

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

**PERCUSSÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA NOS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DESSES INSTRUMENTOS**

RODRIGO GUDIN PAIVA

CAMPINAS - 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

Mestrado em Música

**PERCUSSÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA NOS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DESSES INSTRUMENTOS**

RODRIGO GUDIN PAIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música do Instituto de Artes da UNICAMP como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

CAMPINAS – 2004

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por me dar saúde, força de vontade e iluminar sempre o meu caminho, em todos os momentos de minha vida. A meus pais, Rogério e Rita, por todo apoio, dedicação e amor que sempre cultivaram por mim. A minha esposa Bia e a minha filha Mayara, pela paciência e compreensão e por compartilharem comigo todos os momentos dessa minha trajetória.

A Fundação APLUB de Crédito Educativo pelo crédito concedido durante o período de 2002 a 2004. A meu orientador Dr. Ricardo Goldemberg, pela valorosa orientação e pela incansável disposição, seriedade e dedicação ao trabalho, assim como a todos os professores que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação e para a realização desta pesquisa.

Finalmente a todos os meus alunos, por terem estado junto comigo participando do processo e me ajudando a crescer enquanto profissional e principalmente enquanto ser humano.

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da percussão, tendo como objetivo principal refletir sobre a prática pedagógica relacionada ao ensino desses instrumentos.

A pesquisa descreve a elaboração e a implementação de uma proposta para metodologia de ensino que pretende ser contextualizada e privilegiar uma abordagem integradora, tratando de aspectos musicais relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também com performance, apreciação e criação musical.

O estudo foi desenvolvido em duas realidades distintas: em uma escola livre de música que atende alunos de classe média-alta, e em um projeto social que atende crianças e adolescentes de baixa renda.

PALAVRAS CHAVE

Percussão, Ensino Instrumental, Prática Pedagógica em Música.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS, 9
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, 15
 - 2.1. Abordagem integradora da educação musical, 15
 - 2.2. Professor de música – reflexão e conhecimento prático, 20
 - 2.3. Aprendizagem musical através dos instrumentos de percussão, 24
 - 2.4. Considerações sobre metodologia do ensino, materiais didáticos e métodos em música, 28
3. PROPOSTA PARA METODOLOGIA DE ENSINO DA PERCUSSÃO, 31
4. IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EM DIFERENTES CONTEXTOS, 41
 - 4.1. Estúdio de Bateria e Percussão, 41
 - 4.2. Projeto Música & Cidadania, 45
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS, 51
 - 5.1. Avaliação geral, 51
 - 5.2. Algumas dificuldades enfrentadas durante a pesquisa no projeto Música & Cidadania, 67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS, 71
7. BIBLIOGRAFIA, 77
8. ANEXOS, 81
 - 8.1. Roteiro para entrevista com os alunos, 81

8.2. Material didático impresso, contendo atividades trabalhadas em aula (textos, partituras e fotos), 83

8.3. CD-ROM: material didático contendo atividades trabalhadas em aula (arquivos de áudio, vídeo, fotos, partituras e textos), 151

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação musical do percussionista está ligada geralmente à prática em conjunto. Podemos verificar a ocorrência dessa questão tanto no âmbito da música popular, quanto no da erudita. Grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, ou ainda, bandas, orquestras e grupos de percussão são exemplos de diferentes campos de atuação e de formação para o percussionista.

Embora esta prática seja muito comum, a maioria dos métodos¹ para percussão privilegia aspectos voltados para uma aprendizagem individualizada e muitas vezes, descontextualizada.

A aprendizagem individualizada aqui referida é aquela que não estabelece conexões com a prática em conjunto. Dessa forma, a aplicação dos conceitos estudados em situações coletivas de prática musical deixa de ser proporcionada, não havendo a troca de experiências e a interação com outros alunos.

“A prática musical usualmente requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma platéia ou entre o músico e aparatos tecnológicos. O sujeito que não possui as habilidades interpessoais necessárias terá dificuldades em estabelecer e conviver com essas interações” (Gohn, 2003, p. 47).

Entende-se por descontextualizada, uma proposta de ensino que estabelece pouca ou nenhuma identificação com o perfil dos alunos, não levando em consideração as características individuais e do grupo com o qual se pretende trabalhar.

¹ Este trabalho refere-se a método como sendo um material didático que apresenta uma seqüência de atividades e exercícios organizados para o estudo de instrumentos musicais.

Outra questão referente aos métodos de percussão é que, de maneira geral, eles revelam uma visão educacional relacionada com valores tradicionais do ensino de música. Não há pretensão em afirmar que esta visão esteja errada, apenas coloca-se como um problema, a falta de propostas embasadas em outras concepções de ensino.

Para efeitos deste trabalho, a educação musical tradicional é aquela que privilegia a técnica, a notação musical e as tradições da música européia ocidental, concordando nesse sentido com Cavalieri França (2000). Referindo-se à questão do culto ao virtuosismo na performance instrumental, a autora afirma que:

“Isto pode contribuir para perpetuar uma concepção de ensino tradicional que tende a enfatizar o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita em detrimento de um fazer musical mais expressivo, consistente e musicalmente significativo” (2000, p. 59).

Os métodos analisados² trazem uma série de ritmos e exercícios para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à mecânica instrumental, principalmente técnica, coordenação e independência, ou ainda relacionadas à teoria e notação musical. Não há preocupação quanto à integração dessas atividades a questões musicais de caráter mais amplo, como as capacidades de performance em grupo, improvisação, criação, apreciação e crítica musical. Além disso, a reflexão e a discussão sobre as diferenças individuais entre os alunos não estão presentes na concepção da maioria desses métodos, fazendo com que suas propostas e aplicações muitas vezes se tornem pouco flexíveis.

² Em uma pesquisa anterior (Paiva, 2001) foram analisados diversos métodos para bateria e percussão, dentre eles, livros publicados por editoras norte-americanas: Appice (1972), Chapin (1970), Fonseca e Weiner (1991), Stone (1935), Uribe (1996); vídeos didáticos produzidos no Brasil: Barone (1996), Leite (1996) e Neves (1994; 1995).

Esta falta de flexibilidade e as dificuldades em adaptar propostas e métodos de ensino a diferentes realidades educacionais puderam ser sentidas pelo pesquisador no decorrer dos últimos 15 anos de atividades profissionais no ensino da percussão. Aulas particulares e aulas em grupo ministradas em conservatórios e escolas livres de música, disciplinas e projetos de extensão ministrados em universidades, cursos de capacitação para professores e oficinas em projetos sociais demonstraram a necessidade de adaptação que o professor deve ter frente a diferentes situações e contextos educacionais. Esta capacidade de adaptação sempre exigiu auto-reflexão constante, visando interagir melhor com determinada realidade, no que diz respeito aos objetivos, características e necessidades dos alunos.

Além dos problemas levantados com relação aos métodos de ensino, observa-se também a carência de produção acadêmica no Brasil a respeito da prática e da sistematização de propostas para o ensino na área da percussão. Existe, portanto, a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito da elaboração de propostas e da utilização de métodos de ensino voltados para esses instrumentos.

Por isso, esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre uma proposta para a metodologia de ensino de percussão.³ Através de sua implementação em situações reais de ensino-aprendizagem, pretende-se auxiliar no desenvolvimento musical de indivíduos e de grupos de alunos⁴, em termos de performance, apreciação, criação, prática em conjunto, conhecimento de ritmos e técnica instrumental.

³ O termo proposta para metodologia de ensino é utilizado neste trabalho buscando diferenciar-se do termo método. Ver mais detalhes no capítulo 2, item 2.4.

⁴ A proposta aqui referida está voltada para alunos com diferentes níveis de dificuldade, de interesse e de necessidade, sem a obrigação de visar à profissionalização.

Com base nesses parâmetros e analisando também aspectos como motivação, interação com o grupo, assimilação de conteúdos e compreensão musical, pretende-se avaliar os resultados obtidos em diferentes contextos, buscando complementar a discussão a respeito da elaboração da proposta para a metodologia do ensino apresentada.

O processo educacional é visto como um processo contínuo, onde a constante crítica e reflexão fazem com que a proposta seja repensada e redirecionada a todo o momento. Dessa forma, sua implementação (pesquisa de campo), sua avaliação e seus ajustes acontecem de acordo com uma concepção não linear, em termos temporais.

“O processo educacional deveria estar direcionado tanto para o ato de aprender a aprender, assim como para o de ensinar a ensinar – investigar ativamente o processo – construindo/reconstruindo a partir da realidade existente” (CHELOTTI, 1999, p.13).

Lima (2002) levanta a necessidade da reflexão sistemática da prática educacional em música. A autora atenta para o fato de que o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A opção metodológica para esta pesquisa caracteriza-se por esse processo de reflexão dinâmica sobre a prática de ensino, aproximando-se da investigação-ação.

Segundo Elliot (1978) a investigação-ação tem seus interesses nos problemas práticos, do cotidiano dos professores. Ela pode ser descrita principalmente como uma ação diagnóstica, servindo como instrumento para reflexão e análise direta do contexto em que está acontecendo a prática educacional.

Para Crema (apud Lima, 2002) investigação-ação ou pesquisa-ação ou pesquisa-participante (de acordo com o autor que se estude) possuem a mesma essência. Trata-se de modalidade prática de pesquisa, sem uma estrutura rigorosa, aonde o relacionamento entre pesquisador e população e entre teoria e prática, vai definindo o seu modo de fazer-se.

Este caráter prático e investigativo vem ao encontro das necessidades aqui apresentadas, visando uma ação pedagógica consistente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter analítico descritivo com base nos dados coletados em pesquisa de campo, através de observação pessoal direta, relatórios escritos de aulas, fotos, gravações em áudio e vídeo, além de entrevistas semi-estruturadas buscando obter o *feedback* dos alunos com relação à proposta em questão. Dessa forma, buscou-se obter subsídios para a formação de uma base teórica, tendo como eixo principal o “conhecimento prático-reflexivo do professor”⁵ (Schön, 2000; Beineke, 2000).

Primeiramente foi elaborada uma proposta para metodologia de ensino da percussão. Esta proposta foi aplicada em duas realidades distintas: em uma escola particular de música especializada em bateria e percussão com alunos de classe média-alta e, em um projeto social denominado Música & Cidadania, destinado a crianças e adolescentes de baixa renda através de uma organização não-governamental (chamada CEAFIS). Por fim, os resultados foram analisados com base nos pressupostos centrais da proposta.

Cabe ainda salientar que a atuação do pesquisador como professor possibilitou a coleta de dados de uma maneira bastante extensa e detalhada. Manteve-se sempre a consciência de que não há separação entre a figura do pesquisador e do professor, sendo esta uma característica inerente a uma pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação.

Segundo Chelotti (1999) através da investigação-ação educacional, o professor “poderá ir incorporando o princípio ativo de que investigação e ação educativa precisam ocorrer no mesmo plano do processo educacional, propriamente dito” (p.13).

Para Elliot (1978) os achados da investigação-ação podem ser validados pelo diálogo com os participantes. As interpretações e explicações que emergem deste tipo de pesquisa podem fazer parte de qualquer relatório investigativo.

⁵ A discussão deste termo encontra-se na revisão bibliográfica - item 2.2.

No próximo capítulo, a revisão bibliográfica trata dos fundamentos teóricos referentes à abordagem integradora da educação musical, dos conhecimentos práticos do professor de música e dos processos de ensino-aprendizagem musical. A apresentação da proposta para metodologia de ensino encontra-se no capítulo 3. No capítulo 4, encontra-se o relato da pesquisa de campo, ou seja, a descrição da implementação da proposta realizada nos diferentes contextos educacionais. Por fim, a análise e a avaliação geral dos resultados em termos do alcance dos objetivos propostos, da ocorrência de possíveis falhas e os respectivos apontamentos estão apresentados no capítulo 5.

No CD-ROM (em anexo) encontram-se textos, partituras, fotos, arquivos de áudio e vídeo, representando a compilação de um material didático que tem como pressuposto central as experiências vividas e registradas no contexto educacional, ou seja, ele é o resultado de todo o processo de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica e a aprendizagem musical dos instrumentos de percussão desenvolvido nos diferentes contextos educacionais pesquisados.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Abordagem Integradora da Educação Musical

A educação musical não pode mais ser entendida como apenas transmissão de conhecimentos técnicos ou teóricos sobre música. Esta prática, relacionada com valores tradicionais da educação musical, ainda pode ser encontrada de forma ampla em nosso sistema de ensino. Na visão tradicional do ensino de música, aspectos como: notação musical, técnica instrumental, compositores importantes, sempre foram enfatizados segundo as tradições do ‘melhor’ da música ocidental (Hentschke, 1991; Cavalieri França, 2000).

Essa visão vem sendo bastante questionada há algum tempo por autores como Orff (1964), Paynter e Aston (1970), Schafer (1991) que inseriram a experimentação sonora, a improvisação e o desenvolvimento da criatividade e da crítica musical para as realidades de uma educação musical centrada no aluno (Hentschke, 1991).

O conceito de aprendizagem centrada no aluno busca valorizar os conhecimentos e as experiências trazidas por ele, visando a sua autonomia, “abrindo chances para o desenvolvimento da autopercepção e da autocrítica” (Gohn, 2003, p. 182).

Além disso, os valores sócio-culturais referentes à pluralidade cultural têm também grandes reflexos na educação de hoje, quando fora da sala de aula, os alunos se familiarizam com os diversos gêneros e manifestações musicais provenientes da música *pop*, amplamente difundidos pela mídia ou ainda, aqueles vindos de diversas etnias e manifestações culturais populares (Swanwick, 1988; Hentschke, 1991; Dantas, 2001; Gohn, 2003).

Refletindo sobre esse panorama atual, concordamos com Swanwick (1979) e Gainza (1977) ao pretendermos aproximar o ensino da percussão de uma abordagem, a que chamaremos a partir de agora de abordagem integradora, sob uma perspectiva voltada para o

estudante e para o contexto no qual ele está inserido, buscando privilegiar também outros aspectos além daqueles ligados à técnica instrumental que vêm sendo abordados tradicionalmente nos métodos para instrumentos de percussão.

Swanwick (1979) trata a respeito do conceito de integração, apresentando um modelo para a educação musical. Ele chama este modelo de (T) E C (L) A – Técnica, Execução, Composição, Literatura e apreciação⁶. Segundo o autor, as atividades de composição, execução e apreciação são um modelo para a educação musical, gerando experiências potenciais e proporcionando a vivência musical como um todo, sendo portanto consideradas as atividades principais no ensino da música. Como complemento a essas atividades, incluem-se ainda a técnica e a literatura, consideradas como atividades de apoio (letras T e L entre parênteses).

As atividades de apreciação musical envolvem além da audição, a compreensão sobre determinada manifestação musical através da crítica e da reflexão. A execução (performance) trata desde aspectos técnicos e de manejo dos instrumentos, até de interação em grupo. A composição musical compreende a improvisação, a exploração sonora com o corpo ou instrumentos e a expressão individual e coletiva através da organização formal de estruturas musicais. Essas atividades formam os parâmetros da educação musical e quando trabalhadas de maneira integrada, possibilitam a vivência e a construção de um conhecimento musical sólido e mais amplo, à medida que além das habilidades técnicas para a execução de um instrumento, busca-se desenvolver também as capacidades de escuta, improvisação, interação em grupo e crítica musical (ibidem).

⁶ O modelo (T) E C (L) A é a tradução de C (L) A (S) P – *Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance*.

Mills (apud Swanwick, 1994) afirma que as atividades musicais de performance, apreciação e composição são interdependentes e quando trabalhadas de maneira integrada tornam o processo de educação musical muito mais coerente.

O conceito de integração também foi abordado por Gainza (1977) que considera a música como uma forma básica de linguagem, onde a compreensão e a expressão da riqueza musical e individual acontece de maneira integrada ao sensorial, afetivo, intelectual e estético. A integração se dá através da compreensão musical que a autora chama de “absorção” (p. 23) e da expressão musical, chamada de “projeção” (p. 23). O indivíduo interage com o mundo sonoro externo através da sua compreensão e da sua expressão musical, cabendo à educação musical propiciar essa integração, completando e modificando a qualidade desse ambiente sonoro. O processo pedagógico descrito pela autora coloca a apreciação, a musicologia e a crítica como possibilidades para a absorção ou a compreensão musical, enquanto que a interpretação, a improvisação e a composição possibilitam a projeção ou a expressão musical.

Segundo Gainza (1983) todo processo educativo se preocupa fundamentalmente com a absorção de novos elementos e com a expressão daquilo que o indivíduo tenha absorvido. A integração desses processos “conduzem à comunicação e à tomada de consciência, objetivos primordiais de toda educação” (p.15).

O método global tratado por Gainza (1964) baseia-se na psicologia infantil. “Chama-se global porque sustenta que todo conhecimento verdadeiro se baseia na percepção de unidades providas de sentido” (p.37). Parte-se do todo que representa algo concreto, vinculado diretamente à experiência, para se entender as partes representadas por aspectos fragmentados de uma realidade, de caráter mais teórico ou abstrato. “O método global é sintético; tende à integração do conhecimento” (p.38). Baseia-se em dois conceitos fundamentais: “experiência e liberdade” (p.39). No caso da educação musical a experiência está ligada à atividade física, mental e espiritual, traduzidas pelo canto, movimentos corporais, diversas atividades rítmicas

e apreciação musical. O conceito de liberdade refere-se à flexibilidade e à criatividade que devem estar presentes no processo de aprendizagem, contrastando com a repetição. Uma aula de música deve oferecer diferentes oportunidades para que o aluno possa desenvolver sua capacidade criativa e de expressão. O método considera ainda que o desenvolvimento dos alunos não acontece da mesma forma ou no mesmo ritmo. Por isso, procura-se atender ao desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas diferenças, mesmo em um trabalho de grupo.

Dantas (2001) trata da “fragmentação da complexidade do acontecimento musical se desdobrando em disciplinas estanques ao longo do percurso escolar” (p. 25) como um problema, aumentando a defasagem entre a manifestação musical e a escola. Segundo a autora:

“O fenômeno musical compreende inter-relações complexas, múltiplas, heterogêneas atuando simultaneamente. Sendo assim, um trabalho que integre os aspectos de percepção, análise e apreciação musical, vinculadas a uma prática de conjunto, estará mais perto da transversalidade que caracteriza o acontecimento musical em si, do que a fragmentação que ora se constata” (2001, p.25).

Considerando o modelo defendido por Swanwick (1979) e o processo pedagógico descrito por Gainza (1977), a abordagem integradora aqui referida integra diversas atividades, tanto em aulas individuais quanto em grupo, partindo dos conteúdos e das referências trazidas pelos estudantes (repertório, ritmos, manifestações culturais), utilizando a multiplicidade instrumental da percussão para se aprofundar em conteúdos e problemas instrumentais específicos. As diferentes atividades frequentemente trabalhadas no ensino dos instrumentos de percussão (repertório, performance, prática em conjunto, ritmos, improvisação, apreciação, técnica, independência, leitura e escrita musical) são oferecidas com a preocupação de manter o equilíbrio e a ênfase adequada a cada uma delas. Trata-se, portanto de uma proposta contextualizada, com ênfase no repertório, levando em conta o discurso musical dos alunos e

seus referenciais, tendo as atividades de técnica, independência e de leitura como apoio às atividades de performance, prática em conjunto e de ritmos, improvisação e apreciação. Dessa forma, procura-se propiciar o desenvolvimento dos potenciais tanto em nível de compreensão quanto de expressão, fortalecendo a pesquisa, a escuta, a interpretação e a criação musical.

Outro ponto de concordância com Swanwick (1999) está no fato da proposta deste trabalho estar estruturada a partir de alguns pressupostos centrais⁷. Para o autor, o estabelecimento de princípios para a educação musical possibilita uma maior flexibilidade quando comparado ao que ocorre na formulação de extensos currículos. O autor defende três princípios básicos para se “ensinar música musicalmente” (p.42). O primeiro refere-se ao cuidado pela música como discurso, ou seja, como uma atividade significativa por si própria. O segundo refere-se ao cuidado com o discurso musical dos alunos, isto é, as referências ou a ‘bagagem’ musical trazida por eles devem ser levadas em conta. O terceiro princípio defende a fluência no discurso musical, isto significa dizer que do início ao fim do processo educacional deve-se buscar um fazer musical fluente, tanto individualmente quanto em grupo. Nesse sentido, a atuação musical do professor em sala de aula torna-se imprescindível. Mesmo com simplicidade e sem virtuosismo, o professor precisa buscar a fluência no discurso musical enquanto ensina.

Portanto, a abordagem integradora apresentada neste trabalho sugere um caráter flexível, por estar embasada em princípios ou pressupostos centrais, entendendo que o desenvolvimento acontece de maneira global, proporcionando a compreensão, a reflexão e a crítica de uma maneira ampla e desafiadora, podendo também contribuir para uma contínua busca de novos caminhos e aperfeiçoamentos nos processos de ensino-aprendizagem musical.

⁷ Estes pressupostos estão apresentados no capítulo 3.

2.2. Professor de Música – Reflexão e Conhecimento Prático

Uma prática muito comum no ensino de música, principalmente com relação a um instrumento musical específico, é a repetição de antigos modelos e padrões baseados nas experiências vividas no passado. Instrumentistas, cantores, regentes e compositores lecionam, muitas vezes, sem uma formação didático-pedagógica específica, por ser o ensino uma atividade que amplia o mercado de trabalho do músico, melhorando suas condições de sobrevivência. Muitas vezes, repetem com seus alunos a maneira como eles próprios aprenderam. Suas práticas pedagógicas estão baseadas nos modelos educacionais que eles mesmos puderam experimentar com seus antigos professores e mestres. Por serem em geral instrumentistas habilidosos, servem como modelo para a execução de um determinado instrumento.

Segundo Gainza (1964) a exemplo do que ocorre com a aprendizagem de uma arte ou uma técnica, um professor sem experiência inicia a sua prática pedagógica através da observação e da imitação do método de outro professor mais experiente. Apenas mais tarde, através da maturidade de conhecimentos e da autocrítica, é que o professor tem condições de realizar um trabalho próprio, mais original.

Nessa perspectiva, muitas vezes os métodos de ensino são escolhidos e aplicados com base nos valores tradicionais da educação musical, com ênfase na técnica de execução instrumental onde, aquilo que funcionou para determinada pessoa (no caso, o aluno que se tornou instrumentista e posteriormente professor) é aceito como eficaz e, portanto, pode ou deve ser aplicado para todo e qualquer estudante. As dificuldades e as diferenças individuais dos alunos fazem com que seja atribuído àqueles que possuem certas habilidades (boa discriminação auditiva, senso rítmico apurado, coordenação motora) uma maior capacidade musical, o que nem sempre é verdade.

Gainza (ibidem) afirma que com a necessidade de ampliação do alcance da educação musical, os métodos tradicionais de ensino de música mostraram-se limitados à medida que são “dirigidos somente a uns poucos indivíduos reconhecidos como bem dotados” (p.21).

Além das propostas de Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, John Paynter, Murray Schaeffer, entre outros que influenciaram diversos educadores musicais no Brasil do século XX, autores como José Eduardo Gramani e Hans Joachim Koelreutter também vêm questionando e apresentando alternativas para a pedagogia musical brasileira, como levantado por Paz (2000).

Na área da educação em geral, destacamos Schön (2000) por tratar da questão da reflexão e do conhecimento prático do professor. O autor refere-se às habilidades desenvolvidas na execução de atividades que envolvem uma “performance habilidosa” (p.29), como sendo um processo tácito, difícil de ser descrito adequadamente. Ele chama esse processo de “conhecer-na-ação” (p.31), referindo-se aos tipos de conhecimento revelados por nossas ações inteligentes. Apesar da dificuldade em descrever tal conhecimento, o autor afirma que “é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.” (p.31). O autor refere-se ainda a dois tipos de reflexão: a “reflexão sobre a ação” (p.32) que ocorre em retrospectiva quando refletimos sobre o que fizemos e sobre como o nosso ato de conhecer-na-ação contribuiu para um determinado resultado; e a “reflexão-na-ação” (p.32) que acontece quando refletimos e tomamos decisões imediatas no momento presente da ação, assim como, os músicos de *Jazz* refletem-na-ação quando estão improvisando, produzindo combinações, variações e tomando novas direções, dentro de uma estrutura musical pré-definida.

