in general when examining music learning in *online* contexts.

(BORBA, 2011) e cibercultura musical (BECHARA, 2014; 2015). As articulações entre esses trabalhos e os que envolvem cultura participativa serão tratadas a seguir.

1.3.2 Articulações com outras temáticas pesquisadas na área

Na literatura brasileira o conceito de cultura participativa aparece na pesquisa desenvolvida por Caroso (2010) ao discutir processos criativos e de disseminação em vídeos amadores postados no *YouTube*. Considerando que "conectar-se significa apreender, interagir, intervir, criar, reprocessar, transmitir, disseminar" (CAROSO, 2010, p. 18), o autor realiza uma etnografia virtual analisando dois canais de vídeos no *YouTube* e seus atores sociais que constituem a teia de produção, consumo e fruição da música na cibercultura. O caminho trilhado revela aspectos importantes para compreender, a partir da análise de vídeos amadores, como se configuram e quais as especificidades das práticas musicais na cibercultura.

Dentre as especificidades está a reapropriação de músicas, imagens e materiais sonoros para a produção de um novo videoclipe. Caroso (2010, p. 115-116) cita como exemplo uma "versão ao estilo sertanejo, ou tocada ao contrabaixo, ou ainda com altura alterada (levada ao agudo para simular a voz de um bebê)" sugerindo que nessas produções as "pessoas são impelidas a estimular sua criatividade, produzindo vídeos, os mais variados e imprevisíveis". Desse modo, "profundas transformações culturais estão acontecendo. A cultura participativa fortalece-se nos meios digitais e encontra uma via de expressão das mais favoráveis para o aparecimento de outras relações e padrões de comportamentos" (CAROSO, 2010, p. 1).

Nessa pesquisa é possível localizar uma aproximação entre os conceitos de cibercultura e cultura participativa, sendo características comuns a produção e socialização de conteúdos *online* e as interações musicais, textuais e audiovisuais, por meio dos *sites* de compartilhamento. Estes aspectos mostram um cenário favorável à aprendizagem colaborativa, às possibilidades de aprendizado em comunidades de prática que se reúnem em torno de interesses comuns, além dos processos de criação/produção musical que se amplificam interligando recursos acústicos e eletrônicos para circular na rede.

Trazendo para o campo da Educação Musical, a pesquisa de Borba (2011, p. 6) investigou "a construção de significados relacionados a cibercultura por docentes universitários/professores de instrumento". Problematiza o ensino de música no contexto tecnológico contemporâneo discutindo acerca do paradigma professor/transmissor, ao questionar "se a cibercultura está movimentando/desacomodando este paradigma" (BORBA, 2011, p. 77). Os resultados revelam que a cibercultura está presente no contexto investigado em

quatro momentos "ampliação do repertório, revisão de gravação, produção de materiais de áudio e os *softwares*" e acrescenta uma quinta possibilidade "o *notebook* conectado à internet como janela para fora da sala de aula" (BORBA, 2011, p. 77).

A pesquisa de Bechara (2013, p. 1242) toma como objeto de estudo as "interações entre jovens estudantes de música e a cibercultura musical na mídia social *Facebook* e suas implicações para a área de educação musical", definindo como cibercultura musical:

os diferentes tipos de materiais vinculados à música são compartilhados pelos jovens no *Facebook*. Vídeos, fotos de suas performances, imagens, textos e letras de música são apresentados em seus perfis com um caráter emocional, crítico ou informativo. A partir desses materiais, discutem, compartilham com colegas, divulgam trabalhos, ou se expressam emocionalmente e mostram acerca da sua identidade. Este ambiente constitui uma cibercultura musical, [...] isto é, práticas culturais musicais no ciberespaço, quando constroem conhecimento musical a partir das vivências compartilhadas via internet. (BECHARA, 2015, p. 108).

Tendo como objetivo "desvelar se e como o compartilhamento vinculado à música no *Facebook* articula-se com os processos de formação musical de jovens estudantes de música" (BECHARA, 2014, p. 1). A pesquisa problematiza como o conhecimento produzido a partir das interações entre usuários da internet e a disponibilização de suas práticas musicais pode se relacionar com os estudos realizados nas instituições formais.

Os trabalhos de Borba (2011) e Bechara (2011) se relacionam com os de Tobias (2014a, 2014b) ao articularem as práticas musicais presentes na cultura digital, participativa e na cibercultura com as práticas pedagógicas presentes nas instituições de ensino. O trabalho de Caroso (2010), com viés analítico da etnomusicologia, traz especificidades das práticas de produção musical realizada no contexto da cibercultura e cultura participativa.

A leitura desses trabalhos contribuiu na construção do objeto da presente pesquisa na medida em que revelam, de um lado, as relações que necessitam ser feitas entre o que se vive fora e dentro da escola e, de outro, os aspectos de produção e disseminação musical como um cenário que pode ser analisado em seus aspectos pedagógico-musicais. Dessa forma, esta pesquisa busca ampliar essa discussão, entendendo a produção musical dentro do contexto da cultura digital participativa e a partir da visão dos músicos que desempenham tais práticas, visando compreender quais relações músico-pedagógicas são nelas engendradas.

Por se tratar de um trabalho que envolve práticas de criação musical – na ação dos produtores musicais, e práticas coletivas, participativas – nas relações com as mídias, esta pesquisa pode dialogar com outros trabalhos desenvolvidos pela área de Educação Musical, tais como os de Beineke (2009, 2015).

A pesquisa de Beineke (2009, 2015) trata dos processos criativos de crianças na realização de atividades com composições musicais. O desenvolvimento foi no contexto da aula de música na educação básica e os aspectos de incentivo para a expressão dos alunos e os aspectos de aprendizagens entre os colegas na realização das atividades dialogam com a cultura participativa.

Ariani Filho (2011) investigou o grupo amador de construção musical *Canto em Conjunto*, envolvendo os participantes em todas as fases, escolha de repertório, participação nos arranjos e concepção das apresentações, revelando caminhos mais horizontais e inclusivos da prática do canto coletivo. Nas palavras do autor, o grupo pesquisado “desenvolveu um trabalho autoral carregado de valor e significado para os seus integrantes, compartilhado interativamente por um público periférico em inúmeras oportunidades” (ARIANI FILHO, 2011, p. 7).

O trabalho de Muhonen (2014) que procura conhecer os significados da colaboração criativa e aprendizagem “através da análise processo de aprendizagem de um professor quando mergulha em uma pesquisa colaborativa e de criação com os alunos em uma sala de aula” das séries iniciais (MUHONEN, 2014). O trabalho realizado em sala de aula consistiu na análise das canções que os alunos já executavam e criação de outras canções em grupo. Como resultados o pesquisador-professor pôde perceber-se como coaprendiz ao lado dos seus alunos sendo evidenciadas as capacidades criativas de ambos.

A pesquisa desenvolvida por Cernev (2015), sobre aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais, se relaciona com a presente pesquisa em dois aspectos: primeiro, nas propostas coletivas de ensino/aprendizagem musical que também são apontadas por Tobias (2014) e Tobias et al. (2015) que fundamentam este trabalho e segundo, na relação com as TICs (Tecnologias de informação e comunicação), que permeiam todo o trabalho dos produtores musicais entrevistados. Dentre as discussões empreendidas por Cernev (2015) está a possibilidade de criar espaços, em sala de aula, para que os alunos realizem atividades de criação musical e participem das decisões acerca de repertório e conteúdos, tornando-os responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem musical interligado com práticas que ocorrem fora do espaço escolar.

Esses trabalhos, assim como os de Jenkins et al. (2006) e Tobias et al. (2015), têm em comum o espaço da sala de aula e os resultados trazem importantes perspectivas e possibilidades de um ensino/aprendizagem musical no qual todos os sujeitos envolvidos, professores e alunos, expressam suas características próprias e participam do processo.

As pesquisas citadas sobre educação musical na cultura digital e participativa foram desenvolvidas principalmente nas escolas, envolvendo professores e alunos. O diferencial desta

pesquisa está no campo empírico³⁷ cujas experiências dos entrevistados ocorrem em diferentes espaços: estúdio, redes sociais, shows, revelando aprendizagens em diversos contextos. Em relação aos trabalhos que se aproximam pela relação com a cibercultura, a fundamentação teórica embasada nos estudos da cultura participativa e mídia-educação, juntamente com a cultura digital e participativa na educação musical traz aspectos para discutir as práticas coletivas e o papel das mídias para o ensino/aprendizagem musical, abordado aqui por meio das práticas dos produtores musicais.

1.4 Sobre Produção musical

1.4.1 Música e internet: autoprodução, cultura *remix* e outras práticas

O campo da produção musical engloba todas as fases pelas quais a música passa até a sua divulgação, perpassando a concepção, o arranjo, a gravação e a promoção. Estas, a depender do tipo de produção, envolvem outras pessoas, caracterizando diferentes olhares acerca do trabalho colaborativo que permeia os processos de produção musical. Durante algum tempo, era possível identificar o papel de cada pessoa envolvida na produção de um artista, ou grupo musical, sendo comum a separação do trabalho dos músicos e dos produtores que ficavam responsáveis pela logística de divulgação, shows, venda de discos, dentre outros aspectos que compõem o campo da produção musical. Essa separação tem sido alterada, principalmente, após o crescimento de mídias interativas como a internet, que tem sido palco de produções que se fazem nos mais diferentes contextos e trazem experiências coletivas e/ou individuais, apontando, dentre outros fatores, a diminuição de fronteiras entre produtor e consumidor.

A pesquisa desenvolvida por Rodríguez (2012, p. 170), com o objetivo de “mapear as novas práticas culturais que surgem no mundo da música na internet”, discute sobre as possibilidades de criação e divulgação musical e as mudanças na indústria da música. Para o autor, “a conjunção de música e internet é um espaço privilegiado para observar as práticas emergentes e a atividade dos jovens criadores” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 170). As práticas mostram a reorganização que a indústria musical está passando, logo que em tempos de internet o músico está mais perto dos seus fãs e das suas audiências e desempenhando múltiplas ocupações, como por exemplo, gravar, desenhar, promover, buscar shows. Dessa forma, produção e consumo não dependem mais exclusivamente das gravadoras e produtoras. O autor

³⁷ Considerando os estudos encontrados até o momento desta revisão bibliográfica (janeiro de 2016).

chama atenção para as diferenças “entre os consumidores passivos e aqueles ‘prosumidores’ que usam a música como matéria prima de produção cultural” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 177).

Como o objetivo de analisar as práticas de trabalho em rede, Rodriguez (2012) enfatiza a “comunicação bidirecional entre músicos e seguidores, rede virtual e física”, marcando as características da produção musical no contexto das mídias participativas que passou “dos locais compartilhados de ensaio aos espaços de trabalho colaborativo, da criação a várias mãos aos modelos de propriedade intelectual que promovem a inteligência coletiva, de compartilhar música na rede a usar a rede como espaço de mobilização política” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 184).

Na mesma direção, Woodside e Jiménez (2012) tratam das características do campo da produção musical no século XXI. O estudo enfatiza “a forma que os entornos digitais e as ferramentas tecnológicos atuais têm influenciado nos hábitos dos atores das cenas da música alternativa do México” (WOODSIDE e JIMÉNEZ, 2012, p. 92).

As possibilidades de “digitalização e difusão das músicas pela internet” vinculadas à “apropriação dessa tecnologia pelos artistas conduziram a uma mudança na forma de produção e veiculação de suas músicas [...] desde a [...] composição/criação, venda e difusão/circulação até o consumo” (SOUZA e FREITAS, 2014, p. 61). Woodside e Jiménez (2012) discutem essas mudanças trazendo exemplos de ações desenvolvidas por músicos da cena da música alternativa do México, como a do *blog* clubfonograma.com que convocou diversos artistas latino-americanos para “uma compilação digital de *covers* chamada *Nosotros los Rockers*” (WOODSIDE e JIMÉNEZ, 2012, p. 94). Isso aproximou artistas de diferentes gerações e possibilitou que eles gravassem as músicas uns dos outros e ao mesmo tempo tivessem suas músicas regravadas em um mesmo projeto.

Woodside e Jiménes (2012, p. 94) citam também os discos que são “concebidos e gravados a distância” exemplificando que a música alternativa da Ciudad de México conta com uma rede estruturada “que privilegia a colaboração como motor de vinculação entre seus integrantes”, a partir do trabalho coletivo. Isso tem possibilitado “desterritorializar e alcançar intercâmbios entre pessoas de diversos lugares” refletindo diretamente nos trabalhos dos músicos.

De forma semelhante, as pesquisas desenvolvidas por Ferreira (2011), sobre as implicações das novas formas de produção e difusão da música para a produção musical brasileira e a pesquisa de Galletta (2013), sobre a cena musical independente paulistana, discutem as principais características das práticas de produção musical na internet, no contexto brasileiro.

Além das mudanças acerca das formas de produzir e compartilhar, citada pelos autores, há o fortalecimento de práticas musicais que contemplam a utilização de *samples* de músicas prontas, para a criação de novas músicas. Trata-se do que Lévy (1999) discute acerca do conceito de obra aberta, que mesmo já finalizada pelo compositor, pode ser material para ser arranjado, modificado e dar origem à outras criações musicais. Exemplos dessas práticas são o *remix* e o *mashup*.

Para McGranahan (2010) o *remix* é “um termo que agrega todos os tipos de música que alteram gravações originais para criar novas versões, ou *remixes*, dessas gravações. O *sampling* é uma das técnicas utilizadas de forma que os produtores de *remix* visualizam as gravações como recursos e não como produtos finais”³⁸. O *mashup*, também conhecido como *bootleg* ou *bastard pop*,

é desenvolvido exclusivamente a partir de *samples* retirados de outras gravações e remixados para criar uma nova faixa. De maneira geral, apresenta amostras de duas ou mais canções, geralmente por diferentes artistas, editado em uma faixa através da manipulação de elementos como andamento, tonalidade. Um *mashup* muitas vezes apresenta os vocais retiradas de uma faixa justapostos com os instrumentais de outra³⁹. (McGRANAHAN, 2010).

No que se refere ao uso de amostras (*samples*), o *mashup* é feito exclusivamente delas, diferente de gêneros como *hip-hop*, *dance*, dentre outros, cujos *samples* são combinados com novos conteúdos. Dessa forma, a utilização de gravações vai esbarrar nas questões de propriedade intelectual e direitos autorais dificultando que o *mashup* seja produzido com as autorizações dos autores. Tendo em vista esse contexto, em geral os interesses dos seus produtores fogem da esfera comercial, sendo disseminados em comunidades, pela internet e muito utilizados por DJs como recursos de pista. Para McGranahan (2010) o *mashup* “resume as mudanças na produção e na interação com a cultura popular. Os artistas de *mashup* utilizam tecnologia do computador para *remixar*, remodelar a cultura em seu entorno, além de construir e manter comunidades⁴⁰”. Desse modo, apostam no *mashup* como vanguarda da música popular, tecnologia e direitos autorais.

³⁸ No original: Remix is an umbrella term that encompasses all types of music that alter original recordings to create new versions, or remixes, of those recordings. Sampling is one of the many techniques used in remixing, and *mashups* are one of many genres of remixes. Remixers see recordings as source material, not as finished products.

³⁹ No original: A *mashup* is a piece of recorded music that is comprised entirely of samples taken from other recordings and remixed to create a single new track. A standard *mashup* features samples from two or more songs, usually by different artists, edited into one track via the manipulation of elements like tempo, pitch, and key. A *mashup* often features the vocals taken from one track juxtaposed with the instrumentals taken from another.

⁴⁰ No original: epitomize current changes in the production of, and interaction with, popular culture. *Mashup* artists utilize computer technology to remix and reshape the culture around them, and to build and maintain community.

Nesse aspecto de remodelar a cultura em torno deles, as práticas dos produtores de *mashups* são exemplos do perfil “prosumer”, discutido em estudos sobre cultura participativa (JENKINS et al., 2006; WALDRON, 2013a) e culturas urbanas e redes digitais (CANCLINI, 2012). Considerando que utilizam músicas cujos direitos estão, na maioria das vezes, em posse das gravadoras, os direitos autorais podem ser um dos aspectos que fazem com que os *mashups* sejam produzidos e divulgados de formas alternativas. De acordo com McGranahan (2010), “a legalidade marginal forçou a comunidade *mashup* a ser autosuficiente na produção, promoção e distribuição de sua música. Artistas de *mashup* estão na vanguarda de um movimento mais amplo no qual os consumidores se tornam produtores que remodelam e remixam a cultura em torno deles⁴¹”.

Esses estilos musicais dialogam com o que Lessig (2008) chama de práticas de reutilização e reapropriação próprias da “cultura do *Remix*”. Nessa discussão, problematiza os direitos autorais propondo repensar até que ponto as leis de direitos autorais protegem os artistas, ou os grandes conglomerados de mídia que comandam o mercado autoral. Lessig (2008) em seu livro *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy* trata das formas de apropriação de conteúdos na internet e defende outras formas de mercado que permitam maior liberdade na circulação, distribuição e possibilidades de trabalhar com o que está disponível na rede. Dialoga com o conceito de obra aberta e enfatiza o potencial criativo que está imbricado na reutilização e reapropriação de conteúdo, seja audiovisual, imagem ou texto.

Outra prática que interliga o perfil *prosumer* em relação à música é a de pessoas que fazem vídeos gravando voz e instrumentos em todas as faixas. Esse tipo de trabalho envolve edição de áudio e vídeo cujas imagens costumam ser sincronizadas com os áudios. Nessa direção, cito o exemplo de Renan Pitanga, um produtor solo, que começou fazendo gravações e edições nas quais canta todas as vozes. Uma das músicas que fez sucesso no seu canal no *YouTube* foi um *medley*⁴² de músicas do cantor e compositor Lulu Santos⁴³. Para além da visibilidade, esse tipo de prática envolve gravação e edição audiovisual, cujos resultados

[...] that the *mashup* genre and the worldwide community of its fans and producers are on the cutting edge of popular music, technology, and copyright.

⁴¹ Marginal legality has forced the *mashup* community to be self-reliant in the production, promotion, and distribution of its music. *Mashup* artists are at the forefront of a larger movement in which consumers become producers who reshape and remix the culture around them.

⁴² “Medley ou *pot-pourri* pode ser um formato musical em que várias músicas são misturadas, de modo harmônico, dentro de uma única canção”. Fonte: <http://www.significados.com.br/medley/>

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=3YVTEsLxAHk>

dependem de vários conhecimentos musicais e tecnológicos que estão imbricados nessa prática. Algo que será abordado nesta pesquisa a partir da prática de um dos entrevistados.

Segundo Galas e Castro (2012, p. 1591), as produções que envolvem multipistas e *remix* trazem "novos paradigmas de autoria e de consumo [...] no contexto das mídias digitais". Considerando as composições baseadas em amostras - *sample*⁴⁴, os autores problematizam a noção de autoria discutem as potencialidades de uma escuta interativa proporcionada pelas possibilidades de manipular os sons presentes no ciberespaço, dada a maleabilidade do ambiente virtual. Desse modo, "a montagem, a colagem, o empréstimo e a bricolagem são ferramentas endêmicas nas artes da virada do século. Ferramentas muito comuns ao *sampleador*" (GALAS e CASTRO, 2012, p. 1595). Nesse sentido, Levy (1999, p. 143) considera que "a prática musical foi profundamente transformada pelo trio: sequenciador, *sampler*, sintetizador". Dessa forma, na cibercultura, "todos os tipos de música étnicas, religiosas, clássicas ou outras são sampleadas, arrancadas de seu contexto original, mixadas, transformadas e finalmente oferecidas a uma escuta envolvida em uma aprendizagem permanente" (LÉVY, 1999, p.143).

Considerando o perfil de prosumidores, Canclini (2012) questiona se essa mudança não está sendo vista apenas pelo lado dos artistas. Isso porque as indústrias também estão se reorganizando para controlar o que e como é acessado. Para Canclini (2012, p. 13), "as visões idealizadas da horizontalidade e da desconcentração que faria possível o avanço digital se relativizam quando consideramos que um dos maiores poderes monopólicos é o *google*⁴⁵". Mesmo que as discussões pedagógicas em torno da cultura digital/participativa apostem no maior acesso e participação de todos os usuários na produção de conteúdos, o modelo de mercado e o sistema econômico no qual estamos inseridos também se apropriam dessas mudanças para continuar praticando o seu controle. Tal como aponta Mazetti (2009) ao discutir várias vertentes acerca da cultura participativa e do consumidor empoderado.

A partir desse cenário, mesmo com os sistemas de controle, mas também com as possibilidades de maior participação midiática, quais aspectos pedagógico-musicas estão imbricados nas práticas de produção musical? Por que interessam à educação musical?

⁴⁴ Sample é uma ferramenta composicional (atualmente mais no formato de *software*) que consiste na utilização de materiais previamente gravados para a criação de uma nova música.

⁴⁵ No original: "las visiones idealizadas de la horizontalidade y la desconcentración que haría posible el avance digital se relativizan cuando consideramos que uno de los mayores poderes monopólicos es Google".

1.4.2 O olhar da Educação Musical para as práticas de produção musical.

Para contextualizar como a área de Educação Musical tem olhado para as práticas de produção musical trago algumas pesquisas que se aproximam das discussões sobre criação musical e cultura digital/ participativa. Na literatura internacional, as pesquisas nessa temática retratam experiências em sala de aula discutindo o papel da escola em promover espaço para atividades de criação musical. Martin (2012) discorre sobre práticas composicionais de música eletrônica em sala de aula enfatizando as técnicas e recursos utilizados na sua produção. O autor tece uma crítica aos trabalhos realizados em sala de aula que sejam desconectados com o universo real dos produtores de música eletrônica na atualidade. É comum a ênfase recair nos recursos a partir de uma concepção de que a “tecnologia eletrônica é considerada apenas como um conjunto de ferramentas para a aprendizagem” (MARTIN, 2012). Em seu estudo, procura desconstruir essa ideia trazendo possibilidades de trabalhar música eletrônica diretamente com os alunos entendendo que tal prática já pode ser dominada por eles fora da sala de aula. O autor defende também a importância de incorporar esse estilo musical no currículo.

Na produção brasileira, considerando pesquisas na área de Educação Musical, destaco os trabalhos de Andrade (2011) e Vazquez (2011) com foco na produção musical. Os dois trabalhos se aproximam no que se refere ao campo empírico, DJs e produtores de música eletrônica.

A pesquisa de Andrade (2011) teve como objetivo compreender como dois DJs de música eletrônica de Cuiabá, Mato Grosso, utilizam as tecnologias digitais em seu trabalho de produção e divulgação musical abordando os aspectos de formação, de experiência e de fazer musical dos DJs entrevistados. Ao se debruçar sobre o cenário tecnológico e os contextos de atuação dos DJs, a autora traz aspectos das práticas musicais na cibercultura tendo como referencial teórico Lévy (1999) e Lemos (2010), elucidando as novas estéticas advindas das práticas e materiais sonoros deste contexto.

Para a autora o DJ pode ser visto como

um músico do ready made, ou seja, aquele que trabalha com informações musicais pré-existentes, reelaborando, re-interpretando, reciclando para inseri-las novamente na reserva de informações. Partindo disso, entende-se que a música elaborada pelos Djs constitui-se mais um processo, ou uma “obra-acontecimento” (LÉVY, 1999), na qual o Dj participa e entra em sintonia com o público presente. Nesse contexto, usando um termo de Canclini (2008), em que o músico se “converte” em Discjockey, algumas noções como a de autor e de criação são repensadas. (ANDRADE, 2011, p. 99).

Mesmo que os DJs “utilizem amostras de sons, ou *sampleings* retirados de um banco de dados sonoro que é compartilhado por muitos outros indivíduos, as suas criações serão sempre exclusivas ou originais pela forma como apropriam, manipulam, exploram o material sonoro” (ANDRADE, 2011, p. 99). Por meio das técnicas de remixagem promovem outras leituras acerca das músicas que passam a ter outra característica nas mãos dos DJs. O processo de tais práticas perpassa hibridação cultural, ampliação de repertório, diferentes escutas e processos de autoria para a criação de uma nova obra. Tais elementos trazem aspectos pedagógico-musicais que podem contribuir para melhor compreensão acerca das formas de fazer e aprender música no contexto da cibercultura.

A pesquisa de Vazquez (2011) teve como objetivo “compreender o processo de aprendizado de três produtores de MEP [Música Eletrônica de Pista], levando-se em conta o grau de envolvimento destes produtores com a tecnologia de produção e como eles interagem no ciberespaço e na pista de dança, na construção de seu conhecimento” (VAZQUEZ, 2011, p. 131).

Entendendo a aprendizagem do produtor de MEP como um processo complexo e multifacetado, a autora faz as seguintes indagações: “de que maneira o produtor interage com o ciberespaço e como isso está relacionado ao seu processo de aprendizagem? De que maneira as tecnologias musicais de produção estão envolvidas na construção de seu conhecimento? Como a interação com a pista de dança está relacionada com o aprendizado musical do produtor de MEP? (VAZQUEZ, 2011, p. 17).

A autora, assim como na pesquisa de Amaral (2011), se utiliza dos pressupostos teóricos de Pierre Lévy e André Lemos acerca da produção musical na cibercultura, enfatizando as características da produção de música eletrônica como processo coletivo e envolvido na cultura “*do it yourself*”. A cibercultura torna-se um “espaço de convivência e interação, no qual a comunidade eletrônica se agrega; não somente os produtores e DJs, mas os aficionados pelo tema, os iniciantes na cena, os mais experientes, cada um trocando informações e buscando formar seu conhecimento de uma maneira autônoma e coletiva”. Nesse contexto o produtor de música eletrônica “é um participante da cibercultura, vivenciando-a desde sua busca por informações, redes sociais, materiais sonoros e compartilhamento de suas produções” (VAZQUEZ, 2011, p. 34). Tais práticas dialogam com os estudos sobre cultura digital/participativa.

A partir dos relatos dos DJs entrevistados e a imersão de Vazquez (2011) na cena, permitindo uma observação participante nas festas, na pista de dança, bem como nas comunidades virtuais que os DJs fazem parte, os resultados da pesquisa apontam para uma

trajetória de formação e atuação que segue geralmente o percurso de participar das festas, tornar-se DJ e depois produtor. É a partir da compreensão da dinâmica da pista que a formação vai se delineando (VAZQUEZ, 2011, p. 131).

As duas pesquisas abordam produção musical e cibercultura na perspectiva da Educação Musical e são enfáticas ao problematizar o papel das tecnologias nas práticas relacionadas à música eletrônica e ao fazer musical dos DJs produtores. Estas tecnologias são vistas sob o olhar da cibercultura destacando aspectos de: apropriação dos meios, materiais e formas de aprender, trocas coletivas, cooperação, aprender uns com os outros. Nestes é possível visualizar a aproximação conceitual com a cultura digital/participativa, que se preocupa em compreender o papel dos sujeitos como participantes das mudanças culturais e tecnológicas. Nesse papel ativo os aspectos de autoria, criação, compartilhamento, produção e disseminação de material autoral e *cover* na rede, trazem elementos que podem se tornar fundamentais para compreender como as pessoas aprendem e como as práticas de ensino e aprendizagem musical podem dialogar com isso em seus espaços de formação.

Alguns dos resultados da pesquisa de Vazquez (2011) se articulam com o que os estudos acerca da cultura participativa e mídia-educação (JENKINS et al., 2006; GIRARDELLO et al., 2013) discutem. Como mencionado no início deste capítulo, estes autores trazem algumas habilidades que consideram necessárias para trabalhar nas instituições de ensino, tais como, utilizar, se apropriar e *remixar* conteúdos e vivências em rede. Tais práticas reposicionam o papel dos professores e alunos, trazem outras noções acerca da horizontalidade das práticas de ensinar e aprender, questões sobre colaboração e aprendizagem entre pares, dentre outros aspectos que entram em choque com a verticalidade de práticas construídas e arraigadas em alguns paradigmas de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, os questionamentos trazidos por Vazquez (2011) ao final da sua dissertação fazem eco com o que vem sendo apontado pelos estudos aqui referidos sobre CP e Mídia-Educação,

como entrelaçar as experiências do aprendizado dos produtores de MEP com o ensino formal? De que maneira posso utilizar os recursos tecnológicos e o ciberespaço para propiciar um espaço de aprendizagem autônomo, ligado à criação musical, onde a inteligência coletiva seja um dos elementos na construção do conhecimento? [...] Como fomentar a pesquisa e a construção do conhecimento, de forma mais autônoma e ativa, de maneira que o envolvimento musical seja visto de forma lúdica, prazerosa e apaixonada? (VAZQUEZ, 2011, p. 132).

Nos questionamentos de Vazquez (2011) aparece nitidamente a preocupação com autoria, cocriação e como isso é evidenciado ou negligenciado nas instituições de ensino de música. Tais questões também estão no escopo da pesquisa aqui desenvolvida, cujos resultados podem contribuir para problematizar qual o papel dos professores na promoção de espaços para produção musical e cultura participativa em sala de aula.

Desse modo, esta pesquisa pode ampliar as discussões já empreendidas pelos estudos sobre cibercultura e produção musical contextualizando-as no referencial da cultura digital/participativa. Cabe salientar que os aspectos de colaboração, aprendizagens entre pares, aprendizagens entre comunidades não são exclusivos das tecnologias de comunicação e dos ambientes virtuais. No entanto, o referencial aqui adotado busca evidenciar o quanto essa mídia mais interativa amplia esses tempos/espaços das práticas coletivas e como é possível pensar isso no ensino institucional.

Ao tomar as práticas de produção musical na cultura digital/participativa como objeto de estudo da área de Educação Musical é possível compreender os processos de autoria, empoderamento, criação musical, aprendizagens em vários contextos e várias fases (da produção à finalização do trabalho) como experiências já vividas fora da sala de aula. Conhecer mais profundamente estas práticas pode trazer mais subsídios para promovê-las nas instituições educacionais. Foi este o caminho que os autores Jenkins et al. (2006) realizaram ao propor o documento “Desafios da CP para Mídia-Educação” e aqui está sendo feito na área da Educação Musical. Parece ser de fora para dentro mas são formas de aproximar as experiências e trazer para a escola práticas que contribuam para uma formação mais participativa e cidadã tendo como transversal a relação com as mídias, por isso situado no campo da cultura digital/participativa.

Nessa relação com as mídias, cabe salientar que as diferenças entre quem tem ou não acesso às tecnologias de comunicação está presente nas discussões sobre CP e Educação e esse é um dos motivos pelos quais os autores defendem que a educação para as mídias esteja presente no contexto escolar. Torna-se importante estar atento às práticas desiguais que marcam a sociedade e o contexto educacional logo que,

se estamos nos referindo às sociedades ocidentais e capitalistas, estamos falando de uma cultura que é produzida em um contexto social hierarquizado, marcado por profundas diferenças sociais, com uma injusta distribuição de poder e privilégio. Essa perspectiva pode ser denominada como concepção estrutural de cultura. E, procedendo dessa forma, tem-se uma análise sobre a cultura midiática enfatizando as condições sociais de produção dessas mensagens, condições essas em que as relações de poder são um importante aspecto a se considerar. (SETTON, 2011, p. 16-17).

No que se refere aos direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, foi sancionada em abril de 2014 a Lei 12.965⁴⁶, conhecida como Marco Civil da Internet, que regulamenta as relações entre usuários e empresas que fornecem o acesso à internet. Busca assegurar para os usuários a proteção à privacidade, liberdade de expressão, retirada de conteúdo do ar a partir de aviso prévio, garantia de neutralidade de rede. O debate público e a participação da sociedade nas discussões em torno da criação e implementação desta lei, é um importante marco para assegurar e regulamentar as práticas em torno da internet.

Considerando que os estudos que fundamentam esta tese, tais como Jenkins et al. (2006), Tobias (2013, 2015), Waldron (2013) estão inseridos em uma realidade diferente da brasileira, a questão do acesso desigual à internet está presente em todas as discussões. As aproximações teóricas que contribuíram para este encontro dos autores e das discussões se deu principalmente pela visão acerca das práticas culturais que envolvem o aprendizado musical no contexto midiático. Estes autores vão contra o determinismo tecnológico e o trabalho apenas com os recursos tecnológicos. Eles vislumbram as diferenças sobre acesso e participação e buscam na promoção da CP nas escolas contribuir para que todos tenham oportunidades de vivenciar a participação midiática, como uma das formas de trabalhar na sociedade contemporânea. Suas experiências e práticas nas salas de aula trazem importantes elementos para analisar as aprendizagens que ocorrem nos processos de produção musical apontados pelos entrevistados.

⁴⁶Texto da lei: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12965.htm

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: CAMINHO INVESTIGATIVO

Este capítulo versa sobre as etapas metodológicas e as mudanças no decorrer do percurso, amparadas teoricamente pela abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase nas discussões sobre pesquisa *online*, principalmente na primeira entrada em campo.

A escolha pelo perfil de produção musical, conforme mencionado na introdução deste trabalho, surgiu a partir das entrevistas e da primeira análise dos dados para o exame de qualificação. Essa construção e os resultados da primeira fase da pesquisa serão tratadas neste capítulo. Embora seja utilizada “primeira” e “segunda fase” para demarcar cada período da pesquisa, a descrição durante o texto aparece de forma mesclada, possibilitando visualizar a relação entre as fases.

2.1 Abordagem e campo da pesquisa

2.1.1 Pesquisa qualitativa online (*Qualitative e-Research*)

A abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com Denzin e Lincon (2006, p. 17), é "uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo". Nesse contexto, os pesquisadores "estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (DENZIN e LINCON, 2006, p. 17). A pesquisa qualitativa permite também "explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão" (GASKEL, 2002, p. 68).

Esta pesquisa procura dar voz aos sujeitos que estão imersos na cultura digital e participativa. A sistematização acerca da delimitação do campo empírico, suas mudanças que são previstas na realização de pesquisas de abordagem qualitativa, bem como as discussões em torno das especificidades de desenvolver uma pesquisa exclusivamente via internet, perpassam a organização e a condução da presente investigação.

De acordo com Joinson (2000), “assim como a câmera de vídeo revolucionou métodos de observação, a Internet está mudando fundamentalmente os modos de observar, medir e

informar sobre a condição humana e estruturas sociais"⁴⁷ (JOINSON, 2000, p. 21). Um dos exemplos é o acesso à produção científica agrupada nas bases de dados nacionais e internacionais, com mecanismos de busca que facilitam a organização do material a ser pesquisado. Além destas, existem plataformas que são nutridas pelos próprios autores, como a Academia.com, configurando um exemplo de cultura participativa. Foi por meio dessa rede que tive acesso à maioria do material que compõe o referencial teórico desta tese. Outro recurso utilizado foi o “*alerta do google*” no qual as novas publicações dos assuntos de interesse são enviadas diretamente para o *e-mail* contribuindo para a atualização bibliográfica.

Santos (2009) problematiza essas possibilidades de socialização de conhecimentos construídos.

Os atores sociais, individuais e coletivos divulgam material diversificado que pode ser utilizado como fonte de pesquisa (mensagens eletrônicas, documentos, listas, cadastros, informativos on-line etc.). Bases de dados confiáveis oferecem cada vez maior quantidade de informações, assim como páginas eletrônicas de sites na internet especializados em temáticas específicas, centros ou núcleos de pesquisa e blogs nacionais e internacionais. Os diversos sites, portanto, se constituem em valiosas fontes de informações para pesquisas, possibilitando o acesso mais rápido a documentos, assim como, a divulgação e disponibilização de publicações científicas. (SANTOS, 2009, p. 137).

Esses diferentes formatos e possibilidades de socialização do conhecimento trazem também outros desafios para a pesquisa, tanto na forma de localizar, filtrar e organizar as informações, quanto na sua utilização como fonte e campo de pesquisa. Nesse contexto, “a internet pode ser tanto *objeto* de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto *local* de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, *instrumento* de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 17, grifos no original). Esta pesquisa envolveu duas dimensões: (1) como lócus, cujos *sites*, páginas e plataformas utilizadas pelos participantes constituíram parte dos dados empíricos; (2) como ferramenta de coleta de dados, com a utilização de mensageiros instantâneos (*Skype, WhatsApp, Facebook*) para conversas via texto, audiovisual ou áudio para a comunicação com os participantes da pesquisa.

De acordo com Cooley et al.,

Desafiando o polêmico binário: “virtual” e “real” no modo como conduzimos nossa pesquisa de campo, nós buscamos compreender tecnologias de comunicação como construções humanas que são tão reais quanto qualquer

⁴⁷ No original: observation methods, so the Internet is fundamentally changing the ways in which we can observe, measure and report on the human condition and societal structures.

outra produção cultural humana. Neste contexto, nós experimentamos o trabalho de campo virtual como uma parte orgânica do nosso processo comunicativo de pesquisa com pessoas que nós podemos ou não encontrar pessoalmente. (COOLEY, et al. 2008, p. 92, grifos no original).

Nesse sentido, Salmons (2015; 2016) traz a perspectiva da pesquisa qualitativa *online* (*Qualitative e-Research*) discutindo as especificidades deste campo e mostrando elementos centrais para o desenho metodológico de pesquisas nesse formato. A partir de uma analogia entre a internet e a pesquisa qualitativa, a autora chega à seguinte discussão:

A pesquisa qualitativa [...] e a internet têm algo em comum: para ambas, a comunicação e a troca são centrais. Elas parecem se ajustar naturalmente! Para considerar as implicações de fazer pesquisa qualitativa *online* é importante compreender a natureza do meio social *online* e a comunicação mediada pela Internet. Enquanto muitos métodos convencionais podem ser adaptados e adotados para a pesquisa realizada *online*, novos pensamentos e abordagens emergentes são necessárias para fazer uso de formas de troca e recuperação de dados que sejam possíveis somente *online*⁴⁸. (SALMONS, 2016, p. 3).

Essa preocupação com a especificidade da comunicação *online* é problematizada no âmbito do ensino a distância no que diz respeito à “transposição do presencial para o virtual”. Tal discussão me inquietava ainda antes de entrar no doutorado. Tendo em vista que o meu primeiro projeto de pesquisa para o doutorado se inseria na temática dos cursos de Licenciatura em Música a distância, muitas leituras sobre EAD apontavam as necessidades de olhar para esse formato em suas especificidades e não apenas transportar os mesmos métodos usados no ensino presencial (BELLONI, 2006; LITTO e FORMIGA, 2009; SANTOS, 2010). Na construção do projeto fiz um questionamento semelhante para o campo da metodologia da pesquisa, se não ocorria o mesmo, usando as mesmas técnicas, os mesmos jeitos de olhar o campo presencial, para o campo *online*.

Nessa direção, Santos e Santos (2013, p. 153) defendem que “é possível criarmos metodologicamente outras possibilidades, outros métodos de fazer pesquisa em Educação que possibilitem a materialidade das autorias dos docentes articulando escola, cidade, ciberespaço”.

No desenvolvimento de uma pesquisa sobre práticas multirreferenciais de educação *online*, Santos e Santos (2013) apresentam princípios epistemológicos e metodológicos que fundamentam pesquisa-formação multirreferencial.

⁴⁸ No original: Qualitative research as defined above and the Internet have something in common: for both, communication and exchange are central. They would seem a natural fit! To consider the implications for doing qualitative research *online* it is important to understand the nature of the *online* milieu and Internet-mediated communications. While many conventional methods can be adapted and adopted to research conducted *online*, new thinking and emergent approaches are called for that make use of the unique forms of exchange and data retrieval possible *online*.

Optar pela epistemologia da multirreferencialidade significa compreender a noção de referência, contemplando as disciplinas e a ciência, mas esta última não como a centralidade para os estudos e pesquisas na educação. Para a multirreferencialidade, a ciência está na rede, assim como todos os saberes dos praticantes, pois ela trabalha com a pluralidade e a heterogeneidade de saberes. Para a multirreferencialidade, a noção de ciência é o lugar de tantos saberes plurais, priorizando a relação do pesquisador com o campo, com o produzir dados e ir ao seu encontro. O que interessa são os sentidos que são produzidos nesse encontro, nessa implicação com o campo e com os praticantes. (SANTOS e SANTOS, 2013, 157-158).

Mesmo que nesta pesquisa eu não esteja adotando a multirreferencialidade, a ideia apresentada pelas autoras, considerando os “saberes plurais” e a “relação do pesquisador com o campo” estão articuladas com o interesse da área da Educação Musical na realização de pesquisas qualitativas que contribuam para compreender os espaços onde ocorrem ensino/aprendizagem musical (KRAEMER, 2000). Esse “espaço”, na presente pesquisa, é construído a partir das práticas musicais dos entrevistados na cultura digital e participativa.

No que se refere à especificidade das pesquisas na e pela internet, Salmons (2016) propõe a pesquisa qualitativa *online* (*Qualitative e-research*) como “um termo genérico usado para descrever tradições metodológicas para a utilização de tecnologias de informação e comunicação para estudar as impressões, experiências e comportamentos através de expressões verbais ou visuais, ações ou textos⁴⁹” (SALMONS, 2016, p. 6). No que tange ao formato da pesquisa, a coleta de dados e ao tratamento das informações, Salmons (2016) sinaliza que as escolhas entre observações, entrevistas e documentos, comuns nas técnicas de pesquisa qualitativa, parecem não ser tão claras quando realizadas pela internet. Isso porque a comunicação mediada por computador (CMC) mistura *chats* escritos, comentários, vídeos gravados ou ao vivo, imagens, fotografias, *links* para outros materiais *online*, que podem estar juntos em um único dispositivo multimídia. Assim, dependendo do desenho e da proposta da pesquisa, as entrevistas *online* podem incluir algumas observações dos entrevistados e/ou algumas revisões dos materiais postados pelos entrevistados nas redes, caracterizando-se como uma pesquisa multimétodos.

A proposta apresentada por Salmons (2016) fundamenta a abordagem metodológica aqui adotada. Além disso, as discussões apresentem elementos em comum com a etnografia realizada em campo empírico virtual (HINE, 2005; COOLEY, et al., 2008), mas não se confundindo com essa última abordagem. Foram principalmente as discussões em torno do

⁴⁹ No original: “an umbrella term used to describe methodological traditions for using information and communication Technologies to study perceptions, experiences or behaviors through their verbal or visual expressions, actions or writings”.

campo *online* trazidas pelos autores supracitados que contribuíram para a construção metodológica desta pesquisa. Segundo Halavais, “a sociedade em rede nos força a trabalhar de novas maneiras e a estudar a sociedade de modos igualmente novos. Ela nos força a pensar novamente sobre nossos instrumentos, e ter certeza que eles são apropriados para as tarefas a que os aplicamos” (HALAVAI, 2011, p. 16).

No contexto da pesquisa qualitativa *online*, Salmons (2016) destaca a construção do desenho metodológico que ocorre como “um sistema circular que possa facilitar uma abordagem holística para pensar através de todos os elementos de um estudo” de tal forma que “a pesquisa qualitativa raramente é linear⁵⁰” (SALMONS, 2016, p. 12). O próprio campo empírico é fundamental para o delineamento da pesquisa qualitativa, conforme apontado por Fialho (2014):

O percurso da pesquisa na abordagem qualitativa faz-se ao pesquisar. O campo empírico é o grande delineador dos trajetos, curvas, trilhas e atalhos, aos quais pesquisadores e pesquisa vão se moldando. O trajeto que se apresenta também não é fixo, o campo empírico vai sendo construído na relação pesquisador-campo. O campo vai apresentando caminhos na medida em que também vai sendo descoberto pelo pesquisador. Dessa forma, nessa opção metodológica não há decisões teórico-metodológicas definidas *a priori*. Ao contrário as escolhas e decisões vão sendo tomadas na medida em que a investigação é realizada. (FIALHO, 2014, p. 50).

Nesse contato com o campo começa-se a estabelecer essa relação circular, na qual as questões de pesquisa, a opção metodológica, a revisão de literatura, agem conjuntamente na construção e desenvolvimento da investigação. Considerando as especificidades da abordagem qualitativa de pesquisa, adotei como princípio que a entrada no campo poderia ser uma forma de delinear o foco do trabalho, conforme apontado por Fialho (2014) e Salmons (2016) e no primeiro semestre de 2014 realizei a primeira fase da pesquisa.

2.1.2 Escolha dos participantes

A definição dos participantes partiu do pressuposto de que "o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista" e para tanto difere "da amostra de levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos" (GASKELL, 2002, p. 70). O autor defende que "não existe um método para selecionar os

⁵⁰ No original: The is displayed as a circular system to facilitate a holistic approach to thinking through all elements of a study. It is comprised of interrelated categories, each with a set of questions and models.

entrevistados das investigações qualitativas" é preciso sim que o pesquisador utilize "sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes" (GASKELL, 2002, p. 70).

Para as primeiras incursões no campo, o perfil delineado⁵¹ para os participantes da pesquisa foi de pessoas integradas com o contexto digital e *online* para suas práticas musicais, podendo ser músico, estudante de música e/ou professor. Os critérios de seleção foram o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa e utilizar a internet para formação/atução musical.

Na busca pelos possíveis colaboradores passei a observar dentre os meus contatos de redes sociais (*Google+*, *Facebook*, *SoundCloud*), pessoas que tivessem mais interações musicais via rede, postando produções musicais autorais e/ou notícias sobre música. Nesse período, passei a compartilhar músicas e postagens sobre música e educação musical. Estar mais ativa na rede me possibilitou encontrar os colaboradores da pesquisa, uma vez que nessa fase de desenhar o campo empírico "o importante não é apenas buscar é também preciso criar disponibilidade para encontrar" (PAIS, 2013, p. 111).

Essa disponibilidade para encontrar se deu das seguintes formas: indicações de colegas, observações dos meus contatos nas redes sociais virtuais e visita a uma instituição de ensino, cujos professores e coordenadores abriram espaço para falar com os alunos sobre a pesquisa e encontrar possíveis colaboradores. O contato com as pessoas que se mostraram interessadas em participar da pesquisa foi via mensagens privadas do *Facebook*. Para explicar mais sobre a pesquisa criei uma página no meu *blog*⁵², com informações resumidas sobre o tema da pesquisa e como seria a participação dos colaboradores. O texto do *blog* pode ser visualizado no Apêndice-B, pois a função dessa postagem foi somente durante a escolha dos entrevistados, não havendo a necessidade de mantê-la como permanente.

Como o critério era aberto, utilizar a internet nas práticas musicais, não tive muitas dificuldades em encontrar os onze participantes. Esse número não foi definido a priori, mas foi se consolidando a partir das postagens que observava e também dos contatos presenciais. Dentre os convites enviados, apenas três pessoas responderam não ter interesse em participar. No Quadro 2 estão as informações sobre como cheguei até cada um dos colaboradores, apresentados em ordem de adesão à pesquisa. Dessa forma, o desenho metodológico partiu das primeiras buscas pelo movimento musical e pedagógico-musical que percorria minha rede presencial e virtual de contatos pessoais.

⁵¹ Partindo da questão de pesquisa formulada na época: como ocorrem as aprendizagens musicais na internet considerando as transformações tecnológicas e as interações em rede?

⁵² <http://jucianemusica.blogspot.com.br/p/pesquisa-de-doutorado.html>. Acesso em 05 de maio de 2016.

Quadro 2: Primeiros contatos com os entrevistados

Colaborador (a) ⁵³	Contato
Raísa	Foi indicada por uma amiga com quem Raísa fazia aulas de teclado na época.
Geraldino	Foi aluno de um curso de extensão <i>online</i> que ministrei pela UFPB em 2013.
Daniel	Estudante do curso de música integrado ao ensino médio do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).
Lucas Benjamin	Estudante do curso de música integrado ao ensino médio do IFPB.
Raphael Ota	Foi meu aluno no curso de licenciatura em Educação Musical na Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre os anos de 2008 e 2009.
Rafael Vanazzi	Foi ministrante de um curso no projeto de extensão “Música para Deficientes Visuais” que eu coordenei na UEM, em 2008/2009.
Victor Hugo	Contatos a partir das buscas que realizei no <i>SoundCloud</i> , com a <i>hashtag</i> <i>#mashup</i> .
Dante	Indicação da minha irmã.
Nezzo	Foi um dos entrevistados na minha pesquisa de mestrado.
Adriana	Foi minha aluna no curso de Pedagogia (modalidade EAD) da UFPB e do curso de extensão <i>online</i> que ministrei.
Marcelo	Conheci por meio de uma publicação sobre o seu trabalho de mestrado que envolve cibercultura e docência universitária e um <i>blog</i> que ele mantém com propostas colaborativas em educação musical.

No que se refere ao perfil dos entrevistados, a faixa etária é de 16 a 47 anos, sendo a maioria entre 25 e 30 anos (Quadro 3). A escolaridade é diversificada, sendo alguns estudantes do ensino médio, outros da graduação e do mestrado. Alguns são músicos práticos, outros estudantes e também professores de música, com experiências em tutoria EAD. Quanto à localização, os participantes são de João Pessoa (PB), Duas Estradas (PB), Campinas (SP), São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio das Ostras (RJ), Porto Alegre (RS), Pelotas (RS). A opção por este perfil de entrevistados com atividades diversificadas, se justificava por ser representativo de como as redes virtuais são formadas, coexistindo diferentes atuações, diferentes faixas

⁵³ No início da entrevista os colaboradores foram informados sobre a possibilidade de escolher como gostariam de ser identificados no texto, cuja opção deveria ser assinalada no Termo de Consentimento (ver Apêndice-E). Apenas um dos entrevistados escolheu o uso de pseudônimo, os demais optaram pelo uso dos seus nomes ou identificação artística.

etárias, mesmo que se formem a partir de interesses comuns. Tendo em vista que cada entrevistado parte do seu local, das suas práticas, seria possível ter um olhar de diferentes ângulos a partir das práticas musicais que ocorrem em rede e os aprendizados imbricados nesses espaços e interações.

Quadro 3: Perfil resumido dos entrevistados da primeira fase

Nome	Idade	Profissão	Instrumento	Cidade
Adriana	41	Professora dos anos iniciais do ensino fundamental.	Canto Violão	Coremas - PB
Dante	29	DJ, produtor e professor de produção musical e discotecagem	Computador Toca-discos ⁵⁴ /CDJ	Curitiba - PR
Geraldino	25	Tutor presencial no polo UAB Duas Estradas – PB.	Clarinete Saxofone Violão	Duas Estradas – PB
Lucas Benjamin	16	Estudante ensino médio	Bateria	João Pessoa – PB
Marcelo	28	Professor de música na universidade	Percussão	Pelotas – RS
Nezzo	47	DJ e Hiphopper	Toca-discos Computador	Porto Alegre – RS
Daniel	17	Estudante ensino médio	Violão	João Pessoa – PB
Raphael Ota	24	Mestrando em Música UNICAMP. Produtor musical.	Multi-instrumentista	São Paulo – SP
Rafael Vanazzi	32	Mestrando em Música UNICAMP. Tutor em um curso de Licenciatura em Música – EAD.	Piano Acordeon	Campinas – SP
Raísa	25	Estudante de Engenharia da Produção	Piano/teclado Violão	João Pessoa – PB
Victor Hugo	30	Instrutor de Informática. Setor público municipal Produtor musical	Bateria Computador CDJ	Rio das Ostras – RJ

Entre os meses abril e agosto de 2014 realizei entrevistas individuais e observações virtuais com estes 11 entrevistados. Os relatos acerca dessa etapa serão referidos como 1ª fase da pesquisa. No decorrer da coleta de dados, ao invés de convergir para um único foco, a forma como conduzi as entrevistas levaram para uma ampliação de temas e assuntos. A constatação

⁵⁴ Nesta pesquisa toca-discos, CDJs e computadores são entendidos como instrumentos musicais uma vez que são utilizados nas performances dos músicos participantes. Para mais detalhes sobre essa discussão, ver Araldi (2004).

da complexidade de trabalhar com este campo veio, sobretudo, no exame de qualificação e, a partir de então, optei por fazer uma nova escolha entre os entrevistados. Tal decisão é fruto do trabalho desenvolvido na primeira fase e do redimensionamento do foco e do campo previstos na abordagem qualitativa de pesquisa. A esse respeito, encontrei semelhanças em trabalhos de doutorado como os de Ferreira (2014) e Cunha (2009) que dissertam sobre o direcionamento do foco e as mudanças nas suas pesquisas no decorrer do percurso do doutorado.

2.1.3 Redefinindo foco e campo da pesquisa

Buscando redefinir o foco e o campo, fiz a opção pelo perfil dos músicos que trabalhavam com produção musical conectadas com as práticas musicais na cultura digital/participativa - produção de *mashups*, *remix*, música eletrônica, gravação de *covers*, produção multipista e autoprodução. Foi uma decisão que ocorreu a partir do campo, das entrevistas realizadas em 2014, cujos relatos dos entrevistados me instigaram a fazer um “zoom” para as aprendizagens que emergem das práticas de produção musical na cultura digital/participativa. Além da ligação com o mestrado, conforme mencionado na introdução.

Oliveira-Torres (2012), ao discorrer sobre a escolha do lócus de pesquisa, destaca que, “mesmo que, muitas vezes, o campo possa estar mais próximo do que o pesquisador imagina, são necessários trajetos não previstos e experiências não planejadas para assim delinear o lócus de pesquisa” (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 79). Foi assim com essa pesquisa, a realização da primeira fase contribuiu para perceber o que o meu interesse pelo trabalho com música eletrônica e produção multipistas ainda estava presente.

A decisão estava tomada, mas era necessário entrar em contato com os entrevistados, explicar que o trabalho teve uma mudança e que não seria realizada a segunda fase com todos. Entrei em contato com cada um dos entrevistados individualmente. Desde a realização das entrevistas em 2014 até o momento no qual retomei esse contato, já tinha se passado mais de um ano. Nesse tempo, embora eu os acompanhasse de alguma forma por meio das postagens deles nas redes sociais, não tínhamos trocado nenhuma mensagem mais específica com relação à pesquisa. Nesses contatos individuais procurei explicar que no decorrer da análise das entrevistas eu precisei delimitar melhor o foco, salientei que essas mudanças geralmente fazem parte do processo de investigação qualitativa e agradei pela valiosa participação de cada um deles nesse processo. Expliquei que os dados provenientes das entrevistas realizadas com eles faria parte de um dos capítulos da tese e renovei o pedido se poderia utilizar os dados das entrevistas, mesmo que todos já tivessem entregado o termo de consentimento assinado. Os

retornos foram aparentemente tranquilos e todos responderam afirmativamente quanto ao uso dos dados. Essa foi para mim uma situação de “saia justa”, mas foi uma escolha que precisei fazer e assumi os riscos de arcar com os possíveis descontentamentos com relação à mudança. Algo que não apareceu nas respostas deles, mas que pode ter ocorrido.

Nesses contatos individuais aproveitei para confirmar a participação dos três músicos/produtores⁵⁵ escolhidos para a segunda fase da pesquisa, logo que da mesma forma que eu havia mudado o foco neste um ano, alguns entrevistados poderiam não ter mais interesse em continuar na pesquisa. No Quadro 4 apresento informações acerca do tipo de prática de produção que eles desenvolvem.

Quadro 4: Perfil dos entrevistados na segunda fase

Nome	Idade	Práticas de produção	Cidade
Dante	29	Produtor de música <i>Techno</i> . Professor de produção musical, mixagem e masterização.	Curitiba – PR
Raphael Ota	24	Músico multi-instrumentista, desenvolve produções autorais e covers executando todas as faixas. Trabalha em <i>home studio</i> próprio e em parcerias com outras produtoras e estúdios profissionais.	São Paulo – SP
Victor Hugo	30	Produz <i>mashups</i> e <i>re-edits</i> . Trabalha com produção de terceiros em seu <i>home studio</i> e ministra aulas de produção musical.	Rio das Ostras – RJ

A partir deste relato acerca da escolha dos entrevistados passo a detalhar as técnicas de coleta de dados e os aprendizados decorrentes de cada etapa da pesquisa trazendo as reflexões da primeira fase (com os 11 participantes) e da segunda fase (com 3 participantes).

⁵⁵ Dos 11 entrevistados, 5 trabalhavam efetivamente com alguma prática de produção musical. No entanto, dentre os 5 escolhi 3 entrevistados que estavam envolvidos com práticas musicais da cultura digital/participativa apontadas por Tobias (2013) conforme apontado no Quadro 1 da presente pesquisa.

2.2 Coleta de dados

Nas discussões sobre as técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa qualitativa *online*, Salmons (2016) defende a importância de saber quais tipos de comunicação e ferramentas e como elas podem servir para o trabalho científico. As distinções entre recursos de comunicação síncronos e assíncronos, formato de comunicação - um para um; um para todos e todos para todos – e as narrativas audiovisuais, visuais, textuais, devem ser observadas e articuladas com o objeto de estudo. Dessa forma, quando a internet for utilizada para a realização de uma pesquisa científica, “as decisões devem ser mais estratégicas. As escolhas precisam ser apropriadas para os participantes com quem nos relacionamos e um tipo de coleta de dados que nos permita responder às questões de pesquisa⁵⁶” (SALMONS, 2016, p. 6).

A coleta de dados foi realizada com o auxílio das ferramentas de interação próprias do ciberespaço, tais como, *posts* em redes sociais, canais do *YouTube* e páginas pessoais dos entrevistados e entrevistas individuais via comunicadores instantâneos, *Skype*, *Hangout*, *chat*⁵⁷ pelo *Facebook*. Cada entrevistado escolheu o recurso e o formato de comunicação (texto, áudio, audiovisual) de acordo com a sua preferência. Tal prática é apoiada por Santos (2009), ao defender que, "diante das aceleradas mudanças da sociedade da informação é necessário ter flexibilidade para a descoberta de formas diferentes de realizar o trabalho científico, incorporando as novas tecnologias desenvolvidas no mundo virtual, em especial, os recursos digitais e audiovisuais" (SANTOS, 2009, p. 121).

As entrevistas e as observações virtuais das redes sociais como principais técnicas de coletas de dados ocorreram nesse contexto de especificidades da comunicação via internet, possibilitando reflexões acerca da pesquisa *online*, seus limites e possibilidades na realização da pesquisa qualitativa. Além das entrevistas e observações, ressalto o “diário da pesquisa” como parte fundamental para a organização e as reflexões provenientes de cada interação realizada na e para a pesquisa.

⁵⁶ No original: “the decisions must be much more strategic. Choices need to be appropriate for the participants with whom we interact, and permit collection of the types of data that will allow us to answer the research questions”.

⁵⁷ *Chat* ou bate-papo é uma forma de conversar em grupo via texto, uma espécie de sala de bate-papo virtual. (CALVÃO; PIMENTEL; FUCKS, 2014). Neste trabalho estou utilizando o termo *chat* para as entrevistas que foram realizadas via texto nas opções de mensageiros instantâneos do *Facebook* e *WhatsApp*. No entanto, não foram conversas em grupo, apenas entrevistadora e colaborador, logo que as entrevistas foram individuais.

2.2.1 Diário da pesquisa: anotações de todo o processo, para além do campo

O hábito de escrever, registrar, organizar as leituras, *insights* e anotações permite a aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo. Ainda na fase de revisão de literatura, a leitura de teses e dissertações⁵⁸ mostrava o quanto os diários de campo podem contribuir para a análise do processo e o exercício de escrita. O ato de anotar as inquietações, as perguntas, os limites de cada entrevista realizada, contribui para a prática reflexiva do pesquisador em formação e interfere diretamente no processo de organização e sistematização do trabalho científico. Fialho (2014) descreve o papel das notas de campo na trajetória da sua pesquisa,

Ao desenvolvê-las com frequência, começa-se a registrar ideias e possibilidades que surgem no próprio campo. A própria estrutura da tese foi sendo gestada durante o campo. Enquanto estava imersa nas entrevistas e observações, ia tendo *insights* sobre como organizar os dados. Anotava as possibilidades que me vinham à mente e posteriormente as lapidava e as reorganizava. [...] Todo esse material foi sendo organizado para o possível uso na escrita do texto final. Dessa forma, as notas de campo tornaram-se o registro do meu caminhar pela (e na) pesquisa. (FIALHO, 2014, p. 69).

Tendo em vista a característica do campo empírico desta pesquisa, que ocorre na internet, as anotações no diário foram as principais responsáveis por captar esse trajeto no campo. Trajeto este que decorria em outros tipos de transportes, não mais rodoviários, aéreos, mas sim, trânsitos virtuais de um *site* para outro, nas inúmeras janelas abertas, na comunicação via *Facebook* e *WhatsApp*, nos cliques para conhecer mais sobre os colaboradores e seus movimentos na rede.

O contato diário com as postagens dos entrevistados foi modificando a minha percepção sobre “estar na rede”. Acompanhei um crescimento considerável de postagens musicais, vídeos autorais, performances, escutas *online* (rádio que estavam ouvindo). Esse crescimento pode ter sido devido ao meu olhar que passou a captar as postagens sobre música de maneira mais aguçada.

Desse modo, o diário da pesquisa foi o local onde centralizei todas as informações acerca do andamento das entrevistas, dos pontos que seriam necessários aprofundar e esclarecer em uma segunda rodada com cada entrevistado, os *insights* após a realização de uma entrevista ou a observação pontual de uma postagem nas redes sociais. O espaço no qual registrei as inquietações e as mudanças que foram necessárias durante o percurso. Os registros foram de fundamental importância para a escrita deste capítulo da metodologia, tanto da primeira, quanto

⁵⁸ Oliveira-Torres (2012); Ramos (2012); Morato (2009); Ferreira (2014); Fialho (2014).

da segunda fase da coleta de dados. Trata-se do registro de todo percurso e suas mudanças. Por isso um documento fundamental na abordagem de pesquisa adotada.

2.2.2 Observações virtuais

As observações como técnica de coleta de dados são importantes no contexto da pesquisa qualitativa por permitirem conhecer os participantes em seus espaços de convívio e em contextos mais naturais do que os das entrevistas. No contexto desta pesquisa, observar e interagir virtualmente com os colaboradores permitiu um olhar para as suas vivências musicais em rede e retroalimentar os assuntos discutidos e aprofundados nas entrevistas.

O amparo teórico-metodológico para essa técnica de coleta de dados, considerando o espaço virtual, se deu a partir dos escritos de Hine (2005) sobre pesquisa social na internet, e de três pesquisas da área de Educação Musical, Oliveira-Torres (2012), Arroyo (2014) e Bechara (2015). Oliveira-Torres (2012) utilizou como uma das técnicas de coleta de dados as postagens nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) das disciplinas que fizeram parte do campo empírico da sua pesquisa. Arroyo (2014) discutiu a respeito das mídias sociais como fontes de pesquisa documental para a educação musical contemporânea analisando as postagens de instituições ligadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Bechara (2015) utilizou da observação participante virtual no *Facebook* como uma das técnicas de coleta de dados na sua pesquisa.

No presente trabalho, a observação das postagens e interações das redes sociais dos colaboradores da pesquisa foi uma constante desde o período em que estava procurando pelos entrevistados até o período da análise dos dados. O olhar para estas redes assumiu diferentes proporções no decorrer da pesquisa, podendo ser dividido em quatro grandes momentos: o primeiro, anterior à coleta de dados, referente às buscas pela internet e desenvolvimento do projeto de pesquisa. O segundo e terceiro momento concentraram a primeira fase de coleta de dados, realizada em 2014 e, o quarto e último foi referente à segunda fase, realizada em 2015.

O primeiro momento, de setembro de 2013 a março de 2014, foi quando direcionei minha atenção para a presença da música nas postagens dos meus contatos nas redes sociais virtuais. Nessa fase parti do *Facebook* que já interligava plataformas como *YouTube* e *SoundCloud*. Era um contato diário que possibilitava outros olhares para essas redes e novos questionamentos. De acordo com Pais (2013, p. 113), "é na experiência cotidiana que descobrimos o conhecimento tácito das interações sociais. Os *ouvidos* registram todas as informações pertinentes para a decifração do que se pretende interpretar: entrevistas,

observações, documentos pessoais, fotografias, etc." Foi nesse momento que enviei os convites para os possíveis participantes da pesquisa.

O segundo momento, de abril de 2014 a agosto de 2014 foi mais interativo, pois já havia iniciado as entrevistas e me comunicava com os entrevistados com mais frequência para agendar as entrevistas e encaminhar as transcrições. Passei a curtir e comentar as postagens, compartilhar seus convites para shows, lançamentos ou outras informações. Nessa fase fiz uma análise mais geral de como as suas redes são constituídas e separei as postagens em duas grandes categorias: conteúdo autoral (música, mensagens, textos, opiniões) e conteúdo por eles compartilhados de acordo com suas preferências musicais.

Esse contato com os entrevistados via interação nas redes sociais foi uma forma de aproximação entre pesquisadora e colaboradores. De acordo com Minayo,

No caso da pesquisa qualitativa [...], é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou um risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade. [...] A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2012, p. 67-68).

O terceiro, a partir de setembro de 2014, foi pontual e espaçado, apenas para o contato com os entrevistados. Nesse período, a criação de um grupo fechado no *Facebook* teve a função de manter os entrevistados informados sobre o andamento da pesquisa, os recados para envio dos documentos de autorização e outros assuntos que podiam interessar ao grupo.

Entre o terceiro e o quarto momento houve um período de aproximadamente cinco meses de distanciamento. Foi o período para analisar os dados, submeter o texto para o exame de qualificação e fazer os ajustes após a realização deste. Assim, o quarto momento teve início em junho de 2015 e se estendeu efetivamente, com observações semanais, até setembro, quando finalizei as entrevistas.

Seguir as postagens dos entrevistados, principalmente na segunda fase, foi uma forma de ter mais contato com o que estavam pensando, produzindo, compartilhando e me permitiu conhecer suas novas produções, acompanhar lançamento de EPs, opiniões acerca de cursos que estavam realizando, fotos das gravações no *home studio*, dentre outros aspectos que fazem parte das suas práticas. Além disso, as observações foram fundamentais para retroalimentar as entrevistas, conforme será explanado no próximo subcapítulo.

2.2.3 Entrevistas

A entrevista como técnica de coleta de dados “é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2012, p. 64). Essa conversa pode assumir características distintas, que a autora classifica em cinco categorias: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada, projetiva (p. 64-65).

Na presente investigação, as entrevistas foram mescladas entre semiestruturada e aberta. A primeira "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" e na segunda, em que "o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões" (MINAYO, 2012, p. 64).

Gaskell (2002) considera a pesquisa com entrevistas como um "um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca" (GASKELL, 2002, p. 73). O estabelecimento de um espaço efetivo de trocas demanda ao pesquisador uma postura de abertura e maneiras de estimular a conversa e, ao mesmo tempo, atenção para a forma com que o entrevistado está se sentindo como parte da pesquisa. O autor afirma que,

Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades. (GASKELL, 2002, p. 73-74).

Para haver esse espaço de partilha e negociação de realidades alguns aspectos precisam ser levados em consideração, como o envolvimento e interesse dos participantes em colaborar com a investigação. Nem sempre essa postura de partilha fica clara, de tal forma que a negociação e os cuidados para realizar a conversa com atenção para o tempo e os sentidos que os participantes fazem dessa "troca" de informações são constantes. Por isso, a elaboração de um roteiro para orientar e aproveitar o tempo destinado à entrevista, bem como o agendamento

em horário de preferência do entrevistado, são fatores que podem interferir diretamente no desenvolvimento da coleta de dados.

2.2.3.1 Elaboração do roteiro

A técnica de entrevista aberta e semiestruturada prevê a elaboração de um roteiro para orientar a conversa e direcionar para o foco da pesquisa. O roteiro da primeira fase de entrevistas (ver Apêndice-C) foi construído a partir de três grandes blocos, 1) Perfil dos entrevistados: com perguntas acerca da formação e atuação musical; 2) Relação com a internet e tecnologias de forma geral; 3) Internet e tecnologias para aprender, ensinar, produzir e divulgar música. As entrevistas começavam com a pergunta sobre a formação musical dos entrevistados e suas práticas musicais. Ocorreu que alguns deles, já sabendo do tema da pesquisa, introduziam o tema da internet nas primeiras falas, abordando os significados desta para sua aprendizagem e prática musical.

Tendo em vista a mudança de foco e redefinição do campo, para a segunda fase de entrevistas o roteiro foi totalmente reformulado. Nessa fase dediquei mais tempo para a construção do roteiro, organizei as perguntas em blocos, modifiquei, inseri assuntos, retirei. Fiz isso acompanhando as postagens dos entrevistados nas suas redes, procurando ver elementos que poderiam ser discutidos no campo da educação musical.

Considerando que para esta fase eu já conhecia os entrevistados e muitos dos pontos abordados nas entrevistas da primeira fase seriam retomados, como por exemplo os dados sobre formação e atuação musical. Com o roteiro (ver Apêndice-D) em mãos, assinalei ao lado de cada pergunta o que já havia sido abordado no ano anterior e anotei o que precisava ser retomado. No bloco que trata das características de produção de cada um dos entrevistados, as questões foram direcionadas para cada perfil, como traduz o trecho do diário da pesquisa:

ver a possibilidade de fazer o roteiro já pensando nos dois perfis que tenho: música eletrônica e música *cover* autoral com gravação de vários instrumentos (que é o caso do Ota). Essa fase é mais direcionada, eu estou partindo do que já fiz no ano passado. Não são entrevistados novos eu já tenho uma noção dos seus perfis, por isso posso direcionar. (Diário da pesquisa, 22/07/14).

O roteiro funcionou como um guia e foi sendo ajustado na medida em que as entrevistas eram realizadas, tanto na primeira quanto na segunda fase.

2.2.3.2 Entrevistas da primeira fase: outros tempos e espaços nas entrevistas *online*

Para a primeira fase, considerando o número de entrevistados, procurei agendar as entrevistas com antecedência e me ajustar às suas disponibilidades. Os retornos foram rápidos e as entrevistas foram realizadas em bom fluxo. Além da agenda, a escolha de qual formato e recursos seriam utilizados se deu a partir das preferências dos entrevistados. Nicolaci-da-Costa et al. (2009) alertam que nas entrevistas *online* a familiaridade com as interfaces por parte dos entrevistados é fundamental. Alguns preferiram a comunicação por escrito via *chat*, principalmente, porque podiam realizar tal comunicação pelo celular, outros devido a problemas de conexão em suas casas que para o tráfego de informações áudio e vídeo ou apenas áudio necessitam de uma conexão com internet de boa qualidade. Quanto ao formato, todos os entrevistados escolheram as entrevistas *online*, até mesmo os que estavam em João Pessoa. Desse modo, conduzir uma pesquisa exclusivamente *online* se alinha às discussões acerca da cultura digital e participativa na mídia-educação que ancoram teoricamente este estudo.

No desenvolvimento das primeiras entrevistas vieram as reflexões acerca desse formato *online*. Havia algo diferente pra mim, a natureza do campo empírico, pessoas de diferentes locais, com diferentes disponibilidades de horários e um acesso ao campo que estava a um clique de distância. Entre uma entrevista e outra eu acompanhava os entrevistados nas suas postagens e interações. Esse olhar para a rede social com outros interesses foi ampliando dia a dia as descobertas, mudanças, novos aplicativos, modismos. Esse campo, que pode ser acessado de qualquer lugar, a qualquer momento, permitiu vivenciar diferentes situações, principalmente, com relação ao agendamento das entrevistas. O fato de realizar uma entrevista sem sair de casa também foi impactando, era como estar e não estar em campo. Talvez porque as minhas experiências anteriores foram presenciais.

Johnson (2010), ao discutir sobre pesquisa social mediada por computador, pontua a noção de espaço e campo de pesquisa. Para a autora, "o conceito de campo como lugar físico de práticas comunicativas e processos socioculturais cede lugar para a noção de campo desterritorializado, onde novas formas sociais de ser e estar com o outro estão acontecendo. É para onde os métodos de pesquisa devem ser deslocados, adaptados e mesmo inovados" (JOHNSON, 2010, p. 60). Tal perspectiva também é abordada por Witte (2012, p. 54) quando discute sobre "como a internet já afetou linhas cruciais da investigação sociológica e as possibilidades de desenvolvimento dessas tendências no futuro".

