

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
DEPARTAMENTO DE MÚSICA - DMU
LICENCIATURA EM MÚSICA

HENRY RAPHAELY DE SOUZA

AULA DE BATERIA E A ABORDAGEM INTEGRADORA DA
EDUCAÇÃO MUSICAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção da graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação: Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Ms. Rodrigo G. Paiva

FLORIANÓPOLIS

2008

HENRY RAPHAELY DE SOUZA

**AULA DE BATERIA E A ABORDAGEM INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO
MUSICAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção da graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação: Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca examinadora:

Orientador:

Ms. Rodrigo G. Paiva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Ms. Kleber Alexandre
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Eduardo Ferraro
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, Julho de 2008.

A meus pais pelo apoio e carinho hoje e sempre. E a Deus por sempre nos guiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais pelo apoio dado nesta longa e tortuosa caminhada, e aos conselhos e avisos que me fizeram escolher a música como profissão de uma maneira consciente e sábia.

Aos amigos que sempre me agüentaram e apoiaram de forma direta e indireta, principalmente as amigas que compartilharam um pouco da minha vida durante a minha caminhada, obrigado.

A Deus pela maravilhosa arte da música, tento sempre tocar para a Sua glória.

E por fim, mas não menos importante, aos meus professores que foram sempre de alguma forma inspiradores, com todos aprendi algo de importante e duradouro, principalmente ao meu orientador que além de dividir a mesma paixão pelo instrumento, me ajudou nesta última etapa do curso.

“Música é vida interior. E quem tem vida interior,
jamais padecerá de solidão”.

Arthur da Távola

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso consiste na pesquisa da experiência pedagógica de professores de Bateria, o ensino de Bateria e sua relação com a Educação Musical, o modelo (T) E C (L) A e a Abordagem Integradora. Através de uma abordagem qualitativa foram coletados dados por meio de entrevista semi-estruturada que remeteu a uma análise e discussão, tendo como objetivo a apresentação de uma proposta de aula de Bateria que venha a situar a ação pedagógica do ensino-aprendizagem do instrumento, além de estar em consonância com os fundamentos da Educação Musical.

Palavras-chave: Bateria, Educação Musical, Pedagogia da Performance, Ensino Instrumental.

ABSTRACT

This study for the college of music conclusion consists of a research on the pedagogic experience of Drumset teachers, the Drumset teaching and its relation to Music Education, Swanwick's CLASP model and Paiva's Abordagem Integradora. Through a qualitative approach, data were collected using semi-structured interviews that led to analysis and discussion, having as a goal the presentation of a Drumset Class Proposal that brings pedagogic foundation for the teaching-learning process of the instrument, besides being in accordance to the Music Education principles.

Keywords: Drumset, Music Education, Music Performance Pedagogy, Instrumental Teaching.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1. METODOLOGIA | 10 |
| 2. REVISÃO BIBLIOGRAFICA | 13 |
| 2.1 A BATERIA | 13 |
| 2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL | 16 |
| 2.3 PEDAGOGIA DA PERFORMANCE | 22 |
| 2.4 MODELO TECLA | 26 |
| 2.5 TEORIA E MODELO ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL | 27 |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO | 34 |
| 3.1 INFORMAÇÕES GERAIS | 34 |
| 3.2 OBJETIVOS | 37 |
| 3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS | 40 |
| 3.4 METODOLOGIA | 43 |
| 3.5 AVALIAÇÃO | 52 |
| 4. MODELO DE AULA | 54 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 58 |
| ANEXOS | 60 |
| BIBLIOGRAFIA | 61 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso de Educação Artística - Licenciatura em Música consiste na pesquisa da experiência pedagógica de professores de Bateria, bem como do ensino do instrumento e sua relação com os pressupostos da Educação Musical, do modelo (T) E C (L) A, e a Abordagem Integradora.

De modo a contribuir mais e mais para o estudo da percussão, principalmente no que diz respeito à Bateria, desenvolveu-se este trabalho unindo os conhecimentos adquiridos no curso de música (Educação Musical) e a experiência própria do estudo do instrumento. Segundo Paiva (2001, 2004) e Alves (2004) ainda há uma falta de produção científica sobre a prática de ensino-aprendizagem na área da percussão.

A Bateria, instrumento de percussão de destaque nos dias de hoje em bandas de música popular, compõe-se de bumbo, tom-tons, caixa e pratos. Sua origem está ligada às bandas e orquestras do começo do século XX nos Estados Unidos (PAIVA 2001). Devido a esse fato, muito de seus fundamentos estão intimamente ligados ao *Jazz* e ao *Rock*. Atualmente, o ensino de Bateria se dá em espaços particulares, em escolas livres de música e conservatórios, geralmente em aulas individuais de 60 minutos. Além disso, os estudantes têm a disposição uma gama de materiais como revistas especializadas, métodos do instrumento que acompanham, ou não, CDs de áudio, vídeo-aulas e *websites* especializados.

O desenvolvimento do trabalho se dá a partir de uma pesquisa qualitativa na forma de entrevista semi-estruturada que investigou a metodologia usada por professores de Bateria da região de Florianópolis, Itajaí e Joinville. A partir da análise dos dados, sob o enfoque da Educação Musical, do modelo (T) E C (L) A de Swanwick, e a Abordagem Integradora, tem-se como objetivo propor um modelo de aula de Bateria que venha a situar a ação pedagógica do ensino-aprendizagem do instrumento (BEINEKE apud ALVES, 2004), além de estar em consonância com os fundamentos da Educação Musical.

O modelo (T) E C (L) A de Swanwick é um modelo para a Educação Musical que integra atividades de composição, execução e apreciação musical para a construção de um conhecimento musical sólido e amplo. A Abordagem Integradora defendida por Paiva (2004),

baseada no modelo (T) E C (L) A, aproxima o ensino de Bateria à realidade da Educação Musical por refletir sobre o ensino-aprendizagem da percussão.

No modelo de aula a ser apresentado, é importante ainda, ter mente algumas proposições sobre o ensino instrumental que definirão uma pedagogia para o ensino de Bateria que atualmente tem uma ênfase nas formas de ensino do senso comum (ALVES, 2004) e, como em outros instrumentos, na habilidade técnica (SWANWICK apud ALBUQUERQUE, 2005).

Na primeira parte do trabalho, encontra-se a metodologia que descreve os métodos e ações tomadas para o seu desenvolvimento. A seguir está a revisão bibliográfica que dá um panorama geral sobre os fundamentos levados em consideração para a investigação com os professores de Bateria. O capítulo referente à análise e discussão dos dados coletados apresenta os resultados desembocando na proposta do modelo de aula. Por fim, tem-se a conclusão sobre o trabalho.

1 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado através das seguintes etapas:

- Pesquisa bibliográfica: Fundamentação teórica sobre a Educação Musical, a Pedagogia da Performance, o modelo (T) E C (L) A, o Modelo Espiral de Swanwick, e sobre a história, origem e evolução da Bateria de modo a situar o leitor;
- Pesquisa qualitativa através de entrevista semi-estruturada sobre a prática e experiência pedagógica de profissionais professores de bateria;
- Análise e discussão sobre as experiências coletadas e o referencial teórico pesquisado;
- Elaboração do Modelo Preliminar de Aula de Bateria;

1.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, pois esta permite uma compreensão dos dados pelo contato direto. A coleta de dados é um processo indutivo, onde as abstrações são construídas à medida que as análises são feitas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Ainda segundo Cortes (apud MALOTTI 2006), entrevistas e observações são as fontes mais utilizadas para este tipo de análise.

O teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador, e ele tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Para a coleta de dados foi utilizado o modelo de entrevista semi-estruturada na qual um roteiro é formulado e seguido de maneira aberta para que o entrevistado responda

livremente sobre o tema proposto (CORTES apud MALOTTI, 2006). Este modelo permite ao entrevistador explicitar algumas questões no curso da entrevista e reformulá-las para atender as necessidades do entrevistado. Muitas vezes há mudanças na ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado (LAVILLE & DIONNE apud GERLING, HASSELAAR, CAZARRÉ, 2002).

Para Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios de coleta de dados para algumas abordagens qualitativas. A entrevista semi-estruturada ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Pode-se entender a entrevista semi-estruturada por aquela que parte de certos questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto para novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. As perguntas fundamentais que constituem a entrevista semi-estruturada são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele recolheu sobre o fenômeno social que interessa (Ibid.). Em geral, o tempo de entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam o informante e o assunto em estudo.

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, mas não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as mudanças necessárias. Ainda segundo as autoras, os tipos de entrevistas mais livres parecem ser o tipo mais adequado de método de pesquisa na educação, onde professores, alunos e outros profissionais são convenientemente mais abordáveis nos instrumentos flexíveis.

A gravação é uma das grandes formas de registro de dados. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar atenção. Porém, ela não registra as expressões faciais, gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor, bem como apresenta a dificuldade de transcrição para o papel (Ibid.).

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra, e geralmente não está preocupada com a quantidade, definindo a amostra por uma série de condições, por exemplo, facilidade de encontrar as pessoas (TRIVIÑOS, 1987).

Os professores foram escolhidos pela facilidade de trânsito do acadêmico pelas cidades de Florianópolis, Itajaí e Joinville.

As entrevistas ocorreram durante o mês de Março e Abril do corrente ano com uma amostra de cinco professores, conforme a disponibilidade dos mesmos. As questões da entrevista que se encontram em anexo discorreram sobre cinco pontos: informações gerais, objetivos, materiais didáticos, metodologia e avaliação.

Com relação às informações gerais dos professores de Bateria entrevistados, buscou-se saber sobre a formação musical, quando iniciaram a tocar e estudar o instrumento, quando iniciaram sua carreira como professor e seus motivos.

Quanto aos objetivos, os entrevistados responderam sobre o quê visavam como professores no ensino-aprendizagem de Bateria de maneira geral.

Com relação aos materiais didáticos, foi indagado sobre quais livros, apostilas, páginas de *internet* e tudo o que pudessem vir a usar em aula.

No tocante a metodologia, os professores foram questionados sobre como executam suas aulas, se criam ou procedem uma rotina de trabalho; sobre como planejam a aula e o programa de cada aluno; sobre as dificuldades de ensino-aprendizagem e estratégias para saná-las; e que diferenças eles percebem no ensino de crianças, adolescentes e adultos.

E no último ponto, os professores de Bateria entrevistados responderam sobre como avaliavam seus alunos.

Adiante se segue o desenvolvimento das atividades aqui descritas.

2 REVISÃO BIBLIOGRAFICA

2.1 A BATERIA



Figura 1: Bateria (Bumbo, Tom-tons, Caixa, Chimbal e Pratos).

Segundo Paiva (2001), a Bateria é uma invenção do século XX. No começo dos anos 1900, bandas e orquestras tinham cerca de três percussionistas e a partir da invenção do pedal de bumbo e da estante de caixa, “um único baterista poderia executar o trabalho previamente feito por três. E assim nasceu a bateria” (CANGANY apud PAIVA, 2001).

Segundo Maley (2000) o *Drumset*, ou seja, a Bateria iniciou sua evolução na década de 1890 pelos seguintes fatores: a popularidade da música de John Philip Sousa, a inclinação de produtores musicais em contratar poucos bateristas, a falta de espaço em orquestras para percussionistas, e pela emergência de música urbana, principalmente a de *New Orleans*. Os músicos desta cidade mudaram o padrão de três percussionistas de Sousa para dois, um tocando a caixa e outro o bumbo com o prato. Daí em diante, para um percussionista apenas que tocava a caixa e o bumbo com suas mãos. Bateristas, então, começaram a procurar maneiras de tocar o bumbo de alguma outra forma e naturalmente surgiu o pedal de Bateria.

William Ludwig não foi o inventor do pedal, mas foi ele que desenvolveu o primeiro modelo prático em 1910 (CANGANY, 1996 e MALEY, 2000). Dee Dee Chandler é usualmente considerado o primeiro a tocar com um pedal de bumbo no final da década de 1880, começo de 1890 (MALEY, 2000). Uma vez surgido o pedal, a Bateria começou a evoluir.

A outra invenção que tornou a Bateria possível foi a estante de caixa. Até 1899, quando a U.G. Leedy desenhou este tipo de suporte, os bateristas usavam cadeiras, ou dependuravam o tambor nos ombros com o uso de correias (CANGANY, 1996).

Assim nasceu a Bateria, ou inicialmente os *Trapsets*. Um *Trapset* típico do período anterior a Primeira Guerra Mundial consistia de um bumbo de 28” a 32”, uma caixa afinada por meio de hastes parafusadas por borboletas, e suspensos sobre o bumbo, ficavam blocos de madeira, triângulos, e pratos suspensos por tiras de couro ou em cima de molas para abafá-los (Ibid.).

O próximo acessório a ganhar popularidade no período pré-guerra foi o tom-tom chinês. Geralmente com casco vermelho e de pele de porco não afináveis. Apesar de várias tentativas de criação de tom-tons afináveis, somente em 1936, com a popularidade do baterista Gene Krupa, é que a Slingerland começou a fabricá-los (Ibid.).

Durante a década de 1920, várias inovações foram feitas e uma delas foi o *Sock Cymbal*, predecessores do atual chimbau moderno. Os *Sock Cymbals* ou *Low Boys* eram tocados com os pés, sendo que tinham uma altura de 12” a 15”. Somente depois de vários anos é que bateristas de *Jazz*, possivelmente liderados por Papa Joe Jones, por quererem tocar os pratos com as mãos, é que se ergueu sua altura para se tornar a máquina de chimbau de hoje (Ibid.).

Até 1920, os bateristas de *Jazz* americanos, não se destacavam muito, limitando-se apenas a marcar o tempo da música. Aos poucos, alguns músicos foram se destacando, devido a sua técnica e maneira de se apresentar, como por exemplo, Papa Joe Jones e Gene Krupa. Este último, apesar de não ter sido o primeiro grande baterista da história, tornou-se muito conhecido como um dos primeiros solistas na Bateria. Mais tarde, Ringo Star tornou o instrumento bastante popular em todo o mundo. Ele e outros bateristas de grupos de *Rock* trouxeram cada vez mais destaque para o instrumento (PAIVA, 2001).

Por ser um instrumento bastante recente, cerca de 100 anos, a Bateria está ligada ao surgimento do *Jazz*, tendo raízes nas *Marching Bands* norte-americanas, e seu evolução está ligado ao desenvolvimento do *Jazz* e do *Rock*. Por esta razão, os Estados Unidos são a principal referência no estudo e produção de material didático para Bateria. Estes gêneros

musicais são visíveis em materiais e livros especializados do instrumento como, por exemplo, *Modern Jazz Drumming* de Jim Chapin e *Realistic Rock* de Carmine Appice (Ibid.).