Ainda segundo Schön (ibidem) os contínuos ajustes, detecção e correção de erros, sugerem as qualidades dinâmica e inteligente de uma atividade. Os processos de ensino-aprendizagem musical e as habilidades de tocar um instrumento são exemplos desse tipo de atividade (dinâmica e inteligente) e os conceitos de conhecer-na-ação, refletir-na-ação, e refletir sobre a ação, formam a base dos processos do “diálogo-prático-reflexivo do professor” (p.36).

Por isso, a necessidade do processo reflexivo do professor estar calcado nas suas experiências musicais, no cotidiano de sala de aula e na busca da ampliação dos seus conhecimentos para que nem a sua reflexão, nem a qualidade de sua abordagem pedagógica tornem-se limitadas.

Beineke (2000) afirma que o conhecimento prático do professor de música, calcado na sua experiência de sala de aula, faz com que o professor tenha subsídios práticos para a reflexão sobre suas ações, sendo o processo reflexivo um fator de união entre teoria e prática. Segundo a autora, outros fatores como “orientações pessoais” (p.146), “orientações sociais” (p.149) e “orientações situacionais” (p.153) também influenciam as ações e as decisões do professor durante o processo educacional. As orientações pessoais dos conhecimentos práticos referem-se às crenças, valores e à forma como o professor percebe e interpreta a realidade, dando sentido às suas ações. As orientações sociais referem-se ao contexto escolar, à realidade de ensino e dos alunos e ao modo como o professor adapta seus conhecimentos a essa realidade. As orientações situacionais referem-se àquelas situações únicas que surgem durante as aulas e que geram necessidades específicas, fazendo o professor se adequar às particularidades de tais situações.

Nesse sentido, concordamos com Schön (2000) e Beineke (2000), pois o conhecimento-em-ação pode tornar-se um fator limitante para o professor e resultar em ações mecanizadas e equivocadas, se este conhecimento não estiver intimamente relacionado ao

diálogo-prático-reflexivo. Quanto mais amplo e dinâmico for o processo de reflexão com relação ao conhecer-na-ação e às orientações pessoais, sociais e situacionais do professor, mais coerente e consistente será a sua prática educacional.

Concordamos ainda com Gainza (1977) quando afirma que: “O professor que necessitamos hoje não se forma com métodos de pedagogia musical, senão fundamentalmente, com a prática e a vivência musical” (p.27).

Como disse Hermeto Pascoal (1996):

“Quando vocês pegarem um instrumento e estudarem com um professor, prestem atenção se ele está aprendendo com vocês. Se vocês notarem que ele não aprende nada, caiam fora. Professor que não aprende nada com aluno não está sabendo o resultado daquilo que está ensinando, daquilo que está dizendo. Aprendendo e ensinando é que se vive e que se faz a arte” (p.10).

Portanto, a prática e as experiências vividas pelo professor de música podem e devem nortear sua prática pedagógica, podendo inclusive, torná-la suficientemente embasada e consistente. Não apenas pela mera repetição de antigos modelos educacionais mas, através da constante reflexão e avaliação de seus processos e métodos de ensino.

2.3. A aprendizagem musical através dos instrumentos de percussão

A aprendizagem musical através dos instrumentos de percussão acontece de diferentes maneiras, em diferentes manifestações musicais e em diferentes contextos e grupos sociais. Seja qual for a situação, o modelo ou o processo de ensino-aprendizagem envolvido, a percussão está presente de maneira marcante em diversas práticas musicais.

Segundo Gohn (2003) o sistema formal de educação é aquele que ocorre nas escolas “baseado em sistemas formalmente estruturados ou institucionalizados” (p. 18). Há ainda, dois sistemas educativos que ocorrem fora do ambiente escolar regular. O sistema educativo informal é “aquele que ocorre na socialização cotidiana, nas famílias, nas igrejas, nos clubes, academias e outros espaços de convivência” (p.24). E o sistema de educação não-formal que se refere aos “processos de ensino e aprendizagem que têm sua origem a partir da experiência prática e que usualmente não são codificados em sistemas curriculares oficializados” (p.18). Na educação não-formal existe a intencionalidade no ato de aprender, enquanto que na educação informal aprende-se espontaneamente através do convívio e da participação no fenômeno social.

Como a utilização destes termos ainda provoca alguns questionamentos que mereceriam discussões mais aprofundadas (e que fogem totalmente ao propósito desta pesquisa), neste trabalho estaremos nos referindo à aprendizagem formal como aquela que acontece em um ambiente educacional que tem como objetivo principal e direto oferecer o ensino de música, podendo ser instituições públicas ou privadas, ligadas ao sistema escolar regular ou não. Quando a aprendizagem acontece em ambientes que tem outras finalidades de caráter cultural, social ou religioso, onde o ensino de música também acontece, mesmo indiretamente, estaremos nos referindo então como aprendizagem informal.

Nos termos acima colocados, podemos encontrar exemplos de aprendizagem musical formal, através dos instrumentos de percussão em: aulas particulares, escolas livres de música, conservatórios, universidades (nos cursos de licenciatura ou bacharelado), além das fanfarras escolares, bandas militares, bandas de música e orquestras jovens. Esse tipo de aprendizagem, ainda está fortemente influenciado por modelos educacionais baseados na aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consideradas como pré-requisito para a prática musical propriamente dita. A ênfase na técnica, na leitura e na teoria musical, representa o pensamento de que o fazer musical está subordinado a determinadas regras e etapas que, se não forem cumpridas, supostamente inviabilizariam a realização musical. Esta questão foi levantada por Grossi (2002) em uma análise de testes de habilidades específicas, aplicados aos candidatos aos cursos de música em diferentes instituições de ensino no Brasil e no exterior.

Obviamente, podemos encontrar exceções dentro do sistema formal de ensino, aonde vêm surgindo ótimas iniciativas e pesquisas que buscam cada vez mais mudar este quadro para melhor (Hentschke, 1991; Paz, 2000).

Por outro lado, a aprendizagem musical informal acontece de maneira diferente dos padrões de ensino formal. Na aprendizagem informal a ênfase está na vivência, no fazer musical em grupo, num sentido mais amplo, artístico-sócio-cultural. O canto, a dança, os conhecimentos históricos e tradicionais (regras e padrões aceitos pela comunidade), estão presentes de modo intrínseco e são transmitidos oralmente de geração em geração. O aprendizado se dá principalmente por imitação, auditivamente e socialmente, seja pela participação ativa ou passiva no fenômeno musical, pois o indivíduo geralmente mantém contato com a música de um determinado grupo social desde cedo. São exemplos desse tipo de aprendizagem: as escolas de samba, as nações de maracatu, a capoeira, os terreiros de candomblé, havendo uma forte identificação com a percussão nesses ambientes informais de ensino.

Dantas (2001) exemplifica esta questão quando trata do processo de ensino-aprendizagem do tamborim nas escolas de samba:

“Esse processo de ensino-aprendizagem do tamborim apresenta características próprias que fogem aos padrões institucionais estabelecidos pela educação escolar. (...) Não se adia o contato com os instrumentos em nome de uma teoria que deva anteceder a prática. A compreensão dos elementos da linguagem musical se dá no próprio fazer, isto é, na possibilidade que o ritmista tem de imergir no conjunto (...) e não no acervo de informações dado pelo professor. (...) Pelo processo de imersão, desde a infância, elas vão entrando em contato com o gênero musical, de forma lúdica até se tornarem adultos, com a possibilidade de serem ritmistas” (p. 22-23).

Isso torna clara a dimensão na qual os instrumentos de percussão estão inseridos dentro do contexto da aprendizagem musical. A percussão está presente de maneira marcante, tanto nos ambientes formais quanto informais de ensino. Os projetos comunitários que vem se espalhando de maneira crescente através de ações sociais por todo o Brasil são prova disso. Nota-se a forte presença da percussão em projetos sociais como *Meninos do Morumbi* em São Paulo, *Bate Lata* em Campinas e o *Pracatum* em Salvador, entre diversos outros espalhados pelo país.⁸

Com relação aos objetivos sociais visando a formação de cidadãos, concordamos com Gohn (2003), pois da mesma forma que as novas tecnologias, a percussão pode representar um importante elo de ligação entre os ambientes formais e informais de ensino.

⁸ O *Pracatum* foi citado como exemplo por Swanwick (1999). Os outros projetos sociais citados aqui, foram conhecidos pelo pesquisador através das reuniões de formação continuada da Rede Arte e Cidadania, promovida pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e pelo Instituto Ayrton Senna, durante o ano de 2002.

“Tanto os objetivos artísticos da educação musical, visando a formação de indivíduos capacitados para lidar com diversos aspectos do universo musical, quanto os objetivos sociais, que utilizam a música para a formação de cidadãos, podem contribuir com elementos importantes para um mundo mais civilizado e harmonioso (...) e o Brasil tem muito a oferecer com a sua música que dentre todas as suas potencialidades, é uma de suas maiores riquezas” (Gohn, 2003, p. 188).

Da mesma forma, a percussão representa um importante elo de ligação entre música popular e erudita, como afirmou Boudler (1996):

“O instrumento de percussão é propício à mistura, ele pode entrar no campo popular, como no campo erudito, como no campo mais experimental. (...) A variedade instrumental é resultado desta mistura. Não se vê nenhum instrumento com aspectos tão diversificados como os de percussão” (p. 17).

Esse entendimento abre diversas possibilidades para nós professores que em um período de grandes questionamentos com relação a currículos, metodologias, e do papel da música na vida das pessoas, podemos utilizar o universo musical, rítmico e percussivo brasileiro para enriquecer nossas práticas e conceitos.

Pesquisando e conhecendo diferentes modelos culturais, preservando e respeitando suas manifestações, unindo os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, adequando propostas de ensino a diferentes realidades, estaremos buscando aproximar o formal e o informal, realizando assim uma importante inter-relação para os processos de ensino-aprendizagem musical.

2.4. Considerações sobre metodologia do ensino, materiais didáticos e métodos em música

O termo método é freqüentemente utilizado no meio musical para designar materiais didáticos que servem de ferramentas pedagógicas para o estudo de determinado instrumento musical. De maneira geral, o senso comum refere-se a método de bateria e percussão como um material didático supostamente organizado para o estudo desses instrumentos. (Paiva, 2001)

"No caso específico da música, encontramos obras que, mesmo sem pretensão explícita de se caracterizar como método, apenas descrevem uma infinidade de atividades e exercícios que supostamente dariam conta do ensino e levariam ao aprendizado da matéria" (Tourinho, 1994, p.16).

Há também o significado acadêmico do termo método em música que está mais relacionado com as estratégias de ensino, ou seja, o 'como ensinar'. O seu significado ainda pode ser ampliado, incluindo a capacidade de selecionar, ordenar e articular os conteúdos significativos para a aprendizagem. Dessa forma, nos referimos a uma metodologia ou ainda a uma proposta metodológica. Segundo Penna (1995) proposta metodológica é o conjunto de ações e atividades para a aquisição de conteúdos previamente selecionados e organizados em função de uma finalidade educativa, voltada para necessidades específicas.

Tourinho (1994) complementa o significado de método de ensino como sendo uma invenção social que "organiza parcialmente algumas possibilidades de tratar um conhecimento durante a relação de ensino e aprendizagem" (p.16). A mesma autora define metodologia como "uma somatória dos significados de todos os termos, como um conjunto de técnicas, métodos e currículos, baseados num sistema filosófico e fundamentados na pesquisa" (p.17).

Dessa forma, metodologia adquire um significado mais amplo, englobando pensamento e ação, teoria e prática, filosofia e pesquisa.

Assim como no senso comum do termo, este trabalho refere-se a método como um material didático que apresenta uma seqüência de atividades e exercícios organizados para o estudo de instrumentos musicais.

Para a proposta aqui referida, optou-se em utilizar a seguinte nomenclatura: PROPOSTA PARA METODOLOGIA DE ENSINO, justamente para evitar todo o sentido tradicionalmente limitante que a palavra método traz consigo, no sentido de rigidez, linearidade, seqüência de passos. Concordamos nesse sentido com Dantas (2001) quando afirma que a ordenação de conteúdos com sentido linear-sequencial diminui a potência escolar, aumentando a defasagem entre a manifestação musical e a escola. Está claro que o termo método entendido dessa forma não se enquadra à proposta deste trabalho que busca justamente refletir sobre uma abordagem mais ampla e contextualizada.

Portanto, ao invés de propor mais um método para percussão, este trabalho apresenta a reflexão sobre a prática de ensino, os registros e os resultados obtidos a partir desta reflexão, concordando com Gainza (1964) quando sintetiza: “O professor é o verdadeiro artífice do ensino. O método apenas constitui um elemento auxiliar de seu trabalho” (p.42). Acrescentaríamos ainda a esta afirmação que: o aluno é a sua verdadeira razão de ser.

3. PROPOSTA PARA METODOLOGIA DE ENSINO DA PERCUSSÃO

A proposta apresentada a seguir é fruto do trabalho e das reflexões sobre as experiências com outros materiais e abordagens didáticas vivenciadas tanto como estudante, quanto como professor de música, nos últimos 15 anos de atividades profissionais no ensino da percussão.

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa resultar num desenvolvimento musical mais amplo, de acordo com os autores citados no capítulo anterior - Cavalieri França (2000), Dantas (2001), Gainza (1964, 1977 e 1983), Gohn (2003), Hentschke (1991), Swanwick (1979, 1988, 1994 e 1999) - acredita-se que a integração, no que se refere ao estudo da percussão, possa ser abordada da seguinte forma: integração entre aulas individuais e aulas em grupo, integração entre o discurso musical dos alunos e do professor, integração entre diversos instrumentos de percussão, integração entre diversas atividades musicais. A partir dessa abordagem integradora, discutiremos os pressupostos centrais da proposta.

O primeiro pressuposto é a integração entre aulas individuais e aulas em grupo. As questões referentes à formação musical do percussionista estar geralmente ligada à prática em conjunto e, aos métodos de ensino que privilegiam uma aprendizagem individualizada já foram levantadas anteriormente nas considerações iniciais deste trabalho.

“A sensibilidade interpessoal pode ser tão importante quanto as habilidades técnicas trabalhadas no aprendizado de instrumentos musicais. De nada adianta a destreza se o aprendiz não consegue interagir com o mundo” (Gohn, 2003, p.46).

Por isso, nesta proposta busca-se a integração entre o individual e o coletivo. Através do coletivo, os estudantes trocam suas experiências e vivências musicais, adquirindo e construindo o conhecimento tanto a nível individual quanto de grupo. Já nas aulas individuais

busca-se trabalhar questões pendentes, dúvidas e dificuldades ocorridas durante as atividades em grupo, sendo um ótimo momento para o desenvolvimento da potencialidade e características individuais dos alunos. A esse respeito, destacamos alguns comentários, obtidos através de entrevistas:

“Participo dos dois tipos de aula. Para mim, cada aula tem um enfoque. A individual segue mais meu ritmo e é moldada de acordo com minhas preferências e dificuldades, além de ficar o tempo inteiro na bateria. Já na aula em grupo há um espaço maior para explorar outros instrumentos de percussão e tocar em grupo, além de trocar experiências com outros alunos” (depoimento do aluno R.G., março de 2004).

“A vantagem da aula individual é que a concentração na aula pode ser maior e a desvantagem é de não poder tocar com vários instrumentos. A vantagem das aulas em grupo é de poder fazer uma música com vários instrumentos e aprender cada um deles, a desvantagem é que o professor presta mais atenção no grupo e não tem muito tempo pra atender um aluno” (depoimento do aluno B.T., fevereiro de 2004).

Esses depoimentos apontam para a idéia de que tanto as aulas individuais quanto de grupo possuem vantagens e desvantagens, sendo interessante proporcionar a integração desses dois momentos. Destacamos ainda a grande aceitação e interesse por parte dos alunos com relação às aulas em grupo:

“Só fiz aulas em grupo duas vezes e achei muito legal porque é diferente de tocar sozinho na bateria. As aulas em grupo contribuem para aprender a tocar outros instrumentos e é como se fosse uma banda com todos tocando” (depoimento do aluno B.T., fevereiro de 2004).

“Faço apenas aulas individuais, mas por uma vez, tive oportunidade de participar de uma aula coletiva e achei a experiência muito interessante” (depoimento do aluno J. A., março de 2004).

O segundo pressuposto é que a proposta procura integrar o discurso musical dos alunos e do professor, levando em conta o contexto no qual estão inseridos. Ela busca estar adequada e adaptada ao contexto sócio-cultural e educacional em questão, ou seja, às orientações sociais (Beineke, 2000), respeitando as referências musicais trazidas pelos alunos, conectando-as às referências ou às orientações pessoais do professor (ibidem). Uma proposta contextualizada torna-se interessante e ao mesmo tempo viável, enquanto sua aplicação mantém-se coerente com a realidade dos educandos.

Segundo Gainza (1977) as crianças e os jovens de hoje estão preparados para receber a música de forma direta, sem rodeios ou interposições de elementos estranhos, mas sim a partir de um ambiente sonoro mais próximo, fazendo com que percebam a relação entre o que lhes é ensinado e seus próprios gostos e interesses.

Como exemplificado por Dantas (2001) o aprendizado dos ritmos em uma escola de samba se apresenta contextualizado, ganhando sentidos e formas significativas, contribuindo para o processo de aprendizagem do ritmista/estudante.

Com relação à identificação com a proposta, destacamos alguns comentários obtidos através de entrevistas:

“Tenho bastante liberdade. O professor é bem flexível e deixa o ritmo do estudo ser definido por mim. (...) No início do semestre, sempre pergunta se há algo que eu gostaria de estudar pra montar o programa do semestre. Como o rumo das aulas e os conteúdos geralmente são escolhidos ou sugeridos por mim, sempre têm bastante haver com minha realidade” (depoimento do aluno R. G., março de 2004).

“Sempre tive liberdade de opinião trazendo CDs que eu gosto, por exemplo”
(depoimento do aluno B.T., fevereiro de 2004).

A criação de um vínculo com as pessoas e com o grupo de alunos é sem dúvida um primeiro objetivo a ser alcançado. Isso significa estabelecer relações (sejam elas afetivas, de respeito mútuo, regras, limites) para que possamos compreender os objetivos, as necessidades, os anseios e as potencialidades do grupo em questão. Dessa forma, além de criarmos um ambiente propício para o desenvolvimento do processo educacional, consegue-se realizar um importante ‘diagnóstico da situação’, à medida que procuramos nos aproximar e conhecer melhor a realidade dos alunos. Este diagnóstico serve de eixo, sinalizando os rumos a serem tomados e auxiliando na tomada de decisões.

Citamos como exemplo, o problema enfrentado no início do trabalho de percussão desenvolvido no projeto Música & Cidadania.⁹ Inicialmente, houve grande dificuldade na proposição de qualquer tipo de atividade que obtivesse um resultado musical satisfatório. Após o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre professor e alunos, essa dificuldade foi superada.

“Os alunos têm satisfação em aprender. Eles estão se desenvolvendo muito bem, enquanto indivíduos e enquanto grupo. Percebe-se claramente o respeito adquirido, a seriedade e a dedicação pelo trabalho” (depoimento da coordenadora do projeto H. L. em reunião com a direção, abril de 2003).

⁹ No capítulo 4, item 4.2, será apresentado com maiores detalhes o projeto Música & Cidadania que foi uma das bases de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa.

Questões sociais e educacionais mais amplas como a cidadania, por exemplo, podem ser trabalhadas e discutidas a partir desse envolvimento pessoal e humano, objetivado pela proposta desde o início. Para Swanwick (1999) “o contexto social e cultural das ações musicais está integrado ao significado musical e não pode ser ignorado ou minimizado pela educação musical” (p. 32).

Segundo Frith (apud Gohn, 2003) a música é um aspecto da organização em grupos. Os adolescentes aprendem nesses grupos as regras do jogo social e desenvolvem seus posicionamentos e sua identidade, aprendendo também a tratar de seus sentimentos.

O terceiro pressuposto é a integração entre os diversos instrumentos de percussão. As tradições da música popular e erudita com sua gama enorme de instrumentos, provenientes de diferentes culturas, oferecem uma interessante ferramenta que possibilita aliar a diversidade instrumental com os interesses didático-pedagógicos. Por isso, a intenção não é se concentrar em um instrumento ou em uma linguagem musical específica. Considera-se a diversidade como um pressuposto para que os alunos possam compreender as características dos mais variados ritmos e manifestações musicais que constituem o universo da percussão, assim como as especificidades de cada instrumento. Dessa forma, abre-se a possibilidade de o aluno ‘transitar em diferentes universos’, podendo estudar bateria, percussão popular e percussão erudita¹⁰, sem nenhum tipo de barreira ou restrição.

“Os instrumentos de percussão contemporânea englobam tudo aquilo que pode produzir som. Uma folha de zinco ou qualquer produtor de som pode ser interpretado como instrumento potencial. Isto explica porque a percussão erudita está tão próxima da popular em termos instrumentais” (Boudler, 1996, p. 17).

¹⁰ Os termos bateria, percussão popular e percussão erudita estão separados no texto, apenas para darem a dimensão das possibilidades oferecidas pela proposta e por serem tratados usualmente dessa forma (separados) no meio musical. Como esta proposta visa uma abordagem integradora, estamos utilizando desde o início do trabalho, simplesmente o termo percussão.

Como a proposta está voltada para o aluno, os seus próprios interesses e objetivos é que irão direcionar para qual área e em quais instrumentos ele irá se aprofundar. Acredita-se que dessa forma o conhecimento musical possa ser enriquecido e que isto se reflita inclusive na performance de um instrumento ou estilo musical específico.

A esse respeito, concordamos com o baterista norte-americano Terry Bozzio (apud Mattingly, 1997) quando afirma que a percussão ajuda a melhorar a performance na bateria.

“Aprender a golpear um tambor de mão corretamente pode fazer com que entendamos como usar as baquetas para tirar o som de um tambor, ao invés de tentar arrancar uma resposta batendo com força” (1997, p.59).

A respeito da diversidade instrumental, destacamos ainda o seguinte relato:

“Comecei a me interessar por outros instrumentos percutidos com as mãos. Vários instrumentos contribuem, além de tocá-los, principalmente para aumentar os horizontes musicais, perceber de maneiras diferentes e poder fazer diferentes interpretações e adaptações” (depoimento do aluno R.G., março de 2004).

O quarto e último pressuposto é que a proposta visa integrar diversas atividades, no sentido de que o aprendizado instrumental seja mais abrangente. O objetivo obviamente é que o aluno aprenda a tocar instrumentos de percussão, pois se trata de uma metodologia para o ensino desses instrumentos. Porém, o pensamento está no desenvolvimento de potencialidades musicais segundo uma visão mais ampla e não apenas técnica ou mecânica. Além das questões referentes à técnica instrumental, busca-se o desenvolvimento musical dos alunos em termos de performance, apreciação, criação, prática de ritmos e construção de repertório.

Gohn (2003) transpõe os conceitos de quantitativo e qualitativo para os processos de ensino-aprendizagem musical que ocorrem em dois momentos: “no primeiro há um treinamento puramente técnico, no segundo existe um desenvolvimento mais amplo” (p. 34). No adestramento mecânico, o aprendizado se desenvolve de forma quantitativa, enquanto que “sinais evidentes de desenvolvimento qualitativo são as capacidades de improvisar, de composição de trabalhos originais e de comentar criticamente as próprias obras e as de outros” (p. 35). Dessa forma, quantitativo e qualitativo co-existem e fazem parte de um mesmo processo.