O início das entrevistas trouxe na prática alguns aspectos que eu vinha acompanhando nas leituras sobre entrevistas realizadas via internet. Além das especificidades das ferramentas,

do formato escrito, audiovisual, áudio, há a relação de tempo e espaço. Quando eu estava iniciando os agendamentos das entrevistas, uma das colaboradoras me enviou uma mensagem no *Facebook* dizendo que para ela seria melhor fazer a entrevista por *WhatsApp*, pois estava sem internet em casa e utilizando apenas a do celular. Eu respondi que para isso eu precisaria verificar meu aparelho que estava apresentando problemas. Havia a possibilidade de acessar o *WhatsApp* pelo computador mas eu ainda estava me familiarizando com tal recurso. Na mesma mensagem ela indicou sua preferência de horários para a entrevista, após às 22h30. Nesse momento já percebi que fazer a entrevista pela internet possibilitaria utilizar outros horários que talvez fossem mais difíceis se fossem presenciais. Mas essa não foi a principal novidade, já era quase meia noite e ela escreveu: “se você não for dormir logo podemos começar a entrevista agora, a conexão está boa e pode ser pelo *Facebook* mesmo”. Confesso que não esperava esse agendamento em tempo real, mas resolvi aproveitar a oportunidade e concordei em começar. Foi uma experiência interessante, a entrevista foi até as 2h da manhã. Meus primeiros escritos no diário da pesquisa elucidam esse sentimento em relação à esta entrevista e ao campo empírico.

Com essa primeira entrevista foi possível perceber na prática o significado de "outros tempos e outros espaços" (KENSKY, 2013; SOUZA, 2013) acerca da comunicação midiática. O contato com Raísa foi hoje pela manhã, e, no momento de marcar a entrevista, como estávamos as duas *online*, já se tornou o momento da primeira entrevista. Confesso que eu não esperava, até porque já era quase meia noite. Colocar o horário da entrevista meia noite às 2 da manhã, está sendo, por enquanto, inusitado. Porém, já revela como a relação dinâmica da comunicação via internet modifica e institui outros tempos e espaços. Talvez essa entrevista demoraria mais tempo para ocorrer, pois precisaríamos de horário, local e, certamente, não seria neste horário. (Diário da pesquisa, 28/04/14).

Nas semanas seguintes foram realizadas outras entrevistas, mesclando *chat* no *Facebook*, audiovisual no *Facebook* e *Skype*. O uso da câmera ou a conversa apenas em áudio era definido a partir da conexão, se estava estável ou não, e da preferência dos entrevistados. A conversa em audiovisual ou somente áudio se assemelha às conversas face a face, no entanto, os ajustes no som, as perguntas: "está me ouvindo bem?" "pode aumentar o volume?" eram sempre o mote inicial. Em seguida, a apresentação dos objetivos da pesquisa, a autorização para a gravação da conversa, as perguntas iniciais de ambientação e no desenrolar da conversa eu trazia as questões que estavam no roteiro.

Todos os colaboradores permitiram a gravação das entrevistas, que foram feitas em dois aparelhos, um gravador digital e o *software* livre *Audacity* no próprio computador. O desenrolar

das entrevistas foi mostrando as diferenças entre conversar via *chat* e via *Skype*. Mesmo utilizando a câmera o contato é diferente, as expressões nem sempre ficam claras e nesse momento as ênfases na voz acabam sendo as únicas pistas do envolvimento com a entrevista, bem como o termômetro pra saber o momento de terminar. Isso também era combinado no início da entrevista e quando passava uma hora eu costumava me certificar se poderia continuar ou não. Nas entrevistas via *chat* não era possível saber, a pista era quando as respostas demoravam mais de 10 minutos. Situações que são específicas desse formato de entrevista, sutilezas que, muitas vezes, dizem mais do que palavras.

Ao discutir sobre os desafios na realização das entrevistas *online*, Oliveira-Torres aponta:

O primeiro desafio é interpretar, a partir dos textos escritos, que normalmente são curtos, os dados coletados. Entrevistar através de recursos, tais como MSN (Live Messenger), Skype, Yahoo Messenger, entre outros, exige do pesquisador um olhar sobre as entrelinhas dos discursos revelados através do hipertexto e também por meio do áudio. Em alguns momentos os diálogos são breves, o entrevistado demonstra estar fazendo outra coisa ao mesmo tempo, como, por exemplo: vendo um site, e-mail, conversando ao telefone, se movimentando na frente do computador, conversando com outras pessoas que se encontram no espaço no qual está inserido. (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 104).

Com relação ao tempo, nas entrevistas via *chat* a espera para as respostas foi um fator interessante. Alguns entrevistados demoravam a responder e durante a espera pela resposta eu já formulava uma outra questão, mas a resposta me apontava para outra pergunta. Foi necessário aprender a esperar. Tudo o que eu quisesse "adiantar" ou preencher o tempo de espera atrapalhava o andamento da entrevista. Tem a ver também com os hábitos de ter várias janelas abertas e conversar via *chat* com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Tal aspecto é apontado por Nicolaci-da-Costa et al. (2009) a respeito das conversas *online* via *chat*. Os autores afirmam que, esse "intervalo entre o envio de uma mensagem e o recebimento da resposta à mesma" já faz parte dos hábitos da conversação em rede, de tal forma que "nenhuma conversa seja foco exclusivo da atenção dos interlocutores, que quase sempre executam outras tarefas (como checar seu e-mail, continuar trabalhando em um texto do Word [...] se engajar em outras conversas)" (NICOLACI-DA-COSTA et al., 2009, p. 41).

O tempo é outro! O formato é outro, as quedas de conexão, a sincronia entre pergunta e resposta nos *chats*, o quanto esperar para perguntar de novo trazem desafios. Desse modo, divido esses desafios no desenvolvimento da pesquisa, com os relatos de Oliveira-Torres (2012, pp. 132-133) ao afirmar que, "conduzir as entrevistas *online* foi um desafio constante durante

todo o período de coleta de dados; entre outros aspectos, lidar com a ausência do outro e compreendê-lo apenas a partir de sua voz, foi um exercício diário".

Considerando a dependência de uma boa conexão de internet para a realização das entrevistas, ocorreram algumas quedas de conexão ou falhas no áudio, mas que foram resolvidas durante a própria entrevista, sem a necessidade de remarcar. Somente uma entrevista foi interrompida por este motivo, mas retomada no dia seguinte.

No que se refere ao resumo acerca das entrevistas da primeira fase, foram realizadas entre abril e agosto de 2014. O quantitativo foi de 21 entrevistas, sendo 10 via *chat* (por meio de texto) e 11 via *Skype* ou audiovisual no *Facebook*. O total de horas gravadas (no caso dos audiovisuais) e a duração das entrevistas via *chat* foi de aproximadamente 28 horas e 10 minutos de gravação.

2.2.3.3 O retorno ao campo: entrevistas da segunda fase

O retorno ao campo se deu aproximadamente um ano após o término das entrevistas da primeira fase. Em meados de julho de 2015 retomei os contatos com os três entrevistados para agendar as entrevistas. No trecho a seguir, apresento o que registrei no caderno de campo acerca desse retorno.

Hoje é o dia da volta ao campo. Carrego minhas angústias, mas também uma certa vontade de voltar a coletar dados. Essa é, para mim, a vida da pesquisa. Trabalhei no roteiro, com calma, tentando organizar a partir do que o entrevistado de hoje, Victor Hugo, falou nas suas duas entrevistas em 2014. Sei que não vou seguir o roteiro à risca, que vai ser bem mais uma entrevista aberta do que semiestruturada. A diferença é que agora o foco está mais definido e isso pode promover um bom diálogo. O mais importante é estar aberta para ouvir. Fazer perguntas que estimulem a conversa. Tudo aquilo que já li sobre entrevistas mas que na prática é diferente. Nada é previsto e aí está a beleza desse tipo de técnica de coleta de dados. Existe a sensação de que o pesquisador está no comando, mas na prática, sabemos que há muitas variáveis. Há uma negociação implícita, mas acima de qualquer coisa, há uma pessoa do outro lado disponibilizando seu precioso tempo para contribuir e participar de uma pesquisa, e é essa pessoa que deve decidir sobre o que e como quer falar ao ser perguntada. Uma relação de respeito. E cá do outro lado, uma doutoranda querendo conhecer mais sobre o que o entrevistado tem a falar e traduzir para a área pedagógico-musical. Vamos ver como será esse encontro, reencontro! (Diário da pesquisa, 27/07/15).

Essa entrevista foi com Victor Hugo e transcorreu de forma tranquila. Não parecia que fazia um ano que não falava com ele. Mas, além disso, me chamou a atenção o fluxo da conversa e a duração da entrevista que foi maior em relação às entrevistas realizadas no ano anterior.

O próximo entrevistado foi Dante e, em seguida, Raphael Ota. Raphael ficou surpreso quando eu disse que já fazia um ano que havíamos conversado. Nesse momento me dei conta do espaçamento entre uma fase e outra e das mudanças e novidades que eles trouxeram nas suas atuações durante esse tempo. Sobre isso, recortei um trecho da entrevista com Raphael Ota que mostra esse diálogo:

Juciane: A nossa última entrevista foi bastante nisso, pois foi bem uma semana depois do lançamento do teu CD.

Raphael: Nossa! Já tem um ano?

Juciane: Já. Agora em agosto que fez um ano. (risos)

Raphael: (risos) Nossa, achei que tinha sido em dezembro, coisa assim.

Juciane: É, passou muito rápido.

Raphael: Então tem um ano que a gente nem se fala.

Juciane: É, só no face, as curtidas e comentários no *facebook*. (Entrevista com Raphael Ota, 19/08/15).

Esse trecho revela o tempo que fiquei com o campo em *standby*. Foi um tempo necessário para redirecionar o foco do trabalho, realizar as leituras e organizar o retorno das entrevistas. Contudo, quando o entrevistado aponta “faz um ano que a gente nem se fala” vem a dimensão do espaçamento entre uma fase e outra do trabalho.

Outro aspecto que marcou esse retorno ao campo foi o formato de entrevistas *online*. O meu estranhamento foi menor e considero que consegui lidar melhor com esse campo que parecia distante. E de fato era. Por mais que estivéssemos conectados entre uma postagem e outra, entre uma música nova postada nas suas redes, um *post* sobre algum evento, ou alguma reportagem que compartilhavam, além das entrevistas, havia uma distância física.

Isso foi percebido na utilização dos recursos de áudio ou audiovisual do *Skype*. Eu fazia a chamada com vídeo e quando a conversa já estava acontecendo há mais de 10 minutos e do outro lado a câmera ainda estava desligada, eu já entendia como um sinal de que era pra ser somente áudio. Isso ocorreu apenas em algumas entrevistas. Confesso que com o vídeo era mais fácil de perceber as expressões, se as questões estavam claras. Somente com o áudio, era preciso mais sensibilidade da minha parte para perceber essas nuances no tom de voz. É um formato diferente. Possibilitou realizar a pesquisa com três pessoas que vivem em lugares distantes, mas certamente a construção dos dados seria diferente se fosse em entrevistas face a face. Sem juízos de valor, não se trata de ser melhor ou pior, apenas diferente.

Essas diferenças são apontadas por Salmons (2016) quando relata uma entrevista realizada de forma síncrona, por videoconferência.

Podemos usar gestos e sinais não-verbais; podemos exibir emoções. Mas, neste caso, estamos em nossos próprios ambientes que podem estar geograficamente próximos ou no outro lado do globo. Nós compartilhamos apenas o que pode ser visto através da lente da câmera *web*, cujo foco é previamente escolhido para revelar, divulgar ou evitar os elementos do ambiente⁵⁹. (SALMONS, 2016, p. 5).

Um exemplo dessas diferenças na coleta de dados *online* se deu quando eles falavam mais especificamente sobre como trabalham com as músicas, os efeitos, os sons, o banco de dados que organizam, dentre outros detalhes. Por muitas vezes senti a necessidade de vê-los em ação, manuseando os programas citados. Para diminuir essa necessidade, eu sempre anotava os nomes dos *softwares* e durante as transcrições navegava entre tutoriais do *YouTube*, para me adentrar um pouco mais nesse universo que eles estavam trazendo.

Já os exemplos musicais, os trechos do que eles estavam compondo, os exemplos de algumas mudanças nas músicas na fase de arranjo, eram mostradas durante a entrevista, com os áudios das músicas citadas. Quando se tratava de música pronta e que estava disponível na internet, eles me passavam os *links* para que eu pudesse tomar maior conhecimento do que eles estavam falando.

Dessa forma, as transcrições das entrevistas eram sempre permeadas por visitas a esses *sites*, audições das músicas que eles citavam como exemplos, tanto autorais quanto outras que faziam parte das explicações ou das inspirações para seus trabalhos. O envio de *links* era uma constante nas entrevistas. Como pode ser visto na fala de Dante: “aí depois eu vou te mandar no *Facebook* o link de algumas músicas pra você ter uma ideia de qual é a linha de som. Eu já vou aproveitar que estou com o arquivo aberto, eu estava fazendo isso agora e já vou mandando” (Dante, 07/08/15).

No decorrer das entrevistas, o espaçamento entre a primeira e a segunda fase já não era mais problema. Mesmo quando retomei alguns pontos das entrevistas anteriores, os que precisavam de mais esclarecimentos ou que poderiam ser aprofundados, a distância temporal não foi percebida.

⁵⁹ No original: “We can use gestures and non-verbal signals; we may display emotions. But in this instance we are in our own respective environments that may be geographically close or on the other side of the globe. We share only what can be seen through the lens of the web camera, which we can choose to direct in such a way as to reveal, disclose or avoid other elements of the environment”.

No que se refere ao detalhamento das entrevistas realizadas, o Quadro 5 traz as de 2015 e o Quadro 6 as de 2014, que foram aproveitadas mesmo com o foco redirecionado.

Quadro 5: Detalhamento das entrevistas de 2015

Entrevistado	Data	Duração	Recurso
Victor Hugo	27/07/15 – 19h53-21h52	1h58	<i>Skype</i>
Mafra	03/08/15 – 19h48-21h12	1h24	
Dante	07/08/15 – 14h22-15h50	1h28	<i>Skype</i>
	11/09/15 – 14h35-26h03	1h27	
Raphael Ota	19/08/15 – 19h42-21h07	1h25	<i>Skype</i>
	09/09/15 – 15h11-16h38	1h25	

Quadro 6: Detalhamento das entrevistas de 2014

Entrevistado	Data	Duração	Recurso
Raphael Ota	08/05/14 - 18h30 - 20h20	1h50	<i>Skype</i>
	07/08/14 - 19h00 - 20h20	1h20	
Victor Hugo	28/05/14 - 18h30 - 19h40	1h10	<i>Skype</i>
Mafra	07/07/14 - 19h20 - 20h50	1h20	
Dante	07/07/14 - 14h00 - 15h50	1h50	<i>Facebook</i> Audiovisual

Durante a realização das entrevistas cogitei a possibilidade de fazer algum fórum e/ou entrevista coletiva. A intenção era mais para que os entrevistados se conhecessem do que para a proposta metodológica da pesquisa, logo que necessitaria de outras estratégias para promover essa interação. Por outro lado, considerando que os estudos sobre cultura participativa e educação musical trazem sempre as interações e aprendizagens coletivas, a opção de entrevistar individualmente poderia soar contraditória. Contudo, ouvir particularmente como cada um percebia sua própria prática levou ao aspecto coletivo que está presente nas redes e parcerias construídas pelos entrevistados.

2.2.3.4 O desenrolar dos assuntos: perguntar mais do que comentar?

A realização das entrevistas abertas e semiestruturadas, cujo roteiro é apenas um guia, demanda diferentes tipos de atenção no desenrolar da conversa. Procura-se criar um espaço de trocas, criar um ambiente no qual o entrevistado sinta vontade de falar. Fazer perguntas claras e na hora certa. E, principalmente, estimular a fala com relação aos objetivos da pesquisa. Como saber durante a entrevista se aquele assunto que parece ser periférico pode ser a contextualização de algo que o entrevistado vai trazer em seguida? Interromper ou não? Como

fazer o comentário e puxar para outra questão? Tudo isso mantendo o cuidado para não fazer perguntas tendenciosas.

Estes são os desafios desse formato de entrevista, ao mesmo tempo que se tem a sensação de estar perdido, há o deslumbramento sobre o que o entrevistado traz, a partir da abertura de um espaço para colocar a sua opinião, o seu jeito de ver o mundo, o seu formato próprio de aprender. A mesma medida do desafio é a dos achados que surgem a partir dessas entrevistas/conversas.

Nesse sentido, quando em campo o pesquisador não precisa

ficar preso às surpresas que encontrar e nem tenso por não obter a resposta imediata a suas indagações. É claro que a experiência o ajudará no seu comportamento. Mas é possível recomendar que sempre exercitemos um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa. (MINAYO, 2012, p. 62).

Essas descobertas empíricas, principalmente, na primeira fase, estiveram relacionadas às diferenças do formato *chat* ou audiovisual. No *chat* eu me sentia mais tranquila, pois havia um tempo para pensar na próxima questão ou como explorar mais o que o entrevistado acabava de escrever. Nas conversas audiovisuais, a sensação era de pressão, pois nos momentos em que eu estava reformulando a questão ou procurando interligar com algo que o entrevistado trouxe, não havia um contato visual, havia um silêncio que precisava ser preenchido. Durante a transcrição percebi que quanto mais nervosa eu estava, maiores eram os comentários entre uma pergunta e outra. Outro fator que causava alguns incômodos era quando a conexão com a internet apresentava falhas e era necessário repetir a questão ou solicitar que o entrevistado repetisse a sua fala. De uma forma ou outra isso muda o fluxo, a ideia é reformulada e talvez até perdida na hora da repetição.

Na condução da entrevista, o perfil mais falante ou mais calado de cada entrevistado também foi um fator determinante. Alguns, após a apresentação e os combinados sobre os procedimentos éticos para gravação, autorização para a pesquisa e outros detalhes, já seguiam contando suas experiências. Nesse fluxo o meu papel era propiciar que algum aspecto fosse esclarecido ou complementado e ao introduzir uma nova questão, fazer de uma forma que mantivesse o ritmo da conversa. Já com os mais silenciosos me vi em alguns momentos falando e contextualizando a questão mais do que o necessário até encontrar uma forma de apenas perguntar.

Nesse exercício foi importante a autoavaliação e procurar melhorar nas próximas entrevistas. Considerando que a entrevista requer o exercício contínuo de ouvir o outro. Segundo Morato (2009), o ato de

saber ouvir está ligado a aceitar o outro como ele é, calando a minha inquietude de querer transformá-lo na pessoa que imagino dever ser. É manter-me em silêncio para ouvi-lo a partir dele mesmo, não de mim. É colocar-me em aberto para conhecer o que vive e o que expressa sobre o que vive. (MORATO, 2009, p. 109).

Cabe destacar que a segunda e/ou terceira entrevista (em algum dos casos), normalmente transcorriam com mais tranquilidade. Os assuntos tratados na entrevista anterior eram revisitados e aprofundados e nisso apareciam novos, porém mais conectados com o tema. Dessa forma, entendo esse formato de entrevista como desafiador e ao mesmo tempo pleno de possibilidades que nem sempre as questões do roteiro poderiam trazer. A construção enquanto pesquisadora foi e ainda é contínua. Sempre haveria uma forma melhor de perguntar, de conduzir, mas cada entrevista é também um momento único, circunscrito em um tempo, um contexto que não volta mais.

2.2.4 Registros, transcrições e retornos: questões éticas na utilização dos dados produzidos no campo

Os procedimentos éticos para a realização da pesquisa perpassam todas as etapas. Desde o consentimento para gravação, a forma como os entrevistados escolhem ser tratados no texto (nomes, pseudônimos), a leitura das entrevistas transcritas até a forma como os dados extraídos das suas postagens nas redes sociais podem ser usados no texto da tese.

Dessa forma, alguns procedimentos foram adotados logo no início da primeira entrevista. Ao apresentar os objetivos da pesquisa e as possíveis contribuições desta para a área de Educação Musical, já apontava sobre as apresentações em congressos e publicações em revistas acadêmicas que ocorrem no intuito de socializar os dados da pesquisa em suas diferentes fases. Enfatizei que nada seria utilizado sem a autorização dos entrevistados e, no caso dos menores de 18 anos, a autorização dos pais.

Ao final da entrevista combinava que o próximo passo seria enviar a transcrição da mesma para análise do entrevistado e juntamente com isso o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice-E o termo utilizado nesta investigação). De acordo com Santos (2009), a assinatura do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo pesquisador

e pelos entrevistados, "propicia uma mútua garantia de respeito a princípios éticos durante todo o processo da pesquisa e, principalmente, na apresentação dos resultados" (SANTOS, 2009, p. 139).

O retorno do TCLE se deu via internet, por meio da digitalização dos documentos assinados e confirmação via *e-mail*. Esse formato de retorno foi utilizado na pesquisa de Oliveira-Torres, na qual "esse procedimento feito por e-mail, com o aceite de recebimento de mensagem e de participação da pesquisa *online*" (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 103).

No termo de consentimento havia um campo para que cada entrevistado escolhesse como gostaria de ser identificado na pesquisa, com opções de nome artístico, pseudônimo, nome e sobrenome. A opção de revelar ou não a identidade dos entrevistados é um assunto que deve ser acordado entre pesquisador e colaboradores e depende também da natureza da pesquisa. Dos onze entrevistados, apenas um fez a opção pelo uso de pseudônimo. Os demais, principalmente os três entrevistados da segunda fase, assinalaram a opção de nome artístico.

No caso específico das práticas de produção musical que são compartilhadas, frequentemente, nas redes virtuais dos músicos entrevistados, se fosse necessário manter o anonimato, muito do material audiovisual não poderia ser utilizado na pesquisa. Destarte, para a segunda fase o uso dos dados das observações virtuais foi possível pois já havia esse consenso acerca da utilização dos mesmos.

No entanto, a identificação dos entrevistados no trabalho perpassa outras questões éticas que são discutidas no âmbito da realização de pesquisas pela internet.

A prática da pesquisa *na internet*, *através da internet* ou *a respeito da internet* reposiciona uma série de dilemas éticos. Isso é particularmente evidente por ocasião da coleta e análise de dados disponibilizados na rede, que solicita o questionamento sobre o que é ou não público e, por consequência, passível de trabalho e divulgação nos resultados de pesquisa. (FRAGOSO, et al., 2011, p. 21, grifos no original).

Na mesma direção, com a preocupação de orientar pesquisas realizadas na e pela internet, o documento produzido por Markham e Buchanan (2012), integrantes da AOIR (*Association of Internet Researchers*) demarca a necessidade de olhar para cada pesquisa como um caso específico, evitando utilizar uma mesma regra para todas as situações. Nesse sentido, trazem os procedimentos éticos para interações e uso de dados coletados especificamente *online* questionando o que é público e o que não é e, preservando assim o anonimato, o uso de pseudônimos, ou buscando autorização para uso dos dados. Tal preocupação também foi assinalada por Salmons (2015; 2016).

Tendo em vista que dentro das redes sociais nem todo o conteúdo disponibilizado é público, a decisão tomada nesta pesquisa foi de manter no anonimato os trechos provenientes de interações de outras pessoas que comentavam no *Facebook* ou no *YouTube*. Com relação à rede *SoundCloud* há uma especificidade pois os comentários aparecem durante as faixas e execução da música. Assim, foi utilizado o recurso de retirar a nitidez da foto nas imagens utilizadas para ilustração. Da mesma forma, quando citavam nome de alunos, nome de grupos que não fazem parte da tese, a identidade foi preservada, utilizando nomes fictícios.

Outro cuidado importante foi ficar atenta ao envio de *links* privados de músicas que estavam em andamento ou aguardando lançamento. Esses *links* eram disponibilizados no decorrer das entrevistas, em uma relação de confiança dos entrevistados acerca dos usos que eu faria deste material. O entrevistado explicou que após o lançamento seria possível utilizar o *link* do *site* que distribui as músicas e os trechos que ele mesmo disponibiliza no *SoundCloud*.

Essa questão abriu para outros posicionamentos éticos com relação ao material audiovisual que acompanha a tese. Com relação ao formato e organização, as músicas estão disponíveis na internet e os *links* disponibilizados na medida em que cada música é citada. Para facilitar o acesso às músicas durante a leitura, considerei importante centralizar esses *links* em um único espaço, para que as músicas sejam acessadas pelo nome. Assim, criei um *blog* da tese⁶⁰, conforme mencionado na introdução, que poderá funcionar como um espaço permanente para a pesquisa e os seus desdobramentos futuros. Nele as músicas aparecem na ordem em que são citadas em cada capítulo, conforme Figura 1.

Outro motivo para a criação do *blog* foi para assegurar o acesso às músicas citadas, logo que as plataformas como *SoundCloud*, *Facebook*, *YouTube* podem vir a ser substituídas futuramente. Assim, os links do *blog* iriam para um arquivo permanente, criado especialmente para a pesquisa. No entanto, me deparei com outras questões éticas, no caso dos *mashups* e *covers* que algumas vezes são retirados dos *sites* quando há denúncia sobre direitos autorais (esse tema será discutido no capítulo 6), eles continuariam fazendo parte do arquivo da tese. Com relação as músicas autorais, ocorrendo um futuro contato com gravadora e cessão de direitos, também não poderia mais ficar no *blog*. Dessa forma, utilizei os *links* que direcionam para as plataformas que são gerenciadas pelos entrevistados, já indicando que podem ser retirados a qualquer momento.

Considerando a efemeridade das plataformas e a importância de que a tese pudesse manter alguns registros audiovisuais que mostrassem as principais características das produções

⁶⁰ <http://edumusinaculturaparticipativa.blogspot.com.br/>

musicais de cada músico, os entrevistados sugeriram fazer um compilado com trechos de várias músicas para se tornar documento permanente desta tese.

Conforme apontado no início deste subcapítulo, as questões éticas atravessam todas as fases da pesquisa e assim passo a relatar esse processo com relação ao material proveniente das observações virtuais e dos textos das entrevistas transcritas.

Sobre as observações, para a organização dos dados, eu comecei salvando as postagens semanalmente em um documento *word*. Essa opção dificultava a posterior leitura pois desconfigurava quando passava para o novo documento. Passei a fazer um resumo do que havia sido publicado e salvar *print screen* das telas com as informações mais relevantes para a pesquisa. Muitas destas telas foram utilizadas ao longo do texto para elucidar e exemplificar sobre o que os entrevistados estavam falando. Essa técnica foi utilizada nas duas fases.

A opção de utilizar o *print* de telas durante as observações virtuais fez parte da pesquisa de Bechara (2015, p. 84) “os registros das incursões *online* e *off-line* foram feitos em um diário de campo em formato digital (arquivo.doc), no qual além de comentários e reflexões acerca do que era observado, também fui colecionando alguns *prints* das telas dos perfis dos estudantes”.

Na segunda fase, a partir das observações virtuais, criei um documento especificamente para salvar os *links* das músicas novas e fazer minhas análises e impressões acerca do que eu estava ouvindo. Essa prática se tornou importante pois nas entrevistas era comum eles perguntarem se eu havia escutado a música nova e que eu manifestasse a minha opinião.

No que se refere aos registros das entrevistas, todas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Utilizei o *software* livre *Audacity* que gravava no mesmo computador que estava usando o *Skype*. Por precaução, utilizei também um gravador digital. Embora existissem formas de gravar diretamente do *Skype*, optei por este caminho.

Considerando que eu estava lidando com músicos que trabalham diretamente com gravação, em uma das entrevistas com Raphael Ota ele perguntou como eu estava fazendo as gravações. Expliquei a forma que eu estava trabalhando e que como era só registro de voz falada, até o momento tinha funcionado. Nesse dia anotei no diário da pesquisa “no início da entrevista ele me pergunta como faço a gravação da conversa [...]. Interessante essa pergunta, bem de quem está super ligado em gravação e sistemas de áudio” (Diário da pesquisa, 09/09/15).

As transcrições foram feitas no *software word*. No final de cada entrevista eu salvava um *print screen* da tela do computador que marcava horário de início e de fim de cada entrevista e já inseria no documento que iria fazer a transcrição. Elas foram enviadas para os entrevistados que retornaram assinalando o que deveria ser corrigido.

O envio das transcrições e o retorno dos entrevistados decorreram tranquilamente. Na primeira fase os trechos modificados foram mais com relação a alguns termos técnicos ou nome de grupos que não estavam escritos corretamente. Nas conversas via *Facebook* houve a troca de número de celular para o uso no *WhatsApp* e a entrevistada pediu que esse dado fosse suprimido. Alguns indicaram correções na digitação, mas na parte conceitual das entrevistas não houve alterações.

Na segunda fase não houve nenhum pedido para suprimir ou modificar algum trecho. As correções foram, principalmente, em nomes técnicos ou de algum grupo ou banda que porventura eu tenha entendido errado. Dante comenta esse procedimento em uma das entrevistas “eu vou dar uma olhada depois na transcrição, mas o que eu estou vendo aqui, por cima, é mais a correção dos nomes de alguns artistas ali, o resto, o que está falado está assinado em baixo” (Dante, 11/09/15).

Após a finalização das entrevistas, em posse dos documentos que cada entrevistado retornou, todas as entrevistas foram agrupadas em um único documento. Os dados provenientes da primeira fase formaram o “Caderno de entrevistas da primeira fase”. Considerando as mudanças no campo, as entrevistas dos três músicos que permaneceram na segunda fase foram reagrupadas em um novo caderno intitulado “Caderno de entrevistas 2014”. As entrevistas da segunda fase foram agrupadas em um único documento, “Caderno de entrevistas 2015”⁶¹.

Estes cadernos, juntamente com os o diário de pesquisa e os arquivos provenientes das observações virtuais, formam os documentos construídos no campo empírico. A utilização de cada trecho e imagem passou por um novo tratamento dentro do texto. Principalmente, com relação às entrevistas, como a maioria foi a partir de depoimento oral, para tornar o texto mais compreensível na linguagem escrita, fiz alguns ajustes suprimindo palavras repetidas e vícios de linguagem. Contudo, procurei manter as especificidades das conversas, como por exemplo: “o cara vem aqui, grava...”. Substituir “cara” por, o “músico vem aqui, grava...” poderia retirar as características da linguagem que cada entrevistado utiliza no seu dia a dia. Indicações de humor como risos (risos) ou (kkkk) estarão presentes nas transcrições.

Os trechos oriundos de conversas via texto apresentam um modo próprio de escrita com algumas abreviações: mrm=mesmo; n=não; pq=porque. Como por exemplo, este trecho: “tem uns **q** só falam ou mostram muito rápido... **n** explicam direito. É **p qm** já sabe. Vídeo bom é aquele **q** explica **p qm n** sabe”, traduzindo ficaria: “tem uns **que** só falam ou mostram muito

⁶¹ O Caderno de entrevistas 2015 tem 146 páginas (fonte 12 espaçamento entre linhas 1,5) e o Caderno de entrevistas 2014 tem 114 páginas (fonte 12, espaçamento entre linhas 1,5).

rápido, **não** explicam direito. É **para quem** já sabe. Vídeo bom é aquele **que** explica **para quem não** sabe”. No decorrer do texto procurei manter a escrita da entrevistada.

2.3 Categorização e análise dos dados

2.3.1 Análise dos dados da primeira fase

Considerando que o redirecionamento do foco para a produção musical na cultura digital e participativa dependeu de todo o processo desenvolvido junto aos onze colaboradores, trago aqui a análise dos dados da primeira fase. A opção por trazer esta análise se deu pela relevância do material construído nessa fase e a sua contribuição para a delimitação do foco da pesquisa. A categorização dos dados e a proposta de referencial teórico são as mesmas que foram apresentadas no exame de qualificação. As categorias de análise são: atuação; internet na aprendizagem musical; internet no ensino; internet na produção/divulgação musical. Essas categorias estão baseadas no roteiro das entrevistas realizadas. O referencial teórico contempla as discussões de Jenkins et al. (2006) e Girardello et al. (2013) sobre cultura participativa e mídia-educação e Tobias (2014; 2015)⁶² e Waldron (2013) sobre cultura digital e participativa na educação musical, e, Souza (2000; 2009) sobre mídias e educação musical.

As experiências relatadas pelos colaboradores da pesquisa versam sobre suas relações com as mídias, mais especificamente a internet, nas suas práticas musicais. Isso porque na ocasião da coleta de dados na primeira fase eu estava procurando compreender o campo da aprendizagem *online*. Compreender essas relações faz parte de uma das preocupações dos autores que estudam a cultura participativa na mídia-educação (JENKINS et al., 2006; GIRARDELLO, et al. 2013) quando defendem a importância de trabalhar nos contextos educacionais o uso responsável e cidadão das mídias. Para tanto, discutem acerca das responsabilidades sobre o que se consome e se produz, sobre o uso que se faz das informações circuladas pela rede.

As visões que os entrevistados constroem acerca dessa relação entre aprendizagem/atuação musical com as mídias revelam como transitam nesses espaços e quais aprendizagens neles ocorrem. Os dados estão agrupados em três partes. A primeira versa sobre a relação com as mídias na aprendizagem musical. A segunda trata das visões dos entrevistados

⁶² O contato com o referencial da cultura digital e cultura participativa ocorreu quando assisti a apresentação do autor Evan Tobias no Encontro da *Internacional Society for Music Education* (ISME) realizado em Porto Alegre-RS em julho de 2014.

enquanto professores e alunos inseridos numa cultura participativa. A terceira traz os aspectos pedagógicos que estão presentes nas ações de produzir e compartilhar conteúdos pela internet.

2.3.1.1 Aprendizagens que emergem na cultura digital e participativa a partir das práticas dos entrevistados

Os percursos de aprendizagem musical dos entrevistados envolvem aulas particulares, cursos em conservatórios, curso de música integrado ao ensino médio, cursos de graduação, cursos de aperfeiçoamento e a autoaprendizagem. O quadro 7 mostra um panorama geral sobre a formação musical.

Quadro 7: Resumo sobre a formação musical dos entrevistados

Tipo de formação	Entrevistados
Curso de graduação e mestrado em música concluído.	Raphael Ota, Marcelo, Rafael Vanazzi.
Curso de música integrado ao ensino médio, em andamento.	Daniel, Lucas.
Aulas de música (particulares e/ou projetos) e autoaprendizagem.	Raísa, Adriana, Geraldino.
Autoaprendizagem e cursos de aperfeiçoamento.	Dante, Victor, Nezzo.

Além dos espaços de formação listados no quadro, o entrevistado Geraldino traz as relações de aprendizado que teve em família⁶³, "bem, minha relação com a música já vem de berço, pois toda minha família (paterna) toca algum instrumento, sendo a maioria 'tocadores de acordeon'. Eu toco desde os 11 anos de idade" (Geraldino Barbosa, 29/04/14). A respeito da sua prática musical em família, Geraldino relata: "meu pai já animava alguns forrós no tempo de adolescência dele. Quando era utilizado com bastante frequência o fole de oito baixos". E atualmente costumam "acompanhar essas quadrilhas de competição, conhecidas como Quadrilhas Estilizadas" (Geraldino, 06/05/14).

No que se refere à relação que os entrevistados estabelecem com as mídias é possível visualizar a forma como articulam os conhecimentos construídos em cursos sistematizados, nas trocas, presenciais ou *online* com os pares, trazendo indícios de uma formação que mescla diferentes tipos de aprendizagens. Um exemplo pode ser visto na experiência relatada por Raísa:

⁶³ Sobre a abordagem da área da Educação Musical acerca das aprendizagens presentes nas práticas musicais em família ver: Gomes (2009); Santos (2011).

Tenho em casa: flauta doce, violão, teclado, gaita, cavaquinho. O q mais sei tocar é o violão. Flauta e gaita às vzs pego p brincar e tiro umas músicas. Teclado eh q já sei tocar algumas coisas com as duas mãos, faz uns 2 anos qse q faço aulas com L., isso me fez comprar uma escaleta tbm. O único instrumento q fiz algum tipo de aula foi o teclado, os demais eu só pego e tiro as coisas de ouvido ou pela internet. Só sei tocar piano por partitura e violão por cifra. O contrário n eh válido kkkk. A flauta e a gaita são as q eu pego de ouvido e por partitura tbm. Basicamente eh isso. (Raísa, 28/05/14).

O entrevistado Raphael Ota relata uma experiência semelhante quanto ao aprendizado dos instrumentos, "eu fiz aula de teclado e contrabaixo e os três anos de violino lá na UEM [...], mas o resto foi aprendendo sozinho" (Raphael Ota, 08/05/14).

Essa relação entre aprender em instituições de formação tais como conservatórios, universidades, aulas particulares e aprender em outros contextos, família, mídia, grupos musicais, é abordada pelo entrevistado Marcelo ao falar sobre suas experiências de aprendizagem musical.

Eu comecei estudando música de uma maneira super formal, em escola de música. Embora na minha família tenha vários tios que têm grupos de baile, meu avô tocava bastante, então têm muitos músicos na família, mas eu comecei até com um viés mais acadêmico, vamos dizer assim, mais formal. E sempre senti muita dificuldade de ser alguém autodidata, alguém que aprendesse olhando outra pessoa [...]. Depois, mais tarde, quando eu fui pesquisar essas questões das tecnologias [...] que eu comecei a ter um contato mais intenso com isso, eu sentia que isso me dava um empoderamento maior na questão autodidata. Eu conseguia aprender mais olhando vídeos no *YouTube* e comecei a pesquisar mais sobre a questão de computadores. Assim eu percebi que eu conseguia fazer muito mais coisas por conta do que antes. (Marcelo, 10/09/14).

Marcelo traz na sua trajetória de aprendizagem a relação com as aulas em espaços formais e com a prática de aprender por conta própria. Ele relaciona sua maior ligação com a prática autodidata a partir do acesso às tecnologias, principalmente, vídeos do *YouTube* que possibilitavam contato com outras práticas musicais. Esse aspecto de autodidatismo está igualmente presente nas experiências dos entrevistados Dante, Lucas, Nezzo, Raísa e Marcelo. De acordo com Podestá

É possível considerar que o processo nomeado como “autodidatismo integra, em diferentes níveis, a complexa rede de captação de informações e desenvolvimento de competências que envolvem outras pessoas, tecnologias, mídias, discursos musicais, materiais e métodos de aprendizagem musical. Por mais que essas atividades não passem pela orientação profissional de professores que determinam conteúdos e metodologias de trabalho, podem estar aliadas a elas, envolvendo outras formas de mediação num sistema cultural. (PODESTÁ, 2003, p. 200).

Na mesma direção, entram as discussões sobre autoaprendizagem musical, conforme pesquisas desenvolvidas por Gohn, (2003) e Corrêa, (2000, 2008). Corrêa (2008) desenvolveu uma pesquisa com cinco adolescentes e suas experiências de aprendizagem do violão sem a orientação de um professor. Ao discutir o conceito de autoaprendizagem reconhece que este “auto” tem a ver com os caminhos, materiais, escolhas dos aprendizes e não com o “aprender sozinho”. Destarte, “os processos de autoaprendizagem observados [...] se caracterizaram pela interação entre o individual e o coletivo através da formação de redes” (CORRÊA, 2008, p. 35). Sendo o plano individual o interesse em aprender o instrumento e o coletivo a “interação com os amigos” por meio de “exemplos tocados, falados e mostrados”. Desse modo, “a troca ocasionada por este *dar* e ao mesmo tempo *receber* constitui, sem dúvida, um elemento não só motivador, mas também de reflexão e de ensino e aprendizagem” (CORRÊA, 2008, p. 36, grifos no original).

Nesse caminho de autoaprendizagem, a seleção dos materiais, vídeos, páginas, livros, métodos, tutoriais, torna-se fundamental e demanda dos aprendizes a necessidade de “avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação” (JENKINS, et al., 2006, p. 4). Isso porque, com as mídias mais interativas, como a internet, os conteúdos são produzidos e circulados sem muitos filtros, ficando a confiabilidade do que ali está posto a critério de quem pesquisa. Daniel demonstra essa consciência da responsabilidade acerca das informações que acessa afirmando que o que está disponibilizado “pode me prejudicar e pode me ajudar. Pode me atrapalhar ou não, depende de mim. Mas tem muita coisa que pode me ajudar” (Daniel, 18/05/14).

Essa consciência acerca da própria responsabilidade em verificar e confrontar informações é questionada por Daniel.

Difícil você fazer alguma coisa que não use a internet. Dificilmente eu vou pegar um livro didático e usar ele até porque na internet, se você souber usar, você vai achar. É muito mais plural, sabe, é muito mais aberto. Se eu pego um livro didático eu estou vendo a partir de uma perspectiva de vários, e de algumas que eu aceito e a partir da contradição das duas eu faço o meu próprio conhecimento. Contradição é uma coisa muito importante. (Daniel, 18/05/14).

Nessa direção, Lucas destaca que em ocasiões dentro da sala de aula, ou nos momentos de estudo, a oportunidade de consultar a internet pode acrescentar no aprendizado, “como o acesso a internet está ficando cada vez mais fácil, você pode pegar seu celular e pesquisar um assunto no qual você tem dúvida e achar a ‘solução’ dos seus problemas” (Lucas, 26/06/14). Essa possibilidade de encontrar as soluções dialoga com o relato de Daniel: “eu aprendi a fazer algumas coisas interessantes pelo *YouTube*, aprendi mesmo, diretamente. E, fora isso, tem

muita coisa, muita coisa! Você vai ver músicos com uma habilidade incrível lá, e você pode analisar as técnicas deles, aprender só olhando” (Daniel, 05/05/14).

De forma semelhante Raísa destaca o fácil acesso a outros materiais como partituras, métodos, livros que estão disponíveis e contribuem para aprender música.

Eu acho internet indispensável. Claro q dependendo do instrumento há uma dificuldade muito maior, mas, independentemente dos vídeos, a quantidade de cifras e partituras p diferentes instrumentos é gigante. Tem coisas q não são gratuitas. Algumas partituras tem que comprar, por exemplo, mas mrm (mesmo) assim é de fácil acesso. (Raísa, 28/04/14).

Para Geraldino, esse fácil acesso foi determinante para que ele pudesse realizar um concurso que exigia conhecimentos de teoria musical, "em 2012 prestei concurso para Sargento Músico dos Fuzileiros Navais, minha fonte de estudos foi exclusivamente, a internet" (Geraldino, 29/04/14), por meio de um curso *online* de teoria musical.

Outro material bastante citado pelos entrevistados é a videoaula. Para Lucas o acesso às videoaulas de bateria pela internet teve um importante papel, principalmente, antes da sua entrada no curso de ensino médio integrado. Nas suas palavras: "meu primeiro professor foi a internet, basicamente pelo *YouTube*, que é por onde eu assistia e ainda assisto muitas videoaulas que sempre foram importantes pro meu estudo" (Lucas, 13/5/2014).

Com experiências semelhantes, os entrevistados Geraldino e Raísa relatam seus aprendizados. Geraldino cita as "videoaulas explicativas, contendo técnicas adequadas para o instrumento e também partituras" (Geraldino, 29/04/14). Raísa relata o caminho que faz para encontrar as videoaulas, “p músicas q eu quero aprender um solo q me chama atenção e eu quero reproduzir, coloco no *YouTube* o nome da música e junto ao nome digito 'cifras' e espero p aparecer um vídeo ensinando”. Dentre os vídeos que aparecem, Raísa prefere o *site* cifraclub, “por causa dos vídeos q ensinam com mais riqueza de detalhes [...] o bom é que aparece a tablatura do solo e o professor ensinando como fazer e é só ter paciência p reproduzir kkkk, mas eles ensinam bem direitinho”. Ao ser questionada sobre o que ela considera um vídeo que ensina “direitinho”, ela responde: “tem uns q só falam ou mostram muito rápido... n explica direito, é p qm já sabe. Vídeo bom q aquele q explica p qm n sabe” (Raísa, 28/04/2014).

A análise de Raísa acerca dos vídeos demonstra que ela escolhe aprender com o material que explica com mais detalhes. Nessa direção, o trecho a seguir traz alguns questionamentos da entrevistada acerca de como reconhecer a procedência do material, apontando assim um dos desafios de quem procura aprender pela internet.

[No cifraclub] os vídeos “são gravados profissionalmente. qm ensina eh contratado do *site* só p isso, eh como se fosse um EAD [Ensino a distância] gratuito p musica. Mas há muitos vídeos caseiros q o povo compartilha o q sabe, q de certa forma ajuda, depende do discernimento de qm pesquisa. Aí entra o lado ruim de aprender só pela net... qm tah por conta própria e não sabe de nada tem q procurar coisas de boa procedência. Aí 'como vou saber a procedência se não entendo nada?'... p isso se tem amigos q entendem e te indiquem bons caminhos p pesquisar. (Raísa, 28/04/2014).

A questão levantada pela entrevistada sobre como saber a procedência quando ainda se é iniciante no assunto aparece como uma das preocupações levantadas por Jenkins et al. (2006) sobre cultura digital e participativa. Raísa resolve isso com os amigos que indiquem bons caminhos para pesquisar. Esses amigos, podem ser também pais, professores, ou ainda, os comentários que surgem nos vídeos e que funcionam como um termômetro sobre o material publicado.

Existe um outro aspecto da cultura participativa que pode ser exemplificado nos vídeos do cifraclub, citados por Raísa. Nos comentários sobre a videoaula da música *Imagine* (John Lennon)⁶⁴, uma pessoa sugere outros acordes para o refrão. Essa ação demonstra que o *site* está aberto para sugestões, algo que ocorre também na parte de cifras. Cada nova versão ou edição do que está publicado passa por um filtro dos moderadores, mas há o espaço para colaboração.

Experiência semelhante, que interliga vídeos no *YouTube*, é a de um aprendiz ligado à comunidade Banjo Hangout, investigada por Waldron (2013b). O entrevistado relata,

Os dois recursos da *web* que eu uso mais frequentemente são vídeos do *YouTube* e arquivos de tablatura/partituras. Quando começo a aprender uma nova melodia, eu procuro por meio do *YouTube* e encontro várias versões da mesma, como um meio de conhecer a melodia. Isso me ajuda a ver os dedilhados⁶⁵. (Ric Hollander entrevistado por WALDRON, 2013b, p. 266-267).

As experiências com videoaulas citadas pelos entrevistados se concentram na pesquisa sobre músicas e instrumentos específicos, bem como dicas sobre o instrumento que tocam. Não há relatos de que tenham feito cursos de instrumento por videoaulas, o que é uma prática que já existia antes da internet. Trata-se de cursos completos com módulos e aulas sistematizadas, seguindo uma ordem de dificuldades, gravados em DVD (ver GOHN, 2003). Com a internet

⁶⁴ <http://www.cifraclub.com.br/john-lennon/imagine/#autoplay=true>

⁶⁵ No original: The two web resources that I used most frequently are YouTube videos and *online* TAB archives. When starting to learn a new tune, I search through YouTube and find several good versions of it, as a way to get the overall melody in my head. It does help to be able to watch the fingerings.

alguns desses cursos vendem os DVDs e abrem um espaço *online* para tirar dúvidas com o professor.

Outra prática trazida pelos entrevistados é a pesquisa sonora via computador, dispositivos móveis e redes sociais. A pesquisa de músicas na internet, a seleção de repertório para ouvir em diversos lugares, o ouvir rádio pelo celular são algumas experiências citadas pelos entrevistados que podem ser entendidas como formas de “escutas compartilhadas” revelando aspectos de aprendizagens musicais. Um exemplo é trazido por Daniel, que explica suas pesquisas musicais pela internet e como organiza o material encontrado.

Sobre técnicas de violão, especificamente, eu escuto muita música. E eu encontro muita música pelo *YouTube*, eu baixo no computador e eu escuto prestando atenção nas coisas. Isso faz parte da minha formação musical. (Daniel, 05/05/14).

As experiências de aprendizagem relatadas pelo entrevistado envolvem a busca de músicas na plataforma virtual *YouTube*, a ação de baixar as mesmas no computador, já demandando uma escolha e como organizar os materiais encontrados sobre música. Além disso, “escutar prestando atenção” é uma dimensão do aprendizado musical: a apreciação. Esses aspectos da escuta para aprender música aparecem na pesquisa de Ramos (2012), que investigou a escuta portátil, mas que se aplica também à internet. Para a autora, “a escuta portátil permite que cada ouvinte crie seus modos de apreciação, de acordo com as ‘competências’ individuais. A maneira portátil de escutar música descarta quaisquer imposições do que escutar, onde, por quê, e com quem escutar” (RAMOS, 2012, p. 226).

Os entrevistados trazem algumas experiências acerca da forma como ouvem música e como compartilham suas escutas, trazendo para análise uma das dimensões da cultura participativa, a aprendizagem entre pares. Mesmo que não seja intencional, as trocas musicais que realizam em rede revelam potenciais de aprendizagem musical, conforme apontado por Ramos (2012). Adriana comenta, “sempre troco *links* de vídeos com meus amigos, eles enviam pra mim e vice-versa pelo *face*, pelo bate-papo. Às vezes estou conectada numa determinada rádio e digo, ‘olha o que eu estou ouvindo’ e aí mando o *link*”⁶⁶ (Adriana, 06/08/14).

Nessa fala da Adriana é possível visualizar dois formatos de escuta, os *links* de vídeos podem ser compartilhados de maneira assíncrona, por mensagens e, cada um pode ouvir no momento que quiser. Já o *link* da rádio é uma escuta compartilhada síncrona, em tempo real,

⁶⁶ No momento da entrevista, Adriana me passou o link da rádio que ela estava escutando: <http://acheradios.com.br/globo-fm-901/>

podendo ouvir juntamente com os amigos. Esse mesmo *link*, visto em outro momento, terá outro significado pois serão outras músicas tocando.

Compartilhar o que está ouvindo possibilita demonstrar preferências musicais, conhecer novas músicas, gostar e/ou não gostar do que o outro ouve. Adriana relata, "eu só envio *link* de músicas bacanas, românticas (o meu gosto), mas às vezes os *links* que recebo são de músicas que eu não gosto, mas a gente acaba se divertindo com essa troca de *links*" (Adriana, 25/08/14). Essa prática pode proporcionar o contato com repertórios diferentes que se tornam conhecidos a partir do momento em que cada um envia as músicas de sua preferência.

Com o aumento das tecnologias portáteis como MP3, celulares, *iPods*, dentre outros, o ouvir música está cada vez mais presente na rotina das pessoas (RAMOS, 2012). No que se refere aos dispositivos e conexões, as possibilidades de trocas musicais via celulares e *tablets* aumentaram com a internet móvel (3G, 4G, e redes WiFi). Para ouvir rádio, a entrevistada comenta, "eu baixei um app [aplicativo] no meu cel e daí não preciso mais estar sempre conectada ao PC [*Personal Computer*=computador pessoal] para ouvir as rádios que eu gosto. Comprei até umas caixinhas pra ouvir as rádios com um volume melhor" (Adriana, 25/08/14).

O fato de ampliar a conexão para o celular não precisando estar "sempre conectada ao PC" confere possibilidades de escutas compartilhadas. De forma semelhante, Raísa narra seus hábitos de ouvir música com alguns amigos, por meio do aplicativo *WhatsApp*: "costumo gravar as músicas q to escutando na radio ou na TV e mandar p outra pessoa q to conversando, o q chamo de roer em conjunto, kkkkk" (Raísa, 30/04/14). Esse "roer em conjunto" significa comentar sobre as músicas e Raísa demonstra se divertir com essa prática:

tenho uma amiga q fica acordada até tarde e a gente tem o costume de ficar mandando *link* de vídeos de músicas q a gente gosta. Passamos a madrugada assim às vzs [...] a gente fica desenterrando as músicas das décadas passadas kkkkkkk, eh massa! eh bom fazer isso kkkkkkk! (Raísa, 30/04).

Essa prática de "desenterrar" músicas de décadas passadas pode ser uma forma de pesquisa musical. Considerando que em plataformas como o *YouTube*, por exemplo, existe uma lista de vídeos relacionados, é possível ter contato com músicas sugeridas pelo site e esta ser mais uma forma de garimpagem sonora. Quando questionei Raísa sobre o que elas conversavam sobre as músicas, ela respondeu:

Rapaz... tanto das músicas desenterradas como as atuais a gente fala muita coisa. Comenta o cenário, a voz, o ritmo, a roupa e cabelo da época, critica e manga⁶⁷ qndo eh ruim e a gente tah vendo so p mangar mrm kkkkkk. Compara

⁶⁷ "mangar" é um termo regional, que significa caçoar, zombar de alguém.

as músicas q a gente acha boas com as q acha ruim e por aí vai. A comparação geralmente eh relacionada às letras. (Raísa, 30/04).

Neste depoimento aparecem possibilidades de interações musicais que são proporcionadas pela ferramenta "gravar" dentro do aplicativo *WhatsApp*. Mas, para além das funcionalidades das ferramentas, torna-se um espaço para ouvir música em conjunto, logo que os pequenos trechos selecionados para compartilhar certamente carregam sentidos para quem os escolhe demandando uma forma de apreciação musical e, portanto, de aprendizagem musical. Mesmo que esteja ligado ao entretenimento, ao "passar tempo", há uma vivência musical por meio da escuta compartilhada.

A relação dos entrevistados com as mídias nos seus percursos de formação e atualização musical mostra alguns aspectos participativos e colaborativos que emergem dessas formas de aprender. Interligando interações entre os aprendizes ou com o conteúdo que foi postado por alguém na rede, seja uma videoaula, uma música, uma paródia. Essas práticas são discutidas por Tobias et al. (2015) quando traz as possibilidades de engajamento musical na cultura digital e participativa, na qual é possível “desempenhar várias funções musicais como ouvir e discutir a música em um *site*, criar e compartilhar listas de reprodução, ou ensinar aos outros como executar a música, gravando e postando tutoriais em vídeo⁶⁸” (TOBIAS, et al., 2015, p. 95-96). Para os autores esses são exemplos de engajamento com a mídia que ocorrem na sociedade contemporânea e tornam-se importantes elementos de trabalho no contexto educacional, como uma educação musical comprometida com as diferentes práticas musicais dos alunos.

Os entrevistados revelam formas diferentes de aprender e lidar com o conhecimento nesse contexto da mídia interativa e isso se aplica também nos papéis que desempenham, como estudantes, como produtores musicais e como professores. Dessa forma, o próximo item vai tratar da visão de alguns dos entrevistados acerca do quanto e como cultura digital e participativa está presente nas suas práticas.

⁶⁸ No original: Others might enact multiple musical roles such as listening to and discussing music on a website, creating and sharing playlists, or teaching others how to perform music by recording and posting video tutorials. Addressing the types of creative engagement with media that occur in contemporary society necessitates understanding the skills involved along with related principles to inform or guide practice.

2.3.1.2 A cultura digital e participativa no ensino/aprendizagem musical sistematizado: aulas particulares, cursos, universidade.

As atividades relacionadas ao ensino de música fazem parte da atuação de apenas alguns dos entrevistados, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8: Resumo das atividades de ensino dos entrevistados

Atividade de ensino	Entrevistados
Tutoria em um curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD.	Rafael Vanazzi.
Professor em um curso de Licenciatura em Música na modalidade presencial.	Marcelo.
Aulas particulares.	Dante, Victor, Rafael Vanazzi.
<i>Workshops</i> e projetos.	Victor, Rafael Vanazzi, Nezzo.

Considerando as preocupações levantadas pelos estudos sobre os desafios da cultura participativa na área educacional (JENKINS et al., 2006) e sobre a cultura digital e participativa no ensino de música nas escolas (TOBIAS et al., 2015), trago algumas experiências dos entrevistados que estão em conexão com as discussões desses autores. Trata-se de focar nas visões que eles constroem enquanto professores acerca das práticas culturais engendradas na cultura digital e participativa. Além disso, incluo a visão de um dos entrevistados, enquanto estudante, que enfatiza aspectos que considera importantes para ser incorporados em contextos sistematizados de ensino.

Rafael Vanazzi relata a utilização do *YouTube* e *sites* de cifras como material didático nas aulas particulares de piano e acordeon que ministra. Para tanto, ele costuma fazer a busca junto com o aluno e experimentar as versões que aparecem. Assim, o “aluno vai ler e praticar um pouco essa questão de aprender a buscar a música que ele quer, de pegar a cifragem, de ouvir um som e tocar junto. Ver se está no mesmo tom ou precisa modular”. Com isso, a intenção de Rafael é que “eles vão aprendendo a ter um pouco de autonomia com essa tecnologia” (Rafael Vanazzi, 16/05/14).

O entrevistado pontua que fazer essa articulação com as tecnologias, principalmente, com os alunos que vivenciam isso fora das aulas, traz elementos para que os alunos se integrem mais às aulas e possam aprender meios de procurar outras músicas e como trabalhar com elas. Nesse sentido, ele descreve a experiência com *tablets* e celulares, relatando sobre uma aluna de 9 anos de idade.

Ela coloca o *iPad* no piano e fica mexendo, aprende as cifras. Ela é super habilidosa em mexer com essas coisas. Ela usa uma coisa que ela gosta, vai nas músicas que ela vai se interessando e vai lendo as cifras, vai tocando e treinando. Então junta esse interesse pela tecnologia junto com a prática musical. (Rafael Vanazzi, 16/05/14).

Essa proposta para as aulas parte das vivências que a aluna já tem com a tecnologia. Tal prática demanda que ele se aproxime desses dispositivos. Rafael destaca que isso é mais recente, porque “faz quase um ano que eu saí de um telefone pré-histórico pra pegar um telefone mais moderno. E aí comecei a entender como que é esse universo e consegui usar mais com os alunos, os que usam, os que têm essas coisas também. Então foi interessante!” (Rafael Vanazzi, 16/05/14). Nota-se que ele procura trabalhar dessa forma com os alunos que usam essas tecnologias, não sendo um recurso incorporado de cima para baixo, mas sim a partir das experiências dos alunos.

No que se refere a promover maior autonomia para que o aluno realize buscas e se interesse por assuntos correlatos às aulas, Rafael procura incentivar a pesquisa e dedica momentos da aula para isso. Quando questionado sobre as estratégias que utiliza para incentivar a autonomia, ele descreve.

Ah, começo assim perguntando “que banda que você gosta? Que música?” Aí começa a sugerir, a falar “ah, mas tem aquela que uma vez eu ouvi e achei legal” aí abre no computador, eu vejo a cifra, toco, a gente ouve a música. Se for muito difícil já nem abro, porque já olho a cifra e vejo se dá ou não. Procuo colocar em um tom mais fácil, pra poder encaixar melhor com as possibilidades do aluno. Nisso, o aluno já aprende onde é que está o *site*, aprende a mexer. Aproveito e explico que tem outras músicas desse mesmo artista, você pode olhar, aí tem as cifras. Assim o aluno pode ficar curioso “ah deixa eu ver essa música que eu gosto” e aí vê a cifra, já tenta bater naquela cifra, e aí tem um acorde que não conhece, então já consegue pesquisar, puxa a curiosidade e o interesse em querer tocar. (Rafael Vanazzi, 16/05/14).

Esse formato de aulas requer outro tipo de preparação, cujo repertório escolhido pelo aluno pode trazer surpresas, necessitar de adaptações e negociações caso não seja possível encontrar ou transformar em uma versão que o aluno tenha condições de tocar. A postura de incentivar os alunos a pesquisar os assuntos da aula e a ideia de fazer isso na prática junto com os alunos está relacionada com o que os autores Jenkins et al. (2006) e Tobias et al. (2015) defendem sobre cultura digital e participativa em contextos sistematizados de ensino, conforme apontado no capítulo 1 desta tese.

Outra experiência de Rafael Vanazzi que integra mídias, tecnologias e abordagens presentes na cultura participativa é a sua atuação como tutor *online* de um curso de Licenciatura em Educação Musical, na modalidade EAD. Rafael é tutor da disciplina teclado e, assim, a

comunicação com os alunos se dá muitas vezes por envio e *feedback* de vídeos. Dentre os relatos acerca dessa atuação na EAD, destaco dois aspectos: os esforços de tornar a interação com os alunos mais próxima do que seriam os encontros presenciais e as estratégias para promover aprendizagens coletivas.

Sobre o primeiro aspecto, Rafael fala da importância de conhecer o alunos com quem está trabalhando e ter uma flexibilidade com relação aos envios de trabalhos. Tal visão pode tornar o processo mais “humanizado”, pois

você pensa que por traz do computador, da foto, tem uma pessoa, que tem família, filhos [...] pais mesmo, até com dificuldade financeira, correndo atrás, que não consegue estudar direito. Então está todo mundo ali tentando dar o que pode para conseguir tirar seu diploma e melhorar um pouco mais a vida. Então você leva em consideração tudo isso. Mas também você não vai sair dando “Dez” pra todo mundo, dá uma nota justa, conversa, avalia a progressão do aluno. É muito interessante isso porque traz uma humanização do virtual muito grande. É uma coisa que eu não tinha imaginado nesse nível antes de começar. (Rafael Vanazzi, 16/05/14).

O segundo aspecto é o papel que desempenha para promover um espaço que os alunos possam discutir e trocar ideias.

Tem maneiras de você fazer o grupo interagir mais virtualmente que é através dos fóruns, você promove discussões, leva assuntos pra debater, coloca uma dúvida que está sendo mais geral, coloca lá pra todo mundo ler e também opinar. Interessante assim que cria uma comunidade virtual. É igual a gente sente as vezes no *Facebook* com alguns amigos, que tem uma comunidadezinha ali que troca mais informação, combina alguma coisa vez ou outra. Parece que no *moodle*⁶⁹ chega um ponto que cai pra esse lado. O pessoal troca mais ali! (Rafael Vanazzi, 16/05/14).

Essa ideia de promover um ensino/aprendizado que não seja centrado no professor, mas que possibilite a participação dos alunos com suas experiências, seus relatos, seus questionamentos, é amplamente defendida por estudiosos da área de EAD, como por exemplo o trabalho de Santos (2010). Entretanto, não se trata de algo apenas para o ensino a distância, mas também para o ensino presencial que pode, por meio dessas ferramentas, possibilitar espaços de trocas misturando presencial e *online*.

⁶⁹ O Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented Distance **L**Earning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Trata-se de um software livre, desenvolvido de forma colaborativa por uma comunidade virtual formada por programadores, designers, administradores, professores e usuários em geral. Inicialmente utilizada como ambiente virtual de aprendizagem, principalmente nos cursos EAD, a plataforma moodle também tem sido adotada como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, dentre outros. Informações retiradas da página: <http://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle> acessada em 01/05/2016.

Tal discussão é trazida por Marcelo na sua experiência como professor de um curso de graduação em música. No contexto das tecnologias, ele costuma se colocar como aprendiz em sala de aula. Essa prática dialoga com o que Clinton et al. (2013) trazem acerca do papel do professor no letramento midiático em sala de aula, que não se trata de ensinar a usar as tecnologias, mas promover espaços de aprendizagens com elas. Marcelo relata.

Eu estou sempre aprendendo. É muito interessante ter esse público que traz essas ferramentas porque você está sempre aprendendo com eles. E a possibilidade de você descobrir essas atualizações é em sala de aula, é ali que circula as novidades, e não só as novidades de dispositivo eletrônico, mas as novidades de uso deles. Então as vezes a gente vê usos não comuns das coisas dentro de sala de aula. De certa forma eu costumo estar sempre aberto tanto ao uso quanto a essas tecnologias que aparecem dentro de sala de aula. (Marcelo, 11/09/14).

Essa possibilidade de ver como os alunos se apropriam dos diferentes recursos dialoga com uma das práticas relatadas por Tobias et al. (2015), quando a professora Abbie proporcionou que os alunos fossem responsáveis pela utilização de um *software* específico para edição sonora, de tal forma que as dúvidas sobre os recursos, bem como as novidades que cada grupo encontrou no desenvolvimento de criações musicais utilizando o *software*, fossem socializadas com toda a turma. Destarte, a professora Abbie “retirou dela o principal foco para que os alunos obtivessem informações” e os alunos se engajaram na “cognição distribuída e as tecnologias contribuíram para o sucesso dos alunos na exploração, aprendizagem e fazer musical⁷⁰” (TOBIAS, et al., 2015, p. 101).

Outra estratégia utilizada por Marcelo dialoga com o que Rafael Vanazzi traz no contexto da EAD. Trata-se de promover espaços para que os alunos aprendam uns com os outros. Marcelo realizou alguns exercícios para experimentar interações *online*, delegando para toda a turma a responsabilidade de analisar se essas interações avançavam em relação ao que eles já faziam em sala de aula, além de outras questões que apareceram nessa prática. Essa experiência ocorreu por meio de uma atividade de postagem que o entrevistado fez utilizando o seu *blog*.

A ideia é que houvesse discussão dentro de um tema e que essa discussão acontecesse na postagem de uma maneira natural. Então não tinha sentido obrigar as pessoas a comentar. Mas era importante que as pessoas pudessem e quisessem comentar pra poder produzir alguma coisa interessante. A vantagem de uma pessoa ler o que a outra estava colocando, a vantagem de

⁷⁰ No original: When Abbie removed herself as students’ focal point for obtaining information, their ability to engage in distributed cognition and leverage technology contributed to their success in exploring, learning, and realizing music.

uma página virtual onde as coisas ficam ali é que o que você disse pode ser lido muitas vezes [...]. Essa era a vantagem que eu apresentava. Mas eu queria criar uma motivação pra eles fazerem esses comentários, eu precisava medir isso depois com eles também pra ver se tinha sido uma tarefa interessante ou não. Desse modo a gente estabeleceu várias formas de medir essa discussão que aconteceu na página, por exemplo: [...] Eu posteí uma resposta, alguém comentou a minha resposta, então já é [uma interação] de segundo grau, alguém comentou a resposta da resposta, é de terceiro grau. Então foi uma maneira de a gente pensar se existia uma discussão ali ou não. Porque colocar uma postagem que cada um colocasse sua resposta, não era uma discussão tão interativa, a gente podia fazer isso dentro da sala de aula, não tinha porque ir pro *blog* pra fazer isso. Então, mas foi coletivamente que a gente chegou nessas conclusões. (Marcelo, 11/0914).

Essa prática de promover interação em sala de aula e engajamento com as tecnologias foi bastante enfatizada pelo entrevistado. Nesse sentido, o espaço virtual⁷¹ que Marcelo mantém é um exemplo de possibilidades da cultura participativa no ensino aprendizagem musical integrando pessoas de diferentes locais e atuações, músicos, pesquisadores, professores da educação básica, professores de universidades, estudantes. Trata-se de um espaço que mobiliza pessoas a interagir em torno de interesses comuns, formando uma rede de colaboração e conhecimento. Há também a participação de músicos e professores de outras regiões que são convidados a conversar com os alunos via internet.

Essa possibilidade foi apontada pelo estudante Daniel, como expectativa de maior contato com a internet em sala de aula, para além da sua utilização em pesquisas.

Poderia por exemplo ter um contato com universidades no exterior pra ver como que eles fazem. Eu, por exemplo, não tenho. [...] quem sabe algum tipo de *masterclass*, mas teria que ter algum formato que se adequasse. Uma espécie de palestra de algum professor que está dando a *masterclass* e daí pra qualquer tipo de pergunta você pode criar tipo uma lista de espera. Isso é coisa simples, alguém que mexa com a internet faz isso rápido! Mas, então, tem como ter algum tipo de dinâmica pra isso e alguma informação para *masterclass*. (Daniel, 18/06/14).

A ideia de promover discussões que extrapolam a sala de aula, utilizando de recursos de webconferência, é defendida por Jenkins et al. (2006). Especificamente na área de ensino de instrumentos musicais à distância, Gohn (2013) discute sobre as potencialidades destas práticas, trazendo exemplos com *masterclasses*. Outro fator que aparece na fala do entrevistado é o interesse que as instituições de ensino promovam contatos entre elas, utilizando a internet para

⁷¹ Objetivo do blog: estabelecer uma REDE de colaboração com pessoas interessadas na troca de experiências e na construção de novos conhecimentos sobre educação musical. Entendemos a importância de dispormos de um espaço virtual que privilegie a colaboração entre os interessados. Nesse sentido, propomos aqui no blog privilegiar a interação e a publicação de ideias. A construção de uma rede depende da diversidade dos nodos e tramas, de buscas por melhores caminhos. <http://educamusical.org/>

aproximar pessoas de diferentes locais. Tal prática é apontada por Tobias (2014b) no contexto de um curso de licenciatura em música, enfatizando a importância de que os estudantes em formação se apropriem dessas práticas, criando redes de contatos com profissionais de outras instituições.

As experiências com ensino/aprendizagem de música apresentadas pelos entrevistados possibilitam conhecer a visão de professores e alunos sobre como eles se relacionam com o contexto digital e participativo nas suas práticas. A partir desses relatos nota-se que, enquanto professores, estão em contato e problematizando o quanto e como as mídias estão mostrando diferentes formas de ensinar e aprender música. Atitudes como a de Marcelo, que se coloca no papel de aprender com os alunos sobre os usos que eles fazem das tecnologias, assim como a de Rafael Vanazzi que se preocupa em dialogar com habilidades e recursos que seus alunos trazem para as aulas de piano. Somado a isso, a consciência que eles trazem, tanto na EAD quanto no ensino presencial, de orientar os alunos a fazerem suas próprias buscas, para que se tornem mais autônomos e responsáveis sobre os materiais que se apropriam nas suas aprendizagens e convívio com a música. Do ponto de vista dos alunos, a fala de Daniel sinaliza esse interesse em ampliar o contato para além dos muros das instituições de ensino que estão vinculados.

2.3.1.3 Produzir e compartilhar conteúdo

Tendo em vista as possibilidades de participar ativamente, seja fazendo comentários, ou produzindo material para compartilhar na rede, os entrevistados trazem suas experiências nessa direção revelando as aprendizagens que desenvolvem com essas práticas. Considerando os onze colaboradores, seis deles costumam publicar suas produções autorais e/ou interpretações de outros compositores (versões *cover*), quatro deles manifestam seus interesses em fazer isso algum dia. Apenas uma das entrevistadas afirma não ter interesse em divulgar alguma apresentação musical sua.

Os entrevistados se mostraram conscientes acerca do que eles colocam na rede, por exemplo, a manutenção de um canal no *YouTube* com suas performances e estudos musicais, as produções de *mashup* e *remix*, com as devidas ressalvas acerca de direitos autorais e interligação de plataformas para que suas produções cheguem a um maior número de pessoas. Todos fazem menção ao alcance que as publicações podem ter, e, inclusive esse é um dos motivos pelos quais uma das entrevistadas não tem interesse em publicar performances na rede. Essa postura dos entrevistados revela que estão cientes sobre o que, onde e como se publica.

Nesse sentido, Jenkins et al. (2006) defendem a importância de trabalhar, nas escolas, sobre as possibilidades de produção de conteúdo para a internet, enfatizando que os alunos entendam as responsabilidades sobre o que e como publicam nas suas redes e sejam conscientes do alcance de cada publicação.

Compartilhar produções na internet assume diferentes perspectivas quando se trata da divulgação de um CD, da propaganda para um show, do ser reconhecido e conseguir muitos “likes” e até mesmo a possibilidade de se tornar um vídeo “viral”. Independente dos motivos pelos quais os entrevistados decidem criar um canal e divulgar suas práticas musicais, há o intuito de compartilhar experiências.

Bechara (2013) defende o fato de que, “compartilhar gravações de músicas protegidas ou gravações de músicas próprias”, bem como trocar informações e discutir sobre “bandas, instrumentos, teoria musical” via internet estabelece mais um espaço de interações gerando “discussões e também propiciando um ambiente para aprendizagem musical” (BECHARA, 2013, p. 1029).

O entrevistado Nezzo relata alguns aprendizados a partir da publicação dos seus treinos nos toca-discos e suas produções musicais. Para ele, a possibilidade de publicar na internet pode fazer com que pessoas que até então estavam fora do seu convívio possam tomar contato e trazer outras perspectivas. Nas suas palavras,

Eu costumo compartilhar com outros “turntablistas” algumas experiências e consigo ter uns *feedbacks* de pessoas que às vezes nem fazem parte do meu meio, até de outros países. Antigamente meus *feedbacks* eram regionais, eram bem próximos. Hoje de manhã, por exemplo, eu recebi de um... eu não lembro bem o nome dele, ele é do Marrocos. Eu coloquei alguns efeitos com sons de discos, daqueles sons do intervalo do vinil, aquele sonzinho, aquele chiadinho que a gente chama de essência musical pra quem gosta de tocar o vinil, e fiz alguns trabalhos e joguei na rede. Ele foi o primeiro que ouviu e uns quinze minutos mais ou menos ele me passou o *feedback*. Quando eu abri eu vi que ele deu a opinião dele e ainda perguntou quais as ferramentas que eu tinha utilizado pra conceber aquela música. Então essas coisas são interessantes. (DJ Nezzo, 25/07/14).