No Brasil, sempre houve a influência americana em relação à Bateria, seja pelo cinema, gravações, livros e métodos do instrumento que mesmo com muita dificuldade, os bateristas brasileiros procuravam para satisfazer a busca por escassas informações disponíveis no país. Faleiros registrou que com a influência das bandas de *Jazz*, surgiu no Rio de Janeiro diversos grupos e orquestras com arranjos diferenciados para a música brasileira e, a partir daí, surge um maior número de bateristas (Ibid.).

Segundo Bolão (2003), um dos expoentes da percussão do Brasil, considerado por muitos o pai da Bateria brasileira, foi Luciano Perrone. Este, nascido no Rio de Janeiro em 1908, começou a tocar profissionalmente aos 14 anos de idade no antigo cinema Odeon. Assim como muitos bateristas de sua época, ele desenvolveu uma maneira própria de tocar samba. Naquele tempo, a Bateria resumia-se a uma caixa colocada em 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 próprio pé (FALEIROS apud PAIVA, 2001 e BOLÃO 2003). Segundo a revista Carioca (apud BOLÃO, 2003), Perrone foi o primeiro a oferecer ao público um concerto de Bateria, que ocorreu na Rádio Cajuti, e o primeiro a gravar tal instrumento em discos. Ele também está na histórica gravação de *Aquarela do Brasil* com Francisco Alves e arranjo de Radamés Gnattali.

Além de Perrone, outros bateristas fizeram à história da Bateria no Brasil, entre eles, Edson Machado, o primeiro a tocar samba com o prato de condução, e Milton Banana que tornou famosa a batida da Bossa Nova através das gravações com Tom Jobim e João Gilberto (PAIVA, 2001).

Atualmente, o ensino de Bateria é ofertado em espaços particulares, em escolas livres de música e conservatórios, geralmente em aulas semanais e individuais com uma duração média de 60 minutos. Além disso, há uma gama de materiais como revistas especializadas, livros, métodos do instrumento que acompanham ou não CDs de áudio, vídeo-aulas e *sites* especializados que estão à disposição dos alunos.

Alves (2004) ao refletir sobre as práticas de ensino de Bateria na cidade Florianópolis, descreve a aula e os profissionais que a exercem. Quanto ao ensino instrumental no Brasil, o autor aponta para o fato de esta ainda ser um privilégio para poucos por questões econômicas. Quanto aos profissionais, o autor descreve uma prática de ensino-aprendizagem ainda fundamentada no senso comum, onde professores exercem práticas baseadas nos modelos educacionais que tiveram. Como estratégia, eles usam uma estrutura de seqüência linear no

ensino dos conteúdos, sendo a técnica do instrumento o principal assunto abordado. O autor também discute alguns pontos importantes sobre o ensino de Bateria: a prática de conjunto como uma ação pedagógica do ensino-aprendizagem, descreve as abordagens de estudo, motivação e estruturação do instrumento, a ergonomia aplicada ao mesmo, e o desenvolvimento melódico-harmônico.

Souza (2006) aponta em seu artigo, onde entrevistou três professores de idades diferentes, a tecnologia como uma ferramenta de estudo no aprendizado da Bateria, porém o papel do professor em direcionar os estudos é reforçado. Os entrevistados comparam a época atual onde a informação está facilmente disponível na mídia com suas épocas de estudantes, onde tinham que “correr” atrás de materiais e conhecimentos. Um dos professores ainda aponta para o fato de muitos métodos estarem sendo relançados, reafirmando os conceitos de mestres mais veteranos como Jim Chapin, Sanford Moeller, Ted Reed. O artigo aponta ainda o estudo “sério e organizado” como fundamental para o ingresso bem sucedido no cenário musical, a necessidade da leitura musical, e discute os métodos e a prática de estudo individual.

2.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Fundamento significa alicerce, base, enfim os primeiros rudimentos da arte ou ciência. Em termos de Educação Musical, os fundamentos são os elementos que servem de base e apoio para o desenvolvimento de uma teoria relacionada ao ensino-aprendizagem em Música. É essencial, hoje, que o educador musical tenha consciência dos princípios e fundamentos que servem de guia para seus atos, métodos de ensino, e problemas ao longo do trabalho (OLIVEIRA, 1993).

Uma fundamentação da Educação Musical pressupõe uma análise histórica do seu desenvolvimento, o desenvolvimento de sua filosofia, questões metodológicas, sua relação com o processo de geração e transmissão do conhecimento, sua relação com a cultura, os princípios e objetivos, os programas de música e sua implementação, e a questão da avaliação. Oliveira (1993) ainda aponta para a importância da fundamentação teórica no planejamento do programa de ensino, ou da aula, ou ainda do programa de ensaio de repertório.

Hentschke (apud ALVES, 2004) ressalta que sem uma constante reavaliação dos pressupostos e suas conseqüências no processo de Educação Musical, corre-se o risco de estagnação e repetição do que nos foi transmitido.

Dentre os diversos fundamentos e perspectivas pedagógicas podem-se incluir os aspectos relacionados à questão da aprendizagem. As teorias da aprendizagem, segundo Bigge (apud ALVES, 2004) e Oliveira (1993), podem ser divididas em duas categorias: (a) as teorias de condicionamento ou associacionista (estímulo-resposta), da família behaviorista e (b) as teorias cognitivas, da família de campo-Gestalt que dão ênfase a cognição na aprendizagem.

Na primeira, a aprendizagem está na mudança de comportamento, isto é, ela ocorre através de uma série de estímulos e respostas obedecendo a princípios mecanicistas. O aluno adquire um conjunto de habilidades através de tentativa e erro.

Na segunda, a aprendizagem é um processo de aquisição ou mudança de *insights*, de perspectivas ou de padrões de pensamento, isto é, é uma reorganização do campo ou sistema perceptual ou cognitivo que busca modificar a compreensão do aluno de problemas e situações significativas (BIGGE apud ALVES, 2004). O aluno é guiado pela sua expectativa e atividade própria, construindo o seu conhecimento (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Beyer (1993) algumas condições são necessárias para a construção de uma base teórica e vários autores têm buscado na teoria do conhecimento de Jean Piaget princípios para suas pesquisas, criando uma base para uma abordagem cognitiva em Educação Musical. Tais condições básicas são:

a) ontogênese paralela à filogênese musical: é a idéia de observar a semelhança entre a história do individuo (ontogênese) e a história da humanidade (filogênese). Este argumento busca uma maior coerência entre a Educação Musical e os processos cognitivos de uma pessoa em seu desenvolvimento;

b) o desenvolvimento gradativo como um produto de interação entre o meio e a carga hereditária: nesta condição dois conceitos são importantes, o herdado e o adquirido. Uma Educação Musical que leve a condição do fazer musical, base desta idéia, gera princípios de grande importância como possibilitar a Educação Musical a qualquer indivíduo, independente de sua capacidade herdada (“talento”), e desvincula a Educação Musical das condições oferecidas pelo meio. Isto oferece ao aluno condições mentais para extrair o máximo de informações musicais com um mínimo de material existente;

c) ênfase sobre o cognitivo em contraposição ao afetivo: nesta condição trabalha-se com o afetivo que é um elemento na teoria de Piaget. Levando-se em conta que sentimentos

são difíceis de padronizar ou categorizar, o processo afetivo na educação torna-se subjetivo, pois os critérios pertencem ao sujeito que a defendeu. Já os processos cognitivos dinamizam o fazer musical do aluno, objetivando o conhecimento do sujeito;

d) a existência de estágios sucessivos e crescentes em complexidade: esta condição considera a existência de estágios que embora o fazer musical seja contínuo, pode ter diferentes processos cognitivos subjacentes aos comportamentos musicais, que implicam em uma seqüência de complexidade crescente nas tarefas a serem executadas.

Beyer (1993) ainda pensa ser possível à aproximação de uma teoria cognitiva de Educação Musical que ofereça um maior equilíbrio em suas ênfases, e uma prática que instrumentalize os sujeitos para a compreensão do discurso musical.

Uma das teorias de Educação Musical da atualidade defende o desenvolvimento do indivíduo através de uma abordagem estética da música e nas diversas habilidades como técnica, execução, criação, de conhecimento de literatura e nas habilidades de refinamento da audição e apreciação musical (OLIVEIRA, 1993).

O importante seria, então, desenvolver processos de educação musical que formem o aluno para entender e lidar com os vários tipos de músicas com os quais entra em contato. Para isto, a diversificação de abordagens parece ser mais aconselhável pois possibilita a atuação “regionalizada” do professor, atendendo aos diversos níveis de entendimento e valores tanto das pessoas como das instituições (OLIVEIRA, 1993, p. 32).

A Educação Musical processa uma nova fase, com a absorção das teorias psicológicas cognitivas e desenvolvimentistas, inspiradas por Piaget. Na Inglaterra surge a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Nesta teoria são valorizados tanto o lado da expressão como da informação, e a cada fase do indivíduo correspondem determinadas características específicas. Para Swanwick, as experiências do indivíduo em composição, audição e execução são influenciadas por quatro variáveis: (a) as tendências de personalidade (fisiológicas e psicológicas); (b) as idéias específicas e intrínsecas aos objetos musicais; (c) a disponibilidade de técnicas e tecnologias; e (d) as influências sociais (Ibid.).

Um dos objetivos mais importantes da Educação Musical é abordar a música como experiência estética. Apesar de alguns professores verem o repertório como meio de orientar o gosto estético dos alunos, Swanwick relata em suas observações que a música popular “funciona de forma simbólica, expressa as qualidades do sentimento e contém os elementos

estruturais de norma e desvio”. Logo, o educador musical deve desenvolver uma atitude de aceitação à música popular tanto quanto a tradicional. O autor ainda propõe que os professores construam os currículos a partir da experiência dos alunos. Para uma Educação Musical que leve em consideração o desenvolvimento individual e nacional, os educadores precisam ser capazes de contribuir criativamente para valorizar a cultura da região e nacional, valorizando a sociedade como um todo (Ibid.).

Como meta, o educador musical, seja qual for o nível de atuação, para ter a formação bem sucedida em música, deve abordar ao mesmo tempo a prática e a teoria, assim equilibrando a relação entre a expressão e a formação, entre criação e imitação, entre o fazer e o entender, entre emoção e razão (Ibid.).

Souza (apud HENTSCHKE&DEL BEN, 2003) afirma que a música na educação tem como tarefa básica fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas.

Nas escolas, o principal objetivo da Educação Musical seria desenvolver a capacidade dos alunos de vivenciar música, aprofundando suas relações com ela, e não a formação de músicos profissionais. Portanto, objetiva-se, entre outras coisas, auxiliar as crianças e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania (HENTSCHKE&DEL BEN, 2003).

O primeiro objeto da Educação Musical é facilitar o acesso às múltiplas manifestações musicais de outras culturas. Além disso, propiciar a construção das identidades culturais dos alunos, o desenvolvimento das habilidades inter-pessoais, bem como a vivência de manifestações culturais de diversos grupos sociais e culturais, e de diferentes gêneros musicais dentro de sua própria cultura (Ibid.).

Estas idéias têm relação com o que Penna discute no seu artigo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Artes, modalidade de Música.

Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sócio-cultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento (PCN-ARTE apud PENNA, 2001, p. 121).

A autora ainda citando o PCN-Arte, aponta os objetivos com relação à produção, apreciação, contextualização e conteúdos.

Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências.

Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito frente a variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores.

Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região.

Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.

Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.

Utilização e criação de letras de canções, perlandas, *raps*, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical.

Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.

Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical (PCN-ARTE apud PENNA, 2001, p. 122).

Como professores no ensino instrumental, ressalta Alves (2004), têm-se o objetivo geral de fazer o aluno desenvolver uma capacidade musical positiva e criativa. Após um período de iniciação no instrumento, a elaboração dos objetivos adquire um foco mais específico, pois os alunos apresentam uma forte influência de um gênero musical. O autor aponta ainda que os conteúdos musicais sejam as técnicas de execução instrumental, ritmo, melodia, harmonia, forma, gênero, caráter expressivo, interpretação musical e outros.

Na medida em que o ensino de música é bem direcionado, uma das funções da Educação Musical é ampliar o universo musical do aluno. Swanwick (apud ALVES, 2004) ressalta que o objetivo básico da Educação Musical é desenvolver uma apreciação rica e ampla, não importando se o aluno se torne profissional ou não.

Figueiredo (2000) sintetiza em linhas gerais os objetivos da Educação Musical no âmbito escolar:

- Incorporar a educação musical como parte integrante da formação do indivíduo, fortalecendo a idéia de que música faz parte da cultura e atinge direta ou

indiretamente todos os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e possibilitando o aprimoramento do senso estético;

- Propiciar ampla discussão sobre o papel da música na sociedade, resgatando conceitos estéticos de diferentes origens, incluindo música de diferentes povos, estilos, épocas, e tendências;
- Desenvolver sistematicamente conceitos e habilidades musicais através da criação, realização e apreciação de obras musicais através do estabelecimento de conteúdos significativos adequados à realidade escolar;
- Estimular a pesquisa musical nas diversas localidades escolares, estabelecendo vínculos com músicos locais e profissionais ligados à música, promovendo aproximações culturais, demonstrando perspectivas de mercado e produção musical, e estimulando a formação de novos profissionais;
- Prestigiar e freqüentar atividades musicais diversas, geradoras de vivências e questionamentos, compreendendo tais atividades de forma ampla, incluindo apresentações folclóricas, shows, concertos, recitais, palestras, vídeos, e outros.

Segundo o autor ainda, os conteúdos da Educação Musical nas diferentes séries da escola deveria ser disponibilizado por meio de atividades de Criação, Execução e Apreciação, havendo um equilíbrio entre essas atividades, propiciando vivências que permitam refletir e elaborar sobre os materiais musicais, pré-existentes ou criados pelos alunos. A metodologia possibilitaria aos alunos trabalhos em grupos, pequenos ou grandes, ou ainda trabalhos individuais. Quanto aos conteúdos musicais, eles poderiam ser:

Percepção sonora; timbre, altura, duração, intensidade, melodia, ritmo, forma, textura, outros; exploração de variados meios de produção sonora de sons ambientais até tecnologia sonora; elementos de acústica básica; propagação sonora, relações material-som, tamanho-som, outros; exploração de diversos sistemas musicais: modal, tonal, atonal, outros; registros gráficos convencionais e não-convencionais; sinais, códigos, símbolos, leitura, escrita; habilidades motoras: corporais, vocais, instrumentais; execução, improvisação, recriação, arranjos; elementos musicais diversos, músicas diversas; apreciação significativa; audição, comparação, discussão; participação em apresentações que envolvam música, música ao vivo, gravações, outras manifestações com música; usos e funções da música no cotidiano; música como lazer, entretenimento, profissão, devoção, terapia, outros; pesquisa sobre música e músicos; mercado de trabalho, produção musical, profissionais da música; música(s) da(s) cultura(s); e classificação, análise, reflexão, posicionamento crítico.