Nesta proposta metodológica busca-se o desenvolvimento musical em seus aspectos quantitativos e qualitativos, com ênfase na prática e na vivência musical. As atividades de performance, apreciação, criação, prática de ritmos e de repertório possibilitam a vivência e o fazer musical de uma maneira prática, auxiliando no desenvolvimento de uma atitude ou postura musical mais autônoma, crítica e reflexiva (aspectos qualitativos). As atividades de técnica, independência, leitura e escrita musical privilegiam aspectos quantitativos e são propostas sempre no sentido de apoiar a realização musical.

Com relação ao desenvolvimento musical relacionado a diversas atividades, destacamos o seguinte relato:

“Com o estudo, foi aparecendo as progressões, comecei a escutar música de uma maneira diferente. Procurei identificar o ritmo. Tentava tocar junto. Também melhorou muito minha técnica, leitura, independência, passei a estudar improviso, área que eu tinha um certo bloqueio. Enfim acho que cada dia mais estou evoluindo em todos os itens perguntados e também acho que todos esses itens estão relacionados entre si” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

A seguir, estão definidas todas as atividades que a proposta visa integrar:

Performance: as atividades de performance aqui referidas ultrapassam a mera execução instrumental, tratando desde questões técnicas e de manejo dos instrumentos até aspectos de interação com o grupo e com o público. Essas atividades são propostas através dos ensaios, das apresentações e de estudos para vários instrumentos de percussão para que o estudante possa ter condições de praticar diversos ritmos e de interpretar, sozinho ou em grupo, arranjos e peças musicais.

Apreciação: as atividades de apreciação musical são propostas no sentido de pesquisar os diversos ritmos, gêneros, estilos e manifestações musicais, provenientes de diversas culturas, fazendo com que o estudante possa ter subsídios para uma postura crítica e de reflexão, além de ampliar a sua capacidade de escuta e de percepção musical. Exercícios de percepção e exemplos musicais que mostrem essa diversidade, através de gravações ou performances, são utilizados para trazer a referência sonora sobre determinado conteúdo.

Criação: a criação acontece sob a forma de improvisação, elaboração de pequenos arranjos e composições. Essas atividades desafiam o estudante a se expressar, criando ritmos e idéias musicais, aplicando conceitos técnicos no instrumento, observando aspectos como estrutura formal, estilo e interação com outros instrumentos do grupo.

Repertório e prática de ritmos: no caso desta proposta, o repertório pode ser entendido também como o conhecimento de ritmos, estilos e de gêneros musicais diversos, conhecimento este que é essencial para a prática musical do percussionista. A partir de um ritmo ou uma peça musical, busca-se trabalhar conteúdos, exercícios, conceitos e necessidades técnicas referentes a um determinado instrumento, levando em consideração sua aplicação prática. Por isso, o repertório serve como um fator concreto de ligação entre as referências musicais, o desenvolvimento das atividades, os conteúdos a serem abordados, a teoria e a prática. Além disso, o repertório pode ser utilizado em avaliações e apresentações, passando a

fazer parte das experiências e do cotidiano musical dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Técnica: busca-se desenvolver os aspectos relacionados à técnica de percussão em geral, através de exercícios com essa finalidade. Independência e coordenação, controle com baquetas, golpes utilizados em tambores de mão, uso dos pedais na bateria, são alguns dos principais aspectos trabalhados como atividades de apoio.

Leitura e escrita: com o auxílio da leitura e da escrita musical geral e específica para percussão e de referências bibliográficas diversas, busca-se registrar as atividades e trazer um maior aprofundamento sobre determinados conteúdos.

Para exemplificar a integração das diversas atividades aqui descritas, podemos citar algumas aulas¹¹ que foram dedicadas ao estudo do ritmo conhecido como Maracatu de Baque Virado. O objetivo principal era trabalhar esse repertório através de uma oficina em grupo. Iniciamos a oficina, pesquisando sobre o maracatu, através de gravações em CD e vídeo, além de pesquisa bibliográfica. Em atividades de prática em conjunto, os alunos aprenderam a tocar os instrumentos que tradicionalmente são usados nos grupos de maracatu (alfaia, caixa, gonguê, ganzá). Em seguida, os alunos aplicaram essas informações, passando-as para outros instrumentos como o pandeiro e a bateria. Para isso, foram desenvolvidos alguns exercícios de percepção rítmica, técnica e coordenação nesse sentido. Ainda em grupo, chegou-se à criação coletiva e à gravação de uma pequena peça¹² musical baseada nos toques do maracatu. Dessa forma, o grupo teve condições de obter um aprendizado mais amplo e significativo sobre esse ritmo, podendo aplicar esses conhecimentos em termos de performance, apreciação e criação musical.

¹¹ Registro de aulas - Estúdio de Bateria e Percussão - 2002.

¹² A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / maracatu / trilha gravada em estúdio.

Por fim, os pressupostos centrais desta proposta, representados pela abordagem integradora entre diversas atividades musicais, entre diversos instrumentos de percussão, entre o discurso musical dos alunos e do professor e entre aulas individuais e aulas em grupo, nortearam a implementação da proposta, descrita no próximo capítulo, em ambos os contextos pesquisados.

4. IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EM DIFERENTES CONTEXTOS

4.1. Estúdio de Bateria e Percussão¹³

Trata-se de uma escola particular de música que oferece cursos de diferentes instrumentos de percussão. O curso mais procurado é o de bateria, havendo também aulas de percussão popular, percussão erudita e preparação para o vestibular de música, além das oficinas de prática em conjunto. A maioria dos alunos é de classe média-alta com uma faixa etária bastante variada, sendo a maior parte formada por jovens e adolescentes.

Durante a pesquisa de campo, além das aulas individuais e das oficinas periódicas, a escola manteve um grupo de percussão com 7 integrantes, sendo um importante objeto de estudo para este trabalho. Os participantes do grupo, com idade entre 15 e 25 anos, foram selecionados de acordo com a vontade e disponibilidade próprias para o desenvolvimento das atividades. Todos estudam bateria e percussão na escola há um período que varia entre 1 a 3 anos, sendo considerados alunos de nível intermediário ou avançado já que dominam os aspectos técnicos instrumentais, a leitura e a escrita musical, possuindo ainda experiência musical tocando em grupos de música popular ou erudita.¹⁴

O objetivo principal do grupo consistiu em realizar uma espécie de ‘laboratório’ para percussão em conjunto, além de propiciar a aplicação da proposta para metodologia de ensino aqui apresentada. O grupo trabalhou sob a orientação do pesquisador, mas com liberdade na criação, na escolha de temas e nas decisões em geral. A prática em conjunto consistiu na essência das aulas aonde o *feedback* dos alunos com relação à proposta, envolvendo liberdade de criação, a experimentação e a troca de experiências, foi o melhor possível.

¹³ Escola que funciona desde 1991, situada no bairro Córrego Grande, região insular de Florianópolis/SC.

¹⁴ Entre os grupos que os alunos participam estão: diversas bandas de rock, Banda do Colégio Coração de Jesus, Banda de São José, Orquestra Sinfônica de Santa Catarina.

Isto se tornou claro pela motivação, pelo envolvimento nas atividades e pelas conversas, onde os alunos demonstraram sua satisfação e fizeram questão de participar das atividades do grupo de percussão.

“Tocar em grupo contribui para você ver se seus estudos estão valendo a pena, se tudo que você estudou dá pra aproveitar” (depoimento do aluno P.S., fevereiro de 2004).

“Desse jeito você aprende a observar instrumentos diferentes em um mesmo grupo” (depoimento do aluno A.M., fevereiro de 2004).

Durante o primeiro semestre de 2003, o grupo se concentrou nos ensaios e na gravação do repertório estudado. A performance encontra-se gravada em CD, sendo um importante registro do trabalho realizado e da execução instrumental do grupo. No segundo semestre, além dos ensaios, houve a participação do grupo em algumas apresentações públicas do projeto Música & Cidadania¹⁵.

Para ilustrarmos a diversidade em termos de estilos e de formação instrumental, comentaremos rapidamente o repertório trabalhado pelo grupo:

- *Hell on the Wabash* (Gauthreaux, 2000) - solo para caixa e bombo estruturado em forma binária a partir de rudimentos tradicionais referentes à técnica de caixa.
- *Scherzo Without Instruments* - peça escrita por William J. Schinstine para quarteto, na forma de *scherzo*, utilizando exclusivamente percussão corporal.¹⁶
- *Afro em 12/8* - criação coletiva a partir de improvisações sobre ritmo afro em compasso quaternário composto utilizando atabaques, bombo, caxixis e agôgô.¹⁷

¹⁵ Os alunos se apresentaram nas empresas CELESC e ELETROSUL, no projeto *½ HORA* promovido pelo SINERGIA - Sindicato dos Eletricitários de SC, em novembro de 2003.

¹⁶ A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / outras gravações de alunos.

¹⁷ A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / afro-brasileiros.

- *Uma hora* - escrita pela aluna Fernanda Kremer para sexteto: bateria, caixa, bombo, chequerê, agogô e tumbadora. A peça foi composta a partir de alguns ritmos brasileiros como o maracatu, o afoxé e o samba-reggae.¹⁸

- *Dois prum lado e três pro outro* - escrita pelo aluno Alexandre Machado para quinteto: conga, tumbadora, caixa, bombo e cowbell. A idéia central da peça é que cada instrumentista toque em um compasso diferente, mas com a mesma pulsação.¹⁹

- *Asa Branca* (Luís Gonzaga e Humberto Teixeira) - arranjo escrito pelo pesquisador para teclados (3) e trio de forró. A intenção do arranjo é de iniciação aos instrumentos de percussão com altura determinada (xilofone, vibrafone) com duas baquetas, além de o arranjo dos teclados poder ser reduzido também para apenas um instrumentista tocando com quatro baquetas.²⁰

A diversidade buscada pela proposta esteve presente de maneira marcante no repertório trabalhado pelo grupo. Foram utilizados diferentes ritmos (baião, maracatu, afoxé, samba-reggae, ritmos africanos), diferentes formas musicais (scherzo, binária, improvisações livres), e diferentes instrumentos de percussão (caixa, bombo, bateria, atabaque, chequerê, caxixis, agogô, cowbell, conga, tumbadora, xilofone e vibrafone).

Dessa forma, não houve nenhuma separação entre bateria, percussão popular ou erudita. Os arranjos, as composições próprias e as peças interpretadas transitaram livremente e de maneira a integrar esses universos. Essa integração permitiu que em nenhum momento fosse colocada qualquer barreira quanto a essa questão.

Podemos exemplificar isto através do arranjo de *Asa Branca*, canção popular das mais conhecidas e representativas do gênero musical brasileiro conhecido como baião. Nesse arranjo, os instrumentos de percussão de altura determinada (teclados) aproximam a famosa

¹⁸ A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / composições dos alunos.

¹⁹ A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / composições dos alunos.

²⁰ A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / outras gravações de alunos.

canção da percussão de orquestra. Outro exemplo está nas composições dos alunos (*Uma hora; Dois prum lado e Três pro outro*), baseadas nos ritmos e na percussão popular brasileira, mas que sofreram influência da escrita para grupos de percussão. Citamos ainda o solo para caixa e bombo *Hell on the Wabash*²¹, bastante difundido nas escolas, tanto de bateria quanto de percussão erudita.

²¹ Este solo faz parte do programa do primeiro semestre do bacharelado em percussão da Unicamp, ministrado pelo professor Fernando Hashimoto.

4.2. Projeto Música & Cidadania

Uma proposta que busca ser contextualizada, não poderia deixar de lado as questões sociais e de cidadania, principalmente em uma realidade marcada por extremas dificuldades, como é o caso do Projeto Música & Cidadania. Por isso, uma das principais preocupações no trabalho de implementação da proposta foi conhecer, respeitar, valorizar e se adaptar ao contexto sócio-cultural e educacional do projeto.

O Projeto Música & Cidadania caracteriza-se como um projeto em educação musical destinado a atender crianças e adolescentes das comunidades de Chico Mendes, Monte Cristo e Procasa²², através de atividades relacionadas ao conhecimento e prática musical, aliado à aquisição de habilidades relacionadas à confecção de instrumentos musicais. Ao todo o projeto contempla as seguintes oficinas: musicalização, flauta doce (soprano, contralto, tenor, baixo), coral, percussão, construção de instrumentos musicais, dança/percussão e ritmos brasileiros, prática em conjunto, capoeira de Angola.

O trabalho de educação musical iniciou em 1999, como uma das áreas de atuação da organização não governamental CEAFIS – Centro de Apoio à Formação Integral do Ser. Ao longo do tempo, o trabalho foi se caracterizando como uma grande tendência educativa da instituição e um espaço de referência para crianças e adolescentes, tanto pelo engajamento nas oficinas de música, como pelos resultados efetivamente alcançados na comunidade.

Os resultados do projeto Música & Cidadania são visíveis na própria postura e na formação social e educacional dos alunos participantes das oficinas que, através da música, descobrem valores morais, artísticos e de cidadania. Atualmente os alunos mais antigos do projeto estão trabalhando como monitores, em conjunto com os professores, junto às oficinas de música.

²² Geograficamente o projeto está localizado no município de Florianópolis, em área limítrofe com o município de São José, atendendo crianças e adolescentes de baixa renda, pertencentes a ambos os municípios.

Segundo o relatório emitido pela coordenação do CEAFIS em 2002, o trabalho já vem colhendo resultados através de apresentações públicas dos alunos em shows musicais, teatros, órgãos públicos e privados, instituições, escolas e universidades²³, dando oportunidade aos alunos participantes das oficinas de mostrarem o trabalho desenvolvido e avaliarem através destas apresentações o quanto este investimento fez efetivamente diferença ou não em suas vidas.

Para um melhor entendimento da filosofia do Projeto Música & Cidadania, o quadro a seguir apresenta alguns dos objetivos e princípios pedagógicos norteadores do trabalho, discutidos pela equipe de professores e pela coordenação.²⁴

ASPECTOS DO PROJETO	PRINCÍPIOS
Objetivo de Desenvolvimento	Promover o desenvolvimento das potencialidades artísticas, visando o desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso, nas suas dimensões estéticas, culturais, intelectuais, espirituais, afetivas, físicas e sociais.
Objetivo Imediato do Projeto	Propiciar uma educação musical consciente, contextualizada e de qualidade, que trabalhe os aspectos técnicos, teóricos, históricos e profissionalizantes do conhecimento musical.
Resultado 1	Dar centralidade à música como método pedagógico no conjunto das oportunidades educativas.
Resultado 2	Desenvolver nos jovens do projeto um senso estético, criativo, aliado à aquisição de habilidades musicais e relacionado à confecção de instrumentos.
Resultado 3	Estabelecer um trabalho de construção coletiva em parceria com a família e a comunidade em geral.
Resultado 4	Atuar em parceria com as escolas da comunidade.

²³ O projeto já foi apresentado em vários simpósios e seminários, realizados nos estados da região sul do Brasil: III Seminário da ABEM - região sul (2000), no Simpósio de Educação Musical da UEL – Universidade Estadual de Londrina (2000), no Encontro Anual da ABEM (2003) em Florianópolis.

²⁴ Os princípios pedagógicos e os objetivos definidos aqui constam no relatório elaborado em conjunto com a equipe pedagógica do projeto, com base no manual de avaliação de projetos sociais (Marino, 1998) e nas reuniões de formação continuada da Rede Arte e Cidadania, promovida pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e pelo Instituto Ayrton Senna, durante o ano de 2002.

Lima²⁵ (2002) definiu assim o foco principal do processo de educação musical objetivado pelo projeto:

“Todas as atividades estão relacionadas entre si, focadas em uma educação musical preocupada com a qualidade dos conteúdos musicais e com a formação do ser como um todo. Ou seja, uma educação musical que aborde princípios teóricos, técnicos e práticos da música, com vistas à formação de indivíduos capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos musicais, suas potencialidades e o meio em que vivem, a partir de uma intervenção contextualizada, dialógica e dinâmica. Parte-se do princípio de uma ‘educação para a vida’, não a encarando como um mero acúmulo de informações e habilidades práticas” (2002, p.30).

A mesma autora destacou também a importância dos quatro pilares da educação apresentados no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, como norteadores do projeto Música & Cidadania:

“Aprender a Conhecer: ressaltamos a responsabilidade e a necessidade de uma educação musical que se preocupe sim com o conteúdo a ser trabalhado, mas que acima de tudo inspire nos educandos o gosto pelo conhecer, pela curiosidade, pela indagação e crítica, levando-os a uma postura investigativa, ao hábito do desafio, ao raciocínio e a expressão das idéias. Hábitos estes que devem tornar-se uma prática constante ao longo de sua vida.

Aprender a Fazer: devemos ter a clareza de que o fazer extrapola a simples aquisição de habilidades práticas e teóricas ou formação profissional na área da música. Uma educação musical coerente não deve apenas formar pessoas competentes em suas habilidades musicais, instrumentais, artísticas. Deve também auxiliar na formação de seres capazes de interagir na sociedade, que possam agir de maneira cooperativa, criativa e atuante na comunidade, nos mais diversos setores da vida.

²⁵ Maria Helena de Lima é coordenadora geral do projeto Música & Cidadania.

Aprender a Conviver: vivemos num mundo de relações. Em um trabalho de educação musical, a oportunidade para a convivência em grupo está sempre muito presente. O desafio para uma proposta em educação musical, principalmente num contexto comunitário é saber aproveitar as oportunidades de convivência de seus educandos para que o grupo ensaie o convívio na diversidade, os princípios democráticos, a resolução de conflitos, em suma: o exercício da cidadania. O Projeto Música & Cidadania busca trabalhar estas questões nos momentos educacionais, pois acima de tudo acredita na educação como um ato integral, onde os valores trazidos não devem ser desconsiderados, correndo o risco se assim o forem, deste se tornar uma intervenção periférica e não educacional.

Aprender a Ser: aqui, coloca-se a necessidade da assunção de si mesmo. A educação deve levar o ser humano à sua própria independência, à busca de sua identidade o uso de sua criatividade, à formação de seres de decisão. Uma educação musical verdadeiramente engajada com este ideal possui a clareza da importância dos momentos educacionais como oportunidades fomentadoras do exercício da escolha crítica, do desenvolvimento estético e intelectual, e das oportunidades da expressão da criatividade, experimentação e de descoberta de seus próprios potenciais individuais” (2002, p. 30-31).

Após este breve histórico e entendimento sobre o projeto Música & Cidadania, descreveremos o trabalho desenvolvido através da oficina de percussão e da oficina de dança e ritmos brasileiros no período de 2002 a 2003.²⁶

Inicialmente, o trabalho foi marcado por uma fase de reconhecimento e aceitação. O principal objetivo nesse período foi o estabelecimento de vínculos de afetividade, respeito e confiança que surgiram de maneira natural e que possibilitaram um ótimo relacionamento entre professor e alunos.

²⁶ As duas oficinas aconteceram paralelamente, sendo um encontro semanal para cada uma, totalizando dois encontros semanais. A oficina de dança e ritmos brasileiros teve a coordenação da professora Bia Mattar.

“O professor é bem legal. Ele é bem calmo, tem bastante paciência com a gente e ensina bem” (depoimento do aluno J.V., março de 2003).

“Do jeito que tá, tá ótimo. Tô gostando. Espero que continue assim” (depoimento do aluno P.R., março de 2003).

Dessa maneira, as possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho musical significativo surgiram com bastante entusiasmo pelo grupo e foram se consolidando ao longo do processo. Aspectos como disciplina, organização, responsabilidade, consciência dos papéis individuais e de grupo, também foram abordados através da integração entre música e dança.

As oficinas de Percussão e de Dança e Ritmos Brasileiros se concentraram em desenvolver o potencial individual de escutar, tocar, criar e se expressar, através das linguagens sonora e corporal. Assim como, os objetivos sociais dessas oficinas buscaram desenvolver o potencial individual de vivenciar e interagir com o grupo, respeitando opiniões, divergências e assumindo papéis de liderança, cooperação e de solidariedade.

Nas aulas, foram desenvolvidas diversas atividades, tais como: manuseio e técnica de diversos instrumentos; apreciação e desenvolvimento da escuta (ouvir o outro, ouvir o grupo e a si mesmo); prática em conjunto e de ritmos brasileiros; criação de pequenos arranjos com pequenas apresentações para os colegas, integrando a percussão às coreografias desenvolvidas nas aulas de dança; criação de arranjos para acompanhamento do coral com um repertório de ritmos variados da música popular brasileira.

No final do ano de 2002 e ao longo de 2003, foi apresentado um espetáculo²⁷ musical construído coletivamente com os alunos participantes do projeto, sob a orientação da equipe de educadores musicais responsáveis. A temática foi definida pelo grupo no decorrer do processo, sendo que neste período de construção, foram colocados em prática os

²⁷ O espetáculo foi apresentado em escolas públicas da região, no auditório do SHOPPING ITAGUAÇÚ, nas empresas CELESC, ELETROSUL, CASAN e na universidade UDESC. A performance está gravada em vídeo e consta no CD-ROM / vídeos.

conhecimentos artísticos musicais desenvolvidos, em seus aspectos técnicos, teóricos e práticos, além da prática do convívio e da cidadania.

O repertório trabalhado e apresentado nesses espetáculos incluiu arranjos criados coletivamente para músicas de compositores brasileiros:

- *Correnteza; O Boto; Borzeguim* de Tom Jobim
- *Bola de Meia, Bola de Gude; Coração Civil* de Milton Nascimento
- *Andar com Fé; Se eu quiser falar com Deus* de Gilberto Gil
- *Trenzinho Caipira* de Villa Lobos
- *Samba-Reggae* - coreografia inédita criada a partir desse ritmo.²⁸

Nesses arranjos foram utilizados diversos ritmos como samba, baião, afoxé, toques da capoeira e do candomblé.

Cabe aqui ressaltar que, além da diversidade de ritmos e gêneros musicais (havendo espaço no repertório para trabalhar compositores da música popular e erudita), esteve presente também a diversidade instrumental, onde os instrumentos utilizados foram principalmente de percussão brasileira (surdo, caixa, repenique, tamborim, ganzá, pandeiro, agogô, atabaques e berimbau), disponíveis no acervo do projeto.

“O que eu mais gosto de tocar é o surdo de marcação (...) Há, mas eu gosto mesmo é de tocar todos” (depoimento do aluno J.V. em março de 2003).

“Tô tocando atabaque, xilofone, flauta, tamborim, pandeiro, cantando e dançando” (depoimento do aluno W.V. em março de 2003).

²⁸ A gravação dessa peça encontra-se nos anexos: CD-ROM / áudios / samba reggae / trilha 1: apresentação dos alunos do projeto música & cidadania.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Avaliação Geral

Neste capítulo analisaremos a proposta para metodologia de ensino da percussão, avaliando-a com base nos pressupostos da abordagem integradora apresentados anteriormente.

Mesmo em contextos educacionais bem diferentes, a proposta pôde ser implementada, assumindo características próprias de acordo com cada ambiente pesquisado, dentro dos pressupostos apresentados. Tais pressupostos foram encontrados claramente em ambos os contextos, demonstrando a viabilidade da proposta e a sua flexibilidade de adaptação frente a uma determinada realidade de ensino.

O primeiro pressuposto refere-se à integração entre aulas individuais e aulas em grupo. Durante a pesquisa, nem sempre foi possível conciliar a disponibilidade de horários e de salas de aula para que as aulas individuais e de grupo acontecessem de maneira integrada. Cabe aqui ressaltar que esses problemas se apresentaram de formas distintas nas duas realidades pesquisadas.