Outro exemplo trazido pelo entrevistado é quando “a pessoa diz: legal isso, mas que tal se você colocasse um *flanger* em tal trecho? um eco nesse lugar? um *delay* talvez naquela palavrinha”. Sugestões que para ele podem funcionar como “chave pra fazer aquele resultado que a pessoa tá procurando” (DJ Nezzo, 25/07/14). Isso porque as pessoas que ouvem o trabalho que está disponibilizado na rede, “na grande maioria são pessoas que também transitam naquele mesmo gênero, que também conhecem aquele gênero, então, a forma de você qualificar o teu trabalho se torna muito mais fácil” (DJ Nezzo, 25/07/14). Essas sugestões também aparecem

como crítica, que ele assim exemplifica: “também tive várias críticas, às vezes de colocar um determinado material e “olha, sei lá, você estendeu demais o instrumental, ou você colocou uma voz em uma colagem que talvez não tinha muita lógica com o que você estava fazendo” (Nezzo, 25/07/14). Por meio desses exemplos Nezzo sinaliza que as trocas que estabelece com pessoas de vários lugares contribuem para qualificar o trabalho dele. Nesse caso, o fato de compartilhar suas produções possibilita uma forma de aprendizagem por meio dos retornos de quem está ouvindo o seu material.

Sobre os *feedbacks*, Victor Hugo traz alguns exemplos dos *mashups* que disponibiliza na plataforma *SoundCloud*, que possibilita comentários em pontos específicos da música em execução, “as pessoas falam, perguntam, pedem o arquivo original, melhor qualidade de áudio. Falam comigo basicamente por ali” (Victor Hugo, 28/05/14). Suas músicas costumam ter bastante comentários dos fãs, tais como: “caraca, muito bom, merecida um álbum inteiro” e “Nossa Victor, que coisa boa... amei!!! Nunca imaginei ouvir Cartola assim” e “Viciada caramba!!! To cantando essa música desde ontem”. A forma como os comentários aparecem na plataforma pode ser visualizada na Figura 2.

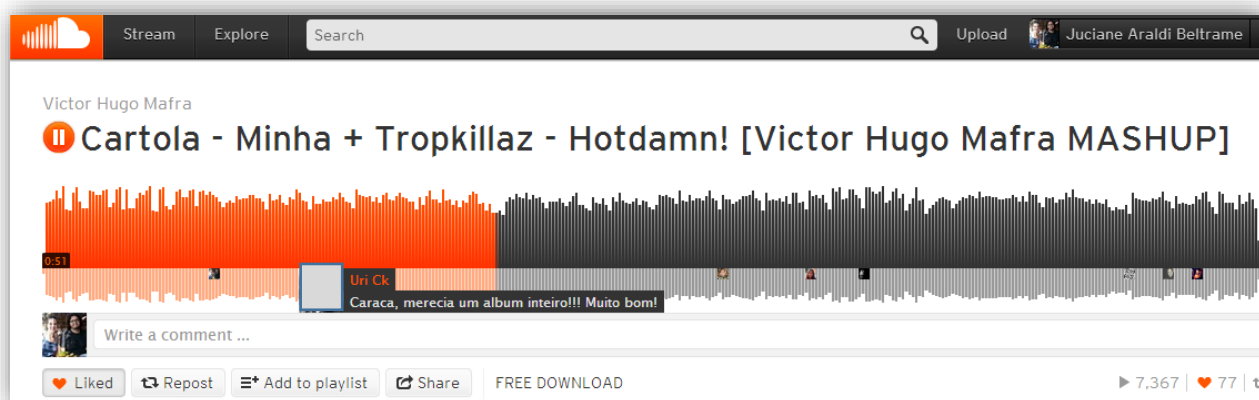


Figura 2. Exemplo de comentário na plataforma *SoundCloud*

A ideia de compartilhar pode ser atrelada às possibilidades de aprender com o outro, em um processo que se alimenta de várias ações nas quais os sujeitos ocupam os lugares de produtores e consumidores, a depender do momento. No ato de compartilhar uma produção, há mais questões do que o desejo de ser reconhecido e/ou de conseguir muitos “likes”, pode ser uma ação que desencadeia outras práticas, outras parcerias envolvendo interações presenciais e virtuais que se ampliam. E, pensando no conceito mais amplo de ensino e aprendizagem

musical, ao considerar que a educação musical ocorre em vários espaços e de diferentes formas (KRAEMER, 2000), este espaço em rede de compartilhamento, bem como o que necessita saber para produzir e criar música para ocupar estes espaços, pode ser entendido como potencial para reconhecer e promover diferentes aprendizagens.

2.3.1.4 Considerações sobre a primeira fase

A análise dos dados da primeira fase trouxe uma primeira ideia sobre os modos de aprender/ensinar/compartilhar música considerando a cultura digital e participativa. O contato com os autores que fundamentam esta tese ocorreu a partir da realização dessa primeira etapa, e por isso dediquei esse espaço na metodologia para trazer os resultados da primeira entrada em campo.

Durante a categorização dos dados foi possível perceber que os músicos envolvidos com práticas de produção musical transitavam com as tecnologias de gravação e produção sonora, e com as redes e espaços para compartilhar e divulgar material, se aproximando do eixo produzir/compartilhar presente nos estudos sobre cultura participativa e mídia-educação. Esse foi um dos fatores que contribuiu com a delimitação do foco para as práticas de produção musical. Nesse contexto, estão também os aspectos de autoria e criação musical conectados com o que Tobias (2015) traz como práticas de engajamento musical com as mídias na cultura digital e participativa, sob a ótica da Educação Musical.

2.3.2 Categorização dos dados da segunda fase

Terminada a segunda fase da coleta de dados, era chegada a hora de trabalhar na categorização dos dados. Assim como na primeira fase, fiz várias leituras do caderno de entrevistas utilizando o recurso “comentários” do *software* Word. No momento da transcrição eu já havia sinalizado alguns enfoques grifando o texto ou modificando a cor. Após a leitura de todas as entrevistas era possível rever esses grifos e fazer as conexões entre os relatos dos entrevistados.

Nesse momento, me deparei novamente com a necessidade de fazer escolhas. A pergunta mais frequente era, como tornar linear o que não é linear? Era preciso organizar tudo com um começo, meio e fim. Era preciso ter conexão e sentido entre as partes. Divido essa experiência com Ferreira (2014), “agora, no momento da escrita, novamente preciso fazer

escolhas... e tudo é tão importante!! Porém, pesquisar é isso, não diz respeito somente às leituras e ao encontro com os sujeitos, mas ao encontro comigo mesma na escrita, que reelabora e constrói novos conhecimentos sobre o já vivido” (FERREIRA, 2014, p. 30).

Assim sendo, passei por vários processos de categorização. Com os assuntos das entrevistas e observações já sinalizados e destacados, comecei a organizá-los em um sumário. Esse processo se estendeu por vários dias, procurando rever a ordem, os assuntos que eram transversais e os que eram específicos. As opções giravam em torno do tipo de produção - autoral, cover, de terceiros - com alguns assuntos que transversalizavam todo o trabalho. Além disso, as lentes teóricas também contribuía para a categorização. Assim cheguei a uma versão do sumário e fiz uma primeira categorização geral.

Terminada essa fase percebi que alguns assuntos se repetiam, mesmo que o enfoque era diferente em cada capítulo. Então, em um desses momentos que os assuntos pareciam não concatenar, lembrei de uma fala de um entrevistado acerca das etapas de produção musical: concepção de ideia e desenvolvimento; arranjo; mixagem; masterização e promoção. Esse *insight* me ajudou a nortear a organização dos dados, contudo para uma organização em capítulos era necessário trazer as subdivisões que já se mostravam presentes na primeira categorização, não sendo possível fazer um capítulo para cada etapa de produção. Assim, a análise conta com um capítulo que trata das trajetórias de formação dos entrevistados (capítulo 3) e com as etapas da produção distribuídas nos capítulos 4, 5 e 6.

Cabe ressaltar que mesmo com o sumário delineado, foi somente após a primeira versão de cada capítulo que consegui visualizar se de fato os assuntos se conectavam e assim fazer os ajustes e trocas necessárias. Tal prática trouxe outra comparação com os relatos dos entrevistados, cujas anotações eu registrei no diário da pesquisa:

Agora durante o processo de escrita, enquanto trabalho com algumas falas dos entrevistados, lembrei da ideia de “picotar”. Um exercício que eles [os entrevistados] fazem muito, pegar pedaços de uma música, de outra, para formar uma nova música. Isso se assemelha à escrita da tese. A fala deles já tem um sentido em si mesma, assim como a literatura. Aqui vou picotando, trazendo trechos com citações diretas, parafraseando outros, me torno a porta voz deles, mas os colocando em diálogo, mesmo sem se conhecerem. É um processo semelhante. A tese também é uma composição que tem várias etapas, assim como a produção musical. Escrever é um processo de bricolagem. É uma colagem de várias figuras, formas, todas diferentes, que juntas vão se tornar uma só. E todas as decisões do lugar que cada figura ocupa no todo, é que determinam o processo autoral. (Diário de pesquisa, 30/11/15).

Nesse sentido, a forma como os entrevistados conduziam seus processos de criação musical foram se relacionando à forma como eu estava construindo o texto da tese. Assim,

como eles se utilizam da gravação para seus processos de autoavaliação, eu também ia revendo e avaliando o processo a cada nova leitura e lapidação do texto. Fui buscando também, a partir das leituras de outras teses, me inspirar em modelos, ideias de organização e estruturação do trabalho, e aos poucos fui assumindo qual seria o “meu jeito” a minha identidade de escrita.

Dessa forma, aqui na metodologia procurei trazer os bastidores e o percurso da construção desta pesquisa, assim como o faço com as práticas musicais dos entrevistados nos capítulos que seguem. Com essa reflexão, sinto uma aproximação entre nossas práticas, estamos envolvidos na construção de uma narrativa horas em formato de áudio e/ou audiovisual, horas em formato de texto. Nelas, estão nossas identidades, estão partes de nós, que agora compõem o todo desta pesquisa.

3 SOBRE O APRENDIZADO DA PRODUÇÃO MUSICAL

Este capítulo analisa os caminhos de aprendizado dos entrevistados com relação às atividades de produção musical que realizam. As questões que orientaram a escrita deste foram, principalmente, como surgiu a ideia de trabalhar com produção musical? Como aprenderam e continuam aprendendo essa prática? Como a cultura digital e participativa está presente nas suas aprendizagens?

3.1 Práticas de produção musical dos entrevistados

Raphael Ota⁷² mora em São Paulo, na ocasião da primeira fase de entrevistas estava terminando o mestrado em Música na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desenvolvendo uma pesquisa sobre Musicografia Braille. No entanto, o maior envolvimento dele estava na produção musical trabalhando no lançamento do seu CD solo, *Ultrapassa-ro*, produzindo o CD de um amigo⁷³, *Encantoré*, e na parte musical do *Peixinho da Maré*, um portal⁷⁴ com animações infantis produzidas na Anima7, uma produtora da qual Raphael é sócio.

Tanto na produção do CD solo quanto nas músicas do portal Raphael é o responsável pelo arranjo, pelos instrumentos e vocais, gravação e finalização. Pelo fato de tocar vários instrumentos, aliado às facilidades de ter o estúdio em casa, Raphael faz as etapas de arranjo e gravação praticamente sozinho. As suas parcerias são principalmente nas letras das músicas e na divulgação dos trabalhos. Essa característica de Raphael já era por mim conhecida desde a época em que foi meu aluno na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Eu participei da comissão avaliadora da prova específica para ingresso no curso. Na ocasião da entrevista e prova prática Raphael falou que já tinha gravado um CD no qual ele tocava todos os instrumentos e cantava. Naquele momento, nos idos de 2007, isso já chamou minha atenção, e então, quando reencontrei Raphael via *Facebook* e vi seus vídeos *cover* e autorais, fiz essa ponte com o tempo em que fui professora dele no curso de licenciatura da UEM.

⁷² Página de Raphael no *Facebook*: <https://www.facebook.com/raphaelotaoficial/>

⁷³ Rafael Vanazzi, que participou da primeira fase desta pesquisa.

⁷⁴ <http://www.peixinhodamare.com.br/>

Victor Hugo⁷⁵ mora em Rio das Ostras, RJ, é Tecnólogo em Produção Fonográfica e trabalha como instrutor de informática em um Telecentro vinculado ao setor público, na zona rural de Rio das Ostras. Sua relação com a música é principalmente na produção de *mashups*, *re-edits*, *remixes*, na atuação como DJ em festas e nos trabalhos de produção, gravação e ensino de produção em seu *home studio*.

Victor mantém uma atuação marcante na cena cultural da cidade e costuma trabalhar em parceria com estudantes, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em projetos de extensão. Coordena um fanzine e um evento mensal, com exibição de documentários relacionados à música, cujos temas contemplam, direitos autorais, mixagem, diferenças entre *remix*, *reedit* e *mashup*, diferenças entre áudio digital e analógico. Além desses projetos ministra *workshops* sobre edição de áudio.

Dante⁷⁶ mora em Curitiba, atua como DJ e produtor musical. Durante a primeira fase de entrevistas estava mais concentrado na atuação como professor, ministrando aulas particulares. Nesse contexto, tinha com um projeto de expandir para cursos de produção musical na modalidade *online*, para tanto, estava fazendo cursos, de música e de educação *online* buscando subsídios para a criação dos seus cursos.

Esse cenário de atuação se modificou quando da segunda fase da coleta de dados, em 2015, pois Dante voltou a investir na produção musical. Nessa fase estava no auge da produção de um EP, *Nest*, e trouxe suas visões acerca da etapa de promoção do trabalho envolvendo gravadoras.

3.1.1 Como surgiu o interesse em trabalhar com produção musical

O interesse dos entrevistados pela produção musical está diretamente ligado às suas experiências iniciais com a performance musical, como tocar em banda na adolescência, se tornar DJ e tocar em festas, aprender a tocar vários instrumentos. Para os três entrevistados é possível localizar esse interesse em meados do ano 2000 vindo a se consolidar anos mais tarde como trabalho profissional.

Dante trabalha com produção desde 2006, seguiu um caminho que costuma ser comum na prática dos DJs de Música Eletrônica que é iniciar a trajetória com a discotecagem em festas e em seguida produzir suas próprias músicas. Para Dante o gosto pela música eletrônica ocorreu na época em que frequentava o terceiro ano do ensino médio quando foi morar na cidade de

⁷⁵ Link para a página de Victor Hugo: <https://www.facebook.com/victorhugomafra?fref=ts>

⁷⁶ Link para a página de Dante: <https://www.facebook.com/dantepippiofficial/?fref=ts>

Porto Alegre e passou a frequentar baladas e conhecer as pessoas que já tocavam. A partir desse contato foi aprendendo a “discotecar” e foi se tornando DJ profissional. Ele afirma: “eu já viajava dentro do Estado e pra fora do Estado tocando e senti a necessidade de começar a fazer minhas próprias músicas porque o mercado da música eletrônica também foi evoluindo” (Dante, 07/07/14). Na época em que começou a discotecar era comum ver “bons DJs de *hip hop*, bons DJs de música eletrônica viajando o Brasil e cobrando super cachês mesmo sem a produção de um trabalho autoral. Hoje em dia isso é cada vez mais raro”. De forma que os DJs estão “se envolvendo cada vez mais [com produção], suprimindo essa necessidade de gerar um trabalho autoral pra chamar a atenção do público e conseqüentemente ter mais festas pra tocar” (Dante, 07/07/14). Dante iniciou com a prática da “discotecagem” e em seguida começou a produzir.

O interesse pela produção a partir da atuação na “discotecagem” foi apontado pelos DJs que fizeram parte da pesquisa desenvolvida no meu mestrado (ARALDI, 2004). Na mesma direção, a pesquisa de Vazquez (2011), sobre aprendizagens de músicos produtores de Música Eletrônica de Pista (MEP), retrata esse caminho dos três produtores por ela entrevistados, “todos vivenciaram a pista primeiramente como plateia, dançando, frequentando as festas com amigos, posteriormente tornaram-se DJs e, então, produtores. Esse percurso trouxe mudanças gradativas na forma de compreender a música eletrônica, a relação com a pista e o evento sonoro” (VAZQUEZ, 2011, p. 131).

Na trajetória de Victor Hugo, o interesse pela produção também teve início na performance musical, só que, no seu caso, quando tocava bateria em uma banda com seus amigos. A experiência com essa banda, que possuía um repertório variado e cover, contribuiu para que Victor descobrisse seu interesse e facilidade com os sons unindo com outro *hobby* que era o computador. Assim, Victor começou a fazer suas primeiras experiências com edição sonora.

Na virada de 2000 eu comecei a trabalhar com edição de áudio. Eu pegava uma parte de filme ou música e botava batidas. Já trabalho assim desde que apareceram os primeiros *softwares* de edição de áudio. Eu tive computador muito cedo. Assim, em 96 eu já tinha programa de áudio, *soundforge* [*software* de edição de áudio] e já ficava cutucando e continuei fazendo isso. (Victor Hugo, 28/05/14).

Essa forma de trabalhar com edição de áudio e juntar com filmes é uma das práticas emblemáticas do engajamento entre música e mídia discutidos por Tobias (2013, 2014a, 2014b) como práticas da cultura digital e participativa. A ação de juntar diferentes músicas, modificar músicas já existentes e criar uma animação mobiliza diferentes conhecimentos musicais e

técnicos, que, de acordo com Tobias (2013) o trabalho de editar músicas envolve percepção musical, pesquisa sonora e identidade musical. Tais ações se interligam com as práticas *Do it yourself* na medida em que as tecnologias de edição sonora se tornam mais acessíveis. Segundo Hartley (2009, p. 171) “há praticamente um escopo infinito para conteúdo criativo DIY (*do it yourself*/faça você mesmo) e DIWO (*do it with others*/faça com os outros) produzido por consumidores e usuários para uso interno, sem necessidade de filtragem institucional ou burocracias de controles”.

Victor manteve essas práticas de edições de áudio trabalhando principalmente com música eletrônica. Em 2011 começou a produzir *mashup* e *re-edit*, “pela destreza que tinha com esses programas de áudio e edição de som” (Victor Hugo, 28/05/14). A edição sonora é utilizada também nos seus *sets* quando toca em festas. Com o passar do tempo e pela sua formação como Tecnólogo em Produção Fonográfica, Victor Hugo montou um *home studio* e passou a abrir espaço para gravação de outros músicos. Ele relata: “em 2000 eu já picotava, já fazia edição [...] mas gravar assim isso tem um ano e meio [...]. Vamos dizer assim, a minha produção sempre foi edição, eu não tinha trabalhado ainda com a gravação” (Victor Hugo, 27/07/15).

Durante a faculdade Victor atuou na parte técnica de estúdios de gravação, como auxiliar. Nas suas palavras: “na época eu não curtia muito fazer as gravações, aquela coisa de trabalho de estúdio, eu era o cara mais técnico assim. Gostava de umas coisas bem específicas, não aquela coisa de lidar com músico” (Victor Hugo, 28/05/14). No entanto, no decorrer da sua trajetória e a partir do contato com outros músicos ele passou a trabalhar com esse outro lado da produção musical que é a gravação em estúdio.

As práticas de gravação foram fundamentais para o interesse de Raphael Ota nessa área. Para ele tudo começou como uma brincadeira envolvendo gravação e exploração sonora, quando tinha nove anos.

Eu brincava de produzir desde os 9 anos. Minha mãe tinha me dado um rádio duplo *deck* e o lado 2 gravava e depois passava a fita do lado 2 pro 1 e gravava de uma fita pra outra. Enquanto gravava de uma fita pra outra colocava outro instrumento, utilizando um microfone. Era minha brincadeira de criança. Eu fui brincando, brincando e hoje tá virando profissão [...]. Eu brincava com eco, eu gravava uma palavra cantando e gravava várias vezes seguidamente pra fazer os ecos. Então eu acho que nesse processo de brincar eu fui entendendo como era o jeito de gravar, a essência. E eu brincava muito! Como eu sou filho único, eu fiquei mais sozinho e quando eu tinha 7 anos minha mãe me deu uma máquina de escrever. Aí eu ia lá, cortava o sulfite 12X24, grampeava, desenhava ou batia na máquina de escrever as letras das músicas, como se eu tivesse fazendo o encarte do meu CD. (Raphael Ota, 08/05/14).

Raphael retrata experimentações que estão na “essência” das produções que ele desenvolve hoje, cuja gravação desempenha um papel fundamental, logo que ele é quem faz todas as vozes e todos os instrumentos. Nas “brincadeiras” com gravação Raphael ia incluindo os instrumentos que estava aprendendo, que foram inicialmente, teclado e baixo. Durante o curso de graduação ele aprendeu violino e atualmente toca banjo e ukulele. Instrumentos que aprendeu olhando vídeos na internet e trocando ideias com outros músicos.

As gravações, que no início eram *covers*, passaram a ser espaço de criação musical, conforme relata: “acho que a partir dos 12 comecei a compor e fui ainda brincando nessas [gravações] das fitas” (Raphael Ota, 08/05/14). Esse material que estava gravado em fitas cassete foi recentemente digitalizado por Raphael, “esses dias eu comprei uma vitrola que tem fita cassete, aí eu achei essas fitas e recuperei essas gravaçõezinhas de criança. Pra não perder” (Raphael Ota, 08/05/14). Essa oportunidade de digitalizar possibilita que o material musical possa ser ouvido e talvez até trabalhado novamente, com edições sonoras. Além de ser um registro dos primórdios da sua trajetória enquanto produtor, que começou a se tornar mais profissional no ano de 2013.

A partir do relato dos três entrevistados é possível perceber como pontos em comum o interesse pela produção musical que surgiu no envolvimento com práticas de performance, principalmente Victor e Dante, e nas práticas de gravação de Raphael Ota. As experiências dos três entrevistados se unem pelo interesse em manipular e gravar sons, quando Victor fala da edição sonora no computador, quando Raphael traz suas brincadeiras com gravação ainda em fita cassete e se aproxima do trabalho de Dante com música eletrônica, que tem como base a manipulação sonora em computador. Embora com práticas musicais diferentes, essas semelhanças no início da trajetória dos três entrevistados também vão aparecer na forma como aprenderam e como se mantêm atualizados na área de produção musical.

3.1.2 Meios e materiais para aprender a produzir: “hoje em dia a informação está aí, só não aprende quem não quer”

Na trajetória de formação musical dos entrevistados é possível localizar a pesquisa constante acerca dos assuntos, equipamentos, tendências e outros temas que fazem parte da área de produção musical. Tendo em vista que os três iniciaram suas práticas em meados do ano 2000, vivenciaram várias mudanças de tecnologias de produção e suportes de gravação, como, por exemplo, o vinil e a fita cassete. Embora a atualização e o interesse em acompanhar as inovações tecnológicas seja uma constante, mostram a coexistência de mídias e sistemas de

som nas suas práticas. Essa coexistência é um dos pontos abordados por Jenkins (2009) ao tratar da cultura da convergência e dialoga com Tobias (2014, 2015) que defende a importância de utilizar várias formas – analógicas, digitais, acústicas, computador, papel – de trabalho com música na sala de aula.

Ao trazer suas experiências acerca de como acessam os diferentes materiais, como aprendem a manusear novos equipamentos, dentre outros assuntos, aparece a discussão em torno do significado do autodidatismo, como pode ser visto na fala de Dante: “tudo que eu sempre aprendi foi tudo meio... eu não digo autodidata porque ninguém aprende sozinho, alguém escreveu um livro, alguém fez um vídeo” (Dante, 07/07/14). Dante se apoiou em bibliografias que conseguiu via internet, bem como em manuais sobre *softwares*, “então eu consegui usar o *google* pra achar todo o material que eu queria” (Dante, 07/07/14). No entanto, não era necessário apenas o acesso à internet, muito material do seu interesse estava em língua estrangeira e assim tornou-se fundamental aprender ao língua inglesa.

Dante: Como era a única possibilidade que eu tinha de aprender, foi assim, eu peguei um dicionário de inglês e fui pescando palavra por palavra até começar a ficar um pouquinho melhor no negócio.

Juciane: E assim aprendeu inglês também.

Dante: Exatamente, porque era necessário pra eu conseguir aprender o que eu queria fazer. (Dante, 07/07/14).

Dante comenta que muito material só existe em inglês e por isso ele costuma incentivar os seus alunos a estudar línguas. Para ele a questão de ter ou não ter dinheiro para pagar um curso de inglês não é mais uma justificativa de acesso ao conhecimento.

Os meus alunos aqui, ou que falam inglês ou que resolvem ir atrás têm um resultado bem maior do que os que ficam dando desculpas: “ah porque eu não tenho dinheiro”. Escreve curso de inglês no *YouTube* você vai ver quantos resultados vai aparecer, mais de 500.000 vídeos. Você pega um pdf hoje e já dá um control C - control V no tradutor e já tem uma ideia do que o cara está falando [...]. **Hoje em dia a informação está aí, só não aprende quem não quer.** (Dante, 07/08/15; grifos nossos).

Mesmo que esteja enfatizando o acesso ao conhecimento, o seu modo de aprender traz dados acerca de uma aprendizagem que se deu por curiosidade, esforço e interesse. Nesse sentido, Dante destaca um livro que fez toda a diferença no seu processo de formação “o mesmo livro que eu recomento para os meus alunos hoje, que está na terceira edição, eu li ele na

primeira edição que se chama *The Dance Music Manual* de Rick Snoman⁷⁷, um produtor. Foi ali que deu um salto de qualidade” (Dante, 07/08/15).

A pesquisa de materiais na internet como parte do processo de aprendizagem, principalmente tutoriais, *google* e *YouTube*, também é citada por Victor Hugo. Sobre o *google* ele relata como faz a pesquisa utilizando o tipo de arquivo como uma espécie de filtro:

eu me amarro no *google* um negócio *filetype*, que você coloca dois pontos pdf. Então eu baixei uma penca de arquivos e achei até um artigo sobre *mashup* lá fazendo isso. Eu botei *mashup, filetype: pdf*, veio uma penca, comecei a ler. Aí, eu só descobri a origem do *mashup* através dessa pesquisa com *filetype*” (Victor Hugo, 28/05/14).

Além dos materiais escritos acerca de assuntos do seu interesse, Victor costuma procurar por documentários, “eu baixei tudo o que tinha sobre *mashup* documentário. Quando eu encresco com o negócio eu vou fundo lá” (Victor Hugo, 28/05/14). Esse “ir a fundo” nos assuntos de interesse traz uma atitude dos entrevistados com relação à aprendizagem da produção musical que demonstra o quanto se sentem responsáveis pela própria formação musical. Ao reconhecer a internet como um local que facilita o acesso ao conhecimento, Raphael Ota afirma que “a internet é como que uma enciclopédia. Qualquer coisa que você não sabe você procura lá [...]. E também acho que ela oportuniza esse autodidatismo” (Raphael Ota, 07/08/14). Raphael traz o acesso aos diferentes repertórios e inclusive às músicas que estão fora de catálogo, “quer aprender sobre música MPB, sobre Jazz, ouvir alguma coisa, conhecer, tá lá! Você não precisa procurar, tem muita coisa que nem tem mais à venda” (Raphael Ota, 05/08/14).

Quando Dante afirma que autodidatismo é diferente de aprender sozinho é possível compreender, a partir das experiências relatadas pelos entrevistados, que estão tratando da autonomia na construção dos seus próprios caminhos de aprendizagem. O que os entrevistados mostram com as suas experiências é a atitude de pesquisa constante, prática essa que é discutida por Jenkins et al. (2006) ao enfatizar as habilidades sociais que têm sido importantes no cenário da cultura digital e da cultura participativa. Dentre elas, a “habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação” e a “a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades” (JENKINS, et al., 2006, p. 4).

Sobre múltiplas modalidades, Victor Hugo cita outro importante meio que utiliza para se manter atualizado, que é a revista inglesa *Sound on Sound*, “por incrível que pareça eu

⁷⁷ SNOMAN, Rick. *The Dance Music Manual: tools, toys and techniques*. 3. ed. USA: Focal Press, 2013.

aprendo muito com revistas, aprendo sempre a modinha que está acontecendo ali [...] tem muitos efeitos que uso por causa das revistas, o cara tá usando um *plugin*⁷⁸ lá, eu baixo, gosto. Tem *plugin* assim que é a sonoridade que eu estava precisando, eu fico sabendo na revista” (Victor Hugo, 07/07/14). Victor Hugo compartilhou um dos seus achados nessa revista que é um sistema que vai vender as músicas em faixas separadas, algo fundamental para a prática de mixagem,

[...] foi por lá que eu fiquei sabendo desse novo arquivo que é chamado *Stems*, que são quatro faixas de áudio, tipo quando a gente mixa mesmo assim, antes de virar máster, você tem a bateria separada, o vocal, a guitarra e o baixo, vamos dizer. Com esse arquivo você vai poder botar quatro coisas separadas. Isso é a glória pra mixar, que vou poder pegar a música do Josh Wink e botar com o acorde de outra pessoa. (Victor Hugo, 27/07/15).

É comum nas práticas musicais dos DJs o trabalho com a junção e/ou colagem de trechos de músicas já existentes. Essa novidade dos *Stems* foi comemorada por Victor Hugo e por outros DJs, como é possível ver nos comentários dos *blogs*, revistas e páginas que anunciaram esse sistema⁷⁹. Esse formato de disponibilizar as músicas se insere no contexto já estudado por Lévy no final da década de 90, ao falar sobre “o som da cibercultura”, trazendo o conceito de obra aberta que pode ser mixada e remixada.

Para Tobias (2013) a disponibilização das músicas separadas em faixas, como os *Stems* possibilita outras formas de recriar e trabalhar com as músicas já gravadas. O autor exemplifica que torna-se possível “criar, tocar e gravar conteúdos musicais adicionais; escutar um *stem* por meio de fones de ouvido e tocar junto com a gravação; improvisar em cima de progressões de acordes, gerar conteúdos melódicos e harmônicos em cima da tonalidade” (TOBIAS, 2013). Interagir com cada faixa separadamente e ao mesmo tempo modificar e/ou substituir algum instrumento é um processo de autoria que envolve “apreciação e aprendizagem musical”⁸⁰ (TOBIAS, 2013).

Sobre a importância de acompanhar as novidades acerca da produção musical, Dante ressalta a importância de estar atualizado com o mercado da música eletrônica e cita o portal *beatport*⁸¹ como um canal influente, tanto para saber as novas tendências, quanto para estar em

⁷⁸ Ferramenta adicionada a outro *software* para adicionar mais funções e recursos a ele. Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/hardware/210-o-que-e-plugin-.htm> Acessada em 01/05/15.

⁷⁹ <http://traktorprotutorials.com/clone3/stems-prontos-para-o-futuro>

⁸⁰ [...] create, perform, and record additional musical content, interpreting the song as they wish [...] listen to a stem through headphones and perform additional content along with the recording. [...]interacting with stems offer rich potential for musical expression, thinking, and learning.

⁸¹ <https://pro.beatport.com/>

contato com produtores de ME de várias partes do mundo. Já Victor Hugo cita as plataformas de redes sociais como *Facebook* e *SoundCloud* como importantes meios de receber notícias sobre seus assuntos de interesse. Para ele o “*feed* de notícias” do seu *Facebook* funciona como uma espécie de filtro de informações, “no *Facebook* eu tenho mais perfis que são de bandas do que amigos. Então eu sempre tô vendo coisas que são lançadas na hora” (Victor Hugo, 03/08/15). Além disso, ele tem “páginas de revista, de DJs que eu sigo, ali eu já fico sabendo de muita coisa. Eu não preciso pesquisar tanto pra me manter atualizado [...]. O *Facebook* pra mim está se tornando exatamente isso, o resumo das principais coisas que eu quero ver e saber” (Victor Hugo, 07/07/14).

Para conseguir esse resumo dos principais temas de interesse foi necessário organizar as formas de acesso, os filtros que utiliza, mostrando que não se trata de uma busca aleatória. A arquitetura dos *sites* de redes sociais contribui para que o usuário escolha os assuntos de interesse e assim receba atualizações a esse respeito. Para usar esse recurso a favor da sua formação musical, Victor demonstra o que Jenkins et al. (2006 p. 4) defendem como trabalho em redes e a “habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações”.

Além do *Facebook*, Victor cita a rede *SoundCloud* como um importante instrumento de pesquisa musical “o que eu uso é o *SoundCloud* mesmo, pesquiso no *SoundCloud* e quando eu quero música original eu vou no *torrent* ou nesses *sites* russos aí. Mas a pesquisa está toda no *SoundCloud*” (Victor Hugo, 03/08/15).

Raphael Ota relata que costuma seguir alguns artistas para saber quando estão lançando músicas novas.

Raphael Ota: Eu sigo no *face*. É que eu fico tão antenado nas coisas que eu gosto e eu compro [...] porque eu acabo sabendo de lançamento e indo atrás.

Juciane: Mas você fica sabendo via internet?

Raphael Ota: Via *Facebook*

Juciane: Alguma página específica?

Raphael Ota: Na página do artista mesmo. (Raphael Ota, 09/09/15).

Essas formas de buscar atualização, bem como canais e tutoriais que possibilitem o aprimoramento das suas práticas de produção musical, remetem à questão: que cultura de aprendizagem está embutida nessas falas? Trata-se de uma cultura que parte dos interesses de cada um para aprender o necessário para exercer o ofício da produção musical. A partir de um ponto em comum muitas pessoas se “encontram”, mesmo que indiretamente por meio de um comentário, um *download* de um vídeo, da leitura de uma revista, de uma postagem, num

contexto de cultura participativa na qual cada um retroalimenta uma rede com as suas descobertas e suas aprendizagens (ver JENKINS, 2009a).

Nos relatos dos entrevistados é possível perceber que suas atitudes constantes de busca são os principais canais de aprendizagem e de atualização na área da produção musical. Buscar atualização no que se refere às tendências, bem como sonoridades e formatos de sons, como os *Stems* citados por Victor Hugo, demonstra aprendizagens contínuas e também a necessidade de estar a par dos equipamentos e recursos que estes trazem para sua área. Quanto à pesquisa em *sites* na internet, embora seja impulsionada pelos interesses individuais, é uma forma de se relacionar com outras pessoas que disponibilizam seus conhecimentos em torno de temas em comum. Isso pode ser visto principalmente na prática dos entrevistados para aprender a manusear os equipamentos de áudio.

3.1.3 Aprendendo a manusear o som: “baixa *software*, baixa o manual e aí você vai aprendendo algumas coisas”

Considerando que as práticas de produção musical dos entrevistados envolvem gravação e manipulação sonora no computador, as aprendizagens acerca de como manusear os *softwares* de edição de áudio são constantes nas suas práticas. Dante afirma que “todo o processo de produção de música eletrônica ou de *hip hop* se dá em cima de um programa que é o coração do estúdio, é um DAW⁸² que a gente chama, *Digital Audio Workstation*. Existem várias marcas e eu testei várias delas (risos). E no fim conseguia” (Dante, 07/07/14). Para aprender a trabalhar com os diferentes programas de edição de áudio os entrevistados citam os manuais de *softwares* e os tutoriais disponibilizados, tanto pelas empresas, quanto pelos usuários. Victor Hugo relata como conseguiu aprender uma das funções que ele utiliza com frequência dentro do programa *Ableton Live*:

Victor: Porque eu baixo, eu não fico vendo no *YouTube*. Eu passo o olho e vejo que é bom e aí já deixo baixar. Porque são tutoriais de meia hora. Eu aprendi tudo ali, usando o *google*.

Juciane: Legal! E essa busca no *google* assim, você usa alguma ferramenta específica? Como que você chega assim até esses *sites* que você...

Victor: É, basicamente a procura no *google* mesmo e botando as palavras. Esse *warp* eu não sabia que era *warp*, eu botei lá: como sincronizar a música tal, aí vi que era *warp* e aí já comecei a procurar mais sobre isso pra saber como

⁸² **Digital audio workstation** (ou, de forma abreviada, **DAW**) — em português: "estação de trabalho de áudio digital" — é um sequenciador que tem a finalidade de gravar, editar e tocar áudio digital. Originalmente, os DAWs eram máquinas que não faziam uso de fita magnética para tratar áudio, sendo baseadas em microprocessadores, como o Synclavier. DAWs modernos evoluíram para o formato de softwares rodando em computadores com interfaces de áudio. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Digital_audio_workstation.

fazer. E tudo em inglês. Eu tenho uma ferramenta, o último que eu procurei, especificamente falando, foi um *gate*⁸³ compressor pra usar. Aí botei no *google* e apareceu no *YouTube* um cara que estava fazendo mais ou menos o mesmo que eu queria fazer com aquilo e aí consegui. Mas assim, eu tenho uma dúvida específica sobre aquilo ali, boto o nome direto e booom, já sai. Mas são nomes específicos. É igual *warp*, eu não sabia o que era, mas consegui achar. (Victor Hugo, 28/05/14).

O acesso ao tutorial no qual outra pessoa compartilhou suas descobertas com relação ao programa foi, neste caso, um importante meio de aprender algo sobre o funcionamento do *software* em questão. Essa prática de disponibilizar tutoriais faz parte da cultura digital e participativa, mesmo que as práticas de compartilhar conhecimentos não sejam exclusivas do ambiente digital, e possibilita que as pessoas se encontrem pelos seus interesses e dúvidas, ampliando as formas de aprendizado. Neste caso, a partir das trocas aprende quem utiliza o tutorial e quem compartilha.

Essas trocas ocorrem devido à possibilidade de alimentar as plataformas como *YouTube*, *SoundCloud*, com produção de conteúdo próprio. Jenkins et al. (2006) problematizam que essas plataformas dependem de uma participação ativa dos consumidores criando uma espécie de “*ethos* social baseado no conhecimento compartilhado e conhecimento coletivo. Tal prática não pode estar isenta de análises acerca de como esses conhecimentos são gerados e quais fatores sociais e psicológicos estão formando esse conhecimento coletivo⁸⁴”. (JENKINS et al., 2006, p. 50).

Outra prática de compartilhamento presente nas práticas dos entrevistados é o acesso gratuito a *softwares* proprietários⁸⁵. Isso ocorre normalmente por meio de comunidades de usuários da internet que conseguem os códigos e licenças para uso nos seus computadores pessoais. Essa prática, que não é exclusiva de *softwares* da área de música, se perpetua como forma de possibilitar o acesso aos *softwares* de produção musical que geralmente têm custo relativamente alto. São também chamados de *softwares* piratas. A discussão acerca do tema “pirataria” empreendida por Lessig (2008) em seu livro “*Remix Culture*”, discute as visões acerca do mercado e de como a circulação de alguns bens culturais na internet poderiam ter outras aberturas e conseqüentemente outra forma de movimento econômico.

⁸³ Gate “é uma ferramenta presente em compressores de áudio” (Victor Hugo).

⁸⁴ No original: Some of these platforms require the active participation of consumers, relying on a social ethos based on knowledge-sharing. Others depend on automated analysis of collective behavior. In both cases, though, the value of the information depends on one’s understanding of how it is generated and one’s analysis of the social and psychological factors that shape collective behavior.

⁸⁵ São os *softwares* pagos.

No caso dos entrevistados, a utilização de *softwares* proprietários sem autorização ocorre mais no âmbito do trabalho em casa. Quando se trata de ministrar cursos em espaços públicos fazem uso de *softwares* livres. Trazer essas experiências de acesso e utilização de *softwares* proprietários sem a aquisição e pagamento pelos serviços elucida algo que está presente entre os usuários da internet. Existem fóruns específicos, *sites* e páginas cujos *softwares* de várias áreas estão disponíveis para *download* gratuito. É comum a utilização por um período determinado, normalmente até 1 mês, para que depois o usuário realize a compra do produto. É nessa hora que entram os códigos que são “crackeados⁸⁶” e disponibilizados nessas comunidades, geralmente na intenção de ampliar o acesso destes *softwares* para o maior número de pessoas.

Autores como Preto (2013), ao discutir sobre cultura *hacker* na educação, defendem a importância de elucidar as diferenças entre *hacker* e *cracker*, sendo este último comumente ligado a interesses de quebrar licenças, invadir dados e contas bancárias, dentre outros fins que podem estar ligados à diferentes crimes dentro da internet. Já os *hackers* estão, geralmente, ligados ao movimento de *softwares* livres e defendem que o conhecimento deve estar à disposição de todos, inclusive para as modificações necessárias, o que torna o trabalho mais colaborativo. Silveira (2010) contextualiza a cultura *hacker*.

A contracultura tem grande participação na formação da cibercultura porque ela está na origem da construção da própria Internet. O movimento social inspirado pela contracultura, que pregava distribuir o poder e emancipar as pessoas pelo acesso às informações, tem nos hackers a sua principal representação. A definição original de hacker era a de “um programador de computador talentoso que poderia resolver qualquer problema muito rapidamente, de modo inovador e utilizando meios não convencionais”. Entretanto, esse termo foi colocado em disputa quanto mais as redes informacionais adquiriram importância econômica e social. Em um primeiro momento, porque os compromissos dos hackers com a liberdade de informação e com o compartilhamento de códigos eram vistos como negativos para a acumulação e lucratividade das grandes corporações. (SILVEIRA, 2010, p. 34).

Neste trabalho não pretendo analisar a utilização de *softwares* sem licença, apenas trazer à tona uma prática amplamente difundida e que funciona como uma forma de tornar acessível alguns programas. Trata-se de visualizar como a questão do acesso é de certa forma democratizada dentro da rede pelos seus usuários sendo um exemplo de cultura participativa na internet. Considerando uma das preocupações sobre mídia-educação e cultura participativa que

⁸⁶ Crack é a quebra do sistema de segurança dos *softwares*, possibilitando encontrar as licenças e chaves que habilitem o uso em qualquer dispositivo.

é o uso responsável e cidadão das mídias, o tema pirataria, conhecimento sobre diferenças entre cultura *hacker* e *cracker* passa a ser de fundamental importância nas discussões pedagógicas, visando tornar consciente o que é permitido por lei e quais os impactos da sua transgressão. Algo que no tema de “mixar e *remixar*” conteúdos, bem como acesso a *softwares* proprietários, sempre pode gerar polêmicas e por isso a importância de trabalhar diferentes perspectivas.

No contexto pedagógico, a discussão de Losh e Jenkins (2012) aborda as habilidades *hacker* que os alunos utilizam para conseguir senhas para acessar *sites* que são proibidos dentro da escola. Os autores defendem a importância de tratar esses assuntos e rever a questão de apenas controlar o que e como pode ou não ser acessado. Para tanto, elencam a complexidade e a necessidade de trabalhar com a cultura digital e participativa no espaço escolar.

Com o acesso aos *softwares* e aos tutoriais produzidos por usuários é possível conhecer sobre os recursos que cada programa possibilita para a produção musical. No entanto, os conhecimentos musicais é que estão à frente para buscar, nos recursos, algo que possa traduzir ideias musicais. Assim, os entrevistados trazem suas experiências baseadas na experimentação para conhecer melhor os sons e as possibilidades que encontram para criar músicas. Dante relata,

eu comecei fuçando, fuçando, fuçando e fui fazendo, na louca e de ouvido, usando a percepção. Ouvia as músicas dos caras, **começava a contar até 4, e descobria onde é que os caras colocavam as coisas dentro do compasso e já ia copiando. Muito nessa coisa ouve e faz, sabe?** Como aquele artista que vê um quadro e tenta copiar igualzinho, a hora que ele conseguir chegar perto ele diz assim: “nossa, acho que tô ficando bom!”. (Dante, 07/08/15; grifos nossos).

Dante esclarece uma forma de aprender a partir da prática e com base em modelos sonoros que ele busca ouvir e repetir trazendo assim a necessidade da percepção musical aguçada. Uma escuta atenta, a ponto de orientar se está dando certo ou não, comparando com outras músicas já prontas, pode ser uma das principais habilidades para quem procura aprender de maneira mais autônoma. Esse modo de “ouvir e fazer” traz embutido vários elementos estruturais da música como, reconhecimento melódico, harmônico e rítmico, que vão tomando corpo nos modelos que escutam, nos materiais que acessam, constituindo um caminho de aprendizagem repleto de tentativas e experimentações.

Além do conhecimento musical, o manejo com os equipamentos se torna um aspecto que não separa música e tecnologia no processo de produção musical. Nesse sentido, as experiências com os suportes de gravação, seja gravadores, computadores e celulares trazem significados na constituição desta prática musical. Raphael Ota mostra como esses suportes de

gravação foram experimentados nas suas vivências práticas com a música desde quando era criança, como uma forma de entretenimento: “sempre foi muito brincando, era o meu passatempo ficar gravando” (Raphael Ota, 08/05/14).

Ao relatar suas experiências com gravação, Raphael se dá conta que “quando criança ia explorando de maneira analógica, isso é o mais bacana [...]. Ficar brincando com fitas era mais ou menos como eles faziam lá na década de 60, gravar em fitas”. Essa forma analógica de trabalhar com a gravação de várias pistas trazia outras preocupações como fazer a versão “boa” já na primeira gravação, algo que na forma digital é mais fácil de ser trabalhado, regravando somente o trecho que precisa melhorar. Durante a entrevista lembra: “agora eu fiquei pensando, se eu errasse, tinha que voltar a fita inteira e gravar de novo [...]. É, era difícil (risos). Fazer multipistas em fita ia caindo cada vez mais a qualidade porque ia gravando de uma fita pra outra [...]. A fita ficava toda estourada e desgastada” (Raphael Ota, 08/05/14).

Raphael Ota detalha esse processo que iniciou despreziosamente e foi o primeiro contato com o tipo de prática que ele desempenha como produtor musical, multi-instrumentista. A brincadeira era uma forma de aprender e já tinha sido apontada pela sua mãe, “[...] pra mim era brincar mas minha mãe fala: pra você era brincar mas você estava aprendendo, estava explorando Não sabia como era o eco, gravar uma em cima da outra e improvisar mesmo com fitas. Mas é bacana! (risos)” (Raphael Ota, 08/05/14).

Os detalhes trazidos por Raphael, acerca do seu processo de exploração através da gravação, passando pelo formato analógico e depois pelo digital, podem ser percebidos no seu relato:

E aí com uns 15 anos eu comecei a gravar muito no teclado Yamaha que tinha disquete, gravava MIDI e tinha 16 pistas, então eu gravava aquilo lá e aí tinha o gravador do *Windows*, de 30 segundos [...]. Aí eu gravava tudo, todas as pistas e aí eu botava o microfone nos falantes do teclado e cantava do ladinho. Aí ia aumentando, ia gravando de 30 em 30 segundos e ia colando. E depois com 16 pra 17 anos eu conheci o *Audacity* que é um multipista. Aí eu comecei a gravar, só que era muito ruim o som. Depois eu conheci o *Soundforge*, já com uns 18, aí foi melhorando (risos). Aí depois que entrei na UEM [Universidade Estadual de Maringá] eu conheci o Linux e tô usando o Linux. (Raphael Ota, 08/05/14).

Na sua formação musical o contato com alguns programas de gravação apresentados durante uma disciplina do curso de graduação em Música da UEM fizeram parte dos seus equipamentos de gravação e experimentação sonora. Inclusive a gravação do seu primeiro CD solo e das músicas do *Peixinho da Maré*. Na disciplina foi possível ter a noção sobre a placa de som, o equipamento para captação sonora e outros detalhes técnicos. No curso,

o pessoal tinha começado a usar Linux e aí os amigos [alunos do curso] estavam bem interessados em gravação e aí a gente foi perguntando como faz isso, como faz aquilo [...]. Porque a gente estava interessado em gravação. Eu achei meio difícil o que eles exigiram lá, gravar uma vinheta, pra pessoa que nunca mexeu numa multipista. Aí foi daquele jeito, testando. Na verdade eu sempre tive vergonha de mostrar as minhas músicas [...] porque tem aquele medo lá de ser reprimido por causa que eu gravava popular (risos). E aí eu lembro que o professor falou pra comprar a placa tal, o microfone tal e aí eu comprei e fui fazendo. (Raphael Ota, 19/08/15).

Mesmo com a orientação formal numa disciplina de curso de graduação, Raphael Ota demonstra que utilizou os conhecimentos ali adquiridos mais para a parte técnica de como e quais equipamentos eram necessários para trabalhar com gravação multipista. No que se refere ao estilo musical que ele produz, os *feedbacks* ficaram para além dos muros da universidade, demonstrando como a formação é mesclada entre orientação sistematizada, aulas e também conhecimento adquirido na prática, experimentação, contatos e trocas com outras pessoas que dividem os mesmos interesses, no caso a produção musical.

3.2 Pesquisa constante e atualização

3.2.1 Trocas de conhecimento entre os pares

A formação musical dos entrevistados é permeada por pesquisas baseadas em interesses individuais, experimentações, tentativas em equipamentos e no curso de produção fonográfica citado por Victor Hugo, bem como no curso de Licenciatura em Música citado por Raphael Ota. Nessas experiências, a dimensão coletiva das aprendizagens que ocorrem nas trocas com músicos que têm interesses em comum parece transversalizar várias fases das práticas musicais dos entrevistados.

Isso pode ser visto nos tutoriais disponibilizados por usuários e também em entrevistas e relatos de DJs, como exemplificados por Victor Hugo, “tem muita coisa lá fora, de entrevista com DJs conhecidos, tem de escola de música entrevistando DJ pro cara dizer como ele fazia aquilo ou isso” (Victor Hugo, 27/07/15). Victor cita uma escola de áudio da Inglaterra, a *point blanc music school*⁸⁷, “que solta vídeos no *YouTube*, e é com todo mundo que eu gosto, sempre pega DJs e produtores que eu curto” (Victor Hugo, 27/07/15).

⁸⁷ <http://www.pointblanklondon.com/>

Esse contato com experiências de outros lugares amplia a rede de possibilidades de aprendizado e formação musical. Ao enfatizar as entrevistas nas quais os DJs mostram “como fazem” suas práticas, Victor ilustra uma forma de aprendizado entre pares que dialoga com o que Jenkins et al. (2006) e Tobias et al. (2015) apresentam. Nesse caso não necessariamente um ensina o outro propositalmente, mas, ao contar as próprias experiências, compartilhá-las, torna-se possível aprender a partir destes relatos. Para ele “o mais interessante é como eles explicam, como eles fazem, como eles chegaram a tocar e produzir” (Victor Hugo, 27/07/15). O que assegura uma forma de aprender é o olhar de quem está buscando algo para se aprimorar, que é o que demonstra Victor Hugo.

Juntamente com as páginas que centralizam informações sobre os artistas, estão os grupos nos quais os fãs se reúnem e trocam experiências. Raphael enfatiza que estes grupos proporcionam trocas de conhecimento e oportunizam algum tipo de aprendizagem em torno de interesses comuns.

Alguns artistas que eu gosto que têm grupos no *Facebook* e possível trocar ideias, opiniões ou aprender alguma coisa. Um exemplo é o lançamento que está tendo agora do disco póstumo do Michael Jackson, saiu hoje [05/08/2014] na Alemanha, mas desde sexta passada está saindo uma música por dia. Então, tem um outro amigo meu que é do Rio de Janeiro, que gosta e a gente vai conversando sobre. Tipo, olha, saiu mais uma, aí ele mandou, eu nem sabia que tinha saído. Nessas coisas contribuem bastante, a rede social e a troca de informação. (Raphael Ota, 05/08/14).

Essas trocas de informação por meio de redes digitais são apontadas por Clinton et al. (2013) como práticas da cultura popular que estão trazendo para o cenário midiático algo que, de certa forma, foi obstruído pela cultura de massa. Dentre as práticas, “o conhecimento que era passado de geração em geração; mentores informais; aprender fazendo e criando no contexto de compartilhar socialmente [entre os membros das comunidades]⁸⁸” (CLINTON, et al., 2013, p. 8). Existe uma relação entre cultura de massa e ensino baseado na transmissão de conteúdo nos quais os papéis de emissor e receptor e de professor e aluno costumam funcionar separadamente. Esse contexto da mídia interativa que proporciona a mudança no polo de transmissão, mudando de “um para todos” para “todos para todos” possibilita oportunidades de trocas e partilhas de saberes em grupos, próprios das tradições orais, e possibilitam novos arranjos coletivos de construção de conhecimento envolvendo diferentes formas de ensinar e aprender.

⁸⁸ No original: “Many of the practices of traditional folk cultures embody these same features, with skills and knowledge passed from generation to generation through structures of informal mentorship, mostly involving learning by doing and creating within a shared social context”.

Outra experiência citada por Raphael Ota é com um grupo sobre “Bon Jovi” que ele participa, “saiu o show de hoje e meia hora depois já começa sair os vídeos daquela performance. Então já vai parar lá. Então é uma coisa legal que dá pra acompanhar de coisas que você gosta mesmo, quase em ‘*real time*’” (Raphael Ota, 05/08/14).

Esses encontros virtuais são, para Raphael, uma forma de amizade. Ele relata uma experiência que teve quando foi para Porto Alegre e Gramado e, ao postar uma foto no *Instagram* e *Facebook*, uma integrante do grupo sobre Bom Jovi viu e o convidou para ir até a cidade dela, que era perto. “Daí eu peguei o ônibus e fui lá pra Caxias. Encontrei lá duas meninas do grupo e passamos o dia. Então proporciona isso também, além da música, além daquele motivo, faz amizade! (risos)” (Raphael Ota, 08/05/14).

As páginas também são importantes canais que Raphael Ota utiliza para comprar LPs. É por meio dessas páginas que ele fica sabendo sobre as feiras de vinil “então eu sigo umas páginas de feirão de vinil que eles anunciam quando e onde vai ser. Tem na MOOCA⁸⁹ um feirão de 1 milhão de LPs. Então, todos esses LPs são por 5 reais cada um” (Raphael Ota, 08/05/14).

Além dos perfis de artistas, Raphael Ota cita a página de alunos do Instituto de Áudio e Vídeo (IAV) de São Paulo, como um espaço de trocas entre os alunos dos cursos. Os contatos são mais para tirar dúvidas “como que faz isso mesmo? e coisas sobre equipamento” (Raphael Ota, 09/09/15). Seguindo essa mesma linha das páginas centralizarem pessoas com interesses comuns Victor sugere que as trocas realizadas em páginas, comunidades e fóruns podem ser um tipo de resposta aos desafios de lidar com a quantidade de materiais disponíveis na rede e não desfocar.

Tipo, essa coisa do fórum, isso meio que resume as pessoas ali naquele *habitat*, então elas não ficam tão loucas pesquisando vagamente pela internet. Você consegue se concentrar. Quando você acha um ambiente na internet, de recurso assim, de onde você consegue retirar sua música, você fica naquilo direto. Porque na internet tem muita coisa então **o desafio é você ter o foco daquilo que você quer fazer.** (Victor Hugo, 03/08/15; grifos nossos).

Esse desafio de como buscar e organizar as informações parece ser uma constante na formação musical dos entrevistados. De acordo com seus relatos acerca do que encontram *online* sobre as suas áreas de interesse é possível vislumbrar práticas próprias do contexto da cultura participativa. As trocas de conhecimentos, bem como o acesso às diferentes práticas e

⁸⁹ Bairro da cidade de São Paulo.

modos de fazer a produção musical, dependem de como as plataformas são alimentadas pelos seus usuários.

Essas práticas dialogam com o que Waldron (2013b) aponta acerca do quanto os conteúdos gerados por usuários (UGC) são utilizados pelos participantes dos dois contextos de ensino/aprendizagem musical *online* que a autora analisou. Trata-se de um exemplo de sincretismo pedagógico (ver capítulo 1) para discutir a combinação de recursos, orais, visuais, “obtidas *online* a partir de uma variedade de fontes UGC, sendo mais comuns: *YouTube* e tablaturas que, quando combinadas pelo estudante, resultam em uma abordagem exclusiva de autodesenvolvimento para aprendizagem musical”⁹⁰ (WALDRON, 2013b, p. 266).

Nesse contexto participativo estão os cursos *online* disponibilizados em vários formatos, línguas, preços, duração, abordagens, que os entrevistados utilizam como forma de atualização. Destarte, seus relatos de aprendizagem mesclam cursos presenciais, *online* e pesquisas constantes visando a atualização na área de produção musical.

3.2.2 Cursos *online* e presenciais

O aprimoramento das atuações na área de produção musical conta com cursos realizados tanto *online* quanto presencialmente. Na modalidade presencial Víctor Hugo cita o curso de masterização que realizou no Instituto de Artes e Técnicas em Comunicação (IATEC-RJ) no Rio de Janeiro e Raphael Ota sobre engenharia de áudio no Instituto de Áudio e Vídeo (IAV) em São Paulo. Na modalidade *online* os entrevistados citam cursos gratuitos, geralmente ofertados pelo sistema Coursera⁹¹, cursos pagos, como o de Masterização ofertado pela *Berklee online*⁹². O entrevistado que fez este curso, Dante, comenta que era um curso com menos alunos, cerca de 20, comparado aos gratuitos no estilo Mooc (*Massive Online Open Courses*). Dante considera a área de masterização como uma das áreas da produção que tem menos interessados, pois “o cara que é especialista nesse assunto é chamado de engenheiro, então, o cara já diz ‘pô acho que vou ter que estudar!’ (risos)” (Dante, 07/07/14). Para ele talvez esta dificuldade explique o número menor de participantes no curso ou então os custos que podem ser outro fator de seleção.

⁹⁰ No original: I use it here as an apt concept to describe the process of learning vernacular music through a combination of different learning modes aural/oral, visual from notation, and observational gathered *online* from a variety of UGC sources most commonly, YouTubes and TAB notation that, when merged by the learner, result in a self-developed and unique approach to music learning and teaching.

⁹¹ <https://www.coursera.org/courses?query=music>

⁹² <https://online.berklee.edu/courses>

Sobre os custos, embora exista uma grande variedade e quantidade de cursos *online* gratuitos, há também todo um mercado voltado para cursos avançados e profissionais, acarretando em investimentos financeiros mais altos. Como exemplo, o curso que Raphael Ota fez no IAV, de 300 horas custou R\$ 6.000,00 que na sua avaliação “é caro, mas não é, porque é todo o dia. Os outros cursos eram de 30 horas e custavam R\$ 2.000” (Raphael Ota, 19/08/15). Um outro exemplo é um curso de Mixagem e Masterização ofertado pela *Berklee Online*, como o que Dante mencionou, o custo é de 1.099 dólares⁹³ e a duração de 12 semanas.

No que se refere ao formato do curso e os aprendizados, Dante enfatiza que nestes cursos menores se torna mais fácil a comunicação entre os colegas, bem como a sensação de turma,

fica até mais fácil de você citar o trabalho de um, de outro, você "ah, mas como você tinha falado, você fez isso aqui..." Você tem essa sensação de turma, mas é uma breve sensação! A internet é muito dispersa, não dá pra querer forçar a barra. Vamos fazer uma comparação simples: você vai jogar pôquer numa mesa com nove pessoas que você não conhece, você sai sabendo um pouquinho de cada um. Você vai jogar pôquer na internet, você não lembra nem se aparecer a foto do jogador de novo na tua cara no outro dia de manhã. Então na internet é mais solitário. Eu acho que talvez, não sei, eu acho que sempre vai haver comparação entre a sala de aula e a internet. (Dante, 07/07/14).

Nesse aspecto de interação com os colegas e de uma aprendizagem entre pares, Dante comenta que nem sempre é algo que os cursos conseguem garantir, no caso deste curso foi possível um contato que acrescentou na sua experiência logo que “às vezes você pega uns caras bons. Nesse curso de masterização tinha alunos bons que chegavam e davam uma aula com um *post* no fórum, olha é assim assim assim, conforme isso, isso e isso” (Dante, 07/07/14).

Ao participar desses cursos, o interesse parece estar no contato com os assuntos e na forma como são desenvolvidos. Nesse sentido, nem sempre é necessário cumprir todas as etapas e realizar todos os exercícios. Conforme relata Victor, o contato com a videoaula já foi suficiente para trazer novos conhecimentos,

Depois eu fui querendo fazer cursos de outras áreas, não só de música. Eu fiz um agora de Campinas, é, explicando como funciona a conversão do analógico pro digital. Eu gostei da aula mas só que era uma coisa muito matemática, então tinha uns exercícios que eu não conseguia fazer. Mas assim, o que ele falou pra mim a videoaula já bastou. (Victor Hugo, 27/07/15).

⁹³ Consulta realizada em novembro de 2015 no site: <https://online.berklee.edu/courses/mixing-and-mastering-for-the-electronic-musician>

Dentre o interesse dos entrevistados nos cursos, além do aprimoramento das suas práticas, aparece o objetivo de ver como os cursos são estruturados e como os assuntos são tratados. Tanto Victor Hugo quanto Dante sinalizam isso durante as entrevistas.

Victor Hugo relata sua experiência com um curso considerado mais inicial de produção musical. Para ele foi importante, pois “você ainda acaba aprendendo macetezinhos [...] então eu fui mais querendo saber como que eles explicam, não muito pela informação, que eu já sabia. Era mais pra ver como que eles passavam isso” (Victor Hugo, 27/07/15).

Dante teve uma experiência semelhante com um curso de produção musical que fez pela *Berklee*⁹⁴, “eu fiz mais pra ter uma ideia de como o curso tá estruturado, que foi depois da fase de aprender, então eu sempre gosto de fazer isso. Por exemplo agora eu comecei a ler um novo livro de introdução a teoria musical pra entender de que forma o professor tá passando aquilo ali” (Dante, 07/07/14).

Victor Hugo relata sobre um curso de gravação que ele fez pelo sistema Coursera⁹⁵ e que contribuiu diretamente para sua prática pedagógica, era um curso sobre gravação

que falava sobre tudo. Era meio que geral. Aí nessa época eu também estava dando aula sobre o assunto desse curso e eu tirei muito da metodologia do cara pra como explicar. Então eu meio que copieei o que ele usou assim, a coisa prática de explicar como ele explicava eu utilizei também. (Victor Hugo, 27/07/15).

Para Dante, esse contato com os cursos é uma forma de aprender “uma pedagogia diferente, uma maneira diferente de explicar as coisas” para melhorar sua prática em sala de aula. Na sua análise sobre os cursos, ele percebeu que,

eles colocam muita responsabilidade no aluno. É assim, tá aqui o material, experimenta, faz e diz o que aconteceu [...]. Até o curso de masterização, que é um assunto denso, era assim, quando tinha era um videozinho tutorial pra explicar as ferramentas de algum *software* ali e ‘olha, tá aqui o texto, tá aqui o arquivo que eu quero que você faça isso e tu te vira’. Então eu vejo que... eu não sei se a pedagogia deles é uma coisa que já vem da escola isso, dessa história do *Do it your self*, faça você mesmo. E eu acho é a melhor maneira de aprender, se o cara vai e bate a cabeça e consegue ter um resultado faz uma vez e nunca mais esquece daquilo. E se tu vai lá e clica junto com o cara, na frente dele e ele fica olhando e diz ahã, ahã, na outra semana se tu faz uma pergunta ele não sabe te responder. (Dante, 07/07/14).

⁹⁴ Para saber mais sobre esse curso: <https://pt.coursera.org/learn/music-production#preview>

⁹⁵ O site Coursera agrega instituições que oferecem cursos online. A USP aparece como uma instituição filiada. <https://www.coursera.org/about/partners/country/brazil>

Dante está analisando o curso tanto na perspectiva de aluno quanto de professor. Essa relação com o *Do it Yourself* como prática da cultura participativa demonstra um processo de aprendizagem mais autônoma e que traz a figura do professor como mediador. Algo que na comparação que Dante faz com sua prática de ensino questionando a importância dos alunos buscarem a solução de problemas sem precisar que o professor faça isso por eles. Tal abordagem foi utilizada por Tobias et al. (2015) em aulas de música no ensino médio, cujos resultados foram transformadores tanto na prática dos professores quanto dos alunos. Da mesma forma, a pesquisa desenvolvida por Cernev (2015) traz essas experiências dos alunos resolverem colaborativamente os problemas encontrados durante as tarefas de criação musical utilizando tecnologias digitais.

Participar destes cursos possibilita a ampliação de redes de contatos e o recebimento de notificações dos novos cursos que aparecem, no sistema Coursera, “depois que você entra na lista de *e-mail* deles, você começa a receber um monte de *e-mails* sobre vários cursos e aí tinha vários que eu queria fazer e consegui fazer, até os que eu já sabia sobre o *Ableton Live*” (Victor Hugo, 27/07/15).

Sobre os motivos pelos quais procurou cursos no formato *online*, Dante traz três principais aspectos, “primeiro de tempo, segundo de poder fazer a hora que você quiser, de não precisar pegar trânsito, não gastar dinheiro. Terceiro, porque tem assuntos que você só vai encontrar lá fora, então, você sabendo inglês você consegue estudar qualquer coisa, de qualquer lugar do mundo”. (Dante, 07/07/14). Estes três aspectos revelam uma ampliação do acesso a outros conteúdos e assuntos que seriam mais difíceis de acessar presencialmente, como por exemplo, cursos de outros países.

Dante traz sua opinião sobre a diferença entre procurar estes cursos e acessar essas informações em plataformas como o *YouTube*. Para ele quem procura esses cursos busca “a informação com um pouquinho mais de embasamento, com a orientação de algum professor [...] Porque você pode aprender sobre isso no *YouTube*, mas você não tem um filtro de informações, você não tem referências bibliográficas, você não compartilha da opinião de outros profissionais da área” (Dante, 07/07/14). Dessa forma, a busca pelos cursos pode estar relacionada à uma maior segurança acerca da estruturação das informações, validadas pelas instituições que disponibilizam estes cursos.

Uma outra forma de validar as informações podem ser os vídeos que mesmo disponibilizados pelo *YouTube* fazem parte de comunidades *online*. Como apontado por Waldron (2013b), “os vídeos do *YouTube* geralmente funcionam como catalizadores para

discussão em fóruns, salas de bate-papo e *e-mail*, formando um parcial, mas significativo fundamento da cultura participativa *online*⁹⁶ (WALDRON, 2013b, p. 259).

No que se refere aos cursos presenciais, Raphael Ota relata sua experiência com o curso de engenharia de áudio que fez no IAV. A intenção em buscar esse curso foi para melhorar o que ele já vinha fazendo. Foi um curso com aulas todos os dias e Raphael enfatiza que as aulas que teve lá foram “só com professores bons. Era legal depois chegar em casa e abrir um disco que eu tinha e ver lá o nome do cara que eu tive aula. Isso é muito legal! Aprendi pra caramba lá!” (Raphael Ota, 19/08/15).

Raphael considera que o curso teve um treinamento “bem pesado”, pois ficavam “três horas com o fone no ouvido, um bumbo, aquele equalizador gráfico com todas as frequências, de 20 a 20.000, você ia tirando e colocando uma a uma pra ver o que acontecia”. No entanto hoje ele “já sabe o que tem que tirar e colocar pra cada estilo pois essas sutilezas fazem muita diferença na gravação” (Raphael Ota, 19/08/15). As avaliações foram baseadas em situações reais que podem acontecer durante um show de tal forma que avaliavam também a capacidade dos alunos em lidar com pressão.

Dentre os aprendizados mais marcantes do curso apontados por Raphael é possível destacar a autoavaliação que ele fez das suas produções. Raphael traz um exemplo de como avaliou as músicas que fez para o portal *Peixinho da Maré*.

Raphael Ota: Porque a última gravação que eu fiz antes do curso foram essas últimas que saíram, do baião⁹⁷ foi em janeiro, o curso começou em fevereiro. Então aquelas 10 músicas é que vão fechar o primeiro DVD. E eu não queria nem mexer, porque eu achei os áudios, depois que você aprende, vê que tem tanta coisa errada que pra tentar consertar é mais fácil gravar de novo. Aí eu “deixa desse jeito, vai desse jeito mesmo”.

Juciane: Mas errado em que sentido?

Raphael Ota: Ah, é que eu mexi em algumas coisas da equalização que eu tinha errado. Gravação, posicionamento de microfone. O equipamento, eu estava com outra placa que o conversor analógico/digital não era tão bom. O computador dava umas “bugadas”, então dava um estralinho dentro da gravação. Aí essas coisas eu não quis mexer, a qualidade do som era bem inferior. Assim, pro ouvido de quem entende disso, quem é leigo nem percebe a diferença. Meu sócio nem percebeu a diferença nas músicas novas. (Raphael Ota, 19/08/15).

Nesse relato é possível visualizar a função de autoavaliação que o curso possibilitou, tanto na orientação acerca do equipamento que pode responder melhor ao processo de gravação,

⁹⁶ No original: [...] because YouTube videos often act as catalysts for discussion on site forums, chat rooms and email, thus forming a partial but significant foundation for online participatory culture.

⁹⁷ Baião: link para assistir no canal Peixinho da Maré <https://www.youtube.com/watch?v=JCp5FzjrcBI>

quanto nas formas de trabalhar e captar o áudio. Estes detalhes técnicos revelam sutilezas que são responsáveis não somente pela qualidade musical como também pela relação que os produtores constroem com os equipamentos e assim aprimoram e desenvolvem suas práticas.

No que se refere aos contatos com outras pessoas do ramo da produção musical, ele conta que teve aulas “com o cara que projetou o estúdio do Jimmy Hendrix, com o cara que gravou todos os discos de rock nacional dos anos 80. Gravou Engenheiros, Roupas Novas, Skank e o dono da escola que era um dos mais famosos *sound designers* do Brasil” (Raphael Ota, 19/08/15). Esse contato fez com que Raphael se sentisse mais empoderado para estabelecer essas trocas em outras oportunidades além curso, conforme relato, “depois do curso deu um pouco mais de segurança. Porque eu acho que eu estava sabendo um pouco mais. E aí era legal começar a conversar com pessoas e ter como colega de trabalho [...] ir absorvendo o que você pode aprender com ela” (Raphael Ota, 19/08/15). Essas experiências de contato têm se configurado como momentos importantes na fase de formação musical de Raphael, conforme exemplificado no relato:

Esses dias eu encontrei o Paulo Anhaia, é um produtor bem famoso e que ele mixou o acústico MTV do Charlie Brown, ele gravou o penúltimo disco do Titãs e aí ele tinha gravado o Joe Hirato, que é um japonês lá de Maringá, que eu tô tocando. E aí num dos shows ele mixou o CD desse cara, estava com ele lá e comecei a conversar. E aí você vai aprendendo algumas coisas. (Raphael Ota, 19/08/15).

É possível perceber que Raphael está buscando nos cursos formas de aprendizagens e contatos com pessoas que podem contribuir na sua formação. Esse relato de Raphael, que sentiu mais segurança para conversar com as pessoas, é um dos desdobramentos que a participação no curso trouxe. Ele ressalta, “tudo o que eu estou podendo olhar, aí eu já começo a aprender pra eu aplicar” (Raphael Ota, 09/09/15).

A partir das experiências relatadas pelos entrevistados com os cursos é possível visualizar a busca constante para aprimorar conhecimentos adquiridos, bem como ampliar o aprendizado. Os cursos serviram, como no caso de Dante e Victor Hugo, para inspirá-los nas suas práticas com o ensino da produção musical demonstrando que a busca pelos cursos ultrapassa o interesse no conteúdo. Nesse sentido, destaco a análise realizada por Dante acerca dos cursos que fogem do modelo instrucional e delegam mais responsabilidades para os alunos na construção do aprendizado. Algo que se relaciona com o estilo de formação musical dos três entrevistados que se mostram como os principais responsáveis por aprimorar suas práticas musicais demonstrando autonomia.

Os relatos dos entrevistados em relação aos cursos se articulam com as experiências relatadas de aprendizagem que ocorrem nas buscas pela internet, na participação de grupos, nas trocas com as pessoas que fazem os cursos e outras situações. Nesse sentido, outro elemento que permeia toda a prática de produção musical e seus aprendizados é a escuta como processo de aprendizagem musical.

3.2.3 Escuta como processo de aprendizagem

O papel da escuta⁹⁸ é central em qualquer processo de formação musical. Na prática musical dos entrevistados a escuta é a base para suas práticas de produção musical. A escuta é permeada pela diversidade de gêneros e estilos que tomam contato, pelo acompanhamento das principais tendências e pela análise aguçada de cada suporte no qual a música foi gravada e é veiculada. Nesse contexto, os hábitos de escuta, a discussão sobre analógico ou digital e sobre qualidade sonora revelam sutilezas que fazem a diferença no trabalho de manipulação sonora.

Nas práticas dos entrevistados que trabalham com Música Eletrônica, a escuta pode ser direcionada para as partes das músicas que podem se tornar *samples* e serem reutilizadas em uma nova composição. Os *samples* são compartilhados por vários músicos em bancos sonoros, mas há uma escolha pessoal ao criar o seu próprio *sample*. Trata-se de uma escuta que se transforma em *sample* e este se torna base para outras criações musicais. Dante explica, “sempre que eu estou ouvindo uma música eu estou de olho pra ver se tem alguma coisa limpinha ali que dá pra roubar. Se eu estou ouvindo um jazz, um soul, um rock and roll, enfim” (Dante, 11/09/15).

Victor Hugo exemplifica uma forma de ouvir já selecionando diretamente no programa as partes das músicas que pretende utilizar para produzir e tocar.