2.3 PEDAGOGIA DA PERFORMANCE

Em Cook (2006), percebe-se que *performance* tem concepções variadas, porém resumidamente, pode-se dizer que é a execução, ou reprodução, ou interpretação de uma obra ou improviso para um público por meio de um concerto ou gravação.

França (2000), em seu trabalho sobre a técnica e a compreensão musical, chama a atenção para tradição que a performance instrumental carrega e que pode contribuir para uma continuidade do desenvolvimento técnico instrumental e da tradição musical escrita em detrimento do fazer musical mais expressivo, consistente e significativo. As demandas do repertório instrumental frequentemente pressionam alunos além do limite técnico que eles dominam. Nessas circunstâncias, o ensino pode resultar em um mero treinamento, que não oferece oportunidade para a decisão criativa e exploração musical expressiva.

O ensino superior de música brasileiro reflete as dificuldades de uma classe de profissionais na qual muitos não estão preparados a ensinar música ou a aprender tal ofício ao longo de suas carreiras. Para Borém (2006), ensinar música implica estar atualizado e atuar em quatro esferas – ensino, pesquisa, extensão e administração.

Segundo Amato (2004), é na abordagem tecnicista da educação que se encontra fundamentado o ensino musical nos conservatórios brasileiros. Na pedagogia tecnicista adotada pelos conservatórios, a qual não se define como um método de ensino musical criativo e sensível, professor e aluno ocupam uma posição secundária, de executores de um programa cuja concepção, planejamento, coordenação e controle estão a cargo de especialistas habilitados. Ao professor compete à responsabilidade de transmitir os saberes e conhecimentos durante o processo de aprendizagem e ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental. Com essa intenção, os programas davam primazia à prática instrumental e os conteúdos eram compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, em seqüências e fragmentos.

Todavia, como afirma Esperidião[†] (apud AMATO, 2004), as concepções pedagógicas advindas dos padrões europeus acarretaram na formação musical dos alunos, nos conservatórios, uma desvinculação da realidade e do mundo do trabalho que: os descontextualiza da contemporaneidade da linguagem musical; estabelece uma dicotomia

[†] N. Esperidião autor da dissertação de Mestrado: Conservatórios: currículos e programas sobre novas diretrizes. 2003.

entre música erudita e popular, e uma fragmentação do saber musical; separa a prática da teoria; e conserva o despreparo dos professores quanto a concepções educacionais e metodologias inovadoras pertinentes à realidade social e cultural do país.

Um dos problemas mais graves no ensino e pesquisa na área de performance musical é a tradição, herdada dos conservatórios, de os professores não documentarem suas reflexões sobre a experiência de fazer e ensinar música. No mundo da performance musical, grandes instrumentistas e cantores permanecem inacessíveis às gerações posteriores, pois estas não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores (BORÉM, 2006).

Para que o trabalho envolvido no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento nos seus vários níveis não se perca na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimento, o professor de música deveria habitualmente documentar suas atividades. Neste sentido, esses profissionais deveriam estabelecer uma rotina de documentação de sua metodologia da performance em texto ou gravação (Ibid.).

O músico universitário deve pesquisar, fazer e ensinar música, sem ignorar as interfaces com as áreas de performance, criação, análise, história, educação, música popular e etc. Borém acredita que a atuação multifrênica em diversas áreas da música não implica em conhecimentos superficiais, mas a convivência e familiaridade do músico com elementos opostos, intrínsecos à música, é importante e necessária à sua unidade (Ibid.).

Swanwick (apud BORÉM, 2006) afirma que a aprendizagem musical acontece por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando, ensaiando e apresentando-se com um programa que também integre a improvisação. A partir dessa idéia integradora de Swanwick para o ensino da música, pode-se ampliar o raciocínio para um engajamento multifacetado ideal e chegar ao desafio de cooperação efetiva entre a música na teoria e na prática, nas suas diversas interfaces. Performance e História da Música, Performance e Análise Musical, Performance e Comportamento Motor, Performance e Educação Musical são algumas das interfaces na qual o professor pode usar para tornar o aprendizado musical mais significativo e duradouro (Ibid.).

O mito da “musicalidade inata”, ou em outros autores, o “talento”, tem impedido muitos professores de instrumento de buscarem maneiras mais eficientes de ensinar música. Por isso, tais profissionais desenvolveram uma atitude passiva que é ilustrada por Swanwick como “práticas pedagógicas inadequadas”. Essa acomodação do professor a pouca musicalidade apresentada pelos alunos iniciantes acontece com frequência. Muitas vezes, tende-se erroneamente a valorizar a virtuosidade técnica dos alunos como se esta pudesse

compensar a falta de musicalidade. E é nesse estágio da aprendizagem que o dilema acontece: ajudar o aluno com formação precária ou avançar sem atrasos com o repertório (Ibid.).

Este mito da “musicalidade inata” vai contra o que Sloboda (apud LAGE, BORÉM, BENDA, MORAES, 2002) diz que não é o talento, mas sim a prática deliberada a responsável pelos altos níveis de desempenho.

Borém (2006) ressalta o dever do professor, no ensino dos instrumentos musicais, de perceber as diferenças no ritmo do aprendizado e dos significados da música para cada aluno, não atropelando os desníveis dos parâmetros que compõem a sua musicalidade, e em cada expectativa e limites do seu desenvolvimento.

O autor vislumbra, ao falar dos resultados do Ecampus (Estudos em Comportamento e Aprendizagem Motora na Performance Musical), uma abordagem para o ensino de cordas que ajude a Pedagogia da Performance a ser conduzida com menos sofrimento e frustração para alunos e professores e, quem sabe, contribuir para derrubar crenças como: o mito do talento, o mito da supremacia do sentido da audição no ensino de música, o mito da aprendizagem séria ou complexa como a mais eficiente, e o mito de distanciamento entre música erudita e popular. Aparentemente, ainda segundo o autor, isso se deve a compreensão de problemas “universais” da performance conforme apontados por Applebaum[‡], pois a atuação do grupo exigiu o estudo de conceitos de áreas distantes do mundo habitual do pedagogo da performance.

Carvalho (2002) aponta para as discussões entre professores de instrumento e professores de musicalização infantil. O enfrentamento acontece quando o professor de instrumento exige que o aluno compreenda a linguagem musical rapidamente e que isto seja pré-requisito para o início do estudo de um instrumento enquanto que a equipe de musicalização procura estimular a vivência musical para depois conceituá-la.

Borém (2006) traz à tona a questão da Educação Musical e da Pedagogia da Performance ainda serem percebidas como “áreas distintas” ou “concorrentes”. Essa distância é realçada pela falta de conhecimento entre os processos que ligam à aprendizagem do iniciante, aos quais têm se dedicado mais os educadores musicais, ao do *expert*, para os quais os professores universitários de canto, instrumentos e regência geralmente dirigem seu foco. Essa falta de proximidade entre *performers* e a Educação Musical a respeito dos altos níveis de excelência da performance musical cria uma dicotomia. O autor ainda, ao analisar os trabalhos finais de pós-graduações em música *stricto sensu* no Brasil entre 1981 a 2001, destaca que nesse universo, aqueles que têm a performance musical como foco de suas

[‡] S. Applebaum autor de *The Way They Play*, 1973.

pesquisas, muito poucos têm se interessado em fazer interface com a Educação Musical. Este dado reforça a distância entre as temáticas de pesquisa preferidas pela Pedagogia da Performance e aquelas tradicionalmente preferidas pelos educadores musicais.

A maioria dos pedagogos da performance parece subestimar ou ignorar os referenciais teóricos consolidados pelos educadores musicais e, também, o fato de a maior parte das pesquisas destes serem dedicadas aos iniciantes na música. Por outro lado, a maior parte dos educadores musicais ainda não se debruçou sobre questões a respeito dos níveis musicais intermediários ou avançados. Uma exceção a isso, são os critérios de avaliação dos níveis de performance, desenvolvidos por Swanwick a partir do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tillmann, e que não se restringem aos primeiros estágios da aprendizagem musical. A esses critérios pode-se ainda acrescentar outros, como aqueles que caracterizam as questões técnicas inerentes à performance, desenvolvido por Schmidt e Wrisberg (BORÉM, 2006).

Essas ferramentas de avaliação da performance musical são valiosas não apenas para o pedagogo planejar o desenvolvimento técnico-artístico do aluno, mas para permitir também ao próprio aluno uma autonomia que permita a ele acompanhar-se em relação aos colegas e a ele mesmo ao longo do tempo (Ibid.).

Uma das contribuições que a pedagogia crítica pode dar para desenvolver o perfil do pedagogo da performance tradicional é a conscientização para os benefícios do ensino coletivo, ainda geralmente rejeitado no ensino superior, apesar de experiências positivas como as do Conservatório de Paris (Ibid.).

Outra negligência dos pedagogos da performance musical, uma vez que são autoridades no conhecimento de seus instrumentos e literatura, diz respeito à produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados em programas de graduação e pós-graduação. Ainda hoje, a maioria dos métodos de aprendizagem de instrumentos musicais mais divulgados não explicita a lógica por trás de cada estudo técnico-musical e como este levará ao passo seguinte. Outro problema na educação musical brasileira é a falta de equipamentos ergonomicamente apropriados para o ensino de instrumentos musicais à criança (Ibid.).

Embora as dicotomias da Pedagogia da Performance gerarem posições e, mesmo, valores contrários, elas, segundo Borém (2006), são parte de um processo com possibilidades de fazer emergir um novo perfil de profissional no ensino de música. Esse processo inclui a unidade e a diversidade, o novo fundamentado no que já existe, a teoria ancorada a prática, e esta demandando explicações da outra. Há a necessidade de educadores musicais

especializados e versáteis curiosos pelo que está além do seu campo pedagógico. Tornam-se educadores musicais melhores dentro da universidade, os que conseguem integrar uma rede de ações que ampliam os resultados do educador musical.

2.4 MODELO TECLA

As formas e abordagens de ensino dos alunos na aprendizagem musical são processos muito discutidos. Historicamente, o emprego da técnica, encarando esta como suficiente para a formação de um bom instrumentista, tem sido considerado pela Educação Musical como uma abordagem fundamentada nas práticas do senso-comum (ALVES, 2004).

Alguns autores, porém argumentam que é preciso capacitar os alunos musicalmente nos mais diversos aspectos da aprendizagem. Keith Swanwick, através de pesquisas com composições musicais de crianças, demarcou através de etapas cumulativas, o desenvolvimento musical de alunos. Deste trabalho resultaram o modelo (T) E C (L) A, a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e as dimensões de crítica musical (Ibid.).

O modelo (T) E C (L) A consiste num modelo de parâmetros ou atividades musicais, os quais, segundo Swanwick (apud HENTSCHKE, 1996), são indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento musical. O autor argumenta que a aquisição de conhecimento musical se dá essencialmente através da vivência musical prática complementada com conhecimentos técnicos e literários da música.

O *C(L)A(S)P* de Swanwick é um modelo para a Educação Musical que integra atividades relacionadas com a prática musical. Esta abordagem, que compreende as atividades de composição, execução e apreciação musical, proporciona uma vivência musical geral para o indivíduo. Como complemento a essas atividades, incluem-se à técnica e a literatura, formando assim o modelo conhecido em português como (T) E C (L) A – técnica, execução, composição, literatura, apreciação. Sendo que as letras “T” e “L” entre parênteses, caracterizam as atividades de apoio às outras que formam os parâmetros da experiência musical. A integração dessas atividades possibilita a construção de um conhecimento musical sólido e mais amplo (PAIVA, 2001 e 2004; ALVES, 2004; HENTSCHKE&DEL BEN, 2003).

Cada parâmetro do modelo é definido como segue:

- A composição musical consiste em improvisação, exploração sonora com o corpo e/ou instrumentos e a expressão individual e/ou em grupo através de estruturas musicais formais (PAIVA, 2001 e 2004).
- A execução, ou performance, inclui a interação, a música como forma de comunicação geralmente envolvendo um público (SWANWICK apud KRÜGER&HENTSCHKE, 2003).
- A apreciação musical inclui, além da audição, a compreensão de determinada manifestação musical através da crítica e reflexão (PAIVA, 2001 e 2004).
- A técnica refere-se à aquisição de habilidades de controle técnico vocal e instrumental, o desenvolvimento da percepção auditiva, da leitura e escrita musical (KRÜGER&HENTSCHKE, 2003).
- A literatura são os estudos históricos, ou seja, o contexto da obra, a carreira do compositor ou intérprete, análise, estilo, gênero e etc (Ibid.).

Nesta abordagem, além das habilidades técnicas para a execução de um instrumento, busca-se desenvolver também a capacidade de escuta, de improvisação, de interação em grupo e de crítica musical (SWANWICK apud PAIVA, 2004).

Paiva (2004) em sua proposta para metodologia de ensino da percussão, diz que para o desenvolvimento musical, o processo ensino-aprendizagem deve integrar aulas individuais e em grupo; integrar o discurso musical dos alunos e do professor; integrar os diversos instrumentos de percussão e integrar as diversas atividades musicais. Segundo esta abordagem, dever-se-ia tratar de aspectos musicais relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também com a performance, apreciação e criação musical.

Alves (2004) também relaciona a prática de conjunto como uma ação pedagógica do ensino de Bateria, além de relacionar e descrever as abordagens de estudo do instrumento, a ergonomia aplicada ao mesmo e o desenvolvimento melódico-harmônico.

2.5 TEORIA E MODELO ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Também de Swanwick, tem-se a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, que é o resultado de estudos e investigações sobre a natureza da experiência musical

(MATEIRO, 1996 e HENTSCHKE, 1996). Este modelo é uma análise do desenvolvimento musical que se baseia em uma caracterização detalhada de composições que são típicas em cada um dos vários níveis de idade em sentido amplo. Esta teoria está baseada em Piaget, Ross, Moog e Bunting conforme afirma Hardgreaves e Zimmerman (2006). Swanwick relaciona as dimensões de crítica musical (Material, Expressão, Forma e Valor) com o desenvolvimento do Jogo de Piaget, assim como a pesquisa de Tillmann com composições musicais de crianças de 3 a 11 anos, e as de Hentschke, confirmando cientificamente a seqüência do Espiral como um critério apropriado para a avaliação de respostas musicais (HENTSCHKE, 1993). A partir daí, o educador musical teria condições de propiciar o desenvolvimento musical equilibrado através das formas de se relacionar com música: composição, execução e apreciação (Id., 1996).

A Teoria Espiral estabelece uma seqüência de desenvolvimento que descreve como um indivíduo desenvolve seu conhecimento musical dentro de uma estrutura de quatro dimensões de criticismo musical – Material, Expressão, Forma e Valor (SWANWICK apud HENTSCHKE, 1996). Sob uma perspectiva de desenvolvimento musical, essas quatro dimensões, chamadas de estágios, são divididas em duas fases (Ibid.).