No Estúdio de Bateria e Percussão, onde grande parte dos interessados procura a escola para freqüentar aulas individuais, constatou-se que nem todos os alunos participaram das aulas em grupo, mesmo com essas atividades sendo oferecidas gratuitamente e havendo grande interesse por parte da maioria deles. Isto ocorreu devido principalmente à dificuldade de se obter horários compatíveis e em comum a todos. Mesmo com esta limitação, a integração entre aulas individuais e aulas em grupo tornou-se possível para 7 alunos, através do trabalho do grupo de percussão descrito no capítulo 4.

Já no projeto Música & Cidadania, onde a maioria dos alunos participa de aulas em grupo, a dificuldade maior aconteceu com relação ao espaço físico e à disponibilidade de horários para se atender a todos também em aulas individuais. A sala de aula tinha de ser compartilhada por outras atividades e oficinas e os horários eram escassos. Além disso, os alunos normalmente passavam meio período ou o dia inteiro no projeto, havendo a necessidade de se atender 20 alunos, somente na oficina de percussão. Como as atividades foram desenvolvidas principalmente em conjunto, as aulas individuais aconteceram apenas de maneira informal (conversas, esclarecimento de dúvidas e exercícios) pelos corredores e nos intervalos das aulas em grupo. Por isso, o trabalho individual não foi possível de ser feito com todos os participantes do projeto. Mesmo assim, o desenvolvimento individual foi objeto de preocupação, tanto durante as aulas quanto nas conversas informais com os alunos, através das avaliações e do acompanhamento sistemático de todo o processo.²⁹

Portanto, a integração entre aulas individuais e de grupo tornou-se mais viável no Estúdio de Bateria e Percussão, ocorrendo de maneira mais equilibrada e satisfatória durante toda a pesquisa. No projeto Música & Cidadania, as atividades em grupo tiveram uma ênfase maior, estando sempre melhor adequadas às características do projeto.

Quanto ao desenvolvimento musical relacionado com a integração entre o individual e o coletivo, foi possível observar que cada aluno é influenciado positivamente pelos outros participantes do seu grupo. Dessa forma, todos contribuem para o crescimento de todos.

“A vantagem da aula em grupo é que você pratica a música conjunta. Um componente do grupo ajuda o outro” (depoimento do aluno P.S., fevereiro de 2004).

²⁹ Gostaria de colocar que essa maneira informal de se atender aos alunos individualmente foi levada em consideração, pois se apresentou como uma característica encontrada no cotidiano do projeto Música & Cidadania.

“Praticar em conjunto nos dá a possibilidade de entender como realmente funciona aquilo que estudamos individualmente, enfim dá sentido aos nossos estudos individuais” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

Foi possível observar também que em ambos os contextos a prática em conjunto contribuiu muito para o processo de motivação dos alunos, possibilitando discussões e trocas de experiências com o professor e com os colegas de grupo. Esta questão será retomada no quarto pressuposto, mais a diante neste capítulo.

Observou-se ainda que o desenvolvimento musical foi bastante satisfatório por parte daqueles alunos que participaram de maneira integrada das aulas individuais e de grupo, havendo mais tempo e a possibilidade de se desenvolver um trabalho mais completo com esses alunos.

Para ilustrar essas constatações, citamos como exemplo a aluna F. K. que passou a ser uma importante referência para o trabalho em grupo no Estúdio de Bateria e Percussão. Ela influenciou a todos positivamente, por sua motivação, dedicação ao grupo e idéias criativas. Observou-se também uma grande dedicação aos estudos individuais por parte desta aluna que buscou evoluir tanto em termos de performance instrumental quanto na ampliação de seus conhecimentos musicais como um todo.³⁰

O aluno A. M. também é outro exemplo. Ele era o único aluno do grupo de percussão com pouca experiência em notação musical. Em pouco tempo e com a ajuda também das aulas individuais, ele apresentou uma maior fluência com relação à leitura e à escrita musical. Tornou-se claro, pela observação e pelas conversas, que o grupo de percussão foi o principal fator de motivação e de influência para que este aluno alcançasse tais resultados.³¹

³⁰ O desenvolvimento desta aluna evidenciou-se também pelo seu ótimo desempenho no vestibular 2004 da Universidade Federal de Santa Maria, ficando em 1º lugar (atingindo a nota 9,3) na prova de música, dentre os candidatos para percussão. A aluna também foi aprovada na seleção para o Conservatório de Tatuí, nos cursos de percussão popular e erudita.

³¹ Esses aspectos evidenciaram-se também pela composição deste aluno, citada anteriormente na nota de rodapé 19 da p. 39. A peça pode ser ouvida no CD-ROM / áudios / composições dos alunos.

O segundo pressuposto refere-se à integração entre o discurso musical dos alunos e do professor. Durante toda a pesquisa, buscou-se estabelecer metas e objetivos em conjunto com os alunos. Da mesma forma, procurou-se privilegiar as referências musicais trazidas por eles, através do diagnóstico e do levantamento das características individuais e de grupo.

“O professor não tem um programa de aula pronto. Ele procura conhecer o aluno, seu gosto musical, o que ele está interessado em aprender e a partir disso, elabora as aulas para o aluno. Acho que ele tem uma maneira diferente de ensinar para cada aluno, pois cada um tem o seu gosto diferente e suas dificuldades diferentes. Nas suas aulas ele conversa bastante, dá idéias, questiona, procura mostrar várias possibilidades de se executar uma coisa. Isso é muito bom porque abre a cabeça do aluno” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

Ressaltamos que essas referências se apresentaram de maneira diferente nos dois contextos analisados. No Estúdio de Bateria e Percussão, a maioria dos alunos (de classe média-alta) trouxe como principal influência a música *pop* e suas diversas vertentes, como o *rock*, o *reggae* e o *funk*. Mesmo assim, esses alunos demonstraram interesse em ampliar seu referencial, passando a se interessar também por outros gêneros musicais como *jazz*, ritmos brasileiros, afro-cubanos e música erudita, sempre oportunizados pelo professor.

“Sempre escolho meus CDs pra tocar na aula. A maioria é de *rock*, mas eu e o professor às vezes procuramos tocar outros estilos. Quando escuto as músicas tento escutar a bateria e boto em prática. Como não tenho muitos CDs variados, toco na aula algumas coisas que o professor tem, como músicas brasileiras e outros” (depoimento do aluno B.T., fevereiro de 2004).

A diversidade de ritmos, estilos e gêneros musicais foram buscados, no sentido de ampliar e enriquecer a consciência musical do estudante. Cada tipo de música possui uma linguagem, sonoridade e características próprias. Portanto, a diversidade contribui para a formação musical, para a quebra de preconceitos, para a valorização cultural e para a ampliação dos horizontes estéticos e artísticos, indo além das questões de gosto musical ou de discussões infundadas sobre música.³²

Como defendeu Gainza (1977) o professor deve conduzir e orientar a aprendizagem dos alunos através da integração de diferentes gêneros musicais (incluindo música folclórica, popular, etnográfica e erudita), assim como da integração de estilos correspondentes a diferentes países e épocas.

Observou-se, por exemplo, que para os alunos que participaram da preparação, dos ensaios e da montagem de uma ópera³³, esta experiência veio a enriquecer e a ampliar os seus conhecimentos musicais com um todo, bem como as suas capacidades de adaptação a outras formas de se fazer música.

“Estou me desenvolvendo na bateria e em vários instrumentos de percussão popular e erudita. (...) A variedade de estilos musicais me ajuda a ser uma musicista eclética, fazendo com que eu me vire em diversas situações, não ficando bitolada em apenas uma coisa” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

³² Como por exemplo, que tipo de música é melhor: erudita ou popular?

³³ Os alunos F.K. e R.G. participaram da montagem da ópera Carmen de Bizet, juntamente com o pesquisador. Eles fizeram aulas individuais e participaram do grupo do Estúdio de Bateria e Percussão durante toda a pesquisa. A ópera foi encenada em novembro de 2003, no Teatro do CIC, em Florianópolis.

No Projeto Música & Cidadania a ampliação desses horizontes relacionados com a integração entre as referências musicais dos alunos e do professor, não ocorreu de maneira tão abrangente em termos de gêneros musicais, embora a ampliação em termos de apropriação do conhecimento musical tenha se tornado evidente.

Devido às dificuldades inerentes ao cotidiano desses alunos (problemas sociais e baixa renda), a maioria deles só tem acesso a outros tipos de música através daqueles advindos da cultura de massa imposta pela mídia. Os gêneros musicais diagnosticados como sendo de maior interesse e os mais conhecidos pelos alunos do projeto foram o *pagode* e o *axé* ³⁴. Em virtude disto e da forte relação com a percussão e com a identidade do negro, procurou-se trabalhar com o samba-reggae, ritmo bastante difundido por grupos de origem afro-brasileira (como o Olodum da Bahia). Da mesma forma, buscou-se trabalhar com as referências trazidas pelos alunos, como é o caso da escola de samba, da capoeira e do candomblé. Tudo isso de maneira criativa, buscando compartilhar temáticas junto a outras oficinas desenvolvidas no projeto, integrando os arranjos de percussão criados coletivamente às coreografias do grupo de dança e ao repertório do grupo coral. Por isso, buscou-se não apenas reproduzir os modelos ou estereótipos já conhecidos por eles, mas sim, fazer uma espécie de releitura a partir deste material.

Ressaltamos também que se procurou oportunizar o acesso desses alunos a outras formas de música e de agrupamentos instrumentais. Um ótimo exemplo disto foi a oportunidade que os alunos do projeto tiveram de assistir a um espetáculo musical reunindo uma orquestra de cordas e um trio formado por piano, guitarra e bateria. ³⁵

³⁴ Termos amplamente utilizados pela mídia e pela indústria fonográfica que freqüentemente imprime esse tipo de “rótulo” nos produtos musicais com finalidade estritamente comercial.

³⁵ Os alunos assistiram ao espetáculo Tributo à Música Popular Brasileira com a orquestra Camerata Florianópolis, apresentado em junho de 2003, no teatro do CIC, em Florianópolis. Nesta oportunidade o pesquisador apresentou-se como solista.

“Eu nunca tinha visto a percussão tocada desse jeito, tão suave!”
(depoimento do aluno J.V., em junho de 2003).

Esta experiência demonstrou o grande interesse e o desejo que esses alunos têm de ter acesso a diversas manifestações artísticas e de poder assistir a um espetáculo em um teatro. Da mesma forma, observou-se claramente após esta experiência, sinais de orgulho, admiração, respeito e confiança por parte dos alunos, pelo fato de terem assistido a atuação do seu professor de música, fazendo música, fora de um contexto de sala de aula.³⁶

“Que massa! O professor foi muito aplaudido. Começou no pandeiro e depois foi pra bateria” (depoimento do aluno C.R., em junho de 2003).

A integração entre o discurso musical dos alunos e do professor ocorreu de maneira bastante satisfatória em ambos os contextos pesquisados. Ela se deu tanto pela utilização das referências trazidas pelos alunos, ou seja, o respeito e a sensibilidade do professor para com a cultura musical dos alunos, quanto pela integração com as referências do professor que procurou oportunizar aos alunos o acesso à diversidade de estilos e de gêneros musicais envolvendo tanto música popular quanto erudita.

O desenvolvimento musical relacionado a esse pressuposto pôde ser observado como sendo bastante positivo, em ambos os contextos. Além da ampliação dos conhecimentos em termos de diversidade musical, os alunos passaram a valorizar mais a sua própria cultura e suas referências, respeitando e se interessando também por outros tipos de manifestações musicais.

³⁶ Estes sinais também foram observados pelos colegas (professores e instrumentistas) que participaram do projeto *A Banda na Escola*. Idealizado pelo músico Felipe Moritz, este projeto foi apresentado durante o ano de 2003, em 12 escolas públicas do estado de SC, sendo viabilizado através da Lei Estadual de Incentivo à Cultura.

O terceiro pressuposto refere-se à integração entre diversos instrumentos de percussão. Procurou-se, durante toda a pesquisa e em ambos os contextos, trabalhar com a questão da multiplicidade instrumental oferecida pela percussão, sem a preocupação de um pré-direcionamento para este ou aquele instrumento em específico. O direcionamento se deu de maneira natural, devido à proposta levar em consideração as características do contexto e os objetivos dos alunos, como mencionado anteriormente.

No Estúdio de Bateria e Percussão, onde a maioria dos alunos procura a escola para estudar bateria, buscou-se oportunizar também, o contato com diversos outros instrumentos de percussão (popular e erudita). O principal momento para este contato foi através das aulas em grupo onde, além da bateria, foram utilizados tambores golpeados pelas mãos, tambores golpeados por baquetas, acessórios diversos, percussão corporal e instrumentos de altura determinada.

No projeto Música & Cidadania trabalhou-se principalmente com a percussão popular brasileira (tambores golpeados pelas mãos ou por baquetas e acessórios diversos), com os sons e os movimentos corporais e com os instrumentos construídos pelos alunos (inclusive de altura determinada), integrando o trabalho desenvolvido pelas oficinas de construção de instrumentos.

Em ambos os contextos, observou-se que através da diversidade instrumental, abriu-se a possibilidade de trabalhar diferentes ritmos em arranjos e peças musicais. Da mesma forma, o trabalho em grupo foi favorecido, possibilitando ao aluno fazer música e interagir com outros alunos e com outros instrumentos. As questões referentes à percepção rítmica também foram observadas como sendo influenciadas positivamente pelo contato com diversos instrumentos. As diferentes formas de manuseio e de movimentos corporais necessários para se tocar diferentes instrumentos (balançar o chocalho para frente e para trás, mexer os quadris tocando o chequerê, coordenar os movimentos da mão direita e da mão esquerda para manter a

pulsação tocando o surdo), fazem com que o aluno desenvolva diferentes habilidades, transformando a sua linguagem corporal e rítmica.

“Acho que o contato com vários instrumentos de percussão ajuda a entendermos melhor a parte rítmica em geral, pois qualquer instrumento precisa de ritmo para ter sentido, desde a guitarra ao saxofone” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

Segundo Prass (apud Dantas, 2001) “o corpo que toca, dança, e a expressão musical do grupo é também uma expressão corporal. A própria energia sonora do som da percussão, incita o corpo a movimentar-se” (p.24).

No projeto Música & Cidadania, esta questão pôde ser facilmente observada. Segundo Lima (2002) o projeto se apresenta como uma proposta de movimento, onde a percepção rítmica está intimamente ligada a essa questão.

“Esta característica é observada nas ações dos participantes do projeto, relacionados ao comportamento rítmico, e ao movimento corporal sempre associado a aspectos sonoro musicais, presente nos momentos do cantar, do tocar, do escutar, ou simplesmente associado ao lembrar ou evocar um trecho musical. Estes movimentos se fazem presentes em especial, na maneira como aprendem a tocar os instrumentos musicais: o movimento do toque do surdo, do pandeiro ou repique, observados para serem apreendidos pelos mais jovens” (2002: p.76).

Outro ponto importante a ser considerado foi a ampliação dos horizontes e da consciência musical dos alunos através da diversidade instrumental da percussão. Como já foi levantado anteriormente, cada tipo de música possui uma sonoridade e características próprias, assim como cada estilo ou gênero musical está ligado a uma formação instrumental característica. Por isso, a diversidade instrumental oferece uma excelente oportunidade para os alunos tocarem diferentes tipos de música, vivenciando situações musicais diversas.

“Eu acho que tocando outros instrumentos de percussão se evolui muito musicalmente, porque podemos tocar estilos musicais característicos de cada instrumento” (depoimento do aluno B.T., fevereiro de 2004).

As questões relacionadas à integração entre diversos instrumentos de percussão demonstraram contribuir efetivamente para um desenvolvimento musical mais amplo, tanto em termos de variedade de técnicas e de estilos, quanto em termos de percepção rítmica e interação em grupo.

O quarto e último pressuposto refere-se à integração entre diversas atividades musicais. Como foi apresentada no capítulo 3, a proposta deste trabalho buscou integrar as atividades de performance, apreciação, criação, repertório, prática de ritmos, técnica, leitura e escrita musical. Nos dois contextos pesquisados, esta integração ocorreu com sucesso, demonstrando influenciar positivamente no desenvolvimento dos processos de percepção, reflexão crítica, criatividade e motivação. Esses processos foram desenvolvidos através da pesquisa, da escuta e da apreciação crítica, ou ainda através da imitação, da interpretação, da improvisação e da estruturação musical formal.

Os trabalhos resultantes de processos de criação individual e coletiva demonstraram a riqueza e o envolvimento dos alunos nesse tipo de atividade, motivando-os na produção de arranjos e peças originais, incorporados a um repertório significativo. Esse processo é semelhante ao descrito por Finney (1999) que analisou em um estudo de caso, o processo de criação de um grupo de *rock* formado por adolescentes na faixa dos 15 anos de idade. Experimentação, releituras, improvisações a partir de um tema propiciam descobertas e tornam a prática musical mais prazerosa e significativa, envolvendo componentes existenciais e de auto-expressão a nível mental, cultural, social, moral e espiritual (ibidem).

Além disso, a riqueza em termos de apropriação de conteúdos, de desenvolvimento e de compreensão musical apareceu de forma evidente nos processos e nos produtos gerados através da criação musical.³⁷

Nesse sentido, a apreciação se tornou imprescindível, conectando as referências sonoras aos conceitos técnicos, teóricos, às noções de sonoridade, estilos e gêneros musicais. Durante toda a pesquisa, procurou-se propiciar esse tipo de atividade em ambos os contextos. Dessa forma, observou-se que as capacidades de ouvir a si mesmo e ao outro, de interagir e tocar em grupo, de executar, criar, memorizar e perceber elementos musicais (como dinâmica, células e frases rítmicas, acentuações, a função de cada instrumento, estruturação formal), foram desenvolvidas e ampliadas também através das atividades de apreciação.

“É perfeitamente possível para mim, notar que minha percepção musical melhorou de forma geral” (depoimento do aluno J.A, março de 2004).

“Minha performance melhorou bastante e a apreciação também. E todos os outros itens, avaliando, eu vejo que evolui bem musicalmente” (depoimento do aluno P.S., fevereiro de 2004).

No projeto Música & Cidadania, a transmissão dos conhecimentos através da oralidade e da imitação (muito comum na prática musical em ambientes como as escolas de samba e os terreiros de candomblé) fazem com que essa prática influencie no aprendizado, no cotidiano e nas referências musicais desses alunos. Isto também favoreceu a apreciação, pois os alunos se identificaram rapidamente com a proposta, buscando na escuta e na imitação um caminho para a aprendizagem. Por isso, a ênfase do trabalho esteve no ‘tocar de ouvido’ e na percepção associada ao movimento, o que não impediu o uso da leitura e da escrita musical tradicional

³⁷ Alguns desses trabalhos criados pelos alunos foram citados no capítulo 4 e podem ser ouvidos no CD-ROM / áudios / composições dos alunos.

em alguns momentos, já que paralelamente às aulas de percussão, os alunos do projeto têm acesso a outras oficinas como flauta doce e musicalização.

Como exemplo, destacamos o trabalho desenvolvido através da imitação e de frases de pergunta e resposta, prática muito comum no aquecimento de uma bateria de escola de samba. Segundo Dantas (2001) essas convenções “implicam numa performance da bateria como um todo, e se caracterizam, normalmente, por um jogo rítmico entre o repinique e os demais instrumentos: em forma de eco, pergunta e resposta, etc.” (p.20).

De maneira geral, os alunos do projeto demonstraram extrema facilidade em termos de memorização e de execução nos instrumentos ao repetir frases rítmicas aprendidas ‘de ouvido’. Mesmo com a utilização de frases mais complexas, os resultados obtidos foram sempre muito bons e atingidos rapidamente. Logo, a apreciação juntamente com a imitação associada aos aspectos sonoros, visuais e corporais do movimento comentados anteriormente, contribuiu de fato para o desenvolvimento musical dos alunos.³⁸

Outro fator que pôde ser observado como sendo de integração entre criação, apreciação, e performance, foram as apresentações públicas. Elas proporcionaram uma ótima oportunidade para a performance do repertório construído através de um processo que buscou ser significativo tanto a nível individual quanto de grupo. Essas apresentações também contribuíram para o processo de motivação dos alunos, pois a satisfação e o envolvimento nesse tipo de atividade tornou-se evidente através das conversas e das atitudes demonstradas por eles. Da mesma forma, as gravações em áudio e vídeo também proporcionaram esse mesmo envolvimento, oportunizando o registro e a apreciação crítica do repertório trabalhado, do processo de criação, da performance individual e de grupo.

³⁸ No CD-ROM / partituras / samba reggae, encontram-se alguns exemplos com frases de pergunta e resposta, viradas e frases de início e de final, utilizados nos arranjos do grupo. É interessante ressaltar que os alunos aprenderam com rapidez e facilidade, tanto as frases de pergunta (tocadas pelo professor) quanto as de resposta (tocadas pelos alunos).

Na integração de diversas atividades musicais, o repertório a ser estudado teve uma importância fundamental, servindo como um elo de ligação entre todas as atividades desenvolvidas. Além de aproximar as referências musicais trazidas pelos alunos, do discurso musical do professor (como mencionado no segundo pressuposto), o repertório conectou-se perfeitamente às atividades de performance, criação e apreciação musical. Constatou-se ainda durante a pesquisa que o envolvimento dos alunos, em termos de motivação e dedicação aos estudos, aumenta consideravelmente devido à escolha e a construção do repertório. De maneira geral, quando os alunos pesquisam, escolhem músicas, tentam ‘tirar de ouvido’, tocam junto com gravações ou criam suas próprias interpretações a partir de um repertório que os interessa, eles se envolvem mais nas aulas, buscando superar suas dificuldades com maior satisfação.

“Sinto-me bem motivado para o estudo. Um fato que desestimula e ao mesmo tempo serve de motivação, são as dificuldades. Num primeiro momento, quando não consigo tocar algo ou não soa bem, há uma breve desmotivação, mas que em seguida serve como estímulo ao estudo” (depoimento do aluno R.G., março de 2004).

“Antes de começar a fazer aulas, eu tocava bateria uma vez por semana nos ensaios da banda. Depois que comecei com as aulas meu interesse aumentou. Passei a ter contato com o instrumento quase todos os dias e cada dia que passava aumentava um pouco mais o meu tempo de estudo” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

Como vem sendo dito, a motivação constitui-se num fator fundamental para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem, onde a diversidade e a flexibilidade da proposta em termos de integração entre diferentes atividades contribuíram efetivamente para esse processo.

“Estou bem estimulada para os estudos. O que mais me motiva é o resultado dos meus estudos. Posso sentir a evolução que tive depois de adquirir o hábito de estudar. Estudar música é como se fosse um vício, quanto mais estudo, mais tenho vontade de buscar novos conhecimentos. Grande parte dessa motivação devo ao meu professor, pois vejo que ele aposta em mim e sempre me incentiva no meio musical” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

Ressaltamos ainda que a prática em conjunto, além de aproximar os alunos da realidade musical (principalmente tratando-se de instrumentos de percussão que normalmente estão inseridos em grupos, conjuntos, bandas ou orquestras), contribuiu muito para o processo de motivação dos alunos, possibilitando em ambos os contextos discussões e trocas de experiências com o professor e com os colegas de grupo (como mencionado anteriormente no primeiro pressuposto).

“A maioria dos conteúdos abordados nas aulas consigo colocar em prática por sempre estar tocando com alguém. (...) A prática em conjunto é um ótimo caminho para fazermos isso” (depoimento da aluna C.J., março de 2004).

Mesmo em grupos onde os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento musical foi possível proporcionar esse tipo de atividade, já que cada aluno pode desempenhar papéis diferentes em uma mesma música. Uma função considerada mais ‘fácil’ em termos de habilidades, não significa ser menos importante em termos musicais.