Com o *Ableton Live* você pega uma faixa e multiplica essa linha quantas vezes quiser. Você pode samplear partes da música. Posso samplear só a introdução pra fazer o *looping*, posso fazer o meio. A coisa de escolher a música vai do gosto, tipo, conhecer uma coisa nova e tocar. Eu meio que tento arrancar o máximo daquela música, tipo assim, as partes que eu gosto e isso vai se juntando com os outros *samples* que já tenho. Então eles, vamos dizer, se tornam uma composição. Você vai pegando a música **que você gosta, que você quer tocar**, você vai encaixando com as outras que você já tem ali no seu *set*. E só a parte mesmo de selecionar os *loops* pra você juntar com a outra. Eu estou trabalhando mais assim agora. (Victor Hugo, 03/08/15; grifos nossos).

⁹⁸ A pesquisa de doutorado desenvolvida por Ramos (2012) sobre escuta portátil e aprendizagem musical, traz no capítulo 1, importantes autores que conceituam as tipologias de escuta.

A fala de Victor demonstra uma escuta interativa, na qual ele faz os recortes, seleciona os trechos que pode reutilizar no *set* e deixa os trechos preparados para próximas composições. Interativa pois manipula o som durante a escuta, seleciona, picota, prepara, e até mesmo modifica. Tal prática faz parte de uma escuta ativa, conforme apontado por Galas e Castro (2012) e por Vazquez (2011). Ao enfatizar o papel da escuta na aprendizagem dos DJs/produtores entrevistados em sua pesquisa, Vazquez (2011) a define como “uma escuta ativa, que se desenvolveu ao longo da vivência na cena, na pesquisa no ciberespaço: uma escuta ora curiosa, ora analítica, ora criativa. Observou-se que a expressão ‘pesquisa de música eletrônica’ estava intimamente associada ao ato de escutar, seja no ciberespaço ou na pista” (VAZQUEZ, 2011, p.131).

Além desse direcionamento para os trechos escolhidos para samplear, Dante traz outra dimensão da escuta que é a de observar atentamente a estrutura, quais e como os elementos sonoros estão sendo trabalhados. Dante enfatiza que, “não é só a questão de *sample*, é a questão da melodia, da progressão harmônica, enfim. Então o cara que é produtor por natureza ele está sempre ouvindo as músicas e pirando em ideias em cima daquilo, muitas vezes” (Dante, 11/09/15). Aqui Dante traz a importância de estar sempre “ouvindo as músicas” para o trabalho de produção musical. O *sample* foi um dos exemplos, mas ele ressalta o também que contribui para ideias de estrutura e arranjos para novas músicas. Algo que serve como uma forma de inspiração.

O exemplo trazido por Raphael Ota demonstra interesses específicos que surgem por meio de uma escuta mais atenta e analítica, neste caso acerca dos vocais de uma banda.

Esses dias eu comecei a ouvir mais Queen e tinha um documentário que eles falavam sobre a gravação do disco. Eu estava ouvindo um disco, antes de ver o documentário e pensando: “como que eles fazem esses vocais tão grandiosos”. Aí eles explicavam no documentário, que eram os 3 que cantavam, só que cada um não cantava só a sua linha, os três cantavam todas as linhas. Aí ficava grandioso, ficava forte, porque cada um tinha um timbre. Aí que eu entendi como que o vocal ficava tão grandioso, porque cada um cantava todas as vozes, não dividia. E aí então essas coisinhas, cada coisinha que eu estou vendo, que eu estou vivenciando, você vai quietinho e vai absorvendo. (Raphael Ota, 09/09/15).

Este exemplo traz um aprendizado que está diretamente ligado a uma curiosidade que teve acerca de “como a banda Queen tinha um vocal tão grandioso?”. A partir da escuta e posteriormente das explicações no documentário essa forma de gravar poderá ser incorporada nas suas produções. Nesse relato aparece a pesquisa sonora que partiu da escuta e foi resolvida,

ou melhor, explicada quando teve contato com o documentário. Isso demonstra uma aprendizagem que se nutre de diferentes materiais de pesquisa.

Essa relação entre pesquisa sonora e aprendizado musical é discutida por Vaquez (2011) quando afirma:

A pesquisa é fundamental para os três produtores [participantes da pesquisa], e é compreendida por uma busca por informações sonoras na internet. Todo o momento em que os produtores falam sobre pesquisa, percebe-se que associam a fala à escuta de músicas novas, procura de novos produtores, sempre com o elemento sonoro em primeiro lugar. Essa pesquisa está presente desde o início dos produtores na cena, até sua prática atual. (VAZQUEZ, 2011, p. 128).

No que se refere aos suportes de gravação e edição sonora, para estes entrevistados ouvir uma música no vinil, ou no MP3 traz elementos de análise que vão além de diferenciar som digital de analógico. Eles enfatizam especificidades, tanto da forma como escutam em cada tipo de mídia, quanto no resultado sonoro de cada suporte de gravação e como podem ser reutilizados nas suas produções musicais, quando for o caso.

Raphael costuma ouvir músicas gravadas em vinil. Essa escuta começa com o acesso aos discos que é diferente se comparada à circulação digital da música. Ele relata a experiência de garimpar discos nas feiras de vinil, “dei uma vasculhada e peguei um Frank Sinatra de [19]65, impecável e peguei os três vinis, ópera completa, por 5 reais” (Raphael Ota, 08/05/14). Na segunda fase das entrevistas Raphael relatou outras descobertas, “adoro essas feiras de disco assim. [...] nessa última eu comprei três do Mutantes, que é meio difícil de achar. Então sempre acaba achando alguma coisa legal. E aí minha casa fica cheia de CD, de Vinil, só se vê isso por aqui” (Raphael Ota, 19/08/15). Além das feiras Raphael costuma comprar em lojas de discos, mas nas lojas a compra já é mais direcionada, ele já olha no catálogo antes. Nas feiras há o elemento surpresa “você sempre acaba encontrando coisas legais que você não espera encontrar” (Raphael Ota, 19/08/15).

Raphael Ota conserva o hábito de escutar músicas no vinil e detalha as especificidades, “é muito bom! É aquele negócio de ritual mesmo, ter o disco grande, limpar e colocar, trocar o lado. Tem a ordem, que importa muito de um lado pro outro” (Raphael Ota, 19/08/15). Enfatiza a importância de parar para escutar, “eu acho que vale muito por isso, mais pelo ritual de escutar disco. Minha vitrola fica na sala, eu não deixo perto do computador, pra ser um momento que eu vou escutar disco” (Raphael Ota, 19/08/15). Esse assunto também foi tratado por Victor Hugo ao discutir sobre as mudanças nos hábitos de escuta após o surgimento do MP3.

Isso porque ou as pessoas ouvem música no computador ou no celular, ninguém mais para pra escutar música pela simples conveniência que a tecnologia trouxe. Antigamente se parava na frente do famoso 3 em um de vinil pra escutar, até mesmo isso já trazia uma conveniência de escutar música em casa ao invés de ir ao teatro ou show. (Victor Hugo, 07/07/14).

Além do aspecto de “parar para ouvir o vinil” Raphael pontua as diferenças de sonoridade entre analógico e digital citando o exemplo das músicas que foram originalmente gravadas em vinil, “eu acho outra coisa ouvir em vinil. Muitos acham que é frescura minha, mas eu acho que quando a coisa é gravada analógica é melhor ouvir analógico do que digital” (Raphael Ota, 08/05/14). Isso está relacionado com a contextualização da época em que foram gravados, “esses discos antigos as pessoas ouviam daquele jeito, então eu acho legal isso. Pegar um Noel Rosa e ouvir como as pessoas ouviam. E não remasterizado, tudo comprimido, tudo alto” (Raphael Ota, 19/08/15).

Esse ponto de “ouvir como as pessoas ouviam” traz uma dimensão de escuta que busca compreender o som à época em que foi gravado, o que demonstra uma outra forma de apreciação musical. Mas, além disso, a preferência por ouvir no vinil se dá quando é possível encontrar discos mais novos, “tenho comprado discos novos também, vinil, eu acho legal. Então os do Mumford tenho coisa nova, do Paul McCartney, da Maria Rita”. (Raphael Ota, 19/08/15).

Enquanto Raphael traz essa ideia da época e do suporte que o som foi gravado, Victor Hugo faz o mesmo ao problematizar o som que se ouve na época da digitalização da música,

Foi constatado que chegamos ao fundo do poço na questão da qualidade sonora. Isso por causa da MP3 que surgiu pra solucionar a questão do tamanho do arquivo digital, porém com sacrifícios que hoje matam a questão do escutar, hoje todo mundo ouve, não escuta. Toda essa conveniência de poder ter zilhões de música no celular trouxe o descuido para os equipamentos de som, como fones e alto-falantes de computadores. (Victor Hugo, 07/07/14).

Victor defende que a escuta mais analítica está relacionada tanto à qualidade sonora quanto ao tempo destinado à escuta. Trata-se de uma preocupação com a qualidade sonora. Não há como negar que o acesso a um maior número de músicas e a mobilidade de escutar música em qualquer lugar traz outras possibilidades de práticas musicais, como discutido por Ramos (2012) na sua pesquisa sobre a escuta portátil e o potencial pedagógico dessas novas formas de escutar. Para quem está trabalhando diretamente com a produção musical os aspectos técnicos, a forma como o som foi gravado e é apresentado, são sutilezas que podem passar despercebidas para um ouvido leigo, mas para as práticas de produção musical fazem toda a diferença, por isso a problematizam.

Victor analisa algumas especificidades da compressão de música em arquivos MP3 a partir da leitura do livro *Como a música ficou grátis*⁹⁹ de Stephen Witt,

Que conta a história do cara que criou a MP3. Ele passou cinco anos pesquisando, na verdade a MP3, ela faz uma analogia com, vamos dizer, você tem uma frase escrita lá: “estou indo para casa”, aí se você tirar as vogais dessa frase, você ainda continua entendendo a frase. E aí, a MP3 meio que faz isso, ela tira algumas informações que o ouvido humano não escuta. E esse cara que criou o formato MP3 estudou muito e se baseou lá na psicofísica, pra ver como que a gente escuta. (Victor Hugo, 03/08/15).

Para quem trabalha com manipulação sonora essa questão da qualidade interfere diretamente no momento de trabalhar com essas músicas nas mixagens e criações sonoras. Por isso, essa relação com a qualidade de áudio é crucial na prática de produção. Contudo, na opinião de Victor, se é só para ouvir, a qualidade de áudio do MP3 é suficiente, “eu nunca gostei da MP3 porque realmente tem uma perda de qualidade, mas também, vendo por um lado, as pessoas não se ligam muito nisso. São poucas as pessoas que se ligam na qualidade de áudio, hoje em dia, eu acho” (Victor Hugo, 03/08/15). Assim, analisa que a função da MP3 é mais pela conveniência, para que a música pudesse ser compartilhada mais facilmente e alcançasse mais pessoas.

Sobre o compartilhamento, existem *sites* que disponibilizam áudio com maior qualidade como “o famoso *flaac*, que é comprimido mas não tem perda como o MP3” (Victor Hugo, 27/07/15). E nessa direção Victor Hugo destaca que já “existe um movimento pra sair desse poço auditivo de empresas de áudio lançarem equipamentos de áudio e arquivos de áudio de alta definição. Já fizeram isso com a televisão agora é a hora do som” (Victor Hugo, 07/07/14).

Esse conhecimento sobre o som, em suas características técnicas e estéticas, aparece nas experiências relatadas pelos entrevistados demonstrando que a escuta é aprendida, de tal forma que a vivência com a escuta aprimora a percepção musical e faz com que aumente o nível de exigência do que se ouve e de como se ouve.

A preocupação dos entrevistados com a escuta revela a centralidade desta como um processo contínuo de aprendizagem. Na forma como tratam a escuta musical, os entrevistados elucidam o que Jenkins (2009a) discute acerca da convergência, como o encontro das novas e velhas mídias. Mesmo que atuem com tecnologia de ponta, que estejam buscando manter-se sempre atualizados com relação às tendências, formas de gravação, produção, divulgação musical, não trabalham sob uma perspectiva de substituição. Incorporam os vários formatos de

⁹⁹ WITT, Stephen. *Como a música ficou grátis: o fim de uma indústria, a virada do século e o paciente zero da pirataria*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2015.

som e suporte de gravação, uma convivência de sonoridades que constituem suas criações musicais. E, mesmo não concordando com algumas tendências, mesmo tentando “se agarrar” aos hábitos que consideram melhores, se desprendem disso quando necessário, entendendo o processo contínuo e em movimento que é a produção musical. Movimento esse que pode ser visto nas diferentes formas de ensinar e aprender música na cultura digital e participativa.

Essa ideia de movimento contínuo é exemplificada por Dante, tratando do contexto da Música Eletrônica,

Esse gênero que teve esse *boom* nos anos 80 e que vem sendo o maior movimento musical desde o rock and roll. As coisas estão sempre em movimento e acompanhando, o próprio nome, música eletrônica é uma coisa que o equipamento eletrônico pode ser uma coisa super arcaica ou pode ser uma coisa mega futurista. Eu acho que a ME está sempre acompanhando os movimentos, a tecnologia, **a fim de conseguir exprimir o ponto de vista de cada um. É muito democrático também**, qualquer um pode sair fazendo, basta ter um computador e navegar na internet que o cara consegue dar os primeiros passos. **Eu aprendi tudo sozinho, qualquer um pode aprender.** (Dante, 11/09/15; grifos nossos)

Dante reúne alguns pontos chave que foram discutidos acerca da formação musical dos entrevistados como, acompanhar os movimentos, relação com a tecnologia, possibilidade de autoria e criação musical e caráter democrático¹⁰⁰ da produção musical no computador. Complementando a ideia de Dante, Victor ressalta a mistura cultural e quebra de barreiras para o trabalho com edição sonora, que pode ser de várias formas, “da pessoa que quer picotar as melhores partes das músicas que gosta ou juntar uma mensagem de uma música com a outra, ou simplesmente a batida. Isso pela facilidade que a tecnologia possibilita e mais profundamente na mistura cultural e quebra de barreiras” (Victor Hugo, 07/07/14). Essas barreiras representam tanto o acesso aos programas de edição sonora e barateamento de custos de computadores pessoais, quanto aos gêneros musicais que quando passam a ser misturados, permitem outros trânsitos entre suas diferenças e semelhanças.

Sobre acompanhar os movimentos e se relacionar com as tecnologias e suas transformações, os entrevistados revelam estar sempre em busca de aperfeiçoamento e integrar as novidades, os novos jeitos e formas de produzir som e de ouvir música, com o que já estão desenvolvendo nos seus caminhos de formação musical. São críticos com relação às mudanças

¹⁰⁰ Aqui refere-se principalmente ao barateamento dos custos dos equipamentos, comparando com a época em que começaram a trabalhar com edição sonora. Certamente há diferenças nos equipamentos e custos, contudo os entrevistados apontam sobre as possibilidades que existem nos mais variados equipamentos. Questões que serão tratadas ao longo deste trabalho.

no som, como o caso do MP3, problematizam as mudanças, mas buscam uma melhor forma de incorporá-las.

Quando Dante fala da Música eletrônica acompanhar esse movimento para “expressar o ponto de vista de cada um” aparece um dos importantes potenciais das atividades de criação musical, sejam elas profissionais ou amadoras, ou como brincadeiras, conforme reveladas nas primeiras incursões de Raphael Ota, com a gravação em fitas cassete, que é a autoria. Poder criar, colocar seus sentimentos na música, aliar conhecimentos musicais e tecnológicos para conseguir esses resultados traz importantes aprendizagens musicais e revelam potencialidades do incentivo desse trabalho de “se tornar produtor musical” em outros espaços e contextos de ensino/aprendizagem musical (ver TOBIAS et al., 2015).

Nessa direção, quando Dante enfatiza o caráter democrático afirmando as possibilidades de fazer música no computador e que “qualquer um pode aprender”, é possível vislumbrar isso nas práticas por eles relatadas, nas quais a autonomia e reponsabilidade pelo próprio aprendizado, as pesquisas, os cursos de aperfeiçoamento, a experimentação são constantes. Os entrevistados revelam, por meio dos seus relatos sobre formação e atualização na produção musical, que estão ligados às práticas *Do it yourself*, própria da cultura participativa. Seus modos de se relacionar com a música e o seu aprendizado mostram uma formação híbrida, uma vez que mesclam autoaprendizado e cursos sistematizados, utilização de mídias analógicas e digitais. Os estudiosos da cultura participativa enfatizam esse perfil de formação que se assemelha às tradições orais, nas quais o conhecimento era passado entre os pares e os papéis de quem ensina e quem aprende nem sempre estavam tão separados quanto os de professores e alunos na maioria dos sistemas de ensino institucionais (GIRARDELLO et al. 2013; CLINTON, et al. 2013).

Tendo em vista o que os entrevistados trouxeram sobre a forma como aprendem e se relacionam com a música é possível visualizar que o processo de criação perpassa a escuta atenta, a seleção de diferentes sonoridades, pesquisas constantes e segue com as fases de experimentações, manipulações sonoras para que eles coloquem suas ideias na criação de novas músicas. Trata-se do processo de autoria que é entendido como parte do processo de formação musical por meio das práticas de produção musical. É nesse espaço de como fazem as músicas, como tomam as decisões, como se inspiram que o próximo capítulo será construído buscando revelar as aprendizagens que surgem no processo de criação de cada nova música.

4 ETAPAS INICIAIS DE PRODUÇÃO MUSICAL

Este capítulo trata das primeiras etapas da produção musical. Tomando os depoimentos dos entrevistados no capítulo é apresentado o passo a passo das suas produções enfatizando as fases iniciais que compreendem as primeiras ideias, as inspirações, as características próprias e linhas de som de cada músico. As questões que orientaram a escrita deste capítulo foram: quais aprendizagens estão imbricadas na prática de produzir música? Como se dá o processo de autoria?

Nas experiências de produção musical dos entrevistados, o processo criativo, a forma como organizam os materiais sonoros, os meios e materiais envolvidos, o que é feito individual e o que é feito coletivamente são aspectos fundamentais das suas práticas musicais. Por meio do detalhamento de “como fazem suas músicas” torna-se possível conhecer os processos de autoria, nos quais estão imbricados aspectos da formação musical de cada entrevistado. Esses aspectos serão fundamentados ao longo do capítulo por autores como Jenkins et al. (2006), Tobias et al. (2015) cujos trabalhos trazem experiências com mídias nas escolas, contribuindo para elucidar as aprendizagens presentes nas práticas dos entrevistados. Além desses, a pesquisa de Vazquez (2011; 2015) sobre aprendizagens de produtores de música eletrônica de pista se articula com as experiências relatadas pelos entrevistados.

Ao descrever as características e detalhes acerca das práticas de produção musical que desenvolvem, os entrevistados trazem especificidades dessa prática que só são reveladas quando o processo de produção, em todas as suas partes, é destrinchado, explicado, podendo trazer à tona aspectos que estão por trás da música pronta.

No intuito de explicar esses bastidores da produção musical, tendo em vista que é um trabalho que interliga diferentes tecnologias, instrumentos acústicos, sons modificados no computador, gravação, dentre outros, Dante faz uma comparação entre produção no computador e tocar um instrumento “produzir música no computador não é diferente de aprender a tocar um instrumento. É uma coisa que exige paciência, exige prática, exige treino, exige dedicação” e compara ao instrumentista que tem que dedicar uma carga horária diária em um processo no qual a repetição exerce um importante papel. O mesmo ocorre na produção no computador “é a repetição, é como um atleta de alta performance, é a repetição, treinar, treinar,

treinar, pra ficar cada vez melhor” (Dante, 07/08/15). Essa visão do computador como instrumento musical é discutida por Vazquez (2015) ao afirmar que “o instrumento musical é o próprio computador e a técnica e o conhecimento musical vão se construindo durante o processo criativo” (VAZQUEZ, 2015, p. 377).

Victor Hugo corrobora ao enfatizar que produzir música exige empenho e dedicação, não basta apenas ter o equipamento. Ele fala sobre a importância “das pessoas entenderem mais o processo, de não achar que é fácil, que é rápido, que de forma fácil e milagrosa vai conseguir fazer de uma hora pra outra” (Victor Hugo, 27/07/15).

Para explicar esse esforço e dedicação que envolve a produção de cada música, um dos entrevistados traz as etapas de produção que podem ser aplicadas a qualquer estilo/gênero musical. Ao descrever as etapas Dante aponta uma das diferenças, “a gente tem alguns processos bem delineados na produção de qualquer música, independentemente do tipo de música. A diferença é que na ME a gente pula um processo que seria o processo de gravação, que a banda vai pro estúdio e grava as trilhas” (Dante, 07/08/15). A figura 3, enviada por Dante resume as principais etapas da produção musical.



Figura 3. Etapas de produção (Autor: Dante)

Essa figura demonstra a ordem de como as músicas são estruturadas, trabalhadas e posteriormente divulgadas. Embora com fases bem definidas, a ordem pode ser alterada, principalmente, considerando os processos de gravação, nos quais, a partir da escuta/avaliação pode ser alterado um ou outro elemento da música em questão, que é o que ocorre na fase de

arranjo. De acordo com a figura, as etapas de concepção de ideia e desenvolvimento estão interligadas e se retroalimentam durante o processo inicial da criação musical.

Essas etapas de produção serão o fio condutor para a análise dos dados acerca dos processos de autoria e criação musical dos entrevistados. O fazer musical presente em cada etapa de produção será desvelado com um olhar sobre as aprendizagens imbricadas nesse processo.

Para dialogar com as aprendizagens apontadas nesse processo um dos conceitos apontados por Jenkins et al. (2006, p.4) é o da apropriação que consiste na “habilidade de recortar e *remixar* conteúdos midiáticos de forma significativa”. Isso se relaciona às produções que são encontradas na internet, como, versões de músicas, paródias, *mashups*, gravações em multipista, versões *cover*, produções audiovisuais, montagens de fotos e sons. Essas práticas dependem de maior apropriação dos meios tecnológicos para desenvolvê-las e são feitas tanto individual quanto coletivamente. A recriação a partir de músicas já existentes, a busca por material sonoro, as gravações e edições sonoras, que estão presentes nas práticas dos entrevistados revelam aspectos sobre os aprendizados que desenvolvem nesse processo.

De acordo com Jenkins et al., (2006), a apropriação é uma habilidade que se faz presente, tanto por parte de quem produz conteúdo, quanto de quem consome e interage por meio de comentários e compartilhamentos via rede. A apropriação pode ser “entendida como um processo que envolve análise e comentário. O ato de samplear inteligentemente a partir de um reservatório cultural existente requer uma análise detalhada acerca das estruturas existentes e do uso desse material; *remixar* requer uma apreciação de estruturas emergentes e dos significados potenciais que lhe são latentes¹⁰¹” (JENKINS, et al., 2006, p. 33). Tal prática não se aplica apenas ao gênero musical *remix*, mas a uma forma de trabalhar com material existente e os aspectos criativos que advêm dessas práticas.

4.1 Etapa de concepção da ideia e desenvolvimento

Nos processos de criação musical dos entrevistados são listados os pontos de partida, as ideias iniciais e os primeiros passos no desenvolvimento das suas produções musicais. A fase de concepção e ideias está interligada com as características da música que produzem. Victor

¹⁰¹ No original: Appropriation may be understood as a process that involves both analysis and commentary. Sampling intelligently from the existing cultural reservoir requires a close analysis of the existing structures and uses of this material; remixing requires an appreciation of emerging structures and latent potential meanings.

Hugo traz sua experiência com a “cultura *remix*” (LESSIG, 2008), que se exemplifica nos *mashups* e *re-edits* que produz, compartilha na internet e utiliza em *sets*. Dante detalha sua prática de criação de música *Techno* e Raphael Ota explica como é ser o único músico, responsável pela voz, pelos instrumentos e pela gravação e finalização do trabalho.

Essa primeira etapa da produção musical, concepção da ideia e desenvolvimento, será discutida separadamente tendo em vista as particularidades de cada entrevistado. As demais etapas: arranjo, mixagem, masterização e promoção, serão tratadas em conjunto, trazendo os entrelaçamentos das diferentes práticas dos entrevistados e as possibilidades que elas abrem para dialogar com o contexto pedagógico.

4.1.1 Produção de *mashup* e *re-edit*: “criar novas ideias a partir de músicas prontas.”

Victor Hugo tem se dedicado à produção de *mashups* e *re-edits* que se encaixam na “cultura *remix*” conforme mencionado. Esta engloba diferentes práticas musicais que se apropriam de músicas prontas seja por meio de pequenos trechos ou de partes que remetem à obra original. Os principais exemplos de produções nessa linha são o *remix*, o *mashup*, o *re-edit* e o *bootleg*¹⁰².

Victor tem uma vasta produção de *mashups* e *re-edits* que compartilha via internet e utiliza como recurso de pista nas festas que toca. Tendo em vista que o trabalho ocorre sem a autorização dos artistas e compositores, como no caso do *remix*, Victor enfatiza o trabalho que o *mashup* requer de quem está produzindo, “o *mashup* que eu digo é você ter que fazer na força, o cara não te dá nada separado, você pega a música já masterizada, e aí você vai meio que destroçar ela com a equalização, com a edição, pra conseguir encaixar na sua ideia que você tem com a outra música” (Victor Hugo, 27/07/15).

Como o *mashup* trabalha com a junção de duas músicas, a fala de Victor explicita que não se trata de apenas juntar uma música com a outra. O trabalho final depende de um amplo estudo e pesquisa para encontrar músicas que possam ser combinadas e, em seguida, realizar esses ajustes no som, no andamento, na tonalidade para formar uma nova composição. Victor relata: “quando eu comecei fazer *mashup* era difícil pra dedéu, então essa dificuldade me dava uma vontade de fazer, porque eu tinha que realmente cortar, recortar. Porque já que era uma dificuldade então eu corria atrás pra fazer” (Victor Hugo, 27/07/15). Aqui ele se refere

¹⁰² Conforme mencionado no capítulo 1 o que marca a diferença entre eles é a legalidade, logo que o *remix* é uma versão autorizada pelo artista compositor e/ou pela gravadora que detém os direitos autorais. Os demais, *mashups*, *re-edits* e *bootlegs* em geral não são legalizados.

principalmente ao *software* que utilizava na época, cujos recursos eram diferentes dos que ele utiliza atualmente.

Para facilitar o trabalho do *mashup* existem recursos como o “a capella”, que consiste em faixas separadas apenas com a voz e a melodia principal de algumas músicas, material que é possível encontrar na internet. Na prática não costuma utilizar esses recursos que considera mais fáceis,

Porque pra mim *mashup* é quando você tira a força mesmo, o cara achou que estava com a obra concluída masterizada e aí você chega, pega e faz uma coisa diferente com outra música que outra pessoa fez. Você não teve essa facilidade do cara te entregar as pastas separadas ou então você achar na internet as pastas separadas. [...] O *mashup* é mais carrancudo, mais revoltado. (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse relato acerca do *mashup*, Victor aponta alguns traços de como costuma produzir. Quando afirma preferir fazer a música “a força”, trabalhando com elementos musicais que já estão todos juntos na obra masterizada, Victor revela alguns conhecimentos musicais que estão implícitos nesse fazer musical. Como o trabalho se dá a partir da junção de duas músicas prontas, masterizadas, o esforço para enfatizar trechos, fazer com que elas juntas formem uma nova ideia, demanda encaixar ritmo, melodia, harmonia e as possíveis alterações no andamento para soar bem. Buscando analisar sob o ponto de vista pedagógico-musical, essa prática revela aprendizagens com relação aos elementos que constituem a música, o que pode ou não ser combinado demandando uma escuta atenta e pesquisa sonora constante.

A escuta e pesquisa são enfatizadas por Tobias et al. (2015) quando defendem o potencial das tecnologias digitais em possibilitar engajamento entre pessoas, músicas e mídias. Os autores ressaltam que se tornou uma prática comum de alguns estudantes “recriarem ou modificarem músicas existentes a partir da sua própria estética e sensibilidade¹⁰³” (TOBIAS et al., 2015, p. 95).

Tendo em vista que o *mashup* depende de músicas prontas, questionei Victor acerca do seu ponto de partida, como escolhe as músicas para trabalhar? Para ele as primeiras ideias surgem por meio das batidas, tanto que pondera, “**eu gosto muito de usar batidas, juntar... Eu não sou um cara de letra não, sou um cara de batida**” (Victor Hugo, 28/05/14, grifos

¹⁰³ No original: It is common for people to rework or modify existing music in ways that appeal to their aesthetic sensibilities.

nossos). Ele exemplifica isso no *mashup* criado com as músicas “Juízo Final” de Nelson Cavaquinho e “I U She” da Peaches¹⁰⁴,

um dia comecei a escutar Nelson Cavaquinho eu fiquei com a música Juízo Final, e aquela batida que é de samba. Eu sabia de uma música eletrônica que tinha exatamente essa batida. Aí eu juntei elas pela batida, mas depois que eu fui ver, elas se ligavam. Até a própria foto demonstra isso, eles trocam uma ideia. A Peaches, esquerda na foto é homossexual e a letra da música (I U She) no *mashup* com a juízo final ela canta “eu não tenho que fazer escolhas, eu gosto de meninos e meninas”. Essa foto do Nelson tendenciosamente mostrando um pintinho pode ser interpretada: “Na minha época não tinha nada disso não!” Seria o Juízo Final! (Victor Hugo, 28/05/14).

A foto mencionada no relato pode ser visualizada na Figura 4 que traz o *layout* da divulgação da música na plataforma *SoundCloud*

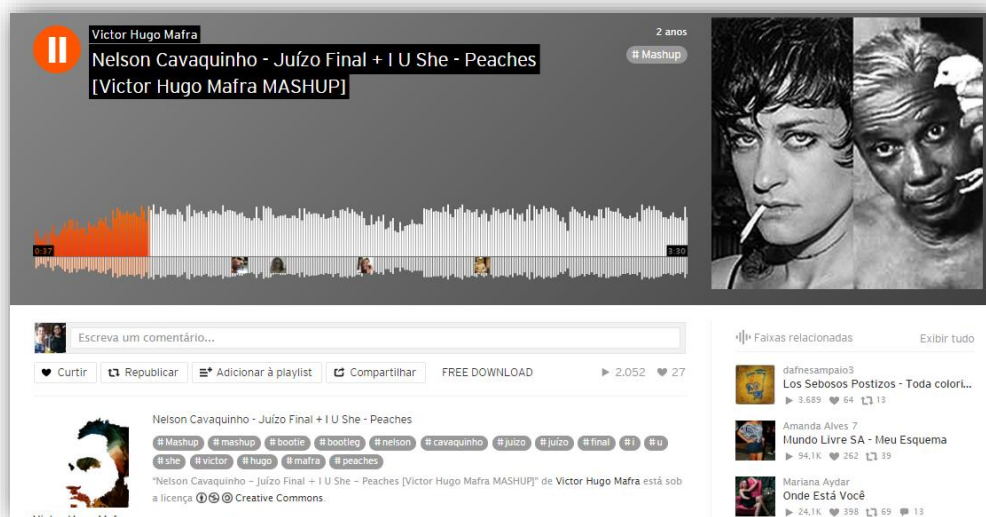


Figura 4. *Mashup* “Nelson Cavaquinho + Peaches” no *SoundCloud*

Nesse detalhamento pode-se presumir que, mesmo partindo das batidas, aparecem mais elementos até então subjetivos que se interligam na nova composição. Desse modo, Victor declara: “mais pra frente eu comecei a fazer com esse propósito mesmo, a de misturar os pontos ou subjetividades das músicas. A do Chico Science com a Orquestra Armorial, que o Chico fala é o povo na arte e a arte no povo¹⁰⁵. Eu fiz isso quando estava tendo aqueles protestos em 2013. E aí já comecei a ligar, pegar as duas como proposta e fazer” (Victor Hugo, 28/05/14). Esta foi

¹⁰⁴ Link para ouvir: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/nelson-cavaquinho-ju-vo-final>

¹⁰⁵ Link para ouvir: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/orquestra-armorial-galope>

“a única que eu fiz de *mashup* com intuito da letra dizer alguma coisa” (Victor Hugo, 27/07/15). Isso pode ser visto na forma como ele explicou a música dentro da plataforma *SoundCloud*.

Mashup feito com sobra de sensibilidade, o saboreio do entendimento e a conclusão do que é a arte do “povo fazer arte”. Arte esta que qualquer um pode fazer. Arte de refazer arte chamada *Mashup*. Muita pesquisa, estudo e difusão da arte antropofágica que é o gênero de *remix* chamado *Mashup*.
 É o povo na arte
 É arte no povo
 E não o povo na arte
 De quem faz arte com o povo. (Trecho retirado do *SoundCloud* de Victor Hugo Mafra).

Esse exemplo retrata o objetivo que Victor teve com esse *mashup* que foi enfatizar um trecho da letra que pudesse transmitir uma mensagem. As manifestações de junho de 2013 representaram uma grande mobilização do povo brasileiro que foi às ruas para solicitar mais transparência aos governantes, pedidos em prol da saúde e educação e de uma mudança na política brasileira, representada sempre pelas mesmas oligarquias. Na explicação que Victor faz sobre o *mashup* ele salienta a mensagem que pretendeu passar e traz os sentidos do *mashup* como “Arte de refazer arte”.

Com a expressão “Arte de refazer arte” Victor enfatiza o que está no centro das práticas de criações musicais a partir de músicas prontas como *mashup* e *remix*. As aprendizagens imbricadas nas práticas de *mashup* são ressaltadas por Tobias (2013) ao enfatizar a importância de refletir sobre: “como essas duas músicas se relacionam? Por que você tomou essa decisão? Quais aspectos da música original você enfatizou ou modificou? Como essa música é representativa do gênero que você escolheu para usar?”¹⁰⁶ (TOBIAS, 2013). Essas questões perpassam a escuta musical atenta, as escolhas das músicas que dependem de conhecimentos sobre tonalidade, estrutura da música, ou então sobre significados das letras, como o exemplo citado por Victor Hugo.

O fato de Victor salientar o trabalho que demanda “muita pesquisa, muito estudo” está relacionado às escolhas que são necessárias na criação desse tipo de produção. Isso porque é fundamental o elo de ligação entre as duas músicas e os elementos que elas compartilham. Há que estar atento à viabilidade e por isso é importante “esse acervo mental de juntar uma com a outra, saber que dá possibilidade pelo tempo dela, pela batida” (Victor Hugo, 27/07/15). Nesse jogo de possibilidades ocorrem também coincidências.

¹⁰⁶ No original: How do these two songs relate? Why did you make that decision? What aspects of the original are you highlighting or changing? How is this representative of the particular genre you chose to use?

Victor Hugo: Tem também as coincidências, claro que a do Crioulo com o Planet Hemp foi uma feliz coincidência que aquele órgão, tem gente que hoje em dia não acredita que foi possível fazer aquilo. Músicos já conceituados que disseram, não é possível¹⁰⁷!

Juciane: E era o que já tinha na música mesmo?

Victor Hugo: Era, eu não tirei nada, eu só dei uma cortadinha repeti o baixo de novo do Mariô, mas basicamente só encaixei. A do Frank Sinatra também com o Black Milk¹⁰⁸, que foi outra sorte. (Victor Hugo, 07/07/14).

Victor sinaliza outro fator que contribui para a concepção e desenvolvimento das músicas que “**são as sacadas**. Geralmente a questão de misturar duas músicas ou rearrumar uma música é intuitiva, digo isso, pois muitos dos meus *mashups* foram instintivos, mas eu percebia enquanto produzia e depois realçava a sacada” (Victor Hugo, 07/07/14; grifos nossos). Esse é um exemplo emblemático de que as primeiras etapas de produção, concepção da ideia e desenvolvimento, ocorrem continuamente sendo os detalhes e novos elementos revelados no momento em que as músicas passam a soar juntas. Nesse contexto estão reunidos os conhecimentos sobre produção e novas aprendizagens que surgem da apreciação mais direcionada nos detalhes que vão fazer diferença na nova composição.

Nesses detalhes estão conhecimentos acerca de tonalidade, estilo musical, melodia/acompanhamento, dentre outros elementos musicais que revelam os aprendizados que esses músicos/produtores vão construindo por meio dessa prática. Tais aprendizados são discutidos por Tobias et al. (2015) ao elencar o potencial pedagógico no trabalho com a prática de *remix* em aulas de música, nas quais os alunos, reunidos em pequenos grupos, produziram um *remix* a partir das composições dos outros grupos. Com essa atividade eles “ouviram e analisaram a música original criticamente; se tornaram conscientes sobre o tom, timbre e afinação das suas próprias vozes e como essas qualidades se conectam e interagem com as escolhas e ideias trazidas por outros músicos¹⁰⁹” (TOBIAS, et al., 2015, p. 96). Este exemplo de atividade integra práticas coletivas na cultura digital e participativa.

Além de *mashup*, Victor produz *re-edit* que consiste em incorporar novos elementos em uma música, como por exemplo, realçando as batidas, incluindo outra voz, outro instrumento. Victor vê no *re-edit* a possibilidade de incluir elementos que fazem parte do seu gosto e característica musical, “e o *re-edit* tem essa, quando a pessoa gosta muito da música, como já aconteceu comigo, você acha formas de, mesmo dentro dela, de editar ela, ressaltando alguma

¹⁰⁷ link: https://soundcloud.com/victorhugomafra/crioulo-mario-hemp_mario

¹⁰⁸ link: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/victor-hugo-mafra-good-year-black>

¹⁰⁹ No original: Through their remixing, students listened to and analyzed the original music critically; they became aware of the tone, timbre, and pitch of their own voices and how those qualities connected to and interacted with other musicians' choices and ideas.

coisa a mais” (Victor Hugo, 27/07/15). Os *re-edits* são também criados durante as festas mostrando a pista como um local que fomenta novas ideias de composição.

Essa relação com os aprendizados de produtores de música eletrônica de pista (MEP) é abordada na pesquisa de Vazquez (2011) quando relata a importância de frequentar a pista, seja como DJ ou como participante da festa, para poder extrair dali os elementos para suas produções. Os produtores entrevistados por ela, “utilizam termos como ‘interação com a pista’, ‘captar a pista’ e ‘olhar a pista’ para descrever como estão atentos ao feedback dos frequentadores às músicas que estão tocando. É um momento de análise e compreensão, procurando reconhecer o que fez a pista ‘bombar’, quais elementos sonoros propiciam a dança” (VAZQUEZ, 2011, p. 129).

Nos *re-edits* ao vivo, Victor utiliza uma bateria eletrônica que está dentro do programa *Ableton Live* e que foi timbrada por ele. “Eu estou fazendo *re-edit* quando a música dá muito certo na pista, como aconteceu com o do Marcelo D2¹¹⁰. Deu muito certo aquela música quando eu tocava” (Victor Hugo, 27/07/15). Assim como este exemplo, outros *re-edits* que Victor compartilha na internet foram inspirados pelo retorno que teve da pista.

Procurando saber mais especificamente como são desenvolvidos os *re-edits*, essa edição sonora para ressaltar algo ou incluir novos elementos pode ser também fundamentada na interpretação da música,

eu rearrumei a música e coloquei uma batida e depois de passar um mês escutando reparei que a batida, que era um funk carioca antigo, ressaltava a letra da música; na última parte da letra tem “Meu samba não se importa se desapareço” eu abaixava a batida e no final “E fica desse jeito se eu entristecer” eu fiz a batida parecer o coração. Porque pra mim na original do Paulinho ele quer dizer que o Samba na letra é o coração dele, então eu fiz a minha interpretação. (Victor Hugo, 07/07/14).

Esse exemplo se relaciona com o que Victor fala sobre “realçar as sacadas”. Esse recurso que utilizou no *re-edit* para que ficasse semelhante às batidas do coração, simbolizando o que ele interpretou da música, que é como se o compositor Paulinho da Viola dissesse que “o samba na letra é o coração dele”, demonstra um tipo de “sacada” que Victor teve. Nota-se também que isso foi depois de um mês que a música estava pronta, demonstrando que a cada nova escuta é possível incorporar novas ideias fazendo da edição sonora uma prática constante. Esse exemplo revela como algo tão sutil, como a imitação da batida do coração, pode sublinhar o quanto letra e batida estão em simbiose nas ideias que Victor enfatiza a cada nova criação musical. Tal

¹¹⁰ Link: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/d2-tropkillaz-baseado>

prática revela aprendizados que se retroalimentam, pois para criar é preciso conhecer os elementos musicais, partindo de conhecimentos já adquiridos. A cada nova escuta surgem possibilidades de mudanças e estas mobilizam novos conhecimentos advindos das próprias criações. Esses detalhes não ocorreriam sem uma apreciação musical complexa, na qual muitas vezes as sutilezas são as maiores responsáveis pelo processo de autoria.

Ao falar sobre a característica dos seus *mashups* e *re-edits* Victor Hugo traz a experiência de juntar músicas de períodos diferentes. Como começou a produzir *mashups* em 2011, ele considera que ainda está definindo o seu estilo, mas avalia que é diferente do que se faz normalmente “nessa cultura do *mashup*” que consiste em “juntar uma Cristina Aguilera com outra música mais pop ainda” (Victor Hugo, 28/05/14). A partir do contato com um produtor musical do Rio de Janeiro, Fabiano, que disse que a sua linha de som é “o que ele chama de *mashup* cultural. Que é diferente do que o pessoal produz de *mashup*” (Victor Hugo, 28/05/14), Victor começou a perceber que o seu trabalho vai na contra mão do que é mais comum na cultura *mashup*, no entanto, foi esse diferencial que chamou a atenção do Fabiano, “eu sigo outra linha. E eu só consegui essa do Juízo Final por causa que eu juntei com uma coisa semi-pop que é a Peaches, mas ele se amarrou na minha por causa disso” (Victor Hugo, 28/05/14). De acordo com Jenkins et al. (2006, p. 33), os trabalhos com mixagens envolvem “uma criativa justaposição de materiais que pertencem a nichos culturais diferentes”.

A ideia de trazer músicas mais antigas é para ele um meio para que essas músicas sejam ouvidas dentro de outro contexto, alcançando um público diferente,

Mas agora eu tô vendo esse propósito em mim que é pegar essas coisas antigas. Por exemplo, eu fiz o *re-edit* do Meu Caro Amigo¹¹¹, do Chico e o seu Valdir morreu no ano passado, no mês de setembro. E tá, eu já to vendo que tô querendo pegar essas coisas antigas e dar uma nova roupagem. Tipo assim, muita gente vai escutar o seu Valdir tocando cavaquinho porque eu tô misturando com o *trap music* que é um estilo novo. A *trap music* tá na moda e esse tipo de música tem muitas pessoas que escutam. Então fazer essa ponte da velharia, vamos dizer assim, do passado pra agora. Eu tô me vendo mais nessa função. (Victor Hugo, 28/05/14).

Nesse relato Victor está mostrando o potencial da sua música em alcançar outros públicos e interligar músicas que fazem parte da sua própria escuta, com as músicas que fazem parte da tendência atual. Esse trânsito por diferentes estilos e épocas permite que ele faça músicas atendendo aos pedidos de amigos, como por exemplo, “a do Piazzolla¹¹² foi um amigo

¹¹¹ <https://soundcloud.com/victorhugomafra/waldir-silva-meu-caro-amigo>

¹¹² <https://soundcloud.com/victorhugomafra/astor-piazzolla-los>

meu que pediu. Eu sabia que ele gostava de funk e eu não conhecia Piazzolla. Aí eu peguei o Piazzolla e botei um ‘funkão’ pra ele. **Eu peço pra que as pessoas falem a música e eu entro com a minha**” (Victor Hugo, 28/05/14; grifos nossos).

Ainda sobre as misturas de diferentes músicas, Victor traz uma experiência que viveu dentro de casa, “tenho um bom exemplo dentro de casa que foi mexer com uma música do Nelson Gonçalves que meu pai tanto escuta - e logo eu acabo escutando e gostando - com uma música do meu gosto, de um estilo totalmente moderno e totalmente aversa ao gosto do meu pai, mas que no final soou bem e ambos curtiram” (Victor Hugo, 07/07/14).

Tal possibilidade, sob o ponto de vista pedagógico, demonstra o potencial de trabalhar a diversidade de repertórios presente em uma sala de aula a partir das preferências musicais dos alunos. Trata-se de tornar possível o trabalho de juntar músicas diferentes e fazê-las conversar, envolvendo assim escutas compartilhadas, trabalho em equipe. Tais aspectos pedagógicos são discutidos por Tobias et al. (2015) enfatizando que a diversidade de músicas que são ouvidas para poder combinar nos *mashups*, os estudos acerca de gêneros musicais que podem fazer parte de um *remix*, permite um trabalho musical diversificado em sala de aula. Neste trabalho as preferências musicais dos alunos terão espaço na escola e as atividades em grupo e a ideia de compartilhar dentro e fora da sala de aula possibilitam a ampliação do repertório musical.

4.1.2 Música *Techno*: “você pode experimentar com processamento de áudio”

Dentro dos gêneros de música eletrônica de pista, aparece a experiência de Dante com produção de música *Techno*, “eu trabalho com *Techno*, que é um estilo mais reto, mais quadrado, mais hipnótico, mais difícil de você ver utilização de letra, vocais e alguma coisa cantada” (Dante, 07/08/15). Para o entrevistado,

Esse é um estilo geralmente construído sobre uma base repetitiva, o que faz com que as músicas se encaixem muito bem em DJ *sets*, permitindo aos DJs bastante manipulação das músicas durante as mixagens. As músicas são construídas sobre um compasso quaternário, com BPM entre 123 e 128 (existem outros subgêneros do *Techno* com BPMs diferentes) e com batidas bem marcadas em todos os tempos do compasso. (Dante)

Ele explica a origem do *Techno*, que se deu em Detroit num contexto que “tinha muita fábrica de automóveis e os caras começaram a fazer música inspirados no barulho das máquinas” e, por isso, “sempre foi um tipo de som que se baseia muito em cima dessas

características, peculiaridades, é experimental tecnicamente, **você pode experimentar com processamento de áudio**” (Dante, 07/08/15; grifos nossos).

Essa experimentação por meio do processamento de áudio demanda conhecimento e destreza no manuseio dos equipamentos de áudio e dos *softwares* de edição sonora. É um processo que se retroalimenta a partir das ideias que surgem durante a composição e de como o som é trabalhado dentro de cada parte da música. Tanto a destreza com o equipamento quanto a noção sobre o estilo da música que está compondo fazem parte dos aprendizados que vão se desenvolvendo durante todo o processo.

Os sons podem ser extraídos dos mais diferentes lugares e a pesquisa pelos sons também faz parte de um aprendizado constante. Tal aspecto é discutido por Tobias et al. (2015) quando afirma que, “tecnologia e mídia digital facilitam as habilidades de estudantes em mudar, extrair e manipular áudios já existentes, seja isolando uma pequena parte de um tema música, uma palavra específica de uma frase falada, ou a bateria de uma outra música¹¹³” (TOBIAS et al., 2015, p. 59). Tal prática é amparada em Jenkins et al. (2006, p. 33) quando defendem que, do ponto de vista da educação a habilidade de “apropriação encoraja os aprendizes a dissecar, transformar, *samplear* ou *remixar* materiais culturais existentes¹¹⁴”.

É o processamento de áudio que possibilita manter o caráter “maquínico” da música *Techno*. No entanto, Dante enfatiza que essa experimentação deve ter alguns limites, pois “se você super comprimir um trompete lá o cara vai dizer, pô eu fiquei 30 anos estudando pra botar dinâmica aí e você vem aqui e destrói o som” (Dante, 07/08/15). Assim como na sua origem a inspiração foi sons do cotidiano, como o barulho das máquinas, a música *Techno* continua se valendo dessas cenas considerando modificações nesse contexto maquínico e o surgimento de outros sons, outras máquinas, cujo processamento de áudio procura traduzir.

Para criar novas músicas é necessário “bastante transpiração, você vai trabalhando, trabalhando, trabalhando até que chega uma hora que vem uma ideia e você consegue resolver o negócio” (Dante, 07/08/15). Isso porque a etapa de concepção da ideia e desenvolvimento de uma música é baseada em descobertas, em inspirações para o tema principal da música, “muitas vezes você não senta com uma ideia, você começa a fazer e espera a ideia vir. Mas seria um tema principal na música, equivalente a um refrão, alguma coisa dessa forma” (Dante, 07/08/15).

¹¹³ No original: Technology and digital media facilitated students’ ability to change, extract, and manipulate audio from existing content whether in the context of isolating a single pitch from a musical theme, a particular word from a spoken phrase, or the drum track of an existing recording.

¹¹⁴ No original: appropriation enters education when learners are encouraged to dissect, transform, or remix existing cultural materials.

Ao relatar como surgem as ideias para produzir novas músicas, Dante explica: “a gente procura ideias em alguns lugares, às vezes acontece de você estar dormindo de madrugada e sonhar com um *groove*¹¹⁵, com uma ideia e ter que levantar e botar pra fora, porque você tem que aproveitar aquele momento se não vai passar e você vai esquecer” (Dante, 07/08/15).

Os relatos de seu processo de criação musical foram acerca das músicas que estava produzindo no segundo semestre de 2015, com lançamento de um EP marcado para o dia 12 de outubro. A Figura 5 mostra os trechos das três músicas que fazem parte deste trabalho.

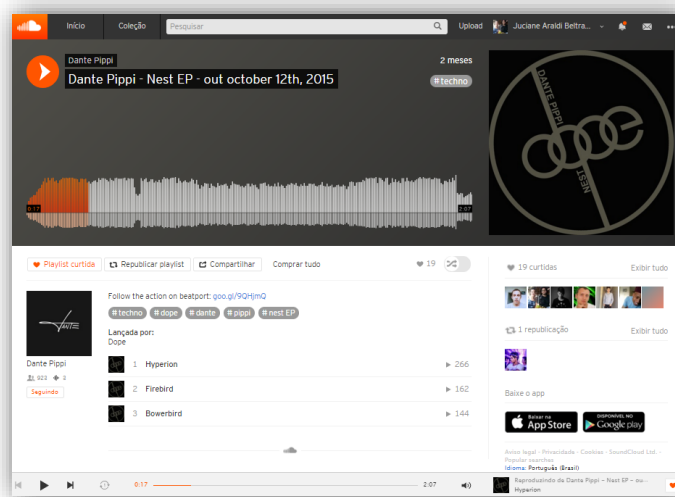


Figura 5. Pré-lançamento do EP *Nest* de Dante no *SoundCloud*

Ao exemplificar sobre como surgem ideias para suas criações musicais Dante traz a experiência com a música *Hyperion*¹¹⁶ inspirada em um livro.

Esses dias eu vi um livro na internet, eu li uma resenha. O livro é de Dan Simmons, um escritor inglês e ele conta uma história da humanidade que se passa no futuro e tal, e enfim, esgotaram-se os recursos na terra e o ser humano habitou vários planetas e esses planetas eram todos conectados. Aí eu pensei “ah vou fazer uma música pra passar um clima mais ou menos parecido, que lembre uma coisa mais assim”. (Dante, 07/08/15).

Dante procurou então “dar uma sensação um pouco futurista pra música, uma coisa um pouco espacial” (Dante, 07/08/15). No processo de produção a ideia propicia que se tenha o “momento cheio da música, uma melodia principal, harmonia, com todos os elementos

¹¹⁵ “Na música eletrônica o que eles chamam de groove, seria balanço, *swing*, mas é essa interação dos elementos percussivos com baixo, as notas do baixo, um groove eficiente” (Dante, 07/08/15).

¹¹⁶ No *site* beatport é possível ouvir alguns minutos das 3 faixas que fazem parte do EP *Nest* <https://pro.beatport.com/release/nest/1609437>. Trechos disponíveis também no SoundCloud <https://soundcloud.com/dantepippi/sets/dante-pippi-nest-ep-out-october-12th-2015>

rítmicos, com toda a ambientação e os efeitos que é uma coisa que tem um papel muito importante na música eletrônica” (Dante, 07/08/15). Neste caso, os efeitos são escolhidos para passar um clima mais “futurista” pretendido por Dante, de tal forma que a sua escolha e distribuição de elementos sonoros durante a música dependem da ideia central.

Assim como a música *Hyperion* foi gestada a partir da leitura de um livro, a música *Bowerbird*, que faz parte do mesmo EP, foi inspirada numa cena que Dante viu na televisão,

Bowerbird é um passarinho da Nova Guiné e ele faz uma dança do acasalamento e ele faz toda assim, ele se espicha ele cresce e ele vai descendo e vai fazendo te te te te, acelerando assim, um piozinho. E eu assisti isso na televisão e eu pensei “pô, eu vou fazer uma coisa com um barulhinho assim sabe”. (Dante, 07/08/15).

Para traduzir essa ideia em sons, durante a música, Dante utiliza essa inspiração se valendo de variações rítmicas durante o break da música no qual “fica um barulhinho tec, tec, tec, tec, tec trrrrrrrr (vai acelerando) e depois desacelera” (Dante, 07/08/15). A partir dessa fala fica explícito que “**as ideias vêm de lugares diferentes**. E muitas delas acaba que você vai fazendo, mexendo e de repente surgiu um clima ali e você vai pra frente” (Dante, 07/08/15, grifos nossos).

O trabalho de “transpiração” de tentativas, de mudanças vai se delineando no desenvolvimento da ideia. Desse modo, o processo de criação “se dá muito em criação dessas bases de bateria e baixo no início e depois você acaba contando o resto da história da música, procurando algum momento de inspiração” (Dante, 07/08/15). A leitura do livro o inspirou no clima que ele queria manter na música *Hyperion* e na *Bowerbird* a cena que viu na televisão foi utilizada principalmente na parte do *break* da música enfatizando mais especificamente um momento.

No desenvolvimento da ideia surgem as definições de estrutura, quantas partes vai ter a música, quais sons serão utilizados, com algumas técnicas de composição. A esse respeito Dante comenta sobre um curso de composição que fez na Berklee, que era sobre composição com letra, mostrando “como procurar palavra que rima, como colocar a letra dentro de pequenas caixas, onde se repete e tal” (Dante, 07/08/15), mas que as técnicas também serviram para a música *Techno*. A técnica estaria relacionada à organização das partes e alguns macetes que podem repetir em outras músicas, mudando o contexto, a sonoridade, os efeitos, demonstrando assim que o trabalho de “transpiração” por ele mencionado, congrega inspiração e técnicas definidas.

No exemplo sobre este curso de composição, mesmo com abordagem diferente da que ele desenvolve, é possível visualizar o interesse pela formação e atualização constante, conforme discutido no capítulo 3. As buscas sobre tendências, equipamentos, as escutas de novas músicas, são ações que retroalimentam o processo de produção. A esse respeito, Dante explica que as criações têm alguns limites para que não fujam das características que são próprias do estilo *Techno*.

Ao discorrer sobre sua identidade musical Dante ressalta que recentemente tem se inspirado no trabalho de artistas como, Stephan Hinz¹¹⁷ e Julian Jewel¹¹⁸ e procura definir sua linha de som.

As minhas músicas trazem consigo um clima mais sério, as vezes até um pouco *dark*. Uso sempre uma atmosfera complexa sobre a base percussiva, me utilizando de muitos efeitos de ambientação como *reverbs* e *delays*. Além disso, a dinâmica se faz muito importante para que as músicas não fiquem monótonas, então muitas automações em parâmetros dos sintetizadores e dos efeitos. Tenho experimentado algumas progressões harmônicas nos *breaks*. Há sempre um timbre principal, geralmente um sintetizador ou uma conversa entre 2 ou 3 elementos percussivos mais fortes. (Dante).

Sobre essas características ele destaca que na Música Eletrônica as diferenças entre os estilos são sutis e assim o que diferencia um produtor do outro é a forma como trabalham os efeitos sonoros.

Na ME é mais uma questão de como você constrói as ideias, os sentimentos dentro daquela música. Então cada um tem a sua pegada. Tem muito na ME, aquela história que você ouve uma música de um artista e você sabe que é dele. Como você sabe que é dele? Como é muito sutil essa personalidade artística dentro desses gêneros de ME, o que você vai ver é que o cara sempre usa um determinado **tipo de efeito**, ou que o cara vai acabar fazendo muita utilização de **determinados timbres** [...]. Então o artista acaba procurando uma **identidade** em cima desses recursos técnicos que dão o ar da graça ali. (Dante, 07/08/15; grifos nossos).

Para manter essa identidade, a pesquisa sobre as tendências e mudanças dentro do mesmo estilo, bem como os recursos tecnológicos que possibilitam outras ideias e construções musicais, são uma constante na formação musical do entrevistado. Quando Dante traz a importância de que “a pessoa tenha uma sensibilidade musical” (Dante, 07/08/15) para trabalhar com produção esta pode ser traduzida na habilidade de transformar em música sons,

¹¹⁷ <https://soundcloud.com/stephanhinz>

¹¹⁸ <https://soundcloud.com/julianjewel>

sentimentos, ideias e cenas inseridas dentro de um contexto maior que é gerenciado pelas características estilísticas, neste caso, da música *Techno*.

Nessa habilidade de “transformar em música sons, sentimentos e ideias” destaca-se um aprendizado musical que perpassa a escuta e aproveitar as ideias e inspirações e transformá-las em música. Essas aprendizagens imbricadas na produção de música eletrônica são resumidas por Vazquez (2011), “podemos dizer que o aprendizado do produtor se dá pelo fazer. Aprender a usar o programa está relacionado diretamente a aprender a compor para pista. E é na prática que se forma esse conhecimento: através de experimentação, guiada pela escuta e utilizando-se as tecnologias musicais como ferramentas para suas criações” (VAZQUEZ, 2011, p. 130).

No que se refere às especificidades da música eletrônica, Dante aponta o ritmo de lançamentos para se considerar ativo no mercado da produção de ME. É necessário lançar, no mínimo, um EP com 3 a 4 músicas, a cada dois meses. Ele explica:

porque a música eletrônica (ME) tem um detalhe que é a questão da volatilidade das músicas. O DJ toca ela uma vez, duas e na outra semana, daqui a quinze dias ele já tá com o **set dele todo renovado**. As músicas tendem a aparecer e em questão de um ou dois meses depois já ficam pra trás, já tem que ficar substituindo por novas faixas. Esse é um comportamento não só dos DJs mas do público também. **O público está sempre querendo ouvir coisas novas, então o artista tem que acompanhar esse ritmo.** (Dante, 07/08/15; grifos nossos).

Essa exigência de manter uma produção constante de músicas para se manter ativo no mercado faz com que os produtores deste estilo estejam mais atentos às novas ideias e possam se inspirar mesmo que em situações corriqueiras, como no caso da cena da TV, citada por Dante. O seu trabalho depende da manipulação de efeitos sonoros no computador e por isso, de conhecimentos musicais e técnicos, inclusive engenharia de áudio, fazem parte das aprendizagens que essa prática musical revela. Corroborando com o que o entrevistado traz no início do capítulo, que produzir música no computador exige treino, repetição, um aprendizado constante.

4.1.3 Multi-instrumentista e produtor: “eu tô tocando tudo, eu que apertei o rec”

Como músico multi-instrumentista Raphael tem usado nas suas produções, “bandolin, viola caipira, ukulele, contrabaixo acústico. Uso também o que a gente aprendeu na licenciatura, as percussões diferentes. Pego aquelas baquetas vassourinhas e bato na madeira, já tira um som

legal. Alguma coisa mais africana também” (Raphael Ota, 08/05/14). No seu trabalho com auto produção ele revela:

Eu estou muito orgulhoso dessas coisas que estão acontecendo, porque o do *Encantoré*, o meu disco e o do *Peixinho*, sou eu que tô tocando. Eu produzi e arranjei. E eu tô tocando tudo, eu que apertei o *rec*, então, não tem mais ninguém envolvido ali ... não tem mais ninguém que botou a mão. Então dá muito orgulho, de ser o mais independente possível. (Raphael Ota, 08/05/14).

Raphael se refere à gravação e finalização dos trabalhos no estúdio que ele costuma fazer sozinho e, principalmente, os instrumentos que ele toca e as decisões de arranjo tomadas em cada composição. No entanto, seu trabalho é realizado com diferentes tipos de parcerias, principalmente, nas letras das músicas e nas gravações dos vídeos para promoção do trabalho que se configura em outra importante etapa de produção.

Quanto às primeiras etapas de produção, concepção de ideias e desenvolvimento, Raphael costuma trabalhar a partir das letras e melodias geralmente criadas pelos músicos com quem faz parcerias. Ele exemplifica isso no trabalho com o *Peixinho da Maré*,

Eu não sou muito bom pra fazer letra pra criança. De todas as músicas [do *Peixinho*] eu só fiz uma, a música da banda ensinando o som dos instrumentos. Na verdade é o meu sócio quem faz as músicas. Ele canta, grava e passa pra mim, e aí eu crio a harmonia e vou mudando alguma coisinha da melodia que eu acho que quero mudar. Eu faço a produção. (Raphael Ota, 19/08/15).

Nesse trabalho, a produção está concentrada, principalmente, no arranjo, na concepção de qual estilo/gênero, o que contribui para direcionar a escolha dos instrumentos. Esse é um formato de trabalho que se interliga com o que Jenkins et al. (2006) pontuam sobre trabalhos em parceria nos quais cada pessoa contribua com sua própria *expertise*, com o que sabe fazer melhor. Raphael Ota enfatiza sua preferência em trabalhar na parte de instrumentação, gravação e por isso está desenvolvendo trabalho em conjunto com quem pode contribuir com as letras. Na prática de Raphael o aspecto coletivo ocorre principalmente nos estágios de pré-produção e pós-produção, no mais, a ênfase em trabalhar individualmente é uma marca no seu trabalho como produtor. Desse modo, quando afirma “não tem mais ninguém que botou a mão” ele está se referindo ao processo de arranjo, gravação e finalização.

No processo de criação musical Raphael costuma gravar uma base no violão que funciona como um instrumento guia e a partir dessa base surgem outras ideias.

Eu geralmente gravo o violão base, primeiro eu defino se vai ter solo, quais são as partes, gravo uma base, mas essa base nem sempre precisa ficar. Ela ajuda na hora de gravar enfeitezinhas, que é melhor do que você ficar num

espaço em branco ouvindo alguma coisa e fazer algum enfeite. Então eu gravo um violão e depois eu vou enchendo, geralmente os vocais ficam em último. (Raphael Ota, 19/08/15).

As etapas de desenvolvimento das ideias e arranjo estão interligadas na prática de Raphael. Ao explicar como constrói seu trabalho ele ressalta, “eu pego a música e fico ouvindo um pouco, o cru, e aí eu começo a tocar. Eu nunca parei pra construir arranjo, eu acho. Meio que eu crio na cabeça uma coisa, imagino já quando eu ouço a música e faço [...]. Não sei se isso é bom” (Raphael Ota, 19/08/15). Ele se orienta pelo *feeling*, pelo que a música ou a letra podem sugerir, “geralmente as minhas produções são muito assim, eu dificilmente paro pra criar alguma coisa. Eu faço o que eu estou sentindo na hora” (Raphael Ota, 19/08/15).

Essa forma de se orientar pelo que “a música ou a letra” demonstra que Raphael sente-se livre para criar. As ideias de forma e estruturação musical estão orientadas principalmente pelos estilos/gêneros que se propõe a trabalhar. Para tanto, faz-se necessário estudo dos instrumentos, observações de detalhes, tendências das músicas que ouve, para só então, transpor isso para o trabalho que desenvolve. São os aprendizados que estão implícitos no seu fazer musical. Aqui se estabelece uma prática que alia conhecimentos musicais e de edição sonora que ilustram na prática o conceito de apropriação (JENKINS et al., 2006) e também são discutidas nas pesquisas de Gohn (2010a; 2010b) e Cernev (2015) na perspectiva pedagógico-musical.

Outros fatores que orientam Raphael Ota nesse processo inicial de desenvolvimento da música são as suas influências musicais e os objetivos de cada trabalho. As influências estão relacionadas aos instrumentos que ele toca, “tem algumas coisas que eu pego um pouco de música mais nórdica, que usa mais bandolin e banjo. Aí esse ano eu comprei um banjo, tô tocando banjo também (risos). [...] Então eu estou ouvindo umas coisas assim agora, umas coisas mais folk. Do Roupá Nova ficaram só esses vocais mesmo” (Raphael Ota, 19/08/15).

Sobre os objetivos nos trabalhos de música para crianças Raphael procura manter uma linha de som para constituir a identidade sonora. Nesse sentido, ele tem trazido ideias que fazem parte das suas escutas e preferências musicais: “eu produzo as músicas como se fosse pra mim mesmo. Pra um disco meu, que essa do rock eu até falei pros sócios quando eu mandei, é rock mesmo, vai ter que ter guitarra, vai ter que ter *riff*. Não dá pra ser leve” (Raphael Ota, 19/08/15). Assim, caracteriza o seu som mais na linha *folk* e “como é tema do mar eu uso bastante ukulele, lembra bastante praia. Então acaba ficando meio marca registrada, a sonoridade. Tem outras influências, mas tem a essência lá” (Raphael Ota, 19/08/15).

Como Raphael trabalha com dois tipos de produção musical para crianças, o *Encantoré* e o *Peixinho*, ele manifesta sua preocupação em manter as diferenças nestes dois trabalhos.

Raphael Ota: Eu fico preocupado pra não deixar alguma coisa do *Encantoré* ficar parecida com a do *Peixinho*.

Juciane: É verdade. E como que é isso? Como é que você consegue fazer essa separação?

Raphael Ota: É que ainda o do *Peixinho* é bem mais simples, então eu coloco umas coisas que são só minhas. Porque ainda o acordeon [utilizado no *Encantoré*] dá uma característica bem forte e no *Peixinho* não tem acordeon, as harmonias são mais fáceis, então eu coloco coisas mais minhas de pop mesmo, que não tem no *Encantoré*. (Raphael Ota, 19/08/15).

Sobre os seus trabalhos solo, Raphael Ota comenta que no CD *Ultrapassa-ro*, “talvez me encaixaria naquele pessoal de música popular paulistana, o Marcelo Geneci, a Thiê, o Arnaldo Antunes às vezes, talvez aí, que eles nem sempre estão na mídia. Eles estão na internet, tem o público deles já. Mas não é uma coisa de tocar em rádio” (Raphael Ota, 09/09/15).

Essa questão de estar na internet é discutida por Galletta (2013) na pesquisa sobre a especificidade da produção musical na cena paulistana independente se comparada à cena independente brasileira gerando oportunidades que estão possibilitando a

migração de um conjunto significativo de artistas independentes de outros estados brasileiros para o solo paulistano, nos últimos anos. A contribuição estética variada e diferenciada, trazida por estes músicos migrantes, se somará à peculiaridade da cultura musical paulistana e aos talentos criativos de seus artistas, bem como às vivências urbanas próprias à cidade, compondo-se, assim, a especificidade musical desta cena - cena marcada, de modo importante, por um alto nível de produção colaborativa entre seus agentes, e por trabalhos que tem buscado se afirmar para além de gêneros e categorizações musicais específicas. (GALLETTA, 2013, p. 10).

Já no *EP Invernã* Raphael tem buscado algo mais comercial.

Raphael Ota: Mas eu pensei nesse EP em fazer algo bem pop, não pirar muito. A *Perto de Mim*¹¹⁹, as pessoas gostaram bastante, estava mais animada, aí eu pensei em fazer músicas mais nessa linha.

Juciane: Acho que foi *Perto de Mim* é a segunda? [ordem em que está no *SoundCloud*], eu lembrei até da Malhação, quando ouvi.

Raphael Ota: É então, já me falaram isso, a introdução, o *riff*. Aí eu pensei, talvez isso agrade mais do que fazer alguma coisa igual *Pano*, ou mesmo a *Ultrapassa-ro*¹²⁰, que já não é todo mundo que gosta, as pessoas já estranham

¹¹⁹Link: <https://soundcloud.com/musicas-inverno/perto-de-mim>

¹²⁰ As músicas *Pano* e *Ultrapassa-ro* fazem parte do seu CD solo “*Ultrapassa-ro*”.

um pouco mais. Então eu pensei em fazer alguma coisa mais pop. (Raphael Ota, 09/09/15).

Na prática musical de Raphael Ota as decisões de criação estão atreladas aos instrumentos que ele toca e aos estilos musicais que ouve. As parcerias parecem funcionar principalmente com a letra, ou então de letra e música, ficando todas as outras partes sob sua responsabilidade. Conforme apontado no seu relato “fui eu que fiz tudo, fui eu que apertei o *rec*”. Esse formato de trabalho que se desenvolve sozinho mas também em parceria, retrata o que Raphael trouxe nas suas experiências de experimentação sonora e gravações multipista que realizava na infância e adolescência, acompanhando diversas tecnologias, a gravação em fita cassete, as primeiras digitalizações no *Windows* e, enfim, os *softwares* com gravação multipista.

As experiências dos três entrevistados com a etapa inicial de produção, embora partindo de vivências diferentes, estão interligadas na forma como aliam música e tecnologia de forma inseparável em seus trabalhos sendo a edição sonora um dos elementos essenciais para a organização das suas ideias musicais. Outro ponto em comum nos relatos acerca dessa fase é sobre os significados que eles procuram traduzir em som. Estes podem ser sugeridos pelas letras das músicas, como o exemplo trazido por Raphael quando parte da letra para fazer a música e de Victor, no exemplo que havia um trecho da letra “bate um coração” e ele buscou traduzir em efeitos que simbolizassem a batida do coração na música. Na mesma direção, o relato de Dante que teve a inspiração a partir da leitura de um livro e buscou trazer essa mesma atmosfera para uma das músicas que estava criando. Isso mostra que todo o processo criativo advém da forma como eles se colocam frente ao trabalho podendo qualquer música pronta, elemento sonoro, som do cotidiano, se tornar uma nova composição musical.

Outros fatores que articulam as suas experiências estão na forma como concebem as músicas, como buscam imprimir suas características próprias a partir do que ouvem e dos conhecimentos musicais que vão construindo ao longo das suas trajetórias de formação. Essas escolhas vão se consolidando nas próximas etapas nas quais o detalhamento sobre como trabalham revelam aprendizagens que decorrem de cada etapa da produção musical.

4.2 Etapa de arranjo

É na etapa de arranjo que ocorrem as principais decisões quanto à instrumentação, a quantidade de partes que a música vai ter e como diferenciá-las. É a fase em que o som é trabalhado de várias formas e a identidade musical do produtor se consolida. Aqui cada músico

produtor traz elementos que considera característicos das suas preferências musicais e linhas de som. As ideias vão tomando corpo e por isso as influências musicais, as escutas, as trocas de ideias no caso das composições em parcerias, são determinantes para o resultado final. De acordo com Dante, nessa etapa são trabalhadas “todas as transições de uma parte pra outra, os elementos são apresentados aos poucos, ou você cria tensão pra apresentar os elementos de uma vez só” (Dante, 07/08/15).

4.2.1 Definições de instrumentação e partes da música: “transformar numa música de verdade com começo, meio e fim”

Nesta etapa de definição de como a música vai ficar, como trabalhar as partes, a instrumentação é fundamental. No caso da prática de Raphael isso se relaciona aos instrumentos que vai utilizar em cada parte. Nos *mashups* e *re-edits* de Victor Hugo quais músicas vai combinar, o que vai retirar e manter de cada uma delas para que se interliguem e formem uma nova música. Na experiência de Dante as decisões acerca dos recursos sonoros que mais expressem os sentimentos que pretende passar com a sua música.

A escolha dos sons está ligada com a escuta musical dos produtores e com o material que recolhem e organizam ao longo da vida. Se procurei saber como Raphael escolhe quais instrumentos vai utilizar, considerando a quantidade de instrumentos que ele toca, para Victor e Dante questionei como lidam com o arsenal de músicas já prontas e com os bancos de sons. Isso porque esses bancos podem ser construídos de sons que eles mesmos captam ou de banco de *samples* que são alimentados na internet por outros músicos.

Para explicar quais os elementos que utiliza para “combinar som e silêncio e organizar isso na música” (Dante, 07/08/15), o entrevistado Dante enviou uma imagem (Figura 6).



Figura 6. Estruturação sonora para produção musical (Autor: Dante).

A Figura 6 indica o processo de produção que envolve tanto a gravação quanto as práticas de tocar ao vivo. Por isso, a parte da organização está dividida entre DAW e *Live*, que tratam do que é trabalhado dentro da estação de áudio digital, o computador, o estúdio e o que é preparado para tocar ao vivo. Na parte da instrumentação aparecem os sons que estão em formatos para trabalhar digitalmente, como os *samples* e os sons acústicos gravados para posterior trabalho dentro das DAW. Como Dante exemplifica, “você pode até levar um músico ou gravar um vocal. Eu tenho amigos que gravam o clap por exemplo, eles batem palma no gravadorzinho digital, jogam lá pra dentro, utilizam o som deles batendo palma” (Dante, 11/09/15), de tal forma que qualquer som pode ser gravado e utilizado. No entanto, nos bancos de *samples* “existem amostras desses instrumentos gravados, então você pode fazer uso de um *riff* de guitarra, por exemplo. O produtor também pode pegar um guitarrista, montar os amplificadores, ligar na interface de áudio e gravar” (Dante, 11/09/15). Isso explica, ainda na Figura 5, a seta que interliga os instrumentos orgânicos “puxando pro *samples*, quando ele é gravado ele vira um *sample* que pode ser jogado pra dentro de um *sampler*” (Dante, 11/09/15).