França (2004) acredita que a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical seja a contribuição mais significativa sobre o desenvolvimento cognitivo-musical encontrada na literatura. Apesar de não explicitar os processos cognitivos que subsidiam a aquisição do conhecimento, como critica Hentschke, a teoria está apoiada nas manifestações comportamentais do fazer musical que formam os indicadores primordiais da representação mental da música: composição, apreciação e performance. Ela contempla o desenvolvimento da compreensão musical através do domínio cumulativo dos elementos do discurso musical, que correspondem aos estágios de desenvolvimento musical: Materiais Sonoros (que se desdobra nos níveis Sensorial e Manipulativo), Caráter Expressivo (níveis Pessoal e Vernacular), Forma (níveis Especulativo e Idiomático) e Valor (níveis Simbólico e Sistemático), este último representando o mais alto nível da compreensão da música como discurso simbólico.

Da teoria derivam critérios de avaliação que descrevem qualitativamente o desenvolvimento da compreensão dos elementos do discurso musical, que para Swanwick, devem preencher os seguintes pré-requisitos:

- a) serem claros;
- b) serem qualitativamente diferentes uns dos outros;

- c) serem breves para a rápida compreensão, mas consistentes para serem significativos;
- d) poderem ser organizados hierarquicamente em uma seqüência clara e justificável;
- e) serem úteis em diferentes situações, níveis e estilos musicais;
- f) e refletirem a natureza musical da atividade.

Os primeiros quatro itens são indispensáveis para dar confiabilidade aos critérios; os dois últimos estão intrinsecamente ligados à validade do *constructo* da compreensão musical. Resumindo, os critérios devem prover bases claras para julgamento e ao mesmo tempo serem coerentes com a natureza da música. Abaixo, encontra-se transcrito a versão revisada dos mesmos, partindo do nível mais elementar para o mais refinado (FRANÇA, 2004).

| Níveis de Performance Musical e Características | |
|--|--|
| 1 | Sensorial - A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações de colorido sonoro e intensidade não parecem ter significado expressivo ou estrutural. |
| 2 | Manipulativo - Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões. O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural. |
| 3 | Pessoal - A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma performance impulsiva e sem planejamento estrutural. |
| 4 | Vernacular - A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível. |
| 5 | Especulativo - A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra. |
| 6 | Idiomático - A performance revela uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente. |
| 7 | Simbólico - A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e a impressão de um comprometimento pessoal do intérprete com a música. |
| 8 | Sistemático - O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado coerente e personalizado - um verdadeiro depoimento musical. Novos <i>insights</i> musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa. |

Figura 2: Critérios de avaliação da Performance derivados da Teoria Espiral (SWANWICK apud FRANÇA, 2004 e BORÉM, 2006).

Por desvendar a progressividade das dimensões que permeiam o desenvolvimento musical, considera-se a Teoria Espiral um referencial capaz de lançar uma luz inegável, senão decisiva, sobre o processo de avaliação do fazer musical (Ibid.).

Hentschke (1993) coloca que desenvolvimento supõe temporalidade, que mudanças tendem a ocorrer ao longo do tempo. Este princípio se encaixa na teoria Espiral à medida que propõe uma seqüência em que crianças de 3 a 11 anos respondem à música. Apesar de a teoria Espiral não defender que respostas musicais ocorram sempre em determinadas idades, as pesquisas mostram uma grande correlação entre as composições e apreciações musicais das crianças em relação as suas idades, evidenciando assim um processo de desenvolvimento.

Do mesmo modo que como no desenvolvimento humano, o desenvolvimento musical da criança é diferente do adulto. Em geral, uma criança mais educada musicalmente tem uma maior compreensão musical do que uma que está no início de seus estudos musicais. O tempo que uma pessoa necessita estar exposto à Educação Musical, ou seja, envolvido sistematicamente com música para se desenvolver de um ponto a outro, pode variar de acordo com o tipo de educação formal, meio-ambiente, e também desenvolvimento cognitivo. Logo, desenvolvimento cognitivo e tempo são importantes dimensões no desenvolvimento musical (HENTSCHKE, 1993).

Swanwick sugere que o desenvolvimento musical é cumulativo, significando que o domínio dos primeiros estágios são necessários e estão presentes nos estágios mais avançados (Ibid.).

O conceito de desenvolvimento sob a perspectiva musical está ligado com o que se define como comportamento musical e com o que se considera ser uma pessoa desenvolvida musicalmente. A teoria Espiral apresenta um padrão seqüencial de como o processo de desenvolvimento ocorre, ou seja, como as crianças respondem à música através de qualquer atividade de composição, execução ou apreciação, em diferentes idades ou estágios de desenvolvimento (Ibid.).

Swanwick define as dimensões do criticismo musical em Material, Expressão, Forma e Valor, sendo estas preocupadas com o evento musical e notados no desenvolvimento musical das crianças. Materiais de uma obra musical são os elementos como altura, duração e timbre. Nas pesquisas de Swanwick e Hentschke isso se demonstra com mais tendência. Expressão é o estágio da crítica musical onde o indivíduo explora os níveis de dinâmica, as relações timbricas e como estas afetam o indivíduo em termos de percepção dos gestos musicais. Novamente, as pesquisas tendem para o fato de que as crianças demonstram atender o caráter expressivo antes da consciência ou que a especulação formal aconteça (Ibid.).

Como característica da teoria Espiral, a cumulatividade, se confirma pela presença dessas primeiras dimensões críticas a respostas que uma pessoa daria sobre questões de Forma e Valor (Ibid.).

A teoria Espiral pressupõe uma progressão, do mais simples para o mais complexo, quanto ao desenvolvimento musical de uma criança. Porém, Swanwick afirma que sempre que um indivíduo se depara com uma nova obra, mesmo estando em uma dimensão mais avançada, acontece uma rápida revisitação aos estágios iniciais (Ibid.).

No contexto do desenvolvimento musical, pode-se dizer que cada estágio (Material, Expressão, Forma e Valor), é caracterizado como um novo modo de organização à medida que cada resposta musical varia qualitativamente entre os estágios. Ou seja, as respostas musicais de um indivíduo em termos de material apresentam uma diferença qualitativa em relação aquele cujas respostas englobam elementos de Expressão e Forma (Ibid.).

O que distingue a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de outras teorias, é que as respostas dos primeiros estágios estão sempre incorporadas nos estágios superiores, não importando quão avançado musicalmente o indivíduo é, gerando uma inter-relação complexa entre todos os estágios. Swanwick quer dizer que as respostas a qualquer obra musical, seja ela simples, contêm as quatro dimensões do criticismo musical. Deste modo, a teoria Espiral tem, além da cumulatividade, um novo modo de organizar a resposta à mesma obra musical (Ibid.).

Swanwick menciona o equilíbrio entre o lado esquerdo e direito do modelo Espiral, onde o lado esquerdo enfoca a maneira egocêntrica de responder a música em cada estágio, enquanto o direito representa o movimento em direção a respostas compartilhadas socialmente. Logo, o modelo Espiral envolve primeiro uma perspectiva pessoal de engajamento na experiência musical, movendo-se no sentido de compartilhar esta com as convenções musicais estabelecidas, também apresentando uma diferença qualitativa entre o lado esquerdo e direito (Ibid.).

Como as dimensões de criticismo musical – Material, Expressão, Forma e Valor, chamadas de estágios, são divididas em duas fases, conforme descrito anteriormente, a diferença qualitativa entre as fases não pode ser igualada a diferença qualitativa entre os estágios. Isto porque é possível haver um equilíbrio entre as fases, enquanto que os estágios representam um movimento em direção de uma nova maneira de organizar a experiência musical. Esta diferenciação entre as fases ocorre em todos os estágios subsequentes, porém quando uma criança passa de um estágio para outro, a resposta qualitativa passa de uma dimensão qualitativa para outra, por exemplo, de Material para Expressão (Ibid.).

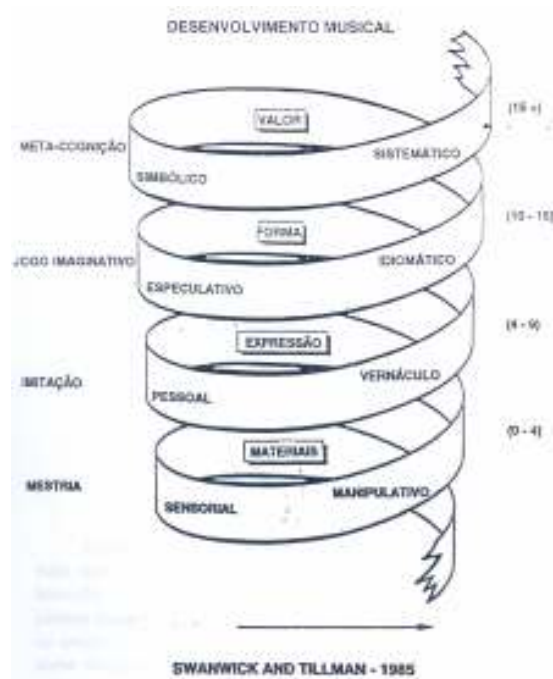


Figura 3: Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical (HENTSCHKE, 1993).

Não só o desenvolvimento musical, mas toda nova área de conhecimento humano requer do indivíduo um envolvimento em três grandes estágios: fazer, fazer com conhecimento e a conceitualização. Isto pode ser verificado no Espiral na coluna de fora (Ibid.).

O modelo Espiral não está relacionado a idades específicas por acreditar que diferentes pessoas se desenvolvem em diferentes velocidades, principalmente em função do tipo de estímulos a que estiverem expostas e do desenvolvimento cognitivo que varia com a idade (Ibid.).

Segundo a teoria Espiral, à medida que um indivíduo desenvolve seu conhecimento musical, ele se torna mais independente em responder a música. Quanto mais um indivíduo se desenvolve, mais capacidade de responder a música de maneira alternativa ele tem, gerando um elemento de autocontrole (Ibid.).

A importância do critério Espiral se dá em função de que o mesmo permite avaliar produtos musicais através das três atividades: composição, execução e apreciação, possibilitando ao educador musical uma visão tridimensional da aquisição do conhecimento musical (Ibid.).

A partir deste modelo que define as fases do desenvolvimento do aprendizado musical, e de análise dos resultados da pesquisa com os professores atuantes, principalmente a que se refere ao desenvolvimento rítmico, vislumbra-se definir uma forma de avaliação do processo de ensino do modelo a ser proposto para a aula de bateria.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir estão apresentadas a análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas com os professores de Bateria. A análise e discussão estão divididas em informações gerais, objetivos, materiais didáticos, metodologia e avaliação conforme os pontos indagados na entrevista descrita na metodologia.

3.1 INFORMAÇÕES GERAIS

Com relação às informações gerais dos professores de Bateria entrevistados, buscou-se saber sobre a formação musical, quando iniciaram a tocar e a estudar o instrumento, quando iniciaram sua carreira como professor e seus motivos.

Pergunta 1: Qual a sua formação musical? E a sua formação como professor?

No geral pode-se observar que todos os professores iniciaram a tocar a Bateria na adolescência, entre 12 e 18 anos de idade, de maneira autodidata, partindo posteriormente para aulas particulares com professores locais e mais tarde com professores e/ou instrumentistas de renome nacional. Dos cinco entrevistados, dois já tinham a experiência com outro instrumento quando iniciaram na Bateria. Vale ressaltar que eles iniciaram de maneira despreziosa a estudar o instrumento sem planos de tornarem-se profissionais.

[...] Eu comecei a tocar na igreja, acho que todo mundo começa a tocar na igreja, ou com um grupo de amigos, [...] em seguida comecei a aprender muita coisa sozinho,... e logo depois comecei a tocar numa banda [...] (resposta do professor A em Março, 2008).

[...] Eu comecei tipo autodidata, assim... observando os bateristas tocando. Já desde criança, sempre me interessei por música. Mas só fui ter meu primeiro instrumento assim com 17 anos. [...] Fiz aulas com Serginho Moreira durante 3 anos. Foi uma pessoa, que me abriu bastante à cabeça. Parte teórica e de conhecimento de outros estilos do qual eu não conhecia [...] (resposta do professor B em Março, 2008).

[...] comecei na verdade tocando bateria por deixar de tocar violão, [...] meu pai tocava em casa e a partir daí comecei a me desenvolver [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

Com relação à formação como professor, dos cinco professores entrevistados, dois estão cursando a licenciatura em música, um pretende ainda cursar. Outro tem o curso técnico em percussão incompleto. Todos citaram oficinas e festivais de música como instrumento de aperfeiçoamento, e ainda as vídeo-aulas e a *internet* como meios de buscar conhecimentos.

[...] eu tive outras formações musicais que foram no festival de música [...] que eu fiz o primeiro ano com o Pascoal [Meireles], segundo fiz com Guilherme [Gonçalves], fiz os 3 anos com o [Cláudio] Infante, depois fiz com o Robertinho [Silva] [...] (resposta do professor C em Março, 2008).

[...] comecei com 14 anos, inclusive com o Rodrigo [Paiva], faz 15 anos que eu toco batera. [...] fui pro Rio [de Janeiro] estudei no Villa-Lobos, fiz 1 ano do técnico de percussão sinfônica no Villa-Lobos, ai desisti no 2º. Ano [...] fui morar na Europa, estudei um pouquinho lá, estudei dois meses lá no Drum Tech [...] (resposta do professor E em Abril, 2008).

Pergunta 2: Quanto tempo você tem de experiência como professor? Por que você se tornou professor?

Quanto a ensinar o instrumento, todos possuem uma experiência como músicos e professores que varia entre 2 a 10 anos. Entre os motivos para iniciarem suas carreiras como professor foi citado o envolvimento na igreja e as razões financeiras. Dos cinco entrevistados, três afirmaram o receio em ensinar devido a acreditarem não estarem preparados no quesito didático. Ainda com relação às razões de tornarem-se professores, outros três aspectos podem ser observados: um dos professores citou o fato de dar aula e ser músico como um desafio profissional; outro declarou que foi procurado por sua habilidade como instrumentista; e

outro, por acreditar na crença que ensinar música é uma das dimensões da profissão de músico, assim como tocar, gravar e etc.

[...] comecei a dar muitas aulas, assim, cara, as pessoas começaram a me procurar bastante,... e eu comecei a gostar... de poder estar ensinando e compartilhando essas informações que a gente tem... e buscar o aperfeiçoamento pedagógico, cara [...] parte técnica do instrumento assim, até que por todas as oficinas de música que fiz, por buscar vários caminhos, até que me sinto mais seguro com a parte técnica do instrumento, mas a parte pedagógica e de como lidar com diferentes personalidades, diferentes realidades é o que mais me agrada em procurar a licenciatura [...] (resposta do professor B em Março, 2008).