Por exemplo, no projeto Música & Cidadania os chocalhos eram tocados geralmente pelos alunos menores, pela facilidade de manuseio que esse tipo de instrumento oferece. Em uma das músicas, os chocalhos executavam uma parte solo, simulando os sons da correnteza do rio, sendo, portanto importantíssimo para o arranjo.³⁹

Outro fator positivo com relação à motivação foi que as atividades de técnica, independência, leitura e escrita musical foram oferecidas sempre no sentido de apoiar a realização musical, ou seja, sempre como um meio para se fazer música e não como uma atividade fim. Isto favoreceu a compreensão da importância e da finalidade específica de determinados exercícios, motivando os alunos a superarem suas dificuldades tanto com relação à notação musical quanto à mecânica instrumental.

“Percebendo dificuldades na prática musical, comecei a dar mais atenção ao estudo de técnicas de baquetas e pedal” (depoimento do aluno R.G., março de 2004).

“O professor presta atenção no aluno, toca junto, corrige quando preciso e tenta fazer o próprio aluno perceber suas dificuldades e soluções” (depoimento do aluno AM. março de 2004).

“Minha leitura melhorou muito desde o início do curso principalmente através de exercícios de técnicas de caixa e pedal, rudimentos e solos de caixa. Uma grande novidade foi a leitura de músicas de diferentes estilos para a bateria” (depoimento do aluno R.G., março de 2004).

Como já foi discutido anteriormente (Gainza, 1964 e 1977; Swanwick, 1979 e 1984; Dantas 2001), a fragmentação da complexidade do acontecimento musical e a repetição de exercícios rítmicos sem relação com o contexto tende a reduzir o fenômeno musical a uma categoria rígida e estável, o que não condiz com a realidade.

³⁹ Arranjo criado pelos alunos para a música *Correnteza* de Tom Jobim.

“Ignorar este fato e enfatizar o treino de relações isoladas, objetivando sua automatização, é reduzir os elementos musicais a categorias rígidas que não guardam relação com o fenômeno real, vivo em cada contexto, descaracterizando a linguagem” (Santos, apud Dantas, 2001, p. 25).

Além disso, observou-se também outro fator positivo relacionado à questão das atividades de apoio. Tratar a mecânica instrumental e a notação musical como um meio e não como um fim, integrando-as às atividades de criação, apreciação, performance, prática em conjunto e ao repertório, contribuiu também para o processo de desenvolvimento de um estilo próprio ou pessoal de tocar, afastando-se da idéia de padronização musical, com todos os alunos tocando da mesma maneira, por exemplo.

“No grupo de percussão podemos perceber que cada um tem um estilo diferente de tocar, isso acontece porque o professor nos dá a liberdade de tocar da maneira mais confortável possível, não se preocupando inicialmente com a técnica e sim com a musicalidade” (depoimento da aluna F.K., março de 2004).

Por tudo que foi analisado até o momento, as questões relacionadas à integração entre diversas atividades musicais demonstraram contribuir positivamente, em ambos os contextos pesquisados, para o desenvolvimento dos alunos tanto em termos de performance individual e em grupo quanto em termos de criatividade, percepção, motivação e consciência musical.

Por fim, como mencionado no início deste capítulo, todos os quatro pressupostos centrais puderam ser implementados nas diferentes realidades de ensino utilizadas como objeto de estudo para esta pesquisa, demonstrando assim tanto a viabilidade quanto a flexibilidade de adaptação que esta proposta oferece, frente a diferentes contextos educacionais.

5.2. Algumas dificuldades enfrentadas durante a pesquisa no projeto Música & Cidadania

Através da vivência e da prática de ritmos brasileiros com instrumentos de percussão, e da sua integração com a oficina de dança, a proposta para a metodologia do ensino discutida neste trabalho, encontrou no projeto Música & Cidadania um excelente e riquíssimo campo de pesquisa. Porém, por tratar-se de uma realidade bastante singular, cercada de graves problemas decorrentes da situação econômica e social da comunidade, algumas dificuldades foram detectadas ao longo do processo.

A primeira delas foi com relação à frequência e a assiduidade dos alunos. Talvez, devido a fatores externos como necessidades pessoais (trabalhos temporários, cuidar do irmão pequeno) ou outros projetos desenvolvidos na comunidade (atividades esportivas, fanfarra de 7 de setembro), houve uma certa flutuação no comparecimento dos alunos. Mesmo assim, o número de participantes foi crescente (chegando a cerca de 20 alunos, só na percussão).

Outra dificuldade enfrentada foi a utilização das referências trazidas pelos alunos (os toques de atabaque utilizados na capoeira e no candomblé ou o *batuque*, chamado por muitos de maneira pejorativa) que trouxe alguns problemas para o desenvolvimento das atividades.

Durante a maior parte da pesquisa, o projeto utilizou as instalações do CEAFIS que está ligado a um centro espírita *kardecista*. Por divergências de cunho religioso, fomos questionados e até censurados em alguns momentos pela direção do centro espírita que defendia a idéia de uma educação de caráter evangelizador (valorizando a cultura do branco ocidental europeu).⁴⁰

⁴⁰ Gostaríamos de registrar que apenas a coordenadora educacional do CEAFIS, Maria do Carmo, não mediu esforços para que pudéssemos trabalhar com liberdade, segundo uma proposta de educação contextualizada. Ela manteve um diálogo aberto e nos ajudou muito durante todo o tempo que trabalhamos junto àquela instituição.

“A percussão excita demais as crianças, sendo que elas precisam mesmo é de calma. (...) E se nós precisarmos apresentar músicas em um congresso espírita? Não podemos levar esse tipo de batuque que acontece em terreiro de Umbanda. (...) A música clássica é diferente, ela harmoniza mais as pessoas e o ambiente” (depoimentos de alguns dos integrantes da diretoria da casa espírita Recanto de Luz, em reunião com a equipe do projeto Música & Cidadania, abril de 2003).

Estas frases refletem o pensamento que essas pessoas têm com relação à arte e às referências culturais da comunidade. Em várias reuniões, procuramos defender o ponto de vista de que o trabalho de educação musical do projeto Música & Cidadania busca a formação integral do ser, o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos através da música, de suas referências culturais, buscando justamente o fazer artístico como uma expressão da cidadania e da identidade cultural da comunidade. Por isso, buscou-se valorizar aquilo que eles trazem muito forte que são suas raízes e suas referências musicais. Muitos alunos são *ogãs* de terreiro, trazendo do candomblé uma bagagem musical e cultural muito forte, como já foi levantado anteriormente.

Após diversas reuniões e discussões, a equipe do projeto Música & Cidadania decidiu pela criação de uma organização não-governamental independente e as aulas foram ministradas a partir daí nas dependências de uma escola pública municipal da região⁴¹. Essa parceria viabilizou novamente a proposta, dando liberdade de atuação aos educadores do projeto como um todo.

Outra dificuldade observada ocorreu com relação às apresentações públicas. No projeto Música & Cidadania essas apresentações foram frequentes. Observou-se claramente a satisfação e o envolvimento dos alunos tanto nos momentos de preparação e nos ensaios, quanto na hora da realização musical em público (como foi mencionado na análise referente

⁴¹ Escola Municipal Altino Flores, situada no município de São José.

ao quarto pressuposto). Porém, a questão das apresentações também causou algumas dificuldades que foram observadas e discutidas pela equipe de professores em diversas reuniões. Muitas vezes, as atividades em sala de aula se limitaram a atender às necessidades dessas apresentações. Isto ficou claro pela diferença na produtividade registrada entre os anos letivos de 2002 e 2003.

Em 2002, o espetáculo de final de ano foi construído coletivamente durante todo o período, envolvendo alunos e professores em torno de um tema central. O processo foi bastante motivador e rico em conteúdos. Já em 2003, as apresentações aconteceram em maior número, sendo apresentado sempre o mesmo espetáculo (construído no ano anterior). Por este motivo, a maior parte das aulas eram dedicadas aos ensaios para essas apresentações. Com isto, o fator tempo ficou comprometido para que houvesse o desenvolvimento de novas atividades que enfocassem novos conteúdos e que resultassem na construção de um novo espetáculo. Portanto, observou-se uma certa sobrecarga e desgaste com relação às apresentações em 2003, tanto por parte dos alunos quanto da equipe de professores, onde a produtividade e a motivação foram sendo reduzidas pela falta de tempo e de inserção de novos elementos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir, faremos algumas considerações a respeito da análise e dos resultados gerais apresentados nesta pesquisa. Primeiramente é importante ressaltar que não existe a pretensão de generalizar esses resultados, mas sim descrever, refletir e analisar o processo vivenciado por professor e alunos, procurando demonstrar a aplicação da proposta para metodologia de ensino da percussão em duas realidades diferentes. Ou seja, os resultados aqui apresentados referem-se a um processo ocorrido em um dado período de tempo, com um determinado grupo de alunos, inserido em contextos educacionais específicos.

Conforme a opção metodológica de investigação-ação, reforçamos que tais resultados estão apresentados sob o ponto de vista do pesquisador com base no diálogo prático-reflexivo (Schön, 2000), na pesquisa de campo e no diálogo com os alunos participantes do processo (Elliot, 1978; Chelotti, 1999; Lima 2002).

Com relação ao primeiro pressuposto, as limitações decorrentes das dificuldades em se disponibilizar horários e espaço físico adequados, fizeram com que não se pudesse viabilizar a integração entre aulas individuais e aulas em grupo para todos os alunos, principalmente no projeto Música & Cidadania, onde as atividades em grupo prevaleceram. Apesar disso, através do trabalho desenvolvido e do diálogo com os participantes, alguns aspectos puderam ser destacados, conforme a análise. Entre eles: a influência positiva que o grupo exerce no desenvolvimento musical de cada indivíduo, a contribuição da prática em conjunto em termos de motivação para a aprendizagem, e o desenvolvimento musical satisfatório observado nos alunos do Estúdio de Bateria e Percussão que participaram efetivamente das aulas individuais e em grupo de maneira integrada. Fatores como tempo e dedicação aos estudos individuais e aos trabalhos em grupo também influenciaram diretamente na performance instrumental e na ampliação de conhecimentos musicais como um todo.

Quanto ao segundo pressuposto, a integração entre o discurso musical dos alunos e do professor ocorreu com sucesso em ambos os contextos pesquisados, tanto pelo estabelecimento de metas e objetivos em conjunto com os alunos e pela utilização das referências trazidas por eles, quanto pela busca em oportunizar aos alunos o acesso à diversidade de estilos e gêneros musicais trazidos pelo professor. No Estúdio de Bateria e Percussão, essa diversidade foi representada pela utilização da música *pop* (*rock, reggae, funk*) e de diversos outros gêneros musicais como *jazz*, ritmos brasileiros, afro-cubanos e música erudita. No Projeto Música & Cidadania, a forte identificação com a cultura negra, trouxe para os arranjos de percussão criados coletivamente para as coreografias do grupo de dança e para o repertório do grupo coral, as influências trazidas pelos alunos como foi o caso do pagode, do samba-reggae, da escola de samba, da capoeira e do candomblé, além de oportunizar o acesso desses alunos a outras formas de música, como a MPB e a música erudita. O desenvolvimento musical relacionado a esse pressuposto tornou-se evidente através da ampliação dos conhecimentos em termos de diversidade musical, valorização cultural e de suas referências, respeito e interesse por outros tipos de manifestações musicais.

O terceiro pressuposto, que se refere à integração entre diversos instrumentos de percussão, também ocorreu com sucesso em ambos os contextos pesquisados. Devido à multiplicidade instrumental oferecida pela percussão, foi oportunizado o contato com diversos instrumentos (bateria, percussão popular e erudita). Através da diversidade instrumental, abriu-se a possibilidade de trabalhar com diferentes ritmos, aplicados em arranjos e composições, fazendo com que os alunos vivenciassem diferentes situações musicais. Dessa forma, a diversidade instrumental da percussão demonstrou contribuir efetivamente para o desenvolvimento musical em termos de variedade de técnicas e de estilos, nos trabalhos desenvolvidos em grupo, nas questões referentes à percepção rítmica individual e na ampliação dos horizontes e da consciência musical dos alunos.

Com relação ao quarto pressuposto, a integração entre diversas atividades musicais também ocorreu com sucesso nos dois contextos pesquisados. Esta integração demonstrou influenciar positivamente nos processos de percepção, reflexão crítica, criatividade e motivação. A criação de arranjos e peças originais tornou a prática musical mais prazerosa e significativa, possibilitando a apropriação de conteúdos e a compreensão musical como um todo. A apreciação conectou as noções de sonoridade, estilos e gêneros musicais aos conceitos técnicos e teóricos, ampliando assim as capacidades de escuta e de interação em grupo. Juntamente com a oralidade e a imitação associada ao movimento, a apreciação contribuiu efetivamente para o desenvolvimento dos alunos. A performance e a prática em conjunto através dos ensaios, das apresentações públicas e de gravações proporcionaram um grande envolvimento em termos de motivação e dedicação aos estudos que também aumentaram consideravelmente devido à escolha e a construção do repertório. As atividades de técnica, independência, leitura e escrita musical oferecidas sempre no sentido de apoiar a realização musical, favoreceram a compreensão da importância e da finalidade específica de determinados exercícios. Pequenos traços de desenvolvimento de um estilo próprio ou pessoal de tocar também foram levantados como sendo resultado dessa integração, afastando-se da idéia de padronização musical.

Após o levantamento dos principais pontos discutidos na análise, reiteramos o caráter prático-reflexivo e analítico-descritivo desta pesquisa. Novos estudos poderão ser realizados no sentido de aplicar esta proposta metodológica em outros contextos educacionais. Outros procedimentos poderão ser utilizados como é o caso da metodologia de pesquisa denominada *Research and Development* (Borg e Gall, 1989; Charles, 1988), por exemplo, utilizada para o desenvolvimento e a validação de novos processos ou produtos educacionais, testando sua eficácia em situações reais de ensino. Essa metodologia, que consiste em um ciclo de atividades onde o produto educacional é desenvolvido, testado e revisado com base nos

resultados obtidos em sua aplicação no campo de pesquisa, poderia ser indicada para futuros pesquisadores interessados em dar continuidade a este estudo.

Podemos considerar que esta proposta preencheu algumas das lacunas levantadas no início deste trabalho. Com relação à carência de produção acadêmica no Brasil voltada à prática de ensino na área da percussão, esta pesquisa trouxe a sua contribuição no que diz respeito à elaboração de propostas e à utilização de métodos de ensino voltados para esses instrumentos, sendo desenvolvida através de um processo investigativo e de reflexão dinâmica sobre a prática pedagógica, assim como defenderam Elliot (1978), Chelotti (1999), Lima (2002), Beineke (2000), Schön (2000).

Considerando o modelo defendido por Swanwick (1979 e 1999), o processo pedagógico descrito por Gainza (1964 e 1977) e os conceitos de desenvolvimento quantitativo e qualitativo descritos por Gohn (2003), buscou-se na proposta apresentada neste trabalho, o desenvolvimento musical de maneira global e de forma integrada, compartilhando ainda com as idéias desses mesmos autores referentes à ampliação do alcance da educação musical, através de seus objetivos artísticos e sociais.

Ao invés de privilegiar apenas os valores tradicionais do ensino de música, relacionados principalmente com técnica instrumental e notação musical, esta proposta trouxe na abordagem integradora a preocupação com questões musicais referentes às capacidades de performance em grupo, improvisação, criação, apreciação e crítica musical, compartilhando com as idéias de Swanwick (1979 e 1988), Hentschke (1991), Cavalieri França (2000), Dantas (2001).

A falta de flexibilidade e as dificuldades em adaptar propostas e métodos de ensino a diferentes realidades educacionais, levantadas nas considerações iniciais, puderam ser minimizadas através do diagnóstico das características dos alunos e do contexto educacional. Dessa forma, a proposta demonstrou flexibilidade e capacidade de adaptação frente a

diferentes realidades de ensino, à medida que se observou e se respeitou a diferença entre os alunos. Os pressupostos centrais apresentados apontaram para uma maior liberdade de atuação do professor dentro da proposta para metodologia de ensino, evitando a rigidez, a linearidade e a fragmentação com relação aos conteúdos, diferentemente do que ocorre em muitos métodos e currículos em música, assim como afirmaram Swanwick (1999) e Dantas (2001).

Chamamos a atenção de outros professores que futuramente queiram dar continuidade a esta pesquisa, no sentido de manter a flexibilidade na aplicação da proposta, ampliando as discussões a respeito do comportamento do professor e do processo investigativo iniciado neste trabalho, e que sem dúvida nenhuma demandam continuidade e maiores aprofundamentos, pois envolvem questões não apenas didáticas, mas também filosóficas, psicológicas e sócio-antropológicas.

Ao contrário de uma aprendizagem exclusivamente individualizada ou muitas vezes descontextualizada, esta proposta trouxe na prática em conjunto, na utilização do referencial dos alunos e no respeito ao contexto onde se dá a aprendizagem (Swanwick, 1988; Hentschke, 1991; Dantas, 2001; Gohn, 2003), uma alternativa para a metodologia do ensino da percussão.

Como professor e pesquisador, a realização deste trabalho trouxe diversos questionamentos pessoais, exigindo constantes ajustes e levando a uma postura crítica e de inquietude com relação à proposta apresentada e aos processos de ensino vivenciados no dia-a-dia das aulas. Apesar das dificuldades enfrentadas (que não deixam de ser situações absolutamente normais no cotidiano dos professores), a reflexão sobre a prática, o diálogo com os participantes, a busca em melhorar, aprender mais e contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos e para o seu crescimento enquanto indivíduos e enquanto cidadãos fazem com que tenhamos pelo menos uma certeza: a de que se procurou fazer o melhor, buscando contribuir com humildade e com coerência para o conhecimento em uma área tão carente em termos de pesquisa acadêmica que é o ensino da percussão.

7. BIBLIOGRAFIA

APPICE, Carmine. Realistic rock. Miami: Warner Bros, 1972.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Dissertação de mestrado em música. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BORG, Walter R.; GALL, Meredith D. Educational research: an introduction. 5 ed. New York: Longman, 1989.

BOUDLER, John. Batucada erudita. Revista Arte Sonora. UEL, nº 0, p. 6-11, 1996.

CABOCLINHO, Mestre. Ritmos afro-brasileiros: os toques do candomblé. Rio de Janeiro: Mimeo, 1995.

CAVALIERI FRANÇA, Cecília. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. Per Musi. Revista de Performance Musical, vol. 1, p. 52-62, 2000.

CHAPIN, Jim. Modern jazz drumming. New York: Music Minus One, 1970.

CHARLES, Carol M. Introduction to educational research. New York: Longman, 1988.

CHELOTTI, Ana L. Pesquisa ou investigação? as acções que queremos. Jornal A Página, Porto, Portugal, n.º 80, 1999. Disponível em: <http://www.a-pagina-da-educacao.pt>. Acessado em: 17/04/2002.

DANTAS, Andréa S. O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. Revista da ABEM, nº 6, p.17-33, 2001.

ELLIOTT, John. What is action-research in schools? Journal of Curriculum Studies, vol. 10, n.º 4, p. 335-7, 1978.

FINNEY, John. The rights and wrongs of school music: considering the expressivist argument and its existential component. British Journal of Music Education, 16/3, p. 237-244, 1999.

FONSECA, Duduka da; WEINER, Bob. Brazilian rhythms for drumset. New York: Manhatan Music, 1991.

GAINZA, Violeta H. de. La iniciacion musical del niño. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

_____. Fundamentos, materiales y tecnicas de la educacion musical. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

_____. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GAUTHREAU, Guy G. Six classic snare drum solos. Burke: Pioneer Percussion, 2000.

GIANESELLA, Eduardo. Pequena introdução sobre a evolução da percussão erudita no século XX. Percussão – suplemento da revista Batera, nº 22, p. 19. 1999.

GOHN, Daniel M. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

GONÇALVES, Guilherme; COSTA, Odilon. Aprendendo a tocar o bатуque carioca. Rio de Janeiro: Groove, 2000.

GROSSI, Cristina. Capítulo do livro a ser publicado – Avaliação em Educação musical, editado por Hentschke, L. e Souza, J. São Paulo: Moderna, 2002.

HENTSCHE, Liane. A educação musical: um desafio para a educação. Educação em revista. UFMG, nº 13, 1991.

LIMA, Maria H. de. Educação musical / educação popular: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MARINO, Eduardo. Manual de avaliação de projetos sociais: uma ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento de sua organização. Belo Horizonte: Instituto Ayrton Senna, 1998.

MATTINGLY, Rick. A percussão e os bateristas. Modern drummer Brasil, nº 11, p. 58-60, 1997.

ORFF, Carl. Music and education. London, 1964.

- PAIVA, Rodrigo G. Material didático para bateria e percussão. Trabalho de conclusão do curso de graduação em música. Florianópolis: UDESC, 2001.
- PASCOAL, Hermeto. A criatividade ilimitada de Hermeto Pascoal. Revista Arte Sonora. UEL, nº 0, p. 6-11, 1996.
- PAYNTER, John; ASTON Peter. Sound and silence. Cambridge University, 1970.
- PAZ, Ermelinda. A. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. João Pessoa: UFPB, 1995.
- SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STONE, George L. Stick control for the snare drummer. Boston: George B. Stone & Son, 1935.
- SWANWICK, Keith. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.
- _____. Music, mind and education. London: Routledge, 1988.
- _____. Musical knowledge: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.
- _____. Teaching music musically. London: Routledge, 1999.
- TOURINHO, Irene. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. Anais do III Encontro Anual da ABEM. p. 16,17. 1994.
- URIBE, Ed. The essence of afro-cuban rhythms. Miami: Warner Bros, 1996.

Vídeos Didáticos:

BARONE, João. João Barone dá o toque. Rio de Janeiro: EMI Vídeo, 1996.

FIGUEIREDO, Vera. Sincopa, caixa e bumbo e ghost notes. MPO Vídeo. São Paulo, s/d.

FIGUEIREDO, Vera. Ritmos latinos. MPO Vídeo. São Paulo, s/d.

GONÇALVES, Dinho. Ritmos caribenhos. MPO Vídeo. São Paulo, s/d.

LEITE, Maurício. Técnica, conceitos e aplicações. São Paulo: Music Play, 1996.

NEVES, Duda. Uma hora de estudo. São Paulo: MPO Vídeo, 1994.

NEVES, Duda. Reggae e Rap. São Paulo: MPO Vídeo, 1995.

8. ANEXOS

8.1. Roteiro para entrevista com os alunos

1) Como você define o seu relacionamento com o professor? Existe amizade, respeito e confiança? Existe algum problema nesse sentido?

2) Você tem liberdade de opinião nas aulas? Existem regras e limites colocados pelo professor? Quais são?

3) Os conteúdos abordados estão de acordo com a tua realidade? Você consegue colocá-los em prática? De que forma e porquê?

4) Como você define a metodologia utilizada pelo professor? Destaque os principais pontos fortes e fracos.

5) Como você avalia o seu desenvolvimento musical? Pense em como você estava antes das aulas e como você está agora, em termos de:

- a) Repertório (músicas e estilos musicais)
- b) Performance (prática individual, com outros músicos e em público)
- c) Apreciação (escuta e crítica)
- d) Criação (composição, improvisação e expressão musical)
- e) Conhecimento e prática de ritmos
- f) Técnica (baquetas, tambores de mão, pedais)
- g) Independência e coordenação
- h) Leitura e escrita

6) Em quais instrumentos você está se desenvolvendo? Você acredita que a prática com vários instrumentos de percussão contribui para um maior desenvolvimento musical? De que forma?

7) Você participa de algum tipo de prática em conjunto? Quais? De que forma isso contribui para o seu desenvolvimento musical?

8) Você participa de aulas individuais, em grupo ou os dois? Quais as principais vantagens e desvantagens que você vê em cada tipo de aula?

9) Como está a tua motivação para os estudos? O que mais te motiva e o que mais te desestimula?

10) Você sente falta de alguma coisa no trabalho do professor, nas aulas, em você? Procure dar algumas sugestões para que se possa melhorar o trabalho.