A utilização de *samples* marca a preferência em trabalhar o som, escolher as partes que mais agradam de uma música. Escolhas que são guardadas em bancos sonoros personalizados e são consultados conforme surgem as demandas. Victor exemplifica isso no *mashup* que fez com as músicas: *Galope* de Guerra Peixe, tocada pela Orquestra Armorial e *Etnia* do Chico Science, “então eu só peguei uma parte do Chico, mas é porque esse sample aí de maracatu, esse já vem de, desde que lançou eu já tinha sampleado isso, já tinha aberto o *soundforge* e cortado do *sample*” (Victor Hugo, 27/07/15). Victor mantém essa prática desde 2000, quando iniciou seu banco de dados “eu já picotava no *soundforge*, então esse, entre outros pra mim são

clássicos. Esse arquivo está no meu computador desde sempre” (Victor Hugo, 27/07/15). Victor traz mais detalhes:

E eu fui testar o que eu já tinha feito esse da Armorial com o Chico Science, o nome dele tá como “Côco Armorial de dar dô” que é um picote de vários samplers de côco. E tinha exatamente esse *sampler* da Galope, então aí eu quis fazer um da música inteira da Galope. É que essa música da orquestra Armorial não tem batida, então era muito difícil eu conseguir metrar ela naquela época, que eu não usava o *Ableton*. Então eu só podia cortar o *sample*, aí então eu cortei e usei nessa côco armoreal. Depois eu fui fazer o *mashup* com a do Chico e aí foi rápido, foi tum tum tum, já tinha a ideia na cabeça. [...] a do Chico só uma coisa que ele fala “A Arte no povo o povo na Arte, a Arte faz...” eu usei só essa parte e a guitarra. (Victor Hugo, 27/07/15).

Victor demonstra seu costume de “retirar” das músicas as partes que lhe interessam, mantendo um banco de sons personalizado, “eu tenho em *wave*, porque antigamente eu usava o *soundforge* e qualquer coisa que eu já escutava ia ali cortava e fazia os arquivinhos. Tenho uma quantidade imensa desses arquivos. E de vez em quando eu, porque eles se tornaram clássicos pra mim e é fácil de trabalhar” (Victor Hugo, 03/08/15). Essa facilidade de trabalhar está relacionada a sua experiência com o programa *Ableton Live*, que utiliza para tocar os *samples* que já estão armazenados, bem como criar novos a partir das músicas que está trabalhando atualmente.

Você seleciona a faixa então quando você vai tocar, você faz lá introdução, você bota uns cinco clips dela assim, repetir cinco vezes a música, e só seleciona primeiro a introdução, e uma do meio, fica dando *looping* e as duas finais ali com a saída dela, dois *loops*. Então você fica com a música destrinchada em cinco partes, nos *samples* dela. E aí quando você acabou de toca-la e já começou outra você joga ela de novo. Essa parte da introdução. Então essa parte de samplear, picotar ficou dentro do *Ableton Live*. (Victor Hugo, 03/08/15).

Quando da escolha dos sons, Dante relata: “meu computador tem uns 500 GB (*gigabyte*) só de banco de *samples*. São mais de 500 instrumentos” (Dante, 11/09/15). Estes *samples* são utilizados tanto nas composições que ficam gravadas, quanto ao vivo, nos *sets* preparados para as pistas de dança. Essa prática tem sido facilitada, conforme explica,

São instrumentos que disparam *sample*, muito usado hoje em dia. Porque antigamente pra você ter um som quente, com cara de instrumento analógico você precisava comprar esse instrumento. Hoje existem empresas que pegam um instrumento desses e gravam todas as notas e todas as articulações em áudio e colocam dentro da plataforma de um instrumento que quando você mandar um sinal MIDI pra ele, ou você tocar no seu tecladinho, ele toca exatamente o som que saiu daquele Moog, daquele Jupiter, daquele Juno, enfim, daqueles sintetizadores analógicos que custam uma fortuna. Então você

tem a possibilidade de ter o mesmo som que só teria se acaso tivesse comprado um Moog, um sintetizador. (Dante, 11/09/15).

A utilização de sintetizadores virtuais é uma marca nas produções de Dante. As facilidades de acesso a diferentes sons trazem outros cuidados que são tomados pelos produtores logo que, “ao mesmo tempo que você tem toda essa imensidão de recursos, você tem que tomar cuidado porque o padrão estético de cada estilo, de gênero e de subgênero de música eletrônica é bem definido. Então se você começa a pirar demais em todos os timbres da música, quando você vê você já está fazendo um outro som” (Dante, 11/09/15).

No que se refere à utilização de *samples* na música *Techno*, Dante considera que são menos utilizados, se comparados com o *hip hop* e o *break beats*, por exemplo. São mais utilizados os “diálogos de um filme, barulhos de jogos de videogame, barulhos de efeitos sonoros de cinema, enfim, todo o tipo de coisa que você puder imaginar” (Dante, 11/09/15). Mesmo com essa variedade existem “alguns *samples* que aparecem sempre. Se você pegar músicas dos anos 80 e músicas de hoje você vai ouvir as mesmas sonoridades, aí, com variações” (Dante, 11/09/15).

Se a pergunta para Dante e Victor foi acerca da decisão de instrumentação, sons e músicas para suas produções, para Raphael Ota foi como ele escolhe os instrumentos para seus arranjos e composições? Raphael relata que tudo depende do que ele está sentindo no momento, “é bastante *feeling*, não sei explicar. Ou é uma coisa que eu já imagino a música com aquele instrumento fazendo [...]. Mas é o que eu tô sentindo na hora” (Raphael Ota, 19/08/15). Ocorre às vezes de utilizar muitos instrumentos e é justamente nessa fase de arranjo que ele vai modificando e ajustando, “às vezes eu coloco muita coisa e depois dar uma secada é bom também, se não, muita informação também nem sempre é bom” (Raphael Ota, 19/08/15). Considerando que na prática de Raphael as etapas de criação ocorrem praticamente juntas, essa fala demarca uma diferença entre as primeiras gravações que ele faz com a base e essa fase na qual ele retira ou acrescenta instrumentos para consolidar as ideias.

Essa preocupação em não misturar muitos sons é trazida também por Victor Hugo, principalmente, no seu trabalho com músicas prontas nas quais há limitação do que pode retirar. Ele explica no *re-edit*: “eu só consigo retirar a frequência. A do Nelson Cavaquinho eu tive que equalizar o surdo dele porque já estava misturando com o grave da outra música, então é só colocar as coisas nos seus lugares, não embaralhar tanto” (Victor Hugo, 27/07/15). Essa preocupação em “não embaralhar” e cuidar com a quantidade de instrumentos que são utilizados fazem parte das decisões que ocorrem na fase de arranjo. Nessa fase que é decidida a estrutura final da música, principalmente, nas experiências de Raphael e Dante, a

instrumentação ajuda a definir as partes, os contrastes sonoros. Algo que é exemplificado por Dante ao falar sobre o *break*, “que é aquela parada, sai a bateria. Na ME o *break* tem um papel muito importante que é o momento onde você vai criar a tensão pra voltar a cair no tema principal da música” (Dante, 07/08/15).

No que se refere aos detalhes de como trabalham com os sons, Victor Hugo explica que, “nesses espectros de frequência você pode anular, pode arrancar, esmerilhar ainda mais a música pra fazer *re-edit* ou *mashup*. Pode tirar a frequência e anular o baixo, aí você vai poder botar outro baixo (Victor Hugo, 07/07/14). Nesse processo de “arrancar, esmerilhar” os sons vão sendo preparados para a nova criação, envolvida em um processo contínuo de bricolagem sonora.

A fase de arranjo pode ter também a contribuição de outras pessoas, como exemplifica Raphael, que após mostrar as músicas para os seus sócios realiza os ajustes que fazem parte do processo de arranjo.

As vezes eles sugerem “ah, não gostei dessa voz” eu tinha até soltado a música do rock, do *Peixinho*, tinha uma voz que eu tinha colocado cantando em falsete, [mostra o áudio] pra ficar diferente. Só que eles não gostaram do falsete, acharam estranho aí eu invertei os volumes, deixei a voz grave no primeiro plano [mostra o áudio]. Mais sugestões assim. E aí eu vou fazendo, vou colocando as coisas que eu gosto, faço bastante vocal. (Raphael Ota, 19/08/15; grifos nossos).

Raphael utilizou um recurso de edição sonora para “inverter os volumes” das vozes e obteve um melhor resultado, considerando as opiniões dos seus parceiros de trabalho. Mesmo com outro estilo e formato de produção, essa edição tem a ver com o que Victor pontua sobre o processo de “arrancar e esmerilhar” os sons das músicas que utiliza para fazer *mashup* ou *re-edit*. É possível perceber nessas duas formas de edição sonora os pontos de partida contrários, Raphael está editando para chegar na finalização da música e Victor Hugo parte de uma música já finalizada, masterizada e é no trabalho de edição, do que é possível modificar nos sons da obra pronta que consiste a preparação para as bricolagens sonoras que realiza.

A etapa de arranjo, tem também a experiência relatada por Raphael Ota acerca de uma música que recebeu para fazer a produção. Trata-se da música *Viver só*,

Eu estava falando com um amigo lá, que eu estava me sentindo um pouco só, que eu não estava muito bem e aí ele mandou. Ele deu a música, que ele falou que era um xodó dele, que já havia se sentido assim. E aí eu gostei muito da música, só que eu achei ela bem, A B A B. Mas falta alguma coisa ela precisa crescer um pouco mais. Aí eu falava, “posso complementar”? Aí eu fiz a letra e melodia para uma parte C. Ele aprovou e daí eu já gravei. (Raphael Ota, 19/08/15).

Nesse sentido, a etapa de arranjo é permeada por decisões de estrutura e de instrumentação que estão relacionadas com a identidade sonora e musical de cada produtor. Os sons utilizados, seja de *samples*, sintetizadores, instrumentos acústicos, fazem parte das pesquisas sonoras que eles desenvolvem ao longo das suas trajetórias de formação musical. No caso de Raphael, dos instrumentos que foi se interessando para aprender a tocar. Fica evidente nessa fase de arranjo os modos como preparam os sons para utilizar e como os organizam no decorrer da música. Essa organização é delineada pelos estilos musicais que estão trabalhando e pela preocupação em deixar claro o papel de cada sonoridade no todo da música evitando “embaralhar” e deixar muitos elementos sonoros ao mesmo tempo.

A partir dos relatos dos entrevistados é possível vislumbrar os conhecimentos musicais necessários para cada estilo de trabalho envolvendo noções de tonalidade, ritmo e polifonia. Mesmo partindo de materiais diferentes, na fase de arranjo, os entrevistados revelam seus conhecimentos musicais “em ação”. A manipulação e edição sonora é orientada pelas escutas e pelo sentido que querem imprimir nas suas composições. A sobreposição de vozes, os sons e instrumentos musicais, a possibilidade de gravar todas as faixas e ser ao mesmo tempo o único músico, sem contudo desprezar a importância das parcerias, revelam possibilidades de trabalhar, por meio de edição sonora, com várias partes que compõem uma música. E, principalmente, a noção que se tem de cada parte para compor o todo.

Este subcapítulo trouxe relatos que tornam possível entrelaçar as trajetórias de formação e as fases iniciais da produção musical, etapas de concepção de ideia/desenvolvimento e arranjo.

4.2.2 Aspectos pedagógicos da criação de *mashup*, música *Techno* e gravação multipista

No detalhamento trazido pelos entrevistados acerca das suas práticas de produção musical aparece como ocorrem, na prática, as habilidades de apropriação trazidas por Jenkins et al. (2006) e por Tobias (2014; 2015) que cita as produções de *remix*, *mashups*, paródias, versões cover como práticas próprias da cultura participativa. No contexto pedagógico, Jenkins et al. (2006, p. 20) sustentam que seria necessário discutir mais sobre “como o significado surge coletivamente e colaborativamente no novo ambiente da mídia e como a criatividade funciona

de forma diferente em uma cultura de código aberto baseado em amostragem, apropriação, transformação e redefinição de objetivos¹²¹”.

A ideia de obra aberta é exemplificada por Victor Hugo com o *mashup* e o *re-edit*. Essa concepção de “aberta” não está relacionada à intenção do artista em compor para ser retrabalhada, mas sim das possibilidades que surgem com esse tipo de produção que parte da música pronta. Ele explica: “no *mashup* você pega a música consolidada, masterizada e com essas novas possibilidades nenhuma música vai estar finalizada, sempre existirão *re-edit*, *remix* e *mashup*” (Victor Hugo, 07/07/14).

Victor traz outra dimensão que é discutida por Jenkins et al. (2006) acerca de cada pessoa participar de acordo com a sua *expertise*, com o que sabe fazer melhor.

É que fica aquela coisa, agora eu não preciso mais construir só uma música com harmonia, com começo meio e fim, uma coisa mais estruturada. Vejo que muita gente tenta produzir música, mas consegue produzir uma batida e coisa e tal, é, eu vejo por esse lado, tipo assim, de pelo menos botar algumas ideias minhas de batida mas não a música completa e aí a outra pessoa bota a harmonia aí em cima. É porque o que eu gosto de fazer é batida, eu não curto muito produzir uma música, uma história toda. Eu gosto de fazer isso com os picotes de outra pessoa, por isso que eu faço o *set*, pego uma música do cara e construo uma só coisa. Então no meu caso seria mais esse, de pelo menos **poder botar pra fora as ideias de batida, que é uma coisa que eu sei fazer.** (Victor Hugo, 27/07/15; grifos nossos).

Fazer *mashup* e *re-edit* é também uma oportunidade de trabalhar com o que se sente mais à vontade demonstrando um processo de criação que envolve várias pessoas, mas que não necessariamente trabalham juntas. Alguém criou uma música e a apropriação que se faz dessa música nos *mashups*, *re-edits* e *remix* agrega outras ideias, mas sempre baseadas na original. Para Tobias (2013) essas reações e interações com trabalhos originais são um exemplo de engajamento que, frequentemente, resultam em pessoas interagindo com o trabalho criativo de outras. Esses estilos só são reconhecidos se são mantidas as características da obra original. Na opinião de Victor Hugo: “são feitos pelos ouvintes que querem e podem misturar e refazer a música ao seu gosto” (Victor Hugo, 07/07/14). Nesse trecho está comparando que *mashups* e *re-edits*, como não são versões autorizadas, possibilitam mais liberdade de criação se comparados ao *remix* que precisa manter, principalmente, a melodia da música.

¹²¹ We must push further by talking about how meaning emerges collectively and collaboratively in the new media environment and how creativity operates differently in an open-source culture based on sampling, appropriation, transformation, and repurposing p. 20

Quanto aos aspectos pedagógicos do *mashup*, o trabalho com repertórios diferentes, conforme apontado na experiência de Victor Hugo, necessita de um conhecimento musical para ver o que combina, o que destoa, o que deve e pode ser rearranjado, remixado em uma nova obra. A autoria está concentrada principalmente na identidade do produtor que traz à tona suas escutas e preferências musicais em cada novo *mashup*.

Em relação aos limites de autoria nesse trabalho de juntar músicas prontas, a autoria pode ser vislumbrada na forma como se apropriam das músicas para a criação de novas ideias mantendo as características originais, mas, acrescentando e combinando elementos capazes de trazer outras mensagens, contar outras histórias. Nessa habilidade de “*remixar conteúdos*” (JENKINS et al., 2006) os processos autorais estão destacados no ouvir uma música e recriá-la a partir da sua identidade, dos seus modos de interpretá-la. Encontrar espaço para colocar suas ideias, incorporar seus sentidos para a música, orientados na pergunta “o que eu faria diferente?” pode indicar outra prática na qual eles se mostram os principais responsáveis pelo que aprendem, como aprendem e como transmitem isso em uma nova música.

Tobias (2013) cita as práticas de *mashup*, *remix* e gravações multipistas, dentre outras, como práticas musicais emergentes e próprias da cultura digital e participativa, enfatizando o papel das mesmas em aulas de música. Na visão do autor, são práticas que possibilitam autoria e criação musical, sendo possível “expandir de um modelo no qual os educadores musicais escolhem as músicas e os estudantes ensaiam e tocam, para um processo mais aberto no qual jovens interpretam, analisam, transformam e tocam músicas em diferentes formas que não foram pensadas pelos compositores originais¹²². (TOBIAS, 2013). Contudo, cabe ressaltar que reconhecer o potencial pedagógico e socializador das práticas em questão não significa que tais práticas, em si, levem necessariamente a uma formação cidadã, socialmente mais igualitária e democrática.

Sobre o lado pedagógico das práticas de música eletrônica e da gravação multipista, trazidos por Dante e Raphael, estão as escolhas dentro dos vários instrumentos que toca, no caso de Raphael e, dos sons que estão disponíveis e serão modificados, no caso de Dante. São escolhas que significam a tradução dos sentimentos em som. Os dois entrevistados falam de inspiração, de *feeling*, e muito trabalho para dar uma forma à música que estão criando. Nesse, a gravação e a organização dos sons dentro de um programa de edição sonora revelam

¹²² No original: “applying participatory culture and emerging musical practices in school music programs calls for expanding from a model where music is interpreted by music educators and rehearsed and performed by students to a more open process where young people interpret, analyze, transform, and perform works in ways that might not have been intended by the original creator”.

aprendizados sobre como conseguir os sons e efeitos que eles esperam para cada música demandando atualização constante em programas, *plugins*, placas de som e principalmente, como manuseá-los.

Há também outras diferenças nas práticas dos entrevistados que ficaram evidentes na etapa de arranjo. Essas serão ressaltadas no próximo capítulo que vai tratar das experiências em estúdio, analisado nessa pesquisa como espaço centralizador de criação e aprendizagens musicais. As experiências advindas dos *home studios* vão mostrar mais claramente as diferenças entre as práticas dos entrevistados e o papel da gravação.

Exemplificando diferenças na música eletrônica Dante relata,

O que pulou daquelas etapas de produção ali, como eu trabalho em cima da música eletrônica é a etapa de gravação. Então você teria uma etapa de gravação antes da etapa de um pós-arranjo, vamos dizer assim, de edição. O produtor vai sentar, vai editar aquilo ali e tal, antes de ir pra mixagem e finalizar o arranjo no computador. (Dante, 09/09/15).

Isto posto, o próximo capítulo vai tratar das etapas de gravação, no caso de Raphael Ota e das produções de terceiros realizadas por Victor Hugo trazendo o estúdio como espaço de aprendizagens e as trocas musicais feitas entre pares. Será tratado como um espaço central no qual os diferentes trabalhos dos entrevistados vão tomando forma e finalizados nas etapas de mixagem e masterização.

5 O HOME STUDIO COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM MUSICAL

Este capítulo trata da fase em que os arranjos são testados, modificados e as ideias são consolidadas. Nesse contexto vislumbra-se os *home studios* como espaços centralizadores dos momentos de continuidade de criação, da gravação como processo de produção e da finalização (mixagem e masterização) e, portanto, aglutinadores de experiências e aprendizagens musicais. É a partir dos *home studios* que serão discutidas com mais ênfase as parcerias na produção, a produção de terceiros e os aprendizados que emergem dessas práticas coletivas, enfatizando a aprendizagem entre pares presente nos estudos sobre cultura participativa e mídia-educação.

5.1 Home studio: que espaço musical é este?

No processo de produção musical o estúdio pode ser considerado um espaço central para as experiências musicais. Nele, e por meio dele, é que são realizadas as gravações, captações sonoras, as edições e a finalização da música.

Durante muito tempo o estúdio representou um lugar inatingível para músicos ou grupos musicais iniciantes, principalmente, pelo preço da hora/estúdio e da quantidade de horas que são necessárias para a gravação, que depende, dentre outros fatores, do número de músicas, quantidade de instrumentos, vozes. Os estúdios profissionais operam geralmente com equipamentos de ponta, técnicos de som e pessoal especializado. Depois de um certo tempo o barateamento de computadores pessoais, equipamentos e *softwares* para gravação e edição musical modificou o cenário da produção musical. Juntamente com a questão do preço, as possibilidades da digitalização e da comunicação interativa via internet potencializaram a produção independente descentralizando os polos de produção que anteriormente pertenciam exclusivamente às gravadoras e grandes conglomerados de mídia. Com isso, diminuíram as fronteiras entre amador e profissional, entre produtor e consumidor gerando mudanças na forma de produzir e consumir música (WOODSIDE e JIMÉNEZ, 2012).

Sobre os equipamentos de gravação, Dante enfatiza: “a mudança mais significativa que a gente teve nos processos de produção foi o desenvolvimento do *hardware*, ou seja da

capacidade de processamento e armazenamento das máquinas e o barateamento dos equipamentos” (Dante, 11/09/15).

Especificamente sobre o acesso aos *softwares*, Dante faz uma análise sobre o significado que a “pirataria” tem para quem está iniciando os trabalhos com produção, “porque o cara que vai lá e quebra o sistema de segurança de um *software*, ele abre a possibilidade pra um artista iniciante começar a fazer o seu trabalho e daqui a pouco começa a dar dinheiro e ele vai lá e compra o *software*” (Dante, 11/09/15). Por consequência, os investimentos em equipamentos dependem dos usos que serão feitos dessas produções. Do ponto de vista da possibilidade de explorar e aprender a trabalhar com os *softwares*, esse contato com outros usuários que não somente disponibilizam as chaves para acessá-los, mas também compartilham dados sobre o funcionamento dos seus recursos, pode representar uma importante porta de entrada para o trabalho com a produção. Por outro lado, a utilização de *software* sem licença está burlando as leis que regulamentam o seu uso. Lessig (2004) trata do tema da pirataria ponderando que, “mesmo que algumas formas de pirataria sejam simplesmente erradas, não significa que toda a ‘pirataria’ o seja. [...] Muitas formas de ‘pirataria’ são úteis e produtivas, seja para produzirem conteúdo novo ou para criarem novas formas de negócios” (LESSIG, 2005, p. 60; grifos no original).

Nesse cenário do barateamento de custos de tecnologias para gravação e edição estão os *home studios*, que são estúdios de gravação montados no contexto doméstico. Ter um *home studio* possibilita que o trabalho com a produção aconteça a qualquer hora, sem a preocupação com o pagamento de hora/estúdio, contribuindo para que esse espaço seja também de criação e estruturação musical e não apenas de finalização. Além disso, os *home studios* são usados para gravações de terceiros e/ou trabalhos em parceria, assim como estúdios profissionais.

A oportunidade de ter um estúdio pessoal modifica os processos de produção. Sem a medida de tempo em horas pagas em estúdios profissionais os *home studios* se transformam em importantes laboratórios de criação musical, individual e coletiva. Nesses espaços há a preocupação com equipamentos, cujas experiências dos entrevistados apontam possibilidades de buscar o melhor resultado com equipamentos de baixo custo, mas também, os seus investimentos para qualificar os seus espaços de produção musical.

Para montar e manter um *home studio* os entrevistados estão em buscas permanentes e trocas entre colegas para aprimorar seus trabalhos e obter o máximo do equipamento que têm a disposição. Um aprendizado constante.

5.1.1 O que é preciso para ter um estúdio em casa (*home studio*)?

Para ter um estúdio em casa é preciso de equipamentos para gravação e edição sonora e tratamento acústico. O equipamento vai depender do tipo de som que se quer produzir. No caso dos três entrevistados, seus *home studios* são equipados para dar conta das suas próprias produções, e no caso de Victor Hugo para gravações de instrumentos acústicos e voz, na realização de trabalhos com bandas locais.

Quanto ao equipamento, a experiência dos entrevistados demonstra que estão atentos às diferenças de qualidade e às possibilidades de trabalhar com diferentes preços, importando principalmente a forma como vão utilizá-los¹²³. É comum que o *home studio* seja equipado inicialmente com investimentos de baixo custo e na medida em que o trabalho vai se profissionalizando apareçam os investimentos em aparelhos de melhor qualidade. Isso pode ser visto na experiência de Raphael Ota, que começou utilizando *softwares* livres e agora investiu em um computador de última geração e *softwares* proprietários. Raphael produziu todo o CD *Ultrapassa-ro* e as primeiras músicas do *Peixinho da Maré* utilizando *software* livre, como o *Ardor* rodando no sistema operacional Linux, afirmando que, “as plataformas são as mesmas, tudo depende do teu bolso [...] eu tenho investido em equipamento que eu comprei: uma mesa, uma placa de som legal, de áudio, tem uns microfones legais” (Raphael Ota, 08/05/14).

Raphael está afirmando que o mais importante é como o estúdio é utilizado, dialogando com Victor: “é porque assim, faço uma coisa mais técnica, muita gente tem isso mas não tem paciência de estudar por conta própria via *YouTube*, **porque não é você ter o microfone e apertar o rec, só isso faz a coisa acontecer**” (Victor Hugo, 27/07/15; grifos nossos). Nesse relato Victor enfatiza que são necessários conhecimentos específicos para manusear os equipamentos e fazer os trabalhos de produção no estúdio. Algo que envolve estudo constante.

Com relação aos *home studios*, Raphael Ota e Victor Hugo realizam produções de terceiros e parcerias. Nos dois casos há a gravação de vocais e instrumentos acústicos. Victor caracteriza seu estúdio como um “um *home studio* ou um estúdio de projeto, que não suporta gravações elaboradas com uma banda tocando junto ao vivo” (Victor Hugo, 07/07/14), ver

¹²³ Como exemplo de cultura digital e participativa, existem vários vídeos e informações na internet sobre como montar um *home studio*. Os vídeos e textos são compartilhados por produtores que criaram seus espaços de produção em casa e socializam os aprendizados que tiveram nessa construção. Alguns exemplos:

. Estúdio caseiro (*home studio*) menos de R\$ 400: <https://www.youtube.com/watch?v=CNJ16Ls2dhE>

. Dicas de equipamentos de baixo custo para *home studio*: <https://www.youtube.com/watch?v=Sd6lYUGNZxo>

. <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/05/como-montar-um-home-studio-veja-lista-de-equipamentos-e-softwares.html>

Figura 7. Quando há necessidade de incluir bateria ou algum instrumento que ele não consiga gravar ele sugere que a faixa desse instrumento específico seja gravada em outro estúdio. Conforme relata: “eu só foco mesmo na voz, bateria e essas coisas eu peço que, se for gravar, a gente grava em outro estúdio, paga e pronto” (Victor Hugo, 27/07/15).



Figura 7. *Buraco quente Home Studio: Victor Hugo*

Outro elemento destacado pelos entrevistados é o tratamento acústico. Dante, ao descrever o seu *home studio* (Figura 8) traz os aspectos da relação entre sons analógicos e digitais e um tipo de monitoração de áudio que é fundamental para a produção de ME, pois muitos dos efeitos são realizados com o caminho do som, o que fica na caixa esquerda, na direita, o que fica nas duas.

Para produzir eu tenho uma interface de áudio profissional que vai fazer a conversão do sinal digital pra sinal analógico que é o áudio que corre pelos cabos e vai até as caixas de som. Eu tenho um par de monitores, os Nearfield que são monitores de campo fechado, são monitores pequenos pra salas. Você olha a foto de um estúdio tem aquelas caixinhas, elas nunca são grandes, são caixinhas pequenininhas que estão ali. É, eu tenho um computador de última geração, um monitor grande, uma tela grande, um controlador Midi e uma sala acusticamente tratada. Isso para que a monitoração seja o mais equilibrada possível. (Dante, 11/09/15).



Figura 8. *Home studio* do entrevistado Dante

No que se refere aos equipamentos e *softwares*, Raphael fez um *update* no seu estúdio (Figura 9) após se dedicar a um curso de áudio e comprou um computador melhor, o *software Logic*, novas placas de som, monitores e microfones. Na sua opinião, agora “ficou bem mais profissional, melhorou a qualidade das músicas e das gravações” (Raphael Ota. 19/08/15).



Figura 9. *Home Studio* do entrevistado Raphael Ota

Victor Hugo também passou a utilizar outro sistema e computador de última geração. Quanto aos *softwares*, tanto ele quanto Dante, mesmo utilizando vários *softwares*, destacam o *Ableton Live* como o principal. Nas palavras de Dante: “o *software* que eu uso é o *Ableton Live*, e também uso o *Samplitude Sequoia*. Eventualmente eu uso algum outro *software* para alguma aplicação específica. Mas o *Ableton Live* é a chave mestra, eu acabo fazendo tudo com ele” (Dante, 11/09/15). Victor relata que esse programa foi uma revolução no seu processo de

produção musical, “esse programa *Live*, ele, tipo assim, tudo o que eu precisava na vida ele tem, tá entendendo? (risos). É muito surreal esse *Live*, eu saí do *Acid* pro *Live* assim, é revolução total pra mim. Aí eu faço tudo nele, gravação, tudo” (Victor Hugo, 27/05/14).

Os elogios a este programa podem estar relacionados às características mais didáticas do mesmo. Dante problematiza isso fazendo uma comparação entre o *Logic* e o *Ableton*.

[O *Logic*] é um *software* com uma linguagem mais complicada. Porque como a gente mora num país em que as pessoas mal falam o português, o *Logic* trabalha com sistema de menus muito grande. Então tudo o que você vai fazer você tem que abrir um menu que abre um submenu que você tem que saber o que está escrito, o que significa, pra saber o que você quer fazer [ver Figura 11]. **E no *Ableton* ele é um programa muito mais intuitivo e visual, está quase tudo na ponta do mouse** [ver Figura 10]. **Então isso facilita muito pro aluno [...].** Ele tem uma interface mais limpa, ele é todo cinza e não tem muita informação visual. Porque ele foi desenvolvido assim pra que ele não usasse processamento da máquina pra vídeo. Somente pra áudio, por isso que o nome *Live* vem daí, que é pra pessoa poder tocar ao vivo. E aí eles foram lá e reduziram ao máximo os recursos gráficos pra que a máquina não ficasse sobrecarregada. (Dante, 11/09/15; grifos nossos).



Figura 10. Interface do programa *Ableton Live*¹²⁴

¹²⁴ Imagem retirada da página: http://createdigitalmusic.com/app/uploads/2012/10/Arrangement_72dpi.png



Figura 11. Interface do programa *Logic*¹²⁵

A opção de Raphael Ota por investir no *Logic* (Figura 11) se deu principalmente quando realizou o curso no IAV e percebeu que os equipamentos que ele utilizava, como por exemplo, captação de som de instrumentos acústicos e voz, não eram ideias para o tipo de produção que estava fazendo. Já para Dante e Victor, a opção pelo *Ableton* pode estar relacionada às experiências com a música eletrônica, logo que este programa aglutina as práticas de produzir, gravar e tocar ao vivo. Além disso, considerando o caráter mais intuitivo do *Ableton*, apontado por Dante, contribui para outra prática que Victor e Dante desenvolvem, o ensino de produção.

Victor relata que a partir da gravação de um grupo de *hip hop* percebeu o interesse e potencial de que os próprios integrantes do grupo criassem um *home studio*. O que o impulsionou a incentivar a criação do estúdio foi a partir dos primeiros contatos com essa banda que foi gravar as vozes com ele e trouxe as batidas prontas.

Uma coisa que eu fico espantado. Tem outro programa que é chamado *FruitLoops* [...]. Esse rapaz, dessa banda que eu tô gravando, ele tem um laptopzinho HP das antigas, esse programa e um fone e o cara faz tanta batida boa que eu fico impressionado com a qualidade. O cara tá fazendo muito bem! (Victor Hugo, 28/05/14).

O que era pra ser apenas uma gravação do vocal do grupo em cima das batidas já prontas passou a ser uma forma de aprender como funciona e o que é preciso para montar um *home studio*. Victor tem acompanhado e ministrado aulas para que eles possam trabalhar posteriormente no *home studio* próprio, conforme relato.

¹²⁵ Imagem retirada do *site*: <http://a3.mzstatic.com/us/r30/Purple7/v4/f0/89/31/f0893148-c0db-ef9a-86d8-fa1e1b8690d1/screen800x500.jpeg>

Ele começou a gravar e viu que dava pra fazer em casa, ainda mais porque eu sempre incentivei, porque ele já faz a batida, a batida está com qualidade razoável assim, que já é *sample*, tem que tirar bem a voz. A voz você compra uma plaquinha e um microfone bom, trata aí, deixa seco o negócio, faz a batida e começa a gravar em cima. Aí eles estão agora acabando de montar o estúdio, já compraram a placa, o microfone, o computador tá chegando e só falta então o tratamento [acústico], o silêncio lá no quarto pra ele poder gravar. (Victor Hugo, 27/07/15).

Esse incentivo de Victor para os integrantes do grupo demonstra o seu interesse em socializar a prática de produção em estúdio. Ao propor, incentivar e ministrar aulas, está propiciando que esse grupo tenha maior autonomia nas suas produções bem como iniciem o processo de gravar outras bandas. Analisando sob a ótica da cultura participativa, Victor não está centralizando a experiência apenas no seu *home studio*, mas, a partir do interesse demonstrado pelos integrantes do grupo atuou como um facilitador, contribuindo para ampliar essa experiência.

A partir dos seus relatos os entrevistados revelam que é possível montar um *home studio* com investimento financeiro moderado, sendo mais importante o manuseio e a forma como trabalham. A exemplo de Raphael Ota que produziu seus primeiros trabalhos com *softwares* livres, e do integrante do grupo de *hip hop* utiliza um computador simples na produção das batidas, é possível extrair o potencial de cada equipamento.

Essa relação com os equipamentos foi abordada por Vazquez (2011) ao analisar como os seus entrevistados trabalham com as tecnologias de produção, “eles não necessitam de grandes estúdios ou instrumentos para produzir suas músicas, com os *softwares* e instrumentos virtuais aprendem a compor, compondo” (VAZQUEZ, 2011, p. 132), sendo o conhecimento construído na prática. Pontuam que o “próprio *software* dá um *feed back* sonoro de suas experimentações. Aprendem a lógica do programa e isto é fundamental para conseguir desenvolver suas ideias musicais [...] o melhor *software* é aquele que você sabe usar” (VAZQUEZ, 2011, p. 132).

Nesse contexto, as escolhas acerca dos equipamentos e dos softwares que são utilizados perpassam diferentes aprendizados. Eles testam frequentemente os programas que podem responder às suas expectativas e ao tipo de som que produzem, trocam ideias com outros músicos para saber novidades e outras formas de utilizar os programas. Concomitantemente, realizam pesquisas nos tutoriais e páginas específicas na internet que podem contribuir, tanto para sanar possíveis dúvidas, quanto para se atualizar sobre os novos equipamentos. Cada equipamento citado pelos entrevistados nesse subcapítulo foi escolhido a partir de um conjunto de experiências e aprendizados que fortalecem e nutrem a prática de produção musical.

5.1.2 Experiências coletivas no *home studio*: “estúdio como incubadora de ideias”

As experiências relatadas a partir das práticas nos *home studios* dos entrevistados trazem elementos importantes para analisar, do ponto de vista pedagógico musical, como o espaço do estúdio, da gravação, das trocas entre músicos que participam do processo de produção é repleto de situações de aprendizado tanto para quem está gravando, quanto para quem está produzindo.

Dentre esses elementos está a concepção do *home studio* como um espaço para criação e desenvolvimento de ideias, deslocando a função dos estúdios como locais para gravar as músicas com o arranjo previamente definido. Victor enfatiza que a sua ideia em montar o *home studio* foi “mais por esse sentido, pra tentar gerar um espaço, como eu vou dizer, é meio que uma coisa incubadora de ideias do próprio músico e também pra mim” (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse espaço de criação estão as gravações de outros músicos, a abertura do *home studio* para tocar, criar músicas em conjunto e gravar para uma autoavaliação e, as produções multipistas, com possibilidades de um único músico gravar todas as faixas. Destarte, são elucidados os potenciais de aprendizagens que ocorrem na e pela gravação.

5.1.2.1 Gravação de músicos iniciantes: “você tem demanda, tem pessoas que estão sempre querendo gravar e experimentar”

A ideia inicial de Victor Hugo ao montar o *home studio* foi a de abrir um espaço para que músicos iniciantes possam ter suas primeiras experiências com gravação em estúdio.

Tento ajudar na própria independência criativa de cada um. Essa questão de você ter um *home studio*, gravar o músico, o seu instrumento e deixar aquilo soando bom pra ele. Isso é o meu lado de produzir, de botar aquele som totalmente “nossa” eu consegui tirar uma ideia, passar para um instrumento e escutar isso. Aqui no *home studio* é uma coisa mais assim **incubadora de ideias**. (Victor Hugo, 27/07/15; grifos nossos).

Victor se refere à parte técnica do som, de como conseguir a melhor qualidade de áudio e também como ajudar para que os músicos iniciantes tenham uma boa experiência com a parte de gravação, que exige algumas habilidades diferentes de tocar em casa, tocar ao vivo, demarcando uma dimensão mais pedagógica do seu trabalho. Um dos diferenciais é o preço, ele procura deixar acessível para músicos iniciantes. Abre possibilidades, pois considera importante que eles tenham essa experiência antes de ir para um estúdio profissional, “para ver se é possível, se soa bem, até pra conhecer bem o trâmite do estúdio. Porque tem muita gente

que vem aqui que nunca tinha gravado, não estava acostumado com o fone. É uma primeira passagem, digamos assim” (Victor Hugo, 27/07/15). Victor pondera que passar por essa experiência que ele considera mais exploratória pode contribuir para que os músicos iniciantes tenham mais firmeza e possam futuramente investir em uma produção que seja mais profissional, “de arrumar uma banda, tentar melhorar o arranjo, essa parte mais pesada da produção” (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse processo de gravação, embora Victor defina o seu trabalho como técnico que ajuda a captar o áudio e trabalha-lo da melhor maneira, ele desempenha um papel que contribui na formação musical de quem está gravando. Dessa forma, “se o cara deixar aberto pra eu dar pitaco, eu só falo assim, olha tenta mudar isso aí que não está ficando legal, uma coisa mais de ouvido assim” (Victor Hugo, 27/07/15).

Desempenhar esse papel de contribuir no processo de produção dos músicos que procuram seu *home studio* fez com que Victor buscasse aprimorar seus conhecimentos musicais. Durante o curso de produção fonográfica ele teve algumas aulas de música, mas que não foram o bastante, e também porque ele estava mais focado na parte técnica de operador de estúdio, “por isso que eu estou estudando música agora, pra dar uns toques de arranjo. Eu não tinha essa coisa de produtor não, eu ficava mais na execução, o operador, o técnico. E agora que eu montei o estúdio eu estou estudando isso” (Victor Hugo, 28/05/14).

No momento que Victor resolveu montar seu próprio estúdio, voltou a estudar música se utilizando de um dos formatos de ensinar/aprender próprio da cultura participativa, a troca. Victor relata: “eu montei um estúdio e aí eu troquei com a pessoa que dá aula, músico, que faz gravação e ele me dá aula. Basicamente isso, e é algo que eu estou aprendendo agora. Eu sempre quis tocar teclado, piano. Tô tentando! Eu toco violão e guitarra, mas sei o básico” (Victor Hugo, 28/05/14).

Victor relata sua experiência com a gravação de um grupo de *hip hop*, na qual é possível sinalizar vários tipos de aprendizados. O primeiro deles é acerca de testar e escolher qual o melhor local da sala para que a voz fique boa. Victor enfatiza: “eles escolhem o local. Eu ensinei **uma técnica de percepção**; assim na sala, e eles ficam assim pelo quartinho, aí acharam um canto, ‘não, a voz aqui fica boa’” (Victor Hugo, 07/07/14; grifos nossos). Tal prática possibilita que os músicos possam testar o espaço e, ao ver as diferenças de sonoridade, apurar a percepção bem como encontrar outros meios de fazer com que a música soe melhor.

O segundo aprendizado se dá na apreciação de cada música gravada, propiciando autoanálise. Nas palavras de Victor, “o tempo que esse pessoal do *hip hop* passou aqui a gente fez vários testes e eles foram sacando. Olha ficou desse jeito assim! Vamos ver se dá pra fazer

desse jeito, pra ir percebendo” (Victor Hugo, 27/07/15). Essas “sacadas” estão relacionadas à forma de captar o som, explicando que não adianta “gravar ruim pra mixar depois. Ah então por que que eu não gravo direito? Ah por que a acústica não tá dando certo? Aí vai começando a saber, vai destrinchando até chegar no princípio do porquê não tá saindo legal” (Victor Hugo, 27/07/15). Esse processo de “destrinchar” cada parte da música, ouvir novamente, perceber o que pode ser melhorado, regravar, faz parte da metodologia que Victor está implementando para contribuir com os músicos que passam no seu estúdio. Confirmando a sua proposta de ser um espaço laboratório.

Nessa direção, Victor analisa as necessidades de *feedbacks* por parte de quem está gravando, “ficou bom? Consegui fazer? Ah deixa eu ver como é que você faz. Por que o meu não fica bom? Por que a gente não consegue tirar o som igual ao daquele cara? E aí vai a discussão” (Victor Hugo, 27/07/15). Essa discussão parece fazer parte de um processo de autoavaliação, de escuta compartilhada, de busca por *feedback* para ver o que precisa ser melhorado. Trata-se de uma aprendizagem que ocorre coletivamente no espaço do *home studio*, no qual quem grava e quem está sendo gravado contribuem juntos para chegar ao resultado final. Um exemplo de aprendizagem entre pares.

Para que esses aprendizados de fato ocorram Victor sinaliza a importância da atitude das pessoas de “correr atrás para tentar fazer alguma coisa” e também a paciência, pois não se trata de um trabalho rápido. No processo de produção existe todo um trabalho e muitos detalhes para que a música fique boa. Além disso, “todo mundo segue alguma referência e vai tentando normalmente alcançá-la” (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesses casos citados, Victor foca mais na gravação da voz, às vezes precisa dar algum toque, mas “só quando aquela pessoa realmente está muito desafinada e coisa e tal. Eu até indico professor de canto” pois o normal é durante a gravação os próprios músicos se ajudarem, “eles próprios assim, eles se produzem” (Victor Hugo, 07/07/14). Esse exemplo demonstra uma prática que os músicos trazem para o estúdio e que aparece de forma semelhante no contexto de comunidades *online* estudadas por Waldron (2013), nas quais “através de *hiperlinks* e *posts*, os membros da comunidade coproduzem e criam significados e identidade por meio da prática em comunidade”¹²⁶ (WALDRON, 2013, p. 101). A autora enfatiza que esta comunidade é um exemplo de aprendizagem entre pares, pois cada membro participa com o seu conhecimento musical e assim retroalimenta a rede compartilhando o que sabe e aprendendo com as partilhas dos outros membros. Dessa forma, a comunidade opera com diversidade de níveis de

¹²⁶ No original: Through hyperlinks and posts, community members co-produce and create meaning and identity through practice in community.

conhecimento, opiniões, ideias, interpretações musicais e repertório que demonstra possibilidades de aprendizado que se movimentam com o interesse e *background* de cada membro. As práticas relatadas por Waldron (2013) no contexto *online*, dialogam com as que Victor encontrou no seu estúdio, no contexto presencial.

Contudo, mesmo nesse processo de autoprodução, são necessárias intervenções, como o caso de um menino que faz a voz principal,

que a respiração dele [imita a respiração puxando o ar sonoramente], de puxar o ar assim, mas isso faz parte da sonoridade dele, e aí ninguém fala, mas todo mundo zoa e ele fica puxando o ar. [Durante a gravação] tem vezes que ele não aguenta fazer um *take* inteiro, então uma coisa de dois minutos eu tenho que fazer em quatro de 30 segundos, pro cara poder respirar. Aí eu falo, isso num show ele vai cair no chão, sem ar, porque ele vai ter que cantar os dois minutos direto. (Victor Hugo, 07/07/14).

Essa dica, que surgiu durante a gravação, pode contribuir para que ele reveja esse aspecto e nas próximas composições tome o cuidado para não ocorrer o mesmo problema. Fialho (2014) discute sobre esse espaço de aprendizagens em estúdio, no contexto da gravação de bandas finalistas de um Festival de Música Estudantil por ela estudado. Alguns entrevistados relatam que as dicas do produtor na hora da gravação contribuíram para o aprendizado musical dos integrantes das bandas, influenciando não somente o produto final, mas também os próximos ensaios e apresentações do grupo.

A partir do trabalho com esse grupo de *hip hop* os próprios músicos fizeram propaganda do *home studio* e assim outras pessoas o procuraram para gravar. Como esses grupos já trazem as batidas prontas, o trabalho de Victor concentra-se na gravação da voz, a mixagem e a masterização. Tudo isso ele faz, em um preço que considera convidativo e acessível, proporcionando um espaço para que eles tenham uma gravação de melhor qualidade para utilizar nas suas postagens e divulgações via internet.

Um fator interessante que pode estar chamando a atenção desses grupos que procuram o estúdio de Victor é que ele finaliza a música no mesmo dia, assim é possível ir embora com o trabalho pronto. Isso porque “como eu gravo só voz, eu já sento e já faço a mixagem ali com a voz, faço alguns efeitos e finalizo masterizando ali e entrego. Porque se for fazer outra coisa além disso, mais trabalhada que eu precise sentar depois, aí eu cobro também. Como eu cobrava na faculdade pra fazer a masterização” (Victor Hugo, 07/07/14).

A partir dessas experiências Victor relata que seu estúdio tem proporcionado importantes trocas musicais, pois “está havendo uma certa rotatividade, estilo diferentes, agradeço por estar conhecendo gente com talento” (Victor Hugo, 07/07/14). No caso dessas

gravações de voz em cima de bases que os grupos já trazem prontas, Victor tem um diferencial que pode ajudar na instrumentação e outros efeitos, “porque ele [o *home studio*] tem essa coisa, esses instrumentos, tipo a controladora e consigo ligar mais alguns canais, essas possibilidades que as pessoas não têm em casa, ou se têm não conseguem” (Victor Hugo, 27/07/15). Ele explica que nem todas as pessoas que montam seus *home studios* conseguem ir a fundo nos conhecimentos necessários para obter o melhor desempenho do equipamento, pois “é difícil pra muitos artistas amadores devido a falta de conhecimentos técnicos básicos e no quê efetivamente investir em equipamentos” (Victor Hugo, 27/07/15).

Outro fator acerca das batidas prontas é sobre o mercado que as comercializa e nesse aspecto Victor costuma conferir a qualidade do áudio. Isso porque é comum que os produtores disponibilizem as batidas com menor qualidade pra fazer a propaganda, liberando o áudio original somente após o pagamento. Essa noção da importância da qualidade do som também é aprendida pelos músicos ao entrarem em contato com o estúdio.

Victor considera que a partir das gravações os músicos podem desconstruir a ideia de que gravou no estúdio já está bom, ele pondera que, “tem um pouquinho dessa mentalidade, grava e vai sair bom. E a pessoa já vê que não é assim” (Victor Hugo, 27/07/15), o que revela uma aprendizagem por parte dos músicos. Além disso, Victor costuma perguntar para os músicos, antes de iniciar o processo de gravação “pra quê que você quer fazer esse registro, se é pessoal? Se é pessoal, pra ver como soam?” (Victor Hugo, 27/07/15). Tal preocupação demonstra o quanto está conectado com o objetivo de ser um estúdio do estilo “incubadora de ideias” e para que as ideias sejam trabalhadas é fundamental saber os sentidos da gravação pra quem está gravando.

A experiência relatada por Victor abre a discussão acerca das possibilidades de aprendizado entre pares no contexto dos estúdios. Isso dialoga com o que Dante traz como “cumplicidade” entre as pessoas envolvidas.

Você vai na casa de alguém que tem um estudiozinho, fica lá, **faz um som e troca essas experiências**. Da mesma forma que a banda também, o cara está sempre conversando com o técnico de som. O cara lá está usando um pré amp diferente “ah vamos passar por aquele cubo ali que a gente tem aqui, aquele cubo é legal, tem uma sonoridade assim. Vamos usar uma pedaleira assim”. Sempre rola essa cumplicidade. (Dante, 11/09/15; grifos nossos).

Essa cumplicidade e as trocas de experiências entre músicos produtores são elementos importantes para aprender a produzir na prática, no espaço dedicado às experimentações que é o estúdio. Isso se confirma na fala de Dante, “a parte prática a gente acaba aproveitando muito em seções de estúdio, que você senta com outra pessoa e essa pessoa pode saber mais ou menos

que você, mas ela pode ter procedimentos diferentes, interpretações diferentes da música em si, e coisas que podem fazer você aprender” (Dante, 07/07/14).

As aprendizagens que ocorrem nesse processo podem ser vistas por três ângulos diferentes: primeiro, o dos músicos que buscam o *home studio* para gravar seus trabalhos; segundo, o do produtor que disponibiliza esse espaço e o faz com a característica de ser um espaço “incubadora de ideias” e, terceiro, quando os músicos se juntam no estúdio e estão abertos para ver outras formas de trabalhar e outras interpretações sobre uma mesma música. Percebe-se que são aprendizados que envolvem tanto os aspectos técnicos de equipamentos que estão no estúdio, quanto musicais, relacionados às músicas que estão sendo trabalhadas naquele momento.

Desse modo, é possível ver o *home studio* como um espaço que potencializa essas trocas e aprendizagem entre pares. Jenkins et al. (2006) enfatizam a importância de promover nas escolas espaços para esse formato de aprendizagem, que trazem as possibilidades de um aprender com o outro, não apenas entre os alunos, mas pessoas com idades, conhecimentos e ideias diferentes. Por isso defendem as trocas que sejam realizadas entre os alunos em sala de aula por meio de trabalhos em grupos (aprendizagem colaborativa) e em extensão para fora da sala de aula, envolvendo comunidades de prática, *online*, presenciais, trocas com alunos de outras séries, etc. Cenário esse que pode ser visto no *home studio* que acolhe pessoas com diferentes conhecimentos musicais, ideias e concepções acerca da música e da produção musical. O contato entre eles possibilita novos aprendizados.

5.1.2.2 Gravação como processo de produção e autoavaliação

A gravação como um processo de produção foi abordada durante as entrevistas, principalmente, nas experiências de Raphael Ota com autoprodução e nas de Victor com as criações musicais dentro do *home stúdio*. Um traço marcante no perfil de Raphael Ota é a experimentação através da gravação. É a partir dela que ele constrói o arranjo. Nas suas palavras: “é porque eu vou mudando muitas coisas no meio do caminho. Já aconteceu de eu gravar um violão e depois gravar de novo. Dessa música eu tinha terminado ela ontem. Aí hoje, ah vou gravar o vocal de novo, aí gravei” (Raphael Ota, 19/08/15). Nesse processo, enfatiza que gravar em casa, no seu próprio *home studio* “é bem mais fácil, não tem essa preocupação com horas” (Raphael Ota, 19/08/15).

Raphael detalha algumas experimentações que faz com a gravação dos violões:

Eu costumo gravar dois violões nas músicas, aí eu boto um do lado esquerdo e outro no direito. Aí um violão eu faço com palhetada pra baixo no ataque, e outro eu faço com ataque pra cima... com palhetada pra cima e dá um efeito bem bacana! Essas coisinhas que eu vou observando e vou testando. Como não pago estúdio, posso ficar o tempo que eu quiser pra ficar testando. (Raphael Ota, 08/05/14; grifos nossos).

Essa possibilidade de “testar” e “ficar o tempo que quiser” sem se preocupar com as horas em estúdio, enfatiza a gravação como uma estratégia de criação musical utilizada por Raphael Ota. Esta tem a ver com a especificidade da sua prática, pois é somente a partir da gravação de todos os instrumentos que ele pode ter uma ideia de como ficou a música. Além disso, considerando que é possível retirar, modificar, regravar trechos separadamente, os registros podem ser temporários, fazer parte dos testes durante o processo de arranjo musical. A forma como Raphael trabalha, por meio da gravação, demonstra um processo de criação musical que se constrói oralmente, de modo que a gravação pode representar o que a notação musical representa para os músicos que se utilizam desse registro escrito.

Contrapondo à dimensão coletiva e participativa que fundamenta este estudo, nesse relato de Raphael vislumbra-se que nesta fase na qual ele testa as diferentes sonoridades na gravação da música ele trabalha sozinho no seu *home studio*. Dessa forma, na prática de Raphael, a gravação multipista é a condição *sine qua non* para que ele seja o único músico. Ele comenta: “é engraçado que as pessoas ficam impressionadas quando eu falo que tudo o que eles estão ouvindo eu fiz em casa. Eu fiz sozinho [...] e o lance dos vocais que as pessoas ficam mais impressionadas, que uma pessoa só pode fazer” (Raphael Ota, 09/09/15).

A gravação multipista amplia as possibilidades para a produção musical uma vez que,

com o aperfeiçoamento do sistema multipista foi possível isolar totalmente o som de cada instrumento gravado em diferentes canais. Dessa forma, não é mais necessário que todas as partes de uma composição sejam executadas por um grupo de músicos tocando juntos. Cada indivíduo pode gravar em momentos diferentes, sem mesmo se encontrarem, ou um único artista, trabalhando sozinho, pode gravar todas as partes. (GOHN, 2010a, p. 31).

Durante uma das entrevistas perguntei a Raphael sobre as diferenças das gravações, que fez inicialmente nas fitas cassete, posteriormente, com o gravador de 30 segundos do *Windows*, trazendo ainda a sua experiência positiva com a gravação como um momento de experimentação e aprendizagem musical. A resposta foi: “ah é bem mais fácil! (risos). Questão de editar, colar, picotar. É... adianta bastante tempo. Sei lá, eu ainda acho divertido (risos)” (Raphael Ota, 08/05/14).

Na perspectiva pedagógica Gohn (2010a) elenca algumas possibilidades do trabalho com gravação multipista para a educação musical. Uma delas é a de conhecer a música em suas diferentes partes utilizando as funções “mute” e “solo”. Esses comandos permitem escolher as faixas que serão tocadas e as que ficarão em “silêncio”. Assim, é possível ouvir somente o baixo da música, por exemplo, ou então definir quais partes da música serão ouvidas separadamente. Para Gohn (2010a, p. 31-32), “esses comandos apresentam diversas alternativas para o ensino e a aprendizagem em música, especialmente na produção de acompanhamento para aprendizes. O estudante pode assumir o lugar de um instrumento ‘mutado’, tendo a versão completa da música como modelo para se espelhar”. Relacionando com o que Raphael traz sobre “editar, colar, picotar” aparecem as possibilidades de gravar partes separadas e depois organizar na música, com a possibilidade de voltar e regravar apenas o que considera que pode ser melhorado, após a audição, seja de todas as faixas, ou de cada uma separadamente.

Outra experiência do uso da gravação como recurso para autoavaliação, bem como testes de acústica para melhor captação de som e o estúdio como um espaço para criar música em conjunto é trazida por Victor.

Eu tenho um amigo que está vindo gravar violão aqui direto. [...]. E a gente vai fazendo por partes, duas horas assim, por semana, ele vem aqui e a gente faz alguma coisa. E aí tem uma troca, aquela coisa de amizade, e aí eu já dou toque de algumas coisas, não de acorde assim, mas de balanço, de pegada né dele lá [...] é, de você pode fazer isso ou aquilo no violão. E assim a gente vai estruturando a música juntos. E tem uma outra questão, ele me procurou nesse sentido, pra ele vir e explorar a criatividade dele e a minha também. (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse caso, a gravação tem a função de autoavaliação do músico e é também um meio para criar e estruturar as músicas em conjunto, com dicas e ideias que surgem na abertura do espaço do estúdio para “explorar a criatividade” dos dois, conforme apontado por Victor. No que se refere à autoavaliação, Melo (2015) discute essa dimensão da gravação: “trata-se, então, de um processo de registro que traz a possibilidade de o músico poder estudar-se, a qualquer hora em que sentir necessário, realizando a audição crítica de gravações de suas performances” (MELO, 2015, p. 67).

Nesse processo, Victor salienta a importância de testar a acústica do estúdio, “pra saber onde é que vai ficar bom, paciência de ficar tocando lá num ponto e a gente ver se o som está legal” (Victor Hugo, 27/07/15). Com esse relato reafirma a função do seu *home studio* que consiste em “explorar mesmo a criatividade da pessoa do que você quer realmente gravar uma

coisa. [...] não é só um estúdio de prestação de serviço, mas é uma coisa mais: senta, vê o que que tu vai fazer” (Victor Hugo, 27/07/15).

Nessa direção de utilizar a gravação para criar, Raphael cita experiências cuja gravação extrapola o limite do estúdio. Ele fala das músicas que compõe em parceria com músicos de outras cidades: “eu tenho uns amigos de Passos, Belo Horizonte, e a gente vai fazendo música por *WhatsApp, face*” (Raphael Ota, 19/08/15). Nessa experiência a gravação extrapola o espaço físico do estúdio e as trocas das versões via *WhatsApp* e *Facebook* reforçam o papel da gravação no processo de criação musical.

Raphael Ota: A gente grava. Primeiro eles mandam e aí eu ouço, vejo o que eu faço e mudo alguma coisa, gravo, envio de novo, mais ou menos assim.

Juciane: E muda muito a música na medida em que cada um vai dando opiniões assim? O que você acha?

Raphael Ota: Até que não, muda mais a letra. Mas na música, o arranjo fica mais por minha conta mesmo. Eles não opinam tanto. (Raphael Ota, 09/09/15).

Nesse processo o uso de aplicativos como o *WhatsApp* possibilita um espaço virtual de troca de arquivos e discussão acerca do que é enviado. A edição e até mesmo a gravação já com o arranjo continuam sendo feitas no *home studio*. Percebe-se que as facilidades de comunicação e envio de arquivo via aplicativos e tecnologias móveis favorece trabalho desenvolvido em parceria com colegas que moram em outras cidades. Esse formato de parcerias, trocas de ideias com pessoas de outros locais, é incentivado pelos autores Jenkins et al. (2006), quando enfatizam a importância de borrar fronteiras e incentivar trocas com pessoas de culturas diferentes, cuja distância geográfica pode ser diminuída por meio de conversas *online*.

Outro fator referente aos estudos sobre cultura participativa na educação, que dialogam com a prática relatada por Raphael, refere-se ao trabalho em conjunto que não necessariamente precisa ocorrer em todas as fases. No relato fica evidente que a contribuição dos colegas é mais na letra e música, de tal forma que no arranjo eles acabam não opinando tanto. Contudo, trata-se de um trabalho construído a partir da contribuição coletiva, um exemplo do que Jenkins et al. (2006) discutem sobre cada um contribuir com sua própria *expertise*.

Nesse trabalho em parcerias, Raphael traz a experiência com o *Encantoré*, que o acordeon e as vozes solo foram gravadas pelos idealizadores do projeto, Rafael Vanazzi e Juliana¹²⁷. No processo de produção a gravação ocorreu em espaços diferentes,

algumas coisas foram gravadas aqui e outras eu fui pra lá gravar, gravei na salinha deles. Mas teve algumas poucas coisas de arrumar algum compasso que o Vana [Vanazzi] já gravava lá, me mandava e eu arrumava [...]. Mas o local da captação também importa muito. E acabamos gravando em três lugares diferentes. Porque eu mudei de casa também, então gravamos um tanto aqui, um tanto na outra casa e outro na casa deles. (Raphael Ota, 09/09/15).

De forma semelhante, para a participação de um músico no CD *Ultrapassa-ro* Raphael praticamente montou a estrutura do estúdio na cidade em que esse músico mora. Ele relata: “foi um dia que eu fui a Maringá, aí eu levei tudo na casa dele, aí eu gravei. Mas aí eu lembro que pra não levar *notebook* eu peguei um emprestado lá, do F., peguei microfone dele também e aí levei lá na casa do Paulo¹²⁸, umas coisas assim” (Raphael Ota, 09/09/15).

Esse relato revela bastidores da produção musical demonstrando que para Raphael era importante a participação deste músico, que foi também seu colega na graduação que cursou na UEM, em Maringá. Aproveitando a viagem para visitar sua família, criou a oportunidade de realizar a gravação. Outra questão de parceria que aparece é nos empréstimos de equipamentos demonstrando aspectos do envolvimento coletivo que existe até mesmo em trabalhos solo, como o *Ultrapassa-ro*.

Nos relatos de Raphael e Victor Hugo é possível sinalizar diferentes formatos de trabalhar em parceria e funções do *home studio*. Nos dois casos trata-se de um local de experimentação, e, nesse aspecto a gravação torna-se um importante recurso e estratégia de avaliação e criação musical. Já as parcerias, no relato de Raphael, não parecem estar presentes no momento da construção da música, mas sim nas partes mais definidas de quem faz a letra, quem faz o arranjo e após juntar todas as partes avaliam os resultados. Na experiência de Victor, a ideia de construir a música junto no estúdio, mostra uma forma de parceria que não há papel definido de quem faz o que, mas sim constroem juntos.

Outro aspecto coletivo que pode ser destacado foi o caso da gravação que Raphael fez em Maringá, que envolveu amigos para emprestar equipamentos. As práticas de Raphael e Victor demonstraram que esses papéis, de músico e produtor podem ser modificados na medida

¹²⁷ Link para três faixas do Encantoré no SoundCloud: <https://soundcloud.com/encantor/sets/cd-encantore-o-que-voce-vai-ser-quando-crescer>

¹²⁸ Para a gravação da música que leva o nome do álbum: *Ultrapassa-ro*. Paulo participou tocando flauta transversa, sax alto, sax tenor e sax barítono.

em que se cria um espaço de parcerias e colaboração estabelecendo assim uma comunidade de aprendizagens.

Nesse contexto, Victor vai firmando a proposta do seu estúdio com ênfase na experimentação, nas trocas de conhecimentos onde cada um contribui com sua *expertise* (JENKINS, et al. 2006) e no relato que segue ele revela aprendizados que vai construindo na medida em que grava pessoas e tem contato com diferentes músicos.

Essa questão de eu testar, porque só você testando, testando, fazendo, testando, fazendo, testando. Quando mais você fizer nessa, vai ficando mais ciente, pegando macete. Tem uma diferença quando você pega um músico porreta e grava ali na hora. Mas, como também tem essa coisa de autoprodução, de autoexploração, então fica nessa, fica sempre nesse *loop*, tá entendendo? De querer sempre estar ali, só experimentando. Porque acho que mais vale isso do que pegar uma coisa e fazer e pô, acabou. **É mais essa coisa do experimento mesmo!** (Victor Hugo, 27/07/15; grifos nossos).

Concebendo o estúdio como um laboratório para aprendizados mútuos, Victor considera que o seu trabalho tem duas faces: “essa parte da gravação nesse sentido, que é a pessoa se auto explorar ali e tem esse outro lado do estúdio que é eu finalizar com as pessoas uma coisa de qualidade, pelo menos pra botar no *YouTube*. Se elas considerarem que ficou de qualidade” (Victor Hugo, 27/07/15). Uma prática que envolve estudos constantes e por isso considera fundamental “estar ali fazendo, estudando, vendo, sempre testando e tendo boa referência” (Victor Hugo, 27/07/15).

Essa perspectiva da gravação em estúdio traz duas formas de trabalho, uma, quando se abre o espaço para também produzir, modificar, reorganizar a música a partir da gravação e, outra, é quando os músicos já estão prontos e contam com o estúdio apenas para gravação e finalização, que consiste na mixagem e masterização.

No caso específico da produção de Música Eletrônica, Dante salienta que ainda não existe esse mercado de estúdio para gravar músicas de outros produtores, logo que, conforme já mencionado no capítulo 4, as etapas de produção para a ME estão sempre interligadas. Nas suas palavras: “a gente tem estúdios que normalmente ou ficam na casa, ou em espaços dedicados a um artista ou um grupo de artistas onde eles se juntam ali pra fazer música. Então é uma coisa de uso mais individual. Não existe esse mercado ainda, de você ter um estúdio pra produção de música eletrônica” (Dante, 11/09/15).

A partir das experiências relatadas sobre o papel do *home studio* como espaço de criação, torna-se importante diferenciar os trabalhos que são realizados em parceria e os que são para melhorar a música que já chega pronta. Nesse contexto, o papel do produtor no estúdio

vai depender da intenção dos músicos, se é para apenas gravar ou buscar ajuda para qualificar a produção. Considerando as etapas de produção, os relatos acerca da gravação, do *home studio* como espaço de desenvolvimento de ideias, estão dando continuidade ao que foi abordado no capítulo anterior sobre a etapa de arranjo. Mesmo que a gravação possa ser considerada como uma fase que está entre as etapas de arranjo e mixagem, aqui foi possível visualizar o quanto ela é fundamental na etapa de arranjo.

5.2 O que se faz no *home studio*?

5.2.1 Trabalhando e aprimorando os sons

Dentre as etapas de produção listadas no capítulo 4, a mixagem e a masterização trazem algumas características que misturam as atuações de músicos e engenheiros de áudio ou operadores de estúdio. A importância dos dois perfis estarem em diálogo durante o processo de gravação e finalização musical é fundamental para o resultado sonoro. Tal aspecto é abordado por Lopes (2014) quando problematiza o quanto as ferramentas técnicas utilizadas pelo engenheiro de áudio podem influenciar no discurso musical.

Principalmente com o advento da gravação multipista, onde o engenheiro de áudio tem acesso a cada um dos elementos sonoros de uma composição, fica patente o seu poder de organização e interferência sobre esse material, pois ele trabalha com ferramentas capazes de alterar amplitude (intensidade), equilíbrio harmônico (timbre), duração/tempo de início-final (ritmo) e frequência (afinação) dos sons registrados. Cada um desses parâmetros físicos e seus correspondentes na linguagem musical tem a aptidão de alterar o resultado final de uma obra musical, podendo afetar diretamente a interpretação e a carga emocional decorrente da mesma. O engenheiro de áudio torna-se assim um segundo mediador. Se o discurso que ele medeia é um discurso musical, a qualidade da sua mediação dependerá inevitavelmente do seu entendimento desse discurso. (LOPES, 2014, p. 943).

Na prática os entrevistados desempenham essa dupla função, músico e engenheiro de áudio, sendo responsáveis pela mixagem e masterização nos seus trabalhos autorais. No entanto, são também procurados apenas para fazer finalização, mixagem e masterização. Nessa direção, os entrevistados destacam as experiências nessa etapa de ajustes sonoros nas suas produções autorais e no trabalho com terceiros mostrando os limites para a realização deste tipo de trabalho bem como os aprendizados que dele decorrem.

5.2.1.1 Etapa de mixagem: “vai tratar todos os elementos pra que eles ocupem o mesmo espaço de tempo na música de forma harmoniosa”

A etapa de mixagem, principalmente considerando as práticas dos entrevistados de que eles mesmos são responsáveis por todas as fases, pode ser entendida como uma continuidade da etapa de arranjo. Isso porque na hora de editar e equalizar os volumes de cada som que faz parte da música surgem outras decisões que interferem no produto final. Desse modo, as fronteiras entre as etapas de arranjo e mixagem são tênues. De acordo com Dante, o processo de mixagem

é aquele processo em que a gente vai tratar todos os elementos pra que eles ocupem o mesmo espaço de tempo na música, de forma harmoniosa. A gente vai trabalhar com volumes, com a distribuição dos elementos de estéreo, a caixa da esquerda, a caixa da direita. Trabalha com profundidade, ambientação, efeito, trabalha com efeitos de dinâmica, trabalha com equalização e às vezes alguns recursos criativos nessa parte aí também. (Dante, 07/08/15).

Raphael Ota traz exemplos de alguns recursos criativos que ele fez na etapa de mixagem do CD *Ultrapassa-ro* enfatizando as experimentações que realizou durante o processo de gravação e mixagem:

Eu me divirto em gravar e testar. Eu fico reparando muito, nos discos que eu gosto, de outros artistas, os efeitos que dá pra fazer, o lance do *pan* nas caixas. Uma das últimas coisas que eu fiz foram os *backings*, eu fiz meio à la Roupas Nova, como separar nas caixas. Antes eu separava uma voz pra esquerda, uma no meio, outra pra direita. Mas eu gostei mais da sonoridade se eu dobrasse e botasse todas do lado esquerdo, todas do direito. Que deixasse um pouquinho, milissegundos adiantado uma da outra, pra dar efeito. Um coisinha bobas que, na verdade, não precisa nem usar *plugins*, efeito pronto, você cria ali. (Raphael Ota, 08/05/14).

Essa fala de Raphael é emblemática para entender as atitudes de experimentação e criatividade no uso dos recursos disponíveis. Trata-se de trabalhar os efeitos de forma mais artesanal, não ficando na dependência de recursos, *plugins*, programas sofisticados que teriam tais efeitos. Esse relato foi antes dele fazer o curso de áudio no IAV, e assim, ainda dispunha de equipamentos que considerava mais simples em relação aos que ele está utilizando agora. Contudo, é possível perceber como a apropriação dos recursos disponíveis, por mais simples que sejam, pode trazer resultados nesse processo de tratamento dos sons. Para realizar tais tarefas, Raphael está juntando seus conhecimentos musicais e técnicos, proporcionando

aprendizados constantes em cada experimentação, audição do resultado e modificações que realiza. É um processo contínuo.

Gohn (2015), ao discutir sobre educação musical mediada por tecnologias, traz algumas possibilidades para professores e estudantes de música buscando promover a integração do computador na aula de música. A discussão se articula com a experiência que Raphael Ota desenvolve no processo de produção musical e demarca os possíveis aprendizados musicais que a experimentação e exploração sonora com gravação e *softwares* de edição de áudio podem proporcionar.

Por exemplo, a construção de instrumentos musicais alternativos, com objetos do cotidiano e materiais reciclados [...] pode ser a base para um trabalho de composição realizado com colagens sonoras no *Audacity*. Os efeitos digitais possibilitam que o som de instrumentos feitos com plástico, papel, latas e outros materiais de fácil acesso seja modificado das mais variadas maneiras, invertido, equalizado, colocado em diferentes ambientes de reverberação, entre muitas escolhas. Tal junção de fontes sonoras simples e tecnologias digitais gera uma nova dimensão para as atividades, que podem então ser compartilhadas via redes sociais e ser mais apreciadas e valorizadas pelos alunos. (GOHN, 2015, p. 314).

Quando os trabalhos são em parceria podem haver visões diferentes acerca do processo de finalização, como ocorreu no CD do *Encantoré*. Como o músico Rafael Vanazzi, decidiu terceirizar a fase de mixagem e masterização, Raphael Ota teve limitações para realizar esse tipo de trabalho mais artesanal.

Quando eu estava produzindo o do Vanazzi, eu estava fazendo do jeito que eu queria, esse lance da divisão, da equalização, só que aí ele quis levar pro estúdio pra mixar e masterizar. E eu notei que perdeu um pouco do que eu queria, ficou bom assim, mas não da forma que eu imaginava. Então é bom ser você o produtor e engenheiro ali da gravação [...]. É cansativo mas eu preferi o resultado. (Raphael Ota, 08/05/14).

A experiência de Raphael demonstra o quanto a fase de mixagem e masterização, embora possa ser trabalhada por outras pessoas, quando realizadas pelo próprio produtor se configura em um momento de experimentações e oportunidades de maior autoria em todas as fases da produção. Por esses motivos Raphael prefere fazer a mixagem em casa defendendo o quanto essa etapa pode ser influenciada pela criatividade dos músicos. Cabe ressaltar que a opinião de Raphael não emite nenhum juízo de valor acerca do trabalho terceirizado, apenas demarca a sua preferência de fazer ele mesmo todas as fases da produção.

Victor traz uma experiência semelhante sobre os processos de mixagem e masterização como fases de decisão que foram tomadas coletivamente com um grupo que ele gravou. Victor

detalha uma parte do processo de gravação na qual estão entrelaçados conhecimentos mais técnicos que normalmente ficariam na parte de mixagem e masterização, mas que são apresentadas para o grupo como possibilidades e a tomada de decisões passa a ser coletiva,

É... a agente teve a ideia. É que, tipo assim, eles sempre fazem uma *take* com a voz principal e duas dobras. São três rapazes então a música tem três /quatro partes, as três são pra os rapazes e uma pra fazer uma brincadeira, com batidas no meio, ou no final. Aí o primeiro cantou numa *track* e aí botou a segunda e basicamente dobrou. É que a dobra é só em momentos chave, eles falam outra coisa pra complementar a própria voz. **Só que eu fiz uma coisa de separar uma voz pra caixa esquerda e uma voz pra caixa direita e a dobra no meio. Então é um tipo de coisa que não se faz muito.** Mas assim, os meninos adoraram, não quiseram nem saber se isso vai **ficar contra todos os padrões de mixagem e de masterização**, porque quando eles forem tocar isso numa caixa mono vai juntar a voz de um da esquerda com a da direita e vai soar outra coisa e aí eu tô fazendo isso pra eles pra mostrar agora. Aí pra eles saberem que se tocar mono vai soar desse jeito estranho, mas os caras toparam. E eu tenho também muito disso, assim, eu dei a ideia e eles toparam. (Victor Hugo, 07/07/14; grifos nossos).