[...] eu comecei a dar aulas em 2001, [...] por uma necessidade, nem queria na verdade, dar aula. Não queria mesmo porque eu achava que não tinha condições...mais como pessoa mesmo, né, a minha idade na época, não tinha experiência, eu achava que não tinha experiência profissional suficiente pra poder dar aula. [...] Na verdade, eu comecei dando aulas particulares numa igreja [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

[...] porque a minha profissão é tocar, né. E ai é uma possibilidade de ganhar um dinheiro dando aula. Basicamente por isso assim. Eu gosto de dar aula, mas eu gosto de tocar também, tento equilibrar as duas partes tocar, dar aula, gravar, fazer esse tipo de coisa [...] Dar aula é basicamente uma extensão daquilo que a gente já faz, de tocar e passar aquilo que se aprendeu com outros, que se descobriu sozinho um pouco também, né. (resposta do professor E em Abril, 2008).

Analisando as respostas coletadas, nota-se que os entrevistados são músicos profissionais estabelecidos que estão em constante aperfeiçoamento musical, porém não apresentam uma formação didático-pedagógica específica e formal para o ensino de música. Este fato somado a questão financeira nos remete a Paiva (2004).

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 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 (p. 18).

Outro ponto em comum com Paiva está, por vezes, na repetição de alguns modelos educacionais como se pode perceber em uma das respostas, onde um dos entrevistados citou que por não ter experiência no ensino de Bateria no início de sua carreira como professor, tomou como exemplo os seus professores, ou de escola regular, ou de ensino particular.

[...] procurei me ligar assim, no que o meu professor na escola fazia, na escola regular mesmo, segundo grau, não do segundo grau, mas do primário. Porque tu tava lidando com pessoas que não entendiam nada da música [...] no Brasil é uma coisa meio complicada, mais com as professoras do primário. Então eu comecei a perceber que essa fórmula funcionava [...] (resposta do professor C em Março, 2008).

Observa-se ainda, no decorrer das entrevistas, a preocupação da maioria em se aperfeiçoar no ensino-aprendizagem do instrumento, demonstrando a preocupação com a atividade de ensino e a importância do papel de professor.

[...] não fiz nenhum curso como graduação, né. Pretendo fazer, quero fazer. Só que pelas circunstâncias da profissão tive que começar a dar aula, comecei a ter que trabalhar muito com música [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

3.2 OBJETIVOS

Quanto aos objetivos, os professores de Bateria entrevistados responderam o que visavam no ensino-aprendizagem do instrumento de maneira geral.

Pergunta 3: O que você objetiva ao ensinar?

Os professores entrevistados, de modo geral, responderam que têm como objetivos: fazer os alunos tocarem o instrumento, ter uma formação musical mais ampla, bem como contribuir com a formação do caráter.

Primeiramente quero fazer o aluno tocar. [...] Tento realmente realizar o sonho dele. [...] Não uma formação só musical, mas compreender o aluno, as necessidades que ele tem. [...] Influenciar na formação de caráter dele. [...] (resposta do professor A em Março, 2008).

Eu objetivo que eles tenham uma educação musical, principalmente, não só do instrumento. Que eles entendam porque eles estão estudando música e o contexto do instrumento com relação ao todo musical. [...] Não só do instrumento ou da música em si, mas tipo, como formação de caráter. [...] Pra eles serem consumidores de música de um pouco mais qualidade. [...] Mas que eles tenham um pouco mais de crítica musical. Enxergar que a arte pode ser valorizada também como qualquer outra profissão. Acho que uma educação musical, mas, além disso, de ética e de educação para a vida deles. [...] Isso [o comentado] foi se aprimorando. Foi amadurecendo ao longo dos anos. (resposta do professor B em Março, 2008).

Alves (2004) em sua pesquisa levanta a questão da variedade de concepções com relação aos objetivos, o que se observa nesta pesquisa também, gerando uma dificuldade em esclarecer os objetivos de outros conceitos como conteúdos e metodologia. Deste modo, houve a necessidade de uma maior investigação sobre o assunto. Quando novamente indagados sobre objetivos com relação à formação pessoal e/ou de caráter, os entrevistados responderam: o professor como facilitador no ensino, a música favorecendo o trabalho em equipe e a formação de pensamento.

[...] O baterista não é protagonista. Existe ai alguns bateras que foram protagonistas né; você é um batera, sabe do que estou falando; mas a grande maioria, se tu pegar dos grandes bateras do mundo eles não são protagonistas, eles são acompanhantes. Então no meu modo de ver, o cara tem que aprender a tocar desde uma levada de rock, de hard rock, metal, punk rock, a um Jazzinho, a um folk, a uma bossa nova, pagode, um samba porque isso? Porque, como te falei um batera não é um protagonista, então, no meu modo de ver, ele vai ter que estar abrindo campo de trabalho... [...] [Quando perguntado sobre a formação pessoal do aluno] Eu nunca parto do ponto que o aluno não sabe nada, a não ser que ele me fale... [...] Tu tens que procurar ver o que a pessoa está querendo, entendeu? E dali ver qual as dificuldades dela. [...] Então a minha metodologia funciona, resumindo assim... seguindo o princípio daquilo que a pessoa não sabe ou daquilo que ela já sabe e tem dificuldade em outra área. (resposta do professor C em Março, 2008).

Tenho a preocupação de desmistificar a questão da leitura musical. [...] Acho isso importante e fundamental porque se a gente não tem essa comunicação que a escrita e a leitura musical fazem a gente fica analfabeto. A nossa cabeça fica limitada. [...] [Quando perguntado sobre a formação pessoal do aluno] A música, ela tem a principal importância de juntar pessoas. [...] ...ela tem uma função de agregar a nossa vida forma de pensar, forma de agir, né. [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

[...] [Dá aula] Uma vez por semana individual e uma vez em grupo para alfabetizar ritmicamente, que eu acredito que o aluno só consegue seguir sozinho se ele aprender a ler. Ele vai até um ponto onde o talento dele permite ele, depois que ele aprende a ler, ele consegue buscar informações em outros lugares, em livros, internet, e tudo que ele conseguir. E a parte técnica. [...] o que eu gosto de fazer é ajudar o aluno a chegar aonde ele quer chegar. [...] [Quando perguntado sobre a formação pessoal do aluno] Depende do tipo de aluno. [...] Tem casos que tu tá tocando, passando uma coisa musical e aula te leva pra outro lado. (resposta do professor E em Abril, 2008).

Dentre os objetivos citados, os entrevistados visam que seus alunos toquem o instrumento. Isto vem de encontro com o que Orff (apud LOPES, 1991) acredita que aprender música está na experiência direta do aluno. Sendo este, também, o objetivo do modelo (T) E C (L) A de Swanwick, onde o conhecimento musical é feito pela ação do próprio indivíduo (HENTSCHKE&DEL BEN, 2003).

Outro objetivo comentado é o da formação musical mais ampla, que vem de encontro com o que Swanwick (2002) fala sobre o aprendizado instrumental que é o ensino de música por meio de um instrumento e não apenas a habilidade de tocar tal instrumento.

O terceiro objetivo, com relação à formação pessoal e/ou de caráter do aluno, os professores destacaram o fato de a música propiciar uma formação de pensamento, de habilidade de trabalho em grupo, de desenvolvimento do senso estético e de habilidades cognitivas. Estes aspectos aproximam-se do que Figueiredo (2000) relaciona como objetivos da Educação Musical.

Ainda com relação ao trabalho em grupo, conforme discutido no referencial teórico destaca-se Borém (2006), onde ele discute a contribuição da pedagogia crítica no perfil do pedagogo da performance sobre o ensino coletivo. Isto se relaciona com Lopes (1991), onde a autora afirma que a participação individual torna-se importante enquanto parte de um todo,

sendo objetivo da pedagogia Orff a formação da consciência de comunidade. A autora ainda remete a Chosky, que enfoca a prática musical em conjunto como uma parte integrante no processo de ensino eficiente da música. Embora os alunos devam descobrir as qualidades do espaço, som e da forma por elas mesmas, cada indivíduo contribui para o grupo como um todo, e a comunidade de indivíduos torna-se um conjunto.

Na questão estética, Silva (1993) coloca que o estudo da música pode cooperar consideravelmente para o desenvolvimento de habilidades diversas e fornecer a base para uma cultura artística, capacitando o jovem a participar socialmente de modo mais ativo. Um adulto musicalmente alfabetizado torna-se um ouvinte e/ou executante mais crítico e consciente.

Lopes (1991) ainda, diz que o ensino de música estimula a autonomia no aprendizado, na qual o trabalho lúdico (além de facilitar no processo cognitivo) pode libertar a psique, acionar a inteligência, exercitar as possibilidades motoras, cantando, tocando e ganhando autoconfiança através da obra realizada.

3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS

Com relação aos materiais didáticos, foi indagado aos professores de Bateria sobre quais materiais eles usavam em suas aulas.

Pergunta 4: Você usa métodos ou materiais didáticos? Quais?

Dos professores entrevistados, houve um consenso sobre não utilizar apenas um material didático, mas uma compilação de vários, principalmente de materiais usados em suas próprias experiências como estudantes, e quando necessário criando ou adaptando exercícios para a necessidade do aluno.

[...] Primeiramente faço ele [o aluno] tocar, digamos, passo em semínima e depois já vou passando o chimbal em colcheias [...] Quando ele tem essa base, cara, depois, eu passo junto, à parte teórica, geralmente é na terceira aula [...] que eu passo figuras e valores, posições da peças [da bateria] no pentagrama. Depois, eu passo isso que eu passei pra ele dentro da parte teórica. [...] Primeiramente, eu passo as levadas retas baseadas em rítmica e *Rock* e *Pop Rock* que são usadas colcheias no chimbal [...] Em relação a métodos, eu trabalho com o método aqui da

escola que é baseado bastante no método do Rui Motta, do Albino [Infantozzi]. [...] (resposta do professor A em Março, 2008).

Uso vários métodos... Hoje em dia eu estou tentando fazer um apanhado geral de tudo que eu estudei e passar para eles [os alunos] não, por exemplo, estudar um método completo, [...] mas pegar um apanhado geral de várias coisas que são importantes e estar fazendo uma mistura disso tudo. Mas utilizei vários métodos Stick Control, Realistic Rock do Carmine Appice, Ritmos Brasileiros do Nenê, John Riley de Jazz [...]. Eu tento fazer um apanhado geral, não fico às vezes bitolado só numa metodologia, até porque cada aluno vem com uma história diferente [...] Trabalhar uma coisa mais musical do instrumento primeiro, fazer ele tocar umas coisas já, pra depois entender que é necessário a parte de leitura para ele poder estar montando um material dele e estar podendo buscar o próprio caminho. (resposta do professor B em Março, 2008).

[...] Eu montei até uma apostila... que eu fui colhendo conforme essa minha vivência que eu te falei [...] que eu não passo a apostila pro aluno, que é aquilo que eu te falei, cada aluno tem uma dificuldade numa área [...] Eu tenho a apostila como um guia [...] eu procuro não passar coisas que eu não tenho domínio [...] Se eu já aplico aquilo, é porque eu já conheço alguma música, voltando naquele assunto de assimilar com uma música aquilo que o cara já conhece. Eu acho que o estudo da bateria tem que está assimilado a ouvir música, a ver DVD e não só numa área. (resposta do professor C em Março, 2008).

[...] Todo tipo de material que eu ia adquirindo, eu ia tentando de certa forma com eles, buscar informações que eu pudesse compor uma metodologia própria. Até por própria motivação que o Rodrigo [Paiva] me trazia: “olha cara, Tu vai pegar tal batera, mas cuidado para tu ter a tua linguagem” [...] Ai que entra o lance das aulas de música e não de bateria que eu tive [...] Eu criei uma metodologia minha, aplicando e aproveitando algumas coisas desses livros e também moldando certas coisas que eu ia vendo em sala de aula por dificuldade do aluno [...] criando desafios sistemáticos [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

Eu uso muitos métodos [...] primeiro método que eu estudei pra iniciante que é o Carmine Appice, Realistic Rock, [...] mas antes disso eu desenvolvi uma folha de exercícios em cima das falhas, na minha visão, do Realistic Rock. [...] Essa praia de Rock, Funk [...] Complete Funk Drumming Book, uma coisa assim...acho que é do Jim Payne, que é muito legal o livro mas isso num segundo estágio. Uma sessão do Patterns do Gary Chaffee que é o Fatback, que são figuras de bumbo baseadas em semicolcheias, caixa no 2 e no 4. [...] pra parte de técnica, eu uso muito a parte de

acentuação num livro do Gary Chaffee que se chama Patterns. Parte de leitura eu trabalho muito o Pozzoli, livro do Guilherme Gonçalves e do Bituca que é o ritmo pelas subdivisões, acho muito legal [...] a folha dos 40 rudimentos [...] a parte de música brasileira trabalho muito o livro do Bolão, tanto pra bateria quanto pra percussão, batuque é um privilégio. O do Sérgio Gomes, Novos Caminhos da Bateria Brasileira [...] de acordo com o interesse do aluno. Pra coisa latina [...], trabalho muito as coisas que eu aprendi na vídeo-aula do Ignácio Berroa [...] (resposta do professor E em Abril, 2008).

É interessante destacar que alguns professores buscam a musicalidade, antes de questões técnicas, além de um trabalho que favoreça o desenvolvimento de uma identidade musical própria do aluno como instrumentista. Devido a esses fatores, os entrevistados não utilizam apenas um material didático, buscando assim, atender o interesse dos seus alunos. O fato de não utilizarem apenas um material didático é consonante com Swanwick (apud ALVES, 2004, p. 30) onde ele diz: “a ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se sistematicamente um mesmo livro, página após página”.

Nesta questão, também, foram citados conteúdos de aula quando da descrição dos materiais. Dentre estes conteúdos, todos destacam a importância da leitura rítmica, coordenação básica e avançada entre os membros inferiores e superiores, os rudimentos de caixa, técnica de movimentos e toques do instrumento, a teoria musical, a apreciação de músicas e vídeos, e a execução de ritmos de gêneros musicais variados.

Entre os vários autores e materiais didáticos citados pelos entrevistados, ressalta-se, com relação à técnica, Stone (1935), Chaffee (1980), além de materiais coletados ao longo de suas vivências como alunos e professores. É descrito, ainda, livros e materiais didáticos que tratam de gêneros musicais como *Rock*, *Pop*, *Funk*, ritmos brasileiros e Afro-cubanos. No *Rock*, mencionam Appice (1972) e no *Jazz*, Riley (1994). Em ritmos brasileiros, citam, entre outros, Bolão (2003), Gomes (2005) e Nenê (1999). E, quanto aos ritmos Afro-cubanos, é citado a vídeo-aula de Berroa (1995). Estes materiais relacionam-se com a categorização que Paiva (2001) faz em seu trabalho, onde ele analisa materiais didáticos para Bateria e percussão. O autor divide os materiais didáticos basicamente em métodos para técnica de caixa, para independência e coordenação na Bateria, e em métodos para diversos ritmos e instrumentos de percussão.

Nos relatos pode-se perceber o uso de tecnologias como *DVDs*, computadores e páginas de *internet* como recursos de ensino. Paiva (2001) discute também o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no estudo da percussão e Bateria. Isto se relaciona

com o abordado no artigo de Souza (2006), onde em entrevistas com professores de Bateria, eles abordam a tecnologia como uma tendência de hoje no estudo do instrumento.

3.4 METODOLOGIA

No tocante a metodologia, os professores foram questionados sobre como executam suas aulas, se criam ou procedem uma rotina de trabalho; sobre como planejam a aula e o programa de cada aluno; sobre as dificuldades de ensino-aprendizagem e estratégias para saná-las; e que diferenças eles percebem no ensino de crianças, adolescentes e adultos.

Pergunta 5: Como são suas aulas? Você tem alguma rotina de aula ou criou uma forma de dar aula?

No geral, os professores de Bateria têm uma metodologia centrada no aluno. Eles adaptam suas aulas ao perfil de cada um, levando em consideração a realidade destes. Os entrevistados declaram ainda ter uma rotina de dividir as aulas em aspectos referentes às técnicas de leitura, de caixa, de coordenação, ritmos e teoria musical.

[...] Eu costumo trabalhar a parte teórica mais ou menos uns 15 minutos de aula, uma outra parte, a maior parte é a parte rítmica, de andamento, eu sempre estou acompanhando no violão. [...] Porque ele já vai compreender que o som do violão está combinando com o som da bateria e que aquilo ali está fechando. Isto gera um estímulo da parte do aluno... independente de níveis [...] Eu trabalho repertório também. [...] Eu seleciono 3, 5 minutos de aula para ver como o aluno está. Acho que seria muito sintético se eu chegasse pro aluno: é isso e isso, beleza, tchau. [...] 5 minutos esporádicos. [...] Disciplina de estudo eu sempre passo. Eu sempre passo como eu estudei, mas eu tenho consciência que o aluno nunca vai estudar como você estudou. [...] se o aluno estudar 30 minutos diariamente, dou um desconto do domingo. [o professor dizendo ao aluno] Tu estuda 10 minutos rudimentos e 20 o que eu te passar em aula. [...] Trinta minutos é o mínimo que uma pessoa tem que ter. [...] A parte de rudimentos sempre está no plano de estudo (resposta do professor A em Março, 2008).

[...] Se é uma primeira aula do aluno, eu tento ver todo o histórico dele. Tudo que ele conhece de música. [...] Eu tento extrair dele o máximo do que ele já traz de casa da personalidade dele com a música. Para daí, a gente ir moldando a aula. Por exemplo, o aluno que nunca tocou [...] vou fazer um trabalho com ele de coordenação. Dele aprender como é que funciona o instrumento pra depois a gente estar evoluindo essa parte com exercícios técnicos, pra que ele domine o mínimo possível do instrumento, pra gente poder entender o ritmo, pra que ele possa daí estar estudando divisão rítmica, estar estudando o conhecimento dos ritmos em geral. [...] Com o profissional, eu também tento extrair dele o que ele já sabe e tento extrair dele principalmente os objetivos que ele tem com a aula [...] a gente dá um direcionamento um pouquinho maior pra parte que ele ta precisando. [...] A gente faz uma parte inicial de leitura rítmica, ou de leitura de alguns rudimentos... mais ou menos uns 15 minutos dessa parte. Depois a gente parte para uma parte de ritmo 25, 30 minutos, para depois ele estar tocando alguns temas [...] ai vai mais ou menos uns 25 minutos [...] Trabalho sempre dividindo os assuntos. [...] Tipo não é toda aula igual. [...] [sobre tocar em grupo] Não só ajuda como é primordial. [...] (resposta do professor B em Março, 2008).

Eu procuro não fazer a aula muito massacrante. [...] [sobre coordenação] tu vai pedir pra ele fazer lento, tu vai pedir pra fazer devagar, então eu procuro carregar a minha aula da seguinte forma, fazer o aluno ter consciência de onde ele ta tendo dificuldade [...] tu vai começar a ter um rumo no teu estudo... isso vai despertar o interesse do aluno [...] na aula tem que mostrar a ele o caminho. [...] Eu parto do princípio do que ele já sabe e eu procuro fazer uma aula divertida. [...] Primeiro eu tento fazer o cara tocar mesmo. A partir desse princípio vou mostrar o lado teórico. [...] A rotina que eu procuro impor é assim, passar o material, procuro fazer com que ele absorva aquilo [o assunto] e depois ele me mostre aquilo. [...] Aprenda a tocar, aprenda um pouco do instrumento em si... se ele vai procurar na internet o nome do baterista do Titãs. Vai aparecer foto... alguma coisa o cara vai captar. [...] Se o cara já sabe rock, eu procuro ver o que ele sabe [por exemplo] de música latina. [...] A minha rotina depende do que o aluno venha a mostrar interesse. [...] (resposta do professor C em Março, 2008).

Primeira aula que eu faço sempre é saber se o aluno toca alguma coisa. [...] Eu começo a explicar as formas básicas de tipos de pegada... [...] a partir daí aplicando alguns exercícios de caixa, movimentos... [...] e nessa aula eu já aplico a leitura da primeira figura rítmica que eu trabalho que é a semínima. [...] Sou contra esse lance “o cara nasce com isso”. [...] Todas as pessoas podem tocar, só que algumas pessoas na infância foram mais desenvolvidas do que outras. [...] Certamente criei [rotinas]...eu nunca coloco o meu andamento [das aulas] respeito muito o perfil do

aluno. [...] mas se ele não dedicar 30 a 60 minutos por dia o rendimento dele vai ser muito baixo [...] Eu começo a mostrar pra ele alguns exemplos, de onde que aquele ritmo que ele ta trabalhando em que música aparece. [...] Cada aula um desafio diferente. [...] Pra facilitar o entendimento do aluno, eu vou pra realidade dele...Quanto mais próximo da realidade do aluno mais fácil ele vai assimilar. [...] Trabalho por exemplo Rock,...hardcore, depois trabalho com ele o blues, [...] isso gradualmente vai sendo apresentado pro aluno. [...] Hoje em dia com a internet e uma boa vontade você acha muita coisa [referindo-se a materiais didáticos]. [...] As pessoas crescem musicalmente mais com fundamento. [referindo-se a ensinar aulas de música não só aulas de bateria e a responsabilidade de ensinar]. (resposta do professor D em Abril, 2008).

Vai depender do aluno. É por isso que eu não tenho método pronto. Não posso encarar uma aluna de 5 anos de idade... do que eu abordo um aluno de 70 anos de idade. [...] Tenho uma rotina [de aula] para perfis de alunos que se assemelham. [Falando dos alunos que fazem aula individual e em grupo] Tem uma coisa em comum. Eu tenho que trabalhar a parte técnica, a parte de leitura. A parte de ritmos. Na aula individual... eu trabalho muito mais o instrumento. [dando o exemplo de samba] vamos trabalhar a coordenação de samba [...] ...mostro, escrevo onde está o ponto. [...] Quando eu vejo que o aluno está tocando... mas falta linguagem, ai eu pego o DVD da Joice [exemplificando] Tutti Moreno, vamos ver o que o Tutti Moreno toca. [...] Olha só como o cara interpreta esse tipo de música. [...] [falando sobre os que têm a bateria como hobby] não é uma regra, eles evoluem um pouco mais devagar. Pra um aluno que nunca sentou num instrumento, eu trabalho uma parte de coordenação básica. [...] fatalmente depois de um tempo x de aula, eu sou obrigado a abordar a coisa da acentuação. [...] Então, a gente faz um recesso de bateria, pra estudar acentuação. [...] A leitura fica um pouco a segundo plano. [...] A partir do momento que isso está atendo a demanda deles de leitura pra execução dos ritmos que eles estão querendo a gente para um pouco a leitura. [...] Não faço tudo numa mesma aula... [...] (resposta do professor E em Abril, 2008).

Os professores também demonstram preocupação com relação ao estudo individual do instrumento e a forma de execução do mesmo. Segundo Alves (2004), esta é uma questão não muito discutida na literatura sobre Educação Musical, porém nas atividades de ensino privado de um instrumento musical este tempo de estudo é uma extensão das atividades desenvolvidas em sala de aula. “Um fator acima de qualquer outro que contribui para o sucesso ou fracasso de um estudante em se tornar um melhor músico, é a qualidade do tempo que ele passa quando prática” (STEPHENS apud ALVES, 2004, p. 36).

Outra rotina que se pode notar nos relatos, é a utilização da apreciação de músicas e performances de bateristas e músicos, bem como, da história de músicos e gêneros musicais como uma ferramenta no ensino-aprendizagem da Bateria. Essas atividades vêm de encontro com os pressupostos do modelo (T) E C (L) A estudado neste trabalho.

O ensino em grupo foi um dos assuntos que ocorreu durante as investigações, sendo declarado primordial no estudo do instrumento. Alves (2004) aponta para a implementação da prática de conjunto no ensino instrumental, bem como Paiva (2004) pressupõe esta como uma atividade na sua Abordagem Integradora.

Os profissionais afirmaram desenvolver formas de aprimorar a performance dos alunos através de *play-alongs*, mídia em áudio contendo uma música gravada sem a parte da Bateria de forma que o aluno a desenvolva, ou ainda, acompanhando os alunos tocando um instrumento harmônico como, por exemplo, o violão. Isto também foi constatado por Alves (2004), sendo uma habilidade estimulante.

O músico professor que toca um outro instrumento musical pode trazer para prática docente inúmeras situações musicais benéficas. Isto não quer dizer que se tenha que dominar uma infinidade de músicas e estilos musicais em uma infinidade de instrumentos, mas ter a capacidade de tocar junto com o aluno algum outro instrumento musical traz a tona possibilidades de execução musical que não poderiam ser vislumbradas anteriormente (p. 34).

Um dos professores aponta para a questão do “talento”, discordando desta, o que também é identificado no trabalho de Alves (2004) e Borém (2006).

Mais uma vez destaca-se a tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Bateria, vindo de encontro com o que Paiva (2001), Alves (2004) e Souza (2006) escreveram.

Pergunta 6: Como você planeja o programa ou currículo dos alunos? Como é o seu planejamento de aula?

Os entrevistados definem seus planejamentos a partir do que os alunos traçam como objetivos, sendo o professor um mediador entre estes e os subsídios necessários para alcançá-los.

[...] Faço um planejamento, tudo que eu passo eu anoto. [...] Mesmo que o aluno queira tocar rock [...] eu faço ele compreender... outros ritmos. [...] (resposta do professor A em Março, 2008).

Faço, nas escolas que eu trabalho níveis básico, intermediário, avançado. [...] dentro desses níveis tem um certo número X de assuntos no qual eu planejo. Mas é tudo de acordo com o desenvolvimento dele [o aluno]. [...] (resposta do professor B em Março, 2008).

Esse planejamento é um pouco supérfluo porque na verdade tem alunos que eles vêm e não ficam muito tempo então tu não consegue concluir, por condição financeira... [...] Eu procuro fazer um ensino concreto do negócio. [...] (resposta do professor C em Março, 2008).

Na minha metodologia, por exemplo, lá eu trabalhava como? Básico 1: Rock, ritmos americanos. Básico 2: Funk e Blues. Intermediário 1: entrava já jazz e começava com ritmos brasileiros. [...] Intermediário 2: eu trabalhava com Baião, entrava Maracatu. E os ritmos iam sendo trabalhados gradualmente conforme as apostilas iam passando. Cada apostila, mais ou menos, isso claro depende de aluno para aluno, era em média 6 meses pra cada apostila. (resposta do professor D em Abril, 2008).

A gente oferece aqui na escola uma aula experimental de meia hora e a partir daí é que eu vou saber pra onde meu aluno quer ir... essa aula experimental é muito mais um bate-papo. Ouvir dele [o aluno] se ele já toca, como ele está tocando, eu percebe desde a pegada [...] e esse tipo de coisa. [...] Nessa aula experimental eu identifico o caminho que a gente tem que toma. Cada aula que a gente faz esse caminho vai se refazendo. [...] (resposta do professor E em Abril, 2008).

Segundo Sacristán (apud HENTSCHE&DEL BEN, 2003), planejamento é esboçar uma ação ou uma série de ações que servem de guia para sua realização, é prever uma ação antes de realizá-la. Logo, para se planejar é necessário conhecer a situação onde se vai atuar, “experimental” as idéias que se quer desenvolver e elaborar estratégias de ação. Libaneo (apud ALVES, 2004) define planejamento como uma atividade docente que inclui a previsão de atividades didáticas, sua organização e coordenação, bem como sua revisão e adequação no decorrer do processo. Apesar de esta concepção acadêmica não estar bem clara nos entrevistados, nota-se que os professores buscam diagnosticar os conhecimentos prévios de seus alunos e a partir daí constroem seus planejamentos conjuntamente. Alguns registram o

que fazem, tendo uma previsão de onde começar e terminar os conteúdos. Isto demonstra uma coerência com o constado na questão anterior, que por terem uma metodologia centrada no aluno, vão construindo seus planejamentos ao longo do processo, mesmo que de uma forma não sistemática.

Pergunta 7: Quais são as principais dificuldades que você percebe nos alunos? Que táticas ou estratégias você usa para saná-las? Como?

Esta foi uma pergunta muito interessante de investigação, pois todos os professores entrevistados citaram exemplos e estratégias diferentes para diversos problemas, geralmente relacionados à parte técnica do instrumento.

[...] A coisa que mais acontece em sala de aula é a parte de solfejo quando você vai passa de colcheia... para tercinas. [...] Eu tenho várias táticas quando passa de colcheia pra tercina eu faço o aluno sentir o ritmo. Não toca na bateria. Faço ele caminha em sala, ficar... caminhando no tempo,... e ficar solfejando com a mão. Faço uma analogia, um comparativo com...tercina como se fosse valsa. [...] Canto música, brinco [...] faço eles cantar até compreender. [...] E a parte rítmica de dependência quando tem dificuldade [...] eu falo pro aluno estudar em casa. [...] E eu estabeleço metas. [...] eu construo pequenas estratégias assim. [...] Eu faço alguma coisa meio piada que ele não vai esquecer [...] porque eu acho que você tem que marcar [o aluno]. (resposta do professor A em Março, 2008).

Eu tento buscar o maior nível de interesse dele [o aluno] na aula. [...] Se, de repente, ele está com muita dificuldade na parte teórica, eu geralmente parto para uma parte mais musical. Eu sempre tento fazer isso para que ele se sinta importante naquilo que ele ta fazendo [...] E alguns outros que tem uma dificuldade musical muito grande, as vezes, a parte teórica ajuda. Eu já tive esses dois extremos [...] [sobre o iniciante] a dificuldade maior é o controle do instrumento. Eles tem muita dificuldade com essa base [rebote da baqueta] e coordenação mínima. Eles vem com esse processo motor bem fraco. [...] eu trabalho com exercícios específicos. [...] pra que ele [aluno] possa entender o instrumento. (resposta do professor B em Março, 2008).

A primeira coisa, a grande maioria dos alunos que vão fazer aula de bateria, eles querem tocar tudo muito rápido. [...] Tocar lento faz com que ele toque com consciência. [...] Fazer o aluno pensar na aula. [...] Eu uso e uma coisa que eu gosto muito, demonstrar para o aluno. Faço lento e vou acelerando...ou faço rápido e vou

diminuindo, pra mostrar que aquilo é real. [...] Tem aquele aluno que tem dificuldade de acompanhar. Então...vamos fazer aula de repertório. [...] Se é teórico, [...] eu pego “Um Batismo por questão de classe” que é aquela música do Chico Science..., eu boto lá...ouve uma, ouve duas, agora tenta escrever isso aqui...o cara vai escrever de qualquer jeito, é difícil um cara que acerta, a pessoa ta aprendendo... e eu escrevo pra ele da forma correta. [...] Ele assimilou aquilo agora nós vamos executar. [...] [se ele tem dificuldade em acompanhar] então em vez de eu pegar uma música muito rápida, eu vou pegar uma balada. [...] (resposta do professor C em Março, 2008).

A dificuldade que eu mais vejo é a pressa. [...] É muito aluno hoje visual...Tu ta girando a baqueta tu és o cara. Não ta preocupado numa levada bem feita... [...] To preocupado em passa conteúdo. Passa uma coisa mais criteriosa. [...] [na escola] a gente não aprendeu a aprender, a gente aprendeu a passar de ano. [...] Eu também já fui assim [...] mas hoje eu estudo para aprender. [...] Eu tento passar isso pra eles também. [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

Com a leitura é fácil falar porque eles já chegam com essa o cara vai me fazer ler. [...] e é muito fácil. [...] é muito mais uma linguagem de símbolos e matemática, linguagem rítmica [...] a matemática é uma linguagem importante pra se explicar a música [...] a partir do momento que se entendeu a matemática da coisa, se passa para o plano da percepção pra mim. Aí, ele [o aluno] tem que começa a percebe aquela matemática que tá no quadro... e enxerga. O primeiro obstáculo da leitura é o preconceito. [...] Na parte de percepção rítmica no que diz respeito a inicio e final de frase,... a noção de pulsação,... [...] Depois as dificuldades técnicas, fazer um acento bem feito [...] vou aonde está a dificuldade... E deixo claro pros alunos que só se tem evolução se vai onde ta o problema. [...] eu isolo e desenvolvo pré-exercícios para a execução daquilo [dificuldade]. (resposta do professor E em Abril, 2008).

Dentre as dificuldades citadas tem-se a leitura rítmica e sua desmistificação, os problemas com coordenação básica, técnica com as baquetas, dificuldades em acompanhar outros instrumentistas e pressa no aprendizado, atropelando conteúdos referentes à execução. Quanto às estratégias, os professores descreveram alguns exercícios com solfejo rítmico, brincadeiras e analogias como forma de explicação, o desenvolvimento de repertório e exercícios para questões técnicas e de coordenação.

As atividades e estratégias de ensino, como os aspectos do planejamento em geral, estão intimamente ligadas às concepções individuais sobre Educação Musical. Logo, Becker

(apud ALVES, 2004) aponta para a construção de estruturas de aprendizagem. “A aprendizagem mais fundamental é a das estruturas (aprendizagem no sentido mais amplo) e não a de conteúdos, pois esta depende daquela. Sem avanço na aprendizagem de estruturas é impossível avançar na aprendizagem de conteúdos” (p. 27).

Pode-se observar nos relatos que a maioria das atividades está relacionada à execução, não privilegiando a tomada de decisões do aluno com atividades de composição. Isto tem relação com as conclusões de Alves (2004) sobre estratégias de ensino da Bateria, onde o autor também identifica a falta dessas atividades na prática de professores do instrumento. No modelo de aula a ser apresentado, tentar-se-á privilegiar a criatividade como meio de desenvolver a musicalidade e aperfeiçoamento da execução da Bateria conforme os pressupostos de Swanwick e Paiva vistos na revisão bibliográfica.

Pergunta 8: Que diferenças você percebe no ensino e na aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos?

Antes da realização desta pergunta, foi necessário que os professores declarassem a média de idade dos alunos com quem trabalham e o aluno mais novo e o mais velho para a qual já tinham lecionado. De modo geral, pode-se traçar um perfil de alunos entre 10 e 25 anos de idade que regularmente fazem aula com estes professores. Estes profissionais relataram ter tido experiência com crianças de 5 anos até adultos de 70 anos de idade. Comparando os perfis dos alunos das respostas dadas ao trabalho de Alves (2004), percebe-se o mesmo perfil de alunos que procuram por aulas de Bateria.

A criança é muito agitada.... Você não vai passar a parte teórica pra uma criança de 5 anos que ela não vai saber nem ler. Eu trabalho com a parte de desenhos, vou passando os números. Geralmente crianças sabem contar de um a quatro. [...] A parte de adolescente [...] é a que menos estuda...mais revoltada. [...] A gente tem que trabalhar e abrir a mente deles [...] A linguagem muda totalmente [referindo-se a crianças e adolescentes]. Adultos eles tem dificuldades bastante da parte de dependência [coordenação]. [...] (resposta do professor A em Março, 2008).

Os adultos tem uma dificuldade motora um pouco maior. Não naqueles que já tocam... [...] mas naqueles que estão buscando aprender o instrumento...a teórica eles não tem problema nenhum, eles aceitam, gostam muito dessa parte [...] Dos jovens... eles entenderem a importância da prática diária. [...] Eles tem tempo e não levam tão a sério assim, e mesmo assim tem resultados maravilhosos. Eles

aproveitam bem a aula e acabam não estudando tanto assim durante a semana. [...] A parte teórica as vezes eles rateiam um pouquinho. [...] Dos pequeninos... é mais concentração. [...] Eles são muito dispersos... Tu tem que estar sempre buscando pegar a atenção deles com exemplos, com algumas brincadeiras [...] tem que entrar um pouquinho no mundo deles. [...] Motora eles vem legais. [...] A parte teórica se o aluno é muito novinho não dá pra [fazer], eu acredito que é bom depois que eles já estão no 1º. Ou 2º. Ano que tão aprendendo a parte de alfabetização. [...] (resposta do professor B em Março, 2008).

O infantil, ele te respeita como professor. A gurizada [adolescentes] não tem tanto respeito com o professor, mas sabe que és tu que vai ter que transmitir então... e é meio relaxado. O cara de mais idade, ele já tem a consciência que a gente ta ali pra ter o objetivo de aprender [...] a aula já flui com mais transparência. [...] [devido a trabalho e família] a prática dele fica complicada. [...] Pra mim é muito mais difícil dar aula para uma criança do que pra uma pessoa mais velha. [...] [com relação aos adolescentes e o instrumento] [...] o cara chega e toca tudo muito alto... Tem que mostra pro cara que é importante ele saber se colocar no som. (resposta do professor C em Março, 2008).

A forma de passar o conteúdo tem que ser diferente. [...] O nível social dele [aluno], cultural dele já obriga que a minha informação tenha que ser diferente. [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

A criança é uma aula muito mais relaxada. [...] É uma aula que rende muito pouco. [...] De uns 20 anos pra frente, a aula é muito mais focada no instrumento, em cima dos exercícios... [...] Os alunos mais velhos [...] é uma aula mais leve no sentido de ser tão exigente. [...] (resposta do professor E em Abril, 2008).

De modo geral os professores definem as crianças como mais agitadas e dispersas, necessitando de estratégias que sejam diversificadas para prender a atenção destes. Quanto aos adolescentes, os professores têm o consenso da displicência da prática individual destes em relação aos adultos, que por sua vez, se demonstram interessados tendo dificuldades em conciliarem suas atividades diárias à prática para sanar suas dificuldades, que geralmente se dão na área de coordenação motora. É importante ressaltar ainda o fato de os professores concordarem no uso de uma linguagem própria, isto é, adaptarem suas abordagens para cada idade.

Este trabalho não se atém aos aspectos da cognição e do desenvolvimento musical, porém o modelo de aula a ser proposto vislumbra conduzir as atividades para que as

dificuldades cognitivas sejam minimizadas por processos metodológicos bem estruturados, daí o interesse pelo Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick. Acredita-se também que a coleta destes dados possa servir de referência em futuros estudos.

3.5 AVALIAÇÃO

No último ponto, os professores de Bateria entrevistados responderam sobre como avaliavam os alunos.

Pergunta 9: Como você avalia os alunos ao longo do curso?

Também com diferentes respostas entre os entrevistados, dois deles responderam avaliar seus alunos a cada encontro. Foi declarado também que: acham a aplicação de prova injusto, avaliam seu êxito pela procura no mercado de trabalho como professor, por seus alunos estarem tocando em bandas, e que no geral acham o desenvolvimento de seus alunos melhor do que o seu quando eram estudantes.

Eu acho muito injusto você aplicar prova. [...] Eu faço uma avaliação semanal com cada aluno. Eu noto, acho que todo professor nota quando cada aluno estuda ou não. Eu vou fazendo a avaliação em cima do desenvolvimento do aluno. [...] Sempre to perguntando [...] ali eu vou notando se o aluno estuda ou não. (resposta do professor A em Março, 2008).

A avaliação de uma aula é se ele conseguiu compreender os ensinamentos daquilo que a gente passou no dia. Mesmo que ele não consiga ta executando o ritmo ou o exercício com perfeição, mas se ele entendeu aquilo pra poder estudar em casa, eu considero a avaliação positiva. Que eu consegui atingir o objetivo naquela aula. [...] Se ele já ta tocando ritmos, eu avalio se ele já ta tocando um repertório mínimo de 4, 5 músicas [...] eu avalio mais pela performance dele na parte musical. Que eu acredito que é o que vale. (resposta do professor B em Março, 2008).

A avaliação que eu faço é a partir do que eu vejo assim...como é que eu sei que eu sou um bom professor ou funciona...porque tem muitas pessoas me procurando

para aula... porque eles vem um real aprendizado. [...] Tem muitos alunos meus que já tão tocando. [...] (resposta do professor C em Março, 2008).

No crescimento muito legal tanto na parte musical quanto humana deles. [...] (resposta do professor D em Abril, 2008).

[...] Eles estão aqui justamente para não serem avaliados. [...] Minha aula é muito feita em cima do que vem acontecendo naquele momento. [...] Não é difícil [tocar bateria], é ter vontade [...] Via de regra eu sempre acho os meus alunos muito melhores do que eu quando eu comecei, o que já me deixa muito satisfeito que quer dizer que a dificuldade que eu tive, normalmente eles pulam muito rápido por elas porque eu consigo fazer essa ponte das dificuldades que eu tive que eu enxergo nos meus alunos, os caminhos que eu tive para passar por elas é o que eu passo para os meus alunos [...] (resposta do professor E em Abril, 2008).

Percebe-se que a avaliação ainda é um processo pouco definido e/ou impreciso, pois os instrumentos de avaliação não estão claros, e por vezes, os critérios para tal. O processo de avaliação é um assunto pouco discutido no ensino instrumental (ALVES, 2004), porém é uma tarefa didática importante, pois avaliar é estabelecer um diálogo entre o que foi planejado e no que a prática de ensino se constituiu (HENTSCHKE&DEL BEN, 2003).

Precisamos não só definir o que será ensinado (mapeamento dos conteúdos e objetivos), mas também criar mecanismos para verificar se nossos objetivos estão sendo alcançados. Caso contrário o ensino de música pode tornar-se uma seqüência de atividades sem finalidades musicais (HENTSCHKE, 1994, p. 46).

Nota-se que um dos professores declara que ao avaliar o aluno, está avaliando se o seu objetivo de aula foi cumprido. Alves (2004) afirma que a avaliação é uma ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que quando se avalia o aluno, se está avaliando o próprio processo de ensino.

O modelo de aula a ser proposto, por ser uma versão preliminar, tem a avaliação como um aspecto que necessitará de mais estudo e investigação, porém pretende-se que o modelo Espiral de Swanwick seja usado como critério avaliador para que tanto o professor, como o aluno, estejam cientes da evolução musical que está acontecendo.

4 MODELO DE AULA

Com base nos resultados da pesquisa pode-se concluir que a aula de Bateria realizada por professores atuantes, em aulas semanais, se caracteriza por: objetivar o aluno a tocar, a ter uma Educação Musical ampla e formar seu caráter; por uma metodologia que privilegia os objetivos dos alunos, adaptando as estratégias para cada tipo de realidade; e abordando conteúdos como teoria musical, técnica, leitura, coordenação, ritmos de gêneros musicais variados e repertório.

Dentro deste contexto, o modelo de aula de Bateria aqui sugerido, propõe situar a ação pedagógica do ensino-aprendizagem do instrumento fundamentado em pressupostos da Educação Musical, principalmente a Abordagem Integradora. Outro ponto importante é que este modelo traz consigo as experiências positivas da pesquisa e tenta sanar dificuldades de fundamentação teórica encontrada nos resultados, bem como trazer a experiência do acadêmico para o estudo e ensino do instrumento. Este é apenas um modelo preliminar que carece ainda de uma maior avaliação e estudo, o que é a intenção do acadêmico em uma pós-graduação.

Como instrumentista, concebe-se que o baterista é um percussionista que executa vários instrumentos percussivos simultaneamente por meio da independência de mãos e pés, que carrega e transmite uma tradição histórica do instrumento, que faz e executa música de seus antecessores e contemporâneos de sua cultura bem como a de outras.

O ponto de partida do modelo está na afirmação de Swanwick (2002) que diz que o ensino instrumental é o ensino musical através de um instrumento, e não apenas o ensino da habilidade de tocar tal instrumento. Logo, concebe-se também como referencial teórico o Modelo (T) E C (L) A de Swanwick (1979) e a Abordagem Integradora de Paiva (2004).

A partir destes dois autores, o Modelo Integrador de Aula de Bateria estabelece dois importantes pressupostos:

- A integração dos 5 aspectos do estudo do instrumento: leitura rítmica, técnica, ritmos, *fills*[§] ou solos, e repertório.
- A integração das atividades de técnica, execução, composição, literatura e apreciação na realização de um exercício, seja em que aspecto for.

O primeiro pressuposto lida com a questão técnica do instrumento, os conteúdos musicais, os conceitos e métodos de execução próprios da Bateria que estão amplamente difundidos e estabelecidos na linguagem do instrumento. Assim, a cada aula regularmente é fomentado no aluno as habilidades técnicas necessárias à execução do instrumento. Logo, um conteúdo trabalhado na leitura rítmica, é o mesmo a ser trabalhado na execução de “levadas” ou ritmos, *fills*, solos e, ainda, na execução de repertório.

O segundo pressuposto é com relação à aplicação do modelo integrador da educação musical. Onde um mesmo exercício recebe diferentes focos consolidando o conhecimento musical, conforme exemplifica Swanwick (2002) no capítulo sobre ensino instrumental. Ou seja, a cada exercício proposto ao aluno, o professor realiza as atividades do modelo (T) E C (L) A.

A seguir estão as concepções sobre o modelo integrador para a execução das atividades para a aula de Bateria.

Como técnica entende-se os conteúdos musicais, os conceitos, o trabalho de coordenação e métodos de execução próprios da Bateria que têm sido passados de geração em geração por renomados professores e *performers*, tais como Sanford Moeller, Jim Chapin, Ted Reed, Gary Chester, Freddie Gruber e outros, e que estão amplamente difundidos e estabelecidos na linguagem do instrumento.

Como execução, entende-se toda atividade de aplicação e domínio das técnicas, bem como a execução de ritmos, músicas ou repertório.

Por conceber que o baterista é transmissor de uma tradição herdada, pretende-se, como dito anteriormente, privilegiar os conhecimentos difundidos e estabelecidos do instrumento, por isso entende-se como literatura, além dos conteúdos históricos da música e do instrumento, os materiais didáticos que se encaixam dentro da categorização feita por Paiva (2001).

[§] figuras rítmicas que o baterista executa para pontuar o fim de uma sessão musical.

A apreciação consiste na escuta de músicas, de performances de bateristas, ou ainda da escuta da própria performance do aluno gravada em mídia, conectando assim a percepção auditiva, rítmica, a técnica e a execução.

A composição, ou criação, se daria pelas decisões que o aluno tomaria com relação a propostas ou desafios musicais que o professor apresentaria. Estas seriam:

- músicas previamente gravadas em Cds, onde o aluno criaria a sua parte instrumental;
- aulas em grupo que poderia ser uma prática apenas com instrumentos de percussão, onde os alunos comporiam peças livremente ou de maneira orientada, ou em uma banda ou orquestra, onde a interpretação seria trabalhada a partir de partituras, onde os alunos trabalhariam vários elementos musicais;
- ou ainda, o professor acompanhar o aluno com um instrumento harmônico como piano, violão ou guitarra, por exemplo, simulando uma banda, reforçando elementos e gêneros musicais.

Quanto a atividades em aula, algumas sugestões podem ser feitas. Em um dado exercício para a prática da leitura rítmica, várias estratégias poderiam ser desenvolvidas, como por exemplo:

- contar em voz alta (por exemplo “1,e,2,e,3,e,4,e”, em um compasso quaternário), e ler o ritmo com as mãos usando toques alternados e marcando o tempo com o pé;
- cantar os ritmos, marcando o tempo com o pé;
- apreciar músicas e identificar os ritmos estudados;
- criar ritmos a partir das figuras rítmicas vistas.

Durante a execução dos ritmos e gêneros musicais, poder-se-ia utilizar uma abordagem semelhante a anterior:

- contar em voz alta (por exemplo “1,e,2,e,3,e,4,e”, em um compasso quaternário), e marcar o tempo com o pé esquerdo (chimbal);

- enquanto executa o ritmo, cantar o que cada membro está executando, imitando o som da peça do instrumento em questão;
- apreciar músicas que contenham os ritmos ou exercícios estudados, conectando a execução, o percebido vocalmente e a atividade motora com a audição;
- criar ritmos a partir do estudado o que propicia o desenvolvimento de uma linguagem pessoal do aluno.

Quanto aos *fills* ou solos, concebe-se que atividades baseadas em conceitos musicais são mais duradouras, eficazes e estimulam o aluno a pensar musicalmente. Logo, em toda a aula, a partir de um mesmo material rítmico, haveria um trabalho de leitura, coordenação motora, estilística e performance, proporcionando ao aluno maneiras de estudar ou aplicar conteúdos musicais. Deste modo, o professor poderia desenvolver o modelo apenas com materiais que a priori objetivam o exercício da leitura rítmica, como por exemplo, Hess (1997), Reed (1958), Chester (1985) entre outros. Entretanto, percebe-se que o modelo proposto é aplicável em materiais que tratem de gêneros musicais específicos como Appice (1972), Chapin (1948), Martinez (1999), ou ainda Bolão (2003), entre outros.

Por tratar de um trabalho de conclusão de curso, com tempo definido para o desenvolvimento da pesquisa, conclui-se que algumas questões ainda necessitam de mais investigação e estudo, a saber:

- a aplicabilidade do modelo proposto no ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos;
- a avaliação por meio do Modelo Espiral de Swanwick, onde através da composição e performance, o professor, tanto quanto o aluno, possam situar a evolução no instrumento e na musicalidade;
- a implementação da logística entre aulas individuais e coletivas, pois Paiva (2004) coloca esta como uma dificuldade na realização deste pressuposto;
- e o desenvolvimento de um programa de aulas compatível com a proposta e que de conta do desenvolvimento musical do alunos em vários estágios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos pela procura do curso de Licenciatura em Música foi à busca por mais conhecimentos tanto musicais quanto do campo de atuação do profissional de música. Apesar de o curso ser voltado ao ensino, percebe-se a contribuição em diversas áreas. Este trabalho de conclusão de curso reúne, de fato, os conhecimentos adquiridos no curso com a experiência de trabalho e estudo em música e da Bateria, tornando-se uma experiência pessoal muito realizadora.

O anseio por reconhecimento da Bateria como instrumento, do baterista como instrumentista, e por questões levantadas ao longo da experiência de ensino-aprendizagem do mesmo, gerou um interesse numa área pouco estudada: o ensino de Bateria. Apesar do estudo e trabalho com o instrumento, tornou-se necessário ir a campo e investigar a realidade. Tal experiência de pesquisa permitiu confrontar os conhecimentos formais obtidos sobre educação musical com a realidade do ensino de Bateria nas regiões pesquisadas.

Pessoalmente, a pesquisa gerou uma reflexão profunda sobre os próprios fundamentos, métodos e concepções relativos aos conhecimentos do instrumento e da Educação Musical, aperfeiçoando diretamente a atuação profissional deste acadêmico.

Outro anseio foi o de legitimar as experiências de profissionais atuantes, trazendo-as para o meio acadêmico gerando assim, não só um panorama da metodologia destes profissionais, mas contribuindo para sua reflexão também.

Apesar de os fundamentos teóricos sobre Educação Musical dos profissionais professores de Bateria ainda carecerem de aprofundamento, percebe-se uma preocupação por parte destes sobre o ensino e o papel do professor, gerando uma busca por aperfeiçoamento tanto técnico quanto didático, não caracterizando mais uma atividade apenas de senso-comum. Nota-se que estes profissionais têm muita contribuição a dar e que suas práticas relativamente se aproximam do que a Educação Musical prega.

Quanto ao Modelo Integrador de Aula de Bateria, o objetivo é contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, de reflexão, como também estar em consonância com os pressupostos estudados no trabalho e no curso, sendo um esforço de

fundamentar a ação pedagógica do professor de Bateria e atender a realidade de atuação no mercado em aulas semanais de 60 minutos. Para que, deste modo, as aulas de Bateria efetivamente se tornem, além de uma aula de instrumento, em aulas de música.

Entretanto percebe-se que o assunto é vasto e a pesquisa continuada é necessária, pois muito há de ser investigado até que um modelo de aula seja eficaz no sentido de ter uma fundamentação, planejamento, realização e avaliação, tornando-se um processo eficiente. Isto, na verdade, apenas reflete e reforça o papel dos educadores musicais de repensar, pesquisar e contribuir com a qualidade de vida das pessoas com quem se trabalha e, por conseguinte, a sociedade em que se vive.

ANEXO

Este questionário é um roteiro de entrevista semi-estruturada para a pesquisa da experiência pedagógica de professores de Bateria, sendo parte integrante deste trabalho de conclusão de curso.

- 1) Qual a sua formação musical? E a sua formação como professor?
- 2) Quanto tempo você tem de experiência como professor? Por que você se tornou professor?
- 3) O que você objetiva ao ensinar?
- 4) Você usa métodos ou materiais didáticos? Quais?
- 5) Como são suas aulas? Você tem alguma rotina de aula ou criou uma forma de dar aula?
- 6) Como você planeja o programa ou currículo dos alunos? Como é o seu planejamento de aula?
- 7) Quais são as principais dificuldades que você percebe nos alunos? Que táticas ou estratégias você usa para saná-las? Como?
- 8) Que diferenças você percebe no ensino e na aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos?
- 9) Como você avalia os alunos ao longo do curso?

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Clara F. **L'Art De Toucher Le Clavecin: uma decisão consciente para o atual ensino de cravo.** Comunicação ANPPOM – Décimo Quinto Congresso, 2005, p. 324-331.

ALVES, Maurício. **O Ensino Instrumental: uma reflexão sobre as práticas de ensino de bateria na cidade de Florianópolis.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Educação Pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios.** Revista Músicahodie. Vol. 6 nº 1, 2004, p. 75-96.

APPICE, Carmine. **Realistic Rock.** Miami, USA: Warner Bros Publications Inc., 1972.

BERROA, Ignacio. **Mastering the Art of Afro-Cuban Drumming.** Miami, USA: Warner Bros Publications Inc., 1995 - VHS.

BEYER, Ester. **A Educação Musical Sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma análise histórica.** Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: Abem, 1993, p. 5-25.

BOLÃO, Oscar. **Batuque É Um Privilégio.** Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2003.

BORÉM, Fausto. **Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, março, 2006.

CANGANY, Harry. **A Evolução dos “Sets” de Bateria.** Revista Modern Drummer Brasil, n. 1, p. 31-37. Junho, 1996.

CARVALHO, Isamara Alves. **Bancas Avaliadoras no Processo Ensino-aprendizagem da Educação Musical Instrumental Infantil.** Anais da Abem 2002. Natal: UFRGN, 2002.

CHAFFEE, Gary. **Patterns: time functioning Vol. III.** Hyde Park, USA: GC Music, 1980.

CHAPIN, Jim. **Advanced Techniques for the Modern Drummer.** Sag Harbor, USA: Jim Chapin, 1948.

CHESTER, Gary. **The New Breed**. Cedar Grove, USA: Modern Drummer Publications, Inc., 1985.

COOK, Nicholas. **Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance**. Tradução Fausto Borém. Revista Per Musi. Belo Horizonte, n. 14, 2006, p. 05-22.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **Proposta Curricular De Música Para O Município De Florianópolis**. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo6.html. Florianópolis: Abem Sul, UDESC, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. **Performance Instrumental e Educação Musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica**. Revista Per Musi. Belo Horizonte, v. 1, 2000, p. 52-62.

_____, Cecília Cavaliere. **Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música**. Revista Acadêmica Per Musi. Belo Horizonte, nº. 10, 102, 2004, p. 31-48.

GERLING, Cristina Capparelli; HASSELAAR, Silvia Cristina; CAZARRÉ, Marcelo Macedo. **Abordagens de Aprendizagem na Didática Pianística: dois estudos de caso**. Anais da Abem 2002. Natal: UFRGN, 2002.

GOMES, Sérgio. **Novos Caminhos da Bateria Brasileira**. São Paulo: S. Gomes, 2005.

HARDGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B.(org.). **Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006, p. 231-269.

HENTSCHKE, Liane. **A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical**. Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: Abem, 1993, p. 47-70.

_____. **Avaliação do Conhecimento Musical dos Alunos: opção ou necessidade?** Anais do 3º. Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador: Abem, 1994.

_____. **A Teoria Espiral de Swanwick como Fundamentação para uma Proposta Curricular**. Anais do 5º. Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Londrina: Abem, 1996.

_____; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.) **Ensino De Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 176-189.

HESS, Gary. **Encyclopedia of Reading Rhythms**. Milwaukee, USA: Hal Leonard, 1997.

KRÜGER, Suzana E.; HENTSCHKE, Liane. Contribuições das Orquestras para o Ensino de Música na Educação Básica. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.) **Ensino De Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 176-189.

LAGE, Guilherme M.; BORÉM, Fausto; BENDA, Rodolfo N.; MORAES, Luiz C. **Aprendizagem Motora na Performance Musical: reflexões sobre conceito e aplicabilidade**. Revista Per Musi. Belo Horizonte, v. 5/6, 2002, p. 14-37.

LOPES, Cíntia Thaís Morato. **A pedagogia musical de Carl Orff**. Em Pauta, Revista do curso de Pós-Graduação em Música UFRGS, p. 46-63, v. 3, n. 3, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALEY, Marshall. **Drumset Fundamentals**. Percussive Arts Society International Convention. Dallas, USA: novembro, 2000.

MALOTTI, Ana Paula R.C. **Educação Musical em Grupos Corais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARTINEZ, Maria. **Brazilian Coordination For Drumset**. Milwaukee, USA: Hal Leonard, 1999.

MARTINEZ, Maria. **Afro-Cuban Coordination For Drumset**. Milwaukee, USA: Hal Leonard, 1999.

MATEIRO, Tereza. Análise Comparativa de Quatro Propostas Curriculares de Educação Musical. In: OLIVEIRA, A. et al., **Música: Pesquisa e Conhecimento**. Série Estudos, 2, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado, UFRGS, 1996, p. 113-128.

NENÊ. **Ritmos do Brasil para Bateria**. São Paulo: Trama Ed. Ltda, 1999.

OLIVEIRA, Alda. **Fundamentos da Educação Musical**. Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: Abem, 1993.

PAIVA, Rodrigo G.. **Material Didático para Bateria e Percussão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Brasil, 2004.

PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (org.) **É este o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 2001.

REED, Ted. **Progressive Steps to Syncopation for the Modern Drummer**. Van Nuys, USA: Alfred Publishing, 1958.

RILEY, John. **The Art Of Bop Drumming**. Miami, USA: Manhattan Music Inc., 1994.

SILVA, Walênia M. **Zoltan Kodály – idéias e concepções sobre educação musical**. Em Pauta, Revista do curso de Pós-Graduação em Música UFRGS, p. 59-69, v. 5, n. 8, 1993.

SOUZA, Mariana. **Ensino Fundamental**. Revista Batera&Percussão. N. 111, p. 40-46, Novembro, 2006.

STONE, George L. **Stick Control for the snare drummer**. Boston, USA: George B. Stone&Son, Inc., 1935.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London, UK: RoutledgeFalmer, 1979.

_____. **Musical Knowledge: intuition, analysis and music education**. London, UK: RoutledgeFalmer, 2002.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.