8.2. Material didático impresso

A seguir, encontra-se um material ilustrativo contendo uma compilação de textos, partituras e fotos, representando o registro de algumas das atividades trabalhadas em aula nos contextos apresentados nesta pesquisa. Todo o material foi elaborado para as aulas individuais e em grupo e a partir dos registros dessas atividades em diários de campo.

ÍNDICE

- 1) Percussão: abordagem integradora, 85
- 2) Breve histórico da percussão, 86
- 3) Breve histórico da bateria, 89
- 4) Leitura e escrita musical, 93
- 5) Grafias para percussão, 94
- 6) Independência, 97
- 7) Improvisação, 98
- 8) Exercícios de apoio, 100
- 9) Ritmos brasileiros, 111
- 10) Outros ritmos, 131
- 11) Percussão Corporal, 137
- 12) Fotos do projeto Música & Cidadania, 141
- 13) Fontes consultadas, 149

PERCUSSÃO: ABORDAGEM INTEGRADORA

As principais escolas de percussão dividem o seu estudo nas áreas de: percussão erudita, percussão popular e bateria.

O estudo da percussão erudita divide-se em: tímpanos, teclados (marimba, vibrafone, xilofone, etc.), caixa, acessórios (bombo, pratos, triângulo, pandeiro, etc.) e percussão múltipla. O percussionista erudito atua em orquestras, grupos de percussão, grupos de câmara e também como solista.

O estudo da percussão popular envolve: tambores golpeados pelas mãos (pandeiro, atabaque, timbau, congas, bongô, derbak, etc.), tambores golpeados por baquetas (caixa, repenique, zabumba, surdo, tamborim, timbales, etc.) e acessórios diversos (ganzá, caxixis, efeitos, etc.). A atuação do percussionista na música popular é muito vasta e podemos encontrar diversos ritmos e diferentes instrumentos por todo o mundo. No Brasil, por exemplo, temos as escolas de samba, as nações de maracatu, os terreiros de candomblé e a capoeira como fortes referências musicais para os percussionistas.

A bateria é um instrumento que ganhou grande destaque na música popular a partir do século XX. Nasceu e se desenvolveu principalmente com o jazz e depois com o rock. Atualmente, os bateristas estão presentes em todos os estilos musicais (pop, funk, reggae, blues, mpb, etc.). O seu estudo envolve técnica e controle com baquetas, o uso dos pés e a independência dos quatro membros.

As principais atividades para o estudo da percussão envolvem: repertório, prática em conjunto, diversos ritmos e estilos musicais, apreciação, performance, criação, atividades de apoio (técnica, independência, leitura e escrita musical).

BREVE HISTÓRICO DA PERCUSSÃO

A história e a origem dos instrumentos de percussão confundem-se com a própria história da humanidade. "Ao nos reportarmos à história do homem na Terra fica claro que a percussão, como um som específico, praticamente nasceu com a raça humana". (Gonçalves, 1999, p.51) As necessidades de comunicação impulsionaram o homem a produzir sons, seja para imitar os sons da natureza (trovão, chuva), as batidas do coração, seja para reverenciar o desconhecido, através de rituais, dando à música um sentido religioso e ritualístico, associado também à dança. Batendo as mãos e os pés, eles buscavam também celebrar fatos de sua realidade: vitórias na guerra, descobertas surpreendentes. Mais tarde, em vez de usar só as mãos e os pés, passaram a ritmar suas danças com pancadas na madeira, primeiro de maneira simples e depois trabalhadas, para soarem de formas diferentes. Surgia assim, o instrumento de percussão.

Segundo Gonçalves (idem, p.51) estudos arqueológicos comprovam a utilização de pedras, bastões e ossos de animais como prováveis objetos utilizados pelo homem para produzir sons. Esses instrumentos são chamados de idiofones e podem ser divididos de acordo com a sua forma de utilização: chocalhar, socar, raspar, bater. Frutos e sementes secas podiam ser chocalhados. Troncos e tubos ocos podiam ser golpeados com as mãos, bastões ou ossos. Dois objetos com superfícies não lisas podiam ser raspados, ou ainda dois objetos semelhantes podiam ser golpeados (madeira, pedra, osso).

Outro dado interessante, ainda segundo Gonçalves, é a existência de pegadas petrificadas, provenientes da Tanzânia há dois milhões de anos atrás, onde antropólogos verificaram que as pegadas estavam uma ao lado da outra, sendo que a pegada direita estava mais funda que à esquerda. Daí, concluíram que se tratava provavelmente de uma dança, um ritual, onde o pé direito marcava o tempo mais forte, como em um compasso binário.

Desde então, a percussão sempre esteve presente em todas as culturas e manifestações musicais do mundo inteiro. Nas diferentes tribos e povos indígenas, africanos, árabes (mourous), indianos, chineses, pode-se encontrar uma incrível variedade de ritmos e instrumentos musicais que foram também se transformando à medida que o mundo moderno foi se desenvolvendo. A história das descobertas e da colonização, que marcou profundamente a história da civilização ocidental, iniciou um processo de fusão cultural, ora marcado pela segregação e o domínio econômico-cultural, ora marcado pelo intercâmbio e pelo processo de assimilação-acomodação cultural, do qual somos marcados até hoje. Um grande exemplo disso é o Brasil, onde encontramos uma riqueza enorme de ritmos, instrumentos de percussão e manifestações musicais provenientes das culturas indígenas, africanas e européias que aqui se miscigenaram, formando, nesses últimos 500 anos, uma nova identidade cultural. O mesmo ocorreu em Cuba, Porto Rico, nos EUA e nas Américas como um todo, onde cada país possui uma enorme riqueza cultural proveniente das mesmas origens (indígena, africana, européia), em decorrência dos processos de colonização, mas com características próprias e diversas.

Mesmo na música erudita, de tradição ocidental européia, a percussão foi ganhando seu espaço, principalmente no século XX, à medida que os compositores buscaram inovações, seja através de novas possibilidades timbrísticas, ou pelo resgate folclórico cultural de suas origens.

"De forma geral, este (século XX) foi o século da redescoberta da percussão pelos principais compositores internacionais. As principais inovações musicais acabaram passando pela percussão, com sua riqueza timbrística ilimitada e suas possibilidades rítmicas marcantes (...). Durante diferentes períodos deste século, o renascimento do nacionalismo levou os compositores a procurarem uma reaproximação com as raízes folclóricas de seus países. Novamente a percussão foi fundamental nesta redescoberta, pois ela sempre esteve presente na música étnica e folclórica de grande parte das culturas do planeta". (Gianesella, 1999, p.19)

Em geral, o percussionista tem a sua formação musical ligada tradicionalmente ao fazer musical em grupo, seja pela sua participação em grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, seja pela sua participação em bandas, orquestras e grupos de percussão. Tanto na formação erudita quanto na formação popular, o percussionista torna-se um músico privilegiado no que diz respeito à prática em conjunto. Por isso, o trabalho em grupo com instrumentos de percussão é uma atividade pedagógica que deve fazer parte da formação musical de todo percussionista, seja qual for a sua especialidade (bateria, pandeiro, congas, tímpanos, teclados ou outros).

BREVE HISTÓRICO DA BATERIA

A bateria é uma invenção do século XX. Um bom exemplo disso eram as bandas de rua de New Orleans, nos Estados Unidos, que tocavam o estilo de *Jazz* conhecido como *Dixieland*, onde havia pelo menos dois percussionistas, um tocando caixa e o outro tocando o bombo e os pratos, que ficavam fixos em cima do bombo, possibilitando tocá-los em pé ou caminhando.

"No começo dos anos 1900, bandas e orquestras tinham de dois a três percussionistas cada. Um tocava o bombo, outro tocava a caixa, e o outro tocava os pratos, os blocos de madeira e fazia os efeitos sonoros" (Cangany, 1996, p. 31).

A partir da invenção do pedal de bombo, tornou-se possível que uma pessoa apenas fizesse o trabalho que antes, três pessoas faziam. O primeiro modelo prático de pedal de bombo foi construído por William F. Ludwig em 1910. "Outra invenção aparentemente simples que tornou a bateria possível foi a estante para caixa" (idem, p. 31), desenhada pela primeira vez em 1899. Antes disso, o instrumento era pendurado nos ombros com o uso de correias, ou então apoiado em cima de cadeiras. "Uma vez que pedais e suportes para caixa práticos se tornaram disponíveis, um único baterista poderia executar o trabalho previamente feito por três. E assim nasceu a bateria" (ibidem, p. 32).

Até 1920, os bateristas de *jazz* nos EUA, não se destacavam muito, limitando-se apenas a marcar o tempo da música. Aos poucos, alguns músicos foram se destacando, devido à técnica e sua maneira de se apresentar, como por exemplo, Jo Jones e Gene Krupa. Krupa, no entanto, apesar de não ter sido o primeiro grande baterista da história, tornou-se conhecido como um dos primeiros solistas na bateria, devido ao fato de não sofrer discriminação racial, já que era branco. Sendo assim, ele se apresentava nas principais casas de shows dos EUA,

tornando sua maneira de tocar bastante popular, como por exemplo, ao lado da orquestra do clarinetista Benny Goodman na música ‘Sing Sing Sing’.

Bem mais tarde, outro baterista tornou o instrumento bastante popular em todo o mundo, a partir do início dos anos 60. Era Ringo Star que devido à sua grande popularidade e, junto com diversos outros bateristas de grupos de *Rock*, trouxeram cada vez mais um lugar de destaque para bateria.

Dessa forma, a criação da bateria, como um instrumento musical bastante recente (cerca de 100 anos de história), está intimamente ligada ao surgimento do *Jazz*, proveniente da tradição das bandas de rua (*Marching Bands*) norte-americanas, bem como o seu desenvolvimento está ligado à história e ao desenvolvimento do *Jazz* e do *Rock*, respectivamente na primeira e segunda metade do século XX. Por isso, os EUA são a principal referência no estudo da bateria e em produção de material didático, já que o instrumento foi se desenvolvendo de acordo com o cenário musical no qual estava inserido, o *jazz* norte-americano em suas diversas fases: *New Orleans*, *Swing*, *Big Bands*, *Be Bop*. Em seguida, na segunda metade do século XX, o *rock* passou a ser o principal movimento musical mundial. Apesar das bandas européias, principalmente inglesas nos anos 60, serem as de maior sucesso em todo o mundo, os EUA continuam sendo a maior referência para a bateria já que o país domina o mercado mundial da mesma forma que domina e influencia todo o mundo através de seu poder e hegemonia política, econômica e cultural.

No Brasil, essa influência norte-americana sempre existiu no que diz respeito à bateria, seja pelo cinema, pelas gravações e shows de *jazz*, pelos equipamentos, ou pelos primeiros livros e métodos de bateria que mesmo com muita dificuldade, os bateristas brasileiros sempre procuraram ou desejaram ter acesso para satisfazer a busca por escassas informações disponíveis em nosso país.

Faleiros (2000) registra que: "com a influência das *jazz-bands*, surgem no Rio de Janeiro diversos grupos e orquestras com arranjos diferenciados para a música brasileira. É então que começa a aparecer um maior número de bateristas" (p. 29). Ainda segundo o mesmo autor, os músicos paulistanos nas décadas de 50 e 60 encontravam-se para trocar informações, inclusive com os bateristas norte-americanos que apareciam com frequência acompanhando artistas famosos do *Jazz*.

Paralelamente a isto, os bateristas brasileiros foram desenvolvendo maneiras particulares de tocar o instrumento, incorporando os elementos da percussão e as idéias musicais provenientes da enorme riqueza cultural e musical brasileira. É o caso, por exemplo, de Luciano Perrone, um dos primeiros bateristas brasileiros. Ele criou uma maneira própria de tocar samba na bateria, já que naquela época, seu instrumento "resumia-se a uma caixa, colocada sobre uma cadeira, um prato, pendurado na grade que separava os músicos da platéia, e um bumbo sem pedal que ora era percutido com a baqueta, ora com o pé mesmo" (ibidem, p. 23).

Nascido no Rio de Janeiro em 1908 e tendo iniciado sua carreira aos 14 anos de idade, na época do cinema mudo - no antigo cinema Odeon do Rio de Janeiro - Luciano Perrone é considerado o pai da bateria brasileira. "Foi Luciano Perrone quem inventou a bateria no Brasil. Este típico instrumento americano, recebeu através das mãos deste baterista, o suíngue e a nobreza dos ritmos brasileiros" (ibidem, p. 23).

Muitos bateristas fizeram a história da bateria no Brasil. Na década de 50, Edison Machado surge como o primeiro baterista a tocar samba com o prato de condução e Milton Banana torna famosa, no mundo todo, a batida da bossa nova através de gravações com Tom Jobim e João Gilberto, só para citar alguns exemplos. Além deles, muitos outros inovaram a maneira de tocar bateria, incorporando as idéias e as riquezas dos ritmos e da percussão brasileira, aliando-os à modernidade e à vanguarda, como por exemplo: Robertinho Silva,

Nenê, Zé Eduardo Nazário, Marcio Bahia, Carlos Bala, Paschoal Meirelles, Guilherme Gonçalves, entre outros.

Os bateristas brasileiros mostram que, mesmo tocando um instrumento que nasceu nos Estados Unidos e que tem como característica reunir vários instrumentos de percussão para uma pessoa tocar sozinha, pode-se dar a esse instrumento um tratamento com base nas mais profundas raízes da percussão, já que no Brasil, a enorme riqueza e as diversidades rítmica e cultural influenciam sobremaneira a arte musical e os músicos. Dessa forma, o uso de outros instrumentos de percussão, característicos nos diversos ritmos brasileiros, podem e devem contribuir para a formação musical do baterista.

LEITURA E ESCRITA MUSICAL

A leitura e a escrita musical são ótimas ferramentas para os músicos e para os estudantes de música em geral. Através da grafia, podemos nos comunicar e ter mais acesso às informações, hoje extensamente disponíveis em métodos de ensino, revistas especializadas e pela Internet.

No cotidiano do músico, encontramos vários tipos de escrita. A tradicional pode ser encontrada sob a forma de transcrições, arranjos e composições. A escrita didática normalmente vem acompanhada de legendas detalhadas para facilitar o entendimento do músico, o que dificilmente ocorre em arranjos para instrumentos de percussão em música popular, onde existe uma grande margem para a interpretação. Na música contemporânea é muito comum a utilização de escritas não convencionais, onde pode ocorrer o uso de gráficos, figuras geométricas, cores, enfim tudo aquilo que puder facilitar a leitura por parte do intérprete. Dessa forma, observamos que a escrita musical não é uma só, mas sim um conjunto diverso de grafias que se destinam a cada situação musical, com o objetivo de representar no papel diferentes tipos de música e de auxiliar no processo de compreensão e de interpretação do músico.

Para uma boa leitura, é importante buscar a fluência, principalmente na leitura à 1ª vista, na interpretação e na performance ao vivo. Algumas das formas principais de treinamento da leitura musical são: o solfejo, o ditado e a leitura à primeira vista. Tanto a leitura, quanto a escrita são importantes para o processo de assimilação da grafia musical, sendo que o ideal é diversificar os recursos na hora de estudar. Cantar as frases, memorizá-las, marcar ou sentir com bastante clareza a pulsação, contar os tempos e as subdivisões do tempo, são algumas dicas que podem auxiliar no estudo da leitura e da escrita musical.

GRAFIAS PARA PERCUSSÃO

Pandeiro

Nas partes para pandeiro são utilizados diferentes toques, podendo ser representados da seguinte forma na partitura:

Sons da pele (membrana):

 Nota grave, produzida com o toque do dedo polegar da mão direita na pele, em uma região próxima ao aro.

 Nota produzida com um toque da mão direita, espalmada no centro da pele. Este toque é acentuado, também chamado de tapa ou *slap*.

Sons das platinelas:

 Nota produzida com o punho da mão direita, em uma região próxima à borda do instrumento.

 Nota produzida com a ponta dos dedos da mão direita em forma de bloco.

Esta maneira de grafar os sons das platinelas foi elaborada a partir da proposta de Cartier (2000), porém de maneira simplificada, que se baseia no “princípio da visualização”. Segundo este sistema, a escrita acima ou abaixo da linha representa a região a ser percutida pela mão no pandeiro (superior ou inferior).

Sons produzidos pela movimentação da mão esquerda:

Será grafada através de setas, indicando o movimento de subida ou descida do pandeiro. Estes movimentos produzem sons com as platinelas, podendo-se obtê-los apenas com o movimento da mão esquerda.

Exemplo 1: Capoeira (usando apenas o toque do polegar e o tapa) 

Exemplo 2: Capoeira (incluindo o som das platinelas) 

Exemplo 3: Capoeira (usando os movimentos da mão esquerda) 

Tambores

Nas partes para tambores são utilizados diferentes toques que podem ser representados da seguinte forma na partitura:

Tipos de Sons:

 Nota grave, produzida com o toque da mão na borda da pele, deixando-a vibrar. No caso de tambores tocados com baquetas, essa nota representa o som grave extraído da pele.

 Nota produzida com um toque da mão, espalmada no centro da pele. Este toque é acentuado, também chamado de tapa ou “slap”.

 Nota produzida com o toque da baqueta no aro do instrumento, obtendo-se um som agudo e seco.

Exemplo 1: capoeira (usando os toques na borda e no centro da pele) 

Exemplo 2: baião (usando os toques da baqueta na pele e no aro): 

Referência:

CARTIER, Sandro. *Ritmos e grafia aplicados à Música Brasileira*. 2ª edição. Ed. Repercussão, Santa Maria/RS, 2000.

INDEPENDÊNCIA

Para o estudo da independência, o percussionista pode praticar diversos exercícios com o objetivo de desenvolver o domínio e a segurança necessária para executar padrões rítmicos e frases a duas, três ou quatro “vozes”. Desenvolvendo a independência, o percussionista pode tocar com mais conforto e tranquilidade, resultando também em uma melhor sonoridade e principalmente mais *swing*.

Antes de praticar os exercícios, é importante conhecer alguns conceitos para que possamos saber exatamente quais habilidades estamos querendo desenvolver:

- Simultaneidade – acontece quando executamos notas exatamente juntas, em duas ou mais vozes.
- Linearidade – acontece quando executamos notas uma após a outra, em duas ou mais vozes.
- Sobreposição – acontece quando executamos um ritmo sobre o outro. Isto acontece muito na Bateria, por exemplo, quando marcamos um ritmo com os pés (base de pedais) e executamos uma seqüência de toques com as mãos (baqueteamento).

Os exercícios mais comuns apresentados nos diversos métodos para bateria e percussão são referentes à dissociação rítmica, onde geralmente um membro executa um padrão rítmico (ostinato) enquanto o outro trabalha diversas possibilidades de padrões e frases rítmicas.

Também é importante lembrar que para a resolução dos exercícios podemos utilizar como recursos:

- Contar os tempos ou as subdivisões do tempo em voz alta.
- Cantar uma voz enquanto tocamos a outra.
- Utilizar exercícios de leitura rítmica, executando-os em uma das vozes.
- Improvisar e melhorar a sonoridade e a musicalidade dos exercícios.

IMPROVISACÃO

A improvisação está presente em diversas situações musicais, principalmente no âmbito da música popular. Determinados gêneros, sugerem grande liberdade ao músico e trazem na sua essência, bastante espaço para a improvisação. O Jazz e a Música Brasileira Instrumental são grandes exemplos disso. Da mesma forma, nos ritmos afro-brasileiros em geral, podemos notar a forte presença do improvisado, muitas vezes ligado à dança e ao ritual religioso.

Quando pensamos em improvisação, devemos ter em mente que, através dela, podemos nos comunicar, expressando idéias musicais. Ritmo, melodia, harmonia, forma, dinâmica, textura, são alguns elementos que, se bem trabalhados, enriquecem muito o diálogo musical entre o improvisador, os outros músicos e a platéia.

A improvisação é a criação instantânea, ou seja, ela acontece naquele momento específico, exigindo do músico, desinibição e uma considerável fluência em seu instrumento. Para tanto, é necessário muito estudo, pois somente através da prática de exercícios, técnicas de improvisação, e da vivência musical é que podemos adquirir tal fluência.

A seguir, destacamos algumas das principais situações onde é comum o baterista ou o percussionista improvisarem:

1. Viradas (Fills): acontece para acentuar passagens musicais, pontuando a forma e dando variedade às levadas (grooves).

2. Solo em cima da forma: acontece sobre a estrutura formal da composição. Podendo acontecer de várias maneiras. Sobre o Chorus (16 compassos, 12 compassos); Ritmo + Solo (4 + 4, 8+8, 2+2, 3+1).

3. Solo em cima de ostinatos: acontece sobre um padrão rítmico/melódico que se repete várias vezes.

4. Solo livre: é quando o músico fica sozinho, podendo improvisar com extrema liberdade, inclusive com relação à pulsação, à métrica e à forma.

Para o estudo da improvisação, é importante praticar essas diferentes situações, procurando enriquecer as idéias musicais através da exploração de diversos elementos:

- a) ritmo
- b) som e silêncio
- c) dinâmica e acentuações
- d) motivos e frases
- e) extensão de frases
- f) densidade rítmica
- g) melodia
- h) desenvolvimento do solo

Estudar cada elemento citado, separadamente, ajuda a desenvolver caminhos para a improvisação. Dessa forma, temos mais condições de saber O QUÊ, COMO e ONDE improvisar, com relação a diferentes materiais técnicos e musicais.

EXERCÍCIOS DE APOIO

Acentuações com instrumentos de marcação e frequência aguda

Repita 8 X cada exercício e passe para o próximo sem parar, contando em voz alta.

Estude todos os exercícios com os seguintes instrumentos:

1) **Ganzá (chocalho ou shake):** Segure-o com uma ou com as duas mãos, dependendo do tamanho do seu Ganzá. Faça movimentos para frente e para trás, controlando o som até obter um som limpo e definido. Lembre-se que a marcação do tempo coincide com o seu movimento para frente. O rulo (trinado) pode ser feito com o giro lateral da mão, bem rápido.

2) **Triângulo:** Faça movimentos para baixo e para cima com uma baqueta de metal na mão direita (para os destros). A marcação do tempo coincide com o toque para baixo. A mão esquerda segura o triângulo, apoiando-o sobre as juntas do dedo indicador. Essa mão abre e fecha, soltando ou abafando o som do instrumento. As notas ligadas ou acentuadas devem ser executadas com a mão aberta, produzindo um som aberto. Você não precisa tocar mais forte. O rulo deve ser feito com o pulso movendo a baqueta, bem rápido, e com a mão esquerda (para destros) aberta.

3) **Caxixis:** As notas não acentuadas podem ser tocadas com os caxixis de lado, produzindo um som parecido com o do Ganzá. Os acentos podem ser feitos com a boca dos caxixis apontada para baixo ou para cima (mais ou menos na direção do peito de quem toca). Você pode usar um caxixi em cada mão, tocando-os simultaneamente ou combinando os movimentos, ora com a direita, ora com a esquerda. Para o rulo, faça o giro lateral das mãos bem rápido. Obs: existem outros exercícios, mais avançados, que trabalham independência

com caxixis (semelhante aos da Bateria) que podem ser feitos também, inclusive com o uso dos pés.

4) **Reco-reco e Guiro:** Segure o reco-reco na sua frente com a mão esquerda de forma que ele fique paralelo ao chão, com o raspador virado para cima e, raspe-o com a mão direita (para destros) com movimentos para frente e para trás. Já o Guiro deve ser segurado perpendicular ao chão, com o raspador virado para frente. Assim seus movimentos serão para baixo e para cima. As notas acentuadas devem ser tocadas com um som mais forte, curto e incisivo. Nas notas ligadas deve-se raspá-lo de maneira que o som fique mais longo (arrastado), dando um sentido real na duração da figura rítmica.

5) **Maracas:** Toque com os punhos voltados para baixo, produzindo um som bem controlado e definido.