Da mesma forma, Victor Hugo traz um relato acerca dos ajustes realizados na fase de mixagem das suas produções de *mashups*:

Uma coisa que aconteceu, foi o *mashup* do Arnaldo Antunes com Antonio Carlos e Jocaifi¹²⁹. Eu mudei o *pitch*, a sonoridade, eu baixei o *pitch* do Antonio Carlos pra poder soar com a voz do Arnaldo, isso por ouvido. E toda a vez que eu escuto a original o *pitch* é alto, eu não consigo mais escutar, eu gosto mais da versão que eu baixei o *pitch*. (risos) (Victor Hugo, 28/05/14).

Esse trecho mostra que no trabalho de juntar músicas torna-se fundamental reconhecer as tonalidades da música. Nesse caso relatado, Victor enfatiza que foi ajustando “de ouvido”. O fato de procurar ouvir sempre nessa nova tonalidade demonstra o quanto Victor se apropriou dessa nova escuta, a partir da sua recriação. Esse exemplo dialoga com Tobias (2013) quando traz as possibilidades de aguçar a percepção sonora por meio do trabalho com práticas como *remix* e *mashup*.

No caso do *re-edit*, a sobreposição de elementos sonoros em uma música pronta, a mudança na equalização para que uma parte possa aparecer melhor, configura diferentes passos da criação musical. Victor procura ver quais partes da música podem ser melhoradas, seguindo o seu padrão de gosto e preferência musical, “tipo assim, se eu tivesse quando o cara tivesse gravando ou fazendo a música eu ia falar não não, troca, bota aquilo ali, bota isso. Então o *re-*

¹²⁹Link: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/ossain-oxala>

edit é mais uma coisa de você conseguir acrescentar ali a música, uma coisa pessoal sua que você viu, que você pode” (Victor Hugo, 27/07/15).

Considerando os relatos trazidos pelos entrevistados, a etapa de mixagem demonstra os conhecimentos com relação aos equipamentos de gravação e os conhecimentos musicais ali presentes. Nessa etapa de esmerilhar o som, buscar efeitos, os papéis de músicos e engenheiros de áudio se interligam. Mixar significa também dar continuidade das ideias que surgiram nas etapas anteriores e os efeitos que podem parecer mais sutis vão se tornando responsáveis por qualificar, trazer suas identidades, seus modos de ver a música, na intenção de finalizá-la. É possível visualizar que a prática de produção que realizam nos seus *home studios* pode também empoderá-los a buscar novos efeitos, testar, experimentar. Uma forma de autoria nas escolhas dessa fase que é a última antes de masterizar e terminar a música.

5.2.1.2 Etapa de masterização: aprendizados de base sobre qualidade sonora “quando a questão não é só o resultado final”

Diferentemente das outras etapas que se apresentam em constante mudança durante o processo de produção e criação musical, a etapa da masterização é a responsável pela finalização do projeto como um todo. É o momento em que o arquivo é fechado e gravado no formato que vai ser distribuído. É uma fase que vai depender de como as etapas anteriores foram desenvolvidas revelando aspectos importantes e aprendizados de base sobre qualidade sonora.

De acordo com Dante a função da masterização é “corrigir qualquer problema que tenha ficado na mixagem” fazendo com que as “várias músicas de um mesmo disco soem com o mesmo volume, com o mesmo equilíbrio de frequência, que a transição de uma música pra outra fique legal” (Dante, 07/08/15). Uma explicação prática sobre a importância da masterização é “imagina você comprar um disco aí, botar no teu carro e cada música você tem que aumentar ou diminuir o volume, porque elas estão cada uma num volume diferente. Ou numa música não tem grave, na outra está sobrando” (Dante, 07/08/15).

No que tange a adaptar o arquivo para a mídia em que ele vai ser distribuído, Dante explica: “você tem que adaptar um arquivo pra colocar num disco de vinil, você tem que adaptar pra *wave* ou MP3” se for para tocar no rádio faz-se necessário um outro tratamento “porque a antena da rádio tem um compressor forte que é pra manter as músicas num mesmo volume [...] se a música já chega na rádio muito comprimida a tendência é que ela distorça quando você ouvir ela em casa. Então a gente tem esse processo de preparar a música” (Dante, 07/08/15).

No que se refere à música eletrônica, Dante alerta para as características técnicas que fazem toda a diferença para que uma música soe bem na pista de dança. No detalhamento abaixo, ele explica como isso ocorre e sinaliza a importância de conhecimentos específicos para resolver essa questão, logo que, se não tiver no formato ideal, algumas músicas com grande potencial para pista podem se perder.

O engenheiro de estúdio que trabalha com rock vai dizer que o som [da música de pista] é desbalanceado, que tem um excesso de grave, uma falta de médio e o agudo mais ou menos tolerável, porque é um som super comprimido. Ou seja, você não tem muita dinâmica, se comparado a outros estilos de música. Existem algumas características técnicas que a gente usa pra medir isso, o nível de volume DBRMS que vai dar uma ideia de qual é o volume médio daquela música. Na música eletrônica hoje a gente tá num padrão de -3DB, isso significa que a diferença entre o volume mais alto e o volume mais baixo dentro da música é de no máximo 6 DB. E 6 DB é muito pouco, se você pegar uma música do Metálica, dos anos 90, o RMS, pra você ter uma ideia, tem que ser -12. Cada vez que você ganha 6 DB você dobra o volume, então você tem o som que é umas 3 ou 4 vezes mais alto do que era um heavy metal ali do Metálica, dentro do que a ME está hoje. Enfim, então a gente tem que acertar esses detalhes. Eu tenho muitos alunos com boas ideias, boas músicas mas não conseguem acertar essa parte, essa parte técnica que exige um pouco de estudo. (Dante, 07/08/15).

Essa questão de ajustar a música para que tenha efeito na pista foi abordada por Vazquez (2011) quando um dos seus entrevistados ressaltou que só foi perceber isso na prática. Assim, um aprendizado de base para o trabalho com música eletrônica, como apontado por Dante, necessita além de estudos aprofundados que os sons sejam testados nos espaços que serão veiculados.

Tendo em vista que a masterização exige esse estudo mais detalhado, mais técnico, é comum que músicos que produzem todas as etapas recorram a um serviço especializado para a mixagem e masterização, como ocorreu no caso de Rafael Vanazzi na produção do *Encantore* em parceria com Raphael Ota. Por outro lado, como as experiências dos músicos entrevistados perpassam diferentes práticas de produção, há relatos de Victor Hugo, de bandas que o procuraram somente para fazer a masterização e também de Dante, de artistas de ME que buscam ajuda na etapa de finalização. Nesse sentido, Dante comenta sobre as fronteiras entre essas etapas de produção, que principalmente no caso da ME são mais tênues, pois “dentro da música eletrônica esses processos estão todos interligados” de tal forma que na ME se o som “não soa bem dentro da composição, dentro do arranjo, dificilmente vai soar bem depois numa *mix*” (Dante, 11/09/15).

A finalização de uma música vai depender diretamente da forma como o som foi captado, trabalhado e organizado dentro da música. Para Dante, “todos os grandes produtores já começam colocando as coisas cada uma no seu lugar, já deixando um negocinho tratadinho, arredondadinho desde o início. Quando chega lá no final, muitas vezes você pula essa etapa de mixagem, porque você já veio fazendo a mixagem durante todo o processo de composição da música” (Dante, 11/09/15). No caso de músicos que chegam afirmando que “o problema é só a finalização, você vai ouvir a música do cara e me dá pena muitas vezes de pegar um trabalho desses” (Dante, 11/09/15). Por isso, os limites no trabalho de masterização.

Victor relata acerca do trabalho com masterização de músicas de terceiros, sinalizando os limites, desafios e aprendizados que costuma ter com essa prática. Para Victor a masterização é um trabalho “mais árduo, organizar as *tracks* e depois juntar, nivelar volume, dar a ideia que a música quer passar através do ressaltado de alguma parte e omissão de outra” (Victor Hugo, 07/07/14). Na opinião de Victor, esse é um trabalho que envolve confiança, “[é importante] a pessoa confiar no meu trabalho e ter um mínimo de conexão comigo pra haver troca de ideias construtivas” (Victor Hugo, 07/07/14).

Nesse sentido, Victor traz a experiência que teve com uma banda de rock’n’roll experimental da mesma cidade dele.

Eles foram num estúdio meio que razoável, fizeram a música e [...] voltaram aqui comigo pra fazer a masterização. Mas aí eu vi que eles tentaram voltar aqui pra ver se era possível, se eu tinha condições de fazer esse trabalho, se soava bem pra eles, pra ver se eu conseguia e tá indo. Produções aqui na cidade funcionam muita na base da contrapartida e coletivismo. (Victor Hugo, 27/07/15).

Essa característica de trocas e coletivismo é marcante nesse trabalho que Victor desempenha com o *home studio* como foi citado no início deste capítulo, que estava aprendendo música em troca das gravações que realiza no seu estúdio.

O objetivo dos músicos da banda é fazer a masterização de uma música que será utilizada em um vídeo. Eles acompanharam todo o processo, o que não costuma ser o método de trabalho de Victor na etapa de masterização. Ele afirma: “quando eu faço mixagem e masterização eu só mostro o resultado final. Pelo menos na mixagem eu ainda mostro, porque ainda dá pra consertar alguma coisa, mas masterização o cara só me entrega a mixer e eu devolvo a máster. Aí ele vem escutar aqui” (Victor Hugo, 27/07/15). No entanto, como se trata de amigos que se conhecem de longa data e já trabalharam juntos em outros espaços da cidade, Victor abriu essa exceção, mas considerou o trabalho mais difícil, pois as opiniões divergiam. Assim, ele fez dois trabalhos, um junto com o grupo e outro depois, sozinho. Nessa primeira

ele declara: “ainda dei liberdade, ‘faz aquilo’, ‘faz isso’ vendo o pessoal fazendo uma bagunça com a música, mas deixei, até porque eu conheço um dos músicos. Mas o outro guitarrista falou ‘faz isso aí e depois você manda’” (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse caso, a opinião dos músicos ultrapassava os limites do que podia ser feito com o material que veio de outro estúdio, como, por exemplo, “olha vai acontecer isso, a caixa tá alta na mixagem, isso não dá pra tirar”. Victor considera que quando as pessoas estão acompanhando o processo “elas querem passar do limite, que foi o que um dos músicos fez e aí só foi cansando, não chegou a lugar nenhum” (Victor Hugo, 27/07/15). Isso tem a ver com o que considera essencial para o trabalho de masterização, que é entender o que cada parte da música significa para o todo.

Eles fizeram a máster lá no estúdio, gravaram ao vivo e trouxeram aqui e eles falavam que o som estava abafado, fechado. Aí eles queriam abrir o som, e aí eu usei um certo *plugin* que faz isso. Usei a coisa que eu já sabia, se está abafado é porque tem alguma coisa nos graves. Já eu achava que estava agudo. Então eu usei algumas técnicas que eu sabia pra tirar isso e deu certo na música que veio com esse defeito. Então foi que eu dei umas sacadinhas assim, que eu consegui meio que abrir e reverter essa coisa. E eles já viram, “pô, conseguiu abrir a música e tal”. (Victor Hugo, 27/07/15).

Esse relato demonstra que a masterização pode ser ainda mais difícil se as etapas anteriores tiveram problemas. Por isso é um trabalho que demanda ao produtor explicar as limitações e possibilidades a partir do material. Diante ao explicar sobre essa questão do som já vir com problemas e dificultar no trabalho de finalização, faz a seguinte analogia:

Tem um bolo todo batumado, você não misturou, não bateu direito, esqueceu o fermento e tal, aí você olha pro negócio e diz assim “ah, vou botar um glacê em cima, vou passar uma régua e vou deixar redondinho, vou botar uma cereja e está lindo o bolo!”. A hora que a pessoa for consumir aquele bolo vai desmanchar inteiro, vai ter gosto ruim. Ele pode até estar bonitinho por fora no balcão da padaria, a hora que o cliente for lá e cortar ele vai dizer hmmm isso aqui não presta! (Dante, 11/09/15).

Além da qualidade do som, Dante traz algo que é semelhante ao que Victor Hugo vivenciou com a banda citada anteriormente, que é a forma como o artista espera que os elementos estejam dispostos no resultado final e a forma como o produtor visualiza e faz. Há as limitações técnicas, mas também decisões que são específicas e dependem da característica de cada um. Ou então,

quando o cara não tem um discernimento profissional muito grande de saber o que é bom e o que é ruim. [...] O cara tem dinheiro e não sabe fazer, faz qualquer coisa, se apaixona por aquilo que fez e aí você vai lá e mexe no

volume de um instrumento que ele queria mais alto, mas se aquele instrumento ficar mais alto vai atrapalhar o resto da música e tem isso, são detalhes, são coisas bem técnicas. Ou você vai lá e corta alguma coisa ou diz pro cara que tem que tirar do arranjo o som daquele piano em determinado momento da música e o cara vai dizer “não, tá louco? Demorei tanto tempo pra fazer esse negócio e agora você vai tirar esse treco aí”. Você está entendendo? (Dante, 11/09/15).

Parece ser comum os grupos e músicos esperarem que o processo de mixagem e masterização resolva todos os problemas das etapas anteriores. Mas os relatos de Dante e Victor revelam que tudo depende de como o som é captado, gravado e tratado durante o processo de produção. Por isso há limitações nessa fase de masterização e que nem sempre o resultado esperado pode ser obtido. Neste caso da banda, foi possível melhorar o som, no entanto as visões diferentes acerca do processo de masterização, somadas às opiniões de todos os músicos, foram o fator de dificuldade nessa tarefa. Esse relato de Victor revela os limites da participação, logo que nem sempre as divergências podem ser resolvidas, pois não se trata de uma autoria coletiva, mas da busca da melhoria de uma música na fase de masterização.

Esses relatos apontam desafios e complexidades que aparecem no estágio de finalização envolvendo questões técnicas e opiniões dos músicos, estas que são mais subjetivas e dependem dos gostos pessoais. Dante relata que prefere trabalhar com artistas mais profissionais da ME, pois ele já sabe que o som vai vir com qualidade, “o material vai vir bom, vai vir bem produzido, você faz e a pessoa sabe reconhecer a diferença de um trabalho bem feito e mal feito” (Dante, 11/09/15). Nos demais casos, costuma apresentar uma saída diferente que é a de oferecer um curso para ensinar como fazer a finalização considerando principalmente a especificidade da ME de que as etapas de produção estão mais interligadas.

Eu faço masterização para algumas pessoas, mas o que acontece é o cara vem me procurar e eu falo, olha pra fazer isso pra você você vai gastar, enfim, ou pra mixar uma música, pegar lá e entrar canal por canal, cada um dos instrumentos, tratar e tal, é um processo bem oneroso e trabalhoso. Então ele vai gastar aí entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.500,00. Aí eu falo pro cara, vem fazer um curso e aí você aprende a fazer. Se quiser eu faço, mas aí eu vou ficar uma semana trabalhando na música do cara. (Dante, 11/09/15).

Essa dimensão do ensino, de propor as aulas, pode funcionar também como uma forma do músico se inteirar das especificidades dessa etapa de masterização. Passar por esse processo pode ser um caminho de aprendizado sobre as outras etapas, o que saiu certo, o que não saiu certo, quais os problemas nas fases de captação do som, dentre outros assuntos. Com um conhecimento mais apurado sobre as bases da produção musical, mesmo considerando as

dificuldades técnicas da masterização, é possível que os músicos tenham uma experiência ainda mais sólida do que se tivessem apenas contratado o serviço de finalizar suas músicas.

Dante enfatiza também que para a ME o som é diferenciado, costuma ser mais desbalanceado e, portanto, não é qualquer estúdio que vai trabalhar isso de maneira adequada, “a ME é um som desbalanceado em relação às frequências porque é um som que tem muito grave, pouca informação de médio, e um excesso de agudo” (Dante, 11/09/15). Desse modo, os relatos dos entrevistados com relação a etapa de finalização trazem especificidades de uma prática que para ter bom êxito depende do entendimento dos músicos sobre as especificidades técnicas e estilísticas do que é possível fazer com o material gravado.

A experiência dos entrevistados demonstra que nos seus trabalhos autorais eles realizam todas as etapas, inclusive a finalização e para tanto estão sempre fazendo cursos e procurando aprimorar a formação na área de masterização. Os trabalhos de finalização para terceiros enfatizam as complexidades e limites na realização do trabalho, no entanto podem ser espaços de trocas de ideias e aprendizagem para quem procura o estúdio para essa fase de finalização. A atuação de Victor e Dante nesse campo é alternada entre trabalhar com o material, discutir as mudanças em conjunto, mas também realizar sem a opinião dos músicos ou então oferecendo a oportunidade de ensinar a masterizar.

5.2.2 Ensinando a produzir

5.2.2.1 Aulas de gravação, mixagem e masterização

Os entrevistados Victor Hugo e Dante desenvolvem diferentes tipos de trabalho na área de ensino da produção musical. Victor Hugo está sempre envolvido com algum tipo de atividade de ensino na área da produção musical, como, masterização, edição de áudio, gravação em estúdio, seja no formato *workshop* (que vai ser apresentado no capítulo 6) ou aulas particulares. Um dos exemplos é o grupo de *hip hop* que Victor gravou em seu *home studio*. A partir da experiência de gravação os integrantes demonstraram interesse em montar o próprio estúdio e aprender a produzir. Victor trouxe detalhes acerca de como conduziu esse processo e quais os principais resultados.

Um dos módulos do curso era fazer uma produção no estúdio e eles escolheram gravar com a participação de um guitarrista, um baixista, além dos *samples*. Nas palavras de Victor: “a última que eles gravaram eles conseguiram botar baixo e guitarra. Era até do curso, da aula deles sobre gravação, mixagem e masterização. Então eles pegaram a batida deles e chamaram

os músicos pra vir aqui e gravar guitarra e baixo. E conseguiram, assim, ficou bom!” (Victor Hugo, 27/07/15).

Essa experiência trouxe uma série de aprendizados para o grupo, pois após uma primeira avaliação eles sinalizaram a falta de direcionamento deles no momento da gravação, bem como outros detalhes que fazem parte do processo de aprendizado. Nesse exercício, Victor não interferiu durante o processo, mas ao final averiguou como eles haviam percebido o andamento dessa prática de produção.

Victor Hugo: Aí já aprenderam que eles teriam que ter direcionado mais pro baixista, que eu só dei o toque assim, eu abri o estúdio e eles tinham que fazer tudo. Eles só sentiram falta de conseguir direcionar o baixista. Eles queriam que, aquela coisa de produtor. Não, coloca isso, aqui, faz isso e tal, faz desse jeito. Mas só visualizaram isso depois.

Juciane: Ah, mas e aí regravaram ou não?

Victor Hugo: Não, fica pra próxima vez... e aí começaram a comentar lá, porque eram dois. Os dois alunos eram da banda. Mas foi construtivo, começaram discutir e disseram que da próxima vez não vão deixar isso acontecer. (Victor Hugo, 27/07/15).

Essa estratégia metodológica que Victor utilizou, de deixar o momento para que os alunos tomassem as decisões, sem interferir e ao final fizessem juntos a análise acerca do que poderia ter ficado melhor, relaciona-se com o seu próprio processo de formação e com a forma com que ele conduz os trabalhos no estúdio, sempre com espaço para teste e experimentação.

Trata-se de uma prática que difere das abordagens presentes no paradigma tradicional de educação, centralizado no professor. A postura de Victor se relaciona com a da professora Abbie, citada por Tobias et al. (2015), que procura sempre deixar espaço livre para os alunos criar e também correr riscos. Para tanto, faz-se necessário criar um ambiente de experimentação, no qual todos podem aprender com o que não saiu bem e ver como fazer diferente em uma próxima oportunidade. De acordo com Tobias et al. (2015 p. 104), para criar uma cultura participativa na escola é preciso preparar os alunos para receber *feedbacks* e ajudá-los a “correr riscos”, algo que Victor promoveu com essa experiência relatada.

No detalhamento de como foi esse processo de produção dos seus alunos é possível sinalizar algumas aprendizagens que decorreram dessa prática. Aprendizagens que foram construídas durante o processo de gravação articulando os conhecimentos de cada um dos músicos envolvidos. Um exemplo foi sobre os conhecimentos que foram necessários na hora de juntar baixo e guitarra com o *sample* do Jorge Ben que eles estavam utilizando na música.

Ah, teve também o trâmite do baixista, do guitarrista, que eles usavam o *sample* do Jorge Ben e a afinação que o guitarrista não conseguia chegar. Aí o guitarrista teve que dar uma afrouxada na corda lá, pra chegar no tom do *sample* que eles tinham usado e só que o guitarrista sabia bem disso, ele dá aula, é daqui. Então ele sabia disso e passou pros moleques, o baixista que também eram amigo do Gustavo¹³⁰ lá e aí teve essa coisa de encaixar o tom da guitarra. (Victor Hugo, 27/07/15).

Nesse momento da gravação, os alunos de Victor tiveram contato com mais um aprendizado, que é o encaixe de tonalidade do *sample* com os instrumentos que estavam sendo gravados. Isso mostra os conhecimentos musicais necessários para a produção musical e exemplifica uma forma de aprendizagem entre pares, na qual o músico convidado para gravar ensinou algo novo para quem estava conduzindo a gravação e aprendendo a produzir. Seu papel de tocar se misturou com o de trazer seus conhecimentos sobre tonalidade, contribuindo assim para o aprendizado do produtor. Tal atitude foi possível pela forma com que Victor Hugo conduziu esse processo, apenas observando e permitindo que os músicos envolvidos na gravação pudessem colaborar uns com os outros.

Esse exemplo se articula com uma experiência relatada por Tobias et al. (2015), envolvendo junção de instrumentos e sons *sampleados*, em composições baseadas em *loop*, e aprendizagem entre pares, envolvendo alunos de séries diferentes. Tendo em vista que os alunos da escola já estavam trabalhando de forma colaborativa em sala de aula, eles puderam expandir isso com estudantes de outras séries, das salas vizinhas. A ideia surgiu durante uma aula de música extracurricular na qual os estudantes do 5º ano trabalhavam na criação de músicas baseadas em *loop* enquanto os estudantes do 8ª ano praticavam uma música com guitarra e bateria, do outro lado da sala. Após os alunos do 5º ano reconhecerem que os acordes do guitarrista estavam no mesmo tom do *looping* que estavam utilizando, eles se juntaram para criar uma nova música, reunindo estudantes do 5º e 8º ano e gravando guitarra e bateria juntamente com o *looping*. Um exemplo no qual realizaram uma atividade musical coletiva por meio dos esforços individuais de cada aluno (TOBIAS, et al. 2015, p. 104)

Outro aprendizado relatado foi acerca do direcionamento dos músicos, da definição mais exata sobre o que eles de fato queriam de cada instrumento e o que eles podiam criar em cima. Nesse caso, parece que a etapa de arranjo foi realizada durante a gravação, os músicos tiveram acesso anteriormente à gravação com a base da música, sem a letra. Isso porque “eles deram liberdade pro baixista fazer a levada e eles também só foram saber que tinha uma parte depois da música, uma parte final, que era pra eles desenvolverem um solo. E eles deixaram

¹³⁰ Nome fictício.

aberto, deixaram que os próprios músicos tivessem a sua ideia ali naquela parte” (Victor Hugo, 27/07/15).

As consequências de “deixar aberto” foram sentidas nas próximas etapas da produção, que foi o momento em que **“eles questionaram isso, se eles podiam ter direcionado”** (Victor Hugo, 27/07/15; grifos nossos). Isso porque essa gravação dos instrumentos foi realizada na intenção de que cada trecho pudesse ser trabalhado novamente dentro da composição, a partir de *samples* podendo cada um dos músicos que estavam aprendendo a produzir, fazer a sua versão. Desse modo, “eles iam samplear o baixo, mas aí foi outro pepino, porque cada um tinha uma parte, aí a parte da letra ficou com um e a parte final do solo o outro fez” (Victor Hugo, 27/07/15), e a solução foi mixar e masterizar baixo e guitarra juntos.

Nesse sentido, mesmo se tratando de um estilo musical que trabalha com colagens, bricolagens sonoras e que há edição em várias etapas, eles sinalizaram a importância de ter essas etapas de arranjo mais claras no ato da gravação, para direcionar as gravações dos instrumentos. Outra aprendizagem que pode ser vislumbrada nessa prática é o que deixar espaço aberto para criar na hora da gravação é um caminho válido. Esse equilíbrio entre criar espaço para os músicos colocarem suas ideias, e, ao mesmo tempo, seguir a estrutura principal da música, pode depender de como os papéis são definidos no momento do trabalho em conjunto e, principalmente, o tipo de liderança que ocorre nesse processo. Para ocorrer a aprendizagem entre pares há a diminuição de fronteiras entre quem ensina, quem aprende, mas é preciso sempre chegar a um lugar comum, por isso as discussões são fundamentais.

Quanto ao resultado final, eles foram picotando as partes e organizando no contexto da música, “porque eles remontaram, tipo assim, o que a pessoa gravou, pegaram só umas partes, fizeram uns *loops*, a base do baixo foi *loop*, trocaram ali, botaram aqui” (Victor Hugo, 27/07/15). Consequentemente, esse procedimento de gravação com guitarrista e baixista foi para ter mais elementos de trabalho dentro da produção e não necessariamente uma gravação de parte pré-definidas que apareceriam na música de forma linear.

Nessa parte de trabalhar com edição de som é possível sinalizar outro aspecto dos aprendizados dessa prática, que é a qualidade sonora. Como os aprendizes fizeram a edição com o programa *Fruit Loops*, que é diferente do que Victor utiliza, quando traziam para o estúdio e havia qualquer diferença de qualidade sonora, era o momento de explicar as diferenças de sonoridade e enfatizar o cuidado com a qualidade sonora. Nas palavras de Victor: “a minha única preocupação com o grupo era a perda da qualidade do áudio, aí eu dizia ‘fez isso?’ ‘não, não fiz isso não’ então ‘volta e faz de novo’. Só a parte técnica mesmo que eu reparava que o áudio vinha de um jeito e aí eu tentava saber porque que veio assim” (Victor Hugo, 27/07/15).

Victor enfatizou a qualidade sonora com esses aprendizes, principalmente pela característica do *hip hop* que é de utilizar bastante *sample*. Ele sempre os incentivou “conseguir o CD, se o *sample* tinha o CD original então. De conseguir de um CD, pelo menos, não que seja MP3. Pra ficar uma coisa bonita, que o MP3 é uma qualidade ruim” (Victor Hugo, 27/07/15). E, no que se pode chamar de estúdio-escola, eles aprenderam que não é o equipamento ou a masterização que fazem a diferença, mas sim, a forma como o áudio é captado. Trata-se de um aprendizado de base, “então eles já sabem, desde se preocupar com a qualidade do áudio, o que que é o áudio. Eles tiveram isso” (Victor Hugo, 27/07/15). Tal preocupação sobre o áudio, quando se trabalha com trechos de outras músicas, sons sampleados, já foi demonstrada por Victor e Dante nas etapas de masterização. Por isso, em se tratando do ensino da produção, percebe-se que Victor demarcou isso com seus alunos.

Em relação ao resultado dessa gravação específica¹³¹, Victor considera que a parte final ainda ficou um pouco bagunçada, “o difícil, **é que foram duas ideias** aí ficou meio que desgastante, mas deu certo” (Victor Hugo, 03/08/15), o que retrata também as complexidades dos trabalhos desenvolvidos em conjunto.

Sobre o formato das aulas, Victor costuma trabalhar mais individualmente ou em pequenos grupos e a duração vai depender da demanda apresentada pelos alunos. A criação do *home studio* parece ter contribuído para que as pessoas o procurem para ajuda-los a desenvolver melhor seus trabalhos, “e não tem sido só questão de mixagem, masterização e gravação não, discotecagem. Quem aparece com dificuldade nessa questão assim, de *home studio*, eu tô ajudando” (Victor Hugo, 03/08/15).

5.2.2.2 Produção de música eletrônica

Essas experiências com ensino de produção musical também fazem parte da atuação profissional de Dante, que ao relatar seu trabalho traz questionamentos como: especificidades da música eletrônica, o que os alunos esperam das aulas e como lidar com isso, métodos de ensino que incentivem a autonomia do aluno.

Dante trabalhou cerca de três anos em uma escola de música eletrônica e depois passou a dar aulas particulares em casa. As aulas são individuais ou no máximo com dois alunos. Dante considera esse formato mais eficiente pois é possível direcionar a prática de acordo com o interesse de cada aluno e assim, “quando você trabalha com o aluno em particular você pode ir

¹³¹ <https://soundcloud.com/mafiajazz/mafiajazz-mentes-pixadas-prod-mrm>

mostrando os caminhos daquela determinada vertente, como eu estou fazendo agora” (Dante, 07/07/14).

Em relação aos níveis, Dante afirma: “tenho alunos que já trabalham produzindo, que já trabalham com o programa. Tenho alunos que estão começando agora, que não têm a mínima ideia de como se dá o processo de produção. E eu tenho alunos que vêm fazer só um intensivo de pós-produção, mixagem, masterização” (Dante, 07/08/15).

Sobre os estilos dentro da ME os seus alunos apresentam uma diversidade:

Eu tenho alunos que fazem *hip hop*, eu tenho alunos que fazem *trap*, que é esse *hip hop* mais moderno, eu tenho alunos que fazem *Psy3*, eu tenho alunos que fazem o que eles estão chamando agora de *Indie House*, um *deep house* mais *groovado*, talvez alguma influência do disco ou coisa assim, eu tenho do *Techno*, tenho alunos do *Eletronic Dance Music* (EDM). (Dante, 07/08/15).

Muitos alunos estão em busca de aprender a tocar nas baladas e por isso procuram aulas de discotecagem. Dante considera esse um passo importante para quem posteriormente quiser ter aulas de produção,

porque ele vai se acostumando com essa linguagem de música, com as regras básicas de arranjo, aprendendo o que é um compasso, aprendendo o que são bandas de frequência, etc de uma forma bem cadenciada e dentro de um ambiente divertido, porque ele está ali tocando músicas. E já vai e já toca na festinha pros amigos e essa coisa vai toda motivando. (Dante, 07/08/15).

Para Dante essa já é uma preparação para depois cada um ver se quer aprender produção musical ou não, defendendo que a parte da produção de ME demanda mais tempo de estudo, dedicação e conhecimentos que vão além da música. Afirma que “é uma engenharia quando você está ali, o cara que trabalha no estúdio lá é chamado de engenheiro de estúdio. Tem toda uma engenharia por trás do negócio, a pessoa tem que entender essas relações matemáticas” (Dante, 07/08/15).

No ensino da produção musical torna-se importante, na visão de Victor Hugo e Dante, desmistificar a ideia de que a tecnologia tem “um *plugin*, uma coisa mágica que você bota, grava e uma coisa mais que você bota e que o som vai ficar bom. Até tem mas você tem que saber o que é” (Victor Hugo, 27/07/15). Dante corrobora ao enfatizar que “a produção é um exercício de programação [...], pois a maior parte das coisas são exercícios que você vai montar blocos musicais, trabalhar com edições e tratamentos” (Dante, 07/07/14). Assim, é importante ter uma noção do que se quer produzir e,

entender o básico [...] entender o que é o áudio, o que é o arquivo, porque esse arquivo e o que tem que gravar nele pra ter uma qualidade boa, e aí depois eu

tenho que gravar a voz num ambiente tal, se eu quero ter isso. Entender o que que ele quer produzir, não é só chegar e gravar de qualquer jeito. (Victor Hugo, 27/07/15).

Ensinar a produzir demanda trabalhar os conhecimentos técnicos dentro do programa para que o aluno tenha mais possibilidades de manipular os sons e abrir espaço para que o aluno traga suas ideias e seus sentimentos com relação à música que está compondo, pensando no que ele quer transmitir com essa música. Por isso, demonstrar na prática como que isso pode ser feito tem sido uma estratégia metodológica utilizada por Dante.

Eu sinto uma melhora nas aulas quando eu estou em processo ativo de produção. Porque você consegue mostrar para o aluno semana a semana todas as etapas de produção que você está passando. Você mostra aqueles projetos, você mostra como chegou àquelas ideias, você mostra como você resolveu os problemas. Às vezes o aluno está tendo uma aula focada em arranjo e aí você já abre a música que está fazendo e mostra: eu tô resolvendo o arranjo assim e assim. E isso empolga muito o aluno. (Dante, 07/08/15).

Nesse relato é possível vislumbrar quanto se interconectam as atuações de professor e produtor. Nessa linha metodológica de potencializar as ideias trazidas pelo aluno e articular com as técnicas necessárias para conseguir o resultado esperado, Dante enfatiza que devido a volatilidade da música eletrônica, é importante que os alunos desenvolvam a capacidade de adaptação às novas técnicas, novas tendências, para que possam ficar no mercado. Destarte, cai por terra aquela “técnica do professor ensinar pro aluno uma receitinha de bolo de como fazer aquele timbre, ou de como criar uma sequência pra aquele estilo, uma linha de baixo, é, uma harmonia pra um *deep house*”, pois isso “pode durar anos ou somente meses e o som ficar ultrapassado” (Dante, 07/07/14). O professor precisa contribuir para que o aluno aprenda a pesquisar, a se atualizar para poder “acompanhar o que está acontecendo, aprender novas técnicas sozinho” (Dante, 07/07/14).

Essa aprendizagem constante é apontada por Dante e Victor, buscando incentivar que os alunos sejam mais curiosos e aprendam a encontrar as informações. Essa concepção de ensino de música dialoga com o que Rafael Vanazzi e Marcelo (entrevistados da primeira fase) trazem no capítulo 2, quando relatam as estratégias que utilizam para incentivar a autonomia dos alunos. Nesse sentido, Dante faz uma reflexão comparando com o seu modo de aprendizagem.

A gente tem que adaptar esses processos de ensino mas eu não sei quem é que está errado, **se é essa molecada que não estuda [...] ou se é a gente que não sabe decodificar essas informações utilizando outros recursos**. O que eu vejo é que você pode usar o *YouTube*, o cara vai pular o vídeo, se o vídeo tiver

mais que 5 minutos, também não assiste. Eu não sei, **falta um pouco de paciência, eu vejo, nessa molecada. Eu não tinha pressa, lia muito. Se eu largar um manual de um *software* pra um cara desses ele pula da cadeira e vai embora.** (Dante, 07/08/15; grifos nossos).

Dante traz a sua preocupação sobre como ensinar para estes alunos que possuem outro ritmo e outra forma de aprender e comumente estão dispersos nas aulas. Isso já vem sendo problematizado por autores como Jenkins et al., (2006), Serres (2013), Morán (2015), Souza (2008) constatando que estamos diante de uma geração que aprende de forma diferente e assim são necessários outras metodologias e outras formas de ensinar.

No entanto, Victor questiona sobre como alguns músicos lidam com esse acesso às informações:

Eu fico intrigado com essa banda que eu tô gravando agora. Eles gostam da trap music mas não sabem de onde saiu. Eu que não sou hiphopper, mas eu já sei de onde vem a trap music, corri atrás de saber o fundo, da parada, da onde vem a sonoridade. E aí quando começo a contar essa história pros moleques eles ficam assim doidos, "como é que o cara sabe tanto". Por isso que eu fico intrigado com essas coisas, **porque que ninguém vai atrás de saber de onde surgiu, de onde vem, tá entendendo?** Só fazem. Só procuram fazer, procurar como fazer ali. Não vão na essência. Isso é de cada um! [...] É, ter a curiosidade de ir até lá. (Victor Hugo, 28/05/14; grifos nossos).

Victor e Dante estão apontando alguns estranhamentos acerca da forma como os alunos ou músicos que vão gravar no *home studio* lidam com as informações que estão mais disponíveis do que na época em que eles começaram a aprender a produção. Quando Victor ressalta que eles “não vão na essência, [mas] isso é de cada um” ele sinaliza que os interesses podem ser distintos e talvez conhecer a essência não seja mesmo importante. Contudo, quando o músico que estava gravando fica impressionado com os conhecimentos acerca da *trap music* demonstrados por Victor e questionam “como ele sabe?” pode sinalizar que o interesse pode ser construído na convivência com outras pessoas. Nesse sentido, as salas de aulas podem suscitar essas curiosidades, incentivo para pesquisas, dentre outras estratégias, que contribuam para que os alunos sejam mais ativos nos seus processos de aprendizagem.

Nessa direção, práticas como as desenvolvidas por Cernev (2015) e Tobias et al. (2015) podem ser exemplos de como construir uma prática na sala de aula com maior envolvimento dos alunos buscando esse papel do professor como mediador. Tais práticas podem contrapor alguns modelos de ensino mais tradicionais e nessa direção eu pontuo a questão do controle, que é sinalizada por Girardello et al. (2013, p. 252), “como criar pontes entre escola, família e comunidade? Como lidar com o medo de perder o controle sobre o processo ensino-

aprendizagem e a disciplina dos alunos?” Essas questões abordam práticas coletivas e que demandam outras reflexões acerca do processo de aprender que, constituído nesse espaço plural, participativo, interativo, que ocorre em vários lugares, transcende a noção de controle. Esses questionamentos são também apontados por Vazquez (2011), conforme explanado no capítulo 1 quando a autora problematiza acerca de qual ênfase o ensino formal está propiciando para a utilização dos recursos tecnológicos com o intuito de promover um espaço de aprendizagem mais autônomo?

Voltando para o contexto de ensino do entrevistado Dante, ele procura incentivar seus alunos, “se vocês querem ir pra frente vocês têm que se esforçar um pouco, ler, estudar. Então, eu não sei, acho que desconheço algum livro desses principais sobre esses assuntos que eu não tenha lido pelo menos uma parte. Foi assim que eu adquiri todo o conhecimento que eu passo adiante hoje” (Dante, 07/07/14).

Durante as entrevistas foi possível perceber o quanto eles estão atentos aos aprendizados que emergem da prática de ensinar. Victor relata uma experiência que pode estar relacionada a possibilidade de ampliar o próprio repertório quando se trabalha com outras pessoas, com outras músicas, outras possibilidades que talvez ele não tivesse entrado em contato se não fosse por meio deles. No relato a seguir, ele foi atrás das músicas que foram utilizadas como *samples* para encontrar melhor qualidade sonora trazendo para ele a oportunidade de outras escutas.

Eles botaram as bandas que eu nunca tinha escutado, aí eu tentei escutar numa boa qualidade, não que seja de *YouTube*, achar os arquivos em MP3 de melhor qualidade ou então em *wave* e estudar como é que era aquela banda, o que que eles gostavam no som daquela banda. E aí vem todo o trabalho de dissecar, como é que é o agudo, como é que é o grave, da mixagem, pra daí depois sentar e fazer a mixagem da pessoa. Eu sempre peço uma referência. (Victor Hugo, 27/07/15).

Victor mostra que aprendeu coisas novas por meio desse contato com o que a banda trouxe e que está conectado com a ideia de trabalhar a partir das práticas que os seus alunos trazem. Neste exemplo, utilizou o estilo trazido pelos alunos, pois pede sempre “uma referência” para trabalhar os conteúdos necessários para aprender a mixar. Tal prática reforça o que Dante e Victor trouxeram ao longo desta pesquisa, sobre a ME trabalhar com uma diversidade de outros estilos e gêneros musicais, possibilitando conhecer e se apropriar de várias técnicas, estilos e práticas de produção musical. Além de ampliar o próprio repertório.

Ainda sobre aprender ensinando, Dante traz aprendizados que decorrem das suas aulas, pois inúmeras vezes é preciso modificar a forma de ensinar e nesse processo, surgem outras aprendizagens, “muita coisa só foi cair a ficha pra mim depois de dar aula sobre aquele assunto

por 5 ou 6 vezes, e você acaba tendo uma nova conexão e ‘ah...olha só’ então você aprofunda muito o seu próprio conhecimento quando você está tentando transmitir aquela informação pra uma linguagem que o aluno consiga entender” (Dante, 07/07/14).

Tendo em vista os relatos dos entrevistados é possível perceber o compromisso que eles revelam em incentivar a autoria e criatividade dos seus alunos. Para tanto, se preocupam em ensinar as bases, em incentivar os alunos a pesquisar a fundo os significados de cada estilo que ouvem e pretendem produzir. Nessa direção Dante revela que, “se a pessoa consegue desenvolver alguma coisa ali que ela possa olhar e dizer **“nossa, eu fiz isso aqui”**? Aquilo pode se transformar numa profissão, num estilo de vida. Agora se a pessoa passa por essa fase, bate um pouquinho de cabeça, não consegue assimilar a informação a coisa não vai pra frente” (Dante, 11/09/15). Nesse relato, fica demarcado compromisso com incentivar a “autoria”, que, ao possibilitar o contato com essa prática de produção musical, quando o aluno consegue transformar em música o que está pensando, consegue imprimir sua identidade, se reconhecer no que está fazendo, é um importante momento do seu aprendizado musical, que pode, ou não, se transformar em algo profissional. Isso seria a consequência, o que está enfatizado aqui é a importância de promover esse contato, em incentivar e possibilitar ferramentas para que os resultados sejam alcançados. E nisso, o papel dos professores, dos colegas de profissão, dos relatos dos seus artistas preferidos, seus ídolos, que visualizam na internet vão se tornando fundamentais nas trajetórias de formação de produtores musicais, como os entrevistados relatam.

5.3 O *home studio* como espaço de aprendizagens

5.3.1 Sobre parcerias e aprendizagem entre pares

Nas práticas dos entrevistados aparece um dos aspectos que permeiam o que Jenkins et al. (2006) trazem no contexto da cultura participativa, a aprendizagem entre pares. Tal campo abrange diferentes formatos de aprender coletivamente, seja entre grupos de estudantes, seja entre grupos de professores e estudantes, e até mesmo trocas com pessoas de outras salas de aulas, outros locais (via internet), cujos papéis de quem ensina e quem aprende aparecem cada vez mais mesclados. Os dados das entrevistas revelam os aprendizados que os entrevistados constroem nas suas experiências coletivas, seja nas parcerias principalmente com a criação da

letra e arranjo, citadas por Raphael Ota, nas gravações de grupos no *home studio* de Victor Hugo, e nos trabalhos de terceiros citados por Victor Hugo e Dante.

Alguns elementos dessa aprendizagem entre pares que foram discutidos durante este capítulo, serão aqui retomados, no intuito de reunir ideias e apresentar outros aspectos das práticas coletivas que giram em torno da produção musical, até mesmo nos trabalhos solo. Um dos exemplos é o relato de Raphael, sobre a parceria que tem com músicos que contribuem principalmente com as letras.

Eu não acho que eu sou um bom letrista (risos). Então eu recorro a alguns amigos. E aí, no caso, a “Viver Só” eu terminei. As outras, a “Um Segundo Imortal” eu troquei algumas palavras e a outra, “Perto de Mim”, a letra inteira é de um outro amigo e eu só fiz a música. E todos são mineiros e foi tudo feito por *WhatsApp* e *Skype*. (Raphael Ota, 09/09/15).

Nesse tipo de parceria, os limites da distância física, pois Raphael mora em São Paulo e eles em Minas Gerais, não fazem diferença. Inclusive no caso de Raphael Ota e os músicos que atuam com ele em parceria, foi por meio da internet que eles se conheceram, a partir de páginas que participam, “um foi por causa de Bon Jovi, a gente, quando começou tinha uma comunidade de amigos e foi aí que nos encontramos e outro foi por meio de um amigo, que marcou esse cara numa publicação de um clipe meu e aí o cara gostou e a gente começou a conversar” (Raphael Ota, 09/09/15).

Essas experiências de parcerias, seja de forma presencial no estúdio, seja *online*, se alinham com o aspecto da convergência que está presente nos estudos sobre CP. Desse modo, Tobias (2013) discute sobre esse aspecto no contexto pedagógico enfatizando que a convergência se caracteriza pela intersecção de diferentes sistemas e não pela substituição de um pelo outro. Dessa forma, adotar os princípios da cultura participativa nas escolas pressupõe a coexistência da comunicação e colaboração tanto entre os estudantes e professores dentro da escola, trabalhando presencialmente, quanto a interção com músicos de outros locais, que ocorrem via internet. As práticas dos entrevistados trazem essa perspectiva da coexistência de sistemas, práticas e concepções em vários dos seus relatos.

Essas parcerias nas produções são citadas por Dante quando explica sobre o documentário “Por trás da canção” que mostra esse aspecto colaborativo. Um dos exemplos é a música “Dois Rios” do Skank¹³², que no documentário o Samuel Rosa relata que “ele compôs a melodia e a harmonia, ele passou pro Nando Reis fazer a letra e eles passaram pro terceiro

¹³² Página que apresenta os episódios do documentário: <http://canalbis.globo.com/programas/por-tras-da-cancao/episodios/6715.html>

produtor fazer o arranjo e depois eles pegaram a banda e foram pro estúdio e terminaram tudo”. Dante acrescenta que no documentário “eles mostram o processo de várias músicas que foram famosas no Brasil e que na maioria teve a mão de várias pessoas” (Dante, 11/09/15).

Dante relata que tem feito parcerias com alunos que trabalham na mesma linha de som que a dele, “convites sempre surgem aí da molecada, mas eu prefiro fazer alguma coisa que esteja mais próximo da minha linha de som. Do tipo de música que eu tô fazendo. É daqui alguns dias deve sair alguma coisinha com os moleques e tal” (Dante, 07/08/15).

Buscando detalhar esse processo, Dante ressalta que existem duas formas de criar música em parceria, uma é ir para o estúdio e trabalhar as ideias em conjunto e outra é um produzir uma parte, mandar para a outra pessoa ver, ela acrescenta algo, desenvolve uma nova ideia, e a música vai sendo concebida a partir de várias trocas de arquivos, como mostra Raphael Ota. Dante prefere trabalhar dessa forma, conforme seu relato:

Então eu também vejo que pra mim funciona um pouco melhor assim, eu preciso um pouco mais de tempo sozinho com as músicas pra fazer a coisa acontecer. Tem até uma música que eu comecei com o Vinícius¹³³ que é um aluno meu, a gente foi, desenvolveu, fez uma parte, mas a partir desse momento agora eu acho que a gente vai trabalhar separado, ele mexe lá e eu mexo aqui. Porque eu não consigo render muito bem assim, em duas pessoas sabe, eu gosto de ter paciência, de fazer as coisas com calma, de testar as coisas milhões de vezes. Cada novo elemento que eu coloco na track eu procuro trabalhar ele até que fique da forma que eu quero pra poder partir pro próximo e cada um tem suas particularidades. Tem pessoas que gostam de jogar um monte de ideia e depois voltar pra trás e arrumar. (Dante, 07/08/15).

O entrevistado enfatiza a importância de respeitar a forma de trabalho de cada um, quando se trabalha em parceria, logo que “cada um tem as suas particularidades, existem muitos produtores que trabalham em grupo, mas tem que rolar uma sinergia assim muito forte” (Dante, 07/08/15). No que se refere às parcerias com alunos, corre-se o risco da prática virar uma aula “então você vai fazer a música com os caras e aí eles já perguntam uma coisa e tudo o que você faz você vai explicando e já vira aula, e já não é tão divertido” (Dante, 07/08/15).

Aqui cabe uma discussão, na ideia mais ampla de aprendizagem entre pares não necessariamente existe o papel definido de quem ensina e quem aprende, é um processo que ocorre a partir das trocas, cada um contribuindo com as suas ideias e com o que sabe melhor. No relato de Dante, como professor, os alunos têm uma visão de que ele pode ajudá-los na resolução das dúvidas, o que traz outras relações de ensino e aprendizado, cujas hierarquias talvez façam mais diferença do que, por exemplo, um grupo de alunos aprendendo entre eles.

¹³³ Nome fictício

Nesse contexto mais coletivo, aparecem as negociações, os limites desse tipo de prática, ressaltando que há momentos que o trabalho é coletivo e outros nos quais o músico precisa do seu tempo, do seu espaço individual para conseguir traduzir suas ideias em som, como foi demonstrado por Victor e Dante, principalmente. Parece evocar exemplos emblemáticos de como é possível cada um trabalhar com a sua *expertise*, conforme defendido por Jenkins et al. (2006).

No que se refere a ideia de “pares”, os exemplos nas práticas coletivas em estúdio podem contrapor a ideia de que os pares estão todos na mesma hierarquia, em qualquer trabalho em grupo há a necessidade de lideranças, e no contexto do estúdio, o produtor acaba ocupando esse papel. Mas, talvez o que fique mais evidente é a oportunidade de negociações musicais que ocorrem a partir dessas práticas, e nessa direção Dante enfatiza:

Então eu tirei muito proveito disso assim, de oportunidades que eu tive de sentar com pessoas que sabiam mais ou que sabiam um pouco mais, talvez de outro universo, uma visão diferente de música e a gente vai montando aos pouquinhos as ideias na cabeça e filtrando tudo que serve. Nossa, troca de experiência é fundamental! (Dante, 07/07/14).

Essa fala dialoga com o que Victor traz sobre o *home studio* que tem proporcionado esse espaço para conhecer outros músicos. Desse modo, a ideia de aprendizagem entre pares aparece nas práticas dos entrevistados, seja nos estúdios, nas produções de terceiros, nas parcerias. Trata-se de uma aprendizagem entre pares que perpassa as diferentes práticas musicais dos entrevistados. Práticas estas que abrangem aulas, páginas da internet, cursos de curta duração, gravações em estúdio, composições colaborativas utilizando aplicativo *WhatsApp*, dentre outras. Interligam o formal/informal, presencial/*online*, sons acústicos/digitais, interação com pessoas de diferentes idades, locais, escolarização, nas parcerias que estabelecem. Parcerias que podem durar apenas o tempo da produção de uma música, mas que possibilitam visualizar diferentes aprendizados.

5.3.2 O que se aprende no *home studio*?

Ao longo deste capítulo foi possível sinalizar as aprendizagens que emergem das práticas que ocorrem no espaço do *home studio* a partir da perspectiva da cultura participativa e educação musical, principalmente, nos aspectos de aprendizagens coletivas e potenciais dos trabalhos de edição sonora para dissecar a música em partes e conhecer a importância da origem e qualidade dos sons que são usados na composição musical.

O funcionamento de um *home studio* depende do conhecimento e manuseio das tecnologias de gravação e edição sonora, envolvendo noções técnicas, de engenharia de áudio, de acústica, em uma estrutura que seja capaz de suportar o tipo de trabalho que os produtores se comprometem a realizar. Os três entrevistados mostram o quanto investem em equipamentos e cursos buscando assim extrair o máximo que podem desse espaço.

Tendo o espaço com as características técnicas necessárias, os conhecimentos musicais começam a ocupar o seu papel privilegiado em um *home studio* que produz música. Noções de arranjo, estilo, forma, como captar sons acústicos e como trabalhar com sons já gravados são fundamentais. Mesmo que a proposta fosse apenas gravar outros músicos, sempre há espaço para sugerir, melhorar, reorganizar, testar outras possibilidades. Esse espírito de experimentação constante está presente nas práticas de todos os entrevistados.

No *home studio* se aprende a trabalhar com o outro, a reconhecer os limites dos trabalhos de captação sonora, como Victor afirma que seu estúdio não grava bateria, ou quando Dante elenca os limites de fazer a masterização em uma música cujos processos iniciais tenham tido falhas. Nesses contatos com outros músicos, se aprende a ser produtor, na prática, percebendo as diferenças de atuação de acordo com o que os músicos buscam dentro desse espaço.

Desse modo, se aprende a trabalhar com a diversidade de estilos musicais, de visões de mundo, de jeitos de tocar. Faz-se necessário aprender a lidar com o outro e suas expectativas. Mesmo podendo ser apenas um lugar pra gravar, Victor, por exemplo, demonstra que vai além disso, um espaço para expor sua opinião, para explorar a sua criatividade e a de quem está ali para testar e gravar. Nessa exploração e criação, aparece a dimensão do estúdio como um local para o “processo” e não apenas para o produto final, o que é exemplificada fortemente na forma como Raphael produz música.

Nesse processo, mesmo que a ênfase seja nas práticas coletivas desenvolvidas pelos entrevistados, o *home studio* traz também os aspectos individuais, os momentos em que os entrevistados privilegiam trabalhar sozinhos. Como por exemplo: quando Raphael Ota que trabalha a parte de arranjo sozinho, Victor Hugo que prefere fazer a masterização e depois mostrar para os músicos e Dante que enfatiza os limites do trabalho coletivo quando está desenvolvendo trabalho com os seus alunos.

Considerando uma educação musical emergente na cultura digital e participativa, o que o espaço do estúdio revela para o ensino/aprendizagem de música? O *home studio* traz algumas lições, como, a de ser um espaço aberto cujos papéis de quem ensina e quem aprende podem ser negociados a partir da forma como produtores e músicos se colocam no processo. Por ser um espaço aberto, sem uma ordem definida do que deve ser aprendido, como e em quanto

tempo, os testes, experimentações, escutas e autoavaliação, a busca por novos conhecimentos, vão fazendo do estúdio uma comunidade de aprendizagens. Nela, os membros são itinerantes, mas sempre deixam algo de si e levam algo consigo, do que vivenciaram na prática em estúdio, mesmo que essa tenha sido apenas a gravação de um vocal.

É possível afirmar que as experiências dos entrevistados no *home studio* se articulam com um tipo de aprendizagem em rede, na qual cada membro é também responsável por tudo o que acontece e não existe uma linearidade ou uma ordem pela qual os conhecimentos devem ser construídos. Essa construção parte de uma música, de um grupo de músicos, trazendo novos desafios e oportunidades de aprendizado. Victor mostra também como está aprendendo a ser professor e sua metodologia traz aspectos de um ensino que abre espaço para a autonomia e criatividade dos alunos.

A ideia de abrir espaço para autonomia e criatividade dos alunos é discutida por Tobias et al. (2015) a partir do relato da professora Abbie: “eu mudei meu papel em sala de aula e criei um ambiente de colaboração e suporte entre pares” (TOBIAS, et al., 2015, p. 101). Essas mudanças envolveram até mesmo a disposição das mesas e cadeiras na sala de aula para favorecer o trabalho em equipes. Todos os alunos passaram a ser responsáveis pelos aprendizados uns dos outros trazendo as experiências que já desenvolvem fora da sala de aula e construindo novos conhecimentos em sala, a partir da resolução de problemas em conjunto. As trocas ocorreram entre os alunos da mesma sala e logo em seguida, com alunos de outras séries das escolas, abrangendo assim uma aprendizagem entre pares, que não se limita a quem está na mesma sala de aula. Tal prática transformou a sala de aula em uma “comunidade de aprendizagens”.

Tomando o *home studio* como um laboratório de cultura digital e participativa, como uma comunidade de aprendizagens e como possibilidade de aprendizagem em rede, afirmo a minha posição de que ele se torna um espaço que aglutina experiências de apreciação, performance e criação musical¹³⁴.

Nos *home studios* se aprende também a trabalhar em grupo, a dialogar e ver o que pode ser individual e coletivo dentro do processo de criação musical, enfatizando também os limites da cultura participativa nesse processo. Aqui aparece a dimensão de compartilhar conhecimento, que foi abordada neste capítulo a partir de experiências que ocorrem presencialmente, no espaço do *home studio*. Essa dimensão coletiva será também o tom do próximo capítulo que vai tratar das experiências de compartilhar os trabalhos prontos e todos

¹³⁴ Ver França e Swanwick (2002).

os aspectos que envolvem essas práticas, reconhecendo no perfil dos entrevistados os *prosumers* que consomem e produzem conteúdo musical, e desejam que esse conteúdo circule e promova mais trocas e construção de conhecimento. Assim, mais uma ampliação da aprendizagem que se desenvolve entre pares e em rede.

6 DIVULGAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO MUSICAL: o perfil *prosumer* na educação musical

Este capítulo trata das experiências dos entrevistados em publicar e/ou promover suas produções revelando diferentes meios e formas de compartilhar músicas e seus conhecimentos sobre música. Dentre esses meios, estão práticas mais livres, como manutenção de canais de divulgação, páginas na internet e outras de caráter mais profissional, como shows, aulas, trabalhos com gravadoras e produtoras. Além de estratégias de divulgação que mesclam essas diferentes práticas.

As práticas de compartilhar e construir conhecimentos acerca da produção musical por meio de fanzines, *workshops*, promoção de espaço para discutir documentários, dentre outras, revelam o perfil dos entrevistados enquanto *prosumers* e as aprendizagens que decorrem dessas ações que diminuem as fronteiras entre produtor e consumidor.

6.1 Últimos preparativos antes de publicar o trabalho

Publicar e compartilhar um trabalho musical seja por meio de CDs, EPs, plataformas da internet (*YouTube, Facebook, SoundCloud, Mixcloud*) ou nos *sets* de música eletrônica, requer dos músicos produtores uma série de escolhas e decisões que costumam ser tomadas no início ou ao longo do trabalho. Por conseguinte, os entrevistados relatam como definem o formato de mídia, como escolhem a ordem das músicas para os álbuns, EPs e *sets*, culminando com a fase de registro.

6.1.1 Formato de mídia

Durante a finalização do trabalho ocorre a decisão acerca do formato de mídia e das finalidades sobre a comercialização. Nesse sentido, Victor Hugo, por trabalhar com *mashups* e *re-edits*, não menciona o interesse em gravar em mídia física e comercializar, pois necessitaria de autorização dos artistas e/ou gravadoras das músicas que ele utiliza. Dante também se

concentra nas plataformas digitais, de acordo com as características da ME e a quantidade de músicas novas que o mercado exige, o que já delineia o formato de EP com 3 a 4 músicas.

Raphael traz outra perspectiva mostrando que é importante para ele ter a mídia física. Para o *Ultrapassa-ro* e o *Peixinho da Maré*, a arte e as cópias foram terceirizadas, já o EP *Invernica* ele disponibilizou *online* e fez as cópias em CD por encomenda, sendo, neste caso, ele mesmo o responsável por gravar e fazer a arte. Essa prática pode estar relacionada com o vinil, quando relata: “eu acho uma pena mesmo isso de estar se perdendo esse conceito de álbum. Tem duas mãos, tem o lance dessa música digital, mas também o vinil tá voltando muito forte ultimamente” (Raphael Ota, 08/05/14). Durante a produção do CD *Ultrapassa-ro* ele cogitou a possibilidade de fazer em vinil, mas desistiu devido ao preço¹³⁵.

6.1.2 Álbum completo, EP, *set*: escolhas e ordem das músicas

A concepção do trabalho, se vai ser álbum completo, se vai ser EP, pode ocorrer antes de iniciar o processo de gravação ou a partir de produções isoladas e que, com o tempo, aparece o interesse em transformar em álbum ou CD. Este foi o caso de Raphael Ota com o *Ultrapassa-ro*. Na opinião dos entrevistados, o número de músicas para álbum é de 10 a 12 músicas e para EP, 3 a 4 músicas.

Essa escolha por álbum ou EP se relaciona com o cenário da música e suas modificações ao longo do tempo. Dessa forma, Dante chama a atenção para o conceito do álbum no contexto atual.

Veja que hoje em dia a gente está acompanhando cada vez mais o álbum grande desaparecendo. Antes o artista ficava dois anos produzindo um álbum, lançava de uma vez só e a gravadora fazia o máximo de esforço pra manter essas músicas tocando, pagando jabá de uma música de cada vez pra ir aumentando o ciclo de vida útil do disco. Hoje em dia você vê os artistas lançando um *single*, uma música, depois de um mês outra música, pra ir mantendo o artista tocando na rádio, sendo ouvido, mantendo a vida útil dessas faixas. (Dante, 11/09/15).

Essa prática se relaciona com as mudanças no mercado fonográfico em consequência da digitalização da música e as possibilidades que se abrem para sua produção e circulação. Autores como Rodríguez (2012), Woodside e Jiménez (2012) abordam essas mudanças questionando o impacto direto que elas apresentam no potencial criativo e no formato de

¹³⁵ Os custos seriam: “cerca de oito mil reais para prensar 300 vinis e com três mil reais, consegue mil CDs. O preço de custo de cada vinil sairia 30 reais” (Raphael Ota, 08/05/14).

trabalho em redes, que aproxima o artista do seu público. Destarte, a preocupação com “o impacto direto da tecnologia no processo criativo do indivíduo, ou sobre a reacomodação dos hábitos de consumo e empoderamento por parte do público” (WOODSIDE e JIMÉNEZ, 2012, p. 98) começa a ganhar espaço no cenário da indústria da música.

Mesmo sabendo dessa mudança no mercado fonográfico, a decisão de montar o álbum pode estar ligada aos interesses pessoais, como é o caso de Raphael Ota. Ele já vinha criando músicas há um bom tempo e a decisão de lançar um álbum completo foi para contemplar essas criações. Para o CD *Ultrapassa-ro* ele relata: “acho que eu fiz 23 [músicas] pra escolher 11” (Raphael Ota, 08/05/14).

Para o EP *Invernia*, Raphael decidiu organizar melhor as músicas, pois na sua avaliação, o *Ultrapassa-ro* teve muita diversidade e ele sentiu a falta de maior unidade. Desse modo, o *Invernia* pode ser considerado um trabalho que ele fez a partir do que aprendeu com o lançamento do álbum anterior. No *Invernia* as canções foram escolhidas em parceria com amigos que assinam as letras ou letra e música.

Raphael Ota demonstra interesse em continuar “soltando EPs, mas quando formar 11 músicas fechar um novo álbum. Aí vai passar por um filtro de novo, regravar algumas coisas, ou regravar tudo de novo, não sei. Mas mantenho as músicas” (Raphael Ota, 09/09/15). Essas opções de regravar podem ser analisadas no contexto das práticas de produção em *home studios* que facilitam esse trabalho de modificar as músicas, retirar ou agregar novos elementos, a partir das muitas escutas, dos *feedbacks* recebidos após compartilhar. Essa ideia de regravar também dialoga com o conceito de obra aberta discutida por Levy (1999) no contexto da música *Techno*. Mas, nesse caso, aberta para o próprio compositor/produtor que vê possibilidades de modificar as músicas, num processo contínuo.

Além desses formatos, há também a produção que envolve os *sets* de música eletrônica, cuja concepção, organização das músicas e como elas se “conversam” são essenciais nessa prática. O *set* pode ser entendido como um processo autoral na forma como o DJ concebe o todo, considerando as escolhas das músicas e recursos de pista que vai utilizar. Para as intervenções nas músicas ao vivo Victor relata: “eu tenho um banco de dados na minha cabeça que eu já sei que batidas eu quero botar, então já fica uma coisa no subconsciente aí dizendo qual é a que encaixa com aquela” (Victor Hugo, 27/07/15).

As possibilidades de fazer as intervenções durante o *set* têm modificado a forma como Victor produz, principalmente, pelas facilidades que ele encontrou no programa *Ableton Live*. No seu relato: “eu tinha que produzir e eu gastava dois dias pra fazer um *mashup* e ele já ficava acabado ali, não conseguia mais, pra tocar aquilo ao vivo só se fosse já como pronto assim.

Hoje em dia não, o *mashup* sai primeiro no *set* do que na produção em casa” (Victor Hugo, 27/07/15).

Fazer o *set* nesse formato requer um trabalho anterior, principalmente, na organização das músicas dentro do programa *Ableton*. Victor enfatiza que “não é mais aquela coisa de pegar no arquivo lá, botar no *player* e tocar”. Faz-se necessário preparar cada música dentro do programa para que ela possa ser utilizada, mixada com outras músicas. Isso porque o programa já possibilita que a música seja “picotada” e assim “tem música que eu só uso 30 segundos, então ela fica em *looping* aí e eu vou acrescentando as outras. Aí faz as intervenções, coloca os efeitos, você não usa a música já de cabeça, do começo ao final” (Victor Hugo, 27/07/15).

Essas intervenções realizadas ao vivo, considerando a preparação do material para fazer esse trabalho, a seleção das partes que podem ficar em *looping*, trazem práticas musicais que dependem de um aprendizado constante que se retroalimenta com as novas escutas dialogando com as músicas que já estão guardadas nos seus arquivos pessoais. Tudo vai depender do arsenal de músicas que estão arquivadas e das novidades que aparecem e já são interligadas com o banco sonoro construído ao longo da trajetória. Nessa prática, destaca-se o potencial de aprendizagem da escuta musical, que é discutido por Vazquez (2011) quando afirma que “a escuta é uma prática musical de extrema importância para os produtores, ela se dá na pista, no ciberespaço e nos equipamentos de áudio. A escuta é sempre descrita como ativa, procurando reconhecer elementos, comparar estilos, ‘afinar’ a percepção, distinguir melhor a mixagem e timbres de cada música” (VAZQUEZ, 2011, p. 128).

Para montar o *set* que toca mensalmente Victor divide o trabalho em algumas etapas. Primeiramente, ele baixa aproximadamente 300 músicas no computador. A partir delas escolhe cerca de 80 e começa o trabalho de torná-las mixáveis, ajeitando e metrando dentro do *Ableton*. Essa escolha é direcionada por uma música principal, que ele chama de “Abelha Rainha” e que vai dar o sentido do *set* daquele mês. Victor detalha esse processo:

Geralmente eu tenho a abelha rainha, uma que vai dizer o clima do mês. Eu separo aquelas que são de festas, mas quando eu vou gravar o *set* eu separo alguma ideia de alguma música nova que eu escutei. Aí todas as outras, as 80 ou, na verdade as 20 que vão parar no *set* eu sigo por essa “abelha rainha”. A desse mês eu já tenho, que é uma do Josh Wink lançada esse mês, então todo o clima do *set* vai ser direcionado pra ela. Mas aí dessas 80 o que eu faço? Como gora eu tô gravando ao vivo no bistrô aqui, só que eu começo a tocar 21h, e vai até 1h ou 1h30. Então eu faço uma cadência, começo devagar, passo pra parte dançante e gravo e no final lá eu gravo esse *set*. Então essas 80 eu seleciono as que são tranquilas, as que vão subindo e também tem as que vão fazer o *set* do mês. (Victor Hugo, 27/07/15).

A criação do *set* e a divisão em momentos “mais tranquilos” ou “mais dançantes” trazem os elementos autorais do *set*, cuja escolha das músicas, o tipo de intervenção, a relação com o ambiente e com a pista são as autorias do produtor. Trata-se de um momento que, embora pensado anteriormente, também se constrói a partir dos *feedbacks* que aparecem dos participantes da festa, o que faz com que algumas decisões tomadas no momento, tragam elementos para uma improvisação musical (ver VAZQUEZ, 2011). Por fim, o registro da última parte do *set* retrata como foi aquele momento e possibilita ao produtor rever as escolhas ou então retroalimentar suas próximas criações.

Para a escolha da “abelha rainha” Victor procura partir daquela música que toca mais para ele, de acordo com o momento que está vivendo. Algumas vezes é uma música mais agitada, outras uma música mais introspectiva. Como Victor costuma gravar o *set* e disponibilizar na internet¹³⁶ ele já faz um trabalho de pré-lançamento na sua página do *Facebook*, com as capas do mês (Figura 12).

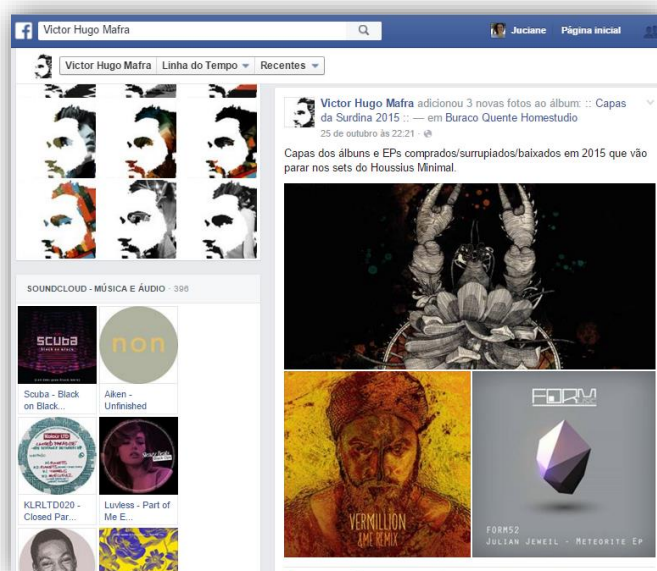


Figura 12. Capas do set *Houssius Minimal* de Victor Hugo

As decisões acerca de como organizam álbuns, EPs, *sets*, dependem dos conhecimentos acerca dos estilos e gêneros musicais que trabalham considerando as características de cada um. Quando as músicas são agrupadas, há uma história a ser contada, tanto que, Raphael avalia a

¹³⁶ Página do Soundcloud que ele coloca os sets. Neste normalmente ficam as duas últimas. <https://soundcloud.com/houssiusminimal> Todos os outros sets estão disponíveis na página de Victor Hugo no Mixcloud <https://www.mixcloud.com/victorhugomafra/>

falta de ligação entre as músicas no seu primeiro trabalho solo. Essa não é necessariamente uma regra, mas os relatos dos entrevistados apontam para o interesse em montar *sets*, CDs e EPs com músicas que estejam interligadas.

Do ponto de vista pedagógico, a criação de *playlists* se aproxima das práticas dos entrevistados. Assim como dentro de um *set* a ordem e encadeamento das músicas, além dos recursos de intervenção sonora que são escolhidos pelo DJ, são os elementos de autoria que caracterizam o *set*, a criação de *playlist* abarca todo um processo de pesquisa musical. Mesmo que seja possível utilizar o recurso de “ouvir aleatoriamente” a seleção de quais músicas compõem uma *playlist* depende das relações que cada autor da *playlist* tem com as músicas que escolhe e dos critérios que utiliza para os possíveis encadeamentos entre uma música e outra. Tal prática foi abordada por Ramos (2012) no contexto pedagógico-musical incentivando que educadores musicais estejam mais atentos às escutas e *playlists* que os alunos trazem em seus celulares e aparelhos portáteis.

As práticas dos entrevistados revelam que a escolha das músicas está relacionada com os seus sentimentos, com o que querem “contar” com os seus trabalhos. Trata-se de uma forma de narrativa em áudio e/ou audiovisuais.

6.1.3 Registro das músicas

Outro fator importante no processo de produção é o registro autoral das músicas. No Brasil, os direitos autorais são regulamentados pela Lei nº 9.610/98¹³⁷ e suas alterações que constam na Lei nº 12.853/2013¹³⁸. No caso da música, “considera-se como autor a pessoa que criou uma obra ou quem adaptou, arranjou ou orquestrou uma obra de domínio público”¹³⁹. Por conseguinte, a venda, a reprodução, a execução pública, passam a ser regulamentadas pelos direitos patrimoniais com relação à obra.

Existem diferentes caminhos e formas de registrar uma música, que são exemplificados pelos entrevistados. Raphael Ota, no CD *Ultrapassa-ro*, fez apenas o ISRC que é um registro de fonograma, “é aquele código de 13 dígitos que afirma que aquela música é um fonograma [...]. É o que capta direitos autorais, quando você coloca no computador ele reconhece o nome

¹³⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm

¹³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm. Lei que altera os arts. 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, acrescenta arts. 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A e revoga o art. 94 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais, e dá outras providências.

¹³⁹ Neste *site* há uma explicação resumida acerca da lei de direito autoral 9.610/98, destacando as obras musicais: http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=131

das músicas. (Raphael Ota, 19/08/15). Nas novas músicas ele pretende “registrar naquelas plataformas digitais que você só manda o MP3 e ele gera um registro *online*” (Raphael Ota, 09/09/15). O outro meio de fazer o registro é via Biblioteca Nacional¹⁴⁰.

No caso de Dante, que está trabalhando com uma gravadora, “esse registro é automático, toda a vez que uma música é lançada por uma gravadora de música eletrônica, ou enfim, gera um código de registro que diz qual é o nome do artista, o nome da música, a gravadora, o ano, o número de lançamento da gravadora e etc.” (Dante, 11/09/15).

Após todas as fases de produção, as músicas estão prontas para divulgação. Essa etapa representa um importante papel na vida dos produtores, pois é no contato com o público que eles recebem os *feedbacks* e ampliam suas redes de compartilhamento musical.