EXERCÍCIOS BÁSICOS PARA PERCUSSÃO

Instrumentos de marcação (agudos):
Garzá, Triângulo, Caxixis, Reco-reco, Guiro, Maracas

The image displays eight numbered musical exercises for percussion instruments, arranged in four rows. Each exercise is written on a single staff with a treble clef and a 2/4 time signature. Exercises 1 through 6 consist of rhythmic patterns of eighth notes, with some notes marked with an accent (>) above them. Exercise 7 features eighth notes with slurs, indicating a sustained or 'dragged' sound. Exercise 8 is a single measure with a double bar line and a repeat sign, suggesting a specific rhythmic figure to be repeated.

PRINCIPAIS BAQUETEAMENTOS OU MANULAÇÕES



Estude esses exercícios com baquetas, usando as técnicas *matched grip* e tradicional *grip*. Também podem ser feitos com as mãos em tambores de mão, como as congas por exemplo. Faça primeiro em uma só peça (caixa, por exemplo). Depois toque a mão direita em uma peça (pode ser no prato) e a mão esquerda em outra (caixa). Em seguida procure variar as peças, tocando em todo o set, criando assim novas possibilidades melódicas e de frases. Acrescente depois os padrões rítmicos para os pés direito e esquerdo, criando exercícios para a independência dos quatro membros.

Você também pode colocar diferentes acentuações, flams e toques duplos, criar novos baqueteamentos, ou ainda substituir toques de mãos por toques com os pés, criando frases lineares.

Baqueteamentos com grupos simples:

- 1) DEDE DEDE
- 2) EDED EDED
- 3) DDEE DDEE
- 4) EEDD EEDD
- 5) DEED DEED
- 6) EDDE EDDE
- 7) DDDE DDDE
- 8) EEED EEED
- 9) DEEE DEEE
- 10) EDDD EDDD
- 11) DDDD DDDD
- 12) EEEE EEEE

Baqueteamentos com 2 grupos combinados:

- 13) DDDD EEEE
- 14) EEEE DDDD
- 15) DEDD EDEE
- 16) EDEE DEDD
- 17) DEED EDDE
- 18) EDDE DEED
- 19) DDED EEDE
- 20) EEDE DDED
- 21) DEDE EDED
- 22) EDED DEDE
- 23) DEDE DDEE
- 24) EDED EEDE
- 25) DEED DEDE
- 26) EDDE EDED
- 27) DEED EEDE
- 28) EDDE DDED
- 29) DDED DEDE
- 30) EEDE EDED

Baqueteamentos com mais de 2 grupos combinados:

- 31) DEDE DEED EDED EDDE
- 32) EDED EDDE DEDE DEED
- 33) DEDE DDED EDED EDDE
- 34) EDED EEDE DEDE DEED
- 35) DEED EEDE DEDE EDEE
- 36) EDED DEDE DEDE DDED
- 37) DEED DEDE DEDE DDED
- 38) DEDD EEDD EDEE DDEE
- 39) DEED EEDD EDDE DDEE

PADRÕES RÍTMICOS PARA PÉ ESQUERDO

Estudar com calcanhar no chão e levantado (heel down, heel up)

Podem ser aplicados para chimbau, cowbell, block, pandeiro, etc.

The image displays 16 rhythmic patterns, numbered 1 through 16, arranged in four rows. Each pattern is written on a five-line staff with a treble clef and a 4/4 time signature. The patterns are as follows:

- Pattern 1: Four quarter notes (X).
- Pattern 2: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 3: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 4: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 5: Four quarter notes (X).
- Pattern 6: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 7: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 8: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 9: Four quarter notes (X).
- Pattern 10: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 11: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 12: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 13: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 14: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 15: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).
- Pattern 16: Quarter note (X), eighth note (X), quarter note (X), eighth note (X).

Você pode fazer variações de dinâmica, aberturas de chimbau, mudanças de compassos, ou ainda criar novos padrões.

Repita cada padrão 4 X e passe para o seguinte, contando em voz alta. Use o metônomo, começando em 60 bpm.

Depois vá aumentando a velocidade

Os padrões 1 a 5 podem ser aplicados a qualquer ritmo.

O padrão 6 pode ser para samba-canção, bossa-nova (junto com vassourinhas, por exemplo).

O número 7 para maracatu; o 8 e 9 para baião, coco e xaxado. Os padrões 10 a 13 são as claves para ritmos latinos.

PADRÕES RÍTMICOS PARA PÉ DIREITO

Estudar com as técnicas de calcanhar no chão e calcanhar levantado (heel down, heel up), podendo ser tocados no bumbo.

Os canhotos podem tocar com o pé esquerdo.

Repita cada padrão 4 X e passe para o seguinte, contando em voz alta. Use o metrônomo, começando em 60 bpm. Depois vá aumentando a velocidade.

The image displays 16 rhythmic patterns, numbered 1 through 16, arranged in four rows of four. Each pattern is written on a single staff with a treble clef and a 4/4 time signature. The patterns are as follows:

- Pattern 1:** Four quarter notes (1, 2, 3, 4).
- Pattern 2:** Quarter note, quarter rest, quarter note, quarter rest.
- Pattern 3:** Quarter rest, quarter note, quarter rest, quarter note.
- Pattern 4:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 5:** Four eighth notes.
- Pattern 6:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 7:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 8:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 9:** Four eighth notes.
- Pattern 10:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 11:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 12:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 13:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 14:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 15:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- Pattern 16:** Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.

Você pode adaptar esse padrões a outros compassos reduzindo ou aumentando o número de tempos de acordo com o compasso que você quiser, ou mantendo o mesmo padrão, causando assim um sentido de polirritmia ou de sobreposição de compassos.

Outros padrões também podem ser criados por você (escreva-os nos compassos 27 a 32)

Depois de dominar esses padrões, estude junto com os padrões para pé esquerdo, formando assim uma base rítmica com os pés, aplicada a vários ritmos ou solos. Exemplos:

- padrões 3, 10, 11, 12 e 13 podem ser usados para Samba, Samba-Funk, Partido alto.
- padrões 7 e 9 para Afoxé, Xote, Marcha Nordestina
- padrões 14 a 17 para Baião, Coco, Xaxado
- padrões 18 e 19 para Ritmos Latinos
- padrões 20 a 22 e 25 a 26 para Maracatu
- padrões 23 e 24 para Funk, Rock, etc.

EXERCÍCIOS LINEARES

1) Estude com metrônomo, começando em 60 bpm. Vá aumentando a velocidade gradativamente.

2) Você pode estudar os toques dos pés com: dois bumbos ou bumbo e chimbau (pés alternados), apenas um bumbo (tocando sempre com o pé direito), ou ainda outros instrumentos adaptados aos pedais.

3) Você deve estudar os exercícios utilizando diversos baqueteamentos (grupos simples ou combinados). Faça os toques das mãos, primeiro só na caixa. Depois aplique em todo o set, pensando melodicamente, usando movimentos paralelos, oblíquos e contrários. Dessa forma, você pode criar centenas de frases lineares, podendo criar vários ritmos ou viradas. Escreva aquelas idéias que soem bem. Isso é **MUITO IMPORTANTE!**

4) Você pode criar outros exercícios, variando: os baqueteamentos, as figuras rítmicas, o tipo de compasso, etc.

5) Depois tente juntar esses exercícios lineares a outros ritmos, fazendo alguns compassos de ritmo e outros de viradas e/ou variações (solo). Por exemplo: 3 compassos de ritmo + 1 compasso de solo; 2 de ritmo + 2 de solo; 4 de ritmo + 4 de solo; etc.

EXERCÍCIOS LINEARES

Substituição de alguns toques de mãos (dos baqueteamentos) por toques de pés (dois bumbos, chimbau ou outros instrumentos)

The image displays ten staves of musical notation, each representing a different rhythmic exercise. The notation is written in 4/4 time and uses a treble clef. Each staff begins with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature of 4/4. The exercises are organized into two groups of five staves each. The first group (staves 1-5) shows a progression from a simple quarter-note pattern to a more complex eighth-note pattern. The second group (staves 6-10) shows a progression from a simple quarter-note pattern to a more complex eighth-note pattern. The notation uses various note values, including quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, to illustrate the substitution of hand beats with foot beats.

The first system of the musical score consists of five staves. Each staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The notation is organized into two measures per staff. The first measure of each staff contains a sequence of quarter notes, while the second measure contains a sequence of eighth notes. The notes in the first measure are: Staff 1 (D4, E4, F#4, G4), Staff 2 (E4, F#4, G4, A4), Staff 3 (F#4, G4, A4, B4), Staff 4 (G4, A4, B4, C5), and Staff 5 (A4, B4, C5, D5). The second measure contains eighth notes, with the notes in the first measure being: Staff 1 (D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5), Staff 2 (E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5), Staff 3 (F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5), Staff 4 (G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5), and Staff 5 (A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5).

The second system of the musical score consists of six staves. Each staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The notation is organized into two measures per staff. The first measure of each staff contains a sequence of quarter notes, while the second measure contains a sequence of eighth notes. The notes in the first measure are: Staff 1 (D4, E4, F#4, G4), Staff 2 (E4, F#4, G4, A4), Staff 3 (F#4, G4, A4, B4), Staff 4 (G4, A4, B4, C5), Staff 5 (A4, B4, C5, D5), and Staff 6 (B4, C5, D5, E5). The second measure contains eighth notes, with the notes in the first measure being: Staff 1 (D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5), Staff 2 (E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5), Staff 3 (F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5), Staff 4 (G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5), Staff 5 (A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5), and Staff 6 (B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5). The eighth notes in the second measure are grouped into triplets, indicated by a '3' below the notes.

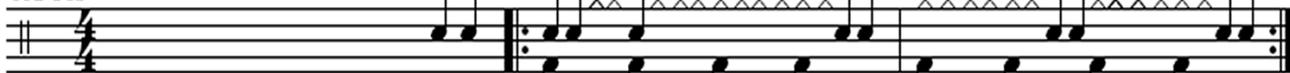
The image displays six staves of musical notation, each containing two measures. The notation is characterized by the use of triplets and sixteenth-note patterns. The first measure of each staff consists of four triplet groups, each containing three eighth notes. The second measure of each staff is more complex, featuring a series of sixteenth-note patterns, often grouped in pairs or fours, with some groups also marked as triplets. The notation is presented in a clean, black-and-white format on a white background.

EXEMPLOS MUSICAIS - CONSTRUINDO RITMOS

Partindo de uma idéia rítmica e melódica, usando baqueteamentos

pedais, acentuações, movimentação pelo set.

ROCK



Introdução da música Sunday Bloody Sunday - U2

No ritmo acima, use o baqueteamento - 1 (DEDE), dividindo a melodia entre o chimbau e a caixa, junto com o padrão para pé direito - 1 (bumbo marcando a pulsação).

Abaixo, use o mesmo baqueteamento - 1 (DEDE), colocando além da melodia, as acentuações, junto com o padrão para pé direito - 6, e para pé esquerdo - 4.

OLODUM



SAMBA DE ESCOLA: use o mesmo baqueteamento - 1 (DEDE), distribuindo a melodia, os acentos, junto com os padrões para pé direito - 3, e para pé esquerdo - 4. A sonoridade une os toques do surdo, contra-surdo e caixa de uma ESCOLA DE SAMBA.



RITMOS BRASILEIROS

AFOXÉ

Originado na Bahia, o afoxé tem origem semelhante ao maracatu. Para alguns estudiosos, o afoxé representaria o sagrado participando do profano no carnaval. Antes do desfile na rua, é realizada uma cerimônia ritualística com a finalidade de impedir que Exu interrompa as festas de carnaval. Nessa cerimônia o mestre canta louvando os santos, sendo respondido em coro pelas filhas-de-santo, para depois louvar o rei e a rainha do afoxé. Depois a Babalotim, uma boneca negra nagô que representa uma figura sagrada, é reverenciada, conduzida por um menino de oito a dez anos, que executa passos complicados da coreografia do ritual. Então inicia a segunda parte do afoxé, com cânticos alegres e movimentados, saindo seus participantes à rua em cortejo, com Babalotim à frente, seguida pelo rei e a rainha, com o quimboto (feiticeiro) logo atrás. E então o grupo segue pelas ruas, podendo ser seguido por quem o assiste.

Nessa canção, *Ilú Abá de Mim*, podemos observar o uso freqüente das sincopas na melodia. Nos primeiros 4 compassos, o arranjo para percussão propõe marcar, fortemente, os dois primeiros tempos de cada compasso, causando a sensação de resposta rítmica à melodia. Em seguida, nos próximos 4 compassos, o Agogô inicia o toque do Ijexá, caracterizando um dos ritmos mais utilizados pelos grupos de Afoxé da Bahia, seguido de algumas variações para Caxixis (ou palmas) e da marcação da tônica do compasso, feita pelo Bombo e Atabaque. Por fim, no refrão, todos os instrumentos de percussão fazem a marcação do toque do Ijexá, que também é muito utilizado nos terreiros de Candomblé (Gegê-Nagô) para reverenciar os orixás Oxum, Logun-Edé e Ogum.

Ilú Abá de Mim

Afoxé

Pernambuco
Arranjo: Rodrigo Gudín Paiva

Alegre ♩ = 84

Flauta
Soprano c
Voz

Três mu-lhe-res de Xan-gô O - xa - lá Eu vou cha - mar Três mu-lhe-res de Xan - gô

Agogô

Caxixi
ou Palmas

Atabaque

Surdo

O - xa - lá Eu vou cha - mar Vem, O - bá Vou sau - dar I - an - sã Vem O-xum Vou lou-

var. Vem, O-bá Vou sau-dar I-an-sã Vem O-xum Vou lou-var. I-lú a-bá de mim Xe-que-ré A-go-gô A-fo-

Refrão
xe. I-lú a-bá de mim Xe-que-ré A-go-gô A-fo-xé.

2. Sou da casa de Xangô / Um axé / Meu santo quer
 Sou da casa de Xangô / Um axé / Meu santo quer
 Afoxé / Vai passar / Esse mal / Essa dor / Mal de amor.
 Afoxé / Vai passar / Esse mal / Essa dor / Mal de amor.

Fonte: CD Arlequim. Antônio José Madureira. Selo Ancestral.

BAIÃO

O Baião tem como origem o dedilhado da viola, chamado de “baiano”, executado na introdução e nos intervalos do desafio do cantador nordestino, servindo de base para a criação de um novo ritmo chamado “balanceio”.

O nome Baião apareceu pela primeira vez nos anos 20, em um disco de Jararaca (José Luís Rodrigues Calazans). Porém, a partir da década de 40, torna-se nacionalmente conhecido com Luís Gonzaga que, em suas apresentações, convencionou o formato de trio: sanfona, zabumba e triângulo, como uma característica desse gênero.

Juntamente com o Xaxado, o Coco e o Xote, o Baião é um dos ritmos mais tocados nas festas e bailes populares chamados de Forró.

ASA BRANCA

Marimba solo ou
Duo de Xilofones

Luis Gonzaga e Humberto Teixeira
arranjo : Rodrigo Paiva

The musical score is written for Marimba solo or Duo de Xilofones in 2/4 time. It consists of four systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system (measures 1-4) features a bass line with a steady eighth-note accompaniment and a treble staff that is mostly empty. The second system (measures 5-8) introduces a melodic line in the treble staff, starting with a quarter rest followed by eighth notes. The third system (measures 9-12) includes a first ending (1.) and a second ending (2.) with a repeat sign and a trill-like flourish. The fourth system (measures 13-16) continues the melodic line in the treble staff and the accompaniment in the bass staff.

17

21

25

1. 2.

29 To Coda D.S. al Coda

33 †Coda †

ritardando

BOI-DE-MAMÃO

Os folguedos populares envolvendo o boi desenvolveram estilos próprios em cada região do Brasil, com manifestações peculiares, reafirmando a vivacidade do folclore. Em Santa Catarina, mantendo forte influência açoriana, o Boi-de-mamão apresenta personagens como a Maricota negra, a fantasmagórica Bernúncia da boca grande, o Urso e a Cabrinha. A presença do ritmo básico, bem marcado pelo pandeiro, alegria a brincadeira que passeia por diversos temas. Menos dramática do que as versões do Norte e Nordeste, o Boi-de-mamão de Santa Catarina apresenta danças mais alegres, encantando principalmente as crianças. Além das figuras dos personagens, o folguedo é composto pela cantoria, com pandeiros, bombo, sanfona, violão, os cantadores e o chamador, que canta a entrada dos personagens. Os registros mais antigos desta festa datam de 1871, não havendo certeza sobre a origem do nome. Conta-se que, na pressa de fazer a cabeça do boi, as crianças teriam utilizado um mamão verde, mas noutra versão o nome Boi-de-mamão teria derivado da idéia do boi que mama. Na Cantiga do Cavalinho pode-se fazer o acompanhamento característico da percussão, com pandeiro, chocalho e surdo.

Cantiga do Cavalinho

Santa Catarina

Refrão

O meu ca - va - li - nho, e - le já che - gou. É o do - no da ca - sa
já cum - pri - men - tou. 1.O meu ca - va - li - nho do pê - lo ver - me - lho
2.O meu ca - va - li - nho, ca - va - lo fo - go - so.

Para terminar

Oi, quem mon - ta ne - le é um ca - va - lei - ro. Lá vai, lá vai,
Oi, quem mon - ta ne - le é mo - ço bon - do - so.
vou dei - xá - lo ir, se e - le ti - ver a - mor, e - le vai e tor - na a vir. Lê, lê, lê, lê,
lê, lê, lê, lê... ô, lá, lá. Lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê... ô, lá, lá.

3. O meu cavalinho
Cavalo ligeiro
Vai laçar o boi
Dentro do terreiro.

4. O meu cavalinho
Está chegando a hora
Bota o boi no laço
Não tenha demora.

5. O meu cavalinho
Não tenha demora
Bota o boi no laço
Sai de porta a fora.

CABOCLINHO

Trata-se de uma das manifestações do carnaval pernambucano, na qual podemos encontrar a presença da cultura indígena. Homens e mulheres trajando vistosos cocares e saias feitas de penas, trazendo colares e adereços nos braços e tornozelos, desfilam em filas, fazendo evoluções diversas. Eles representam as danças, lendas e glórias dos seus antepassados e primeiros donos das terras brasileiras. Ao som de um pequeno conjunto de percussão, a marcação das *Preacas*, instrumento de percussão idêntico ao arco e flecha, produzem um estalido característico na percussão da seta contra o arco.

O caboclinho é uma brincadeira quase que exclusiva de Recife e seus arredores, a qual representa um auto, sem enredo fixo, onde recitações e partes dramáticas se intercalam. Possui duas espécies de dança: individual, com passos livres; e coletiva, com passos criados por um dos participantes e, depois consagrada como coreografia fixa. Os Cabocolinhos saem à rua se dirigindo a uma casa determinada, diante da qual vão dançar. Chegando diante da casa, a dança começa. As danças ora simulam lutas guerreiras, ora danças de trabalho ou rituais de caça. Elas originalmente são acompanhadas com uma espécie de flauta de quatro furos, chamada de gaita, e das preacas, instrumentos de percussão semelhantes ao arco e flechas.

CAPOEIRA

Dança, luta ou jogo de origem negra, a Capoeira difundiu-se com grande intensidade, inicialmente nos estados de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, sendo hoje, encontrada por todo o país e também no exterior. As rodas delimitam o espaço onde ocorre o jogo, marcado por movimentos acrobáticos e golpes desferidos principalmente com os pés, mas sem contato físico. Após ter sido marginalizada, principalmente no período pós-abolicionista, as atividades da Capoeira, hoje, estão ligadas ao esporte e à educação, onde a presença da música é extremamente marcante, através de cantigas de roda e o uso de instrumentos de percussão como o berimbau, o pandeiro e o atabaque.

Marinheiro

Brasil

Quem te en-si-nou a na - dar Quem te en-si-nou a na - dar Foi, foi ma-ri-nhei-ro,

foi os pei-xi-nhos do mar. Foi, foi ma-ri-nhei-ro, foi os pei-xi-nhos do mar.

CIRANDA

A Ciranda apareceu nas festas folclóricas do Recife, em 1961, e foi dançada originalmente nas praias do Nordeste. É uma dança de roda, dançada o ano todo, em geral, em locais afastados dos centros urbanos. O mestre cirandeiro “tira as cantigas” (cirandas), improvisando versos e presidindo a festa, que se estende noite à dentro. Os participantes formam grandes rodas e executam coreografias simples, mas de grande poder de integração, onde as mãos dadas e a marcação dos pés para frente e para trás são características marcantes deste folguedo.

COCO

O Coco, dança típica das regiões praias, é conhecido em todo Norte e Nordeste brasileiro. A influência dos batuques africanos nessa dança é marcante. Porém, em termos de coreografia, nota-se também as marcações dos bailados indígenas dos Tupis da Costa.

Existe uma variedade de Cocos: Coco-de-roda, Coco-de-praia, Coco-de-furar. O Coco é um folguedo do ciclo junino, porém é dançado também, em outras épocas do ano.

Com o aparecimento do Baião, o Coco sofreu transformações. Hoje os dançadores não trocam “umbigadas”, dançam em sapateado forte como se estivessem pisoteando o solo, ou em uma aposta de resistência. Em Pernambuco, é muito comum o dono de uma casa recém construída, oferecer uma grande festa para “pisar” o chão de barro de sua casa. Junto com seus convidados, cantam e dançam a noite inteira, em rodas ou filas, acompanhados pelo mestre cantador, palmas e instrumentos de percussão como: pandeiro, bombo, zabumba, ganzá, entre outros.

O Coco através de seus representantes como Dona Selma do Coco e Jackson do Pandeiro, influenciou muitos compositores populares como Alceu Valença, Gilberto Gil, Chico Science, Lenine, etc.

MARACATU

A origem do Maracatu está nas Instituições dos Reis do Congo e de Angola. Após a abolição, os antigos cortejos dos reis negros que saíam às ruas somente nas festas religiosas, passaram a aparecer também no carnaval do Recife, passando a ser chamado de Maracatus, geralmente com conotação policial. No século XIX, o termo maracatu queria dizer um ajuntamento de negros. Depois se referia ao batuque dos negros. Essa festa está ligada à religiosidade dos cultos de terreiros Nagô e seus *babalorixás*.

Os personagens que fazem parte dos cortejos são: Calunga (boneca de cera que representa a força dos antepassados), Rei, Rainha, Damas-de-honra, Príncipe, Princesa, Embaixador, Duque, Duquesa, Vassalos, Baianas, Caboclos e os Batuqueiros, somando cerca de 150 pessoas. O bloco de maracatu é conhecido como Nação e sua orquestra formada pelos batuqueiros é chamada de Baque Virado. Existe também o Maracatu Rural ou também chamado de Maracatu de Baque Solto que tem influência indígena, sendo totalmente diferente do Maracatu de Baque Virado. As nações mais antigas e tradicionais do maracatu são: Nação Elefante (1800), Nação Leão Coroado (1863), Nação Estrela Brilhante (1910), Nação Porto Rico (1915), Nação Cambinda Estrela (1953), entre outras.

Os instrumentos utilizados são:

- Alfaias: espécie de bombo escavado em madeira com pele animal e afinação por cordas que esticam a pele. As alfaias são divididas por tamanho, sendo a maior chamada de Marcante, a média chamada de Meião e as menores de Repiques.
- Caixas de Guerra e Tarol: tambor de duas peles que possui esteira na pele de resposta e é tocado com um par de baquetas de madeira.
- Gonguê: campânula de metal cônica tocada com baqueta de madeira, semelhante ao agogô com apenas uma campana.

- Ganzá: tipo de chocalho.

Referências de discografia:

- Nação Pernambuco: fundado em 1989, o grupo surgiu como uma nova geração de maracatu com o objetivo de difundir-lo. O grupo já gravou alguns CDs, contendo apenas músicas tradicionais do maracatu.

- Chico Science: precocemente falecido, é outro compositor importante da nova geração que através do movimento *Mangue Beat*, fundiu *rock*, *funk*, *coco*, *embolada*, *maracatu* e outros ritmos do nordeste brasileiro.

- Antônio Nóbrega: pesquisador da cultura popular e artista de muitas facetas traz em seu CD “Madeira que cupim não róí” a faixa “Maracatu misterioso”.

- UAKTI e Tabinha: CD que traz a faixa “Segue Embaixadô”, um interessante arranjo para teclados de percussão e outros instrumentos não convencionais, bem ao estilo do grupo mineiro UAKTI.

Segue Embaixadô

Pernambuco

Se - gue em - bai - xa - dô, me a - mos - tra o si - ná, a nos - sa ban - dê - ra é na - cio - ná. Se - gue em - bai - xa - dô, me a - mos - tra o si -

ná, a nos - sa ban - dê - ra é na - cio - ná. Eu vou pra Lu - an - da bus - cá mi - çan - ga prá sa - ra - mu -

ná, eu vou pra Lu - an - da bus - cá mi - çan - ga pra sa - ra - mu - ná. Se - gue em - bai - xa - dô, me a - mos - tra o si - ná.

SAMBA REGGAE

O samba reggae tornou-se conhecido internacionalmente através do grupo Olodum que gravou com vários artistas, entre eles Paul Simon e David Byrne. Compositores da MPB como Caetano Veloso e Gilberto Gil frequentemente também se utilizam desse ritmo em seus arranjos. Nos trios elétricos e nos blocos afro do carnaval da Bahia verifica-se a presença marcante desse ritmo que tem como característica principal: a fusão entre a marcação dos surdos e o sincopado dos repiques, característicos das escolas de samba, com a acentuação em contratempo das caixas, lembrando a batida do reggae jamaicano.

Nos arquivos de áudio do CD-ROM em anexo, encontram-se os exemplos com o toque de cada instrumento (repique, caixa e surdos), o ritmo base em conjunto, as frases de pergunta e resposta, entrada e final, viradas e algumas adaptações para serem tocadas na bateria. O ritmo também foi gravado em três andamentos (lento, médio e rápido) para estudo, além das trilhas gravadas em estúdio e ao vivo que mostram arranjos utilizados nas apresentações dos alunos. É importante notar que na trilha do projeto música & cidadania outros instrumentos também foram utilizados (tamborins, ganzás e timbaus) para complementar a instrumentação já que o grupo é grande com cerca de 20 alunos. Além disso, pode-se ouvir o improviso do timbau, dialogando com as bailarinas do grupo de dança.

De maneira geral, os alunos assimilaram todos os elementos desse ritmo com facilidade, sendo necessário apenas trabalhar alguns exercícios para a técnica de acentuação com baquetas a fim de auxiliar no aprendizado dos toques da caixa e do repique. O trabalho se desenvolveu principalmente “de ouvido”, através dos diferentes exemplos e das frases de pergunta e resposta que facilitaram muito a memorização do ritmo e dos arranjos.

SAMBA-REGGAE

Ritmo base em grupo

Repique: > > > > > >

Caixa: > > > > > > > >

Surdo de 3ª marcação (agudo):

Surdo de 2ª marcação (médio):

Surdo de 1ª marcação (grave):

The score is in 2/4 time. The Repique part consists of a continuous eighth-note pattern with accents. The Caixa part has a similar eighth-note pattern with accents. The three Surdo parts (3rd, 2nd, and 1st markings) play a simple pattern of quarter notes and rests.

Frases e variações

Repique > > > > > > > > > >

Caixa

Surdo de 3ª

Surdo de 2ª

Surdo de 1ª

The score is in 2/4 time. The Repique part has a continuous eighth-note pattern with accents. The Caixa part has a pattern of eighth notes with accents. The three Surdo parts (3rd, 2nd, and 1st markings) play a pattern of quarter notes and rests.

Virada 1

Musical score for Virada 1, consisting of five staves. The notation includes various rhythmic values and rests, typical of a traditional Indian musical piece. The score is presented in a single system with a double bar line at the end.

Virada 2

Musical score for Virada 2, consisting of five staves. The notation includes various rhythmic values and rests, typical of a traditional Indian musical piece. The score is presented in a single system with a double bar line at the end.

Frase de entrada, ritmo base e final

Repique

Caixa

Surdo de 3ª marcação (agudo)

Surdo de 2ª marcação (médio)

Surdo de 1ª marcação (grave)

> > > > > >

> > > > > > > > > > > >

> > > > > > > > > > > >

> > > > > > > > > > > >

> > > > > > > > > > > >

> > > > > > > > > > > >

Variações para repique e surdo

Repique 1 > > > > > >

2 > > >

3

4 > >

Surdo 1

2

3

4

Exercícios para técnica de acentuação

Praticar os exercícios observando a preparação para os acentos. Subir a baqueta no toque anterior ao acento (up stroke). Descer a baqueta no toque acentuado (down stroke).

mãos alternadas: D E D E ...

1 E D E D ...

1 > >

2 > >

3 > >

4 > >

5 > >

6 > > > >

7 > >

8 > >

9 > >

10 > >

SAMBA-REGGAE

Aplicação para BATERIA

estudar com as mãos alternadas cada compasso, como um exercício, até chegar no groove (último compasso de cada ex.)

Exemplo 1:

Example 1: Musical notation for a drum set and keyboard. The drum set part shows a 4/4 time signature with a pattern of quarter notes and eighth notes. The keyboard part shows a similar pattern with accents. The text "D E D E..." is written below the first two measures of the drum set part.

SAMBA-REGGAE

Aplicação para BATERIA

estudar com as mãos alternadas cada compasso, como um exercício, até chegar no groove (último compasso de cada ex.)

Exemplo 2:

Example 2: Musical notation for a drum set and keyboard. The drum set part shows a 4/4 time signature with a pattern of quarter notes and eighth notes. The keyboard part shows a similar pattern with accents.

XAXADO

O xaxado surgiu no sertão de Pernambuco por volta de 1920 e, era tido como o ritmo dos cangaceiros, sendo difundido por Lampião (Virgulino Ferreira da Silva) e seu bando.

A palavra Xaxado surgiu do barulho do arrastar das sandálias no chão (xá-xá). No início só os homens participavam, usando vozes, batidas de palmas e pés e a marcação do tempo forte do compasso pela batida dos rifles no solo. “O rifle é a dama”, segundo Luís Gonzaga, um dos maiores divulgadores desse gênero. Atualmente as mulheres também participam junto com instrumentos como triângulo, zabumba, pandeiro, sanfona, pífanos.

XOTE

O Xote é um ritmo cadenciado, com uma batida mais lenta e marcada. Seu nome vem da palavra “schottische” que segundo o folclorista Câmara Cascudo é: “uma melodia alemã, cheia de cadência e de graça”.

Trazido como moda da Europa, quando chegou ao Brasil o Xote era restrito às festas das famílias nobres, passando depois a ser um dos estilos mais admirados pelo povo em geral, tornando-se bastante popular no Nordeste brasileiro, mas sendo também encontrado por todo país.

OUTROS RITMOS

ROCK

Led Zeppelin é uma das principais bandas desse gênero musical. O baterista John Bonham continua influenciando muitos bateristas até hoje.

Aqui temos a transcrição de alguns ritmos e viradas utilizados em algumas músicas desta banda.

ROCK - JOHN BONHAM - LED ZEPPELIN

1) $\text{♩} = 80$
Ritmo da primeira parte de Starway to Heaven

2) $\text{♩} = 80$
Ritmo da primeira parte de D'yer Mak'er

3) $\text{♩} = 80$
Ritmo da segunda parte

4) $\text{♩} = 80$
Ritmo principal de Whole Lotta Love

5) $\text{♩} = 110$
Ritmo principal de Imigrant Song

6) $\text{♩} = 80$
Virada para segunda parte em D'yer Mak'er

7) $\text{♩} = 110$
Virada depois do improviso em Whole Lotta Love

The image displays seven musical staves, each representing a different drum rhythm or transition. Each staff is written on a five-line staff with a double bar line on the left. The first staff (1) is labeled '1) ♩ = 80' and 'Ritmo da primeira parte de Starway to Heaven'. The second staff (2) is labeled '2) ♩ = 80' and 'Ritmo da primeira parte de D'yer Mak'er'. The third staff (3) is labeled '3) ♩ = 80' and 'Ritmo da segunda parte'. The fourth staff (4) is labeled '4) ♩ = 80' and 'Ritmo principal de Whole Lotta Love'. The fifth staff (5) is labeled '5) ♩ = 110' and 'Ritmo principal de Imigrant Song'. The sixth staff (6) is labeled '6) ♩ = 80' and 'Virada para segunda parte em D'yer Mak'er'. The seventh staff (7) is labeled '7) ♩ = 110' and 'Virada depois do improviso em Whole Lotta Love'. The notation includes various rhythmic patterns such as eighth notes, quarter notes, and eighth rests, with some notes marked with an accent (>) or a slant (s). The staves are arranged in two columns, with the first four staves on the left and the last three on the right.

RITMOS ÁRABES

Os instrumentos de percussão mais utilizados na música árabe são: DERBAKI (tambor solista), DUFF (pandeiro árabe), SNUJS (sininhos de dedos).

Este tipo de escrita é muito comum no estudo dos ritmos árabes para derbaki.

SONS BÁSICOS:

1- DUM (grave no centro da pele com a mão direita)
2- TÁ (agudo no canto da pele com a mão direita)
3- KÁ (agudo no canto da pele com a mão esquerda)
4- SLAP (tapa)
5- ES (pausa)

RITMOS:

1) BALADI

- i) D-D-(ES)-T-D-(ES)-T-(ES)
- ii) D-D-TAKA-T-D-TAKA-T-TAKA
- iii) D-D-TAKA-TA-D-TAKA-TA-TAKA/D-D-TAKA-TA-D-TAKA-TA-(ES)

2) MAKSOUM

- i) D-T-(ES)-T-D-(ES)-T-(ES)
- ii) D-T-TAKA-T-D-TAKA-T-TAKA
- iii) D-SLAP-TAKA-SLAP-D-TAKA-SLAP-TAKA

3) SAAIDI

- i) D-T-(ES)-D-D-(ES)-T-(ES)
- ii) D-T-TAKA-D-D-TAKA-T-TAKA
- iii) D-SLAP-TAKA-D-D-TAKA-SLAP-TAKA

4) FELAHI (rápido)

- i) D-K-T-K-D-(ES)-T-(ES)
- ii) D-K-T-K-D-K-T-TAKA

5) AYOUBI

- i) D-(ES)-D-T
- ii) D-/K-D-T
- iii) D-/K-D-T-||%|%-D-K-/K-D-T
- iv) D-/K-D-SLAP-||%|%-D-K-/K-D-SLAP

6) KHALEEGE

- i) D-K-K-D-K-K-T-K
- ii) D-K-K-D-K-K-SLAP-K
- iii) D-K-K-D-K-K-T-K | D-K-K-D-K-K-SLAP-K

7) MALFUF

- i) D-K-K-T-K-K-T-K
- ii) D-K-K-SLAP-K-K-T-K
- iii) D-K-K-T-K-K-SLAP-K
- iv) D-K-K-SLAP-K-K-SLAP-K | D-K-T-K-K-T-K-K:||
- v) D-K-T-K-K-T-K-K
- vi) D-K-K-T-K-K-T-K | D-K-T-K-K-T-K-K:||
- vii) D-K-SLAP-K-K-SLAP-K-K
- viii) D-K-K-SLAP-K-K-SLAP-K | D-K-SLAP-K-K-SLAP-K-K:||

RITMOS ÁRABES

a) Montar seqüências para aquecimento com as seguintes células rítmicas:

1 e 2 e 3 e 4 1 a e a 2 a e a 3 a e a 4

3 e a 2 e a 3 e a 4 1 a e 2 a e 3 a e 4

b) Criar frases para coreografias e improvisar, misturando essas células rítmicas.

Exemplos:

5 1 e a 2 e 3 a e 4 e 6 1 e a 2 a e 3 a e a 4 e

c) Utilizar diferentes acentuações, trazendo variedade rítmica às células criadas.

(ex. 7 = sem acentos; ex. 8 = mesma frase com acentos, no estilo do ritmo MALFUF)

7 1 a e a 2 a e a 3 a e 4 e 8 1 (a) (e) a (2) (a) e (a) 3 (a) (e) (4) e

d) Abusar dos ROLLS e das appoggiaturas (ornamentos colocados antes da nota real)

MÚSICA AFRO-CUBANA

O piano começa a surgir nos conjuntos de música popular cubana entre os anos de 1930 e 1940 aproximadamente. Originalmente foi introduzido no estilo conhecido como DANZÓN, uma tradição de dança com influência européia. Neste estilo o piano não tinha uma grande atividade rítmica, sendo usado mais como acompanhamento, geralmente com notas longas. A partir do desenvolvimento do estilo tradicional conhecido como SON, o piano assume uma identidade e um papel fundamental na seção rítmica desse estilo. Surge então o PIANO MONTUNO.

O MONTUNO é uma combinação dos elementos rítmicos, harmônicos e melódicos presentes nesse tipo de música. São vários padrões que estão ligados à CLAVE (marcação rítmica), número de compassos, tamanho de frases, etc. Um pianista que conhece bem esse estilo sabe quando e como usar determinados padrões, existindo também variações ou elementos improvisatórios freqüentemente utilizados na maneira tradicional de se tocar esse estilo. Portanto os padrões de MONTUNO geralmente não estão escritos nos arranjos e partituras. O pianista, de acordo com a harmonia, sabe como aplicar esses padrões e suas variações.

O MONTUNO é um *riff* provido de elementos rítmicos e harmônicos. Em sua forma básica, os acordes da harmonia são arpejados em frases rítmicas normalmente de dois compassos.

A CLAVE é um instrumento de percussão formado por dois bastões curtos de madeira que percutido um no outro produzem um som seco e agudo. Esse instrumento, normalmente tocado por um dos cantores do conjunto tradicional de música cubana, executa padrões rítmicos que servem de marcação para os ritmos Afro-Cubanos. Por isso os próprios desenhos rítmicos (ou seja, a marcação) levam o nome de CLAVES.

Se a música se inicia com o piano, o tocador de Clave sabe em que posição deve tocá-la (3-2 ou 2-3), de acordo com o montuno executado pelo pianista. E vice-versa, o pianista sabe como tocar o montuno de acordo com a marcação da Clave e a melodia da música, estando tudo interligado.

PERCUSSÃO CORPORAL

PALMAS E PÉS - exercícios em grupo

1) POP

Musical notation for exercise 1) POP, consisting of three staves. The top staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The middle staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The bottom staff contains a sequence of quarter notes with eighth rests, followed by quarter notes with eighth rests.

2) FUNK

Musical notation for exercise 2) FUNK, consisting of three staves. The top staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The middle staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The bottom staff contains a sequence of quarter notes with eighth rests, followed by quarter notes with eighth rests.

3) REGGAE / BAIÃO

Musical notation for exercise 3) REGGAE / BAIÃO, consisting of three staves. The top staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The middle staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The bottom staff contains a sequence of quarter notes with eighth rests, followed by quarter notes with eighth rests.

4) BAIÃO

Musical notation for exercise 4) BAIÃO, consisting of three staves. The top staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The middle staff contains a sequence of eighth notes with beams, followed by quarter notes with eighth rests. The bottom staff contains a sequence of quarter notes with eighth rests, followed by quarter notes with eighth rests.

5) SAMBA

Musical score for Samba, consisting of three staves. The top staff features a melody of eighth notes with a descending contour. The middle staff provides a harmonic accompaniment with chords and eighth notes. The bottom staff shows a bass line with a steady eighth-note pulse.

6) SAMBA-REGGAE

Musical score for Samba-Reggae, consisting of three staves. The top staff has a melody with a reggae-like off-beat feel. The middle staff features a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes. The bottom staff shows a bass line with a steady eighth-note pulse.

7) JEXÁ

Musical score for JEXÁ, consisting of three staves. The top staff has a melody with a reggae-like off-beat feel. The middle staff features a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes. The bottom staff shows a bass line with a steady eighth-note pulse.

8) FUNK

Musical score for Funk, consisting of three staves. The top staff has a melody with a reggae-like off-beat feel. The middle staff features a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes. The bottom staff shows a bass line with a steady eighth-note pulse.

Ostinato base com palmas.
Repetir até o chamado: HO (2, 3, 4)

STOMP

workshop Carl Smith (1999)
transcrição: Rodrigo Paiva

pés e palmas

palma

palma

palma

This system contains the first two measures of the piece. It features three staves labeled 'palma' and one staff labeled 'pés e palmas'. The 'palma' staves show a rhythmic pattern of eighth notes with accents, while the 'pés e palmas' staff shows a more complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes.

This system contains measures 3 and 4. The rhythmic patterns continue from the first system, with the 'palma' staves maintaining their eighth-note pattern and the 'pés e palmas' staff showing a similar eighth-note pattern.

This system contains measures 5 and 6. The rhythmic patterns continue, with the 'palma' staves showing a consistent eighth-note pattern and the 'pés e palmas' staff showing a more complex eighth-note pattern.

4X

This system contains measures 7 and 8. The rhythmic patterns continue, and the piece concludes with a double bar line and repeat dots. The 'palma' staves show a consistent eighth-note pattern, and the 'pés e palmas' staff shows a complex eighth-note pattern.

estalo de dedos

p *f*

pé (variação: bater no peito ou na barriga) 4X 4X

D D E E D D E E
E D D E E D D E

4X

Cada um improvisa em quatro compassos e todos voltam na base de funk 4X

FOTOS DO PROJETO MÚSICA E CIDADANIA



Foto 1 - Espetáculo de fim de ano (2002)

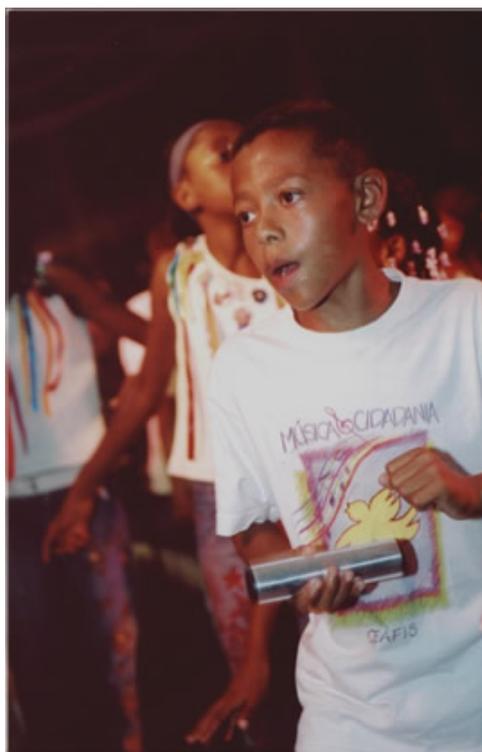


Foto 2 - Espetáculo de fim de ano (2002)



Foto 3 – Aula de Percussão



Foto 4 – Aula de Percussão



Foto 5 - Aula de Percussão



Foto 6 – Aula de Percussão



Foto 7 - Aula de Dança, Percussão e Ritmos Brasileiros



Foto 8 - Aula de Dança, Percussão e Ritmos Brasileiros



Foto 9 – Aula de Percussão



Foto 10 – Aula de Percussão



Foto 11 - Aula de Percussão



Foto 12 – Aula de Percussão



Foto 13 – Apresentação Pública

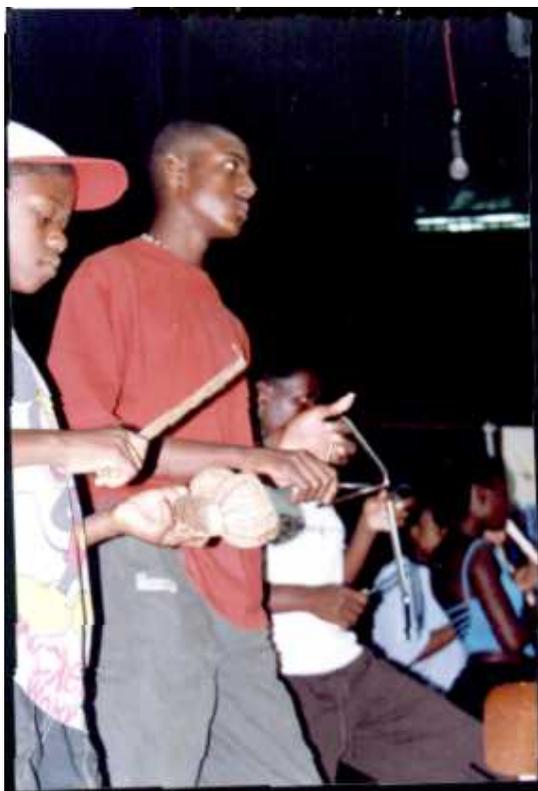


Foto 14 – Apresentação Pública



Foto 15 – Apresentação pública



Foto 16 – Apresentação Pública

Fontes consultadas

- ANDRADE, Mário de. Danças Dramáticas do Brasil. 2º Tomo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.
- BEINEKE, Viviane (org.). Flauteando pelos cantos do Brasil. Mimeo. Florianópolis, 2002.
- BRINCANTES - Encarte Cultural da Prefeitura da Cidade do Recife, 1998.
- CABOCLINHO, Mestre. Ritmos afro-brasileiros – os toques do Candomblé. Mimeo. Rio de Janeiro, 1995.
- CANGANY, Harry. A evolução dos *sets* de bateria. Revista Modern Drummer Brasil. nº 1, p.31-32, 1996.
- CARTIER, Sandro. *Ritmos e grafia aplicados à Música Brasileira*. 2ª edição. Ed. Repercussão, Santa Maria/RS, 2000.
- CÔRTEZ, Gustavo Pereira. Dança Brasil!: festas e danças populares. Belo Horizonte: Ed. Leitura, 2000.
- FALEIROS, Gustavo. História da bateria brasileira. Revista Batera & Percussão. nº 31, p.23-29, 2000.
- GIANESELLA, Eduardo. Pequena introdução sobre a evolução da percussão erudita no século XX. Revista Batera – Suplemento Percussão, nº 22, p.19, 1999.
- GONÇALVES, Dinho. A história da percussão. Revista Batera & Percussão, nº p.51, 1999.
- MARCONDES, Marcos Antônio (Org.). Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica e popular. 2 ed. São Paulo: Art Editora, 1998.
- MATTINGLY, Rick. A percussão e os bateristas. Revista Modern Drummer Brasil, nº 11, p.58-60, 1997.
- PAIVA, Rodrigo Gudin. Conhecendo os Ritmos do Nordeste. In: *Jornal da Dança*. Rio de Janeiro, Grazia Camerano, 1999, p. 3.

SOARES, Doralécio. *Folclore Brasileiro: Santa Catarina*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, 1979.

URIBE, Ed. *The essence of afro-cuban percussion and drumset*. 1996, Warner Bross. Publications, Miami FL 33014

www.pernambuco.tur.br/carnaval/ritmos.html. Acessado em 06/09/1999.

8.3. CD-ROM

No CD-ROM em anexo encontra-se um material didático contendo atividades trabalhadas em aula. Da mesma forma que o material didático impresso, trata-se de um material ilustrativo contendo uma compilação de textos, partituras, fotos, arquivos de áudio e vídeo, representando o registro de algumas das atividades trabalhadas nos contextos apresentados nesta pesquisa. Todo o material foi elaborado para as aulas individuais e em grupo e a partir dos registros dessas atividades em diários de campo.

Insira-o na unidade de disco do seu computador. Não é necessário fazer nada para abrir o programa. Apenas aguarde por algum tempo que o programa abrirá sozinho através de um *autorun* que já está instalado no CD. Quando a tela de abertura aparecer, o programa estará pronto para a “navegação”.

Qualquer problema, tente abrir o arquivo de nome “cdromdissert.exe”, explorando a sua unidade leitora de CD.

Por fim, gostaria de agradecer a Ricardo Fujii pela ajuda na programação deste material.