6.2 Etapa de Promoção e divulgação do trabalho

Considerando as etapas de produção – concepção da ideia e desenvolvimento, arranjo, mixagem, masterização e promoção – apresentadas nos capítulos 4 e 5, a última é a da promoção. Nessa etapa aparecem as estratégias de divulgação, as discussões em torno da lei de direitos autorais e como tornar o trabalho público.

Os entrevistados mesclam diferentes estratégias de divulgação, envolvendo a produção independente e as profissionais como gravadoras e produtoras. Para além da estratégia adotada, há em comum o interesse em “ser ouvido” e ter visibilidade. Por consequência, a manutenção de páginas e perfis em plataformas como *YouTube*, *Facebook*, *SoundCloud* são utilizadas em todos os casos e no que se refere à produção independente, os shows, a venda e distribuição de CDs são importantes meios de divulgação.

A fase de promoção e divulgação é pautada pelo interesse de cada artista com seu trabalho. Tendo em vista que os entrevistados mesclam diferentes estratégias, suas práticas serão analisadas em dois eixos: as que envolvem gravadoras e produtoras profissionais e as que são realizadas de forma independente.

6.2.1 Gravadoras e produtoras

Dante e Raphael Ota trazem experiências com equipes profissionais que fazem a diferença na hora da divulgação dos trabalhos. Dante está assessorado por uma gravadora

¹⁴⁰ Informações na página da Biblioteca Nacional sobre registro de músicas: <https://www.bn.br/servicos/direitos-autorais>

espanhola e produziu um EP com a finalidade de abrir caminhos para uma possível temporada fora do país. Nesse mercado da ME o *site beatport*, conforme mencionado anteriormente, é um centralizador da produção. Dante explica sobre o *Top 10* e o *Top 100* que são as músicas mais tocadas e “um artista que aparece e de repente bate lá no top 1 do beatport, ele é um artista que pode fazer as malas e preparar a turnê, porque vai ter muita demanda pro trabalho dele no mundo inteiro” (Dante, 07/08/15).

A forma de chegar ao *beatport* é via gravadora, e, quanto melhor a gravadora, maior a chance de visibilidade. Dante explica que as melhores são aquelas que lançam grandes artistas e que possuem uma ampla rede de relacionamentos, “se a tua música sair ali há uma grande chance que grandes artistas escutem essa música. Elas tem o que a gente chama de *promo pool*. *Promo* é quando a música é lançada e a gravadora manda de graça para os artistas pra ver se eles tocam” (Dante, 07/08/15). Ter um grande DJ tocando a sua música “é a melhor mídia pro produtor de música eletrônica [...] Se isso acontecer muita gente vai ouvir tua música, porque muita gente segue esses artistas e ouve os *sets* que eles gravam” (Dante, 07/08/15). Isso “acaba dando um impulso na carreira. É como quando um músico abraça o outro pra fazer turnê, abrindo o show” (Dante, 11/09/15).

Para chegar até essas gravadoras o caminho natural é começar pelas menores e ir galgando os degraus até chegar nas grandes. Para chegar até elas é necessário “fechar um conjunto de músicas, 4 ou 5, e aí você vai atrás, procura contato, descobre as gravadoras” (Dante, 11/09/15). Elas recebem *demos* via *SoundCloud*, porém, é imprescindível que seja uma música exclusiva, portanto deve ser enviada em caráter privado, sem nunca ter sido disponibilizada na rede pois as gravadoras buscam exclusividade.

Outra forma de alcançar as gravadoras é disponibilizando músicas no *SoundCloud* que podem chamar a atenção: “eu tenho alguns alunos e conhecidos que jogam as músicas no *SoundCloud* e aí acabam sendo ouvidos e aí gravadoras de segunda e terceira linha perguntam ‘vem cá, você já assinou essa música?’ ‘ah não assinei ainda’ ‘então a gente vai lançar ela’” (Dante, 07/08/15). Dante escolheu entrar em contato diretamente com uma gravadora e durante as entrevistas realizadas na segunda etapa da coleta de dados, ele estava no processo de finalização do EP e anunciando o lançamento. Dessa forma, utilizou sua página pessoal do *Facebook* (Figura 13) para anunciar o novo trabalho, mesclando gravadora e redes sociais.

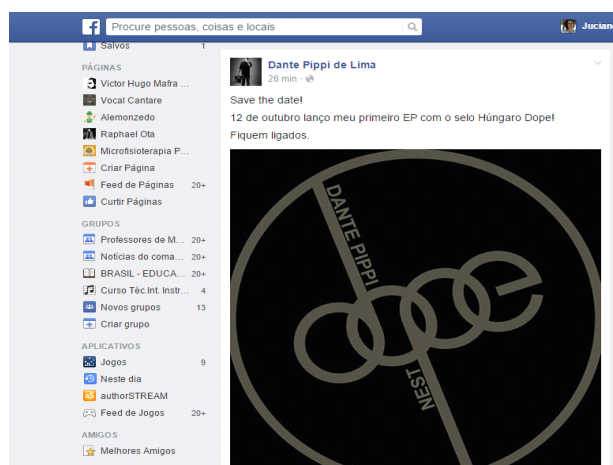


Figura 13. Post de Dante no *facebook* anunciando lançamento de EP

O lançamento estava marcado para 12 de outubro, que é a data em que o trabalho vai para a plataforma digital e “antes disso a gravadora geralmente faz um *preview* uma semana antes, com um pedacinho, um minuto e meio da música e depois a música vai pro *beatport* e pros outros sites *Juno*, *Traxsource*, *iTunes*, *Amazon*” (Dante, 11/09/15).

Trazendo novamente o *beatport*, Dante enfatiza o papel desse *site* no campo da música eletrônica, funcionando como um termômetro para saber como as músicas foram recebidas pelo público. A medida é feita tanto pelas vendas, que impulsionam a música para ficar no *ranking* das 20 melhores, quanto pelos próprios artistas que fazem suas listas de músicas. Nesse contexto, Dante ressalta que “todos os grandes artistas fazem o seu *chart* mensal no *beatport* e eles listam as 10 músicas que eles mais gostaram do mês. Se você aparecer no *chart* de um grande artista você vai ser ouvido por muitas vezes” (Dante, 11/09/15).

Cerca de 15 dias após o lançamento do seu EP, Dante publicou no *Facebook* (Figura 14) que uma das suas faixas apareceu no *chart* do DJ Lucas Freire¹⁴¹, já demonstrando um importante retorno do seu trabalho.

¹⁴¹ Link para o chart <https://pro.beatport.com/chart/lucas-freire-october-2015-chart/373304>



Figura 14. Trabalho de Dante no *chart* mensal do *beatport*

Nas produções de Raphael Ota, as experiências com canais profissionais de divulgação têm ocorrido com *Peixinho da Maré*. A promoção da marca acontece de forma coletiva e com investimento financeiro para fazer o nome do grupo. Além da parte musical, há o investimento na fabricação de produtos com o nome da marca, tais como mochilas, canetas, cadernos, brinquedos. Sobre essa frente, o *Peixinho* já foi tema de algumas festas infantis.

No que se refere ao investimento na promoção do *Peixinho*, em maio de 2014, quando o portal foi lançado, Raphael relatou uma das estratégias: “pode colocar qualquer valor, 100, 200 reais por dia, e esse vídeo circula mais e é visto por mais gente. Então, muito das visualizações são de pessoas que a gente nem sabe como que foram parar no nosso vídeo” (Raphael Ota, 08/05/14).

Durante as entrevistas em 2014 Raphael vibrava com relação à quantidade de visualizações e inscrições no canal do *YouTube* que o *Peixinho* estava alcançando “o *Peixinho* tá indo, já passou 300.000, tem 1.000 inscritos no canal” (Raphael Ota, 07/08/14). Além da divulgação virtual, o grupo Anima 7 foi contemplado em uma promoção do Habbibs para ações em parceria durante o dia das crianças. Assim, no dia 12 de outubro de 2014 todas as lojas Habbibs do país fizeram uma divulgação do *Peixinho*. Isso implicou em mais de 40.000 adesivos distribuídos alcançando “o Brasil inteiro, [pois] são quase 500 lojas distribuindo, [...] e os lugares que a gente não atingiu com as redes sociais, atinge agora” (Raphael Ota, 07/08/14).

Em 2015, no retorno das entrevistas, Raphael comemora: “o Peixinho já está com 2 milhões [de visualizações]” (Raphael Ota, 19/08/15). Raphael traz também as atualizações com relação aos investimentos na divulgação da marca, que agora está a cargo de uma distribuidora de música digital que “arrumam as *tags*, eles têm a liberdade de colocar nosso vídeo lançamento na página inicial do *YouTube* [...] eles que vão intermediar *Netflix*, *iTunes*, essas coisas todas!” (Raphael Ota, 19/08/15). Trata-se de uma produtora que promove grandes artistas e por isso o grupo está bastante esperançoso de conseguir maior retorno financeiro.

Em uma rápida avaliação acerca desse trabalho, Raphael comenta sobre o retorno financeiro e que atualmente eles estão “investindo menos e está tendo mais aqueles cliques verdadeiros do que os cliques pagos e [...] mais inscrição no canal, pelo menos 10 novos inscritos por dia” (Raphael Ota, 19/08/15). Isso demonstra que o investimento está começando a surtir efeitos e a marca está se tornando conhecida, de acordo como objetivo da produtora Anima7.

Os relatos de Dante e Raphael Ota mostram que os investimentos junto aos canais profissionais, como a gravadora e a internet, em canais como o *YouTube*, fazem parte das estratégias para que os seus trabalhos se tornem conhecidos. Fazer o nome, a marca, depende de ampla divulgação e assim os dados sinalizam alguns aspectos dos bastidores da divulgação e os seus significados na prática dos entrevistados. Nessa direção, será abordado no próximo item as estratégias que envolvem outros canais de divulgação, sem investimento financeiro.

6.2.2 Sentidos de compartilhar e estratégias de divulgação independentes “pra que que você vai por música no mundo? Alguém tem que ouvir!”

Victor e Raphael trazem experiências de divulgação das suas produções a partir das plataformas digitais, shows, distribuição de CDs, dentre outras. Nesse contexto, aparecem parcerias e algumas estratégias de divulgação em rede que se articulam com o que Woodside e Jiménez (2012) discutem acerca das mudanças no mercado fonográfico e o papel dos artistas nas diferentes etapas do trabalho de produção. Além disso, estão as experiências coletivas que podem ser analisadas a partir da ótica de autores como Waldron (2013b), Tobias (2015) que discutem cultura participativa e educação musical.

A prática de Victor Hugo com *mashups* e *re-edits* não visa à comercialização. A circulação desse tipo de produção é um exemplo de cultura participativa, na qual os próprios músicos vão construindo redes de seguidores e divulgando a produção, conforme apontado por McGranahan (2010). Cabe salientar que trata-se de recriação de músicas já existentes e

portanto, a divulgação não é algo consensual. Assim, Victor costuma socializar suas produções, mantendo um canal no *SoundCloud* específico para os *mashups* e *re-edits* e no *Mixcloud* para a disponibilização dos *sets* de *housemusic*. Essa prática de disponibilizar produções nas redes já faz parte da sua trajetória desde 1998, quando ele tinha uma página na internet, hospedada pela UOL. Nas suas palavras: “eu uso sempre a internet para soltar, já que é meu *hobby*, eu não tenho muitas preocupações. Eu faço as coisas e divulgo, eu sempre fui muito criativo então eu solto ali, pelo menos está em arquivo, se eu precisar uma hora está ali” (Victor Hugo, 27/05/14).

O fato de disponibilizar produções já rendeu a Victor Hugo outras experiências que se estenderam para festas, como exemplificado a seguir:

Tem um grande caso que me aconteceu na vida, que foi até esse *mashup* do Nelson Cavaquinho, que caiu na boca de um produtor no Rio. Existe uma festa chamada *Bootie*¹⁴², começou em São Francisco, é uma festa só sobre *mashup*, só que ela se espalhou pelo mundo, como franquia assim, e tem uma *Bootie* no Rio. Esse produtor - Fabiano - me achou pelo *SoundCloud*, se amarrou nesse do Nelson Cavaquinho, acabou que eu parei lá no top nacional. Saiu a materiazinha no Jornal O globo¹⁴³. (Victor Hugo, 28/05/14).

Mesmo que seja de forma despreziosa, o fato de estar na rede possibilita “ser encontrado” e alcançar visibilidade. Além desse episódio, Victor relata outra situação na qual uma música sua foi tocada por um DJ em São Paulo, que tem um *blog*¹⁴⁴ e “aí ele achou esse *mashup* do Paulinho da Viola e eu fiquei sabendo por um amigo que escutava e ‘o cara usou a tua música e ainda falou o teu nome e pa pa pa’” (Victor Hugo, 03/08/15).

Ao falar sobre os *mashups* que estão disponíveis na rede, conforme mostra a Figura 15, Victor explica que a maioria é uma versão dos que ele toca ao vivo. Desse modo, a pista acaba tendo, além da performance, a função de termômetro para orientar a escolha do que publicar ou não, de tal forma que “o que dá certo na pista é o que vai pro *SoundCloud*” (Victor Hugo, 27/07/15). Seja pela rede ou pista, trata-se de práticas de compartilhar suas criações de forma mais independente, sem o respaldo de uma gravadora ou produtora, mas que contribui para a visibilidade do seu trabalho.

¹⁴² Link para a página da Bootie, apresentando Victor Hugo: <https://bootierio.wordpress.com/2013/12/12/novos-mashupers-para-amar-victor-hugo-mafra/>

¹⁴³ <http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/confira-os-melhores-mashups-do-ano-segundo-festa-bootie-rio-11122577>

¹⁴⁴ Link para o blog: <http://trabalhosujo.com.br/vida-fodona-445-o-tempo-esta-sendo-perdido-o-tempo-todo/>

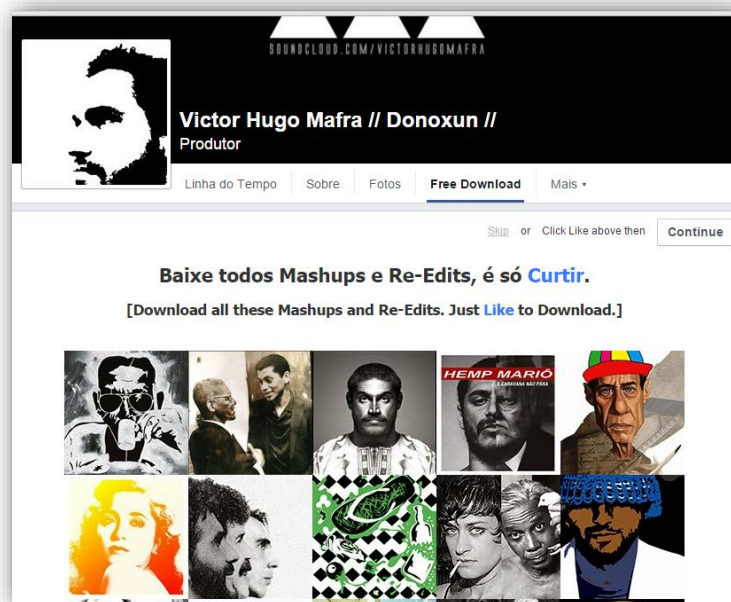


Figura 15. Página para fazer download dos *mashups* de Victor Hugo

Raphael Ota costuma divulgar seu trabalho nas redes sociais, inclusive os que são com a produtora Anima 7. Ele traz, primeiramente, o seu propósito em produzir músicas “pra que que você vai por música no mundo? Alguém tem que ouvir! [...] é, sei lá... compor pra mim não né! (Raphael Ota, 09/09/15). Tendo em vista que as entrevistas para esta pesquisa ocorreram com um intervalo de um ano entre as duas fases de coleta de dados, foi possível observar algumas especificidades de cada momento vivido pelo entrevistado, em 2014 ele estava na fase de lançamento dos primeiros trabalhos, em 2015 ele trouxe algumas análises acerca dos retornos, dos aprendizados com a experiência até então nova e os projetos para o futuro, inclusive um deles em execução, o EP *Invernica*.

Na época do lançamento do *Ultrapassa-ro* Raphael sinalizou algumas dificuldades que considerou características de uma produção mais independente, “nossa, tá acontecendo muita coisa ao mesmo tempo, mas é muito difícil ser promotor de si mesmo, conseguir divulgar, eu tô tentando, tô espalhando” (Raphael Ota, 07/08/14). Ele relata:

É muito estranho ver o disco saindo! Na hora que o disco chegou deu um lance de felicidade e ao mesmo tempo teve uma certa depressãozinha porque acabou. Tá ali o CD. Mas aí começava um outro tipo de trabalho, que é se livrar deles. Isso é muito difícil pra artista independente. Porque artista grande já tem todas as pessoas que cuidam disso. Então eu comecei, até coloquei um valor simbólico R\$ 15,00. A ideia nunca foi ter lucro, mas sim espalhar o trabalho. Minha intenção é, se eu conseguir vender 300 CDs eu consigo pagar o que eu gastei e aí eu tenho 700 CDs para distribuir para pessoas que possam ajudar a dar visibilidade ao trabalho. (Raphael Ota, 07/08/14).

Essa ideia de divulgar o CD para pessoas que possam contribuir para que seu trabalho seja conhecido, faz com que Raphael veja o CD como um cartão de visitas. Nesse aspecto, relembra quando participou de um CD de música católica. A tiragem foi pequena, cerca de 50 cópias e foi por meio deste CD que ele conheceu as pessoas que são agora seus sócios na produtora Anima 7, “então eu pensei, nossa, um CD de 50 cópias já me deu uma sociedade numa empresa, imagina esse disco que já está mais profissional, que é prensado em Manaus, 1.000 cópias. O alcance é maior. Então tá sendo meio maluco assim, tô aprendendo bastante!” (Raphael Ota, 07/08/14).

Essas aprendizagens perpassam estratégias de *marketing*, colaboração, trocas entre amigos, de tal modo que “a dedicação à música vai além de ser uma tarefa criativa [...] o músico agora tem múltiplas ocupações: gravar, desenhar, promover, buscar shows, organizar a logística” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 178).

Desse modo, como estratégia de divulgação Raphael tem participado de diferentes eventos em São Paulo, e presenteado o seu CD para pessoas que possam contribuir para que ele se torne conhecido. Um exemplo foi um evento que estavam algumas celebridades como Rafinha Bastos, Titi Muller que “eles mesmos sugeriram tirar foto [com o CD] pois assim eles fazem propaganda” (Raphael Ota, 07/08/14). Essas fotos foram compartilhadas nas redes sociais e a opção de “marcar” estes artistas aumentou a visibilidade do trabalho.

Raphael ressalta que “tem aparecido pessoas que tem ajudado na divulgação. Foi capa inteira no caderno de cultura lá no Diário de Maringá, num domingo” (Raphael Ota, 07/08/14). Essa reportagem tratava principalmente do lançamento do CD que Raphael fez na livraria Cultura (Figura 16).



Figura 16. Post de lançamento do CD Ultrapassa-ro

A decisão pelo show teve novas implicações, pois como no CD é só ele quem toca todos os instrumentos e canta todas as vozes, para o lançamento foi necessário montar uma banda. Ele conta que o show “foi as músicas próprias com um pouco de interação. Fiz um roteirinho, teve diálogos, ficou meio intimista com um pouquinho de humor que eu consegui fazer” (Raphael Ota, 07/08/14). O show e a matéria de capa no jornal da sua cidade Natal trouxe importantes retornos, com um destaque especial para o apoio dos seus pais.

Foi capa inteira, falando do lançamento¹⁴⁵. Fiz um faixa a faixa, e tava fazendo também a propaganda do show na Livraria Cultura [de São Paulo] e aí deu uma repercutida lá em Maringá. Ligaram pessoas, só que eu não colhi, meus pais colheram, eu não estava lá. Ligaram pessoas assim de outras cidades da região e “nossa vi teu filho no jornal, parabéns”. Muita gente começou a ter interesse pelo CD, eu já mandei mais de 100 CDs pelo correio, lá pra minha mãe, aí até falaram que a minha mãe tá parecendo os pais do Zezé di Camargo e Luciano, (risos) que onde ela vai ela coloca um Cdzinho no bolso e “olha, compra um CD do meu filho”. Uma cara de pau que eu não tenho assim. Eu fico, ah você tem interesse em comprar um CD meu pra ajudar, e minha mãe já diz, “compra um CD do meu filho”. Ela já vendeu mais do que eu. (Raphael Ota, 07/08/14).

¹⁴⁵ Link para a matéria publicada no jornal: <http://vivamaringa.odiario.com/showsebaladas/2014/06/musico-maringaense-raphael-ota-lanca-seu-primeiro-cd/844753/>

Raphael cita várias vezes durante as entrevistas o apoio que tem recebido dos seus pais para que ele se firme na carreira de produtor musical. Entre uma fala e outra, comenta sobre o que sua mãe diz quando ele está na expectativa desses trabalhos autorais e a sociedade com a Anima7, que é para ele ficar tranquilo que uma hora vai começar a dar frutos. A presença e incentivo da mãe aparece também quando Raphael relata suas brincadeiras de criança que fazia com gravações de fita cassete, conforme abordado no capítulo 3, ela comentava: “você estava brincando mas já era um treino para sua profissão”. Essa relação da família com as práticas musicais dos seus filhos é abordada por Bozzetto (2012, p. 16) na sua pesquisa de doutorado que investigou os “projetos educativos de famílias em relação à formação musical de crianças e jovens em uma orquestra”. Mesmo em contextos e idades diferentes, logo que Bozzetto (2012) está tratando de crianças e jovens em idade escolar, o apoio recebido por Raphael Ota é semelhante ao que a autora traz na sua pesquisa, demonstrando como o envolvimento com a música é percebido e incentivado pelas famílias.

Com relação a como as suas práticas podem ser percebidas pela família, trago um exemplo de uma postagem de Victor Hugo no *Facebook* mostrando um bilhete que sua sobrinha fez retratando como ela vê a prática do “tio produtor”. Victor escreve junto à foto (Figura 17): “sobrinha de 9 anos vê e ouve o tio enfurnado dentro de um quarto com espumas e placas pelas paredes, botões, luzezinhas e um som rolando. Ela empurra a porta pesada e deixa esse recado”

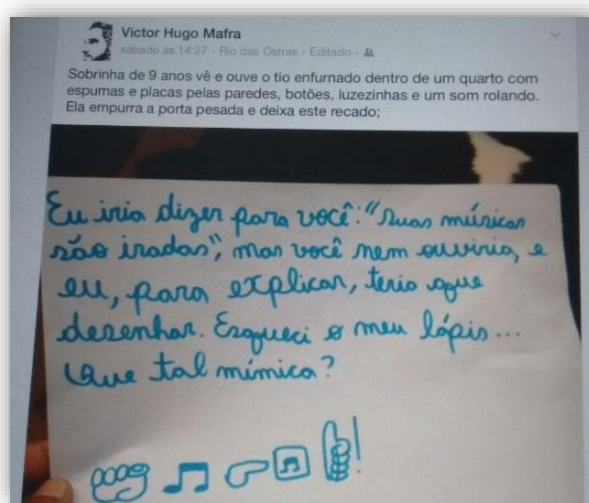


Figura 17. Post de Victor Hugo com o bilhete da sua sobrinha: “suas músicas são iradas”

Voltando aos relatos do entrevistado Raphael Ota sobre a divulgação, mesmo com a característica de produzir sozinho e ser o responsável pela promoção, as parcerias são um traço marcante e podem ser uma característica da produção independente e da CP, conforme apontado

por Rodríguez (2012). Raphael exemplifica isso na gravação dos clipes que fez para divulgar o CD: “foram vários amigos que acreditaram. Foi tudo no esquema, estou fazendo por você mas também eu ganho com isso. Porque é portfólio pra eles, eles trabalham com vídeo mas não tinham produzido nada. Então foi parceria” (Raphael Ota, 19/08/15). Raphael destaca o quanto a produção de vídeos é trabalhosa, trazendo como exemplo o clipe *Pano para...* (Figura 18)¹⁴⁶.



Figura 18. Clipe "Pano para..." de Raphael Ota no *YouTube*

Raphael conta que a gravação deste clipe foi realizada em um intensivo de fim de semana.

A gente gravou num sábado das 14h até 22h 23h. Editamos a primeira parte, que tinha que sincronizar cada videozinho na música. Então as 4 da manhã dormimos e acordamos no outro dia e fizemos das 14h até umas 23h e terminou. E a gente gravou tudo aqui em casa. Esticou um pano preto lá e foi gravando tudo. Usei todo o meu guarda roupa. (risos). [...] e aí pra fazer aquele negócio de jogar o pano em mim mesmo, pra colar certinho, (risos) ficou legal! (Raphael Ota, 19/08/15).

Esse vídeo mostra Raphael tocando todos os instrumentos e cantando. Trata-se de um trabalho de edição, que depende da filmagem de cada parte separadamente para depois juntar. Assim como ele faz na parte do áudio, mas aqui neste caso, trazendo a narrativa audiovisual. Esse formato de vídeo, mostrando um mesmo músico tocando vários instrumentos e/ou

¹⁴⁶ Clipe da música "Pano para..." <https://www.youtube.com/watch?v=BQzzO-MYSIO>

cantando, se relaciona a outros trabalhos como os de MisteyGuitarMan¹⁴⁷ e Renan Pitanga¹⁴⁸. Por se tratar de um trabalho de edição, pode ser feito tanto sozinho quanto em equipe.

Depois de um ano do lançamento do *Ultrapassa-ro*, Raphael lançou o EP *Invernia*, tendo como principal canal o *SoundCloud* mas também com cópias artesanais que ele mesmo vai confeccionar na medida em que as pessoas forem pedindo. Nesse trabalho ele está contando com a ajuda de alguns amigos e assim “a gente fez um *release*, fez um *mailing* e vai mandar, pra *blogs*, pra *sites* de música independente. E vai ver o que dá” (Raphael Ota, 09/09/15).

Desse modo, Raphael já está em contato com uma amiga que coordena *blog* para divulgar artistas independentes “sem fazer anúncio nenhum ela tem uns 22.000 seguidores no Face, que é um número bem significativo pra quem não colocou dinheiro nenhum pra divulgar. E ela disse que vai fazer uma entrevista, que vai querer publicar alguma coisa sobre o EP”. (Raphael Ota, 09/09/15).

Raphael traz outra dimensão das parcerias que vão ajudar na divulgação, “e aí eu acho legal porque você tendo parcerias parece que você já tem uma outra divulgação embutida, você não tem que pedir, ou qualquer coisa, porque afinal é a música dele também, então ele quer que as pessoas que ele conhece ouçam também” (Raphael Ota, 09/09/15).

As parcerias relatadas por Raphael, na divulgação e na produção dos clipes, mostram experiências coletivas de produção, de tal forma que cada um contribui com o seu trabalho e juntos buscam divulgar e ter visibilidade com a produção realizada. Tal prática traz diferentes aprendizados para os envolvidos, que juntos podem aprender mais sobre o trabalho que envolve a produção e divulgação.

Nessa direção, o relato de Tobias et al. (2015) traz um exemplo de trabalho realizado em parceria, na aula de música:

Enquanto estão colaborando para resolver problemas musicais no processo de criação de uma canção original, um ou dois alunos podem tornar-se os engenheiros de som, montar equipamentos e consultar as possíveis dúvidas no *GarageBand Handbook*¹⁴⁹, um exemplo de cognição distribuída. Uma vocalista que participa de outro grupo, mas que tem um timbre que este grupo gostaria de ter na sua música, pode ser convidada para gravar uma faixa vocal e atingir o som desejado para a canção, um exemplo de inteligência coletiva. Dessa forma, os alunos podem criar, executar e gravar a sua canção a partir das perspectivas de artistas, compositores, engenheiros de som, letristas, ou produtores, que desempenham diferentes papéis musicais. Durante o período

¹⁴⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=OK7b9fViEIU>

¹⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=3YVTEsLxAHk>

¹⁴⁹ *GarageBand* é o *software* utilizado na proposta relatada e o *GarageBand Handbook* funcionou como uma espécie de manual e tira-dúvidas que os alunos construíram de forma colaborativa incluindo dúvidas e soluções no uso do programa para suas criações musicais. Esse *Handbook* foi alimentado virtualmente pelo grupo de graduandos em música que estava assessorando o trabalho das educadoras em sala de aula.

de um ano ou dois anos em um programa, os estudantes podem se envolver em vários projetos com oportunidades de desenvolver, executar e colaborar em diferentes papéis musicais e assumindo diferentes identidades musicais¹⁵⁰. (TOBIAS, et al., 2015, p. 103).

Os autores estão mostrando como as habilidades de apropriação, performance, inteligência coletiva e cognição distribuída, propostas por Jenkins et al. (2006) – ver capítulo 1, estão presentes quando é criado um ambiente de trabalho colaborativo. Tal prática se aproxima da experiência relatada por Raphael Ota enfatizando as trocas que ocorrem nos trabalhos em parceria, com oportunidades de uns aprenderem com os outros e ver como o papel que desempenham interfere no todo.

Nas duas experiências de promoção do trabalho autoral, Raphael considera que o seu trabalho solo ainda não está tendo o retorno por ele almejado. Ele declara: “não sei como mesmo impulsionar *views* sem ser pagando, não sei se tem jeito. Porque o que eu tenho aqui, sei lá, em um ano e pouco que eu tenho postado vídeos frequentemente, deu isso no que deu o *Peixinho* em menos de uma semana” (Raphael Ota, 08/05/14). Por isso, dentre seus objetivos está “atingir pessoas grandes, entrar no meio mesmo. Trabalhar com gente grande, isso seria muito legal. Ainda isso não está acontecendo. Tem que mais gente conhecer o meu nome” (Raphael Ota, 19/08/15).

No que se refere ao retorno financeiro, todos os entrevistados enfatizam que a venda de músicas, seja em CD ou em plataformas digitais, não é rentável para o artista. Seja independente ou com alguma gravadora, o mercado fonográfico ainda tem um sistema de distribuição que a menor parte fica para o artista¹⁵¹. No entanto, é a partir do investimento no nome, em ser conhecido, que eles ganham visibilidade e o retorno vem da performance, principalmente. Para Dante, “o desafio do artista que trabalha com música hoje é ser ouvido. Ter a sua música tocando na rádio, ter bastante gente compartilhando isso, passando pra frente” (Dante, 11/09/15).

¹⁵⁰ No original: while collaborating to solve musical problems in the process of creating an original song, one or two students may become the sound engineers, setting up equipment and consulting with the GarageBand Handbook as needed, an example of distributed cognition. A vocalist with a particular skill set from another group may be recruited to add a vocal track and attain a desired sound for the song, an example of collective intelligence. As students create, perform, and record their song from the perspectives of performers, songwriters, sound engineers, lyricists, or producers, they perform musical roles. Over the span of a year or years in a program, students might engage in multiple projects with opportunities to perform in different musical roles assuming a range of musical identities.

¹⁵¹ Dante explica sobre isso no beatport: O beatport hoje fica com 60% do valor de venda da faixa, normalmente o artista fica com 20% e a gravadora fica com 20%. Algumas gravadoras ficam com 30 e o artista com 10 e aí depende do contrato. Mas, o padrão é 20% do valor de venda pro produtor, 20 pra gravadora e 60% pro beatport. Da mesma forma que o supermercado quem ganha mais vendendo arroz. (Dante, 07/08/15).

Para aumentar ou manter a visibilidade há um investimento de tempo e de estratégias para que sejam ouvidos e que seus canais nas diferentes plataformas digitais estejam sempre em crescimento. Isso é monitorado a partir de quantas curtidas e quantas vezes as músicas foram tocadas. Conforme relata Victor Hugo “é, por dia eu tenho em média 100 escutas. É 500 a 600 por semana. E que sempre tem um comentário lá. Com as músicas antigas, porque se ela for bem sinalizada com as *tags*, a pessoa pesquisa lá e acha” (Victor Hugo, 03/08/15). Raphael Ota também analisa “eu tenho notado que todos os dias tem *plays* [...]. Agora, nos últimos 7 dias tem 230. Nas últimas 24 horas 31” (Raphael Ota, 09/09/15).

A divulgação de trabalhos via redes sociais é discutida por Bechara (2015), “no caso de uma postagem de divulgação de trabalho, é muito importante a quantidade de curtidas e o tipo dos comentários. Além disso, amigos têm a oportunidade de compartilhar a performance com outros amigos, criando uma rede de divulgação” (BECHARA, 2015, p. 134). À vista disso, os estudantes investigados por Bechara (2015) destacam que, “o *Facebook* é uma ferramenta eficiente para divulgar seu trabalho, ainda que nas postagens coletadas [durante a pesquisa] a repercussão tenha sido relativamente pequena” (BECHARA, 2015, p. 134).

Dentre as estratégias para obter visualizações, Raphael Ota produz *covers* e disponibiliza na internet. Assim ele relata uma experiência que ocorreu tocando ukulele, cuja divulgação de um de seus *covers* foi responsável por impulsionar as visualizações no seu canal do *YouTube*.

Mas uma coisa engraçada que eu achei, o pessoal que toca ukulele. Eles têm esses fóruns e coisas assim. Acho que tudo que tem de ukulele eles compartilham. Há uns dois anos atrás eu também soltei um álbum na internet com músicas tocadas no ukulele e o *link* se proliferou, virou *torrent* (risos). Fiquei assustado, quando coloquei meu nome no *google* e apareceu *torrent*, ukulele songs¹⁵²[...] foram os vídeos de ukulele, dos poucos que eu tenho no *YouTube* que eu *twittei* o link e aí tinha um perfil e [...] que eles *retwitaram* os meus vídeos (Ota, 08/05/14).

Para Raphael os *covers* são importantes meios de ampliar sua rede de contatos além de ser algo que ele gosta de gravar e o faz com muita frequência. Bechara (2015) analisa que para a divulgação de trabalhos é importante a “regularidade de postagens” de tal forma que o músico se mostre “sempre ativo na mídia social, para estar aparecendo constantemente na *timeline* de seus amigos, e aos poucos ir mostrando seu trabalho e ampliando a rede de seguidores ou fãs” (BECHARA, 2015, p. 134).

¹⁵² <http://www.getsung.com/song.php?id=1690>

Quanto aos *covers*, Raphael declara: “então, acaba sendo a minha cara também, como não tenho bateria eu acabo gravando muita coisa acústica” (Raphael Ota, 19/08/15). Nessas experiências aparecem algumas decisões de instrumentação e adaptações que configuram aprendizados musicais. Raphael continua explicando:

Aí acabo soltando mais acústico porque é mais fácil. Mas não fico viajando muito não, faço mais o arranjo da música mesmo. Só que faço com alguma instrumentação mais reduzida. Peguei uma do Mumford & Sons¹⁵³ que é um folk, na verdade tem violino, tem piano, guitarra, baixo, bateria, violão. Eu fiz só violão, banjo, piano e um cajón. Mas a métrica, os solos são os mesmos. (Raphael Ota, 19/08/15).

Tobias (2013) ressalta as possibilidades de modificação na instrumentação das versões *cover*, de tal forma que o intérprete possa colocar parte dos seus interesses e características musicais. O autor traz essa discussão, principalmente, no contexto da escola no qual a adaptação para os materiais que estão disponíveis pode ser um fator que contribui para que outras experimentações sejam realizadas na interpretação musical.

Para compartilhar na internet, Raphael tem a preocupação de fazer uma capa (Figura 19) que fica aparecendo no *SoundCloud*, “eu vou fazendo essas artezinhas relacionadas com o tema da música. [...] Eu pego assim, ou a arte do disco, uma parte da arte do disco que ela veio, ou alguma foto, vou criando também essa arte” (Raphael Ota). Tal prática também é relatada por Victor Hugo, que costuma trazer as capas das principais músicas que compõem o *sets* que ele disponibiliza mensalmente no *Facebook* demonstrando a preocupação dos entrevistados também com a parte visual dos trabalhos que disponibilizam nas suas redes.

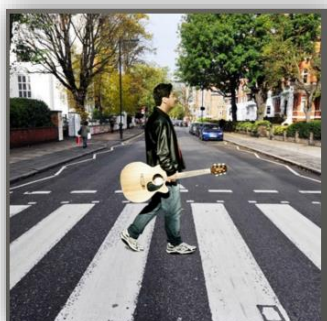


Figura 19. Capa do *cover* da música *Something* dos Beatles, por Raphael Ota

¹⁵³ <https://soundcloud.com/raphaelota/raphael-ota-broad-shouldered-beasts>

Além do *SoundCloud*, Raphael utiliza o *Instagram*, com pequenos vídeos, como mostra a Figura 20. Nessa, Raphael aparece tocando três tipos de instrumento, uma imagem emblemática da sua prática como músico multi-instrumentista.



Figura 20. Vídeo de Raphael Ota no *Instagram*

Na perspectiva dos estudos sobre cultura participativa, apontada por Clinton et al. (2013), quando os recursos digitais diminuam custos de produção e circulação foi possível que mais vozes fossem ouvidas. Isso porque algumas pessoas, grupos, comunidades por vezes silenciadas pelas instituições (gravadoras, produtoras, editoras) que monopolizaram a mídia por muito tempo, agora podem ter espaço e ganhar visibilidade. Mesmo que em números e alcance menores do que a indústria das mídias foi possível sair das práticas massivas para práticas mais artesanais e criativas na apropriação e engajamento com as mídias.

Compartilhar produções musicais na internet, seja autorais ou *cover*, demonstra seus desejos em ser ouvidos e o quanto a rede de relacionamentos, seja com gravadoras, produtoras ou independente, torna-se fundamental para ter visibilidade. Mesmo com intenções diferentes, o ato de compartilhar faz com que eles alimentem as plataformas que se nutrem da participação dos seus usuários. Nesse sentido, são exemplos de *prosumers*.

Essa dimensão de compartilhar produções musicais na internet é discutida por Tobias et al. (2015) quando afirma que “estudantes não querem tocar com seus pares na cafeteria da escola; eles querem se apropriar das músicas que escutam no rádio e colocá-las no *SoundCloud*. Os estudantes não querem comentários escritos por um jurado de um festival; eles querem colocar suas performances no *YouTube* para ver quantas visualizações e comentários eles

podem receber”¹⁵⁴ (2015, p. 105). No programa citado por Tobias et al. (2015), os professores estão buscando formas de incorporar nas aulas de música os interesses dos estudantes na cultura digital, dialogando com o que vivenciam fora da escola.

A partir dos relatos dos entrevistados, eles revelam que essa fase de publicação das suas músicas é realizada com os mesmos cuidados das fases anteriores da produção musical. Revelam aprendizagens de diferentes ordens, em relação aos equipamentos, ao funcionamento das redes, ao mercado fonográfico, aos direitos autorais, dentre outros detalhes importantes quando está em discussão a diminuição de fronteiras entre produzir e consumir. Trata-se de um tipo de trabalho que depende de como as pessoas recebem suas músicas, mesmo que seja no simples fato de curtir, compartilhar, ouvir e/ou *retweet* uma música. Mesmo que o sentido principal de compartilhar seja de publicar suas obras, ao mesmo tempo estão compartilhando os conhecimentos construídos ao longo da trajetória, cujos aspectos coletivos, parcerias, trocas, transversalizam todas as fases das práticas musicais relatadas. De acordo com Tobias (2013) as experiências de compartilhar *mashups*, *covers* e produções autorais são representativas de um desejo de participar da produção midiática, para além de simplesmente consumir mídia. Por isso, são práticas emblemáticas da cultura digital e participativa.

6.2.3 Sobre propriedade intelectual, direitos autorais e licenças: posicionamentos éticos para a pedagogia musical

Considerando a prática dos entrevistados de disponibilizar suas produções na internet, disserto a seguir sobre como eles visualizam as questões de direitos autorais e propriedade intelectual.

Raphael Ota ao compartilhar *covers* salienta que “no *YouTube* sempre aparece anúncios de que você está infringindo lei de direito”. É apenas um aviso e não um bloqueio do material enviado, no entanto, é solicitado que os direitos sejam cedidos caso o canal seja monetizado. “Aparece *Universal Music Publish*, que aí você concorda porque tem uma opção lá de você competir com a outra publicação original, ou você cede direitos. Aí ele não tira” (Raphael Ota, 09/09/15). É possível afirmar que a preocupação maior é sobre obter lucro com a produção de

¹⁵⁴ No original: Students do not want to perform for their peers in the school cafeteria; they want to appropriate the music they hear on the radio and post it on Soundcloud.com. Students do not want written comments from a judge at a festival; they want to post their performances on You-Tube to see how many views and comments they can receive.

terceiros, de tal forma que qualquer ganho a partir da obra deve ser compartilhado com quem detém os seus direitos autorais – artistas, gravadoras.

Na prática de Victor Hugo, com os *mashups* e *re-edits* é comum os administradores das plataformas, como *SoundCloud*, retirarem as suas produções da rede. Segundo Victor:

Eu sempre tive problemas, porque eu sempre trabalhei com isso. No *SoundCloud* agora me apareceu um problema, que eu fiz um *mashup* do Marcelo D2, e aí quando eu postei lá o programa de defesa deles acusou. Só que aí eu cortei um trechinho, botei só 20 segundos e aí passou. Já no *YouTube* passou inteira. Mas é sempre a mesma coisa, eles pedem pra tirar e a gente tira. (Victor Hugo, 03/08/15).

A Figura 21 mostra quando Victor compartilha no *Facebook* a notícia “mais um *Mashup* retirado no *SoundCloud*”



Figura 21. Exemplo de postagem sobre retirada de música do *SoundCloud*

Tendo em vista que não estão comercializando as referidas músicas, eles consideram que não estão ferindo os direitos autorais dos artistas, embora isso possa ser questionável. Victor inclusive já mandou *mashups* para os artistas que agradeceram, elogiaram e apenas solicitaram que a música não fosse vendida. É possível afirmar que assim como o *remix* é legalizado, solicitado pelos artistas e gravadoras, os *mashups* também podem ter essa finalidade de alcançar outros públicos. O traço que fica mais marcante é o cuidado com a comercialização. Desse modo, quando as pessoas pedem autorização para usar os seus *mashups*, Victor afirma que

“devem pedir autorização aos donos das músicas que misturei e não a mim, ainda ressalto que distribuo tudo com base no *Creative Commons*” (Victor Hugo, 07/07/14).

O *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos. Nossas licenças de direitos autorais livres e fáceis de usar fornecem uma maneira simples e padronizada para dar ao público permissão para compartilhar e utilizar o seu trabalho criativo – sob condições de sua escolha. As licenças CC permitem você alterar facilmente os seus termos de direitos autorais do padrão de “todos os direitos reservados” para “alguns direitos reservados”. As licenças *Creative Commons* não são contrárias aos direitos de autor. Elas funcionam complementarmente aos direitos autorais e permitem que você modifique seus termos de direitos autorais para melhor atender às suas necessidades.¹⁵⁵

Essa atribuição sobre o que pode ser feito com a obra vai depender do tipo de licença *Creative Commons* escolhida. A mais flexível de todas é a da Figura 22. Ela permite que “outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original [...]. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados”¹⁵⁶.



Figura 22. Exemplo de licenças *Creative Commons* parte 1

Em contrapartida, a mais restrita de todas é a da Figura 23, que só permite “que outros façam *download* dos seus trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais”.



Figura 23. Exemplo de licenças *Creative Commons* parte 2

¹⁵⁵ Informação retirada do *site* creative commons Brasil. <https://br.creativecommons.org/sobre/>

¹⁵⁶ <https://br.creativecommons.org/licencas/>

No caso de Victor, essas licenças contribuem para que seja explicitado que se trata de uma obra criada a partir de outras e que não é possível comercializar, além do cuidado de citar os nomes das músicas que estão sendo usadas. Contudo, Victor analisa que a situação ideal seria se as gravadoras e artistas que utilizam o *copyright* pudessem fazer uso dessas licenças, deixando claro: “isso aí você pode usar, só não vende. Se ele já botasse isso no CD dele, mas não vende, se pegar vendendo vai preso, se botasse isso já ficaria fácil, só que esse pessoal de gravadora não quer usar” (Victor Hugo, 03/08/15).

A crítica de Victor com relação às gravadoras se dá justamente pelo fato de restringir o acesso para modificar as músicas demonstrando o interesse de distribuidoras como *spotify*, *iTunes*, na comercialização das músicas. A liberação, para fins não comerciais, poderia também alavancar a divulgação, como ocorre no *remix*, que é legalizado, no entanto, até este momento, as práticas que realizam continuam sendo “ilegais” aos olhos da lei de direitos autorais.

A discussão empreendida por Lessig (2005) em sua obra *Cultura livre*, trata dos rumos e mudanças que as leis de direitos autorais, no contexto americano, vão precisar tomar para se adaptar ao estilo de produção e circulação de conteúdo que a internet proporciona. Lessig busca formas de pensar os direitos autorais de modo a assegurar a autoria, a propriedade intelectual, contudo, sem cercear a criatividade que surge com as possibilidades de reutilizar o que está disponível na rede. Fundamentando-se em Brown, ressalta que

essa manipulação com cultura ensina tanto quanto cria. Ela desenvolve talentos de maneira diferente, e desenvolve um tipo diferente de reconhecimento. Porém a liberdade para trabalhar esses objetos não está garantida, [...] está sendo cada vez mais questionada. Enquanto não há dúvidas de que seu pai tem o direito de mexer no motor do seu carro, existem dúvidas se seu filho tem o direito de mexer com as imagens que ele encontra espalhadas por aí. A lei e, cada vez mais, a tecnologia interfere na liberdade que a tecnologia, e a curiosidade, deveriam assegurar. (LESSIG, 2005, p. 42).

Lessig (2005) discute sobre os interesses das leis de direitos autorais, se é assegurar o artista ou as empresas que detém seus direitos. Victor traz as críticas com relação ao direito conexo, no qual a menor parte fica para o artista e relata que viu “artista americano tentando criar um movimento contra isso, contra essa questão do *spotify* [...] do jeito que está sendo a divisão, eles não estão dando valor pro autor. Tudo por direito conexo” (Victor Hugo, 03/08/15).

Quando o assunto é *mashup*, músicas que utilizam *sample*, colagens com trechos de músicas prontas, a discussão sobre direitos autorais entra em cena. No caso da música

eletrônica, Dante enfatiza que sempre há algum elemento retirado de outra obra, mas que é trabalhado dentro de uma nova composição, transformando, não sendo reconhecido,

mas a música eletrônica ela já vem de uma vampiragem. Ela nasce de lupar fitas de *disco music* e etc e jogar alguma coisa em cima. Então nas minhas músicas e nas músicas de todos os outros artistas tem pedaços de outras músicas. Um instrumento, um efeito, alguma coisa ali é roubada com certeza. [...] é você vai roubar um kick de uma música, um bumbo, a hora da viradinha que bate palma, alguma coisinha e vai transformar em uma nova obra. É como você pensar em um artista que faz trabalho de colagem, de recorte, cubista. (Dante, 11/09/15).

Victor ressalta sobre a “cultura *mashup*”, que, “hoje em dia está tudo na contravenção, geral, tá todo mundo ilegal, quem produz *mashup*” (Victor Hugo, 03/08/15) e assim ele trabalha sabendo que suas produções podem ser retiradas da rede a qualquer momento. Mas o importante é “que pelo menos, ainda estão deixando meio que aberto, ainda está meio livre pra essa cultura de quem quer fazer *mashup*, de deixar a gente mexer, pelo menos o consumidor mexer na obra e ver que não tá ganhando dinheiro, não aporrinhar” (Victor Hugo, 03/08/15). No caso de fazer um *mashup* legalizado, com autorização dos detentores dos direitos autorais essa partilha também ocorre. Nesse sentido afirma: “se algum dia eu quiser comercializar, aí eu peço autorização pro cara e vou negociar” (Victor Hugo, 07/07/14).

Victor explica que a característica do *mashup* é a relação direta com as músicas que juntas criam uma nova versão. Assim, “sai uma coisa nova, mas ela sai ainda com gosto do antigo, você ainda baseia aquela coisa ligada a emoção, a coisa que aquela música traz pra pessoa. Por isso que quando você faz um *mashup* e esse *mashup* é aceito, é uma glória, você conseguiu ainda manter o senso comum que todo mundo tinha com aquela música e ampliar” (Victor Hugo, 03/08/15). Desse modo, mesmo utilizando trechos sampleados, as experiências de Victor e Dante diferem, logo que no caso da música *Techno* os sons retirados de outras músicas são usados para criar novas músicas e nem sempre são reconhecidos dentro da nova composição.

A esse respeito, nas discussões sobre cultura *remix*, Jenkins et al. (2006) sinalizam que a reapropriação a partir de uma obra pronta não é prerrogativa apenas da música. Muito disso já vem sendo feito no cinema, por exemplo, que se apropria de obras literárias e transforma em filmes. Trata-se de uma prática cultural que vem sendo desenvolvida nas tecnologias anteriores à internet. A esse respeito, o documentário “*Everything is a remix*” esclarece e problematiza a questão da propriedade intelectual em diferentes segmentos da indústria cultural¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAfCvMNgLjg>

O que os entrevistados defendem aqui é que estão cientes da prática que fazem e não há intenção de ganhar dinheiro em cima da criatividade de terceiros. Por isso, a divulgação gratuita e os cuidados com canais monetizados. Para evitar esses problemas, uma saída é fazer uso de obras que já estejam em *sites* de domínio público, bem como licenciados pela *Creative Commons*. Ou então assumir os riscos e, talvez, conseguir as licenças necessárias para essa prática que pode ser uma vanguarda para modificar os direitos autorais. Algo que o *Creative Commons* tem defendido, uma internet livre, criativa e aberta, conforme discutido por Ruiz Martín e Alcalá Mellado (2016) acerca de *copyright* e *copyleft* como um dos pilares da CP.

Tendo em vista que uma das preocupações acerca da CP e mídia educação é o uso responsável e cidadão das TICs, conforme apontado no capítulo 1, o olhar para o que se produz, como produz, quais mensagens são veiculadas, quais objetivos, qual alcance, passa a ser fundamental num contexto midiático cujas fronteiras entre consumidor e produtor são cada vez menores. Desse modo, as discussões em torno da propriedade intelectual e direitos autorais assumem outras proporções e surgem mais demandas de reflexão crítica acerca do assunto.

Nesse sentido, aparece o papel da educação em contribuir para esse entendimento de o que, como e pra quê produzir conteúdo e compartilhar. Não como um assunto periférico, mas central para a dimensão ética da vida em sociedade e o respeito ao que é individual, ao que é coletivo e as múltiplas autorias que surgem na cultura participativa. É necessário discutir sobre plágio, cópia, respeito aos autores, considerando a complexidade dessas questões. No caso de produções audiovisuais que utilizam músicas comerciais, se vão fazer sem os direitos autorais, explicar os riscos, ensinar a colocar os créditos. Mesmo considerando que são práticas que os alunos já fazem fora da escola, nela é o local de discutir sobre isso, conforme apontado por Tobias (2014b).

Em um contexto mais geral, Dante analisa: “eu acho que na escola, sei lá, até os professores têm esse medo que os alunos copiem os trabalhos da internet. Eu acho que no primeiro ano você tinha que ter uma disciplina só de informática, de *google*, de como achar, como baixar, como procurar, como comprar, como acessar a informação” (Dante, 07/08/15). Aproximando as práticas e possibilidades é possível vivenciar os significados da apropriação indevida de algum conteúdo ou publicação, dentre outros fatores. Isso porque, *remixar* conteúdos é diferente de copiar literalmente. Um assunto importante de trabalhar junto aos alunos é que, mesmo com a ideia de cultura participativa, tudo é assinado por alguém, as autorias podem ser individuais ou coletivas e é possível utilizar materiais que já estejam disponíveis para fins de mixagem e recriações.

No próprio *site* do *Creative Commons* há um espaço destinado aos cursos que são ofertados para professores, cursos relacionados aos direitos autorais e o que pode ser utilizado nas escolas, contribuindo para que esse assunto seja tratado nesse espaço¹⁵⁸. Contudo, cada país tem uma lei de direitos autorais própria sendo necessário fazer os ajustes de acordo com o contexto em que atua.

Nessa direção, Tobias (2013) discute sobre um dos artigos da lei americana de direitos autorais que trata acerca do “uso justo” de algumas obras, para fins não comerciais, e nesse grupo se encaixa o uso pedagógico. No entanto, os limites nem sempre ficam claros, principalmente, quando as propostas no âmbito da cultura participativa incentivam compartilhar via internet os trabalhos feitos em sala de aula. Os autores enfatizam a importância de discutir isso junto aos alunos e inclusive incentivar os trabalhos de *mashup* e *remix* com obras de domínio público ou com as licenças *Creative Commons*. Outra questão, conforme apontada por Victor Hugo é que se não houver lucros com o trabalho de terceiros, ou seja, que as músicas sejam disponibilizadas e as obras utilizadas devidamente citadas, é mais difícil ter problemas. Contudo, enfatizo que essa é a experiência relatada pelos entrevistados deste estudo. Não é possível fazer generalizações e muito menos inferir que o problema com o lucro é o único que ocorre quando se trata de propriedade intelectual e a sua complexidade envolvendo também setores jurídicos.

Isto posto, o trabalho com *remix* e *mashups* no âmbito do ensino/aprendizagem musical considerando principalmente escolas e espaços institucionais, pode ser um importante meio para discutir sobre as questões éticas acerca de produzir e compartilhar músicas na internet. Algo que a pedagogia musical pode tratar como um assunto importante neste contexto de participação midiática, visando uma educação para as mídias.

6.3 Compartilhar conhecimentos: sobre *workshops*, eventos e postagens na internet

Além dos interesses em compartilhar suas produções musicais, alguns entrevistados relatam outras experiências envolvendo diferentes assuntos e formatos, como: *workshops*, discussão de documentários, fanzine, programa de rádio.

As ações de compartilhar conteúdos na internet estão relacionadas com o perfil *prosumer*, que os entrevistados mostram ao longo da sua trajetória. Eles compartilham, além

¹⁵⁸<https://br.creativecommons.org/novos-cursos-gratuitos-na-school-of-open-direitos-autorais-e-desenvolvimento-de-habilidades-digitais-para-educadores/>

das suas produções musicais, os aprendizados que constroem ao longo desse processo e que são retroalimentados toda vez que se tornam públicos. Tal prática é abordada na pesquisa de Bechara (2015), no contexto da cibercultura musical.

O compartilhamento é outro conceito chave para o entendimento dessas relações estabelecidas na cibercultura musical, apesar que esse compartilhamento de música seja uma prática comum fora também do ambiente virtual. Através do compartilhar, os estudantes expressam suas emoções, seus gostos, dividem pensamentos e divulgam informações e trabalhos. Essa prática é central para a construção de conhecimento musical no ciberespaço. (BECHARA, 2015, p. 137).

Nas experiências dos entrevistados o compartilhar ocorre em espaços virtuais e presenciais, confirmando o que Jenkins (2009b) afirma sobre a cultura participativa, que não é uma prática exclusiva da internet, mas tem nela a possibilidade de estender e ampliar práticas coletivas que ocorrem presencialmente.

6.3.1 Socialização de conhecimentos: musicografia, *workshop*, *fanzine*, *cine club*.

Raphael Ota, em parceria com Rafael Vanazzi, lançaram em agosto de 2015 a radio virtual *musicografia.net*. O objetivo é ensinar e tirar dúvidas sobre a Musicografia Braille buscando alcançar, por meio da internet, pessoas com deficiência visual¹⁵⁹. Tanto Ota quanto Vanazzi terminaram o mestrado em música em meados de 2014 e suas pesquisas foram sobre o tema música para deficientes visuais. Durante uma das entrevistas Raphael Ota mostrou estar se distanciando dos trabalhos sobre esse tema. Contudo, a ideia de criar esse programa de rádio foi uma forma de unir seu trabalho com produção, gravação e disponibilizar os conhecimentos construídos na pesquisa, em outro formato que pudesse alcançar diretamente o público de pessoas com deficiência visual.

Outro fator que se relaciona com as discussões sobre CP e que a prática de Raphael Ota demonstra, principalmente, nas etapas iniciais e finais da produção musical, é o trabalho em parceria no qual cada um participa com o que sabe fazer melhor (JENKINS, et al., 2006). Ele relata que nessa produção dos programas da radio virtual *musicografia.net*, Rafael Vanazzi organizava os roteiros e o conteúdo e ele Raphael Ota ficava com a parte de edição e

¹⁵⁹ Os programas estão disponíveis no canal Musicografia Braille, no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=gmiak6Xag0o>

organização do áudio. Um exemplo de trabalhos realizados a várias mãos. Prática discutida também por Tobias et al. (2015) no contexto escolar.

Com intenção semelhante, mas realizada presencialmente, é a prática de Victor Hugo com *workshops* sobre *mashups* e *remix* que realiza esporadicamente. Estes são geralmente de 3 a 4 horas e a finalidade é de demonstrar esse tipo de prática e ensinar alguns fundamentos básicos. Victor ministrou cursos em parceria com a prefeitura, nos quais o público interessado foi basicamente de adolescentes e com projetos de extensão ligados à Universidade Federal Fluminense (UFF), atendendo aos alunos do curso de produção cultural.

Sobre os *workshops* desenvolvidos via prefeitura, Victor relata que é um curso que “já está montado, usa *software* livre, é uma coisa relativamente fácil de fazer” (Victor Hugo, 03/08/15). A ideia é apresentar sucintamente a história do *remix*, mostrar as funcionalidades dos programas e em seguida “as possibilidades das pessoas fazerem, explorarem os estilos” (Victor Hugo, 03/08/15). Assim,

Eu explico mais a questão da pessoa fazer uma versão da música. Que eu até falo, eu consegui o baixo na internet, eu tirei o baixo do cara tocando no *YouTube*. A [parte vocal] capella também eu achei um cara no *SoundCloud* que fez e botou. E a bateria eu dou várias opções de sampler pra pessoa usar lá na hora. Ensino como encaixar aquilo na hora, ela pode usar de *Techno*, pode usar de *house*, pode usar bateria normal de *disco*, ou bateria acústica mesmo. Então eu só ensino essa coisa da possibilidade de você fazer, e bem prático e fácil. (Victor Hugo, 03/08/15).

Para tanto, utiliza músicas disponíveis na internet que já vêm com os canais separados e fica mais simples de ensinar. Esse material é encontrado em *sites* e fóruns nos quais as pessoas disponibilizam “as músicas nos canais todos abertos pra você fazer a mixagem” (Victor Hugo, 03/08/15). Tal prática contribui para o que Levy (1999) traz sobre o som da cibercultura, de ser uma obra aberta, pronta para ser remixada ou rearranjada. Como se trata de curso de curta duração, começar com esse tipo de material facilita no processo de ensinar a mixar, que exige conhecimentos musicais para encaixar os elementos sonoros.

Victor traz alguns detalhes sobre as estratégias didáticas que utiliza nesses *workshops* e como isso vai se modificando de acordo com o perfil da turma. A ideia é começar com os princípios básicos do programa, ver a onda sonora, aprender o que é grave, agudo, onde está o bumbo na música, trabalhando de forma mais visual, mostrando como cortar, retirar trechos da música, etc. Depois que os alunos reconhecem o bumbo, Victor começa a explicar sobre compasso, *looping*.

Nesse processo Victor considera essencial que os alunos primeiro saibam desses conteúdos para em seguida experimentar. No entanto, ele teve outra experiência, conforme relato:

Hoje em dia as pessoas, pelo menos os molequinhos de 14 e 15, são muito sagazes [...]. Eu trabalhei assim, primeiro pra eles se aproximarem dessa onda sonora. E teve gente que já viu aquilo ali e é assim, pá e pá, e tum e já cortava exato, já sabia e já botava o *looping* e já ia puxando até o *looping* ficar certinho. **Ele nem sabia que aquilo era um compasso, nem se tava pegando 2 ou 3, sabia que o *looping* tava dando certo, aí já cortava, salvava o arquivo, e aí já carregava na *multitrack* pra ele tocar junto com os outros *samples*.** Mas eu, tipo assim, didaticamente fico pensando nessa coisa de como eu comecei, que foi vendo a onda sonora e "ah esse aqui é o bumbo", "ah esse aqui é o grave", esse aqui que eu preciso passar e depois começou a se encaixar. (Victor Hugo, 07/07/14; grifos nossos).

Nesse caso, Victor percebeu que os alunos podiam experimentar antes mesmo de saber os conteúdos. Os alunos foram criando a partir das escutas que eles realizam no dia a dia e assim perceberam o que encaixava ou não. Contudo, Victor considerou que os alunos foram muito “afoitos” em não esperar as explicações, mas que a partir dos problemas que apareceram nos encaixes das músicas, foram surgindo as questões e resoluções de problemas.

a questão do próprio compasso, teve gente que sempre pegava três e aí quando você pega três, fica errado. Você tem sempre que pegar de 2, 4, 8, aí quando pegava três, **"tá dando errado, não tô virando certo, não tá dando a virada certa"** e aí eles aprendiam a mesma coisa de cada compasso, “olha esse corta aqui e você pegou 3, e aí falha olha só, você tem que contar os segundos, você vê que a batida é 120, tem 2 segundos, é um compasso, se tiver 4 segundos ela tem 2”. Aí a matemática também já vai entrando, mas eles foram primeiro no afobamento de cortar e ver se encaixava, depois se não encaixava **eles descobriam o problema e aí me perguntavam [...]**. Eu estava explicando lá o que é compasso lá no quadro **e tinha gente já com o fone e fazendo. Eu sabia que ele ia voltar e me perguntar por que não tava encaixando.** (Victor Hugo, 07/07/14; grifos nossos).

Nos *workshops* fica claro que a intenção de Victor é explicar conteúdos básicos e promover espaço para prática dos alunos. Nesse relato, mesmo saindo diferente do planejado, foi possível perceber outra forma que os alunos encontraram de aprender novos conteúdos, invertendo a lógica explicar-experimentar, pensada por Victor, se transformando em um formato de aprender a partir da resolução de problemas. Foi quando “deu errado, não encaixou” que os alunos procuraram saber o que estava acontecendo e nesse momento entrou o professor para ajudar.

Discorrendo acerca das potencialidades de *softwares* musicais para aulas de música, Gohn (2010b) elenca alguns aprendizados que trabalhos como esse realizado por Victor podem desenvolver:

[esse trabalho] com materiais sonoros cria condições para exercícios que ensinam, entre outros assuntos, arranjo e forma. Com operações fáceis, arrastando arquivos dentro da interface do programa, aprendizes podem explorar diferentes sequências musicais e descobrir como soam as variadas opções sonoras, como na montagem de quebra-cabeças que modificam sua imagem sempre que um novo elemento é inserido. E, adicionando suas próprias gravações, esses aprendizes ampliam as palhetas sonoras ao infinito, para novas composições ou recriações de obras já existentes. (GOHN, 2010b, p. 118).

Além dos *workshops*, outra forma que compartilhar conhecimentos sobre música foi demonstrada por Victor Hugo, por meio de um fanzine que ele organiza desde 1998 e de um evento cultural denominado *Cine club Taberna* que realiza na sua cidade. Essas duas ações mesclam formatos virtuais e presenciais de partilhar conhecimentos.

O fanzine *Tralhamalocada*¹⁶⁰ foi criado por Victor em 1998, sempre teve um formato *online*, mas durante muito tempo a maior divulgação era via material impresso. Os Fanzines são exemplos de cultura participativa, na medida em que são

revistas amadoras, geralmente de pequena tiragem, produzidas de forma artesanal pelo esforço de pessoas apaixonadas por uma determinada temática, e que desejam compartilhar informações ou produções artísticas. Por serem publicações independentes e sem fins lucrativos, acabam por se tornar uma forma de livre expressão de seus produtores, que não precisam se preocupar com editoras ou vendagem. (NEGRI, 2005, p. 1).

No *Tralhamalocada* são tratados assuntos diversos, mas a música ocupa um papel central, pois por meio dele Victor compartilha seus estudos e conhecimentos acerca de temas como: diferenças entre *mashup*, *re-edit* e *remix*; direitos autorais; uso de *samplers*, dentre outros. O fanzine tem a colaboração de outras pessoas que escrevem sobre a cidade, sobre política e cidadania, dentre outros assuntos.

¹⁶⁰ <http://tralhamalocada.blogspot.com.br/>

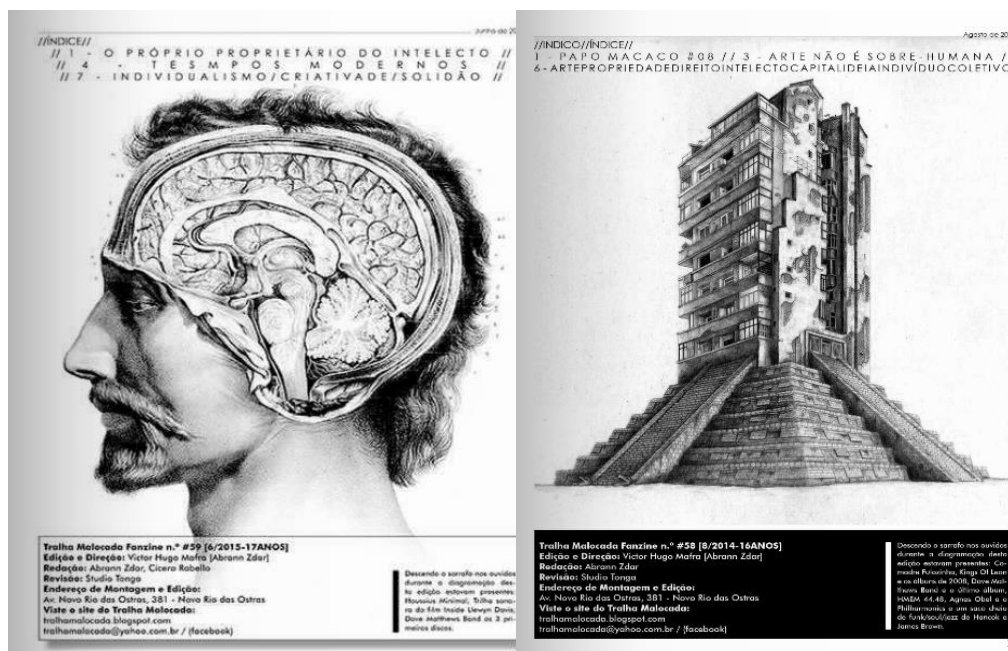


Figura 24. Capas do Fanzine Tralhamalocada

Nessa edição (Figura 24), de tema “o próprio proprietário do intelecto”, Victor traz um breve histórico sobre direitos autorais e problematiza a respeito do que considera ponto falho nessa Lei aqui no Brasil e os impactos para os artistas. Interessante a preocupação de Victor em questionar isso, e, ao mesmo tempo, mostrar o caminho que precisa ser percorrido para ter a música registrada no Brasil, assim contribui para músicos iniciantes que estejam buscando uma cena mais autoral.

Quando entra em contato com um assunto novo que julga importante ser divulgado/compartilhado, coloca na lista de próximos temas. Como é o caso dos “stems”, que é algo que, na sua opinião, vai revolucionar ainda mais as práticas de produção de música eletrônica, pois os artistas que lançarem músicas nesse sistema vão deixar as partes todas separadas, facilitando as recriações que, atreladas a programas como o *Ableton Live*, poderão ser feitas em tempo real, alterando inclusive o tempo/espço da produção de música eletrônica. Ao falar desse sistema, Victor sinaliza que quer escrever no fanzine, retratando como os processos de produção foram se moldando e adaptando/transformando a cada nova mídia.

eu tenho que escrever isso pro Fanzine porque eu comecei tocando com vinil e era uma música para outra, era o que tinha. E aí quando vem o negócio que você tinha o computador e aí não precisava mais sincronizar, não se tinha mais o trabalho que dava mixando com vinil, trabalho ali, braçal, artesanal de sincronizar música, você apertava um botão e ele sincronizava. Depois veio um outro tipo de mixagem em cima de computador e eu relutei, fui, não gostei muito. O último passo foi esse do *Ableton Live* que foi totalmente de tocar, como era antigamente. Mas eu já estava esperando que alguém.... que é uma coisa lógica que alguém fizesse isso, em função da tecnologia. [...]. Então eu

fui me associando assim inconscientemente a uma coisa que era essa evolução de tocar música, de produzir, apontava pra isso, que se pode fazer muito mais do que tocar. (Victor Hugo, 27/07/15).

Trazer esse conteúdo para o fanzine demonstra uma preocupação em compartilhar a sua relação e trajetória com essas mudanças. Pode ser também um espaço de reflexão, pois, ao trazer para a linguagem escrita algo que faz parte da sua prática musical cotidiana, é também outra forma de elaboração e aprendizagem. Nesse trecho, Victor está chamando a atenção para possibilidades que foram se abrindo dentro da prática dos DJs e que mesmo com as mudanças nas mídias, o que parece ser o ponto chave é a manipulação sonora, que começou com o vinil. As tecnologias que vieram depois procuraram melhorar isso, às vezes não com muito sucesso, mas com a preocupação em manter a ideia de que não é só apertar o *play*, mas sim intervir diretamente na música. Nessa direção, a oportunidade dos artistas disponibilizarem suas criações no formato de *stems*, permite a abertura das suas músicas para novas criações, no conceito de obra aberta, como prática musical na cibercultura.

Do ponto de vista pedagógico-musical a prática de escrever e compartilhar algo que acabou de aprender, além de revelar as suas aprendizagens, possibilita trocas com as pessoas que vão ler sobre isso, ampliando assim a construção de conhecimento musical. No caso das práticas dos entrevistados, cada novidade tecnológica pode interferir diretamente, trazendo necessidade de outros aprendizados e também outras formas de fazer música.

A relação de Victor com o fanzine exemplifica uma forma de *prosumer*. Tal prática aparece na pesquisa de Bechara (2015) quando relata sobre uma das suas entrevistadas que utiliza um *blog* com a ideia de partilhar aprendizagens.

O blog é composto de assuntos diversos, desde textos de cunho político, dicas de bibliografia de Educação Musical, até relatos de seu gosto musical pessoal. Tal fato denota aspectos de sua formação musical e pessoal, ao compartilhar em seu blog seus pensamentos acerca de assuntos políticos, por exemplo, ou suas impressões sobre materiais pedagógico-musicais ou ainda sobre as bandas que gosta. (BECHARA, 2015, p. 128).

Outra ação de compartilhar conhecimentos musicais mantida por Victor Hugo é o Cine Club Taberna, realizado em sessões mensais em um bar da cidade, muito frequentado pelos universitários e que congrega outras propostas como mostra de artes, mostra literária, poesia, música. Victor costuma trabalhar com mini-documentários e o espaço é aberto para outras pessoas trazerem documentários. Após a exibição há um momento de discussão coletiva e

todos os músicos que tocam lá no bar Taberna estão sempre vendo o cine club. Basicamente são os alunos da UFF e os músicos que participam. Eu tento

escolher o tema com o pessoal. Alguns temas que já foram: suporte fonográfico, fita cassete agora, *sampler* e a ideia de continuar com essa questão de áudio lá, mas eu tô aberto pras pessoas levarem documentários, só que tem que encaixar na noite. Tem que ser curta documentário, não pode passar de 50 minutos. O pessoal está gostando e está pedindo que continue com essa temática. (Victor Hugo, 07/07/14).

Para esses encontros, Victor costuma preparar os documentários, fazendo inclusive as legendas, pois a maioria não é em língua portuguesa. No relato a seguir, Victor explica um pouco sobre os seus objetivos com essa ação:

eu vou pesquisando pois eu não quero passar coisa que o pessoal já conhece, então eu vou fuçando e achei um *site* muito bom pra fazer legenda. Um tal de Amaro, e ele já bota a legenda pra você, você só precisa consertar. Eu tenho um inglês meio enferrujado, mas eu consigo. Então eu pego esses documentários de *YouTube*, de *wimeo* e faço a legenda, mas sempre eu tenho que botar mais coisas assim. (Victor Hugo, 07/07/14).

Devido ao trabalho com as legendas e pela quantidade de atividades que o bar acolhe, em 2015 Victor decidiu juntamente com a proprietária do bar, fazer o evento de dois em dois meses. Essa prática também foi documentada no Fanzine e demonstra o quanto Victor interliga suas práticas musicais com a preocupação de compartilhar conhecimentos. Isso porque ao colocar o assunto no fanzine, as pessoas que não participam do cine club podem ter acesso ao assunto debatido. Além da abrangência que extrapola o limite físico do bar no qual o cine club acontece. Os exemplos relatados por Victor Hugo revelam o seu perfil de *prosumer* em conexão com práticas culturais próprias da cultura participativa.

6.3.2 O perfil *prosumer* e os aspectos pedagógicos de produzir/compartilhar música

Um dos apontamentos trazidos por Jenkins (2006) é o envolvimento das pessoas em produzir e compartilhar mídias, seja fotográfica, audiovisual, ou áudio. Nesse entendimento da menor fronteira entre produtor e consumidor, o perfil dos *prosumers* passa a ser discutido no âmbito da pedagogia. Considerando os aspectos pedagógico-musicais das práticas *prosumers* surgem as seguintes questões: o que mobiliza essa partilha de conhecimentos na rede? O que se aprende nesse movimento produzir-compartilhar-consumir conteúdo? O que essa prática revela para a área de Educação Musical?

Tendo em vista que é comum os próprios produtores serem responsáveis pela divulgação dos seus trabalhos, pois mesmo quando estão trabalhando com gravadoras divulgam

em paralelo nos seus próprios canais, os entrevistados mostram que estão sempre “na mídia”. Para tanto, alimentam constantemente seus canais na internet, seja por meio de novas músicas, notícias sobre shows, lançamentos, buscando visibilidade e que o seu som se torne conhecido. Assim, uma das razões que podem mobilizar essas ações está relacionada ao desejo de serem ouvidos, de tornar o trabalho público. Outra razão é sinalizada pela forma como eles se engajam em práticas que socializam os seus conhecimentos, tanto através das músicas que produzem, quanto sobre aspectos musicais no geral, como é o exemplo de Victor Hugo com o fanzine e o cine club, e de Raphael Ota com o programa sobre musicografia Braille.

Analisando as aprendizagens que se desenvolvem nesse perfil *prosumer*, são ressaltadas as atividades de pesquisa sobre as músicas, sobre os equipamentos e os formatos que escolhem para disponibilizar ideias e músicas. Nesses detalhes está o processo de construção que está por trás da obra pronta. Dessa forma, produzir conteúdo traz noções de autoria, apropriação e, portanto, aprendizagens.

Os conhecimentos compartilhados podem funcionar como uma forma de “trocar ideias”, principalmente, considerando o caráter interativo destas plataformas. Há uma dimensão do compartilhar que traz a ideia de promover o diálogo, de tornar público, de tal forma que produzir conteúdo de mídia tem um significado para cada entrevistado. Tal prática, analisada sob a ótica da CP, traz a preocupação acerca das implicações éticas e pedagógicas na área da mídia-educação, no que se refere ao uso responsável e cidadão das tecnologias digitais. Nesse contexto, a preocupação sobre o que e como é publicado, perpassando por questões de formato, apropriação midiática e respeito à propriedade intelectual passa a fazer parte da educação.

Na relação que estabelecem com as mídias, os recursos tecnológicos que utilizam para criar e divulgar músicas fazem parte de estudos constantes nas suas práticas e de uma relação de proximidade que envolve trocas com outros colegas, nos fóruns da internet e nos tutoriais que são compartilhados no intuito de contribuir com quem tem as mesmas dúvidas. Nesse sentido, os entrevistados trazem aspectos das trocas de experiências que realizam tendo a internet como um lócus no qual se consome, mas também se produz conteúdo, Victor Hugo fala como um contexto no qual “você é afetado e acaba afetando” (Victor Hugo, 03/08/15). Reconhecer essa possibilidade de mão dupla torna-se importante nesse contexto da CP, conforme apontado por Jenkins et al. (2006, p. 17), ao afirmar que, “um objetivo importante da educação para a mídia deve ser o de incentivar os jovens a se tornarem mais reflexivos sobre

as escolhas éticas que eles fazem como participantes e comunicadores e o impacto que eles têm sobre os outros¹⁶¹”.

Dessa forma, os princípios e possibilidades de trabalho com a cultura participativa em sala de aula estão aliados com os desafios de uma educação para as mídias, conforme Jenkins et al. (2006). O ponto central está no desenvolvimento, dentro da escola, de práticas que ocorrem fora dela considerando que fazer *remix*, criar *mashup* com músicas já existentes possibilita aprendizados tanto quanto interpretar repertórios já existentes (TOBIAS, et al. 2015). Destarte, uma educação que integre cultura digital e participativa se faz pelo diálogo, pela promoção de práticas que interligam diferentes repertórios, meios e materiais, numa perspectiva pedagógica que ocorre de forma coletiva, entre pares, cujos papéis de quem ensina e de quem aprende são cada vez mais misturados.

As discussões trazidas neste capítulo podem ser agrupadas em dois grandes grupos: 1) compartilhar produções envolvendo, visibilidade, mercado, direitos autorais e 2) compartilhar conhecimentos sobre música. Nesse contexto, produzir e compartilhar são práticas chave da CP. Práticas que envolvem parcerias, diferentes aprendizagens, entendimento do papel de cada um no processo, maior liberdade para criar e divulgar, entendimento dos direitos autorais e do mercado de trabalho. Mas, como essas formas de se relacionar com a música, produzindo e compartilhando, podem ser analisadas sob o ponto de vista da Educação Musical?

Com relação ao primeiro grupo, sobre os dados considerados mais técnicos: visibilidade, mercado, gravadoras. A relação com a área pedagógico-musical pode se concentrar nos processos pelos quais a música passa para chegar até o consumo. Conhecer os caminhos percorridos, bem como as questões sobre mercado, o que pode ser utilizado, reapropriado, licenças, pode contribuir para que novos *prosumers* estejam mais conscientes dos impactos do que eles produzem. Como tarefa da educação, esclarecer, ajudar, construir, é possível articular com o que está dentro e fora da sala de aula, incorporando as práticas que os alunos já realizam fora dela (ver TOBIAS, 2013). Nesse contexto, a relação com as tecnologias e produção de mídias pode ser trabalhada em sala de aula por uma construção coletiva, da mesma forma que ocorre nas redes virtuais. Trata-se de ir além de ensinar a produzir música, mas sim, extrair as aprendizagens que foram relatadas pelos entrevistados e viabilizar situações semelhantes em sala de aula.

¹⁶¹ No original: One important goal of media education should be to encourage young people to become more reflective about the ethical choices they make as participants and communicators and the impact they have on others.

Nesse sentido, Tobias (2013) traz um exemplo que traduz uma dimensão pedagógica sobre compartilhar produções, promovendo um concurso:

As versões finais das produções dos estudantes poderiam ser disponibilizadas em um *site* específico do concurso, comentadas pelo público e compartilhadas com familiares, amigos, comunidade local e pessoas de todo o mundo. Imagine um departamento musical no qual grupos e aulas de música colaborariam em um concurso incluindo instrumentos e vozes, performance, gravação sendo produzido pelos estudantes com apoio da comunidade local. Por possibilitar que os estudantes trabalhem individualmente, em grupos ou em aulas de música, estes projetos propiciam experiências para o desenvolvimento musical em contextos nos quais eles podem se envolver durante toda a vida. Além disso, a natureza pública do concurso inclui ouvir e discutir versões de outros; leitura, partilha, e respostas aos *feedbacks*; e promover as suas próprias músicas, coloca os estudantes no centro da cultura participativa dentro e para além das aulas de música na escola¹⁶². (TOBIAS, 2013).

Nesse caso, as ações de produzir e compartilhar trazidas pelos entrevistados, seriam desenvolvidas em sala de aula, sob orientação dos professores e também apoiadas por professores de outras instituições demonstrando possibilidades de um trabalho pedagógico desenvolvido nos princípios colaborativos da cultura participativa.

Sobre o segundo grupo, compartilhar conhecimentos musicais, esse movimento de disponibilizar pesquisas e aprendizados, seja por meio de *workshops*, programas de rádio, fanzine, traduz o interesse em tornar público, passar para frente suas ideias, pensamentos e visões sobre determinados assuntos musicais. Tendo em vista que na trajetória de aprendizagem dos três entrevistados a pesquisa e atualização constante ocorre por meio desse movimento de pessoas que disponibilizam conteúdos na rede, parece que ao contribuir eles estão retroalimentando esse espaço que pode ser coletivo, mesmo que nem sempre haja trocas e conversações diretas.

Tal prática se assemelha ao que Waldron (2013b) discute dentro da comunidade *online* Banjo Hangout. Como um caso de *prosumerism* que ganha força na Web 2.0, a autora traz o depoimento de um dos participantes:

¹⁶² No original: Students' final versions could be uploaded to the contest site, commented on by the public, and shared with family, friends, local communities, and people across the world. Imagine a departmentwide effort where ensembles and music classes collaborate on a contest including instruments and voices performed, recorded, and produced by students that the local community supports and promotes! Whether students engage as individuals, groups, or an entire music department, such projects situate core aspects of musicianship in musical contexts that students may be involved with throughout their lives. Furthermore, the public nature of the contest, including listening to and discussing others' versions; reading, sharing, and responding to feedback; and promoting one's music, places students at the center of participatory culture in and beyond the music program.

No começo, eu postava questões. Agora eu frequentemente vou ver como as conversações estão indo e tento contribuir com algumas informações que eu tenho, ou se eu me lembro que havia um tópico que tratava esse assunto em particular, eu vou encontrá-lo e postar um link para ele. O Banjo Hangout e as pessoas que estão nele me ajudam muito, mesmo que eles não estejam cientes de que eles estão me ajudando, porque eu estou lendo tópicos antigos. Então, eu sinto uma sensação de querer ajudar os outros a mim mesmo, e contribuir para esse processo¹⁶³. (Ric Hollander entrevistado por WALDRON, 2013b, p. 267-268).

Isto posto, as práticas de *prosumer* podem se estender para o que propus no capítulo 5 acerca do estúdio como uma comunidade de aprendizagens. Nas práticas relatadas aqui, ao compartilhar seus conhecimentos, os entrevistados ampliam suas redes e possibilitam que outras pessoas se envolvam e contribuam. Diferentemente do que cita Waldron (2013) sobre uma comunidade *online* com propósito de trocar conhecimentos sobre banjo, as práticas dos entrevistados mostram seus interesses em disponibilizar, não necessariamente para um grupo específico.

A busca em compreender as experiências de aprendizado dos entrevistados nas práticas de produzir e compartilhar música, dá visibilidade aos diferentes meios e formas de aprender música. Nesse sentido, quais são essas formas? O que revelam? Trata-se de aprendizagens que estão envolvidas em práticas e vivências culturais nas quais os entrevistados transitam por meio de pesquisa, autonomia nas escolhas e decisões, troca de experiências e saberes, criação, autoria e cocriação. Práticas envolvidas em constante experimentação enfatizando que quem ensina e quem aprende é o próprio sujeito. A responsabilidade sobre o que fazem, a união de pessoas com interesses comuns, as trocas entre pares, a participação por conta própria se desdobram na pesquisa de repertório sem fronteiras definidas e na ressignificação do material sonoro, que é organizado e reorganizado a partir de importantes “sacadas”, “*feeling*” que funcionam como mote nas suas criações musicais. Em todas as etapas da produção eles vão revelando os aprendizados que se retroalimentam e o significado de parcerias nas quais cada um contribui com sua *expertise*, com o que melhor sabe fazer. Assim, a ideia de laboratório que aparece no estúdio, é como lidam com suas práticas nas mais diferentes fases, mostrando assim a necessidade de constante aprimoramento e de aprender ao longo da vida. Aprendizagem essa

¹⁶³ No original: In the beginning, I did post questions. Now I often will see a thread that’s going on and I’ll try to contribute with some information that I have, or if I remember that there was a thread that covered that particular subject, I’ll go find it and post a link to it. The Banjo Hangout and the folks that are on it help me a lot, even though they weren’t aware that they were helping me because I was reading old threads. So I feel a sense of wanting to help others myself, and contribute to that process.

que também costuma ser passada adiante, como no caso do Fanzine e do cine club que funcionam como importantes veículos e espaços de reflexão.

Procurando relacionar com a escola, o que esse jeito de aprender que está envolvido nessa educação musical que emerge das práticas de produção musical na cultura digital/participativa revela? Como articular com as aulas de música na escola e em outros espaços? Algumas pistas podem ser: a ideia de trabalhar na escola práticas desenvolvidas fora dela pelos alunos, desenvolver estratégias nas quais o aluno seja mais responsável pela sua aprendizagem acarretando assim em uma descentralização do papel do professor e em compreender melhor o significado do professor mediador. Por se tratar de aprendizagens que ocorrem de diferentes formas, é necessário considerar diferentes tempos/espaços de aprendizagem, abarcando assim as diferentes identidades bem como fomentando as diferenças e especificidades de cada participante do processo de ensino/aprendizagem. Nessa direção, a necessidade de conhecer o aluno, reconhecer os saberes que ele já traz são também fundamentais. E, por fim, revelam aprendizagens que se constroem na escuta, nas práticas musicais que envolvem composição, performance e criação. Conhecimentos musicais construídos sobretudo a partir da curiosidade e da experimentação em espaços nos quais “errar é possível”. Essas questões já têm sido contempladas em estudos da área de educação e educação musical. Agrupá-las aqui reforça as necessidades de maior articulação entre as aprendizagens dentro e fora das instituições de ensino.

Considerando os autores Tobias (2013; 2015) e Jenkins (2006) que tratam da sala de aula, quais os pontos que podem se articular a partir das práticas dos entrevistados? Pensando no que se aprende nesse movimento produzir-compartilhar, o conceito de *prosumer* pode reunir as ideias apresentadas nos outros capítulos, como, mesclas de autoaprendizagem, aprendizagem em instituições formais, informais; aprendizagens e trocas entre pares; espaço para criar e colocar as ideias, sentimentos e transformá-los em música; trabalhos em parcerias, cada um colaborando com sua *expertise*. Compartilhar pode começar dentro da sala de aula, nos trabalhos em equipe e que depois se estendem para outras salas do próprio espaço escolar, conforme relato de Tobias et al., (2015) e para além das escolas, para as redes virtuais, cujo alcance não é possível medir. Por isso, o papel dos educadores em auxiliar esse processo de *prosumer* em suas diferentes dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a educação musical que emerge das práticas de produção musical na cultura digital e participativa, esta pesquisa partiu das experiências de três músicos produtores. As suas práticas advém de espaços e estilos musicais diferentes, no entanto, estão articuladas pelos processos de gravação e edição sonora realizados em seus *home studios*. Nas práticas de Victor e Dante a edição sonora é um elemento central. Já Raphael traz a dimensão da gravação multipista como possibilidade de trabalho como “produtor solo” ou autoprodução.

Dante e Victor, no contexto da música eletrônica, apresentam caminhos de criação musical diferentes. Essa diferença tem relação com os gêneros que eles produzem. Para Dante as criações são balizadas pelo estilo musical que trabalha - o *Techno*. Victor transita por um repertório mais diversificado, buscando unir músicas de diferentes estilos nos seus *mashups* o que abre para outras ideias e ramificações.

A prática de Raphael Ota se diferencia pelo seu perfil multi-instrumentista e a gravação de instrumentos acústicos, revelando aspectos específicos do trabalho com a captação destes instrumentos e as edições sonoras. Além disso, traz as gravações de versões *cover* e autorais transitando em diferentes estilos musicais. Essa parte da captação de voz e instrumentos no *home studio* se interliga com Victor Hugo nas gravações de grupos musicais.

No que se refere à busca por materiais, equipamentos, novos conhecimentos e a necessidade constante de se aprimorar e se atualizar na prática que desenvolvem, os entrevistados mostraram práticas semelhantes nas suas trajetórias. Todas elas conectadas com uma cultura digital/participativa cujo perfil *prosumer* demonstrou que eles, tanto consomem informações presentes na rede, quanto produzem, de tal forma que a retroalimentam com as suas ideias, músicas, e produções sobre música, como exemplo de Victor Hugo com o fanzine e Raphael Ota com o site de musicografia Braille.

Tendo em vista que o objetivo desta tese foi compreender as aprendizagens que emergem das práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital/participativa é possível afirmar que as aprendizagens são de várias ordens e estão presentes em todas as etapas da produção musical.

A diversidade de repertório e a escuta atenta e analítica que permeia as suas práticas revelam um constante aprendizado. Escutar uma música serve, tanto para se inspirar na estrutura, quanto para extrair partes que consideram interessantes e que podem vir a ser material para suas composições, principalmente, no caso de Victor e Dante. Nessa direção, cada escuta tem uma intervenção, logo que os trechos escolhidos são “picotados” e passam a fazer parte do banco de sons que são alimentados a cada contato com novas músicas. A intenção de juntar músicas de diferentes períodos em um *mashup*, como mostra Victor Hugo, interliga diferentes públicos mostrando um aspecto pedagógico que pode estar presente nas possibilidades de ampliação de repertório.

Em relação aos aprendizados, os entrevistados mesclam atividades formais e pesquisas livres pela internet, parcerias *online* e em estúdios, mostrando que estão conscientes acerca dos materiais que acessam pela rede. Essa relação com os caminhos de autoaprendizagem esteve fortemente presente na primeira fase da coleta de dados, cuja análise foi apresentada no capítulo 2. Tal constatação pode ser importante, pois é comum quando se pensa em contextos de ensino/aprendizagem, que os professores sejam os responsáveis pela indicação de espaços e *sites* confiáveis, por exemplo. Os entrevistados mostram que estão atentos às diferentes informações que circulam e criam suas próprias estratégias para testar a confiabilidade dos materiais que acessam. Dessa forma, o acompanhamento e a mediação é importante, mas também é preciso deixar espaço para pesquisas e confronto de informações. Embora possa parecer que navegar por tantos *sites*, tomar contato com informações duvidosas, pode ser sinônimo de uma aprendizagem dispersa, é nessa dispersão que podem ser encontrados materiais que sejam diferentes, que tragam novidades, que possibilitem outros aprendizados. A relação dos entrevistados com a internet mostra que eles mesmos criam seus filtros e essa criação é um processo de aprendizagem.

Em uma formação que contempla interações *online* e presenciais, o espaço do *home studio* demonstrou ser catalizador de diferentes aprendizados, tanto com relação aos equipamentos, quanto às trocas musicais a partir das diferentes visões dos músicos com quem os entrevistados trabalham. Nesse espaço, para além da autoavaliação das práticas musicais, eles se avaliam enquanto produtores e como essa prática pode ser importante para desenvolvimento de novas ideias, como trazido por Victor na sua intenção, do estúdio ser uma “incubadora de ideias”. Assim, as práticas do estúdio revelam tanto os aspectos de trabalhos em conjunto quando os individuais, nos quais os entrevistados demarcam as fases nas quais preferem trabalhar sozinhos. No âmbito dos seus *home studios*, há também a relação dono/cliente que exemplifica os limites de uma participação igualitária.

No que se refere aos equipamentos, mostram que é possível extrair o máximo dos equipamentos menos potentes e que há um interesse gradativo em incorporar tecnologias mais avançadas no decorrer da trajetória. Assim, começam com algo mais simples, com menor custo e na medida em que avançam na profissão, investem em *softwares* proprietários, possibilitando diferenças nas suas produções, conforme o exemplo trazido por Raphael. Essas diferenças podem não ser perceptíveis para qualquer ouvinte, mas, para eles enquanto profissionais que lidam todos os dias com isso, todas as sutilezas e detalhes são importantes para o resultado final. Demonstra assim o quanto vão aprimorando e refinando suas escutas e assim avançando na qualidade do que produzem.

Nas etapas de promoção e divulgação, bem como nas práticas de produzir e disponibilizar conteúdo sobre música, os entrevistados mostram ter consciência do quanto afetam e são afetados na medida em que disponibilizam seus conhecimentos musicais, suas produções em rede, tal como apontado pelo entrevistado DJ Nezzo, na primeira fase da pesquisa. Ações cujos *feedbacks* são importantes, mesmo que apenas medidos em quantidades de visualizações. Essas, podem medir a visibilidade e reforçar o sentido de compor e compartilhar trazido por Raphael Ota: “compor é para alguém ouvir”. Tais práticas são características do conceito de cultura participativa aqui utilizado, que defende um “forte apoio à criação e ao compartilhamento” (JENKINS, et al., 2006, p. 3).

Nessa relação coletiva que estabelecem, seja no estúdio, seja nas redes virtuais, suas práticas apontam para uma aprendizagem que ocorre em rede, nas parcerias onde cada qual contribui com sua *expertise*, nas práticas autônomas, quando se responsabilizam por seus aprendizados. Algo que ocorre em diferentes ordens, espaços, estruturas envolvendo trabalhos coletivos, individuais e com diferentes demandas.

Esse coletivo vai além de trabalhar em equipe em um mesmo espaço. A equipe pode estar dispersa na rede, sem que um converse com outro. Isso porque quando alguém compartilha um vídeo mostrando seus aprendizados, suas ideias, abre espaço para que outras pessoas possam tomar contato. Essas estão aprendendo de alguma forma, ainda que não deixem nenhum *feedback* ou comentem o que estão vendo. Ao mesmo tempo, nos comentários aparecem outras ideias, outras sugestões que podem ser da mesma ordem, ou com opiniões contrárias, mas que geram aprendizados que transcendem as interações entre as pessoas que postaram os materiais.

A partir dos seus modos de fazer música, as aprendizagens imbricadas em cada fase de desenvolvimento de um trabalho musical, dentre outros aspectos, revelam detalhes e concepções de um perfil que está conectado com as constantes mudanças no campo das mídias, das tecnologias e da música. Desse modo, estabelecem uma relação sistêmica entre

equipamentos, recursos tecnológicos e práticas musicais. Essa relação entra em consonância com a visão sobre mídias e tecnologias que os estudos sobre cultura digital/participativa e educação musical compartilham.

Dessa forma, quais os resultados desta pesquisa acerca dessa educação musical que emerge na cultura digital/participativa? Situar essa pesquisa no campo pedagógico da CP, optando por este desenho que ocorre fora da sala de aula, e, portanto, diferente dos estudos que utilizei como referencial e ponto de partida (JENKINS et al. 2006; TOBIAS et al. 2015), permitiu que eu olhasse separadamente para as práticas em seus contextos naturais e então as articulasse a partir da minha visão enquanto professora de um curso de licenciatura em Música, cujo compromisso é a formação de formadores.

As principais lentes da CP que orientaram a construção do objeto de estudo, bem como a análise dos dados se resumem nos conceitos de apropriação, de aprendizagem entre pares e do perfil *prosumer*. Tais conceitos estão transversalizados em todas as etapas da pesquisa, no entanto, tiveram mais ênfase em um ou outro capítulo da tese.

A apropriação pode ser traduzida no empoderamento e nas autorias que os entrevistados constroem, tanto nos meios pelos quais aprendem e aprimoram seus conhecimentos musicais, quanto na forma como criam e produzem suas músicas. Nesse contexto, as lições acerca de como visualizam e lidam com os direitos autorais e propriedade intelectual mostram o quanto transitam nessa linha tênue que separa o direito do autor, e, ao mesmo tempo, potencializa uma distribuição mais ampla. Esta com maior alcance e que promova espaço para outras trocas e aprendizagens, tais como as licenças *Creative Commons* e os movimentos para uma internet livre dos grandes conglomerados que insistem em manter o controle e poder sobre o que é produzido e consumido. Os entrevistados transitam entre essas esferas, de estar presente no mercado, jogar o jogo, mas também realizar práticas que subvertem esse sistema.

Outro caso nas práticas dos entrevistados, que se articula com o conceito de apropriação, é a reponsabilidade pela busca do conhecimento musical. Eles não se fixam a um tipo de formação fazem uso de cursos de curta duração, investem em cursos maiores, olham para os cursos de graduação e mestrado, como Raphael Ota, como apenas mais um espaço de formação, sem ficar preso a eles. Mostram autonomia na condução do processo de aprendizagem, mas em um contexto amplo cujas trocas musicais pela internet, nos estúdios e nos shows revelam momentos de destaque nas suas trajetórias de formação e atuação.

Nesse contexto, amplia-se o sentido de aprendizagem entre pares, que transcende a troca de conhecimentos entre pessoas do mesmo espaço, do mesmo estilo musical e da mesma sala de aula. Seus pares são os músicos com quem realizam parcerias, os músicos que os procuram

para gravar ou realizar a finalização das músicas, seus alunos, seus sócios nos negócios musicais. Da mesma forma que lidam com uma diversidade musical, pois os três trabalham com estilos musicais diferentes e que se interconectam, lidam com uma diversidade de parcerias. Nesses casos, os diálogos são parte de um aprendizado que é para além da música.

Nas ações de produzir/compartilhar mostram que suas aprendizagens ocorrem diretamente nos espaços de atuação. Pode-se afirmar que ocorrem de forma sistêmica, pois dificilmente se vê nas suas práticas a separação entre equipamentos e música, quem ensina e quem aprende. Contudo, por mais que pareçam práticas livres, essas negociações de papéis envolvem lideranças, que parecem ser construídas durante o desenvolvimento das atividades, o que as experiências nos *home studios* revelaram de várias formas. Vistas sob o ângulo da CP, essas práticas sinalizam o que Jenkins et al. (2006, p. 3) afirmam: “a cultura participativa é também onde os membros acreditam que suas contribuições são importantes e onde os membros sentem algum grau de conexão social com os outros (ao menos se importam com o que os outros pensam sobre o que criaram)”.

Buscando responder à questão: que educação musical é essa que emerge na cultura digital/participativa? Pela prática dos entrevistados é possível afirmar que é uma educação plural, que ocorre em vários locais e com diferentes metodologias que se complementam. Aprender nas trocas virtuais e presenciais com as parcerias que realizam, aprender nos cursos de curta ou longa duração que se inscrevem, são apenas formas de aprender que se juntam na formação musical como um todo. Assim como lidam com as tecnologias de forma convergente: vinil e CD; sons analógicos e sons digitais; uso de internet, livros e revistas, impressas e digitais; é dessa forma que fazem suas músicas e aprendem sobre como fazê-las.

O aspecto participativo pode ser visto nessas práticas, e, por isso, subsidiar uma forma de olhar para as aprendizagens que se ampliam nesse cenário de oportunidade de participação midiática, que possibilita que atuem como “prosumidores”, mostrando que não estão preocupados em demarcar o quanto são consumidores e quanto são produtores. Suas preocupações são muito mais com a qualidade do material que circulam, do que com os possíveis rótulos. Esse cuidado com a qualidade traduz a forma como se sentem responsáveis pelo que colocam na mídia, como um contexto em que afetam e são afetados, conforme as palavras de Victor Hugo.

No que se refere às práticas pedagógico-musicais institucionalizadas, como os resultados dessa pesquisa se articulam com essas práticas? Os entrevistados da primeira fase apresentaram e revelaram como estão modificando suas estratégias metodológicas considerando a cultura digital/participativa, como foi mostrado por Rafael Vanazzi e Marcelo.

As experiências dos entrevistados da segunda fase podem funcionar como “pistas” sobre como poderíamos nos apropriar desse modo de fazer música nas nossas práticas pedagógicas, em contextos institucionalizados. Há de se considerar as diferenças entre esses espaços e o tipo de formação que ocorre, no entanto, as aproximações e as possibilidades de promover a cultura digital/participativa nas aulas são apontadas nas experiências de pesquisa ação como as desenvolvidas por Tobias et al. (2015), por exemplo. Tanto que as utilizei como forma de analisar as práticas dos entrevistados por esse prisma pedagógico. Foi uma forma de aproximar os relatos dos produtores com os relatos dos professores que trouxeram suas aprendizagens ao promoverem uma educação musical que envolveu cultura digital e participativa. Da mesma forma, é possível dialogar com a pesquisa de Cernev (2015) que trouxe exemplos práticos de como envolver os alunos de forma mais participativa promovendo a aprendizagem musical colaborativa no contexto de aulas de música em uma escola de educação básica.

Considerando a utilização dos programas de edição sonora, gravadores multipistas e softwares que trabalham com composição por amostras - *sampler*, presentes nas práticas dos entrevistados, as relações pedagógico-musicais se concentram nos seguintes aspectos: 1) quando Dante diz que “qualquer um pode fazer música no computador” e que a prática se tornou mais democrática considerando o barateamento dos custos e as comunidades *online* que ensinam e divulgam formas de ter acesso aos *softwares*. Para a educação musical os interesses pedagógicos nessa utilização compreendem: uma escuta ativa, as possibilidades de trabalhar com a música em diferentes canais e assim compreender a função que cada instrumento, cada parte tem no todo. As atividades de criação com amostras vão envolver escutas mais direcionadas a ponto de selecionar as partes que interessam e noções de forma para a criação de uma nova ideia a partir destes trechos. Além disso a relação dos instrumentos tocados pelo computador juntamente com os instrumentos que os alunos já tocam e podem levar para a sala de aula. A ideia é de convergência de equipamentos e práticas. 2) Quando Raphael alia seu perfil de multi-instrumentista com as possibilidades de tocar todas as faixas, a gravação multipista é condição principal para que essa prática se realize. Essa possibilidade pode ser encorajada nos estudantes de música e quando não tocam os instrumentos, que possam estudar sobre as características dos instrumentos que pretendem incluir, buscar os *samples* de boa qualidade sonora, aprender sobre as combinações para cada estilo musical. Tudo isso pode ser feito tanto individualmente quanto em parcerias, como mostra Raphael.

Mas então, o que fica para a sala de aula? Como esses aprendizados construídos pelos entrevistados no seu dia a dia podem nos ajudar enquanto professores a promover uma cultura digital/participativa? Que respostas nos dão sobre TICs e sala de aula? São perguntas suscitadas

pela pesquisa e pelos autores que a fundamentam. Assim, um exemplo de Victor Hugo pode mostrar como ele deixou espaço para os aprendizes realizarem uma produção musical e só após o trabalho pronto fizeram as avaliações para ver o que deu certo e o que poderia ter sido diferente. Ali o estúdio se tornou uma sala de aula, cujas aprendizagens entre pares se deu pelos músicos que estavam produzindo em consonância com os que estavam sendo gravados.

Outra pequena lição pode ser a experiência de Victor em um dos seus *workshops* com jovens e adolescentes. Victor tentou primeiro ensinar os conceitos para depois deixá-los mexer nos equipamentos, mas os alunos, ao inverterem essa ordem, chamaram a atenção para o fato de que quando estão na frente o computador o principal interesse é experimentar. Essa pode ser uma “mensagem” dos alunos dizendo que eles não esperavam ser ensinados no passo a passo, mas sim ir aprendendo na medida em que as dúvidas sobre as músicas e sobre os equipamentos fossem surgindo. Victor atuou como mediador, sem, contudo, deixar de trabalhar os objetivos da aula. Essa relação pode ser expandida no contexto da sala de aula, no qual os problemas com equipamentos e dúvidas com relação à música sejam resolvidas coletivamente, ou pesquisando tutoriais, não esperando que o professor tenha resposta pronta, como evidenciado por Tobias et al. (2015).

Pensando nos possíveis desdobramentos desta pesquisa, a partir dos relatos dos entrevistados, articulados com as práticas em sala de aula apontadas por Tobias et al. (2015) e Cernev (201), por exemplo, as estratégias para criar esse ambiente mais participativo, está além dos conteúdos musicais. Começa pelo respeito entre professores e alunos, como via de mão dupla, de tal forma que haja espaço para cada um trazer um pouco de si, poder manifestar seus interesses pessoais e receber o devido incentivo para o trabalho em equipe. Esse, por sua vez, demanda conhecimentos e trabalhos extramusicais, mas que, por meio de atividades musicais pode ser alcançado, cada um respeitando o seu espaço e o do outro, convivendo com as diferenças. A partir daí, mesmo que os problemas com acesso às tecnologias nas escolas e universidade ainda ocorram, é possível lançar mão de outras tecnologias, que não as eletrônicas. Ou ainda ligar os celulares dentro de sala de aula, utilizar suas funções de gravar e tocar audiovisuais, contrapondo as proibições corriqueiras de tal aparelho em muitas escolas, com as justificativas sobre a dispersão dos alunos. Essa proibição é o reflexo de uma escola que ainda não consegue se adequar às práticas e formas de aprender que ocorrem fora dela.

Isto posto, pensar a cultura digital/participativa, não requer apenas criar uma metodologia, é preciso começar pela forma como as pessoas convivem e dividem os mesmos espaços. A prática relatada por Tobias et al. (2015) demandou um longo tempo, foram dois anos entre o planejamento, a implementação e a avaliação. Foi um trabalho que envolveu a escola, a

universidade, professores e alunos das duas instâncias. Um trabalho coletivo, que já existe em práticas de extensão e pesquisa nas nossas universidades. Mas que sempre é preciso ser fomentado, retroalimentado. Nessa questão o tempo medido em semestres, hora/aulas, prazos pode ser um fator que dificulte, mas passível de ser revisto para que seja desenvolvido no tempo necessário para que cada sujeito envolvido tome consciência do seu papel nesse todo.

Sobre esse coletivo, não é por acaso que a maioria dos textos utilizados no alinhavo teórico desta tese são escritos em parceria, são muitos “et al.” no trabalho todo e isso pode sinalizar algo. Assim, minha aposta a partir do que aprendi com a realização desta pesquisa, é que possamos de fato ser mais “plurais” e trabalhar as diversidades a partir das nossas práticas, dos nossos espaços de formação. Os entrevistados não demonstraram receio de errar nas suas práticas, por isso a experimentação sempre esteve presente, talvez isso possa ser levado também para as nossas práticas pedagógicas.

E, nesse contexto de trocas entre pares, relato uma experiência que vivi durante o último semestre do doutorado. Mandei alguns capítulos da tese ainda em construção para uma amiga, professora de um curso de graduação¹⁶⁴, e ela se interessou por um dos capítulos e pediu se eu poderia fazer um *Skype* com os alunos dela e convidar os entrevistados. Assim, realizamos esse encontro virtual, na ocasião somente Victor Hugo pôde participar. Foi um momento de trocas de ideias, os alunos perguntaram sobre a prática dele, eu falei um pouco sobre a pesquisa. Uma prática simples, mas conectada com o que os estudiosos sobre CP defendem e enfatizam.

Considerando o percurso dos quatro anos de doutoramento, é consenso que a pesquisa representa apenas parte do que é vivido, questionado, repensado nesse período repleto de reflexões. Assim, quero ressaltar alguns pontos desses aprendizados de uma pesquisadora em formação. Na construção e desenvolvimento da pesquisa vamos, também, nos descobrindo e nessa descoberta aparecem os êxitos e as limitações.

O meu percurso foi de dificuldades para escolha do tema e delimitação do foco. Contudo, no dia em que decidi concentrar nos produtores musicais me vi exatamente no lugar em que minha dissertação de mestrado parou. Lembro que na banca de mestrado foi apontado que seria interessante direcionar um olhar para as práticas de produção dos DJs entrevistados. Assim, muito do que escrevi aqui, da forma de olhar para os dados começou no mestrado. Mesmo com a distância temporal que separa o mestrado do doutorado (hoje, em 2016, são 12

¹⁶⁴ Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora Vania Malagutti Fialho. Em outra ocasião eu já havia participado via *Skype* com uma outra turma e falando sobre outro tema.

anos), essa interligação fez com que muitas vezes eu me sentisse bem próxima aos questionamentos e reflexões advindos da dissertação.

Outro fato que merece destaque nesse caminho de formação da pesquisadora é sobre a relação entre os aspectos coletivos e individuais da construção de uma tese. Como todas as leituras sobre cultura participativa tratavam das trocas, da coletividade, das interações, quando me vi fazendo uma pesquisa por meio de entrevistas individuais, a primeira ideia foi a de que o trabalho seria contraditório. Nesse sentido, qualquer aproximação entre eles poderia soar como algo artificial. Foi aí que comecei a perceber que os aspectos coletivos não estão entre eles, mas nas redes que constroem e que fazem parte das suas vidas, como bem retrataram por meio dos seus relatos. Além do que eu pude perceber nas suas páginas e redes virtuais.

No que se refere à construção da tese, também é um trabalho a várias mãos, mesmo que invisíveis. Além de orientador e orientanda, o que trago aqui é fruto da formação que fui construindo ao longo da minha trajetória, assim, nesta tese tem muito dos meus professores, dos meus colegas, de apresentações em eventos da área, de conversas “na mesa de bar”, das seções de terapia, das conversas com os familiares, cujas palavras me inspiraram em diferentes momentos desse percurso.

Outro aspecto que mostra uma construção coletiva é a leitura de outros trabalhos para me inspirar na estruturação, na metodologia, nos resultados. As ideias são compartilhadas, são inspiradas, mas a escolha é a do pesquisador e é nesse pequeno espaço que reside a sua autoria. Assim, o sentido de participação é perceber que tudo o que fazemos, por mais micro e individual que pareça, está interligado com outras pessoas, outros conhecimentos e ao ser publicado, agrega e amplia mais discussões. Esse é o cerne dos estudos sobre CP, que valem tanto para a relação com as mídias de forma geral, quanto para os contextos educacionais.

Para finalizar, reforço a tese de que a educação musical que emerge das práticas de produção musical na cultura digital/participativa é plural, diversificada, aposta no potencial de criação presente em cada pessoa envolvida em uma prática musical, seja ela dentro de uma sala de aula, em uma prática de tocar em conjunto, em uma gravação em *home studio*. Uma educação musical que mescla diferentes repertórios, práticas presenciais e virtuais, tecnologias de diferentes épocas, numa perspectiva pedagógica que abarca autonomia nas práticas individuais e coletivas. Os dados revelam que a manipulação sonora no computador, nos dispositivos móveis, aliadas às funções de gravação e edição sonora apresentam potenciais para aprendizagens musicais por meio da apreciação, performance e criação musical. Contudo, na ausência dessas tecnologias, as atividades coletivas e de criação são as principais e podem ser realizadas com os elementos sonoros e materiais que os professores e alunos tiverem à

disposição. É nesse conjunto de perceber aprendizagens que ocorrem nesses espaços e trazê-las para o contexto pedagógico-musical que estão as contribuições desta pesquisa para a área da Educação Musical.

E assim, buscando “abandonar” esse trabalho, retomo o que escrevi na metodologia, que compartilho com meus entrevistados a sensação de uma produção. Nossos produtos têm narrativas diferentes, a deles musical, audiovisual, a minha textual. As etapas: pré-produção; produção e pós-produção (concepção de ideia e desenvolvimento; arranjo; mixagem; masterização; promoção) são as mesmas pelas quais eu passei. Assim como escolhem os sons, precisei escolher as falas e os autores que estão em diálogo neste texto. Se durante o arranjo os entrevistados retomam cada parte, esmerilham cada som, gravam e regravam quantas vezes for necessário para ter um bom resultado, na escrita ocorre de forma análoga, os recursos de “recortar, colar” são fundamentais para as bricolagens realizadas no texto, para que tudo possa ser mudado de lugar quantas vezes for necessário. Nas fases de mixagem, os ajustes com relação ao texto, às revisões da língua portuguesa, dentre outros detalhes e por fim a masterização, quando “fechamos” o trabalho para torná-lo público. Um “fechamento” temporário, pois o trabalho continuará se transformando a cada novo olhar. Passa a ser mais um material para ser *remixado*, *re-editado*. Olhando assim, vejo que há mais proximidade nas nossas práticas do que eu teria imaginado antes de iniciar a pesquisa. Mesmo me considerando uma “outsider” no campo da produção musical, a oportunidade de conhecer e traduzir essas práticas para a área pedagógica foi instigante e de muitos aprendizados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Patricia de Sousa. *O trabalho de produção e divulgação musical de dois DJs de música eletrônica de Cuiabá*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de cultura contemporânea, Universidade Federal do Mato Gross, Cuiabá.
- ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. O papel das tecnologias digitais na formação do professor de música. In: XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). 2013, Pirenópolis. *Anais...* p. 1700-1708.
- _____. Impactos das tecnologias e a mudança na cultura da aprendizagem musical: um estudo sobre redes sociais e educação online. In: XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). 2013, Pirenópolis. *Anais...* p. 1223-1233.
- _____. Transformações tecnológicas e mudanças na aprendizagem musical: um estudo sobre redes sociais na aprendizagem online. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM). 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* p. 357-366.
- ARIANI FILHO, Fernando Caiuby. *“Piquenique musical em com-junto”*: implicações das relações humanas na atividade musical. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ARROYO, Margarete. Mídias sociais como fontes de pesquisa documental acerca da educação musical contemporânea. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). 2014, São Paulo. *Anais...* p. 1-10.
- BECHARA, Silvia Regina de Camera Corrêa. Jovens, músicas e mídias sociais: desafios da Educação Musical na contemporaneidade. In: XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). 2013, Pirenópolis. *Anais...* p. 1242-1251.
- _____. Etnografia virtual e entrevistas *online*: desafios na pesquisa em educação musical. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). 2014, São Paulo. *Anais...* p. 1-9.
- _____. *Jovens estudantes de música na cibercultura musical: Facebook e educação musical 2.0*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo.

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

_____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan/jun. 2015.

BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

BORBA, Marcelo. *Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BOZZETTO, Adriana. *Projetos educativos de família e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOUD, D.; COHEN, R., SAMPSON, J. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 24, n. 4, p. 413-426, 1999.

BRAZIL, Jeff. "P2PU: Learning for Everyone, by Everyone, about almost Anything". *DMLCentral*. Maio, 2011. Disponível em: <http://dmlcentral.net/tag/peer-to-peer-learning/page/2/>. Acessado em 30 de março de 2016.

CALVÃO, Leandro Dantas; PIMENTEL, Mariano; FUCKS, Hugo. Do email ao Facebook: uma perspectiva evolucionista sobre os meios de conversação da internet. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. E-book.

CANCLINI, Néstor García. Introducción: De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. In: CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza Urteaga Castro. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Buenos Aires: Ariel, 2012. p. 3-25.

CAROSO, Luciano. *Etnomusicologia no ciberespaço: processos criativos e de disseminação em vídeos amadores*. Salvador, 2010. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, v.1, 2012.

CATANZARO, Paul. What is peer-to-peer learning? *Woodland worner networks*. Junho, 2008. Disponível em: <https://woodlandownernetworks.wordpress.com/2008/06/25/overview/>. Acessado em 30 de março de 2016.

CERNEV, Francine. Aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: um estudo realizado nas aulas de música no contexto da educação básica. *Revista Hipertextus*, Recife, v. 10, p. 1-17, julho de 2013.

_____. *Aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CLINTON, Katie; JENKINS, Henry; McWILLIAMS, Jenna. New Literacies in na Age of Participatory Culture. In: JENKINS, Henry. *Reading in a Participatory Culture*. Teachers College Press, Columbia University, 2013. p. 3-23.

COFFMAN, Nicolas; COFFMAN, Don. Buttons and Triggers: Musicmaking Made More Accessible through Digital Technology. In: 31° ISME WORLD CONFERENCE OF MUSIC EDUCATION (ISME). 2014, Porto Alegre: *Paper Abstracts*, p. 250.

COOLEY, Timothy J.; MEIZEL, Katherine; SYED, Nasir. Virtual Fieldwork: Three case studies. In: BARZ, Gregory; COOLEY, Timothy J. *Shadows in the Field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2008. p. 90 - 107.

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

_____. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.

CUNHA, Eliza da Silva. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso dm Porto Alegre – RS*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DELWICHE, Aaron; HENDERSON, Jennifer Jacob (Orgs.). *The participatory cultures handbook*. New York: Routledge, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs.). Trad. Sandra Regina Netz. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DIAS, Edgar Martins. *Aprendizagem por pares e questionamento na iniciação ao tema ácido/base*. 2012. Dissertação (Mestrado em didática) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://www.webqda.com/wp-content/uploads/2014/03/edgarDias.pdf>

DUEÑAS SALMÁN, Luisa Renée; GARCÍA LÓPEZ, Edgar Josué. El papel de la educación escolar en la construcción de cultura de participación y de ciudadanía democrática. *Razón y Palabra* [online], n.16, agosto/outubro, 2011. Acessado em 03/02/16
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520010080>>

_____. El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Revista Razón y palabra: Comunicación como valor de desarrollo social*. [online], n. 80, outubro, 2012.

FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas selecionados*. Curitiba: CRV, 2013.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dinâmicas de um juventude conectada: a mediação de dispositivos móveis nos processos de ensino aprendizagem*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. *O produtor-artista e a cibercultura: uma reflexão sobre a produção musical na era das redes sociais virtuais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

FIALHO, Vania Malagutti. *Aprendizagens e práticas musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

GALAS, Ramiro; CASTRO, Beatriz Magalhães. O *sample* como ferramenta composição: novos paradigmas autor/ouvinte no contexto das mídias digitais. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). 2012, João Pessoa. *Anais...* p. 1591-1599.

GALLETTA, Thiago Pires. *Cena musical independente paulistana – início dos anos 2010: a “Música brasileira” depois da internet*. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Margin W.; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIRARDELLO, Gilka; PEREIRA, Rogério Santos; MUNARIM, Iracema. Cultura participativa, mídia-educação e pontos de cultura: aproximações conceituais. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, v. 8, n. 1, p. 239-258, jan/abr, 2013.

GOHN, Daniel. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 113-119, mar, 2008.

_____. *Tecnologias digitais para educação musical*. São Carlos: EdUFSCar, 2010a.

_____. Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010b.

_____. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 25-34, jan/jun 2013.

_____. Música por todos os lados: jogos eletrônicos, redes sociais e educação mediada por tecnologias. In: *Música na Escola: caminhos e possibilidades para a educação básica*. Educação em rede, v. 4. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2015. p. 306-316

GOMES, Celso Henrique Souza. *Educação Musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GÓMEZ ISASSI, José Alberto: La Sociedad 2.0: De la democratización de los medios de comunicación a la socialización de la producción. *Revista Communication Papers*, n. 8 (Monográfico II), p. 21 - 30. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. 2015. Acessado em 05/02/16. <http://www.communicationpapers.e>

HALAVAIS, Alexander. Prefácio. In: FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 11-16.

HARTLEY, John. Utilidades do YouTube: alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In: BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

HINE, Christine (org.). *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet* New York: Oxford, 2005.

JENKINS, Henry et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: <http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Aleph, 2009a.

_____. O que aconteceu antes do YouTube? IN: BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009b. p. 143-164.

JOHNSON, Telma. *Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologia e técnicas qualitativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

JOINSON, Adam. Internet Behaviour and the Design of Virtual Methods. In: HINE, Christine (Org.). *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet*. New York: Oxford, 2005. p. 21-34.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr/nov, 2000.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LESSIG, Lawrence. *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: Bloomsbury Academic, 2008.

_____. *Cultura livre: como a mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade*. Trad. Fábio Emílio Costa. São Paulo: Trama, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LOSH, E; JENKINS, H. Can public education coexist with participatory culture? *Knowledge Quest*, v. 41, n.1, p. 16-21, set, 2012.

LOPES, Rodrigo de Castro. Necessidade de formação musical do engenheiro de áudio responsável pelo registro de músicas. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM). 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* p. 940-949. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4686/4184#>

MARKHAM, Annette; BUCHANAN, Elizabeth. Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0). 2012. Disponível em: <<http://aoir.org/reports/ethics2.pdf>>. Acesso em: 09 Mai. 2014.

MARTIN, Jeffrey. Toward authentic electronic music in the curriculum: Connecting teaching to current compositional practices. *International Journal of Music Education*, v. 30, n. 2, p. 120-132, may, 2012.

MAZETTI, Henrique Moreira. Cultura participativa, espetáculo interativo: do “empoderamento” ao engajamento corporativo dos usuários de mídia. In: XIV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* p. 1-15.

McGRANAHAN, Liam. Bastards and Booties: Production, Copyright, and the *Mashup* Community. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, n. 14 (artículo 9), 2010. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/13/bastards-and-booties-production-copyright-and-the-mashup-community>. Acessado em 22/02/16.

MELO, Bruno Torres Araujo de. *Os efeitos de estudos formais associados ao recurso*

didático da gravação na prática de bateristas populares. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-77.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. (orgs.) [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. V.II]. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: 21/03/2016.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MUHONEN, Sari. Songcrafting: a teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 2, p. 185-202, may 2014.

NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. In: NP–Histórias em Quadrinhos (V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom), realizado durante o XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Rio de Janeiro, 2005.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M., ROMÃO-DIAS, D., & DI LUCCIO, F. Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

OLIVEIRA-TORRES, Fernanda. *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. *RSB: Revista de Sociologia/Sociedade Brasileira de Sociologia* – SBS, Sergipe, v. 1, n.1, p. 107-128, jan/jul, 2013.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical. 2013. Dissertação (Mestrado em Música – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PRETTO, Nelson. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador: Edufba, 2013.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. 2012. Tese (Doutorado em Música) –

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REID, Anna; DUKE, Michael. Student for student: Peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, n. 4, February, 2015.

RODRÍGUEZ, Héctor Fouce. Entusiastas, enérgicos y conectados. In: CANCLINI, Néston García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza Urteaga Castro. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Buenos Aires: Ariel, 2012. p. 169-185.

RUIZ MARTÍN, José Manuel; ALCALÁ MELLADO, José Ramón. Los cuatro ejes de la cultura participativa actual. De las plataformas virtuales al medialab. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 95-122, ene. 2016. Disponível em: <<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/904>>. Acessado em: 04/02/16.

SALMONS, Janet. *Doing qualitative research online*. London: SAGE Publications, 2016.

_____. *Qualitative online interviews: strategies, design and skills*. 2. ed. SAGE Publications, 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. O menino e o violão: a escola e a educação musical em família, *Revista da ABEM*, Londrina, v 19, n 25, p. 41-52, jun/jul, 2011.

SANTOS, Edméia. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZURIN, Antônio. (org.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-43.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Práticas multirreferenciais de educação *online*: expressões de uma pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 153-172, nov. 2013.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Ciberativismo, cultura hacker e o individualismo colaborativo. *Revista USP*, São Paulo, n. 86, p.28-39, junho/agosto, 2010.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento, Curitiba, *Música em perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 57-80, junho, 2014.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. (orgs.) *Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 11-29.

_____. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 45–57, 2000.

_____. Jusamara. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). 2009, Londrina. *Anais...* p. 521-530.

TOBIAS, Evan. Inter/trans/cross/new media(ting): Navigating an emerging landscape of digital media for music education. In: RANGLES, C. (Ed.), *Music education: navigating the future*. New York: Routledge, 2015. p. 91-121.

_____. Participatory culture in practice: Developing perspectives and potential in music education. In: 31º ISME WORLD CONFERENCE OF MUSIC EDUCATION (ISME). 2014, Porto Alegre: *Paper abstracts*, 2014a, p. 56.

_____. 21st century musicianship through digital media and participatory culture. In: KASCHUB, M.; SMITH, J. (Eds.). *Promising practices in 21st century music teacher education*. Oxford: Oxford University Press, 2014b. p. 205-226.

_____. Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. *Music Educators Journal*, v. 99, n. 4, p. 29-36, June, 2013.

TOBIAS, E; VANKLOMPENBERG, A.; REID, C. Reflecting on changes in practice through integrating participatory culture in our classrooms. *Mountain Lake Reader: Conversations on the study and practice of music teaching*, v. 6, p. 94-110, 2015.

VAZQUEZ, Eliza Rebeca Simões Neto. *A aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista: a interação na pista, no ciberespaço e o envolvimento com as tecnologias musicais de produção*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília.

WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. *Internacional Journal of Music Education*, v. 31 n. 1, p. 91-105, february, 2013a.

WALDRON, Janice. User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: music learning and teaching in two contrasting *online* communities. *Music Education Research*, v. 15, n.3, p. 257-274, 2013b.

WITTE, James C. A Ciência Social digitalizada: avanços, oportunidades e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 31, p. 52-92, set/dez, 2012.

WOODSIDE, Julian; JIMÉNEZ, Claudia. Cración, socialización y nuevas tecnologías em la producción musical. In: CANCLINI, Néston García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza

Urteaga Castro. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Buenos Aires: Ariel, 2012. p. 91-109.

APÊNDICES

Apêndice - A: Blog da tese: textos, audiovisuais e glossário.

O blog (<http://edumusinaculturaparticipativa.blogspot.com.br>) foi criado como apoio para a tese, principalmente para facilitar o acesso às músicas citadas durante o trabalho. As músicas estão organizadas por capítulo e obedecem a mesma ordem que aparecem no texto.

A organização do blog contempla 6 abas independentes: apresentação, resumo, os entrevistados, músicas por capítulo, glossário, links relacionados:

Apresentação: traz a função do blog para a tese;

Resumo: apresenta além do resumo o link para o texto completo da tese, de acordo com o disponibilizado pela UNIRIO.

Os entrevistados: traz o perfil dos entrevistados com links para suas páginas pessoais, de tal forma que o leitor pode acompanhar dados mais atualizados acerca dos músicos participantes da tese.

Músicas por capítulo: as músicas aparecem na ordem em que são citadas no decorrer do texto e estão organizadas por capítulo.

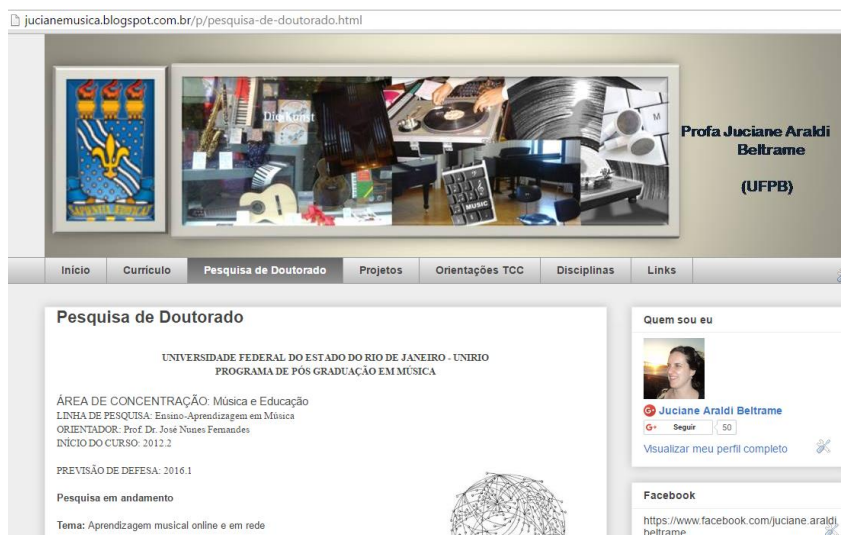
Glossário: apresenta os significados de alguns termos utilizados no texto.

Links relacionados: consta de links citados no decorrer do texto e que foram citados pelos entrevistados.

Para além da função de apoio para a tese, o blog pode propiciar um espaço para que os leitores possam entrar em contato com a autora a partir do recurso “comentar”.

Apêndice - B: Texto explicativo utilizado para a escolha dos participantes

Texto para explicar sobre a pesquisa que constava em uma página do meu blog pessoal:
jucianemusica.blogspot.com/pesquisa-de-doutorado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Música e Educação
 LINHA DE PESQUISA: Ensino-Aprendizagem em Música
 ORIENTADOR: Prof. Dr. José Nunes Fernandes
 INÍCIO DO CURSO: 2012.2
 PREVISÃO DE DEFESA: 2016.1

Pesquisa em andamento

Tema: Aprendizagem musical online e em rede

Objeto de estudo: aprendizagem musical *online* focalizando os participantes de redes sociais digitais

Questões de pesquisa: Como ocorrem as aprendizagens musicais na internet considerando as transformações tecnológicas e as interações em rede? Como se constitui esse espaço *online* de vivências, trocas e aprendizagem musical? Qual o papel das tecnologias digitais na aprendizagem musical online? Quais os significados de estar nas redes sociais digitais para seus participantes? O que as práticas musicais de participantes de redes sociais revelam sobre possibilidades de aprendizagem musical online? Como ocorre a aprendizagem musical a partir das interações *online e offline*?

Sobre a pesquisa:

O fenômeno que busca-se compreender nesta pesquisa é o das mudanças na cultura da aprendizagem musical a partir das transformações tecnológicas, representadas neste estudo pelos modos de aprendizagem musical online e o impacto das redes sociais digitais na formação musical na e pela rede. O intuito é conhecer a aprendizagem musical online sob o ponto de vista das pessoas que utilizam

ativamente a internet e as redes sociais para suas vivências musicais, seja na performance, na aprendizagem, na divulgação de músicas e na construção de suas redes de aprendizagem.

As transformações tecnológicas são representadas neste estudo pelos modos de aprendizagem musical *online* e o impacto das redes sociais digitais na formação musical na e pela internet. Dessa forma, esta pesquisa parte do pressuposto que o avanço tecnológico modifica as formas de consumir, produzir, ensinar e aprender música. Com as trocas possibilitadas pelo compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo, e com a web 2.0 que permite a criação e postagem de conteúdos na rede de internet, há uma mudança na cultura da aprendizagem musical.

Ao problematizar a mudança da cultura do ensino e aprendizagem musical, estão imbricadas as interações de alunos com as mídias digitais, redes sociais, dispositivos móveis (celulares e *tablets*). Estes, representam o acesso às redes sociais em qualquer tempo e local, possibilitando compartilhar eventos e produções audiovisuais em tempo real. Além disso, proporcionam outras formas de sociabilidade, mesclando vivências *online e offline* (SERRES, 2013; SOUZA, 2008; 2013; LEMOS, 2010).

As mudanças na aprendizagem musical, proporcionadas pelas outras formas de sociabilidade e das interações em rede para a aprendizagem musical *online* implicam obrigatoriamente em (i) mudanças na aprendizagem musical, especialmente nos modos de aprender, meios e recursos, (ii) mudanças na atuação do professor e (iii) aparecimento de um grupo de aprendizes com competências relacionadas aos novos meios de informação e comunicação.

Dessa forma, a escolha das redes sociais digitais como um espaço de possíveis aprendizagens se dá principalmente pelas suas características de interações *online e offline* e outros elementos comunicacionais que podem ser desvelados a partir da pesquisa. Para tanto, opção metodológica será a abordagem qualitativa de pesquisa e o campo empírico se constituirá de músicos e/ou estudantes de música que participam ativamente das redes sociais digitais e que se utilizam da internet para sua formação musical.

Técnicas de coleta de dados: entrevistas individuais realizadas online; fóruns de discussão; análise de postagens nas redes que os participantes da pesquisa estão inseridos e permitirem o acesso; análise dos seus canais do youtube e outras redes de compartilhamento musical.

Critérios para escolha dos participantes: ser participante de alguma rede social digital há, pelo menos, um ano; utilizar a internet na sua formação musical; ter interesse e disponibilidade para participar das entrevistas individuais e dos fóruns.

Apêndice - C: Roteiro de entrevistas – 1ª fase 2014

BLOCO 1: perfil dos entrevistados

1 Dados de identificação

Nome:
 Nome artístico:
 Idade:
 Escolaridade:
 Cidade:

2 Atuação profissional e formação musical

Estuda ou estudou em alguma faculdade? qual área?
 Trabalha e/ou estuda em algum lugar? onde?
 Se está estudando: em qual período? Qual instituição?
 Conte sobre sua atuação profissional com relação à música. Se toca em algum lugar, tem algum grupo, ministra aulas?
 Toca quais instrumentos musicais?
 Como foi o aprendizado?
 Fez aulas? Por quanto tempo? Onde?
 Fez algum curso online? Onde? Como foi?

BLOCO 2: relações com as tecnologias e internet (gerais)

Sobre conexão na internet, costuma estar sempre conectado, como é o acesso?
 Acessa com que frequência?
 Que dispositivo / equipamento usa para se conectar à internet? Por que? Como? Em que momentos conecta?
 Se acessa por computador e também por algum dispositivo móvel: Indique as diferenças entre o acesso no computador e nos celulares/*tablets*
 Se é em dispositivos móveis, qual tecnologia usa?
 Qual sistema operacional você costuma utilizar no computador?
 Quais programas e aplicativos musicais você costuma usar?
 Como você escolhe/chega até esses aplicativos?
 Como aprendeu a trabalhar com estes programas e aplicativos?
 Sobre as redes sociais: Quais plataformas de redes sociais digitais você participa?
 Como e porque você decidiu entrar nas redes sociais digitais? o que elas significam para você?
 Como é constituída sua rede: a partir de pessoas que já conhecia? ou contatos que você conheceu pela internet?
 Sua rede de amigos é de lugares distantes?
 Por meio de qual dispositivo e com que frequência você costuma acessar as suas redes sociais?

Você considera que utiliza as redes sociais com finalidades mais pessoais ou profissionais? Qual o seu modo de participação nas redes? costuma criar conteúdos? compartilhar? comentar? fale um pouco sobre curtir, comentar e compartilhar....
Quais as especificidades de cada plataforma de rede que você utiliza? há interligação entre elas?

BLOCO 3: Internet e tecnologias aprender, ensinar, produzir, divulgar música.

Você usa a internet para aprimorar seus conhecimentos musicais? Como?
Como você vê a internet para sua formação musical: em que aspectos ela é importante ou não?
Quais os principais sites que você utiliza?
Como é a navegação/pesquisa? como você costuma se orientar?
Nas suas redes há interações musicais? Se sim, como elas ocorrem?
Como escolhe as páginas para curtir? quais são os critérios desta escolha?
Poderia citar as páginas relacionadas à música que compõem a sua rede?
Por que e como chegou até essas páginas? Comente a respeito.
Sobre o YouTube, como você vê esta plataforma para as vivências musicais?
Costuma comentar e ler os comentários nesta plataforma?
Você utiliza mais alguma plataforma (ex: *SoundCloud*, *MixCloud*, *Facebook*)?
Você pode indicar alguma página ou algum local em que você interage musicalmente? como posso ter acesso?
Você considera que a sua utilização da internet é mais para receber conteúdos ou também produzir conteúdos?

Cursos online

Você já fez algum curso *online*? de qual área?
Já fez algum curso de música?
Como o curso foi organizado? totalmente *online* ou com carga horária presencial?
Como foi o aprendizado?
Quais as principais dificuldades?
Como foi a metodologia?
E a plataforma utilizada?
Caso não tenha feito: você faria um curso totalmente pela internet? conhece algum? como imagina que seja?

Para ensinar

Como as diferentes tecnologias estão presentes nas suas aulas?
Como é a relação dos seus alunos com as tecnologias?
Você utiliza a internet durante a aula?
E você permite o uso de celular durante a aula?
Como é essa negociação?
Costuma utilizar a internet, alguma plataforma de redes sociais na aula? Como?

Para produzir/divulgar

Como é o seu processo de produção musical?

Como as tecnologias de gravação e edição estão presentes nesse processo?

Fale mais sobre mashups, reedit e remix?

Sobre divulgação na internet: canal no youtube, página no Facebook, *SoundCloud*.

Voce tem um canal? Pagina? Blog? Por que?

Se sim, como foi a ideia de criar o canal?

Desde quando você tem este canal?

Com que frequência o alimenta?

Que critérios usa para postar algo em seu canal?

O que tem no seu canal e qual a função?

O que significa ter muitos likes?

Como está sendo a visibilidade?

Tecnologias e equipamentos

Quais as tecnologias (dispositivos, aplicativos, softwares) você utiliza nas suas práticas musicais?

Quais mudanças você já vivenciou, com relação aos equipamentos?

Como era aprender musica antes? E hoje? Como era ensinar antes? e hoje? Como você analisa as diferenças?

O que você considera específico da internet, que sem ela você não conseguiria fazer?

Apêndice - D: Roteiro de entrevistas – 2ª fase 2015

Bloco 1: Trajetórias de formação e atuação: quem são os entrevistados, o que fazem, qual sua relação com a música?

Como foi o aprendizado de música? Fez cursos, onde?

Atualmente faz algum curso? Onde?

Qual sua opinião sobre esses cursos para o seu aprendizado musical?

Quais instrumentos você toca? Como foi o aprendizado de cada instrumento? Fez cursos?

Como foi e como é o seu acesso às músicas e materiais para aprender música?

Como você relaciona essas suas aprendizagens com o contexto midiático, principalmente internet?

Como procura se manter atualizado?

Você tem alguma outra profissão além da música?

Bloco 2: práticas de produção e performance musical

a) concepções/ideias acerca do campo produção musical

Há várias atuações dentro do campo da produção musical, como você definiria produção musical a partir da sua atuação?

Quais conhecimentos musicais são necessários para a prática da produção musical?

Como você conceitua produção independente?

Na sua opinião, qual é o papel das mídias e tecnologias no campo da produção musical?

Desde quando você trabalha com produção musical?

Quais são suas atuações nesse campo?

O que o levou a trabalhar com produção?

Quais momentos que marcaram sua trajetória profissional?

Você costuma trabalhar mais sozinho ou coletivamente?

Como você aprendeu a produzir? Fez cursos?

O que você busca quando está produzindo uma música? O que considera interessante?

Quais são suas influências musicais?

Quais os estilos/gêneros musicais que você costuma produzir atualmente?

Sempre foram estes ou já trabalhou com outros? Quais?

b) Cultura remix: Perfil: Victor Hugo e Dante

Sobre cultura remix: o que pensa sobre? O que é um remix, nas suas palavras?

Sobre remix, reedit, mashup e bootleg: Quais as diferenças? Como transita de um formato pra outro?

Como é o processo de criação musical? Como escolhe as músicas, os sons, os trechos?

Instrumentação?

Como você inicia o processo de composição/criação musical? Qual costuma ser o ponto de partida? Cite algum exemplo.

Poderia detalhar o passo a passo de uma produção sua em cada uma dessas categorias? Um reedit, um remix, um mashup, um bootleg?

Quais os conhecimentos musicais e os conhecimentos sobre tecnologias estão envolvidos nessas produções?

As criações musicais são individuais ou há colaboração de outros músicos? Em caso afirmativo, como é essa colaboração?

Como você vê os processos colaborativos de criação musical?

Há uma ampliação com o virtual ou você costuma fazer isso mais presencialmente?

Como lida com direitos autorais? O que pensa sobre isso? Já teve algum problema com relação a isso?

Sobre a gravação/finalização: como é realizada?

Como você costuma trabalhar no estúdio? Tem estúdio próprio?

Utiliza instrumentos acústicos nas suas produções? Como é feita essa junção?

c) Produção bandas: Performance cover e autoral: multipista e multi-instrumentos... Perfil *Raphael Ota*

Como é o processo de criação musical? Como escolhe as músicas, os sons, os trechos? Instrumentação?

Como você inicia o processo de composição/criação musical? Qual costuma ser o ponto de partida? Cite algum exemplo.

Quais os conhecimentos musicais e os conhecimentos sobre tecnologias estão envolvidos nessas produções?

As criações musicais são individuais ou há colaboração de outros músicos? Em caso afirmativo, como é essa colaboração?

Como você vê os processos colaborativos de criação musical?

Há uma ampliação com o virtual ou você costuma fazer isso mais presencialmente?

Como lida com direitos autorais? O que pensa sobre isso?

Sobre a gravação/finalização: como é realizada?

No caso de estúdios: como você costuma trabalhar? Tem estúdio próprio?

No caso da gravação de instrumentos acústicos, como é feita?

Sobre ser o único músico da banda (tocar e gravar todas as vozes e instrumentos) como é esse processo?

Sobre tocar mais de um instrumento e fazer a gravação multipistas. Como é esse trabalho?

Como aprendeu a fazer esse tipo de produção?

Sobre **gravação de covers**

Quais as motivações para gravar e postar músicas de outros compositores? Como as escolhe?

Faz arranjos diferentes ou procura interpretar igual ao original?

Como é o processo de gravação de covers?

E a produção audiovisual? Você faz sozinho ou com ajuda de outras pessoas?

Como fica a questão dos direitos autorais? Já teve algum problema com relação a isso?

d) Produção de terceiros

Você costuma produzir músicas outros músicos/grupos/bandas/DJs? Cite alguns trabalhos nessa direção.

Quais suas atuações nesse processo de produção?

Como é o processo de gravação no estúdio? Você acompanha? Faz intervenções? Que tipo de intervenções?

Bloco 3: Relação com as tecnologias: Meios e materiais que utilizam

Quais equipamentos você utiliza para compor e gravar? Como aprendeu a trabalhar com eles?

Relação com mídias: vinil, cds, mp3

Como você vê as diferenças entre som analógico e digital e como isso impacta a escuta e fidelidade sonora?

Bloco 4: Estúdio: gravações autorais e de terceiros

No estúdio, quais as diferenças nas gravações de produção autoral e de terceiros?

Você vê o estúdio como um espaço para trocas musicais e aprendizados? Como? Poderia citar algum exemplo?

O que você aprende no estúdio que ressoa na sua experiência como músico?

Poderia citar exemplos?

Bloco 5: Divulgar/compartilhar

Sobre divulgação na internet: canal no youtube, página no Facebook, *SoundCloud*.

Voce tem um canal? Pagina? Blog? Por que?

Se sim, como foi a ideia de criar o canal?

Desde quando você tem este canal?

Com que frequência o alimenta?

Que critérios usa para postar algo em seu canal?

O que tem no seu canal e qual a função?

O que significa ter muitos likes?

Como está sendo a visibilidade?

Que tipo de comentários costuma ter nas suas páginas?

Por que você compartilha suas produções? O que se espera?

O que leva a querer divulgar? O que se espera dessa divulgação?

O que pensa que as pessoas aprendem vendo suas postagens?

O que você aprende vendo outras postagens? Quais você segue?

Que critérios utiliza para seguir outros canais?

Bloco 6: Licenças: Propriedade intelectual/direitos autorais...

Como se relaciona com as questões de direitos autorais, como registra suas produções?

Já teve algum problema com relação a isso? Poderia comentar?

Tem alguma produção que faz com a intenção de ser remixada e reutilizada, nos moldes das práticas musicais na cibercultura?

Bloco 7: Sobre mercado de trabalho/retorno financeiro

Há um interesse comercial nas suas postagens? Tem retorno financeiro? Como funciona?

Quais as especificidades de vender música pela internet?

E os processos de produção, qual o retorno financeiro?

Como é o retorno financeiro na produção de terceiros?

Como é o retorno financeiro na produção autoral?

Bloco 8: Atividades de ensino

Atua também na área de ensino?

Em quais espaços e formatos?

Como é esse trabalho pra você?

Como você ensina a criar/produzir música?

Perguntas finalizadas

Como você vê os desafios e oportunidades trazidos pela mídia considerada mais participativa, como a internet?

Você percebe se as práticas de produção e divulgação musical são mais colaborativas e participativas? Na sua opinião, há de fato uma ampliação na participação? Explique.

Tem alguma questão que não abordei aqui e que você considera importante trazer acerca desta pesquisa?

Apêndice - E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre redes sociais digitais na aprendizagem musical *online* e está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pela doutoranda Juciane Araldi Beltrame, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Os objetivos do estudo são: investigar como ocorrem as aprendizagens musicais na internet considerando as transformações tecnológicas e as interações em rede; verificar como se constitui esse espaço *online* de vivências, trocas e aprendizagem musical; analisar os significados de estar nas redes sociais digitais para seus participantes; compreender como ocorre a participação nas redes; verificar como ocorre a aprendizagem musical a partir das interações *online e offline* mediadas pelas redes.

A demanda desta pesquisa está além de compreender o funcionamento das interfaces digitais, mas sim entender como as pessoas se organizam em torno dessa mediação tecnológica e quais os impactos das constantes mudanças para o ensino e aprendizagem musical como um todo. Trata-se de problematizar de que forma os desafios de uma cultura digital e tecnológica caminham para um processo de aprendizagem que envolve diferentes meios e, conseqüentemente, diferentes formas de ser e estar no mundo, cujas conseqüências são vividas na aprendizagem musical. As contribuições do estudo para a área de ensino e aprendizagem musical consistem na possibilidade de aprofundar os estudos sobre o papel das transformações tecnológicas para a pedagogia musical.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevistas individuais, presenciais ou realizadas pela internet - por meio de bate-papo, ou interfaces de audiovisual, e de um grupo de discussão *online* com a pesquisadora e os demais participantes da pesquisa. A previsão é de realizar de duas a três entrevistas no período de abril a agosto de 2014, e uma possível nova rodada de entrevistas em 2015. A realização de cada nova entrevista dependerá da transcrição da entrevista anterior. O agendamento das entrevistas será de acordo com as possibilidades do entrevistado.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de música e educação musical, bem como em revistas científicas da área.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, Eu, _____,

RG _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevista(s) realizada(s) entre abril e agosto de 2014, e primeiro semestre de 2015, devidamente revisadas por mim, para Juciane Araldi Beltrame, portadora do RG xxxxxx, estudante no Programa de Pós-Graduação em Música, doutoranda em Música Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. As entrevistas e postagens no grupo de discussão poderão ser utilizadas integralmente ou em partes para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data.

Em relação ao uso de citações, autorizo explicitar minha identidade de acordo com uma das opções escolhidas entre as abaixo indicadas (assinadas com X), desde que sejam seguidos os princípios éticos da pesquisa acadêmico-científica.

<input type="checkbox"/>	Identidade utilizando meu nome e sobrenome
<input type="checkbox"/>	Identidade utilizando apenas meu primeiro nome
<input type="checkbox"/>	Identidade preservada utilizando nome fictício escolhido por mim
<input type="checkbox"/>	Outra indicada por mim

Os pesquisadores (doutoranda e orientador) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Juciane Araldi Beltrame, (83) XXXXX ou pelo email: jucianemusica@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável