



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**MARCELO ANDERSON DA COSTA HOLANDA**

**ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE  
UM MÉTODO COM ÊNFASE NA CRIATIVIDADE**

**FORTALEZA**

**2023**

MARCELO ANDERSON DA COSTA HOLANDA

ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UM  
MÉTODO COM ÊNFASE NA CRIATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- H669e Holanda, Marcelo Anderson da Costa.  
Ensino coletivo de bateria e percussão : proposição e análise de um método com ênfase na criatividade /  
Marcelo Anderson da Costa Holanda. – 2023.  
144 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de  
Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente.
1. Ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM). 2. Criatividade. 3. Bateria e percussão. 4.  
Método. I. Título.

CDD 700

---

MARCELO ANDERSON DA COSTA HOLANDA

ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UM  
MÉTODO COM ÊNFASE NA CRIATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Aprovada em: 27/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Pedro Rogério (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Dra. Catherine Furtado dos Santos  
(Examinadora Externa ao Programa)  
Universidade Federal do Ceará

Dedico este trabalho ao meu pai, José de Arimatea Holanda (*In memorian*), que partiu durante minha formação no curso de mestrado do Prof-Artes/UFC. Agradeço por ele ter me proporcionado estudo de qualidade para eu me tornar tudo que eu quisesse ser.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Fernanda da Costa Holanda, minha primeira professora e inspiradora na profissão docente.

À minha companheira, mulher e amiga, Cristina Paiva, por estar sempre me incentivando e me apoiando. Sem você não teria chegado até aqui.

Ao meu orientador Prof. Filipe Ximenes, pela orientação, pelo tempo investido neste trabalho e pelas dicas valiosas.

À Profa. Catherine Furtado, a pessoa que eu conheço que mais ama o tambor, pelo apoio e pela disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho.

Ao Prof. Pedro Rogério, por estar sempre presente e pela leitura atenta deste trabalho.

Ao Rubens Tadeu e à Marcilane Cruz por me indicarem esse programa e me auxiliarem nos meus primeiros passos para entrar no Mestrado.

Ao João Luís Studart, pelo suporte quando solicitado.

Ao Pablo Garcia, pelos anos de amizade e pela foto (arquivo) quando solicitada.

À Luciana Gifoni, ao Heriberto Porto, ao Syntagma e aos Syntagmáticos, pela amizade, pela trajetória e pela ajuda quando solicitada.

Ao Leonardo Vasconcelos, pela amizade e pelas dicas valiosas para este trabalho.

Ao Jean Carvalho, pela amizade e pela ajuda na correção do *Abstract*.

Aos Professores do Prof-Artes/ UFC, em especial ao Prof. João Emanuel Ancelmo Benvenuto, por estar sempre disposto a ajudar e a tirar qualquer dúvida durante essa caminhada.

Aos alunos e colegas do Prof-Artes/UFC, em especial ao Elves Brandão, nosso líder de turma, e ao Regis Brito, por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos alunos do IFCE *Campus* Itapipoca que aceitaram fazer parte desta pesquisa e ao IFCE *Campus* Itapipoca, do qual faço parte com muito orgulho.

Ao programa do Prof-Artes/UFC, por essa oportunidade valorosa de formação.

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado teve como objetivo a proposição e a análise de um método de ensino coletivo de bateria e percussão, denominado “Repercussão Criativa”. O método em questão tem ênfase na criação e foi aplicado nas disciplinas de Arte que constam na matriz curricular dos cursos do Ensino Técnico Integrado, como Informática, Mecânica e Edificações, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus Itapipoca*, no período de agosto a dezembro de 2022. Os resultados foram coletados e analisados em março de 2023. Para o desenvolvimento desta dissertação, foram usados como referencial teórico autores da área de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) como Cruvinel (2005), Santos (2013) e outros, e da área de criatividade, como Swanwick (2003), Schafer (2011), Beineke (2009), entre outros. A metodologia consistiu na elaboração e aplicação de um método de ensino coletivo de bateria e percussão. A abordagem dos problemas da pesquisa foi qualitativa, seguindo os estudos de Bodgan e Biklen (1994) e Minayo (2012). A avaliação da percepção dos participantes sobre o método coletivo de bateria e percussão foi feita por meio da aplicação de um formulário aos participantes da pesquisa e teve como base a discussão dos dados, considerando a criatividade no contexto do ensino de música, bem como resultados do ECIM, da teoria musical aplicada junto com a prática instrumental, do acesso à música dentro do ambiente escolar, dos fatores da motivação e/ou desmotivação da prática instrumental, do uso de um repertório regional e do uso de tecnologias, como o metrônomo. Assim, este trabalho traz contribuições para o ECIM na área de Bateria e Percussão, no âmbito do Ensino Básico, e para o uso da criatividade no contexto escolar nas disciplinas de Arte, na subárea música.

**Palavras-chave:** ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM); criatividade; bateria e percussão; método.

## ABSTRACT

The objective of this Master's dissertation was to propose and analyze a collective teaching method for drums and percussion, called "Creative Repercussion". This method has an emphasis on creation, and it was applied in the disciplines of Art, which appear in the curricular matrix of Integrated Technical Education courses, such as IT, Mechanics and Buildings at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) *Campus Itapipoca*, from August to December 2022. The results were collected and analyzed in March 2023. For the development of this dissertation, were used as theoretical references authors from the area of Collective Teaching of Musical Instruments (ECIM) such as Cruvinel (2005), Santos (2013) and others, and from the area of creativity such as Swanwick (2003), Schafer (2011), Beineke (2009), among other authors. The methodology consisted of developing and applying a collective teaching method for drums and percussion. The approach to the research problems was qualitative, following the studies of Bodgan and Biklen (1994) and Minayo (2012). The evaluation of the participants perception of the collective drum and percussion method was carried out by applying a form filling to the research participants and was based on the discussion of data, considering creativity in the context of music teaching, as also results from ECIM, from musical theory applied together with instrumental practice, access to music within the school environment, factors of motivation and/or demotivation of instrumental practice, the use of a regional repertoire and the use of technologies, such as metronome. Thus, this work brings contributions to ECIM in the area of Drums and Percussion within the scope of Basic Education, as well as with the use of creativity in the school context in Art subjects in the music subarea.

**Keywords:** collective teaching of musical instruments (ECIM); creativity; drums and percussion; method.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Banda de professores do Centro de Formação de instrumentos do SESI Cultura CE .....	20
Imagem 2 – Foto do Laboratório de Música do IFCE <i>Campus</i> Itapipoca .....	21
Imagem 3 – Processo metafórico musical proposto por Swanwick .....	51
Imagem 4 – Quatro níveis do conhecimento musical: materiais; expressão; forma e valor .....	53
Imagem 5 – Exemplo de figuras rítmicas (símbolos) adotados em sala de aula .....	63
Imagem 6 – Alunos jogando Leitura Reflexo .....	74
Imagem 7 – Exemplos de criações feitas pelos próprios alunos .....	80
Imagem 8 – Prática coletiva de percussão e bateria: alunos e professore .....	83
Imagem 9 – Apresentação final de semestre: prática coletiva de bateria e percussão .....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta referente à idade dos participantes .....	65
Gráfico 2 – Nível de acesso dos participantes da pesquisa ao estudo de instrumento musical ou voz antes da aplicação do Método Repercussão Criativa .....	66
Gráfico 3 – Relação dos instrumentos mencionados pelos alunos com iniciação musical .....	67
Gráfico 4 – Percentagem de alunos com iniciação instrumental em 1 a 4 instrumentos .	67
Gráfico 5 – Local onde ocorreu o primeiro contato com a música .....	69
Gráfico 6 – Percepção dos participantes da pesquisa sobre o uso do metrônomo .....	71
Gráfico 7 – Percepção dos participantes sobre as práticas de aquecimento utilizando palmas, pés, danças, coordenação motora e subdivisões rítmicas .....	73
Gráfico 8 – Percepção dos participantes sobre a integração da teoria à prática musical .	75
Gráfico 9 – Percepção dos participantes da pesquisa sobre a criatividade na prática coletiva de bateria e percussão .....	79
Gráfico 10 – Percepção dos participantes sobre a prática coletiva de instrumentos percussivos (ECIM) diante de uma criação própria .....	80
Gráfico 11 – Habilidades desenvolvidas com as práticas percussivas .....	84
Gráfico 12 – Grau de dificuldade técnica na realização de atividades de práticas coletivas com instrumentos de Bateria e Percussão (ECIM) .....	86
Gráfico 13 – Percepção dos participantes sobre práticas coletivas de percussão envolvendo ritmos nordestinos .....	88
Gráfico 14 – Percepção dos participantes sobre motivação nas práticas de Bateria e Percussão .....	90
Gráfico 15 – Motivos elencados pelos participantes para a motivação nas práticas coletivas de Bateria e Percussão .....	91
Gráfico 16 – Motivos elencados pelos participantes para a desmotivação nas práticas coletivas de Bateria e Percussão .....	92

Gráfico 17 – Percepção dos participantes sobre a influência das práticas coletivas de Bateria e Percussão no contexto do ECIM em outras disciplinas .....	93
Gráfico 18 – Percepção dos participantes sobre o método de Ensino coletivo de Bateria e Percussão .....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
CGR	<i>Google Class Room</i>
GMPACC	Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LBP	Laboratório de Bateria e Percussão
LEM	Linguagem e Estruturação Musical
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SESI	Serviço Social da Indústria
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	A pesquisa .....	13
1.2	Relação do pesquisador com o objeto de estudo .....	16
1.3	Objetivo geral .....	23
1.4	Objetivo específico .....	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	24
2.1	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) .....	24
2.1.1	<i>Definição e origem do ECIM</i> .....	24
2.1.2	<i>O ECIM no Brasil</i> .....	27
2.1.3	<i>Bateria e percussão: definição, espaços, oralidade e estratégias de ensino</i> ....	28
2.1.4	<i>Prática coletiva de percussão em Fortaleza</i> .....	30
2.1.5	<i>Princípios de aprendizagem e democratização do ensino</i> .....	34
2.1.6	<i>Socialização, autonomia e interações interpessoais</i> .....	36
2.2	Criatividade .....	37
2.2.1	<i>Definição de criatividade</i> .....	40
2.2.2	<i>A criatividade em sala de aula</i> .....	41
2.2.3	<i>Ensino criativo, ensino para criatividade e aprendizagem criativa</i> .....	44
2.2.4	<i>Swanwick e a educação musical</i> .....	46
2.2.5	<i>Swanwick e a criatividade</i> .....	48
2.2.6	<i>Teoria da espiral do desenvolvimento musical e cognitivo</i> .....	51
2.2.7	<i>Modelo compreensivo da experiência musical C(L)A(S)P</i> .....	54
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	58
3.1	Perspectiva metodológica e natureza da pesquisa .....	58
3.2	Campo de pesquisa, definição de amostragem e coleta de dados .....	60
3.3	Ações e etapas da pesquisa .....	62
3.3.1	<i>Implementação do método Repercussão Criativa em sala de aula</i> .....	62
3.3.2	<i>Criação e prática coletiva</i> .....	63
3.3.3	<i>Avaliação e formulário eletrônico</i> .....	64
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	65
4.1	Iniciação musical .....	66
4.2	Percepção sobre ferramentas metodológicas .....	70

4.3	<b>Percepção sobre a criatividade no fazer musical .....</b>	<b>77</b>
4.4	<b>Habilidades, dificuldades e motivações relacionadas ao Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) .....</b>	<b>83</b>
5	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE A – REPERCUSSÃO CRIATIVA: MÉTODO DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO COM ÊNFASE NA CRIATIVIDADE .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O MÉTODO DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO – REPERCUSSÃO CRIATIVA .....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE D – MATERIAL SUPLEMENTAR DOS RESULTADOS .....</b>	<b>141</b>

# 1 INTRODUÇÃO

“Samba maior, onde é que você se meteu antes de chegar na roda, meu irmão? A responsabilidade de tocar o seu pandeiro, é a responsabilidade de você manter-se inteiro.” (Samba Makossa – Chico Science).

## 1.1 A pesquisa

A presente dissertação de Mestrado teve como objetivo propor um método para ensino coletivo de bateria e percussão com ênfase na criatividade, denominado “Repercussão Criativa”. O método em questão foi aplicado e analisado, no âmbito do Ensino Básico, na disciplina de Artes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *Campus* Itapipoca. A linha de pesquisa enquadra-se na área de “Processo de ensino, aprendizagem e criação em artes”, do Programa de Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esta pesquisa é parte da minha trajetória como professor de música no ensino básico, no âmbito municipal, no federal e em escolas livres de música<sup>1</sup>. No ensino básico, essas aulas são ministradas na disciplina de Artes, inclusa no componente curricular do ensino fundamental, médio e técnico integrado. A pesquisa trata de minhas inquietações particulares a respeito do ensino coletivo dos instrumentos musicais (ECIM), mais especificamente na minha especialidade, que é Bateria e Percussão, e do uso da criatividade por parte dos alunos, dentro de um método proposto.

Nesta dissertação, foram analisados a história, a importância, a aplicação e os benefícios do ECIM para bateria e percussão. Para isso, foram usados como referencial teórico autores como: Tourinho, Cruvinel, Santos, entre outros. Esses autores são referências no campo do ECIM. Sobre a criatividade, teremos como referencial teórico Swanwick, Schafer e Beineke, dentre outros autores.

---

<sup>1</sup> Autores como Silva (1996) e Requião (2002) utilizam a terminologia “escola de música alternativa”; Higa (2007), prefere “escola alternativa de música”; e o termo “escola livre de música” encontramos em Mateiro (2007) e Goss (2009).

As escolas livres de música caracterizam-se como “sem vínculo com a rede oficial de ensino. Estas envolvem o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino” (SILVA, 1996: p. 51).

O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) é um assunto muito abordado no meio da educação em música. Segundo Barbosa (2014), o ECIM traz muitos benefícios como: ensinar música para vários estudantes ao mesmo tempo; baixo custo de implementação e ideia de pertencimento e socialização por parte do estudante. Sobre outros benefícios que o ECIM acarreta, Swanwick (2003, p. 40) nos diz que: “A música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança.”. Com tudo isso, acredita-se que o ECIM tem, como objetivo principal, a formação humana e social do estudante, não estando necessariamente voltado para a formação de músicos profissionais ou *virtuoses*. A música é um agente transformador e esse tipo de construção de conhecimento é de suma importância.

Segundo Tourinho (2007), a metodologia de ECIM segue uma abordagem diferente do “ensino tutorial”, no qual existe atenção exclusiva para o aluno e que é visto como “única forma de conseguir resultado efetivo”. O ECIM tem se mostrado eficaz e uma ótima forma de contrapor o ensino tutorial ou conservatorial no ambiente escolar, seja na educação básica, na educação superior ou nos projetos sociais.

Nascimento (2006) nos informa que o ensino de música no Brasil ainda segue o modelo conservatorial, que teve início nos conservatórios franceses no final do século XVIII e tem por característica a aprendizagem baseada no binômio professor-aluno. Nesse modelo de ensino, a interação social é mínima, diferentemente do ensino coletivo, no qual a relação ocorre entre os indivíduos participantes e as práticas de conjunto. Paiva (2005, p. 60) ressalta que “sem a prática em conjunto, a aplicação dos conceitos estudado sem situações coletivas de prática musical deixa de ser proporcionada, não havendo a troca de experiências e a interação com outros alunos.”. Gohn (2003) concorda com Paiva (2005) e afirma que:

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

Cruvinel (2008) salienta que o ECIM pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino da música, democratizando o acesso do cidadão à formação musical. Termos como socialização, interação social, ideia de pertencimento e democratização do ensino de música são bem comuns nessa prática coletiva e de suma importância para o ensino nos dias de hoje, de forma geral.

Vale ressaltar que, como parte do ensino de arte estabelecido pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a música foi inserida como conteúdo curricular obrigatório nas escolas brasileiras a partir da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Essa lei, no entanto, foi substituída pela Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016) que incluiu, no ensino de artes, os conteúdos de artes visuais, dança, música e teatro.

De acordo com Figueiredo e Meurer (2016), apesar de a Lei nº 11.769/2008 não estar mais em vigor, a música permanece como uma das linguagens artísticas que devem compor o currículo escolar. Os autores ressaltam, porém, que, embora as mudanças na legislação resultem na obrigatoriedade da música e demais linguagens artísticas nos currículos escolares, tais mudanças não necessariamente estarão de forma automática nos sistemas educacionais, sendo indispensável a mobilização de educadores musicais voltados para a formação de profissionais capacitados. Dentro desse contexto, muitos professores têm optado pelo ECIM, pelo fato de essa metodologia ter como principal característica ministrar aulas de instrumentos musicais para vários alunos ao mesmo tempo. Segundo Cruvinel (2005), as aulas podem ser homogêneas, com o ensino ocorrendo coletivamente com o mesmo tipo de instrumento, ou heterogêneas, quando instrumentos diferentes são trabalhados ao mesmo tempo no mesmo grupo.

Sobre o aspecto do uso da criatividade pelos alunos, dentro desse método de bateria, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o ato de criar como uma das seis dimensões do conhecimento (BRASIL, 2018). Essas dimensões são indissociáveis, simultâneas e têm a mesma importância e relevância. São elas: 1. Criação 2. Crítica 3. Estesia 4. Expressão 5. Fruição e 6. Reflexão. Ou seja, a criação está inserida no contexto escolar e é tão importante quanto as outras competências aqui mencionadas, logo precisa ser estimulada.

A nova BNCC enfatiza o fazer artístico, que é quando os sujeitos criam, produzem e constroem. No documento também são abordadas as competências da disciplina de Artes no Ensino Básico com ênfase nas práticas de criar, ler, produzir, construir etc. e suas manifestações como forma de expressão no processo de ensino e aprendizagem em Arte, como sensibilidade, intuição, pensamento, subjetividade e emoções (BRASIL, 2018).

Um fato importante do ensino de música é o estímulo da criatividade através da criação de peças musicais. Como resultado, os alunos podem se sentir mais motivados por estarem aptos a construir algo e verem sua criação sendo executada por eles mesmos ou por outro grupo de alunos.

As transformações sociais são outros aspectos potencializados com o ensino e as práticas musicais nas escolas. Há uma valorização e identificação do indivíduo quando um

determinado ritmo é ensinado, e esse ritmo vem repleto de símbolos, contextos históricos e sociais. Com isso, há um fortalecimento de sua cultura, um autorreconhecimento e uma elevação de sua autoestima. Também é importante ressaltar o acesso democrático à música. Sabe-se que estudar música e/ou arte, de forma particular, ainda é privilégio de poucos. Com a disciplina de Artes nas escolas, a música se torna acessível para todos os alunos, independentemente de sua classe social.

Essas questões como o ECIM e o uso da criatividade em sala de aula por meio de instrumentos musicais percussivos serão analisadas logo à frente, na parte de resultados e discussão. Há evidências de que o ECIM possui potencial socializador e de gerar autonomia e confiança ao aluno, bem como o prazer de gerar música no ambiente escolar. Faremos, a seguir, uma fundamentação teórica que trata sobre esses dois temas.

No próximo subtópico, narrarei uma breve trajetória da minha vida como estudante, professor e músico, e o que me fez voltar meu olhar para esse tema.

## **1.2 Relação do pesquisador com o objeto de estudo**

Minha escolha pessoal em me graduar em Bacharelado e Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi influenciada pelo fato de ter tido acesso, ainda na adolescência, em 1993, ao estudo de um instrumento musical, no caso o violão. Essa oportunidade veio acompanhada de um sentimento de socialização, pertencimento e engajamento social. Anos depois, em 1996, veio meu primeiro contato com a bateria, o qual ocorreu na Escola de Música Luís Assunção, onde havia audição gratuita. Fiz audição de contrabaixo e bateria; na parte de bateria, ao demonstrar ritmos aleatórios, o professor despertou de imediato o meu interesse pelo instrumento. Esse fato foi determinante na minha escolha profissional e instrumental. Os professores de violão e bateria eram, respectivamente, Ariosvaldo Sousa e Gil de Freitas. Nenhum dos dois tinha formação acadêmica ou curso técnico de música.

Na faculdade de Música, entre 1997 e 2002, tudo começou a fluir de modo muito positivo. Fiz minhas primeiras viagens a festivais para buscar minha formação como instrumentista, tanto na bateria quanto na percussão. Dentro desses cursos, fiz aula com o saudoso baterista, multi-instrumentista e compositor Luizinho Duarte<sup>2</sup> (1954-2022), bem

---

<sup>2</sup> Luiz Duarte do Nascimento é um músico cearense de grande experiência no cenário musical nacional e compositor principal da Marimbanda. Luizinho Duarte já trabalhou com Fagner, Zeca Baleiro, Maria Bethânia, Elza Soares, Leila Pinheiro e, anteriormente, Tim Maia. Dirigiu e participou, ainda, dos grupos Só com Z Trio,

como com Pascoal Meirelles<sup>3</sup> (1944). Fui bolsista no grupo de flautas<sup>4</sup> tocando percussão durante quase o curso todo. O grupo estava sob a orientação do professor alemão Rainer Beckmann.

Ainda no período como estudante de Música, fui convidado para tocar no grupo Syntagma<sup>5</sup>. Esse grupo, muito tradicional e importante em Fortaleza, era formado por professores da UECE e estudantes de música. Eu considero o grupo Syntagma o mais importante da minha formação, por ter proporcionado o estudo de repertório da música Medieval, Renascentista e Barroca e dos arranjos das músicas de Luiz Gonzaga (1912-1989), além de ter possibilitado várias apresentações e projetos vinculados a editais.

Na minha vida como músico profissional, trabalhei em praticamente todos os campos em que um instrumentista pode atuar: toquei em bares, bailes, orquestras e acompanhei, como *Sideman*<sup>6</sup>, artistas e banda autorais. Além disso, participei de gravações de discos, *singles* e faixas e tive a oportunidade de me apresentar em diferentes cidades, dentro e fora do país. Já como professor de bateria e percussão, ensinei em escolas livres de música<sup>7</sup>, em projetos sociais, em escolas particulares, no município de Fortaleza na disciplina de artes e em aulas particulares em domicílio.

No entanto, em 2014, me deparei com uma situação que jamais havia passado: ensinar coletivamente bateria e percussão. Isso ocorreu no Serviço Social da Indústria (SESI) da Barra do Ceará. Na referida instituição, a sala de aula era bem grande e tinha quatro baterias, um xilofone, uma marimba, dois tímpanos e vários pequenos instrumentos de percussão, como pandeiro, chocalhos, tarol etc. Os alunos tinham níveis musicais bem

Metalira Big Band e Gargalhada Choro Banda. Além de exímio instrumentista, intérprete, arranjador, baterista, violonista e percussionista, se destaca na área da composição e do ensino da música. <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/96903/> Acesso em 12/12/2023.

<sup>3</sup> Pascoal de Souza Meirelles é um baterista, percussionista, compositor e arranjador mineiro. Tocou com nomes como Paulo Moura, Ivan Lins, Wilson Simonal, Luiz Melodia, João Bosco, Gonzaguinha e outros. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pascoal\\_Meirelles](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pascoal_Meirelles) Acesso em 12/12/2023.

<sup>4</sup> O Grupo de Flautas da UECE, denominado *Kalenda Maya*, foi fundado em 1981 pela Profa. Elba Braga Ramalho. Logo depois o grupo foi assumido pela Profa. Anastácia Tabatinga e passou a ser chamado de "Grupo de Flautas Doces da UECE". Em 2010, a Profa. Luciana Gifoni retomou o grupo e mudou o nome para Doce de Flautas. O grupo está em atividade até hoje.

<sup>5</sup> O grupo Syntagma foi fundado em 1986, por Liduíno Pitombeira, Angelita Ribeiro e outros, com a proposta de um repertório que englobasse a música Medieval, Renascentista e Barroca, integrada à música do Nordeste brasileiro. O grupo ainda está em atividade com a participação de Heriberto Porto (flauta), Jorge Santa Rosa (viola da Gamba), Verônica Lapa (cravo), Solange Gomes (flauta), Luciana Gifoni (flauta), Marcelo Holanda (percussão), Marcos Leão (flauta), Alisson Felix (violão) e Robson Lima (flauta).

<sup>6</sup> *Sideman* é o nome que se dá ao músico que é contratado para fazer qualquer trabalho, independentemente do gênero musical. Os pré-requisitos são: conhecer várias linguagens rítmicas; saber leitura de partitura; dominar a técnica do seu instrumento; ter uma boa performance no palco e no estúdio; ser preciso no *click* (andamento da música com metrônomo).

<sup>7</sup> Escolas trabalhadas: Escola Vila; Escola Viva Música Viva; BSB Musical; Musiqueria; Sesc Barra do Ceará; Cuca da Barra do Ceará; Orquestra de Barro Uirapuru de Cascavel.

distintos em relação ao instrumento bateria, e a faixa etária variava entre 12 e 17 anos. Alguns já eram iniciados e tocavam levadas<sup>8</sup> básicas e outros estavam tendo contato com o estudo de música pela primeira vez. Como nunca havia ensinado coletivamente esse instrumento, minha primeira estratégia como professor foi continuar o ensino para os alunos já iniciados do nível que estavam, e, para os que nunca tinham tido uma aula de bateria, iria começar do nível mais básico. Isso com todos tocando ao mesmo tempo. Analisei essas aulas durante quase dois meses e vi alguns resultados pouco positivos. Por exemplo:

- Alto nível sonoro: Como cada aluno tocava exercícios diferentes, o nível sonoro ou o barulho era muito alto, o que ocasionava uma situação de falta de alinhamento e dificuldade para passar as instruções de forma apropriada aos alunos.

- Desestímulo: Como existiam níveis de aprendizagem diferentes, os alunos que sabiam um pouco mais não conseguiam evoluir, pois os que estavam iniciando acabavam atrapalhando pela pouca habilidade. Já os alunos que estavam iniciando tinham um sentimento de inferioridade em relação aos que já sabiam um pouco mais.

- Desinteresse por teoria musical: Os alunos, de forma geral, não demonstravam interesse pela aula de teoria musical, porque interpretavam que era mais uma atividade para levar para casa. Isso acontecia também em outros locais em que ensinei, inclusive na faculdade de música, uma vez que os estudantes estavam mais interessados em aprender seu instrumento de forma rápida, ou seja, estavam focados mais na prática propriamente dita.

Diante desses resultados, tive que mudar de estratégia. Comecei a fazer com que os alunos de bateria tocassem ao mesmo tempo o mesmo exercício proposto. Para isso, utilizei o quadro ou lousa branca para escrever as figuras musicais e a localização das peças da bateria em uma pauta musical específica para o instrumento, baseado na escrita do método de Carmine Appice, intitulado *Realistic Rock* (APPICE, 1972). Depois de uns dois meses, detectei alguns benefícios. Dentre eles, estão:

1. Ideia de pertencimento e socialização: como todos tocavam a mesma levada, ou seja, uma linha rítmica pré-estabelecida e explicada por mim no quadro, os alunos que sabiam menos ou eram iniciantes se espelhavam nos que sabiam um pouco mais, e a ideia de tocarem juntos resultava numa sensação de pertencimento. Já os alunos iniciados, quando viam as dificuldades dos novatos, iam ajudá-los, o que era estimulado por mim a cada aula.

---

<sup>8</sup> Levadas são denominações dos ritmos tocados na bateria, bem como em outros instrumentos musicais. São padrões rítmicos que se repetem durante toda a música. Seria equivalente ao *Groove* em inglês.

2. Adesão à Teoria Musical: como a teoria musical era passada no mesmo momento e na mesma sala da aula prática, havia mais engajamento e menos resistência a ela. A duração das figuras rítmicas era explicada e imediatamente já executada no instrumento.

3. Limpeza sonora: como os alunos executavam o mesmo exercício ao mesmo tempo, diminuiu o barulho desordenado, resultando em uma sensação de organização sonora na sala.

Diante desses resultados, compartilhei a experiência com o então coordenador de música do SESI, Pablo Garcia, que hoje é professor de música na UECE. Ele me indicou leituras de artigos sobre a temática do Ensino Coletivo de Instrumentos e um novo mundo se abriu para mim. Nunca tinha imaginado uma vasta pesquisa sobre o tema e fiquei fascinado pelos autores e pelas possibilidades do ECIM.

Depois de quase um ano ensinando esses alunos, notei a desenvoltura da turma, tanto na execução do instrumento quanto na escrita e leitura musical. Foi quando, em um momento de descontração, um aluno escreveu uma linha rítmica e um outro a executou. Depois, trocaram as funções. Ao final desse momento, os dois alunos ficaram me perguntando qual era a mais bonita, a mais difícil, quem acertou mais etc. Senti uma espécie de “concorrência saudável”, que acabou instigando e entusiasmando os outros alunos da turma, os quais queriam experimentar essa sensação. Desse dia em diante, batizei esse momento de “Hora da Criação”: um aluno ia ao quadro e fazia sua criação e os outros alunos a executavam em seguida.

Esse modelo de aula durou quase dois anos. Foi do período da minha entrada no SESI da Barra do Ceará (Imagem 1) no início de 2014 até o final de 2015, quando as atividades de música foram finalizadas por completo na instituição. Um projeto de quase 40 anos, que se iniciou em 1976 com o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas introduzidas por Alberto Jaffé<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Alberto Jaffé foi instrumentista e educador. Foi pioneiro no ensino coletivo de cordas no Brasil e criador do Método Jaffé, além de responsável pelo Projeto Espiral da Funarte.

Imagem 1 - Banda de professores do Centro de Formação de Instrumentistas do SESI Cultura CE.



Fonte: Acervo pessoal de Pablo Garcia

Em 2019, ingressei como professor efetivo no IFCE no *Campus* Itapipoca para lecionar a disciplina de Artes no Ensino Básico Técnico e Integrado e as disciplinas específicas de Introdução às Práticas Percussivas I e II, Prática Instrumental de Bateria e Percussão I a V, História da Música I e II e Linguagem e Estruturação Musical (L.E.M) I a III na Licenciatura em Música.

Na disciplina de Arte do Ensino Básico, comecei a aplicar um método de ensino coletivo de bateria e percussão, no qual eu utilizo ao mesmo tempo a teoria musical, o solfejo rítmico, a execução de uma leitura coletiva, baseada no Método Completo para Caixa Clara de Ney Rosauro (ROSAURO, 1996), e, por último, uma criação feita pelos alunos. Tudo isso é executado em um Laboratório de Bateria e Percussão existente no IFCE *Campus* Itapipoca (Imagem 2).

Imagem 2: Laboratório de bateria e percussão do IFCE *Campus Itapipoca*. O laboratório contém: 5 surdos; 5 pandeiros; 3 bongôs; 5 triângulos; 5 agogôs; 5 *Cowbell*; 15 praticáveis de bateria; 1 bateria; baquetas; caixa de som; 20 cadeiras com braço; 15 cadeiras palito; projetor.



Fonte: Acervo pessoal

Em 2021, ingressei no mestrado Prof-Artes e me interessei pela proposta do curso, pois o mestrando tinha que estar vinculado à disciplina de Artes do Ensino Básico e ser professor efetivo de uma rede pública de ensino, e sua pesquisa teria que estar inserida nesse contexto.

Diante do exposto e das considerações, surgem algumas questões e inquietações minhas a respeito do tema.

- Como seria possível desenvolver um método coletivo de bateria e/ou percussão que pudesse ser adotado nas salas de aula do ensino básico e nos currículos escolares como um todo?
- Como podemos tornar as práticas coletivas de instrumentos no contexto do ECIM um momento agradável e de motivação?
- Como o aluno poderia aprender a tocar um instrumento e simultaneamente aprender a teoria musical de forma estimulante?
- Como elaborar um método que possa ser utilizado pelo professor em sala de aula independentemente de sua área musical?
- Como o estímulo da composição (criação) dentro de um método pode tornar instigante o ato de aprender?

Diante dessas indagações e reflexões, esta pesquisa teve como objetivo propor, aplicar e analisar os resultados de um método de ensino coletivo de bateria e percussão com ênfase na criatividade, denominado Repercussão Criativa. Esse método foi adotado na disciplina de Arte do ensino técnico integrado no IFCE *Campus* Itapipoca. O objetivo da aplicação foi possibilitar que os alunos tocassem juntos suas próprias criações, fazendo uso da criatividade e das ferramentas propostas pelo professor, bem como executassem linhas rítmicas existentes e/ou ritmos básicos da música brasileira.

## **OBJETIVOS**

### **1.3 Objetivo Geral**

Propor um método de ensino coletivo de bateria e percussão com ênfase na criação no âmbito do Ensino Básico, Técnico e Integrado na disciplina de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Itapipoca*.

### **1.4 Objetivos Específicos**

- Aplicar o método Repercussão Criativa de ensino coletivo de bateria e percussão no ambiente de sala de aula do ensino técnico integrado, na disciplina de Arte do IFCE *Campus Itapipoca*.
- Realizar o acompanhamento da evolução de aplicação do método Repercussão Criativa.
- Analisar a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao método de ensino coletivo de bateria e percussão, por meio da aplicação de um questionário/formulário.

Diante do exposto, apresentaremos no próximo capítulo a fundamentação teórica sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), com a intenção de fazer uma reflexão consistente sobre as ideias de seus principais autores e de utilizá-la para a discussão e análise dos resultados logo adiante.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM)

“Teu amor é cebola cortada, meu bem. Que logo me faz chorar. Teu amor é espinho de mandacaru, que gosta de me arranhar.” – (Cebola Cortada – Petrúcio Maia e Clodo Ferreira).

O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) é uma prática pedagógica musical que vem se mostrando eficaz e bem significativa ao longo dos anos no que diz respeito ao desenvolvimento de ações, reflexões, estudos e práticas instrumentais. Montandon (2020) afirma que o ensino coletivo ou ensino em grupo pode ser considerado uma prática consolidada nos ambientes educacionais formais ou não formais.

Atualmente, há muitas publicações em anais, dissertações, teses e artigos sobre o tema. O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), por exemplo, é um evento consolidado que ocorre de dois em dois anos desde 2004 e está na sua 9ª edição. O ENECIM tem sido responsável pela expansão e fortalecimento dessa área. Alguns nomes responsáveis pelo encontro são referências e referenciais teóricos para muitos pesquisadores da atualidade, como: Tourinho (1995) – UFBA, no ensino coletivo de violão; Cruvinel (2005) – UFG, no ensino coletivo de cordas; Barbosa (2004) – UFBA, no ensino coletivo de sopro; Montandon (1992) – UnB, no ensino de piano em grupo; Projeto Guri, desenvolvido por Galindo (2000) em São Paulo; Paiva (2004), no ensino coletivo de percussão; Nascimento (2006) - UFC/Sobral no ensino coletivo de bandas; Parente (2018) – UFC, no ensino coletivo de madeira; Schrader (2011) – UFC e Santos (2013) – UFC, no ensino coletivo de percussão; Dra. Izaíra Silvino Moraes (1945-2021), na área de aprendizagem em ambiente coletivo, entre outros.

#### 2.1.1 Definição e origem do ECIM

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) tem como uma das suas principais características o atendimento a um maior número de alunos de uma só vez. Para

Cruvinel (2005), o ECIM é uma eficiente modalidade de ensino para iniciação instrumental, além de uma importante ferramenta para a socialização e democratização do acesso à educação musical. Nascimento (2007) sugere a seguinte definição:

A metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogênea ou heterogênea e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2007).

O Ensino Coletivo não é simplesmente uma transmissão de conhecimento ou apenas o ato de tocar juntos. Para Pimentel (2020), ao citar Moraes (1997), o conceito de Ensino Coletivo iria mais além, sendo uma construção coletiva de conhecimento, na qual a palavra ensino tem proximidade com um aprendizado cooperativo.

De forma geral, podemos defini-lo como uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social [...]. Isto possibilita o aprendizado por descoberta, o desenvolvimento da reflexão, contextualização pessoal, criatividade, iniciativa e independência (MORAES, 1997, p. 71 *apud* PIMENTEL, 2020, p. 182).

Conforme citado anteriormente por Pimentel (2020), Moraes deixa explícito o caráter social e de independência entre os alunos diante de uma aprendizagem, assim como o aspecto da criatividade, iniciativa e reflexão.

Para Swanwick (1994, p. 2), “[...] fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público.”. Nesse caso em específico, o aluno trabalha a desinibição, a autocrítica e o espelhamento em outro estudante do seu nível.

A respeito das terminologias quando nos referimos ao ensino de música com mais de uma pessoa em sala de aula, existe uma discussão se o termo adequado seria Ensino Coletivo ou Ensino em Grupo. Percebemos, através das leituras de publicações, que o emprego varia de acordo com a prática abordada. Por exemplo, é comum ouvirmos o termo “ensino em grupo de piano” ou “ensino coletivo de violão”. Montandon (2020) considera os termos em questão como formato de aula ou estrutura, metodologia e princípio pedagógico.

Afinal, será o número de alunos, o tipo de instrumento ou o nível da turma que define o termo? Assim, são várias dimensões para serem analisadas.

Gomes (2020), por sua vez, refere-se à origem das palavras Coletivo e Grupo e nos informa que os termos “são entendidos como sinônimos e que devem ocupar o mesmo lugar de definição teórica, pois, ainda que as palavras partam de lugares diferentes, apontam para o sentido de união de pessoas com disposição comum”.

[...] é importante recorrer à origem das palavras coletivo e grupo. Grupo vem do italiano *gruppo*, derivado do germânico *kruppa*, e se refere a “conjunto de pessoas ou coisas dispostas proximamente e formando um todo”, “conjunto de pessoas ou coisas que têm características, traços, objetivos, interesses comuns” (CUNHA, 1982, p. 397). Então, originalmente, grupo pode ser, no primeiro sentido: conjunto de pessoas próximas; e no segundo: conjunto de pessoas com interesses iguais. Já a palavra Coletivo tem em seu significado, “compreende ou abrange muitas pessoas ou coisas”, “pertence a um povo, a uma classe, a um grupo” (CUNHA, 1982, p. 195). Do latim *collectivus* significa aquilo “que agrupa, ajunta”, também a palavra Coletivo é apresentada como antônimo de individual.

Stervinou (2014a) diferencia os termos “ensino coletivo” e “prática musical coletiva”. A autora entende que ensino coletivo contém uma noção de ensino-aprendizagem e que a prática musical coletiva se caracteriza pelo ato de tocar em conjunto. Stervinou (2014a, p. 30) salienta que os alunos aprendem “aspectos interpretativos de cada obra, a escrita musical, a história da música e a análise, procurando alcançar o desenvolvimento da aprendizagem musical [...]”, ao mesmo tempo que atuam em conjunto, ou seja, ensaiando.

Outro aspecto relevante é se o ensino é heterogêneo ou homogêneo. Essa definição é feita pela composição instrumental. Homogêneo é quando possui instrumentos iguais; como exemplos, temos o ensino coletivo de violões ou apenas de violino. Já o ensino heterogêneo apresenta na sua composição instrumentos diversos, a exemplo de uma orquestra de metais, que possui instrumentos como trompete, trombone e tuba, ou orquestra de cordas, composta por violinos, violas, violoncelos e contrabaixo.

Sobre esse entendimento de ensino heterogêneo ou homogêneo, outros autores têm visões diferentes. Alguns entendem que se refere ao tipo de instrumento, outros, ao perfil da turma, e outros ao nível técnico.

[...] homogêneo pode ser tanto uma nomenclatura para significar um grupo composto pelo mesmo instrumento, por exemplo quinteto de clarinetas, com o mesmo nível de aprendizado. Heterogêneo significa que o grupo pode ser formado

por instrumentos e/ou nível de aprendizado diferentes (STERVINOU; NASCIMENTO; TELES, 2014b, p. 420).

O ECIM provavelmente teve origem na Europa. Montandon (1992) relata que, em 1815, o alemão Johann Bernhard Logier (1780-1846) desenvolveu um sistema de aulas de piano em grupo denominado de “Novo Sistema de Educação Musical”. Nele eram atendidos até trinta alunos simultaneamente, com diferentes níveis de aprendizagem, e, na maior parte das aulas, os alunos tocavam todos ao mesmo tempo. Os iniciantes executavam o tema, enquanto os mais avançados executavam as variações.

Segundo Cruvinel (2003), a origem do ECIM foi na Europa, porém com outro local e outra data de início. Segundo a autora, foi na Alemanha, no conservatório de Leipzig, inaugurado por Felix Mendelssohn em 1843, que se iniciou essa metodologia de ensino de instrumentos em grupo. Nos Estados Unidos, a novidade metodológica chegou logo depois da Guerra Civil (1861-1865), com a inauguração de dois conservatórios (Boston e New England) sob a influência da efervescência cultural trazida da Europa. Porém, no final século XIX, a autora faz referência a Oliveira (1998), afirmando que houve um declínio das pedagogias do ensino coletivo nos Estados Unidos por dois fatores: 1) a oposição e crítica de professores à metodologia do ECIM e 2) a especialização técnica e individual nos cursos de música em nível superior.

### ***2.1.2 O ECIM no Brasil***

Cruvinel (2003) considera que as primeiras manifestações do ECIM no Brasil foram no período colonial, com bandas compostas de pessoas escravizadas. Logo depois vieram as fanfarras, as bandas oficiais e grupos de choro e samba.

No Brasil, na década de 1930, Cruvinel (2003, p. 44) afirma que “a primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil veio através do Canto Orfeônico, na era Vargas. O projeto pedagógico foi idealizado pelo grande compositor Heitor Villa-Lobos”. Villa-Lobos acreditava que o canto orfeônico, ou seja, o canto coletivo, era o principal meio de salvar a música brasileira, e isso dependia da formação básica de jovens nas escolas.

Silva Sá (2016) afirma que há indícios da chegada dessa metodologia ao Brasil no início da década de 1950, trazida pelo professor José Coelho Almeida, que realizava experiências de ensino coletivo com bandas de música em fábricas do interior de São Paulo. O autor afirma que:

Da década de 1950 aos dias atuais, o Brasil avançou de maneira positiva para a aceitação e consolidação do ECIM, o que pode ser observado tanto através da presença constante de trabalhos publicados em eventos e periódicos científicos, que abordam a temática na área de educação musical, como a criação do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) (SILVA SÁ, 2016, p. 25).

Em Fortaleza, na década de 1970 no SESI da Barra do Ceará, Alberto Jaffé e sua esposa Daisy de Lucca desenvolveram um trabalho com o Ensino Coletivo de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico). O casal foi pioneiro na categoria de ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil.

### ***2.1.3 Bateria e percussão: definição, espaços, oralidade e estratégias de ensino***

O dicionário de percussão de Frungillo (2003) define que “Bateria é um conjunto de tambores e pratos utilizados por um mesmo instrumentista.” A bateria, segundo o autor, teve seu desenvolvimento no início do século XX, nos Estados Unidos, por meio dos primeiros grupos de *jazz*. O referido autor afirma que “percussão é o ato de percutir um instrumento” e que instrumento de percussão é um “termo que designa os instrumentos cuja produção sonora é feita pelo choque de um artefato contra outro de natureza ou estrutura diferenciada”. Ele acrescenta que “os instrumentos percutidos podem ser idiofônicos, membranofones ou cordofones”.

Para Santos (2013), a percussão pode ser executada em vários contextos, como “nas manifestações culturais, nas orquestras, nas bandas, nas disciplinas acadêmicas, nos projetos de ONGs ou nas manifestações religiosas”. Segundo a autora, houve um fortalecimento no contexto midiático de ritmos e grupos percussivos, como o afoxé, os maracatus e escolas de samba. O Brasil começou a ser divulgado internacionalmente nos meios de comunicação como o país do carnaval, do samba e da alegria. Aqui em Fortaleza,

nas décadas de 1960 e 1970, o carnaval ganhou força nos desfiles de rua, com destaque para grupos como Ispaia Brasa e Maracatu Az de Ouro. Schrader (2011) fez um levantamento entre os anos 2009 e 2010 e concluiu que em Fortaleza/CE há: 15 grupos de maracatus; 07 escolas de samba; 03 blocos de afoxé e quase 80 blocos que participavam dos desfiles oficiais do carnaval na cidade. Esses grupos são chamados de manifestações de rua e se formam a partir de uma necessidade social, como as festas do carnaval, culto religioso ou brincantes de folclore.

Dentro do universo percussivo de forma geral, a oralidade e a improvisação são os dois tipos de recurso pedagógico mais empregados. Segundo Guerreiro (2000), a oralidade ou a transmissão oral é uma das principais características da transmissão de conhecimento. Ainda conforme a autora, “a linguagem percussiva é transmitida por observação e audição seguidas de imitação. Trabalha principalmente com a exploração do som e com a improvisação.”

Sobre os métodos de percussão e bateria que existem no mercado, Melo (2015) nos informa que os tópicos abordados por eles são: técnica, rudimentos, independência e busca pela *virtuose*. De acordo com Paiva (2004), esses métodos não se integram com outros instrumentos musicais e não se preocupam com a performance em grupo, com a criação, com a crítica e com apreciação musical.

Carvalho, Simões e Adeodato (2014) relatam suas experiências com o Ensino Coletivo de percussão em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Vitória (ES). Uma das estratégias descritas é o uso de um repertório conhecido e escolhido pelo próprio aluno. Assim, há uma aprendizagem significativa e uma contextualização histórica e social sobre os instrumentos e ritmos utilizados em sala de aula. Tourinho (1995) enfatiza que os alunos se sentem mais estimulados quando tocam as músicas que conhecem e que fazem parte da história de suas vidas. Ela define isso como musicalização significativa, ou seja, um estímulo através de um repertório conhecido.

Outra estratégia de Carvalho, Simões e Adeodato (2014) é o contato imediato com os instrumentos de percussão nas primeiras aulas, porém sem o conhecimento prévio da teoria musical. De acordo com o pensamento de Cruvinel (2005), haverá benefícios imediatos se a leitura rítmica for contextualizada e empregada simultaneamente à prática instrumental.

Os aspectos teóricos necessários para a iniciação instrumental, ou seja, os princípios elementares da teoria musical, são passados de acordo com a necessidade prática. O elemento teórico deve surgir somente da necessidade da prática, com o claro propósito de uma teoria aplicada (CRUVINEL, 2005, p. 77).

Ainda sobre repertório, Parente (2015) propõe inserir nas aulas de música um repertório cearense, como forma de valorização da diversidade cultural do país. Para isso, utiliza quatro compositores conhecidos: Fagner; Bechior; Ednardo e Rodger Rogério. O autor também afirma que não encontrou, em trabalhos acadêmicos ou em publicações, a aplicação da música cearense como repertório principal e verificou que, muitas vezes, ela é deixada de fora.

Acreditamos que a inserção da música cearense em um projeto pedagógico aplicado na escola básica dá ao campo musical regional a possibilidade de contribuir com esse processo de legitimação do espaço musical próprio da nossa cultura, e também fará jus a um produto histórico que integra as disposições que privilegiam o campo (PARENTE, 2015, p. 32).

Em 2014, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), foram abertas discussões lideradas pelo Prof. Pedro Rogério<sup>10</sup> para incluir na estrutura curricular do curso a disciplina História da Música Cearense. Em 2016, a disciplina em questão começou a vigorar com um total de dois créditos. Um dos objetivos era “Ampliar o conhecimento de repertório musical de forma contextualizada a partir da produção musical cearense.”. Notamos aqui a importância e a preocupação de incluir esse repertório nos meios acadêmicos, concordando com as ideias de Parente (2015).

### ***2.1.4 Prática Coletiva de Percussão em Fortaleza***

Na busca por publicações sobre Ensino Coletivo de Percussão e Bateria, constatee que há pouco material publicado no Brasil sobre o tema e menos ainda falando sobre bateria. Aqui em Fortaleza, também houve escassez de materiais, porém, dentro da minha pesquisa, encontrei nomes como Schrader (2011), Santos (2013, 2017) e Guimarães (2022), todos da UFC. Seus trabalhos tratam das práticas coletivas de percussão e de seu campo percussivo.

Schrader (2011) se deparou com esse mesmo tipo de dificuldade, ou seja, a escassez de estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de instrumentos

---

<sup>10</sup> Pedro Rogério é Professor Associado III da Universidade Federal do Ceará - UFC.

percussivos, bem como pouco material bibliográfico disponível e poucos trabalhos do ECIM na área de percussão.

O trabalho de Schrader (2011), “Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará”, aborda estudos acerca da expressão musical por meio das práticas percussivas coletivas na UFC. Essa pesquisa narra o desenvolvimento das práticas percussivas coletivas em busca de saberes e estratégias de ensino e aprendizagem. Já Santos (2013), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas”, narra o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC). Já em sua tese de doutorado, com o título “Saberes percussivos nas escolas públicas da cidade de Fortaleza”, a autora analisou os saberes percussivos pelos grupos de Maracatus e banda Marcial-Show nas escolas públicas da cidade de Fortaleza e identificou que essas práticas coletivas de percussão são atividades extracurriculares que produzem apresentações artísticas, ensaios e várias atividades (SANTOS, 2017). Guimarães (2022), por sua vez, em sua tese de doutorado “Contribuição de Descartes Marques Gadelha para a formação do campo percussivo na cidade de Fortaleza: Uma abordagem praxiológica a partir da história de vida de uma autoridade pedagógica”, investiga a trajetória de Descartes Gadelha<sup>11</sup> como agente do campo do ensino das práticas percussivas coletivas em Fortaleza.

O Curso de Educação Musical – Licenciatura da UFC foi criado em 2005 e, até então, não havia a prática coletiva de percussão nos componentes obrigatórios do currículo. Segundo Schrader (2011), o que estava previsto eram quatro campos de saberes práticos para a formação de professores, que eram coral(voz), flauta doce, teclado e violão. O professor propõe o ensino de práticas percussivas de forma coletiva para integrar como opção o currículo do curso de música da UFC. Em 2006, as disciplinas de caráter optativo Oficina de Percussão I e II com carga horária de 32 horas/aula cada uma, foram ministradas pelo próprio Schrader (2011). Essas aulas eram marcadas por atividades de técnica instrumental, criação de arranjos e regência percussiva. A princípio, conforme o próprio autor, não havia instrumentos de percussão em sala de aula e as atividades aconteciam “batucando” nas mesas e nas

---

<sup>11</sup> Descartes Gadelha, nascido em Fortaleza no dia 18 de junho de 1943, é considerado um artista expressionista e músico. Em sua trajetória musical (compositor, percussionista e ritmista. Compõe e escreve melodias e rege grupos percussivos), uma marca: é responsável pela fundação de vários grupos de maracatu em Fortaleza e por enredos de maracatu. Como mestre da escola de samba “Ispaia Brasa”, na década de 1970, o grande educador musical compôs mais de vinte sambas-enredo. <https://retratoseperfis.wordpress.com/aos-que-ja-deixaram-seu-legado/descartes-o-musico/> . <https://mauc.ufc.br/pt/acervo-colecoes/colecao-descartes-gadelha/>

cadeiras, seguindo o método de samba de Bolão (2010), “Batuque é um privilégio”. O autor pesquisou a quantidade de cursos de graduação em Música pelo país e verificou que, em apenas 19 deles, havia bacharelado em Percussão, sendo 15 para formação da percussão erudita e 04 para bateria, não havendo nenhuma formação para percussão popular. Nota-se, diante desse quadro, uma grande contradição, pois o contato com a linguagem percussiva popular é muito mais acessível e barato quando empregado em sua forma coletiva, ao socializar e agregar muito mais pessoas. Ou seja, nos currículos acadêmicos há uma escassez do ECIM de percussão para manifestações populares. Em 2008, criou-se na UFC um projeto de extensão vinculado ao curso de licenciatura em Música denominado pela sigla GMPACC, coordenado por Schrader (2011), o qual em 2009 passou para a regência de Santos (2013).

Como apontam os estudos de Santos (2017), a partir de 2015 a disciplina de percussão, antes de caráter optativo, tornou-se obrigatória na atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Música da UFC. A disciplina passou a se chamar Introdução às Práticas Percussivas, com carga horária de 32h, e era ministrada pela própria Santos (2013). Segundo a autora, “a prática percussiva também é oferecida em mais duas disciplinas de caráter optativo: Percussão Brasileira I e Percussão Brasileira II, tendo a perspectiva de estender a prática percussiva coletiva até o semestre IV.” Diante desse quadro, há um fortalecimento na área, como conquistas significativas tanto em Fortaleza quanto fora do município. Exemplo disso é o curso de Licenciatura em Música do IFCE *Campus Itapipoca*, que foi iniciado em 2020, do qual faço parte como docente na área de Música e subárea de Bateria e Percussão. Há duas disciplinas de caráter obrigatório no currículo do curso, respectivamente no primeiro e no segundo semestre, que tratam sobre a percussão: Introdução às Práticas Percussivas I e II. Cada uma dessas disciplinas tem duração de 40h por semestre.

No mesmo curso, para oferecer uma formação instrumental maior para os alunos, a partir do terceiro semestre são ofertadas Prática Instrumental I, II, III, IV e V, cada uma com uma carga horária de 80h. O graduando tem direito de escolher para qual modalidade ele quer estender sua formação, e as opções são: teclas; violão; canto ou bateria e percussão. Notemos aqui a conquista na área de percussão ensinada de forma coletiva, que se inicia em 2006 como disciplina optativa na UFC e vem até os dias atuais, em 2023, fora do município de Fortaleza, com a Licenciatura em Música do IFCE *Campus Itapipoca*.

Segundo Santos (2013), os ensaios de percussão no seu Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) tinham as seguintes características: processos da transmissão oral; repetição; imitação; improvisação e corporalidade. Para a

autora, isso tudo fazia parte de uma trama musical que acontece de forma geral nos ensaios de grupos percussivos. Ela também ressalta que havia atividades de criatividade, de musicalização e de habilidades técnicas, não apenas exercícios técnicos, como é comum encontrar, e que essa transmissão de ritmos por meio da oralidade é a primeira e principal estratégia de ensino para esses instrumentos, seguindo uma sequência: primeiro repetia-se com a voz, logo em seguida com o corpo e, por último, com o instrumento. O resultado permitia ao estudante de percussão vivenciar possibilidades com o corpo, com a voz e com a improvisação.

Nota-se, nesse contexto, a palavra improvisação inclusa no processo de transmissão de conhecimento percussivo. Conforme Swanwick (2003), dentro dos processos de composição estão inclusas a criação, a criatividade e a própria improvisação. Para Fonterrada (2008),

A prática da improvisação tem um papel importante em sua proposta pedagógica e está presente desde os primeiros estágios, até chegar à sua forma madura, em estágios superiores de desenvolvimento. Dentro da proposta, assumem importante papel as atividades de eco (repetir o que se ouve) e pergunta e resposta (improvisar um segmento musical depois de ouvido um estímulo). Outra conduta bastante utilizada por ele são os *ostinati*, figurações rítmicas ou melódicas repetidas, sobre as quais se podem improvisar vocalmente ou ao instrumento. Há também grande ênfase no movimento corporal e na expressão plástica, interligados à experiência musical (FONTERRADA, 2008, p. 161).

Santos (2013) aponta que, em seu trabalho à frente do grupo de percussão, era desenvolvida uma dinâmica de improvisação e criação, que resultava em um pensar musical. Com isso, eram incentivados trabalhos de arranjos e composição percussivos no grupo. Para a autora, havia um ganho de outras competências como autoconfiança, integração, colaboração e liderança, e não apenas o ganho da técnica instrumental. Entre as propostas do GMPACC, estava o desenvolvimento de uma formação humana, e não somente musical, por meio das práticas percussivas coletivas em um contexto de colaboração.

De acordo com Santos (2017), a música coletiva percussiva aborda conhecimentos e mostra propostas para a construção desses saberes pedagógicos e musicais.

Desta forma, os saberes percussivos contribuirão para construção de repertórios musicais (percussivos), produção de conhecimentos à universidade, em especial, aos cursos de música que através da disciplina de percussão e estágio dará suporte ao trabalho dos estagiários percussionistas ou não, mas que busquem uma formação docente nesse campo. Assim este trabalho, baseado na perspectiva de

realização musical coletiva, contribui para o campo do saber da Educação Musical e das Práticas Percussivas (SANTOS, 2017, p. 21).

Santos (2017) identifica que, por meio das práticas coletivas de percussão, há produção de saberes e diferentes experiências culturais. Isso ocorre por meio da *performance* instrumental, da leitura de partituras, das produções artísticas, dos ensaios e das lideranças, que estão inclusos no processo das práticas percussivas.

### ***2.1.5 Princípios de aprendizagem e democratização do ensino***

De acordo com Tourinho (2007), existem seis princípios de aprendizagem do ensino coletivo. São eles:

(a) todos podem aprender a tocar um instrumento; (b) acreditar que todos aprendem com todos; (c) ritmo da aula é planejada e direcionada para o grupo; (d) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um; (e) autonomia e decisão dos estudantes e (f) o ensino coletivo elimina os horários vagos, diz respeito ao tempo do professor e do curso (TOURINHO, 2007, p. 2).

Ainda segundo a autora, é possível perceber que, dentro desses princípios de aprendizagem coletiva, há o caráter democrático de ensino e aprendizagem, de interação e socialização entre as pessoas e a eficiência do processo.

A metodologia do ECIM é muito significativa, principalmente quando se trata da realidade de escolas públicas, pois viabiliza a iniciação musical dos jovens e oportuniza a vivência musical dentro do âmbito escolar. Esse processo é apenas uma iniciação à música e a um instrumento, o que significa que nem todos seguirão carreira musical, mas esses alunos podem ter acesso a uma aprendizagem instrumental. Diante disso, o ECIM é muito indicado para o nível iniciante, principalmente em ambientes formais como a escola, na qual a disciplina de Arte está inserida na matriz curricular. Cruvinel (2003) ratifica:

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização, através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada. Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm

surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical (CRUVINEL, 2003, p. 2).

A musicalização que ocorre por meio do ECIM faz com que um maior número de pessoas possa experimentar a música em suas vidas. Já Galindo (2000) traz outros princípios de como deve funcionar uma turma de ensino coletivo de instrumentos.

1) Manter os alunos estimulados; 2) Manter o aspecto lúdico presente na maior parte do tempo possível (...); 3) Tentar nivelar a turma sempre por um nível acima da média, de modo a não desestimular os mais talentosos; 4) Estar atento ao ponto de saturação da turma (...); 5) Estimular de forma igualitária nos alunos os processos racionais, intuitivos e emocionais; 6) Procurar transmitir aos alunos conceitos musicais o mais cedo possível, como por exemplo final de frase, tensão e relaxamento, dinâmica, eco etc. Jamais esperar o aluno tornar-se um bom técnico para então despertar sua intuição. Deve-se fazer música mesmo nos exercícios mais simples (GALINDO, 2000, p. 3).

A música pode transformar a vida de pessoas em vários aspectos, como possibilitar uma profissão, transformar a vida pessoal, elevar a autoestima, promover integração social e dar a sensação de pertencimento a um grupo. Porém, o acesso à música ainda tem um caráter elitista, visto que aulas particulares individuais e a compra de um instrumento musical ainda são privilégios de poucos. Para os que têm pouca condição financeira, resta um projeto social, a igreja do bairro ou a escola, opções coletivas para abranger um maior número de pessoas. Cruvinel (2003) corrobora com esse pensamento.

O ensino da música no país, ainda não consegue alcançar um grande número de pessoas. As escolas particulares que atuam no ensino específico de música são elitistas, sendo inacessíveis, economicamente, para a grande parte da população brasileira (CRUVINEL, 2003, p. 2).

Stervinou, Nascimento e Teles (2014b) fazem referência a Barbosa (2004)<sup>12</sup> sobre uma lista dos benefícios da metodologia do ECIM nas bandas escolares americanas.

---

<sup>12</sup> BARBOSA, Joel Luís da Silva, Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e ou Individual de Instrumentos de Banda, Jundiaí, Keyborard, 2004.

Os benefícios educacionais desta metodologia sobre os estudantes são os seguintes: 1: a diminuição da evasão; 2: a diminuição do tempo de preparação para tocar um instrumento em um grupo; 3: as interações sociais; 4: a utilização de exercícios de música desde o início da aprendizagem para satisfazer os alunos; 5: permitir um contato com instrumento desde o início para manter o entusiasmo dos estudantes; 6: facilitar o aprendizado dos alunos; 7: desenvolver as habilidades de tocar em grupo diretamente. (STERVINO; NASCIMENTO; TELES, 2014b, p. 422)

As exposições sobre o acesso ao ensino da música ou a democratização dela fazem com que a importância do ECIM em universidades ou em ambientes escolares seja bastante divulgada e aplicada.

### ***2.1.6 Socialização, autonomia e interações interpessoais***

Além de promover educação musical e iniciação instrumental para um maior número de pessoas ao mesmo tempo, o ECIM traz outros benefícios. Dentre eles estão a socialização e as interações interpessoais no ato de fazer música de forma coletiva. Cruvinel (2003) assegura que o ECIM desenvolve algumas características na personalidade musical do indivíduo devido ao amadurecimento e às experiências das relações interpessoais vividas em grupo.

Dessa forma, o ensino em grupo, possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2003, p.52).

Outro aspecto intrínseco desse contexto é o fato de que um aluno aprende com o outro, visto que um recurso normalmente incluso no processo do ECIM é a imitação. Muitas vezes um aluno é o “espelho” para outro aluno, ou seja, eles aprendem e compartilham suas dificuldades mutuamente, quando há uma parceria, e frequentemente tiram dúvidas entre si, antes mesmo de perguntar ao professor. Esse ato confere certa autonomia e segurança ao estudante. Nesses casos, o professor funciona como facilitador, deixando de ser a única fonte de conhecimento e desfazendo momentaneamente o esquema mestre-aprendiz. Como

resultado, o aluno tem mais liberdade para construir seu próprio conhecimento por meio de sua experiência e vivência musical.

Acreditar que todos aprendem com todos. O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que, os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo (...). No ensino coletivo, como no tutorial, o professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar (TOURINHO, 2007, p. 3).

Cruvinel (2005, p. 95) enfatiza ainda que “a interação entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico provocados por esta interação, entre outros, são aspectos que foram destacados pelos educadores musicais”. A ideia de pertencimento a um grupo nos trabalhos coletivos em música traz essa motivação e a cooperação mútua entre os alunos.

Pimentel (2020) acredita que a música pode promover transformação social, pois, além de introduzir o estudante a uma nova linguagem com seus conceitos, práticas e tratados teórico-históricos, promove experiências para torná-lo um ser mais crítico.

No próximo tópico, abordaremos as ideias dos pressupostos teóricos sobre a criatividade. Essas ideias irão fortalecer as discussões dos resultados obtidos nesta pesquisa e possibilitarão uma reflexão consistente para as conclusões.

## 2.2 Criatividade

“Ai se eu corresse assim, tantos céus assim. Muita história eu tinha pra contar” – (Pavão Mysteriozo – Ednardo).

A aprendizagem de um instrumento musical requer a memorização de escalas, rudimentos e repertórios e o desenvolvimento técnico progressivo. No entanto, de acordo com Bellodi (2008), existe, em geral, uma lacuna de criação ou estímulo à criatividade nos currículos escolares. Na sua dissertação de mestrado, “A criatividade e a educação musical”, Bellodi também critica esses aspectos, afirmando:

Foi então que comecei a refletir a respeito da falta de estímulo e da ausência de espaço ‘para a criatividade, que se nota em grande parte das escolas de música e no processo de educação musical. Percebi que eu mesmo, não tivera esse estímulo quando aluno, tendo sido incentivado, muito mais, a repetir e a tocar coisas prontas, do que a inventar (BELLODI, 2008, p. 15).

Conforme falado anteriormente, a nova BNCC trata das competências da disciplina de Artes no Ensino Básico e enfatiza as práticas de criar, ler, produzir e construir e suas manifestações como forma de expressão no processo de ensino e aprendizagem em Arte, a exemplo de sensibilidade, intuição, pensamento, subjetividade e emoções. A nova BNCC enfatiza o fazer artístico, que é quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Diante do exposto, fica a indagação: mesmo estando contida na nova BNCC, por que a criatividade é pouco incentivada por professores em sala de aula? Por que, nos currículos, não existe um espaço específico para o seu uso, seu incentivo e sua aplicação?

O educador musical Murray Schafer (1933-2021) teceu severas críticas a respeito da ausência da criatividade nas salas de aulas no Canadá, ao apontar constantemente essa falta de estímulo ao processo de criação. Em um dos seus famosos livros, chamado “O ouvido pensante”, no capítulo “Um compositor na sala de aula”, o autor incentiva o pensamento crítico e afirma que a criatividade é o assunto mais negligenciado na educação musical no Ocidente (SCHAFER, 2011a).

Outro renomado pesquisador e educador musical, o britânico Keith Swanwick (2003), desenvolveu a Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical, na qual afirma que o homem se desenvolve como uma espiral. Para Swanwick (2003), a aula de música ideal deve seguir o modelo C (L) A (S) P, que inclui as cinco categorias: Composição, Literatura, Apreciação, Skill (técnica) e *Performance*. As letras entre parênteses são consideradas secundárias pelo autor, de modo que a *performance*, a composição e a apreciação têm uma maior importância na concepção de Swanwick. Levando ainda em consideração o modelo CLASP de Swanwick, a aula vai priorizar a composição e a *performance*, a exemplo da criação do próprio aluno junto à prática coletiva de percussão. Falaremos mais à frente sobre a ideia do autor. Robinson (2015) afirma, em uma de suas palestras, que “a criatividade é tão importante quanto a alfabetização, e que deve ser tratada com a mesma importância”. No caso do ensino de bateria e de instrumentos percussivos, em particular, a criatividade é pouco explorada.

Na condição de professor da disciplina de Arte no ensino básico no *Campus* de Itapipoca, percebi a necessidade de incluir a criação rítmica como motivadora da aprendizagem. O estímulo da criatividade, por meio da criação de peças musicais, pode ter

como resultado alunos mais motivados. O resultado imediato de ver e escutar sua peça ser executada pela turma faz com que o aluno se sinta capaz para se aperfeiçoar.

Bellodi (2008) faz críticas ao sistema tradicional do ensino de música, afirmando que as aulas são espaços destinados à repetição e à memorização e que não têm momentos para o pensamento criativo e para a produção de suas próprias músicas.

Schafer (2011a) afirma que o estímulo à criatividade do aluno é seu principal objetivo de trabalho, porém reforça que o aperfeiçoamento técnico não anula o fazer criativo, conforme podemos constatar a seguir:

O principal objetivo de meu trabalho tem sido o fazer musical criativo, e embora seja distinto das principais vertentes da educação, concentradas sobretudo no aperfeiçoamento das habilidades de execução de jovens músicos, nenhuma dessas atividades pode ser considerada substituta da outra (SCHAFER, 2011a, p. 280).

Outro aspecto que constatei no ato de criar é que o aluno acha que isso é uma inspiração divina ou um dom natural, mesmo sabendo-se que há muitas técnicas e incentivos para a composição. Schafer (2011a) chama isso de “a síndrome do gênio na educação musical”. O aluno pressupõe que só os gênios compõem e fica inseguro em mostrar suas criações para os demais, pois há uma comparação quase inevitável. Schafer (2011a, p. 280) aponta que “A síndrome do gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições”. Diante desse contexto, o professor é o principal responsável em quebrar esse ciclo e fazer com que o aluno tenha confiança nesse processo.

O estímulo à criatividade funciona, entre outras coisas, como fator de descontração, atenuando a inibição e outros comportamentos comumente presentes no contexto do aprendizado musical, como ansiedade e nervosismo. Esse conjunto de benefícios pode favorecer o estabelecimento de uma relação mais lúdica e estimulante para o estudo da música do que a usualmente observada, criando uma atmosfera saudável que promove o bem-estar e suscita o interesse do aluno a respeito de todos os aspectos pertinentes a esse ensino, proporcionando, com isto, a participação mais ativa do estudante no entendimento e prática da estrutura e linguagem musicais (BELLODI, 2008).

Santos (2013) enfatiza que suas aulas de prática coletiva de percussão eram marcadas pela técnica instrumental, criação de arranjos e regência percussiva. O aspecto da criação de arranjos percussivos dentro das aulas era uma marca registrada do seu trabalho, culminando em uma apresentação/show no final de cada semestre. “Para a execução de cada ritmo foi feito um estudo de técnica instrumental, ensaios e apreciação musical, privilegiando,

principalmente, o fazer musical criativo através dos elementos musicais e culturais da percussão.” (SANTOS, 2013, p. 87). Concordamos com a sequência de aprendizagem de Santos (2013), que abrange a prática coletiva de instrumentos de percussão, incluindo a técnica, sem deixar de lado o uso da criatividade, que está representado na criação de arranjos, ou seja, no fazer musical criativo.

### **2.2.1 Definição de criatividade**

A criatividade é entendida como o resultado de algo novo ou inovador. O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) define “criatividade como a qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo. E inovação é introduzir novidades, renovar, inventar e criar.” Já o Dicio (2023) define criatividade como a “qualidade da pessoa criativa, de quem tem capacidade, inteligência e talento para criar, inventar ou fazer inovações na área em que atua; originalidade. Essa capacidade de inventar, de criar, de compor a partir da imaginação.”

Uma ideia comum, conforme mencionado anteriormente, é que todos possuem inteligência, mas que a criatividade seria privilégio de poucos, uma espécie de dom divino, uma inspiração. Bellodi (2008) afirma que, para a maior parte dos alunos, a criatividade está muito ligada à genialidade de poucos e distante do alcance de todos. O aluno tem uma tendência romântica sobre o assunto e considera a música um dom divino que poucos possuem e que é inacessível à maior parte dos seres humanos.

Para Beineke (2021), o ato de criar envolve muitas possibilidades para extrair resultados significativos. Esses processos ocorrem em diferentes momentos do fazer musical criativo, como *performance*, apreciação e composição musical.

**Criar** envolve o pensamento de possibilidades e a imaginação, de maneira que as práticas criativas possam contribuir para estabelecer essas conexões, ressignificando conteúdos e aprendizagens. Nessa abordagem, é fundamental que as crianças tenham espaço e tempo para imaginar, explorar, escolher, tomar decisões, organizar ideias musicais, desenvolver e planejar músicas, em processos de tomada de decisões musicais que visam ao fazer musical em suas diversas perspectivas. Tais processos podem acontecer em diferentes modalidades do fazer musical, como a *performance*, **a apreciação e a composição musical**, considerando que todas elas permitem, em diferentes graus e facetas, participações ou inferências imaginativas (BEINEKE, 2021, p. 35, grifo nosso).

Pelizzon e Beineke (2019, p. 9) ratificam em seus estudos que a criatividade vem sendo cada vez mais o centro das discussões em diferentes campos de conhecimentos e variados contextos educativos. No campo da educação musical, a discussão sobre o uso da criatividade gira em torno “[...] do desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita

reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.”

Segundo Alencar (1986, p. 13), a partir da segunda metade do século XX houve inúmeras pesquisas sobre o assunto criatividade e muitos aspectos atrelados ao tema passaram a ser estudados, como

[...] as características cognitivas, motivacionais e de personalidade de indivíduos altamente criativos; os fatores ambientais que facilitam o seu desenvolvimento e manifestação; a relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta; as relações entre criatividade e inteligência; bem como as principais barreiras a seu desenvolvimento (ALENCAR, 1986, p. 13).

Assim, para que produções criativas tenham mais chance de ocorrer no nosso meio social, notaram-se características e traços associados à criatividade, como a curiosidade, a espontaneidade, a iniciativa e a independência. Beineke (2009) indica outras características comuns aos indivíduos criativos: intuição; pensamento independente; persistência; dedicação ao trabalho; flexibilidade cognitiva; espontaneidade; menor interesse nos detalhes e maior nos significados; e abertura para novas experiências.

Para Pelizzon e Beineke (2019), os termos criatividade e práticas criativas são utilizadas de forma distinta para definir a prática educativa dos campos teóricos-conceituais. Segundo elas, a criatividade está relacionada à teoria, ao conceito e ao campo de pesquisa. Já as práticas criativas são os procedimentos que possibilitam o fazer musical criativo com o propósito de desenvolver a criatividade, ou seja, estratégias metodológicas e atividades relacionadas ao tema.

### ***2.2.2 A criatividade na sala de aula***

Dentro do nosso sistema escolar, a criatividade é muitas vezes negligenciada e desvalorizada, pois o foco das nossas escolas é a memorização de conteúdos e a reprodução de conhecimento. Há poucas oportunidades, nos meios educacionais, que favoreçam a manifestação e o desenvolvimento da criatividade, bem como o ato de pensar criticamente ou criativamente. Paulo Freire (FREIRE, 1974), em seu renomado livro *Pedagogia do Oprimido*, cria termos como *educação bancária* e *educação libertadora*. O primeiro termo, educação bancária, refere-se ao ato de transmitir conhecimento: o educador faz uma espécie de “depósito” com os alunos sem se preocupar com a retenção ou reflexão dos conteúdos. Já o segundo termo, educação libertadora, é um método de ensino no qual o aluno é levado à reflexão por meio de diálogos e questionamentos, ou seja, ele participa ativamente de todo o

processo. Nesse contexto freiriano, a criatividade pode ser inserida de forma “libertadora”, pois deixa o aluno ser o protagonista de uma ação. No entanto, Alencar (1986) tem observado que os alunos mais criativos não são reconhecidos na escola, tampouco atraem atenção de seus professores. A autora ainda salienta que características de personalidade que se relacionam com a criatividade, como independência de pensamento e de julgamento, curiosidade e imaginação são pouco encorajadas em sala de aula. Nesse mesmo contexto, a autora sugere o que deve ser suprimido para incentivar a criatividade:

Atitudes autoritárias por parte do professor; Hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda; Pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível, e de uma rotina em sala de aula que não se altera; Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento; Ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar; Baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do aluno, quanto com respeito às suas habilidades de análise, síntese e avaliação (ALENCAR, 1986, p. 15).

Outros aspectos foram indicados pelos professores como motivos que barram a promoção da criatividade em sala de aula. Dentre eles estão: elevado número de alunos em sala de aula; alunos com dificuldades de aprendizagem; baixo reconhecimento do trabalho do professor; a extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo; desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado e escassez de material didático disponível na escola (ALENCAR; FLEITH, 2008).

Fleith e Alencar (2006), De Alencar (2002) e Beineke (2009) usam como referencial teórico o psicólogo de origem croata Csikszentmihalyi (1997). Esse autor é conhecido por seu trabalho sobre felicidade e criatividade, no qual afirma que a criatividade é o resultado da junção de três elementos que interagem entre si de forma complexa: o indivíduo; o domínio (área de conhecimento) e o campo (especialistas de uma área específica que determinam a estrutura do domínio). Segundo o autor, as características do indivíduo e a influência do contexto social têm como resultado o desenvolvimento e a expressão da criatividade. Em outras palavras, a criatividade não ocorre dentro do indivíduo, e sim na junção desses elementos. Além disso, a criatividade deve ser entendida como um processo sistêmico, e não como um fenômeno individual. O ambiente é de suma importância para o desenvolvimento da criatividade, pois o indivíduo precisa de um local que reconheça e encoraje suas ideias criativas. Sem o estímulo do ambiente, mesmo a pessoa que a pessoa tenha todas as condições e características necessárias, a criatividade não se manifestará.

Csikszentmihalyi (1997) entende a criatividade como um processo no qual diferentes áreas do conhecimento são transformadas culturalmente. Diante desses critérios, podemos citar o exemplo de uma sala de aula em que o professor não estimula seus alunos para a criação ou criatividade. A criatividade é uma habilidade necessária e precisa ser estimulada no contexto educacional. Fleith e Alencar (2006) observam que o ambiente escolar pode favorecer ou inibir o potencial criativo dos alunos. Aceitar ideias diferentes, focar no interesse dos alunos e dar oportunidade de escolha são exemplos que favorecem a criatividade. Porém, quando as ideias são ignoradas, quando os conteúdos são excessivos e quando professores são controladores, inibe-se completamente a criatividade.

Nesse contexto, Alencar (2000) traça o perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade. As características mais mencionadas pelos alunos do professor inibidor da criatividade são: relacionamento autoritário professor-aluno; aulas que priorizam a reprodução e memorização de conteúdos; e aulas mal preparadas ou pouco domínio da matéria. Dentre as características mencionadas pelos alunos do professor facilitador da criatividade estão: segurança na abordagem dos conteúdos; ótima relação professor-aluno; técnicas de ensino que despertam atenção e curiosidade do aluno. Já Alencar e Fleith (2003) propõem características de uma sala que cultiva uma atmosfera criativa:

- (a) propiciar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o assunto estudado, propor questões e novas interpretações e avaliar criticamente o que está sendo apresentado;
- (b) oferecer tempo suficiente à reflexão do aluno, a fim de que ele possa desenvolver suas ideias de maneira criativa;
- (c) promover uma atmosfera de aceitação e respeito entre colegas e professores;
- (d) incentivar no aluno a habilidade de propor possíveis consequências para fatos imaginários;
- (e) possibilitar que o aluno pense sobre os seus interesses e habilidades;
- (f) desenvolver o senso crítico e a independência de pensamento dos alunos;
- (g) incentivar e orientar os alunos a buscar informações adicionais sobre assuntos de seu interesse;
- (h) relacionar o conhecimento ensinado ao cotidiano dos alunos e
- (i) abordar assuntos que sejam conectados entre si e despertem o interesse dos alunos (ALENCAR; FLEITH, 2003, p 25).

Craft (2005, 2010, *apud* PELIZZON e BEINEKE, 2019) defende que, se desde os primeiros anos da aprendizagem fossem ofertadas as expressões criativas, os alunos poderiam resolver problemas e enfrentar desafios durante toda a vida. Ademais, o uso da criatividade durante o desenvolvimento das crianças no período escolar proporcionaria prazer e satisfação ligados ao processo de aprendizagem.

### 2.2.3 Ensino Criativo, Ensino para a Criatividade e a Aprendizagem Criativa

No contexto educacional que trata a criatividade como objeto de estudo, há três tendências diferentes de pesquisas: ensino criativo; ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa. Esses três termos se relacionam e se diferenciam no contexto da criatividade da escola, mesmo sendo vistos como diferentes aspectos de um mesmo processo.

Conforme Craft (2005 *apud* BEINEKE 2015, p. 43), “ensino criativo consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, concentrando-se na atuação do professor.” Para ensinar música criativamente, o professor é o principal responsável pelo compromisso do desenvolvimento cultural e musical das crianças, e o resultado dessa construção é a confiança e segurança que os alunos sentem em aprender músicas e fazer o uso da criatividade. A ação pedagógica e o compromisso do professor são os elementos centrais para que ocorra a aprendizagem criativa.

Já no ato de ensinar para a criatividade musical, o foco é o “desenvolvimento da criatividade musical das crianças, sua capacidade de fazer conexões, trabalhar com o inesperado, valorizar a franqueza, fazer perguntas, participar colaborativamente e experimentar ideias sozinho e com outros.” (BURNARD; MURPHY, 2013, *apud* BEINEKE 2015, p. 43). Portanto, o estudante é o ponto central desse tipo de aprendizagem para a criatividade.

O panorama mais recente é a aprendizagem criativa, a qual procura capturar a perspectiva do professor e dos alunos (BEINEKE, 2015). A responsabilidade do professor em perceber o engajamento e envolvimento das crianças durante as aulas e ajustar sua pedagogia, segundo Craft *et al.* (2008, *apud* BEINEKE 2015), é essencial para uma aprendizagem criativa, pois haverá um novo planejamento por parte do professor para a continuação da aprendizagem. Aprender criativamente, ainda conforme a autora, não se restringe ao domínio técnico e supõe um protagonismo por parte dos alunos, que se tornam produtores e críticos de música, e não apenas consumidores. Em outras palavras, se tornam pessoas que experimentam, refletem, pensam, imaginam, compartilham e vivem a música.

Nesse sentido, defino aqui a aprendizagem musical criativa como fundamento teórico e abordagem metodológica que sustenta processos de educação musical em que aprendemos de maneira criativa. Além disso, aprender música criativamente implica ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais, em diferentes contextos (BEINEKE, 2021, p. 33).

Ainda sobre o ensino criativo, o elemento principal para que ocorra esse processo é a ação pedagógica do professor em sala de aula. Jeffrey e Woods (2009 *apud* BEINEKE, 2015) identificam três características importantes para o ensino criativo: garantir relações sociais positivas; engajar interesses e valorizar contribuições. Ainda segundo os autores, a maneira como os professores tratam os alunos determina as reações dos estudantes no processo de aprendizagem e reflete confiança e respeito. Em outras palavras, essas conexões emocionais e afetivas professor/aluno são essenciais para a aprendizagem. O aluno precisa sentir que suas opiniões e atitudes são respeitadas diante do professor e da turma; com isso, o engajamento de interesse, por parte dos alunos, torna o ensino prazeroso.

Os alunos, mesmo os mais novos, trazem reflexões, opiniões e culturas diferentes oriundas de suas vidas particulares, ou seja, do seu lar, do seu bairro ou da sua família. O professor deve valorizar essas contribuições em sala de aula e entender que esses alunos são capazes de participar de discussões e decisões de forma coletiva, expressando seu ponto de vista. Essa participação ativa do educando no processo de aprendizagem faz com que este agregue comprometimento e entusiasmo, que são essenciais para uma aprendizagem criativa.

Segundo Jeffrey e Woods (2009 *apud* BEINEKE, 2015), para ocorrer a aprendizagem criativa são necessários três tipos de participação social em sala de aula, que são: colaboração; coparticipação e coletividade. A colaboração ou participação colaborativa ocorre quando os alunos trabalham em duplas ou em pequenos grupos para resolver algum problema, ou tarefa/atividade. Esse tipo de abordagem favorece a aprendizagem criativa, pois há autonomia, negociação e tomada de decisão por parte dos estudantes. O trabalho em grupo exige dos alunos troca de ideias, e o resultado é um ambiente de confiança e novas combinações de resultados. A coparticipação, por sua vez, é a interação entre professor e alunos, que descobrem e investigam juntos conhecimentos para soluções de atividades e exercícios. As crianças se sentem seguras para expressar suas ideias musicais, uma vez que o professor incentiva e respeita seu modo de pensar e de desenvolver criações musicais. Já a coletividade ou participação coletiva ocorre quando há socialização do resultado das experiências geradas por uma atividade proposta para toda a sala. Um exemplo é o professor comentar a respeito de alguma apresentação; assim, é gerado um incentivo para os alunos manifestarem suas ideias, promovendo uma discussão entre os próprios estudantes.

No próximo subtópico abordaremos as ideias de Swanwick (2003) sobre criação, composição, *performance*, técnica e apreciação musical em sala de aula.

### 2.2.4 Swanwick e a Educação Musical

Keith Swanwick<sup>13</sup> (1937) é um músico, educador musical e pesquisador britânico que investigou diferentes formas de aprender e ensinar música dentro e fora das escolas. É graduado pela Real Academia de Música de Londres, um dos mais importantes conservatórios do mundo, onde estudou trombone, piano, órgão, composição e regência. Tem extensa experiência como músico de orquestra e regente (SWANWICK; FRANÇA, 2021, p. 337).

Swanwick propôs dois modelos que tratam do desenvolvimento musical de crianças e adolescentes: Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical e o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, conhecido por C(L)A(S)P. Em breve esses dois modelos serão detalhados.

Para Swanwick (2013), a educação musical é mais complicada que boa parte das disciplinas escolares, como matemática, línguas ou ciências, e pode apresentar diferentes utilidades, a depender do contexto. Podemos identificar algumas vertentes:

(a) Em muitos países, a maior parte do ensino de música ocorre em escolas regulares, como parte integrante do currículo. Algumas vezes é obrigatória para crianças até cerca de 13 anos de idade, depois se tornando uma atividade optativa.

(b) Conjuntos musicais, bandas e coros, acontecem tanto em escolas como em comunidades locais. Em muitos países estes grupos estão, geralmente, fora da escola e das grades horárias das faculdades, mas ainda contribuem significativamente para a vida social e estética das escolas e da sociedade. Na América do Norte e em outros lugares, bandas e coros podem ser constituídos dentro dos currículos e grades horárias do ensino médio. O ensino instrumental e vocal nas escolas é frequentemente um “adendo” à aula de música do currículo escolar e pode ser ensinado por instituições do governo ou privadas de ensino instrumental ou por professores visitantes temporários. Esta vertente do ensino de música pode acontecer dentro e fora dos edifícios escolares e geralmente fora da grade horária escolar. Os diferentes instrumentos e os distintos estilos musicais requerem uma variedade de professores e recursos que são tanto complexos quanto caros para se providenciar.

(c) A Educação Musical é especialmente suscetível a projetos de alto nível financiados, a exemplo de: “*Sing Up*”, “*Musical Futures*”, ou “*In Harmony*” – um esquema baseado no *El Sistema* venezuelano, variações dos quais são encontrados ao redor do mundo. Há vários outros esquemas envolvendo música de todos os tipos, frequentemente como forma de intervenção social para jovens desfavorecidos. Estas iniciativas especiais tendem a despertar um alto nível de interesse político e midiático.

---

<sup>13</sup> <https://terradamusicablog.com.br/pedagogia-musical-swanwick-e-pluralidade-do-discurso-musical/>. Acesso em 04/09/2023.

(d) Aulas particulares de música podem ser ligadas a preparação para exames oficiais e complementam qualquer uma das outras vertentes (SWANWICK, 2013, p. 14).

Conforme Costa (2010), Swanwick define música a partir de três elementos que, agindo em conjunto, e não separadamente, permitem definir música. São eles: seleção de sons; relação entre sons e intenção de que os sons sejam música. A seleção de sons é a primeira condição necessária para a existência da música, segundo o pensamento de Swanwick. Esses sons são retirados de infinitas possibilidades, e isso não quer dizer que devemos aproveitar todos os sons; para isso, rejeitamos outros sons. O autor considera que a “seleção por si própria não permite definir música”.

A segunda condição necessária para existir música é a relação entre sons. Isso remete à combinação de vários sons ou um som selecionado que pode seguir outro. Segundo Swanwick, mesmo selecionando os sons e relacionando-os, não se tem necessariamente música como resultado. Exemplos disso são um barulho de caminhão na rua, uma buzina ou um trovão. Isso não é música. A terceira condição é a intenção de que os sons estejam na música. Ou seja, os sons deixam de ser apenas materiais quaisquer e se transformam em materiais sonoros que carregam os sentidos da música (SWANWICK, 2002a, p. 60).

Sobre a estrutura dos currículos em relação à educação musical, Swanwick (2006) defende três níveis. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento musical dentro das atividades curriculares, em diferentes níveis ou etapas previamente definidas. O segundo nível refere-se ao desenvolvimento individual do aluno. Nesse caso, o professor é responsável por detectar, a cada momento, o lugar em que o aluno se encontra na sua espiral de desenvolvimento. Mesmo que os alunos sejam ensinados em grupos, o desenvolvimento é individual. O terceiro nível está ligado ao papel criativo do professor, o qual fica responsável por identificar e aplicar uma atividade musical ou um novo método, por exemplo. O professor deve ter um papel preponderante diante do desenvolvimento de um currículo musical escolar (SWANWICK, 2006).

### 2.2.5 Swanwick e a Criatividade

Na área da educação musical, muitos modelos de ensino de música emergiram desde a década de 1960, e um deles foi o incentivo da criatividade nas crianças. Esse tipo de pensamento faz com que vejamos as crianças como inventores, compositores ou improvisadores. À frente desse tipo de pensamento estão, entre outros, o inglês John Paynter (1931-2010) e o canadense Murray Schafer (1933 – 2021). Nesse tipo de proposta, o foco não é o produto musical em si, mas sim o processo de engajamento, envolvimento e socialização que os alunos fazem entre si. Assim, o professor é obrigado a olhar com mais atenção o que os alunos fazem (SWANWICK, 2013).

Vieira (2014), ao fazer uma breve análise das concepções pedagógicas no campo da educação musical, notou que a criatividade poucas vezes é contemplada no processo de ensino e aprendizagem da música. Outro aspecto que a autora percebeu é que o entendimento do termo criação está associado à criatividade em música e que ele abrange tanto a improvisação quanto a composição, além de outras categorias do fazer musical.

A improvisação seria compreendida como uma criação musical instantânea ligada às possibilidades de experimentação em ‘tempo real’ que não requer necessariamente um registro, mas que pode dar origem a uma composição. Esta, a composição, por sua vez, seria o resultado de um processo mais elaborado (nem sempre mais complexo) de criação musical, que pode envolver etapas de organização em uma sequência onde é perceptível o desenvolvimento de ideias, podendo ou não haver registro, embora sua permanência seja recorrente ao menos como memória (VIEIRA, 2014, p, 403).

Segundo De Oliveira Lopes (2022, p. 37), nos cursos de Licenciatura em Música há ausência de práticas criativas durante a formação dos alunos. O autor afirma que essas práticas podem ajudar no “desenvolvimento do aprendiz, ampliando a criticidade e sua inteligência imaginativa durante o desenvolvimento cognitivo musical, práticas que presentes contribuiriam de maneira significativa para uma formação mais qualificada dos licenciandos.” Com isso, ele elenca alguns benefícios do ato criar. Swanwick (2003) reforça que esse ato de criar é uma experiência de vida.

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É

uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (SWANWICK, 2003, p. 72).

A curiosidade é uma das características que os alunos devem ter ou adquirir para cultivar a criatividade, porém a curiosidade tem pouca importância dentro do ambiente escolar. Nas aulas tradicionais de música, o professor já traz tudo pronto, como o melhor dedilhado que o aluno deve fazer, o movimento de mãos nas baquetas, andamento, dinâmicas, repertório etc., e não deixa o educando se envolver na exploração das descobertas, escolhas e decisões pessoais. Para Costa (2010), o ato da composição inclui todas as formas de invenção musical, como a improvisação, que pode ser considerada uma forma de composição sem o peso da notação musical. Barros Filho (2021, p. 2) enfatiza que “a importância da utilização das práticas criativas como ferramentas pedagógicas atreladas ao ensino do instrumento, ganha cada vez mais espaço nas pautas de discussões no campo acadêmico musical.” Mesmo com algumas discussões sobre o assunto, o tema ainda tem pouco material a ser estudado. Swanwick (2003) declara que, na composição, há várias formas de invenção musical e uma delas é a improvisação.

Swanwick (2006) elenca três pontos baseados nos elementos do jogo que são essenciais para qualquer aula de música: o domínio; a imitação e o jogo imaginativo. Esses elementos lúdicos da arte e do jogo devem estabelecer uma relação com o ensino, tanto nas atividades quanto nos objetivos. O domínio trata da audição e da execução. A imitação trata da identificação professor/aluno, da empatia, da afinidade e do interesse, não sendo uma mera cópia. O jogo imaginativo, por sua vez, trata da criação, da improvisação e da composição. O autor afirma que, no ensino de música nas escolas, tem havido uma tendência da exclusão dos jogos imitativos e um privilégio do domínio da execução, da apresentação e da audição. Assim, ele detecta duas formas de ensinar música, uma direcionada à criatividade e outra direcionada ao domínio (SWANWICK, 2006, p. 49).

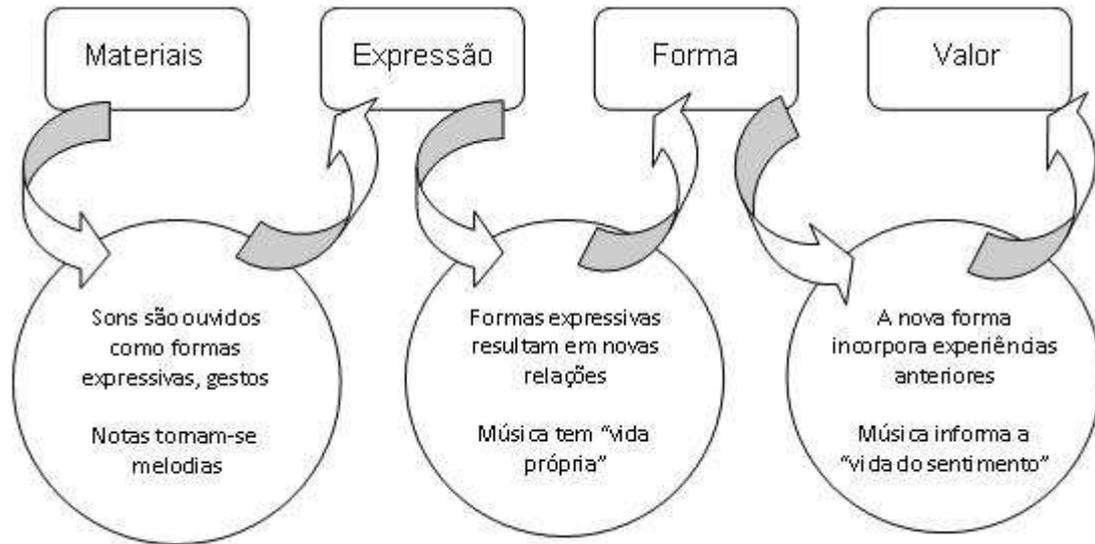
Swanwick, em sua obra *Conhecimento musical: Intuição, análise e educação musical* (2002a), investiga o desenvolvimento musical e cognitivo das crianças. Ele observou como eram as composições dos alunos e, a partir dessa observação, procurou determinar como era o desenvolvimento musical das crianças. Sua hipótese era que fazer música é um discurso musical que se constitui de um cruzamento de experiências musicais se transformando em novos padrões.

Em outra obra, *Ensinando Música Musicalmente* (2003), Swanwick fala de três princípios que devem nortear o ensino musical: 1) considerar a música como um discurso; 2) considerar o discurso musical dos alunos e 3) assegurar a fluência no início e no final, mantendo o ensino musical, “musical”. Mesmo diante desses princípios, o autor afirma que é difícil manter música nas escolas, e uma das dificuldades é a quantidade de alunos. Outra barreira está relacionada aos recursos e *status*, pois o autor afirma que há um olhar secundário para as artes, nesse caso específico, as atividades musicais (SWANWICK, 2003).

Narita (2019) considera que o discurso musical está em total harmonia com a proposta dialógica de Paulo Freire, visto que, nas práticas criativas, o aluno tem oportunidade de colocar suas ideias musicais e de fazer escolhas enquanto compõe. O resultado é uma valorização do conhecimento que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem e ensino. O professor é o principal responsável para que ocorra essa ação dialógica e tem a possibilidade de aprender em conjunto com os estudantes. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1974, p. 95-96).

Swanwick (2003) usa o termo “metáfora” para indicar algo dinâmico, que está subentendido para todo tipo de discurso musical. Conforme o autor, o processo metafórico musical ocorre em três níveis ao mesmo tempo. 1) “notas” são ouvidas como “melodias”; 2) “Melodias” são escutadas juntas, em novas relações; 3) A música informa a “vida do sentimento”. Para Swanwick, os processos metafóricos são recursos que nos fazem pensar em novas ideias, ver coisas de formas diferentes ou sentir novos modos, e nesse caminho metafórico é que se desenvolve e se produz a criatividade (Imagem 3).

Imagem 3: Processo metafórico musical proposto por Swanwick



Fonte: Transformação metafórica. Swanwick (2003, p. 33)  
<https://terradamusicablog.com.br/pedagogia-musical-swanwick-e-pluralidade-do-discurso-musical/>

O professor, de acordo com Swanwick (2002b), deve promover experiências musicais diversas e específicas. Para isso, ele apresenta uma proposta para o ensino da música com base em cinco princípios: composição; apreciação; *performance*; literatura e técnica. Abordaremos nos próximos tópicos os dois modelos do ensino de música baseados nas ideias de Keith Swanwick: Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical e Modelo Compreensivo da Experiência Musical, conhecido por C(L)A(S)P.

### 2.2.6 Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical e Cognitivo

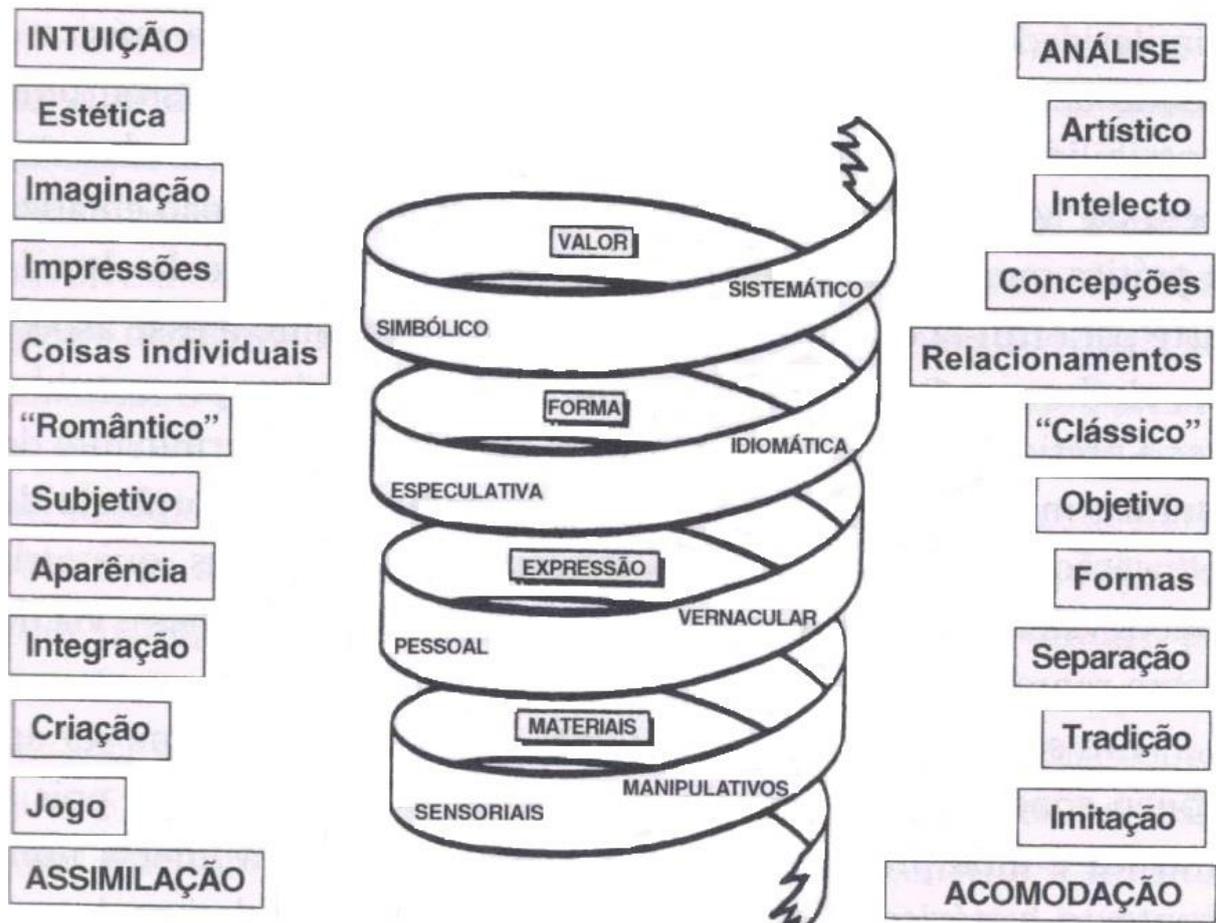
Em 1979, Swanwick lançou um livro intitulado *A Basic for Music Education*. Swanwick (2002b) criou um método que permite acompanhar o desenvolvimento do conhecimento musical em diferentes faixas etárias, basicamente dos 3 aos 11 anos, o que não quer dizer que não podemos utilizá-lo em outras idades e/ou até na fase adulta. O autor partiu da hipótese de que o conhecimento musical e de qualquer outra área de conhecimento segue etapas de desenvolvimento de acordo com seu nível psicológico individual. Essas ideias do

desenvolvimento musical têm as mesmas concepções de Jean Piaget (1896-1980), porém Swanwick desconsidera esse fato.

[...]Swanwick considera que, pelo menos, quanto à aquisição das competências musicais, as fases de Piaget não parecem ser um modelo completamente adequado para o desenvolvimento cognitivo musical. Swanwick pensa que o ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências musicais não é exatamente o mesmo ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências hipotético-dedutivas e matemáticas (COSTA, 2010, p. 22).

A teoria da Espiral de Swanwick parte do pressuposto de que devemos ir do simples para o mais complexo. Também fica implícita uma ideia de sequência e de que os conhecimentos adquiridos anteriormente são essenciais para o próximo passo (COSTA, 2010). A Imagem 4 mostra cada um dos quatro níveis do conhecimento musical: materiais; expressão; forma e valor. Na primeira camada, são os materiais sonoros como duração, timbre, dinâmica, andamento e altura. Na segunda camada está o caráter expressivo que trata da decisão de andamento, decisões de *performance*, acentos, dinâmicas e articulações. A terceira camada está relacionada à forma, a qual trata das relações internas, do modo como a música chama nossa atenção, da coerência. Na quarta dimensão está o valor, no qual a música informa experiências, sentimentos transcendentais e espirituais (SWANWICK, 2003).

Imagem 4: Quatro níveis do conhecimento musical: materiais; expressão; forma e valor



Fonte: <https://terradamusicablog.com.br/pedagogia-musical-swanwick-e-pluralidade-do-discurso-musical/>

Agora analisaremos os quatro níveis do conhecimento musical. Materiais dizem respeito ao prazer de investigar e explorar o próprio som e as sonoridades, como o timbre. O interesse se dá no controle desses sons, manipulando-os e transformando o prazer sensorial em exploração. A Expressão diz respeito à produção e às formas expressivas, como as frases, que deixam de ser sons ou notas isoladas. A princípio, a Expressão aparece de forma "pessoal", ou seja, as pessoas tendem a associar a música a sentimentos e estados pessoais; depois se transporta ao "vernáculo", que é um vocabulário musical socialmente compartilhado, transformando o afetivo em expressivo.

A Forma é a terceira dimensão e trata de como as frases se relacionam, como por contraste, tensão, repouso repetição ou transformação. A Forma não diz respeito à forma musical, como uma forma sonata ou um rondó. Nesse nível, as pessoas reconhecem a

coerência na organização dos materiais e da expressão, assim como as relações das estruturas entre os eventos da música. Ainda nessa dimensão ocorre o modo idiomático, que é onde há relações de eventos relacionando a estruturação da música com o idioma ou o vocabulário musical. O Valor é o mais alto e o último nível da experiência musical e nesse nível há um engajamento das pessoas com sistemas de valor social. Esse valor transferido à música está relacionado a uma consciência de significados ao encontro musical particular, e não se você é contra ou a favor de um determinado estilo musical (GROSSI, 2004).

De um lado está a “assimilação” e do outro a “acomodação”, sendo que esses dois processos são interativos e complementares para o desenvolvimento da compreensão musical. A Assimilação lida com a capacidade de relacionar a experiência com nossos sistemas internos de significados. Esse é um processo essencialmente intuitivo. A Acomodação está relacionada com a capacidade de modificar os significados. Esse é um processo analítico dentro desse conhecimento musical, pois por meio da análise pode haver modificação das estruturas internas (SWANWICK, 2006).

Conforme abordado anteriormente, o jogo composto pelo domínio, imitação e do jogo imaginativo, tem grandes semelhanças com as artes, pois amplia e promove esses elementos psicológicos. Dentro desse contexto, Swanwick (2003) defende que há um espaço de interação entre a mente e a música, e lá se situa uma espécie de “compromisso musical”. O nome desse local se chama *Space Between* ou Espaço Intermediário. “O espaço intermediário é mantido aberto pelo acesso aos sistemas simbólicos e, especialmente, pelas vívidas possibilidades metafóricas do discurso artístico.” (SWANWICK, 2003, p. 41). Segundo o autor sobre esse espaço intermediário, a música é um meio de reflexão. Ela transcende os contextos padronizados e vai além da criação e do fazer musical, propriamente dita.

Falaremos agora sobre o outro modelo proposto por Swanwick, o Modelo Compreensivo da Experiência Musical.

### **2.2.7 Modelo Compreensivo da Experiência Musical- C(L)A(S)P**

Swanwick (2013) afirma que uma aprendizagem musical envolve várias atividades, como tocar; cantar; imitar; ouvir; ensaiar, compor; apresentar; improvisar etc. O autor sugere agrupar essas atividades musicais em categorias maiores, entre elas “Composição (incluindo arranjos e improvisações); Apreciação (escuta sensível); e *Performance*. Cada uma

destas tem diferentes implicações para a autonomia dos estudantes e abrem espaço para a tomada de decisão”. Dentro dessa aprendizagem musical, Swanwick vê benefícios na atividade de composição e nos convida a pensar no que acontece quando estamos compondo. “Quando compomos, ou improvisamos, é provável que julgamentos musicais mais abrangentes estejam sendo feitos: decisões na ordenação da música no tempo e no espaço musical, bem como a articulação da performance.” (SWANWICK, 2013, p. 19).

Swanwick (2002.b) propõe, então, o modelo C(L)A(S)P, que significa: *Composition* (composição, criação, improvisação); *Literature Studies* (literatura musical, teoria musical, estudos acadêmicos); *Audition* (apreciação, escuta atenta); *Performance* (performance, interpretação, execução) e *Skill Acquisition* (aquisição de técnica, habilidade). Assim, percebemos como o autor entende a educação voltada para a música, cujo objetivo é o desenvolvimento musical dos estudantes, que irá permitir e facilitar o acesso à experiência musical. Esses cinco parâmetros devem trabalhar de forma integrada, proporcional, mas não ao mesmo tempo. O professor fica “livre” para escolher atividades que usem esses parâmetros. As letras que estão fora do parêntese, como a composição, a audição e a *performance*, trabalham diretamente com a música. Esses três parâmetros, mesmo sendo principais, não necessariamente devem estar presentes ou ser trabalhados em todas as aulas. Eles devem ser planejados para que cada um seja consequência dos outros. Os dois que estão entre parênteses, a Literatura e a Técnica (*Skills*), servem como suporte para o desenvolvimento musical dos alunos. Esses dois parâmetros são secundários, porém não menos importantes (SWANWICK, 2002b; DE OLIVEIRA LOPES, 2022).

A letra “C” que aparece em primeiro lugar, sem parêntese, significa *COMPOSITION*, Composição em português. Swanwick (2003) se refere desse modo a todas as formas de criação musical. O autor dá ênfase ao valor da experiência da composição, que desperta seu fazer musical criativo. Dentro desse item estão os atos de criar, compor, improvisar e inventar. Canaud (2021) nos informa:

Numa sala de aula repleta de alunos, toda oportunidade que se têm de decidir o que se vai fazer com o material sonoro – com a organização do material, se ele vai, por exemplo estar antes, depois ou durante todo o discurso musical; se o material sonoro vai ficar mais recuado ou mais destacado; se vai aparecer obstinado e contínuo (etc.); todas essas decisões coletivas (ou individuais) desde as mais pequeninas, até a criação de obras mais complexas, tudo isso é *Composition* = composição musical (CANAUD, 2021, p. 8).

A segunda letra fora do parêntese é a letra “A” de *AUDITION*, que significa audição ou apreciação musical. Essa apreciação está relacionada com uma escuta profunda no qual a música mexe com as emoções e os sentidos. É um convite para “mergulhar” na música e extrair seus significados, independente qual seja seu estilo, gênero, época etc. Não é simplesmente o ato de colocar a música sem prestar atenção. O professor convida os alunos a perceberem junto com ele vários elementos como o andamento, fórmula de compasso, tom, mudanças etc. Swanwick (2003) defende que a apreciação é a existência da música e o objetivo final.

A letra “P” significa *PERFORMANCE*. Nessa modalidade está inserida as apresentações, o ato de tocar algum instrumento ou cantar. Para Swanwick, qualquer ato de acompanhar a música, seja com instrumentos tradicionais, alternativos ou até mesmo com o corpo, é *Performance*. Não é necessariamente tocar um Prelúdio de Bach, mas pode ser uma percussão corporal ou até uma caixa de fósforo.

As letras CAP são os principais parâmetros do ensino da música segundo Swanwick (2002b), porém é importante destacar que a Regência fica no meio dessas três modalidades. Ela é responsável por um completo fazer musical.

A letra “L” significa *LITERATURE STUDIES* e designa a literatura musical. É a primeira letra que está entre parêntese. Esse parâmetro trata sobre a história da música ou de um estilo musical em específico. Trata também sobre os estudos da teoria musical, da técnica estilística e da crítica musical. Ela será de suma importância se esse parâmetro for aplicado dentro de uma atividade para compreender as ideias de estilos musicais, compositores ou de intérpretes.

A letra “S” que também está entre parêntese significa *SKILLS ACQUISITION* e sua tradução se refere a técnica. Esse parâmetro diz respeito: à técnica instrumental; à leitura à primeira vista e à fluência na notação musical; ao desenvolvimento da percepção rítmica, melódica e harmônica e à prática de conjunto. Swanwick (2002b) coloca como parâmetro secundário, pois ele entende que muitos professores trabalham como o objetivo final e principal de um instrumentista, e não um meio para se fazer música.

No Brasil, a tradução para o modelo de Swanwick ficou (T)EC(L)A que significa: técnica; execução; composição; literatura e audição. Porém, há críticas com essa tentativa de tradução literal para a sigla em questão. Pois para sigla original C(L)A(S)P tem uma lógica interna e gera divergência em relação à proposta do educador no qual a Composição vem em primeira posição como grau de importância. Em seguida vem a Audição e a Performance. Sendo que a Literatura e a Técnica que estão em parêntese, estão em segundo plano, porém

ainda importantes. França e Swanwick (2002) defendem a sigla original, pois se alterar a sua ordem, alterará sua aplicabilidade, autenticidade e significado. Para os autores a ordem das letras está diretamente ligada a uma hierarquia de valores do fazer musical. A composição é a base para o desenvolvimento musical dos alunos. Na sigla em português, a letra “T” de técnica vem em primeiro lugar, sendo secundário no modelo de Swanwick.

De Oliveira Lopes (2022) sugere que o professor trabalhe os parâmetros de forma integrada e equilibrada. Entendemos com isso, o grau de responsabilidade do professor em conduzir uma boa aula de música.

Após as argumentações das fundamentações teóricas propostas para esse trabalho que abrange os conceitos do ECIM e da Criatividade, o próximo capítulo abordará os caminhos metodológicos que esse trabalho seguiu.

### 3 METODOLOGIA

Presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte, porque apesar de muito moço me sinto são, e salvo, e forte.... Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro, ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro. (Sujeito de sorte – Belchior).

Nesse tópico foi abordado os seguintes procedimentos metodológicos. A ordem da apresentação será: 3.1 Perspectiva metodológica e natureza da pesquisa; 3.2. Campo de pesquisa, amostragem e coleta de dados; 3.3. Ações e etapas da pesquisa.

#### 3.1 Perspectiva metodológica e natureza da pesquisa

Para a realização da presente dissertação de mestrado, a revisão bibliográfica acompanhou todo o processo da pesquisa e foi focada nos seguintes aspectos: abordagem metodológica e material didático para o ensino coletivo de bateria e percussão; ensino-aprendizagem de bateria e percussão de forma coletiva no Brasil e no mundo; aspectos da criação e criatividade.

A execução do projeto de dissertação envolveu: a revisão bibliográfica; a elaboração e aplicação de um método de ensino coletivo de bateria e percussão (APÊNDICE A); o acompanhamento da aplicação do método a cada aula por meio de um diário de campo; avaliação da percepção dos alunos sobre o método empregado por meio da aplicação de um formulário (*Google Forms*) no final do processo (APÊNDICE B). A pesquisa contou com a participação dos alunos de uma das disciplinas obrigatórias de Arte do Ensino Técnico Integrado do IFCE *Campus* de Itapipoca.

Para elaboração do método Repercussão Criativa, foram usados como referencial teórico os seguintes autores: Rosauero (1996), Appice (2001), Gomes (2008), e Bolão (2010).

Segundo o Dicionário Michaelis *online* (2022), a definição de Método é:

1. Emprego de procedimentos ou meios para a realização de algo, seguindo um planejamento; rumo;
2. Processo lógico e ordenado de pesquisa ou de aquisição de conhecimento...
5. Livro que apresenta passos desse método de maneira pormenorizada...
10. Conjunto ordenado de regras e procedimentos que devem ser

seguidas na investigação científica para se chegar ao conhecimento e à verdade (DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE, 2022).

Segundo Cunha (1982), a origem da palavra “método” vem do grego *méthodos*. Essa palavra é a união de dois conceitos: *meta* e *hodós*. *Meta* significa “em seguida; sucessão; através” e *hodós* significa “caminho; via”. Desse modo, é entendido como um caminho ou avançar para uma determinada finalidade.

Libâneo (1994) afirma que os métodos de ensino são ações organizadas pelo professor para atingir objetivos diante de um conteúdo específico. Assim, no universo do ensino musical, é muito comum chamarmos de método os livros que tratam de alguma técnica instrumental, de algum estilo musical ou até mesmo de um repertório. Muitas vezes, o professor utiliza mais de um método em sala de aula, acreditando que um pode completar o raciocínio do outro ou alcançar os objetivos utilizando linguagens diferentes.

Diante dessas definições, constatamos que método é um caminho que deve ser seguido para alcançar algum objetivo. Comumente, os métodos apresentam um conteúdo progressivo, no qual o nível de dificuldade vai alterando conforme o aluno vai avançando seu conteúdo. Uma outra forma de avaliar a evolução dos alunos é através de um repertório específico, sugerido pelo professor ou pelo método, no qual vai gradativamente incluindo técnicas e novas dificuldades. Entendemos que a construção de um método, ou a aplicação dele, tenha como objetivo suprir uma necessidade ou uma lacuna que o professor encontrou diante de um perfil discente.

A abordagem do enfoque dos problemas da pesquisa foi qualitativa. Este tipo de abordagem compreende melhor o comportamento e experiências humanas e, por meio da observação da prática coletiva de instrumentos percussivos, da criação e aplicação de questionários, nos mostrará os processos de ensino-aprendizagem com mais clareza. A abordagem qualitativa se caracteriza por ser um método descritivo no qual o pesquisador e o entrevistado vivenciam a experiência estabelecida. Minayo (2012) diz que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo das ações, de significados e das relações humanas, como também se preocupa com realidades que não pode ser dimensionada ou medida.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2012, p. 21).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) sugerem cinco pontos principais de uma pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

A observação participante e a entrevista são importantes elementos para a realização de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2012, p. 59), “A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” Este procedimento baseia-se no fato de que o pesquisador é, ao mesmo tempo, observador como também o responsável em propor e guiar as tarefas do grupo estudado (THIOLLENT, 2011). Nesse caso em específico, o observador estabelece uma relação com os observados. Para a realização dessa pesquisa, o professor esteve em sala de aula conduzindo, mostrando e executando os exercícios para os alunos, construindo assim uma relação face a face.

Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante, no qual o pesquisador “coordena e dirige as atividades do grupo, participando ativamente das ações e, se necessário, redimensionando-as para melhor adequá-las às necessidades que se descortinam durante o processo da pesquisa.”

Diante do exposto, acreditamos que essas abordagens/procedimentos, aqui apresentados, foram as mais adequadas para conseguir os resultados da aplicação do método de bateria e percussão, a Repercussão Criativa.

### **3.2 Campo de pesquisa, definição de amostragem e coleta de dados**

O local em que a pesquisa foi desenvolvida, foi o IFCE *Campus* Itapipoca. O método Repercussão Criativa foi aplicado nas disciplinas de Arte que consta na matriz curricular dos cursos do Ensino Técnico Integrado, como Informática, Mecânica e Edificações.

Minayo (2012, p. 53) concebe o conceito de campo de pesquisa “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.”

O *Campus* de Itapipoca do IFCE tem uma vantagem em relação as outras escolas públicas, por possuir laboratórios específicos de música. Como exemplos temos o laboratório de Teclas, Canto, Bateria e Percussão, Violão, e cada laboratório é equipado com caixa de som, microfones e instrumentos musicais. O Laboratório de Bateria e Percussão (LBP), no qual se realizou a pesquisa, dispõe de bateria com pratos e instrumentos de percussão, dentre eles estão: pandeiro, zabumba, caixa, triângulo, agogô, surdos e outros.

O curso oferece um total de 20 aulas de Arte por semestre e cada aula tem a duração de 2 h. A amostragem da presente pesquisa foi composta pelos alunos matriculados nas disciplinas de Arte do Ensino Técnico Integrado nos semestres de 2022.2 e 2023.1. A pesquisa foi realizada com um pouco mais de 80 alunos.

Para a coleta de dados foram utilizadas algumas ferramentas. A primeira delas foi um diário de campo. Essa forma de coletar dados é de suma importância, pois as observações foram registradas a cada aula e assim foi feito o acompanhamento da turma, como também estava previsto um planejamento emergencial, caso a turma evoluísse ou regredisse. Uma outra forma de coletar dados foi a captação de imagem (foto) e filmagem (vídeo). Para esse momento, foi enviado para os pais dos alunos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). O *Google Class Room* (GCR) foi um ótimo instrumento para armazenar e organizar conteúdos, como também foi usado para correção de exercícios na parte de criação. O GCR foi utilizado também como uma ferramenta para a coleta de dados.

Ao final do semestre, totalizando 20 aulas e 40 h de curso, foi aplicado um formulário (APÊNDICE A) baseado na Escala Likert<sup>14</sup>. Esse questionário foi elaborado para conter 18 perguntas a respeito do Método de Bateria e Percussão, com ênfase na criação. As perguntas abordaram o aspecto da criatividade, o uso do metrônomo, o ato de tocar coletivamente um estilo musical e seus desdobramentos. Esse formulário foi o principal meio de análise de dados e discussão dos resultados.

---

<sup>14</sup> A Escala Likert é um tipo de escala usada em questionários e que mede o nível de concordância com uma afirmação. Likert, Rensis (1932). A TECHNIQUE FOR THE MEASUREMENT OF ATTITUDES. Archives of Psychology.

### 3.3 Ações e etapas da pesquisa

O projeto foi dividido nas seguintes ações: implementação do método; criação e prática coletiva; e avaliação.

#### 3.3.1 Implementação do método *Repercussão Criativa em sala de aula*

O roteiro de estudo foi apresentado da seguinte forma (APÊNDICE A):

- definição das figuras rítmicas e suas respectivas pausas;
- percepção e solfejo rítmico;
- leitura e aplicação nos instrumentos de percussão de forma coletiva;
- criação e execução das peças rítmicas criadas pelos alunos e executadas de forma coletiva.
- execução de ritmos nordestinos, como o baião, xote, maracatu cearense e xaxado.

As figuras rítmicas (POZZOLI, 1983) foram apresentadas junto com a teoria musical (MED, 1996). A princípio foram definidos os seguintes elementos: pulsação, figuras como semibreve, mínima e semínima, e suas respectivas durações (valores de som e pausa). Uma vez apresentadas as figuras propostas, foi feito um solfejo rítmico, de forma coletiva. Para isso, o aluno cantava a sílaba “TÁ” e junto ao exercício, foi utilizado o metrônomo<sup>15</sup>. Essa prática foi empregada com o objetivo de que o aluno solfejasse e percebesse a duração exata de cada figura escrita pelo professor. Como fundamentação para essa prática foi utilizado o método de Caixa Clara de Ney Rosauro (1996).

---

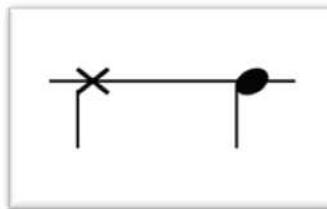
<sup>15</sup> Foi orientado que os alunos baixassem em seus aparelhos de celular um aplicativo de metrônomo.

### 3.3.2 Criação e prática coletiva

O método consistiu, inicialmente, em criar, por parte do professor, uma pequena linha rítmica de no mínimo oito compassos. Essa linha rítmica era executada pelos estudantes, de forma coletiva, com os instrumentos de percussão disponíveis em sala de aula. A caixa, o bumbo, o surdo, o agogô, pratos e triângulos, são exemplos de instrumentos que podiam ser utilizados durante a prática de leitura e em conjunto.

A etapa seguinte consistiu no processo de criação. A partir dos conteúdos exibidos em sala de aula o aluno criava a própria peça, que era similar àquela do professor, contendo as mesmas características, como: número de compassos, figuras rítmicas abordadas e instrumentos sugeridos. O aluno formava uma equipe de 4 a 8 integrantes, ou o número de vozes (instrumentos de percussão) sugerido pelo próprio estudante. Para escrita rítmica dos instrumentos de percussão, foi definido que o aluno usaria a letra “x” para os instrumentos Idiofones e “cabeça” para os Membranofones<sup>16</sup>, conforme Imagem 5 a seguir:

Imagem 5: Exemplo de figuras rítmicas (símbolos) adotadas em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal

Na parte do semestre, chamada de N1, foi trabalhado o processo de criação de linhas rítmicas, coordenação motora, percussão corporal e teoria musical aplicada a um repertório escolhido pelo próprio aluno. No período da N1, com duração de dez aulas, foram feitas duas avaliações. A ideia foi aumentar o nível de dificuldade abrindo vozes independentes em um âmbito de até quatro linhas rítmicas, como também a utilização de colcheias e semicolcheias. Com essa abordagem ficou de fácil compreensão a inclusão dos ritmos nordestinos na etapa seguinte.

Um outro aspecto importante da aplicação do método foi o uso do metrônomo. A princípio foi notório um certo desconforto e dúvidas por parte dos estudantes no início do seu

<sup>16</sup> A definição de Idiofones e Membranofones foi explicada em sala de aula. Porém, pela classificação Hornbostel-Sachas, IDIOFONES são instrumentos de percussão que o som é produzido pela vibração do próprio corpo do instrumento, e MEMBRANOFONES são instrumentos de percussão que o som é produzido pela vibração de uma membrana tensionada.

uso. Porém uma vez entendido como funciona essa ferramenta, a pulsação e o ato de “tocar no tempo”, facilitou o entendimento e comandos como “está ralentando”, “está fora do tempo” e/ou “está correndo”

Para a N2, que também teve duração de dez semanas, ou seja, dez aulas, o intuito foi a execução coletiva de ritmos nordestinos já mencionados acima.

O processo de criação e execução de ritmos, abordou elementos de técnica instrumental, de forma gradativa, para cada instrumento de percussão, dependendo do ritmo a ser estudado. Para cada ritmo foi feita, primeiramente, uma apresentação de aspectos históricos, com seu respectivo emprego, discografia e principais compositores do estilo. Exemplo disso, pode ser o xote, por ser considerado um ritmo simples e sem notas pontuadas ou sincopadas, como o samba ou o baião.

Os alunos também participaram da escolha de músicas no repertório para serem executadas em sala de aula. Assim o estudante tinha uma ideia de pertencimento cultural e uma familiaridade com músicas escutadas no seu cotidiano.

### ***3.3.3 Avaliação e formulário eletrônico***

A avaliação foi dividida em duas partes. A primeira diz respeito à criação composicional do aluno e a segunda parte consistiu na *performance* do aluno, feita de uma forma coletiva. Nesse momento, o estudante criava uma pequena peça contendo as figuras expostas em sala de aula pelo professor. Criatividade e diversidade instrumental foram alguns critérios avaliados. Outro critério avaliado foi a execução da criação de forma coletiva, ou seja, a *performance* propriamente dita.

No final de cada aula, o professor preencheu uma espécie de diário de campo e lá foram depositadas suas percepções aula a aula. Ao final do semestre letivo, foi disponibilizado um questionário (APÊNDICE B) e neste formulário havia perguntas para avaliar aspectos relacionados à percepção dos alunos sobre a aplicação do método, à criatividade, ao uso do metrônomo, ao ato de tocar coletivamente um estilo musical, ao grau de estímulo, dentre outros aspectos.

Como descrevemos os caminhos metodológicos que esse trabalho tomou, no próximo capítulo será feita uma análise dos resultados, como uma devida discussão usando os referenciais teóricos propostos e fazendo uma breve narração de como a experiência foi realizada.

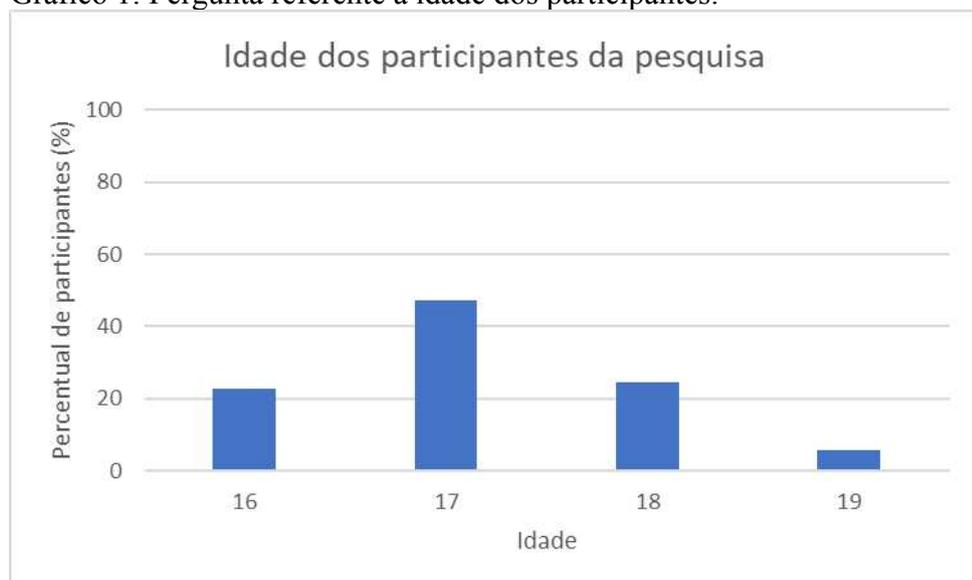
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Sei escrever o seu nome na ponta fina de um lápis, mas não vou repetir o que tu já sabes” (Na ponta fina do lápis – Rodger Rogério e Clodo Ferreira).

Neste tópico são apresentados os resultados extraídos do *Google Forms* disponibilizado para os alunos, conforme comentado na metodologia. O formulário era composto de questões de múltipla escolha e questões subjetivas, totalizando 18 perguntas. As questões de múltipla escolha foram baseadas na escala *Likert*, que reflete a percepção do participante da pesquisa sobre os temas abordados no questionário (APÊNDICE B). A seguir, será exposto o conteúdo abordado em cada pergunta. As indagações variavam entre a prática coletiva de instrumentos musicais, uso de tecnologias como o metrônomo, criação rítmica, nível de acesso ao uso de instrumentos musicais, repertório e outros temas.

O primeiro momento da aplicação do questionário consistiu em ter uma noção geral da faixa etária do público entrevistado. Como são alunos do Ensino Básico do Técnico Integrado, a variação de idade ficou entre 16 e 19 anos, e os alunos estavam majoritariamente na faixa de 17 anos de idade, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1: Pergunta referente à idade dos participantes.



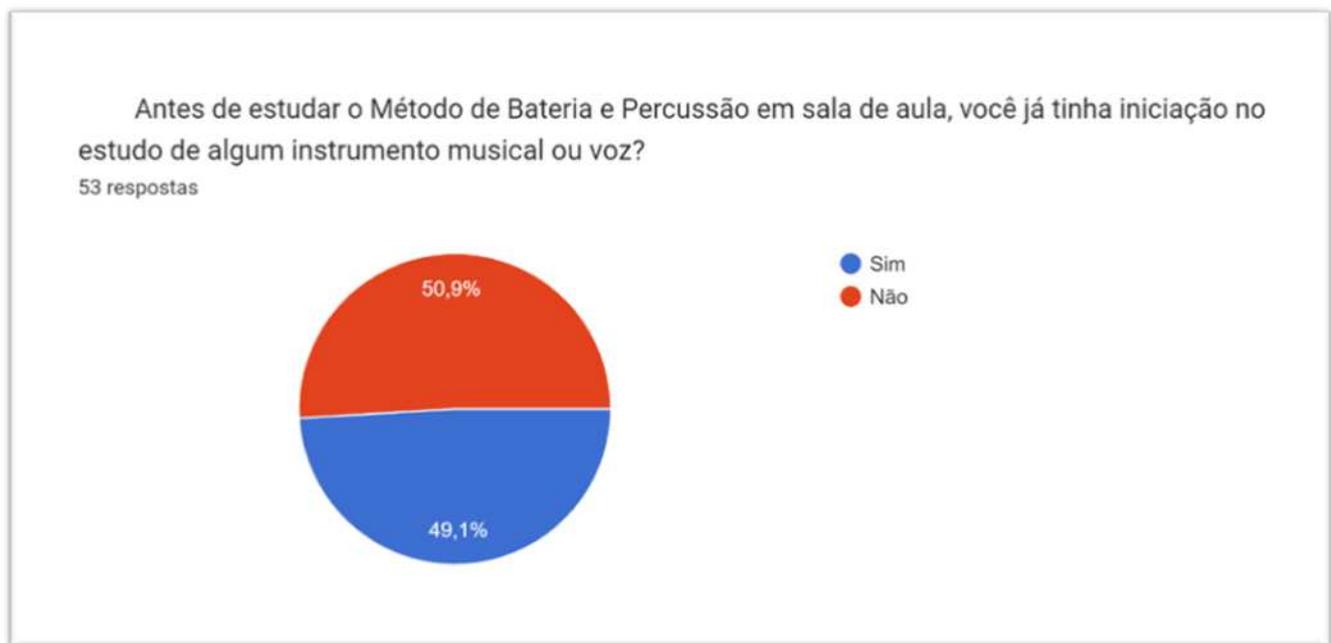
Fonte: dados da pesquisa.

#### 4.1 Iniciação musical

A ideia desse subtópico é entender qual o grau de acesso dos alunos à música, quais instrumentos musicais foram estudados e onde ocorreu esse contato, caso já tenham sido iniciados no estudo musical.

O objetivo da primeira pergunta era saber o nível de acesso à música que cada aluno possuía. Com base na resposta, seria possível avaliar o grau de compreensão ou entendimento da turma mediante a aplicação das tarefas. Ao serem questionados se, anteriormente ao estudo do Método Repercussão Criativa, os estudantes tinham tido iniciação no estudo de algum instrumento musical, percebe-se que um pouco mais da metade, ou seja, 50,9%, nunca tinha iniciado algum instrumento (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Nível de acesso dos participantes da pesquisa ao estudo de instrumento musical ou voz antes da aplicação do Método Repercussão Criativa.



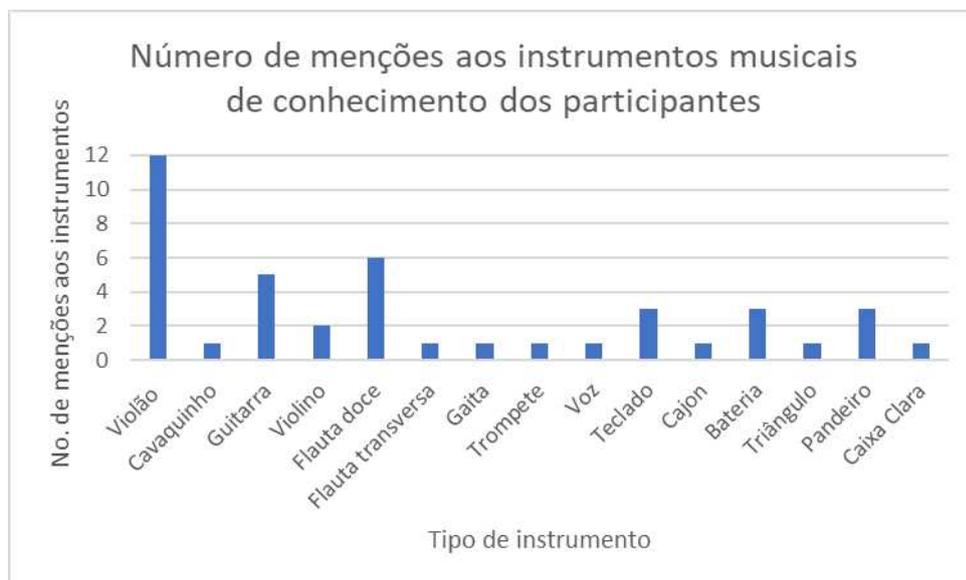
Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os iniciados, os instrumentos mais citados foram violão e flauta doce, mas houve menção a outros instrumentos como: flauta transversa; teclado; gaita e guitarra. Dentre os instrumentos percussivos, houve registro de bateria, pandeiro, triângulo, caixa e *cajon*<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Cajon é um aumentativo da palavra espanhola “caja”, que em português significa “caixa” ou “gaveta”. Sua origem vem do Peru Colonial, no qual os negros escravizados, trazidos do continente africano, substituíram os tambores por caixas vazias de alimentos para tocar suas manifestações culturais. O instrumento ficou muito famoso por ser o acompanhamento principal do ritmo espanhol Flamenco. <https://oacustico.com.br/blog/2016/04/01/a-historia-do-cajon/>

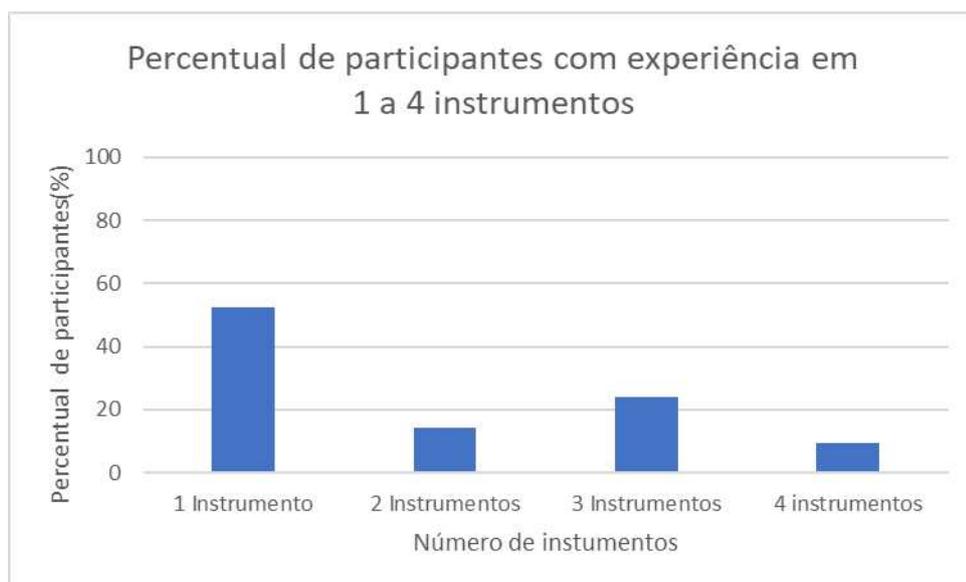
(Gráfico 3). Cerca de 52% dos entrevistados informaram que tiveram iniciação musical em apenas um instrumento, enquanto 47,6% dos entrevistados da pesquisa relataram ter iniciação em mais de um instrumento musical (Gráfico 4).

Gráfico 3 - Relação dos instrumentos mencionados pelos alunos com iniciação musical.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Percentagem de alunos com iniciação instrumental em 1 a 4 instrumentos.



Fonte: Dados da pesquisa.

O intuito das perguntas referentes aos gráficos 1 a 3 foi identificar se já terem se iniciado na música ou terem tido acesso a algum instrumento musical tornaria os exercícios mais fáceis e se o fato de serem iniciados em outro instrumento, que não fosse de percussão, ia ser menos ou mais estimulante. Essas questões servirão de base para perguntas posteriores que se relacionam com esses fatores.

Sobre o tema da iniciação musical, os educadores das chamadas pedagogias ativas, como Swanwick (2003) e Schafer (2011a), acreditam que a música deve ser aprendida e vivenciada por todos desde a infância, fazendo uso da execução vocal e instrumental, do movimento corporal e da apreciação musical.

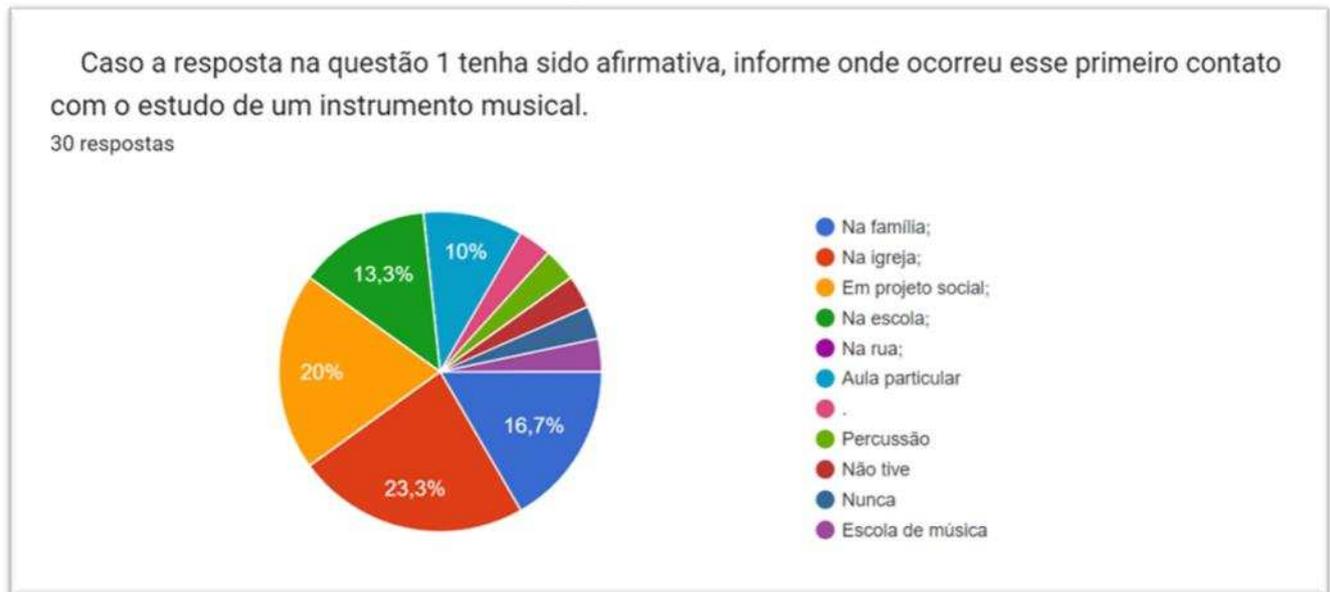
A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, considera que a música no ambiente do ensino básico traz outros benefícios e ativa funções nos alunos, como a criatividade, a linguagem e o raciocínio. Mesmo com a Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, e a Lei 13.278/2016, que diz que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular, o acesso à música e aos instrumentos musicais ainda é muito precário e elitista. A realidade da maioria das escolas públicas do Brasil está muito distante do ensino de música ideal. Em uma situação ideal, os professores seriam qualificados em suas respectivas áreas e as salas de aula seriam equipadas com instrumentos musicais.

Nos estudos de Beineke (2015, p. 51), que tratam do ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica, a autora corrobora que “o uso dos instrumentos musicais engaja as crianças no trabalho, porquanto elas valorizam essa habilidade, considerando importante e desafiador tocá-los.” O local em que foi feita a pesquisa, conforme dito na metodologia, foi o IFCE *Campus* Itapipoca, que dispõe de um laboratório de bateria e percussão provido de alguns instrumentos percussivos. Diante desse cenário, era notório o interesse de grande parte dos alunos em saber se a aula seria ministrada dentro do laboratório, e também era visível o engajamento desses estudantes nas aulas práticas. O uso de instrumentos musicais fazia, portanto, toda a diferença na dinâmica. Adquirir habilidades técnicas, tocar juntos a composição de uma linha rítmica do colega e aprender um estilo musical fazia com que o interesse e o engajamento dos alunos aumentassem sensivelmente.

A pergunta de número três almejava saber em que local ocorreu esse primeiro contato com a música, caso o aluno tenha respondido sim para a pergunta de número um. Diante dos dados (Gráfico 5), foi constatado que a iniciação instrumental dos alunos ocorreu, em sua maioria, na igreja, com 23,3% das respostas. Em segundo lugar, essa iniciação veio por meio de Projeto Social, correspondendo a 20%. Em terceiro lugar, com 16,7%, a iniciação

musical ocorreu na família, e, em quarto lugar, com 13,3%, ocorreu na Escola. O somatório de família, igreja e projetos sociais equivale a 60%, enquanto 13,3% correspondem à iniciação musical nas escolas. As outras respostas variaram entre iniciação na rua, em escola de música ou em aula particular.

Gráfico 5: Local onde ocorreu o primeiro contato com a música.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados apresentados no gráfico 5, nota-se que a igreja tem cumprido um papel que seria da escola. Para Fonterrada (2008), essa lacuna da música nos currículos escolares resulta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 de 1971, pois a referida lei extinguiu a disciplina de educação musical e a substituiu pela atividade de educação artística. Fonterrada (2008) nos informa:

Note-se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da LDB, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados quarenta anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer essa área (FONTERRADA 2008, p. 218).

Com isso, criou-se a formação do professor polivalente em educação artística, isto é, o profissional que devia (deve) dominar as quatro áreas da expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje dança). Essa formação se dava por meio de uma

Licenciatura, com duração de dois ou três anos, respectivamente, Licenciatura Curta e Longa. O resultado foi a formação precária de professores de Artes com grandes lacunas em seu aprendizado, já que era quase impossível dominar essas quatro linguagens em um espaço curto de tempo (FONTERRADA, 2008). Os prejuízos causados pela LDB de 1971 ainda são percebidos nas nossas escolas, visto que a iniciação musical ainda é negligenciada pelos governos municipais, estaduais e federais. Esse primeiro contato com os instrumentos e com a música em si, que deveria ter sido iniciado no ensino básico, ficou em segundo plano na nossa educação.

Agora que sabemos o perfil dos alunos quanto à idade, a porcentagem de alunos que foram iniciados na música e com quais instrumentos musicais tiveram contato, vamos cruzar essas informações para as próximas perguntas.

#### **4.2 Percepção sobre ferramentas metodológicas**

Este subtópico indica resultados sobre a aplicação de tecnologias, como o uso do metrônomo. Também versa sobre o uso de coordenação motora e percussão corporal como recursos de aquecimento no início das aulas e sobre a aplicação da teoria musical junto com a prática instrumental percussiva.

A pergunta número quatro trata do uso do metrônomo nas aulas de música como ferramenta para auxiliar nos exercícios propostos. No início do curso, já na primeira aula, era solicitado que os alunos baixassem um aplicativo de metrônomo em seus celulares. Nesse momento, eram explicados os conceitos de tempo, pulso e pulsação. Informava-se que as gravações das músicas eram feitas com o auxílio desse aparelho e, logo em seguida, solicitava-se que cada aluno escolhesse uma música de sua preferência para dar início à metodologia do ECIM.

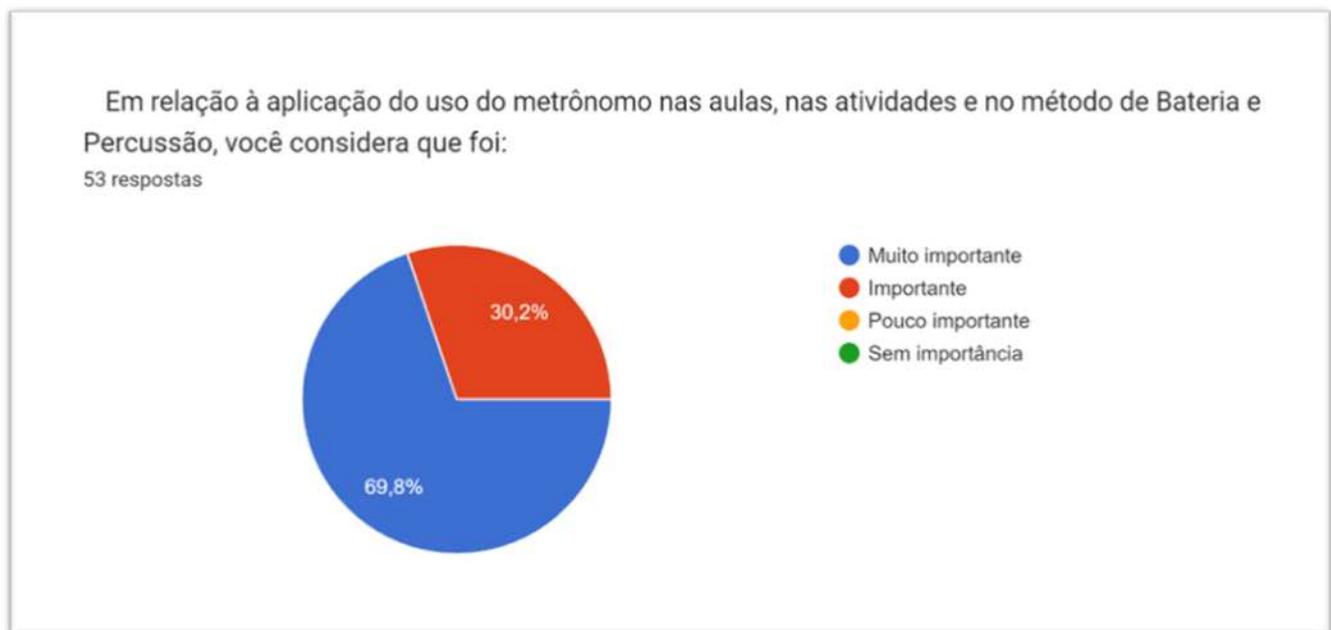
Na ocasião, os alunos eram estimulados a bater palmas para entender onde se encaixava essa batida de tempo, qual a velocidade da música (andamento), qual o tempo forte e fraco e outros conceitos da música. Depois, eram feitos exercícios com movimento de pés e mãos ou utilizando um exercício simples de percussão corporal. Nunca tinha utilizado esse mecanismo de forma coletiva para alunos dessa faixa etária. Em minha visão, o uso do metrônomo iria facilitar comandos que poderiam utilizar futuramente, como: “estão correndo!!”, ou “estão ralentando!!”, ou “tá fora do tempo” etc. Dentro desse contexto, os objetivos alcançados por Santos (2013, p. 61) ao utilizar atividades de estimulação rítmica foram similares aos objetivos do presente trabalho, a exemplo do estímulo à “noção de pulso,

andamento, ritmo, métrica, coordenação motora, sequência acumulativa, percepção em grupo, ludicidade e percussão corporal.” No trabalho de Santos (2013), porém, não foi feito uso do metrônomo.

Em meu período como estudante universitário de música, lembro que comemorei muito a compra do meu primeiro metrônomo. Custou mais que o valor da bolsa que recebia na época. O que quero transmitir com essa informação é que, atualmente, o acesso às novas tecnologias, como o celular e diversos aplicativos agregados ao aparelho, traz muitas possibilidades de conhecimento e informação, uma vez que a maioria desses aplicativos é gratuita e quase 100% dos alunos possuem um aparelho de celular.

Nas atividades extraclasse passadas pelo *Google Classroom*, era exigido que os exercícios fossem gravados com metrônomo. Para minha surpresa, os alunos se adaptaram rápido ao uso do mecanismo, de forma que 69,8% consideraram muito importante o uso do metrônomo, enquanto 30,2% consideraram importante (Gráfico 6).

Gráfico 6: Percepção dos participantes da pesquisa sobre o uso do metrônomo.



Fonte: Dados da pesquisa.

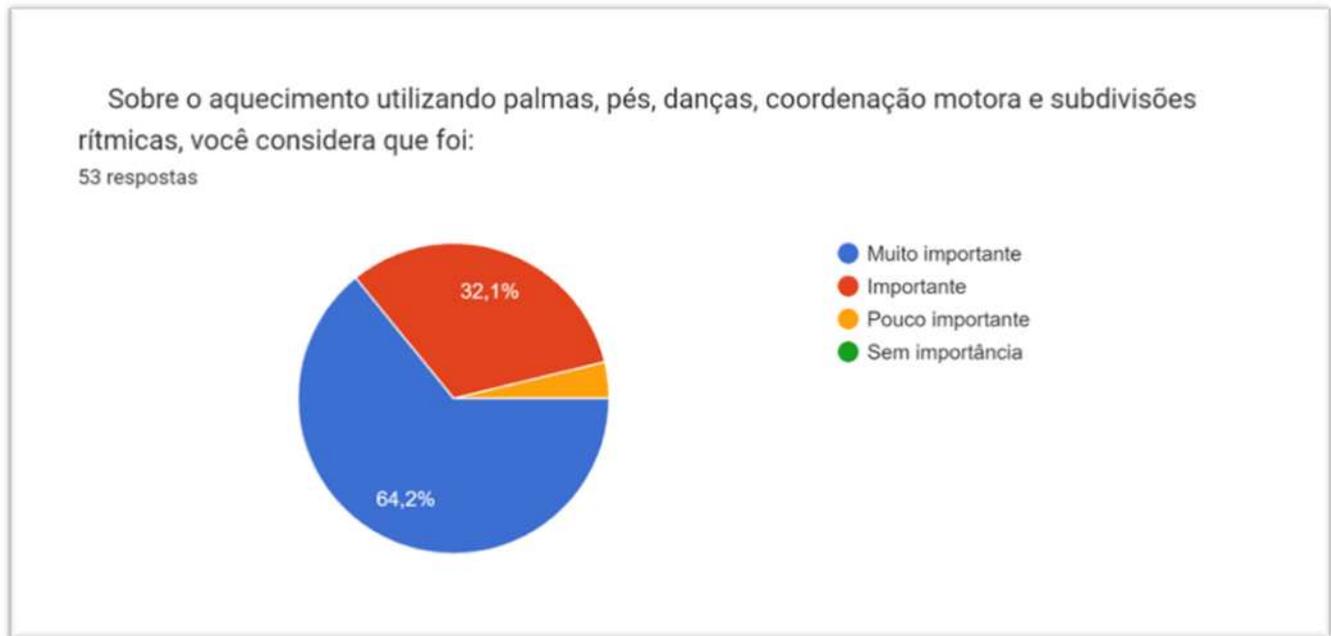
A pergunta de número cinco refere-se ao início da aula e trata de atividades de aquecimento e coordenação motora. O objetivo de realizar essas atividades foi fazer com que o aluno desenvolvesse a coordenação motora por meio do movimento ordenado do corpo, utilizando palmas, contagem e passos. No decorrer do curso, o nível de dificuldade foi progressivamente aumentando de forma a incluir figuras rítmicas, expostas a cada aula.

Percebi que, no começo, os alunos tinham muita dificuldade de marcar o passo, contar e bater palmas, mas foram se familiarizando com a atividade e se divertindo com o decorrer do curso. Outra estratégia consistiu em pedir aos alunos que escolhessem uma música do seu contexto diário, e o resultado disso foi um maior engajamento dos estudantes, pois, além de conhecerem a música, sentiam-se inclusos no processo de demandas da sala de aula, tirando a centralidade do professor e dando autonomia e protagonismo para os estudantes. Com base na escolha musical proposta pelos próprios alunos, eram explicados conceitos como: andamento; tempo forte e tempo fraco; fórmula de compasso; pulso e pulsação; estilo musical etc. Essas ideias foram baseadas no método “O Passo” de Lucas Ciavatta (2009), que trata desse tipo de dinâmica e de conceitos da percussão corporal.

Santos (2013) também entende a importância de uma sensibilização corpórea antes de se tocar um instrumento de percussão e da expressão corporal trabalhada dentro de um contexto musical. Para isso, seguia uma sequência de alongamentos, atividades de coordenação motora e estimulação rítmica. Tudo isso antes dos ensaios do seu grupo de percussão, GMPACC.

A maior parte da turma considerou ser “muito importante” esse tipo de dinâmica, com um total de 64,2% de respostas. Em segundo lugar, com 32,1%, os alunos acharam que foi “importante”; apenas um aluno, um total de 3,7%, achou que foi “pouco importante” e não houve votos para a opção “sem importância”, conforme Gráfico 7.

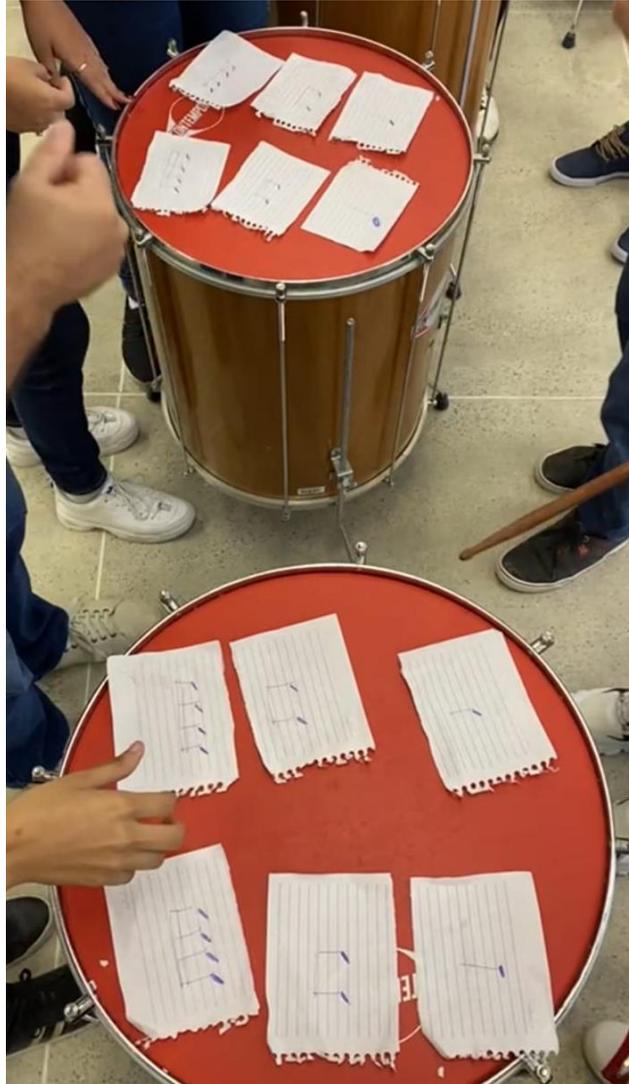
Gráfico 7: Percepção dos participantes sobre as práticas de aquecimento utilizando palmas, pés, danças, coordenação motora e subdivisões rítmicas.



Fonte: Dados da pesquisa

O método em questão usou simultaneamente a teoria musical, a prática percussiva e a criação. Acredito que, se estudadas separadamente, o resultado é o desestímulo dos alunos. Assim, a turma se sentiu motivada e estimulada para ir mais adiante. A tática foi apresentar as figuras rítmicas e, em seguida, aplicar um exercício no tambor enfatizando aquela duração, bem como fazer apreciação musical mostrando a figura em questão e um exercício de leitura reflexo (Imagem 6). Leitura reflexo foi um exercício que eu mesmo denominei: com a participação coletiva dos estudantes, o professor mostra variadas figuras rítmicas e o aluno executa batendo palmas ou no instrumento a que tem acesso. Esse exercício poderia ser acompanhado por uma música da escolha do aluno ou por um metrônomo.

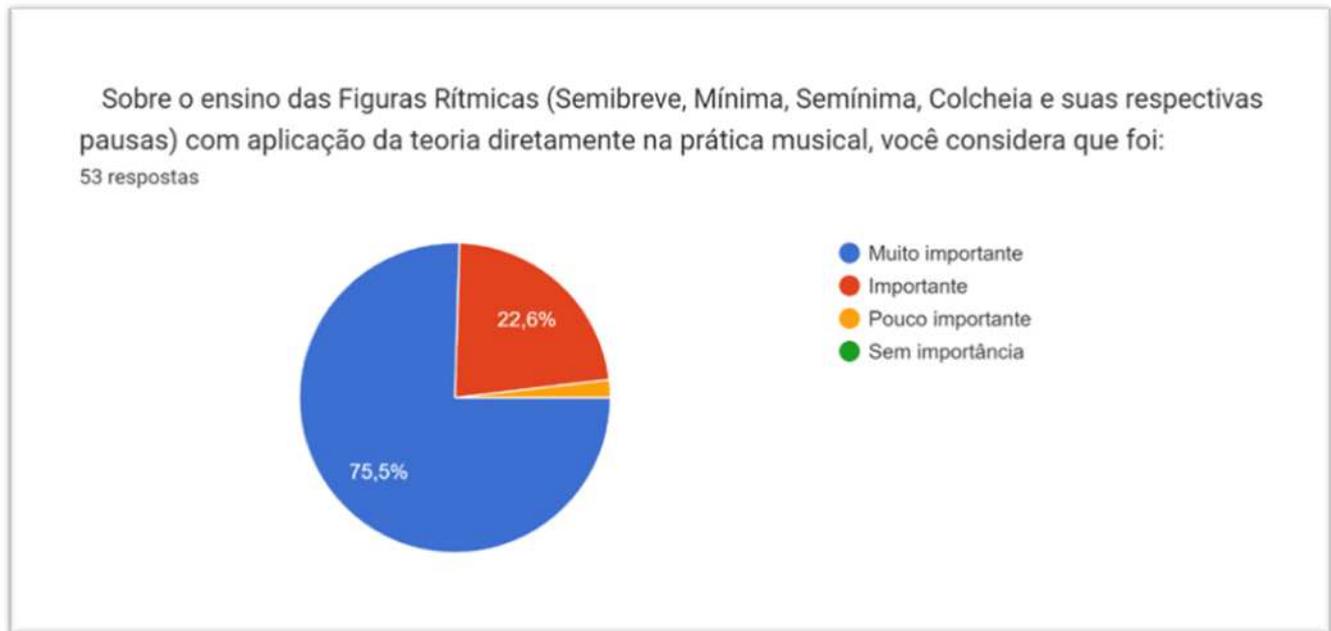
Imagem 6: Alunos jogando Leitura Reflexo



Fonte: Arquivo pessoal.

A sexta pergunta do formulário tratava desse assunto, ou seja, o ensino da teoria musical com prática coletiva de instrumentos percussivos (ECIM). Quanto à integração entre teoria e prática musical, 75,5% dos participantes consideraram ser muito importante, enquanto 22,6% consideraram importante. Apenas 1,9% dos participantes consideraram de pouca importância (Gráfico 8).

Gráfico 8: Percepção dos participantes sobre a integração da teoria à prática musical.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sabe-se que, culturalmente na percussão popular, as células rítmicas ou os próprios ritmos são passados através da imitação e/ou da oralidade. Nesse sentido, Suzuki (1898-1998) considera que a aprendizagem musical é próxima à linguagem materna e, por isso, há um desenvolvimento por meio de estímulos como elogios, imitação e *feedback*. Dentro dessa linha de raciocínio, uma criança aprende primeiro a falar e só depois é alfabetizada (FONTERRADA, 2008).

Carvalho (2020) afirma que, para se obter um amplo domínio de um idioma, é necessário o desenvolvimento da escuta, da oralidade e da escrita daquela determinada língua. Sobre a música, pode-se pensar da mesma forma, já que ela é uma linguagem. Comumente, vemos cursos ou professores de música que só se preocupam com a leitura e a técnica instrumental.

Santos (2013) também defende que a transmissão oral de uma determinada batida, a imitação, a improvisação e a corporalidade fazem parte de sua rotina de ensaio como da de outros grupos percussivos e afirma:

Na transmissão dos ritmos para os instrumentos, o recurso da oralidade é o pioneiro e a principal estratégia de ensino, com isso, estabelece-se uma sequência de procedimentos até o tocar de um instrumento: primeiro repete-se com a voz, depois com o corpo e, assim, com o instrumento. Neste procedimento, permite-se ao ritmista vivenciar possibilidades com o corpo, com a voz e com a improvisação no GMPACC. (SANTOS, 2013 p. 30).

Porém, de acordo com o pensamento de Cruvinel (2005), haverá benefícios imediatos se a leitura rítmica for contextualizada e empregada simultaneamente à prática instrumental.

Parente (2018) também defende uma aprendizagem teórica simultânea com a prática instrumental, pois ambos são importantes e podem atuar juntos dentro de um fazer musical. O autor compartilha conosco uma experiência sobre esse assunto. Ele nos conta que, quando era aluno de música no Sesc na Barra do Ceará, o curso era dividido em duas partes. A primeira parte consistia apenas em teoria musical, sem nenhum contato com algum instrumento, e a segunda parte era a prática coletiva de banda. O aluno só chegava nesse momento se passasse nas aulas de teoria musical. O resultado era um alto nível de abandonos e trancamentos, e poucos alunos conseguiam chegar no próximo estágio, que era tocar um instrumento.

Swanwick (2013) afirma que, apesar de ler e escrever música não serem o objetivo final de uma educação musical, a aprendizagem dessa linguagem facilita muito as aulas e os comandos quando se trata de pulso e duração. Porém, o autor afirma em outro momento:

Alguns colegas podem ter problemas com a ideia de “teoria”, como se ela fosse, de alguma forma, oposta à prática. Contudo, teorias são construções inevitáveis das mentes humanas, uma vez que todos buscamos explicações ou procuramos por princípios de organização, por algum tipo de perspectiva através da qual possamos interpretar a experiência e planejar o futuro. De outra forma, nós dificilmente sobreviveríamos. ... teorias não são uma desnecessária perda de tempo; na verdade, não existe nada mais prático e útil do que uma boa teoria, e nada tão perturbador como uma teoria ruim. Educadores musicais não estão isentos disso (SWANWICK, 2013, p. 15).

Dentro de uma contextualização musical, os alunos saíram de certo modo satisfeitos em aprender uma nova linguagem de códigos chamada notação rítmica. Outro fato observado foi que, enquanto eu desenhava no quadro ou mostrava figuras como colcheia, pausas, pentagrama ou clave de sol em uma projeção em sala de aula, alguns alunos já tinham visto os símbolos em desenho animado, filmes, tatuagens ou símbolos urbanos. Comumente, sempre havia interação da turma por reconhecerem o ícone exibido.

Com isso, findamos este subtópico que abordou o uso do metrônomo, a percussão corporal como ferramenta de aquecimento e a aplicação da teoria musical junto com a prática instrumental. Analisaremos agora os resultados referentes à criação de uma forma geral.

### 4.3 Percepção sobre a criatividade no fazer musical

O objetivo deste subtópico é integrar os resultados do uso da criatividade na execução coletiva de bateria e percussão no contexto do ECIM com uma peça criada por uma equipe e avaliar a percepção dos estudantes sobre essa prática.

Esse momento equivale ao último nível do método, no qual o professor já exibiu o objetivo junto com a teoria, criou uma linha rítmica, fazendo com que os alunos a executassem através de solfejo rítmico, e, por fim, incentivou que os estudantes criassem suas próprias composições rítmicas e as executassem em grupos de forma coletiva no contexto do ECIM.

Fonterrada (2008) considera que as práticas criativas e a improvisação não são frequentemente aplicadas no ensino da música. As escolas livres de música e os conservatórios priorizam o desenvolvimento técnico do estudante de música tanto no canto quanto no instrumento. Esse tipo de realidade é bem pior no ensino básico, já que o professor muitas vezes não tem acesso a instrumentos musicais.

Schafer (2011a), o qual tem o fazer musical criativo como principal foco de estudo, também faz críticas ao modo como a música é ensinada na atualidade, que ainda repete os modelos tradicionais – interpretar e executar obras do passado – e torna as atividades ultrapassadas. Já os atos de criação estão ligados ao presente e ao futuro, e não ao passado. O autor afirma ainda que os processos voltados à criação promovem a autonomia do aluno, na qual a descoberta e a exploração de sons são essenciais. Ele entende a música como uma arte essencialmente expressiva, porém, nos estudos tradicionais de instrumentos musicais, há uma ênfase maior no estudo da teoria, da técnica, do trabalho de memória em detrimento do uso da criatividade e da improvisação. Esse fato acaba tornando o ato de aprender música quase numa ciência, em que há um acúmulo de regras e conhecimentos e pouco espaço para se expressar.

Beineke (2009), por sua vez, entende a importância de aulas planejadas e dirigidas ao fazer musical e concebe que dar vez e voz aos alunos para que se expressem através de suas composições traz um senso de autonomia e coletividade. A composição dá acesso a várias possibilidades de experiências musicais para os alunos, saindo assim das tradicionais apreciação e execução.

O estímulo à criatividade funciona, entre outras coisas, como fator de descontração, atenuando a inibição e outros comportamentos comumente presentes no contexto do aprendizado musical, como ansiedade e nervosismo. Esse conjunto de benefícios

pode favorecer o estabelecimento de uma relação mais lúdica e estimulante para o estudo da música do que a usualmente observada, criando uma atmosfera saudável que promove o bem-estar e suscita o interesse do aluno a respeito de todos os aspectos pertinentes a este ensino, proporcionando, com isso, a participação mais ativa do estudante no entendimento e na prática da estrutura e linguagem musical (BELLODI, 2008).

Para Beineke (2015), a composição é o momento em que os alunos têm a oportunidade de expressarem suas ideias musicais e são incentivados a falar das concepções aplicadas em suas músicas. Esse momento ocorre quando há uma apreciação musical, tanto por meio de áudios (CDs, *YouTube*, plataformas digitais) quanto nas produções geradas pelos próprios alunos. O resultado é uma valorização das opiniões e contribuições dos estudantes de forma geral. Alencar e Fleith (2008, p. 59) consideram que “as experiências criativas de aprendizagem se constituem em uma das vias para o bem-estar emocional, contribuindo positivamente para a qualidade de vida do indivíduo.” Diante desse fato, pude perceber que, após cada novo aumento de dificuldade, o aluno se sentia capaz e estimulado para um novo desafio. O engajamento é outro aspecto relatado por Oliveira e Beineke (2015) que aumenta a criticidade diante de um material musical trabalhado.

A composição tem o potencial de engajar o aluno criticamente com o material musical que está sendo trabalhado. Ele experimenta esse material buscando compreender os sons disponíveis e faz suas escolhas por meio de uma análise crítica baseada em suas experiências musicais (Oliveira; Beineke, 2015, p. 2).

As aulas de Santos (2013) foram marcadas também por atividades de criação, proporcionando um pensar musical. Havia um momento em suas aulas em que os alunos tinham a oportunidade de criar seus próprios arranjos de composição e aplicá-los imediatamente dentro de um contexto percussivo. O resultado desse tipo de dinâmica resultou no espetáculo “Sons da casa”, que foi produzido, dirigido e regido pela autora e tinha como marca músicas compostas e arranjadas pelos próprios alunos durante os ensaios percussivos.

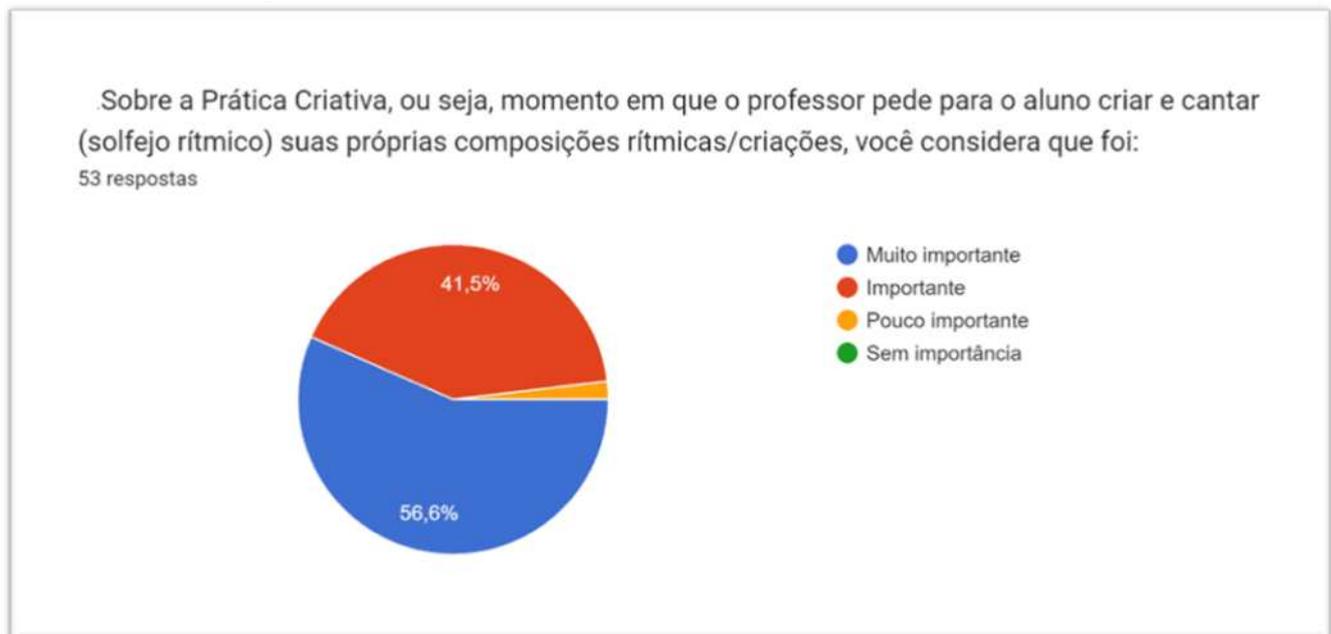
Beineke (2009) lista características de pessoas criativas, como: “intuição; pensamento independente; persistência e dedicação ao trabalho; flexibilidade cognitiva; espontaneidade; menor interesse nos detalhes e maior nos significados e abertura para novas experiências.”

Nas minhas primeiras aulas, ao aplicar a parte de criatividade do método, senti certa resistência e timidez dos alunos para mostrar suas composições rítmicas, no entanto, com o decorrer do semestre, essas barreiras foram sendo ultrapassadas e substituídas pela descontração e por uma sensível diminuição da timidez e da inibição. Os estudantes se

sentiam valorizados e orgulhosos, pois tinham vez, autonomia e senso de coletividade no momento em que sua peça percussiva estava sendo mostrada para a turma e executada imediatamente por um grupo. Outro resultado detectado foi um ambiente saudável, já que suas ideias e opiniões estavam sendo escutadas, discutidas e valorizadas.

A pergunta de número sete indagava sobre o momento de criação do aluno. O resultado está no Gráfico 9, o qual mostra o grau de importância dessas composições para o estudante. De acordo com os resultados obtidos, 56,6% dos participantes consideraram “Muito Importante” a prática criativa, enquanto 41,5% consideraram “Importante”. Apenas 1,9% dos estudantes consideraram a prática criativa pouco importante.

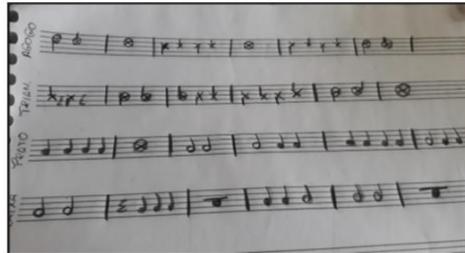
Gráfico 9: Percepção dos participantes da pesquisa sobre a criatividade na prática coletiva de bateria e percussão.



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, são mostrados exemplos de criações de autoria de estudantes do curso, feitas manualmente ou com auxílio de editor de partituras (Imagem 7).

Imagem 7 – Exemplos de criações feitas pelos próprios alunos. Uso da criação rítmica a quatro vezes. No exemplo da esquerda foi manuscrito pelo próprio aluno e no exemplo da direita o aluno fez uso de um editor de partituras.



Atividade 1 - Disciplina: Práticas Percussivas

Triângulo

Pratos

Caixa Clara

Bumbo de Concerto

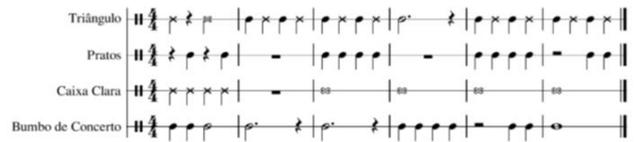
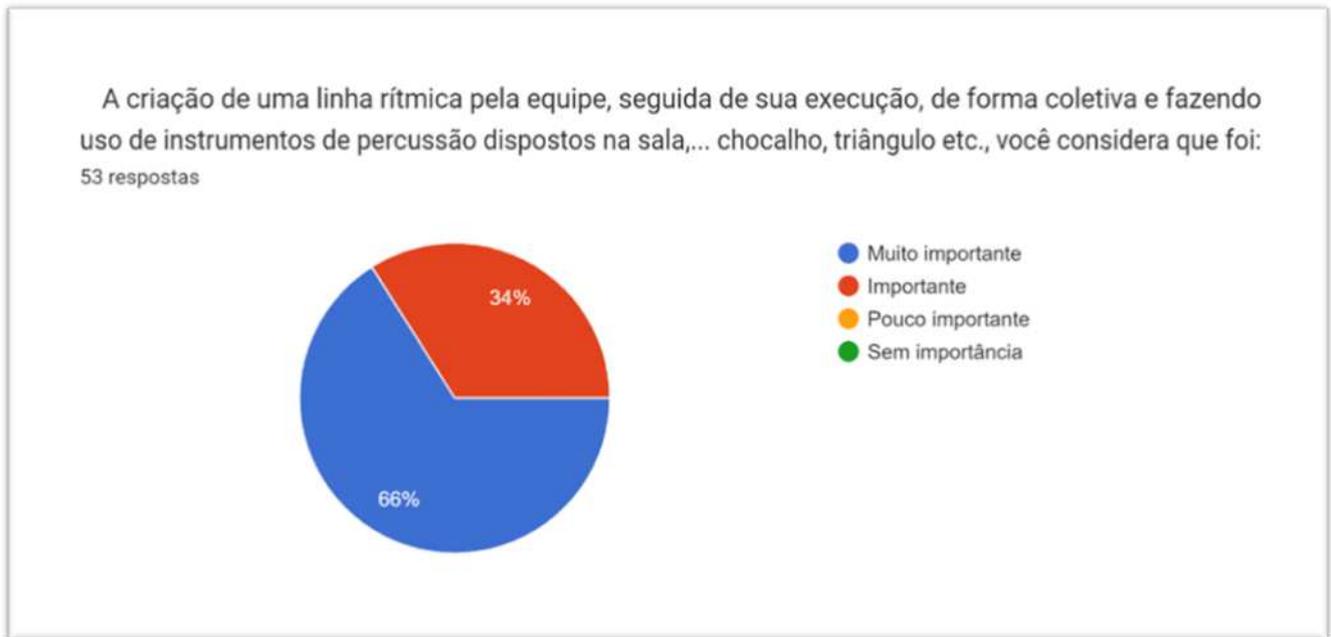


Foto: arquivo do autor retirados dos exercícios dos alunos.

A questão de número oito trata do trabalho em equipe, no qual a execução dentro do contexto do ECIM e a composição coletiva foram bem avaliadas. Nota-se que 66% dos pesquisados acharam “muito importante” e 34% acharam “importante” essa criação e execução coletiva. Não houve pontuação no “pouco importante” e “sem importância” (Gráfico 10).

Gráfico 10: Percepção dos participantes sobre a prática coletiva de instrumentos percussivos (ECIM) diante de uma criação própria.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em consonância ao que foi observado em sala de aula com a prática coletiva de bateria e percussão no contexto do ECIM, Beineke (2015) considera que a realização do trabalho em grupo cria um ambiente de confiança entre os pares e faz com que os alunos tenham segurança para manifestar seus posicionamentos e suas ideias. No trabalho de equipe,

os alunos aprendem a ouvir a ideia do outro e a colaborarem entre si. O professor é o caminho para que essa atmosfera permaneça em sala de aula.

Parente (2018) defende a prática em conjunto desde a chegada dos alunos a um ambiente coletivo de música. Um dos princípios é que os estudantes aprendam em grupo e pela interação com os colegas. Há um compartilhamento de saberes, pois cada um traz uma experiência prévia antes mesmo de uma aprendizagem formal em música.

No livro de Jeffrey e Woods (2009) que trata sobre a aprendizagem criativa na escola primária, os autores identificaram três modos de participação social, que explicam o trabalho em grupo e suas possibilidades em sala de aula. São eles: a coparticipação; a participação coletiva e a participação colaborativa. Esses conceitos foram abordados na fundamentação teórica no subtópico que trata da criatividade.

A proposta feita em sala de aula foi que os alunos escolhessem seus grupos e produzissem juntos, ou seja, foi escolhida a participação colaborativa. Na primeira aula, deixei que os alunos formassem seus grupos. Comumente, eles fazem equipe com os colegas que já conhecem ou com os colegas com quem possuem maior afinidade. Posteriormente, em outras aulas, eu ia “desmanchando” essas equipes e fazia com que os estudantes trabalhassem com pessoas diferentes a cada aula. O intuito era socializar ideias e conceitos diferentes, por exemplo, a valorização do discurso musical de cada aluno, visto que cada um traz influências de fora da escola, e o professor faz papel de mediador, questionando, orientando e aconselhando os alunos, transformando a sala de aula em um ambiente construtivo de conhecimentos. Sobre a formação de pequenos grupos, Swanwick (2003) explica que os educandos “trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se ‘apropriar’ da música por eles mesmos” (SWANWICK, 2003, p. 67).

Santos (2013) também experimentou com seus alunos essa vivência de divisão em grupos para um trabalho específico com a técnica. Isso acontecia de forma colaborativa: ela indicava os chamados líderes de naipes e eles ajudavam outros que tinham mais dificuldades técnicas e de manuseio instrumental. Isso dava oportunidade para que alunos ensinassem a outros e, no final, houvesse uma experiência de que quem ensina também aprende. Esse processo também ocorria nas minhas aulas de bateria e percussão. O critério que utilizava para a escolha dos chefes das naipes eram os alunos que tinham tirado as melhores notas nas atividades extraclasse por meio do GCR. Com isso, criava-se uma atmosfera de liderança e de participação dos alunos.

Outro aspecto notado por Beineke (2021) é o engajamento de interesses dos alunos nas aulas de música. Segundo a autora, esse interesse pode ser construído de diferentes maneiras.

[...] como o prazer em fazer música de maneira livre e fluida; por meio das relações que se dão entre os conteúdos e as suas próprias composições musicais; temas de interesse, a curiosidade e as conexões estabelecidas com referências musicais do contexto sociocultural das crianças; e a própria ressonância que as práticas musicais podem provocar na vida dessas crianças (BEINEKE, 2021, p. 34).

Diante de cada execução feita pelos estudantes, percebia uma certa satisfação quando a peça criada de forma coletiva era executada corretamente. Essa atividade sempre vinha acompanhada com um sentimento de superação. Outro aspecto notado era um ambiente de segurança e confiança entre os próprios alunos. Isso era gerado quando, no momento da composição, as ideias individuais se misturavam com as coletivas e cada um se posicionava para manter suas inspirações iniciais. Esse tipo de posicionamento tem como resultado uma escuta e respeito pela ideia do outro e há instantaneamente uma partilha de saberes, pois cada um traz consigo uma vivência anterior. O professor é o responsável por manter e cultivar esse ambiente saudável em sala de aula. Na Imagem 8, apresenta-se uma atividade contendo a prática coletiva de percussão e bateria.

Imagem 8 - Prática coletiva de percussão e bateria: alunos e professor.



Fonte: Arquivo pessoal.

Uma vez vistos os resultados da criação e de sua aplicação no contexto do ECIM, vamos analisar outros quesitos relacionados à prática coletiva de bateria e percussão, com ênfase na criatividade.

#### **4.4 Habilidades, dificuldades e motivações relacionadas ao Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM)**

Este subtópico aborda as habilidades adquiridas por meio do ECIM, no caso específico de bateria e percussão. Também trata das dificuldades que foram enfrentadas pelos alunos em estudar música dentro de um contexto escolar e das principais causas de uma possível motivação ou desmotivação.

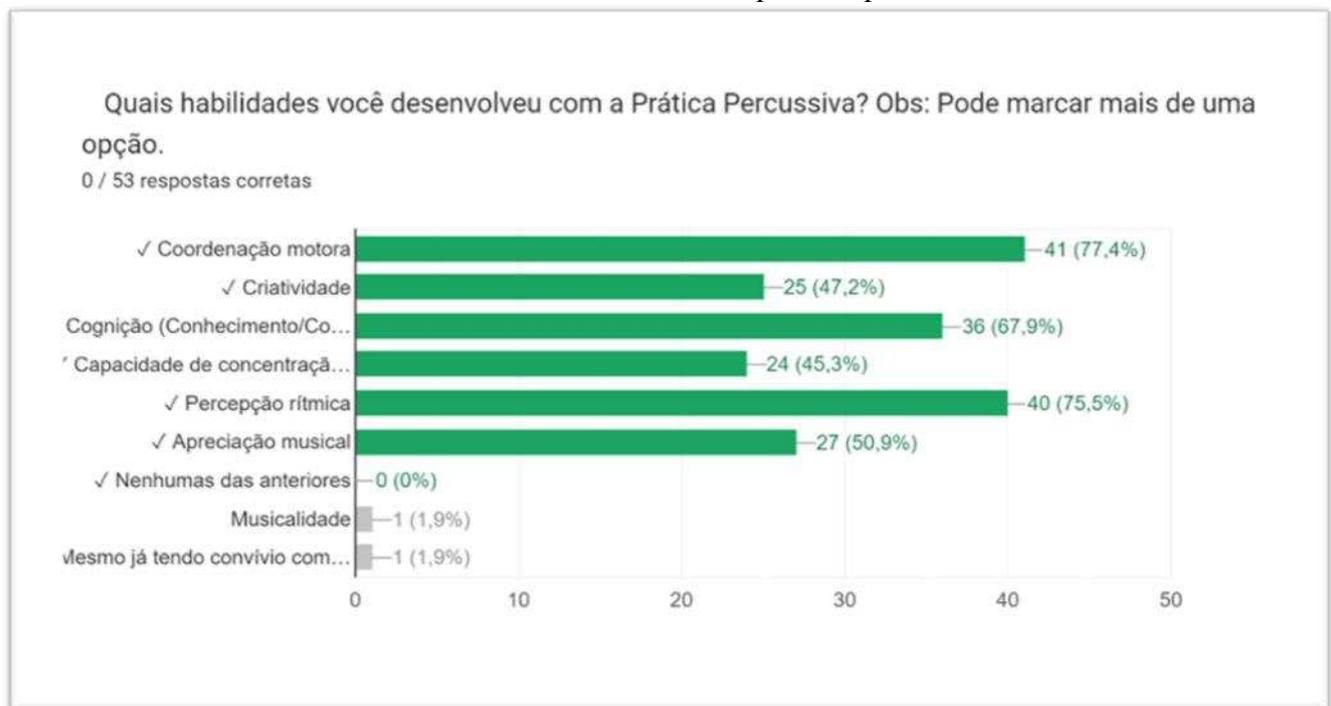
A pergunta nove aborda as habilidades desenvolvidas com a prática coletiva de percussão no contexto do ECIM. Essa pergunta vem da curiosidade de saber se o fato de estudar música teria influência outros aspectos do processo de aprendizagem em outras disciplinas, por exemplo, uma melhora da concentração e de aspectos cognitivos ou a aquisição de novas habilidades, como coordenação motora e percepção rítmica.

O resultado apresentado no Gráfico 11 mostra que a coordenação motora e a percepção rítmica ficaram em primeiro lugar nas respostas dos participantes. Esse resultado reflete o fato de que essas habilidades foram trabalhadas em sala de aula nas práticas de

ECIM de bateria e percussão e que muitos alunos nunca tinham tido contato com música nem com instrumentos percussivos. Isso fez com que os alunos aumentassem seu nível de coordenação motora e percepção rítmica, habilidades nunca antes trabalhadas. Para Bréscia (2003), a música possui um recurso facilitador de aprendizagem, uma vez que é capaz de desenvolver a cognição e a psicomotricidade, além de estimular as relações socioafetivas e da linguística.

O aprendizado da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

Gráfico 11: Habilidades desenvolvidas com as práticas percussivas.



Fonte: Dados da pesquisa.

A BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza mais benefícios de se fazer música, que vão desde uma melhor percepção sonora até uma participação mais crítica na sociedade.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 196).

Cruvinel (2003) também aborda vários benefícios de se fazer música de forma coletiva (ECIM), como: desenvolvimento da independência; socialização; interação; senso crítico; segurança; troca cultural e um maior desenvolvimento musical como um todo.

Além da coordenação motora e da percepção rítmica, os participantes citaram outras habilidades, como cognição, apreciação musical, criatividade e concentração, relacionadas à prática de ECIM. Nos estudos de Fleith e Alencar (2006), que tratam da percepção dos alunos sobre o clima de sala de aula para a criatividade, as autoras encontraram resultados positivos por parte dos alunos para as atividades que envolviam a execução coletiva de uma peça criada pelos próprios estudantes. Segundo as autoras, para elevar esse potencial criador, é interessante que o professor cultive alguns atributos de personalidade, como persistência, curiosidade e autoconfiança, além de valorizar a iniciativa e as ideias das produções criativas dos alunos.

Percebe-se que a resposta mais citada foi um maior desenvolvimento da coordenação motora. Uma boa parte dos alunos, quando vêm para uma aula de bateria e/ou percussão, faz uso de frases limitadoras que remetem à sua falta de coordenação. A partir dos exercícios propostos, no entanto, essas barreiras são superadas e, como resultado, percebe-se um maior entusiasmo no aluno.

Cruvinel (2003) nos informa outras habilidades desenvolvidas com o ECIM, como: interação interpessoal; aumento do senso crítico; desinibição; responsabilidade e um maior desenvolvimento musical como um todo.

A pergunta de número dez aborda a dificuldade técnica encontrada pelos alunos na realização das atividades envolvendo a execução instrumental de percussão e bateria. Esses resultados (Gráfico 12) relacionam-se muito bem com os resultados apresentados no tópico “Nível de acesso dos participantes da pesquisa ao estudo de instrumento musical ou voz antes da aplicação do Método Repercussão Criativa”, que trata da iniciação musical dos alunos (Gráfico 2). Mesmo com uma porcentagem relativamente alta de estudantes que nunca tiveram iniciação musical ou algum contato com instrumentos musicais, representando um pouco mais da metade do total de respostas, o percentual de pessoas que marcaram a opção “Fácil” para descrever o nível de dificuldade das atividades, ou seja, 75,5%, foi considerado alto. Do total de participantes, 1,9% consideraram a prática “Muito fácil”, enquanto 22,6% consideraram a prática difícil. Isso pode significar que alguns alunos se sentiram motivados para criar e tocar juntos, o que resultou em uma sensação de pertencimento e sociabilidade.

Gráfico 12: Grau de dificuldade técnica na realização de atividades de práticas coletivas com instrumentos de Bateria e Percussão. (ECIM)



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme falado na fundamentação teórica, a letra “S” no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (2002b) significa *Skill*, que, traduzindo para o português, significa “habilidade” ou “técnica” propriamente dita. Nesse modelo, a letra fica entre parêntese por ser um parâmetro secundário, ou seja, deve ser trabalhado em outro momento, logo depois da composição, da apreciação e da *performance*. O autor defende que a técnica instrumental é um meio para se fazer música, e não o objetivo final, como muitos professores fazem.

Ainda sobre a dificuldade técnica dos métodos de percussão e bateria que existem no mercado, conforme falado anteriormente, Melo (2015) nos informa que os tópicos contemplados por esses métodos são: técnica, rudimentos, independência e busca pela *virtuose*. Esses quesitos são importantes, porém caímos novamente na mesma “armadilha” de só repetir exercícios progressivos e estudar de forma mecânica rudimentos sem sua devida aplicação. Isso causa dificuldade para os alunos, já que eles não sabem como aplicar tal técnica.

As aulas de percussão de Santos (2013) eram marcadas também pela atividade de técnica instrumental. Uma das características dessas aulas era colocar um aluno mais experiente à frente da turma como chefe de naipe. Esse aluno já trazia uma carga de experiência, e o resultado dessa dinâmica era uma partilha de saberes, em que ele ajudava e corrigia o aluno mais novato. A forma de segurar a baqueta, rudimentos e velocidade eram alguns tópicos trabalhados em sua aula. Parente (2018) também observou que havia uma troca

de informações entre os alunos em suas aulas de prática coletiva (madeiras), desde como extrair sonoridade do instrumento (técnica instrumental) até outros aspectos, como a curiosidade.

Em minhas aulas, conforme abordado anteriormente, era escolhido um chefe de naipe para determinada voz (instrumento de percussão) e ele ficava responsável em explicar a devida técnica instrumental ao aluno que escolhesse tal instrumento. Autonomia, liderança e confiança eram algumas características conquistadas com esse tipo de abordagem.

Um fato curioso que ocorria nas aulas de Santos (2013) era que muitas levadas ou batidas de um determinado ritmo eram reproduzidas antes no próprio corpo e só depois aplicadas ao instrumento de percussão. Segundo a autora, ficava mais fácil de executar posteriormente no instrumento. Abaixo, o relato de uma de suas alunas do grupo de percussão.

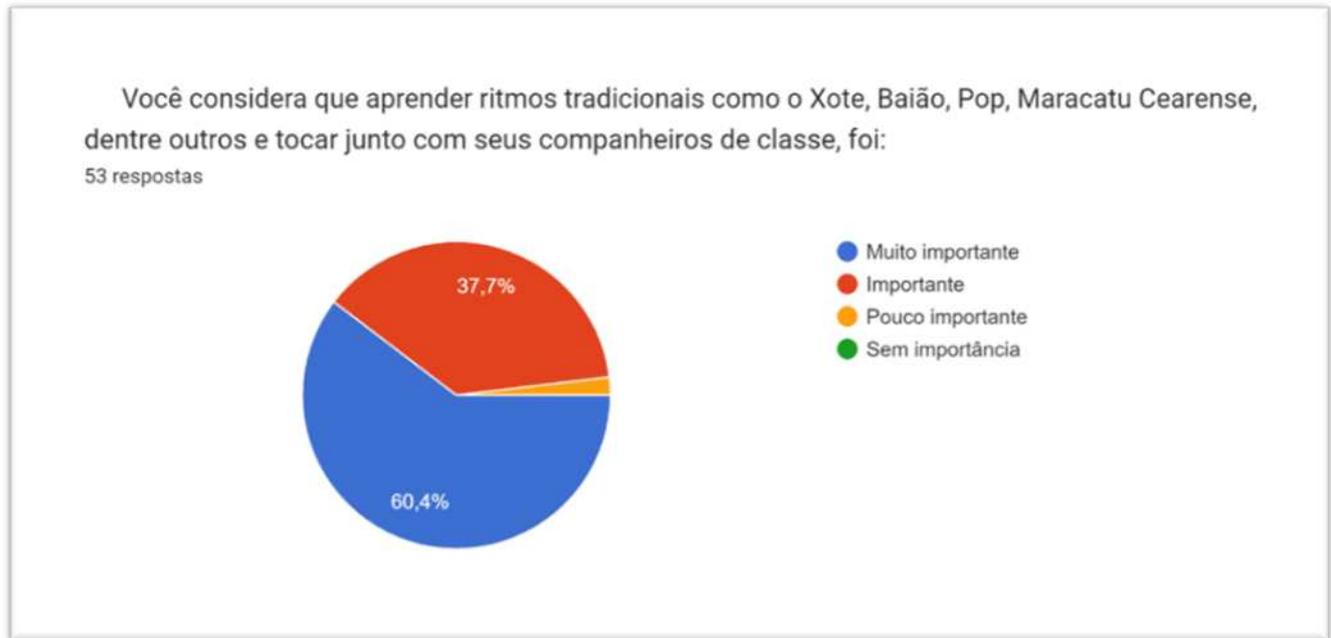
(...) e se você pegar um tambor e bater vai ficar uma coisa muito mecânica então eu acho que o mais interessante nas atividades do Casa Caiada realmente é o que é feito sem o tambor por incrível que pareça. A metodologia que é usada sem o tambor ajuda demais o tambor então esse é o diferencial que eu vejo nas atividades (SANTOS, 2013, p. 102).

No contexto de sala de aula, eu utilizava a imitação do som do instrumento com a devida célula referente a algum ritmo estudado. Como exemplo, temos a célula do baião, do xote ou do maracatu. Eu imitava o som de cada peça e batia no corpo, utilizando a percussão corporal. Isso era feito de forma emergencial, caso os alunos precisassem aprender alguma coisa rápida sem o uso da partitura. Conforme falado anteriormente, esse procedimento ocorria no início das aulas com o aquecimento, a coordenação motora e a percussão corporal.

A pergunta onze trata da aprendizagem e do uso dos ritmos nordestinos executados por meio de ECIM aplicado a bateria e percussão e da escolha de um repertório pelos próprios alunos.

Conforme visto no Gráfico 13, para a maioria (60,4%), a aprendizagem de ritmos nordestinos, como o xote, o baião e o maracatu cearense, foi “muito importante”, enquanto 37,7% dos participantes consideraram a aprendizagem de ritmos nordestinos “importante” e apenas 1,9% consideraram “pouco importante”.

Gráfico 13: Percepção dos participantes sobre práticas coletivas de percussão envolvendo ritmos nordestinos



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse momento de explorar os ritmos nordestinos em sala de aula ocorria na metade do curso, quando algumas metas, comandos e/ou técnicas já tinham sido alcançados, por exemplo, o ato de tocar no tempo com a ajuda do metrônomo em exercícios anteriores. Isso já poupava muito esforço e o aluno já sentia se estava “correndo” ou ralentando. Nesse momento eram ensinadas, em cada aula, células rítmicas referentes às músicas nordestinas, como xote, baião e maracatu cearense, suas respectivas histórias, instrumentos utilizados e principais representantes do estilo. Também era exposta a técnica de cada instrumento, desde como tocar ou tirar o som até sua aplicação.

A técnica instrumental era ensinada nesse momento. Como tocar uma zabumba, um triângulo ou agogô e como tirar o melhor som de cada um deles. Depois que eram expostos a técnica e o manuseio de cada instrumento, o aluno se sentia à vontade para escolher o que ele queria. Era notório o prazer que sentiam ao tocarem junto com outros amigos, músicas como “Pavão Misteriozo” do compositor cearense Ednardo, que até pouco tempo não conheciam sua história, autor e instrumentos utilizados. Concordamos com Parente (2015) em trazer para as aulas de música um repertório cearense. Isso é uma forma de valorizar a cultura e seus artistas locais.

Segundo Swanwick (2003), a composição promove a oportunidade de o aluno trazer sua vivência e suas experiências para sala de aula. Esse processo proporciona uma

aprendizagem criativa, com engajamento por parte dos alunos, baseado em suas próprias influências musicais. Isso acontece pelo fato de suas ideias serem misturadas com o repertório da escola (professor) e com sua música escutada e vivenciada fora do ambiente escolar.

Swanwick (2002b) entende que a experiência musical dentro da educação musical é vista sob duas perspectivas. Uma delas diz respeito à tradição cultural e a outra é baseada na relação individual. A tradição cultural constitui o primeiro nível de conceitos estéticos da música e diz que “para nos mantermos motivados na música deve haver um equilíbrio, dentro de certos limites de tolerância, entre a novidade e o familiar, entre o esperado e o inesperado, entre a complexidade e a simplicidade, entre os desvios e as normas, e entre a incerteza e a redundância” (SWANWICK, 2002b, p. 62). A relação individual é subjetiva, e é nesse nível que ocorre um sentimento individual ou memória afetiva. Os professores são responsáveis por essas duas perspectivas.

Segundo Parente (2018), elaborar e construir um repertório que esteja em congruência com o gosto e história dos alunos é respeitar a trajetória pessoal de cada estudante. Em minhas aulas, para manter os alunos interessados, eu apresentava uma música cearense ou ritmo de origem nordestina e, logo depois ou na aula seguinte, os alunos podiam escolher uma música de seu cotidiano. Eu dizia, em forma de brincadeira: “Uma vez a minha e outra vez a de vocês!” Comumente, os estilos musicais mais pedidos pelos alunos eram *funk* carioca e *forró piseiro*<sup>18</sup>. Sentia que, quando o pedido era aceito e trabalhado em sala de aula, havia mais engajamento e mais empolgação por parte dos estudantes. Ver sua música escolhida sendo escrita em uma notação musical, escutar e tocar junto com seus amigos trazia para sala uma atmosfera de alegria e pertencimento.

A pergunta doze indaga sobre o grau de motivação dos participantes nas aulas de música, dentro do contexto de ECIM, especificamente no caso da prática coletiva de bateria e percussão. Segundo dados do Gráfico 14, o nível de motivação foi “muito alto” para 37,7% dos participantes e alto para 60,4%. Já para 1,9% dos participantes o nível de motivação foi considerado baixo.

---

<sup>18</sup> Piseiro ou Pisadinha é um estilo musical surgido na Bahia. Esse estilo é descendente do *forró* tradicional.

Gráfico 14: Percepção dos participantes sobre motivação nas práticas de Bateria e Percussão



Fonte: Dados da pesquisa.

Bellodi (2008) afirma que só o fato de fazer música gera uma atmosfera de alegria e, conseqüentemente, um ganho motivacional, manifestado pelo interesse no estudo e na compreensão da linguagem musical.

Swanwick (2014) enfatiza que a música é uma arte social e que tocar junto com outros e ouvir o que os outros estão tocando reflete a motivação, a experiência e o processo de aprendizagem. Dentro desse tocar juntos está o fazer musical pelo lúdico por meio dos processos criativos.

Outro aspecto que considero fruto dessa motivação é o uso imediato dos instrumentos percussivos, tanto no acompanhamento de músicas quanto na execução das próprias composições rítmicas. O uso da teoria musical aplicado simultaneamente com prática instrumental e execução rítmica de uma música de sua escolha foram outros fatores detectados por mim para a motivação em sala de aula.

A pergunta treze aborda os possíveis fatores que contribuíram para a motivação em sala de aula. Nas respostas do Gráfico 15, lemos muitos motivos que causaram a motivação na aula de prática coletiva de Bateria e Percussão (ECIM) com ênfase na criação. A seguir, estão elencadas as respostas mais comuns: “tocar junto com meus amigos”; “sala de aula interativa”; “momento da criação rítmica”; “a metodologia aplicada”; “qualidade do ensino”; “aulas práticas”; “vontade de aprender música”; “buscar mais conhecimento sobre a música”; “música trabalhada em sala de aula”; “interesse pela música”; “jogos que trabalham a coordenação motora e percepção rítmica”; “interesse em aprender a tocar algum

instrumento”; “aula metade teórica e metade prática”; “aula dinâmica”; “aula descontraída”; “curiosidade”; “cada aula era um novo aprendizado”; “muito legal ver a turma tocando”; “incentivo e compreensão do professor”; “técnica de ensino do professor”. Os outros, que correspondem a 37,7% dos participantes, não apontaram motivo algum.

Gráfico 15: Motivos elencados pelos participantes para a motivação nas práticas coletivas de Bateria e Percussão



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Beineke (2015), o ato de realizar composições e executá-las de forma coletiva faz com que aumente o engajamento dos alunos e com que eles tenham mais autonomia e iniciativa. Outro aspecto observado pela autora foi o aumento da criticidade. O aluno se sente capaz de fazer críticas tanto à sua composição coletiva quanto à composição de outra equipe, tornando-se, assim, um sujeito com ideias independentes e mostrando que está “por dentro” do conteúdo. A autora percebeu também a transformação em um ambiente de produção colaborativa, narrado por uma professora do ensino básico chamada Madalena, que era o objeto de sua pesquisa.

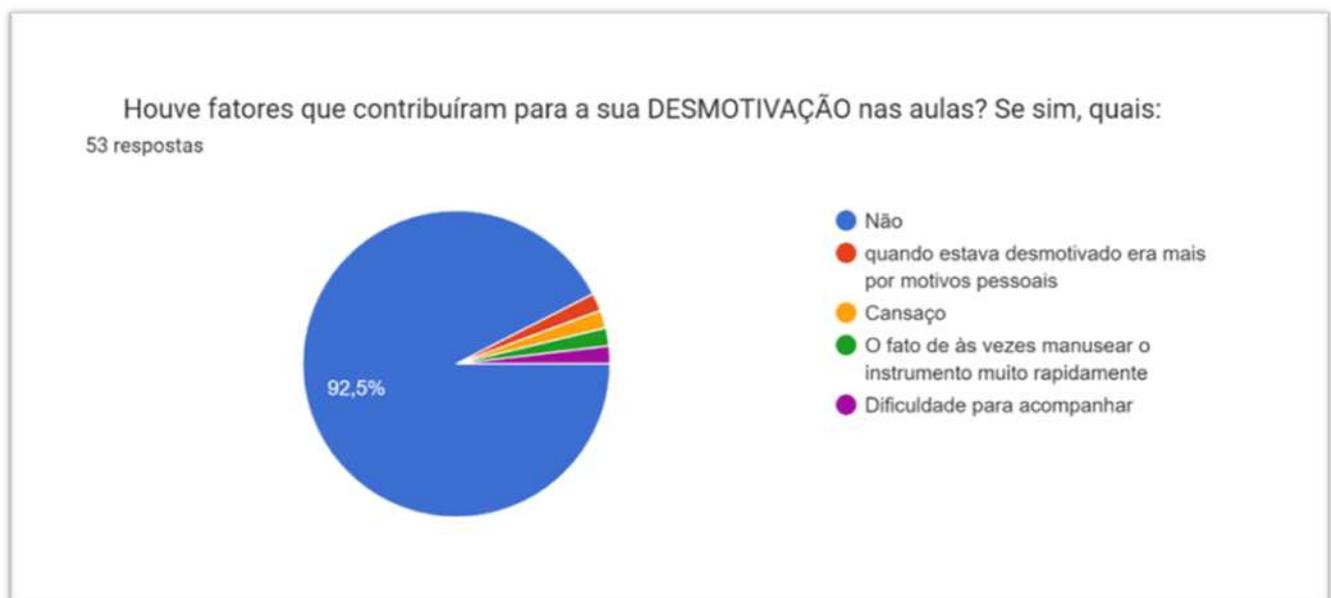
Ela percebe também o ambiente de produção colaborativa que se estabelece enquanto as crianças fazem seus trabalhos e a expectativa que eles têm em apresentar suas músicas para a turma, de serem ouvidos pelos colegas, de terem o reconhecimento coletivo das suas produções. As crianças sentem confiança na

capacidade de fazer suas próprias músicas, motivadas, felizes e comprometidas. (BEINEKE,2015, p. 52).

Concordamos com as palavras da Profa. Madalena sobre a transformação do ambiente em sala aula causada pela composição das crianças de forma coletiva e colaborativa. A expectativa de sua peça rítmica ser executada e do reconhecimento por parte dos outros colegas era notória. Havia uma espécie de “rivalidade saudável”, em que um grupo incentivava outro de forma indireta na busca por uma melhor composição e reconhecimento do professor.

A pergunta quatorze aborda os fatores que contribuíram para a desmotivação em sala de aula. Diante dos resultados do Gráfico 16, verifica-se que 92,5% dos participantes não encontraram fatores para desmotivação em sala de aula. O restante, que corresponde a 7,5% dos participantes, emitiu respostas justificando os fatores de sua desmotivação; entre as respostas estão: “motivos pessoais”; “cansaço”; “manusear o instrumento rapidamente” e “dificuldade de acompanhar”. Isso é positivo, pois, considerando o Gráfico 2, que trata do contato com a música e em que mais da metade da turma declarou que não teve acesso ao ensino musical de forma geral, nota-se a importância da inclusão da música nas escolas.

Gráfico 16: Motivos elencados pelos participantes para a desmotivação nas práticas coletivas de Bateria e Percussão



Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta de número quinze tem por objetivo avaliar se a prática coletiva de Bateria e Percussão, dentro do contexto de ECIM nas aulas de arte no ensino básico, contribuiu de alguma forma no desempenho de outras disciplinas. Lembro que, quando era estudante, tinha muita dificuldade de concentração em sala de aula. Em disciplinas ditas mais “difíceis”, como Matemática, Física ou Química, eu passava a aula sem entender nada ou quase nada. Quando comecei a aprender violão em casa de forma particular, um novo universo se abriu para mim. Uma das coisas que notei posteriormente foi uma sensível melhora na minha capacidade de concentração e foco; como resultado, passei a prestar mais atenção em sala de aula, a abrir um livro e estudar sozinho em casa e, conseqüentemente, a tirar boas notas.

Diante dos resultados do Gráfico 17, nota-se que mais de 75% da turma concordou que a música, no caso a prática coletiva de Bateria e Percussão no contexto do ECIM, contribuiu de alguma forma em outras disciplinas e menos de 25% discordou de tal fato.

Gráfico 17: Percepção dos participantes sobre a influência das práticas coletivas de Bateria e Percussão no contexto do ECIM em outras disciplinas



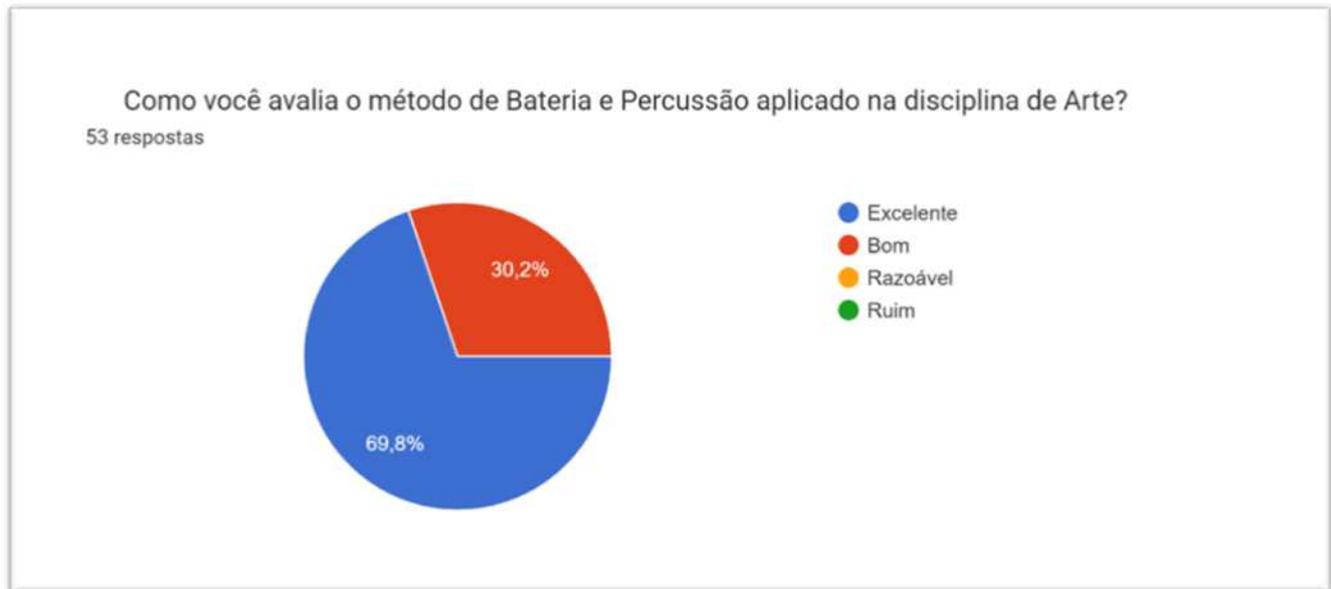
Fonte: dados da pesquisa.

A pergunta de número dezesseis trata da avaliação dos participantes sobre o método de Bateria e Percussão com ênfase na criatividade, aplicado nas disciplinas de Arte dos cursos técnicos integrados do IFCE *Campus* Itapipoca.

Heerdt e Leonel (2022, p. 15) afirmam que “A palavra método deriva do grego e quer dizer caminho. É a ordenação de um conjunto de etapas a serem cumpridas no estudo de uma ciência, na busca de uma verdade ou para se chegar a um determinado fim.”

O resultado foi muito positivo, pois quase 70% dos alunos consideraram o método “excelente”, e um pouco mais de 30% acharam o método “bom”. Mesmo os que não tiveram contato inicial com a música não consideraram o método “razoável” ou “ruim” (Gráfico 18).

Gráfico 18: Percepção dos participantes sobre o método de Ensino coletivo de Bateria e Percussão



Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta de número dezessete é: “Cite o que você mais gostou e o que você menos gostou no Método de Bateria e Percussão. Você indicaria para alguém?”

Essa pergunta era livre, ou seja, o aluno respondia se quisesse. O objetivo da indagação era coletar informações que pudessem ser utilizadas como subsídios para a melhoria do método de ensino coletivo de bateria e percussão aplicado em sala de aula.

A seguir, apresento algumas respostas sobre o grau de satisfação do método aplicado durante o semestre letivo. Separei apenas algumas, pois há muitas parecidas. As respostas completas estão no Apêndice D, contendo as opiniões dos “Aspectos Positivos” e “Aspectos Negativos” do método.

Algumas respostas de Aspecto Positivo.

1. *“O que mais gostei: momentos de criações rítmicas e de reproduções musicais.”*

Fico muito satisfeito com essa resposta, pois um dos objetivos principais do método era o incentivo à criação, sua aplicação e análise de seus resultados.

2. *“Gostei muito da teoria seguida pela prática.”*

Partindo do pressuposto de que a teoria musical aplicada com a prática instrumental é uma das características do método, esse aluno respondeu exatamente dentro do proposto.

3. *“Gostei, pois, me permitiu experimentar vários instrumentos e adquirir diversos conhecimentos sobre ritmo e percepção.”*

Uma das características de uma aula de percussão é o manuseio de vários instrumentos percussivos, como pandeiro, triângulo, surdo, caxixi etc. Outra característica dessas aulas é a aprendizagem de vários estilos musicais diferentes, como baião, maracatu cearense, xote e outros. Dentro desse aprendizado há uma contextualização histórica, seus principais representantes, a célula rítmica relacionada ao estilo abordado, uma apreciação musical e um repertório adequado.

4. *“O que mais gostei foi o uso do metrônomo pois ele ajudava os alunos a desenvolverem sincronia.”*

Um dos objetivos do uso do metrônomo foi justamente melhorar essa “sincronia” abordado pelo aluno. Ficou mais fácil de acompanhar um *Play back* ou até mesmo fazer uma apresentação musical quando falava comandos relacionados ao andamento da música.

5. *“Gostei muito porque faz a gente se concentrar, estimular a criatividade, ter mais coordenação motora. Além de aprender tantas coisas, acaba sendo divertido.”*

Nessa resposta, o estudante relata alguns benefícios e habilidade adquiridos com o método e, principalmente, o divertimento enquanto estamos aprendendo algo.

Algumas respostas de Aspecto Negativo.

1. *“Não gostei da dificuldade de acompanhar os ritmos.”*

Conforme alguns resultados dos gráficos, sempre há dificuldades em uma sala de aula. Uma tática utilizada é incentivar o aluno mais adiantado a ajudar o estudante que tem alguma dificuldade.

2. *“Só o tempo de aula que é pouco, mas isso se dá pelo tempo de aula e a quantidade de alunos.”*

As aulas no IFCE *Campus* de Itapipoca na disciplina de Arte têm duração de 2h, totalizando 40h no semestre. Essa carga horária é bem superior à que é dedicada à disciplina em outras escolas. Outro aspecto negativo relatado pelo aluno é a quantidade de estudantes em sala de aula. Na maioria das escolas públicas, as turmas têm acima de 40 alunos, precarizando ainda mais a educação.

3. *“O que eu menos gostei foi o fato de ter apenas uma bateria.”*

O IFCE *Campus* de Itapipoca é privilegiado em comparação com a maioria das instituições de ensino público. O *Campus* é provido de laboratórios de música com instrumentos musicais. No caso do laboratório de bateria e percussão, contudo, realmente há somente uma bateria.

A pergunta de número dezoito era optativa, ou seja, o aluno respondia se quisesse, e fazia a seguinte indagação: “Apresente sugestões, caso tenha alguma”.

Abaixo eu destaquei algumas, porém nem todos responderam.

#### SUGESTÕES DOS ALUNOS

- *“Instrumentos de cordas seriam legais também”*
- *“Perfeito”*
- *“Mais aulas no laboratório”*
- *“Ensinar outros instrumentos”*
- *“Mais atenção individual”*
- *“Comprar mais bateria”*
- *“Ter mais tempo para os alunos que já tocam”*

A seguir, na Imagem 9, apresentação final de semestre da turma de arte tocando Pavão Mysteriozo de Ednardo.

Imagem 9- Apresentação final de semestre : prática coletiva de bateria e percussão.



Fonte: Arquivo pessoal

Dessa maneira, entendemos que este estudo proporcionou aos estudantes das disciplinas de Arte do Ensino Básico Técnico Integrado do IFCE *Campus* Itapipoca uma experiência musical com duração de um semestre letivo, na qual a música foi experimentada e executada de forma coletiva nos instrumentos de bateria e percussão e foi enfatizado o aspecto criativo. Outros pontos foram trabalhados, como técnica instrumental, percussão corporal, teoria musical aplicada concomitantemente à prática, uso do metrônomo, coordenação motora, motivação e habilidades desenvolvidas com a música.

No próximo capítulo deste trabalho, serão expostas as conclusões e o leitor terá uma visão geral do que foi discutido na dissertação e uma análise conclusiva desta pesquisa.

## 5 CONCLUSÕES

“Tu vens, tu vens. Eu já escuto teus sinais.”  
(Anunciação – Alceu Valença).

A presente dissertação analisou os resultados da proposição de um método de ensino coletivo de bateria e percussão com ênfase na criatividade, denominado Percussão Criativa. A investigação ocorreu no período de agosto a dezembro de 2022 e os resultados foram coletados em março de 2023. O público-alvo consistiu em alunos do Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus Itapipoca*.

O trabalho teve a seguinte estrutura: 1. Introdução, apresentando uma justificativa, descrevendo a trajetória do pesquisador e mostrando sua proximidade com o tema abordado; 2. Objetivo, informando o que se pretendia com esse trabalho; 3. Fundamentação teórica, buscando um aprofundamento nos referenciais no campo do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), mostrando sua origem, sua aplicabilidade, seus benefícios e sua história. Usamos, para o ECIM, as reflexões de Cruvinel (2005), Santos (2013) e outros. Também foram abordadas as referências no campo da criatividade, que tratam de seus conceitos e resultados. Utilizamos para a fundamentação deste trabalho os estudos de Beineke (2009), que tratam da criatividade em sala de aula e do ensino musical criativo. Também empregamos as ideias de Swanwick (2003), que descreve a Teoria da Espiral do Desenvolvimento e o modelo C(L)A(S)P. Esse modelo comunga com as ideias do método proposto neste trabalho e tem como características a criação, a *performance*, a apreciação, a técnica e a literatura; 4. Metodologia, apresentando os caminhos que nortearam o trabalho, explicando e justificando as escolhas tomadas; 5. Resultados e Discussão, apresentando os resultados obtidos por meio de um questionário semiestruturado, cuja interpretação é apresentada em gráficos. Logo em seguida foram discutidos os resultados, utilizando os referenciais teóricos aqui mencionados.

O método proposto tinha ao todo 20 aulas, sendo dividido em duas partes. A primeira parte tratava da prática coletiva de bateria e percussão com ênfase na criação. Nessas primeiras dez aulas eram abordados os conceitos da teoria musical, contudo, esses conceitos eram aplicados junto com a prática instrumental percussiva dentro do contexto do ECIM. Havia também solfejo rítmico e, por fim, uma criação feita e executada de forma coletiva pelos próprios alunos. Essa criação podia ser seguida pelo metrônomo ou por uma música escolhida pela equipe. O método seguia aumentando seu nível de dificuldade semanalmente e sempre com o mesmo modelo.

A segunda parte do método, que correspondia às últimas dez aulas, tratava da prática coletiva de bateria e percussão com a inclusão dos ritmos nordestinos, como maracatu cearense, xote, baião, xaxado, samba e ijexá. Para cada um desses ritmos eram apresentados um breve contexto histórico, os instrumentos aplicados a cada estilo e os seus principais representantes. Nesse momento, era fornecida uma breve explicação sobre a técnica instrumental para cada instrumento exibido. Todas as aulas eram iniciadas com um aquecimento que continha um exercício de percussão corporal e/ou coordenação motora aplicado aos objetivos da aula. Ao final das vinte aulas era proposta uma apresentação artística musical produzida pelos próprios alunos. Eles escolhiam as músicas que iriam tocar, o que lhes conferia certa autonomia e independência.

Em relação à metodologia, foi aplicado um formulário semiestruturado com os alunos no modelo *Likert*, que abordava questões sobre o nível de acesso à música e aos instrumentos musicais; onde ocorreu o primeiro contato com a música; o uso do metrônomo e de novas tecnologias; a aplicação da coordenação motora e da percussão corporal; o estudo da teoria musical aplicada diretamente à prática instrumental; o uso da criatividade; a prática coletiva de bateria e percussão no contexto do ECIM; as habilidades desenvolvidas com a utilização do método e da música na escola; as dificuldades técnicas; o repertório aplicado em cada aula; se houve fatores de motivação ou desmotivação e se estudar música influenciou em outras disciplinas.

Os primeiros resultados estão relacionados ao grau de acesso que os alunos tinham à música, onde ocorreu o primeiro contato e quais instrumentos introdutórios foram apresentados em sua iniciação musical, caso já tivessem sido iniciados. Mediante os resultados, percebe-se que mais da metade nunca teve acesso à música e que, dentre os que tiveram esse acesso, o primeiro contato se deu majoritariamente nas igrejas.

Mesmo com a validação das Leis 11.769/2008 e 13.278/2016, que determinam que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, e da nova BNCC, que estimula a música nos ambientes escolares, poucas escolas contemplam o ensino musical e poucas têm profissionais qualificados para atuarem na área, isto é, o professor formado numa Licenciatura em Música para ministrar aulas no ensino básico na disciplina curricular de Arte ou extracurricular de Música. Percebe-se que a igreja está fazendo o papel que seria obrigação da escola, de estimular e iniciar o contato com a música.

Outro aspecto abordado foi o uso do metrônomo, o aquecimento sem instrumentos musicais e a aplicação da teoria musical contextualizada com a prática musical. A ideia inicial para o uso do metrônomo foi iniciar os alunos no conceito de tempo e pulsação e nos

comandos que seriam utilizados mais adiante, como “está correndo”, “estão ralentando”, “toquem no tempo”. Conforme o resultado, houve uma rápida assimilação e aceitação do uso do metrônomo. Na prática instrumental percussiva no contexto do ECIM, foi percebido que os alunos tocaram melhor e com mais fluidez tanto as linhas rítmicas criadas por eles próprios quanto uma combinação de determinados estilos musicais.

Outro fator abordado foi o aquecimento no início das aulas. Nesse momento, eram usados exercícios de coordenação motora usando pés, palmas, contagem, estalos de dedos e voz, que não eram feitos com uso de instrumentos musicais, e sim com o corpo como instrumento de musicalização. O resultado era que, quando o aluno ia para o instrumento, a fluidez e a execução instrumental saíam de forma mais rápida e mais fácil, e os estudantes se sentiam empolgados para uma próxima atividade ou novos desafios.

O método proposto neste trabalho fez uso simultâneo da teoria musical e da prática instrumental. Em alguns tipos tradicionais de ensino, há o uso massacrante da teoria musical, sem contextualização em um instrumento ou sem a aplicação em uma música, causando nos alunos um certo desestímulo. A oralidade e a imitação são outras formas de passar toques ou técnicas para os alunos ou grupos de estudantes que não possuem iniciação musical. Elas servem muito bem para uma instrução rápida, porém há uma possibilidade muito grande de o aluno se esquecer de uma aula para outra ou de ser necessário repetir diversas vezes o mesmo comando. Um dos benefícios do domínio da leitura rítmica é que não há essa possibilidade de esquecimento. Segundo a pesquisa, foi muito relevante para os alunos a junção de teoria e prática, pois eles sentiram-se estimulados em aprender uma nova forma de sinais, a leitura rítmica.

Outra parte do método Repercussão Criativa é o uso da criatividade. Esse momento equivale ao último estágio descrito na metodologia. Houve um incentivo para que os alunos fizessem suas próprias criações rítmicas baseadas nas instruções dadas pelo professor por meio da teoria musical e suas aplicações. Alguns benefícios foram identificados, como descontração; autoconfiança; autoestima; ambiente lúdico; criatividade; valorização de ideias; ideia de pertencimento e socialização. Dentro desse contexto da criatividade também foi executada a prática coletiva de bateria e percussão no contexto do ECIM. Tratava-se de um trabalho em equipe em que um grupo executava uma linha rítmica criada conjuntamente e um ritmo nordestino, como maracatu cearense, xote, baião etc. O resultado desse processo gerou alguns benefícios, a exemplo de maior estímulo da turma; ambiente lúdico em sala de aula; melhora da autoestima e da autoconfiança; socialização e sentimento de pertencimento. Os participantes da pesquisa consideraram a criatividade importante ou muito importante.

O último subtópico abordou as habilidades adquiridas com o ECIM, as dificuldades técnicas encontradas pelos alunos, o uso de um repertório regional e os fatores de motivação ou desmotivação no estudo de música dentro do contexto escolar. A coordenação motora e a percepção rítmica ficaram em primeiro lugar no quesito de adquirir novas habilidades. Sobre as dificuldades técnicas encontradas nos exercícios em sala de aula ou no manejo do instrumento, a maior parte da turma achou que foi fácil. Isso é um fato muito positivo, pois foi visto nos resultados anteriores que a maior parte da turma nunca teve acesso a iniciação musical e, conseqüentemente, ao uso de algum instrumento musical.

Outro aspecto contemplado foi a utilização de ritmos regionais e/ou locais, como maracatu cearense, xote, baião e outros, com seus respectivos representantes, repertório e instrumentos. A maior parte da turma achou que foi “importante” ou “muito importante” a utilização desses ritmos no contexto escolar. A turma se sentia instigada e curiosa em cada aula, e o aluno tinha a oportunidade de trazer suas vivências para a sala. A pergunta seguinte se referia ao grau de motivação, e a resposta dos entrevistados indicou que a motivação era alta. Entre as respostas mais comuns estavam: “tocar junto com meus amigos”; “sala de aula interativa”; “momento da criação rítmica”; “a metodologia aplicada”; “qualidade do ensino”; “aulas práticas”; “aula metade teórica e metade prática”; “aula descontraída” e outras. Houve poucos fatores para a desmotivação, porém um deles foi a demanda de mais instrumentos em sala de aula.

Durante o processo de construção e aplicação do método, tive algumas inquietações que podem ser respondidas agora por meio dos resultados. Uma dessas inquietações era: “Seria possível desenvolver um método coletivo de bateria e/ou percussão que pudesse ser adotado nas salas de aula do ensino básico nos currículos escolares como um todo?” Diante do exposto e dos resultados, conclui-se que sim. Considera-se, assim, que cada professor pode construir seu próprio método mediante a realidade de cada instituição em que ensina e do perfil discente.

No meu caso em particular, as turmas de músicas tinham laboratórios específicos de bateria e percussão com vários instrumentos. Isso é um privilégio, pois sabemos que a realidade da maioria das escolas brasileiras é bem diferente dessa. De modo geral, as escolas são desprovidas de salas apropriadas para música e uma das formas de abrandar essa falta de instrumentos é o uso da percussão corporal, conforme foi mencionado neste trabalho. O ato de “batucar” junto com uma música e/ou partitura é outra forma de se adaptar às realidades precárias vistas pelo Brasil afora. Somado a isso, temos um problema que, a meu ver, é o mais significativo para precarizar ainda mais o ensino de arte/música nas instituições de ensino: a

maioria das escolas não tem um professor de artes/música. Há uma carência do profissional formado na área. Muitas vezes a aula de arte/música está sendo ministrada por um profissional de outra área de conhecimento, como Português, Geografia e outras.

Outras perguntas me faziam pensar sobre as aulas de música nas escolas; entre elas estavam: “Como podemos tornar as práticas coletivas de instrumentos no contexto do ECIM um momento agradável e de motivação?”; “Seria possível o aluno aprender a tocar um instrumento e simultaneamente aprender a teoria musical de forma estimulante?”; “Como elaborar um método que possa ser utilizado pelo professor em sala de aula, independentemente de sua área musical?”; “Como o estímulo da composição (criação) dentro de um método pode tornar instigante o ato de aprender?”.

Diante dos resultados encontrados no questionário aplicado com os alunos, podemos considerar algumas respostas sobre como tornar a aula um momento agradável. Uma das possibilidades foi a inclusão de um repertório que os próprios estudantes escolhiam e pediam para executar. Como cada aluno traz consigo uma história e uma bagagem cultural, ao escolher uma música havia imediatamente uma identificação; com isso, os alunos se sentiam contidos no processo de escolha e de autonomia. A inclusão do instrumento musical já na primeira aula era outro fator de motivação. Outra atitude tomada foi aplicar a teoria musical já na própria percussão. Isso fez toda a diferença, pois o ato de escolher seu instrumento percussivo logo depois da explicação técnica instrumental e de já sair tocando uma música com seus companheiros fazia com que os alunos se sentissem mais motivados e engajados.

Encontramos também como resposta para a motivação o momento da criação. Depois que os alunos aprendiam a parte teórica da aula, criavam uma linha rítmica e a executavam de forma coletiva. O resultado notado era que eles se sentiam mais instigados para fazer novas criações e orgulhosos por terem criado algo. Consideramos também que cada professor pode/deve construir seu próprio método para seu instrumento específico. Só o professor é capaz de saber a realidade e o perfil da escola, dos alunos, da comunidade e da região em que leciona. A partir daí, pode-se construir um método de ensino instrumental em que possam se adequar.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a área do ensino de bateria e percussão no contexto do ECIM e para o uso da criatividade, ambos no contexto escolar, nas disciplinas curriculares e extracurriculares. É esperado também que esse trabalho fomenta novos questionamentos, pesquisas, estudos e discussões sobre o tema abordado.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M.L. Criatividade e ensino. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 6, p. 13-16, 1986.
- ALENCAR, Eunice M.L. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 84-94, 2000.
- ALENCAR, Eunice ML; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas** Brasília: UnB. 2003.
- ALENCAR, Eunice ML; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 59-65, 2008.
- APPICE, Carmine. **Ultimate realistic rock**. Warner Bros. Publications, 1972.
- APPICE, Carmine. **Realistic Rock Drum Method**. Alfred Publishing Company, 2001.
- BARBOSA, Joel Luís da Silva, **Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e ou Individual de Instrumentos de Banda**, Jundiaí, Keyborard, 2004.
- BARBOSA, Joel Luís da Silva. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, v. 3, n. 3, 2014.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese (Doutorado em Música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, 2015.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia:(re) compondo perspectivas e (im) possibilidades. **Revista Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021.
- BELLODI, Júlio Novaes Ignácio. **Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”. 2008.
- BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.
- BOLÃO, Oscar. **Batuque é um privilégio: a percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores = Batuque is a privilege : percussion in the music of Rio de Janeiro for musicians, arrangers and composers** I Oscar Bolão ; [tradução do texto: Larry Crook]. - São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 07 jun. 2022. 1996.

BRASIL. **Ministério da educação**. Lei 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996... para constituir a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular do inciso 2 do artigo. Brasília, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. **São Paulo: Átomo**, 2003. p. 18-19.

CANAUD, Fernanda. **A Proposta de Keith Swanwick**. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Ensino Superior de Artes Aplicadas. 2021.

CARVALHO, Carlos Henrique Lima de. **Iniciação musical através do acordeon: uma investigação sobre práticas docentes à luz do modelo C (L) A (S) P de Keith Swanwick**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CARVALHO, Ronaldo Roella; SIMÕES, Alan Caldas; ADEODATO, Ademir. O Ensino Coletivo de Percussão no Ensino Fundamental: Um Relato de Experiência na Cidade de Vitória (ES). In: **IX ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM**. 2014.

CIAVATTA, Lucas. **O passo: música e educação**. Rio de Janeiro, 2009. 188 p.

COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso da. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick**. Tese de Doutorado. 2010.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social**. Goiânia: Dissertação de Mestrado-Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM e ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL (**ENECIM**), v. 8, p. 1-13, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico**. Nova fronteira, 1ª edição, 1982.

DE ALENCAR, Soriano. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas críticas**, v. 8, n. 15, p. 165-178, 2002.

DE BARROS FILHO, Eduardo Dias. Relato de experiência sobre o processo de produção do livro “Pianíssimo—música e poesia”: o ensino por imitação e as práticas criativas no ensino do piano. In: **XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2021.

DE OLIVEIRA LOPES, Fabricio et al. Práticas criativas e improvisação: propostas para formação de professores de música. **ERAS| European Review of Artistic Studies**, v. 13, n. 1, p. 37-50, 2022.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/criatividade/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

**DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria L. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, v. 11, p. 513-521, 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. - São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-5, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRUNGILLO, Mário D. **Dicionário de percussão**. UNESP, 2003.

GALINDO, João Maurício. M. **Instrumento de arco e ensino coletivo: A construção de um método**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, ECA-USP, 2000.

GOHN, Daniel Marcondes. **Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. Annablume, 2003.

GOMES, Luiz Felipe de Oliveira. Um caminho para o coletivo: processo de ensino-aprendizagem musical no Ensino Coletivo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Anais IX ENECIM**. IX Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. IV Encontro de Fórum Permanente de Ensino de Instrumentos e Escolas Especializadas de Música, 2020.

GOMES, Sérgio. **Novos caminhos da bateria brasileira**. Irmãos Vitale, 2008.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. Florianópolis, 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, n. 7, 2004.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de salvador.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUIMARÃES, João Luís Soares Stuart. **Contribuição de Descartes Marques Gadelha para a formação do campo percussivo na cidade de Fortaleza:** Uma abordagem praxiológica a partir da história de vida de uma autoridade pedagógica. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2022

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia científica e da pesquisa:** livro didático. 2022.

HIGA, Evandro. Centro de Ensino Musical Arte Vida: Sucessos e desafios de uma escola livre de música. **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, v. 16, 2007.

JEFFREY, B.; WOODS, P. **Creative learning in the Primary School.** London: Routledge, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of psychology**, 1932.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus.** Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MED, Bohumil. **Teoria da música.** Brasília: Musimed, 1996.

MELO, Felipe B. O ensino coletivo de percussão e suas práticas de ensino aprendizagem. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira da Educação Musical – **ABEM.** Natal-RN. Outubro 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música:** análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1992.

MONTANDON, Maria Isabel. ENECIM - Organização e perspectivas futuras. Universidade de Brasília. **Anais IX ENECIM.** IX Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. IV Encontro de Fórum Permanente de Ensino de Instrumentos e Escolas Especializadas de Música. 2020.

NASCIMENTO. Marco Antônio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).** Brasília: UnB, 2006, p.94-98.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. **Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música ‘Da Capo’:** um estudo sobre sua aplicação, Dissertação de Mestrado em Música, Unirio, Rio de Janeiro, 2007.

NARITA, Flávia Motoyama. Pedagogias musicais dialógicas: uma reflexão sobre os modelos de Keith Swanwick e Lucy Greenl. **Ensino e Pesquisa em Artes**, p. 121. 2019.

OLIVEIRA, Enaldo. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda**: reflexão e prática. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 202p. 1998.

OLIVEIRA, R. D. de O.; BEINEKE, V. Composição na Educação de Jovens e Adultos: mobilizando ideias de música. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 22., 2015, Natal. Anais [...]. Natal: Abem, 2015. v. 1.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Percussão**: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, São Paulo, 2004.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora dos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 1, 2005.

PARENTE, Filipe Ximenes. **A música local na escola cearense**: uma análise sobre as trajetórias de formação docente. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

PARENTE, Filipe Ximenes. **Aprendizagem Musical**: uma análise com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira / Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

PELLIZZON, Lia Viéguas Mariz de Oliveira; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, 2019.

PIMENTEL, Davi de Lima. Habilidades Sociais e Educação musical na Escola: Uma experiência a partir do ensino coletivo de Instrumentos. Universidade do Estado do Pará. **Anais IX ENECIM**. IX Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. IV Encontro de Fórum Permanente de Ensino de Instrumentos e Escolas Especializadas de Música. 2020.

POZZOLI, E. **Guia Teórico-Prático**: para o Ensino do Ditado Musical. São Paulo: Ricordi, 1983.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 59-67, set. 2002.

ROBINSON, Ken. **Ken Robinson diz que as escolas acabam com a criatividade**. Youtube, 29 abr. 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=M2pRR\\_w-5Uk&t=23s](https://www.youtube.com/watch?v=M2pRR_w-5Uk&t=23s). Acesso em: 4 jun. 2021.

ROSAURO, Ney. **Método completo de caixa clara**. Níveis I a IV. Santa Maria: Pro-Percussão, 1996.

SANTOS, Catherine Furtado dos. **Casa caiada**: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SANTOS, Catherine Furtado dos. **Saberes Percussivos nas Escolas Públicas da cidade de Fortaleza**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SCHAFER, M. **A afinção do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 2011a. 408p.

SCHAFER, M. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons São Paulo: Trad. Marisa Fonterrada. Melhoramentos, 2011b.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SILVA SÁ, Fábio Amaral da. **Ensino coletivo de violão**: uma proposta metodológica. Goiânia, 2016.

SILVA, Walênia Marília. **Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos**. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3, p. 51-64, jun. 1996.

STERVINO, Adeline. Ensino conservatorial versus ensino coletivo: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6, 2014, Salvador. Anais. Salvador: **ENECIM**, 25-32 p. 2014a.

STERVINO, Adeline; NASCIMENTO, Marco; TELES, Joana d’Arc de Almeida. Formação de artista-educadores: ensino coletivo de instrumentos de sopros e de cordas friccionadas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2014, Salvador-BA, **Anais do VI ENECIM**: Salvador, UFBA, 2014b, 419-428.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de estudo: educação musical, São Paulo**, n. 4/5, 1994.

SWANWICK, Keith. **Conhecimento musical**: Intuição, análise e educação musical. Routledge, 2002a.

SWANWICK, Keith. **Uma base para a educação musical**. A Basis for Music Education (1ª edição 1979). Routledge 2002b.

SWANWICK. Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Ediciones Morata, 2006.

SWANWICK, Keith. A confusão criativa da Educação Musical. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, 2013.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Reflexões sobre a sequência espiral do desenvolvimento musical. **Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 335-347.2021.

THIOLLENT, Michel. Action research and participatory research: An overview. **International Journal of Action Research**, v. 7, n. 2, p. 160-174, 2011.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo**: influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação de Mestrado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 1995.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. **XVI Encontro Nacional da ABEM** e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007.

VIEIRA, Rebeca. A criatividade como foco na Educação Musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. **Anais do SIMPOM**, n. 3, 2014.

**APÊNDICE A – REPERCUSSÃO CRIATIVA**

**REPERCUSSÃO CRIATIVA:**

**MÉTODO DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO COM ÊNFASE  
DA CRIATIVIDADE**

**Marcelo Anderson da Costa Holanda**

**Fortaleza, 2023**

## APRESENTAÇÃO

“Repercussão Criativa - Método de Ensino Coletivo de Bateria e Percussão com ênfase na Criatividade” é parte integrante da Dissertação de Mestrado de Marcelo Anderson da Costa Holanda pelo Programa Prof-Artes da Universidade Federal do Ceará. A elaboração e execução do método pelo autor, que é professor do Instituto Federal do Ceará (*Campus Itapipoca*) tem como objetivo fazer uso dos conceitos de ECIM (Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais) e criatividade no contexto da bateria e percussão, de forma a aplicá-lo no ensino dos referidos instrumentos para estudantes do Ensino Básico.

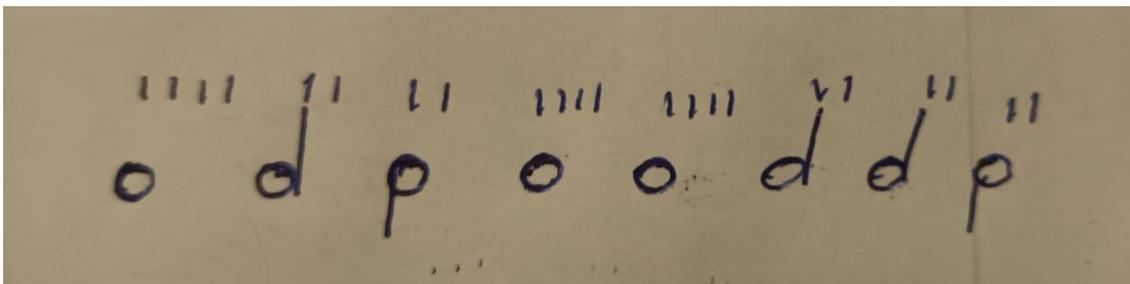
## REPERCUSSÃO CRIATIVA

### MÉTODO DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO

#### 1ª PARTE – PRÁTICA COLETIVA DE BATERIA E PERCUSSÃO COM ÊNFASE NA CRIAÇÃO – AULA 1 A 10

AULA 1	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de pulso/pulsção;</li> <li>• Metrônomo (baixar o aplicativo no celular);</li> <li>• Conceito de andamento;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de figuras rítmicas: SEMIBREVE e MÍNIMA; definição de duração do som – Solfejo rítmico usando a sílaba “tá”;</li> <li>• <b>Linha rítmica</b> criada pelo professor. (Figura 1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Solfejo rítmico:</b> Faça solfejo rítmico da linha rítmica criada pelo professor;</li> </ul> <p>OBS: o uso dos traços em cima de cada figura, ajuda ao aluno a entender melhor a duração da figura, a batida do metrônomo e o pulso da música (Figura 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faça uso do metrônomo para fazer solfejo rítmico. Escolha o andamento;</li> <li>• <b>Criação:</b> Alunos formam equipes, criam suas próprias linhas rítmicas a partir do exemplo dado em sala de aula e executam coletivamente. Podem utilizar palmas, pernas ou pés, ou instrumentos percussivos disponíveis na sala de aula.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a duração das figuras rítmicas;</li> <li>• Conceituar andamento e pulso;</li> <li>• Estimular a criação de uma linha rítmica por parte dos alunos;</li> <li>• Executar coletivamente a peça criada pelos próprios alunos.</li> </ul>	

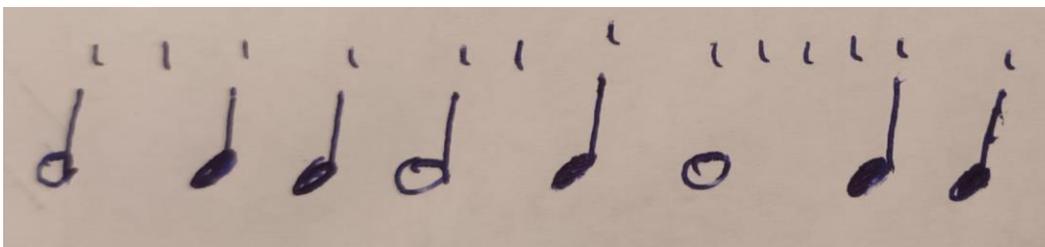
Figura 1 – Linha rítmica: Semibreve e Mínima.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

AULA 2	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de figura rítmica: SEMÍNIMA; definição de contagem – 1,2,3,4;</li> <li>• <b>Linha rítmica</b> criada pelo professor; Uso de oito figuras mescladas com a aula anterior (Figura 2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> Uso de música escolhida pelo próprio aluno; uso dos pés e mãos marcando a pulsação e semínima da música. Pé direito pisa no tempo 1 e 3. Pé esquerdo pisa no 2 e 4. Mãos batem palmas no andamento da música.</li> <li>• <b>Solfejo rítmico:</b> Faça solfejo rítmico da linha rítmica criada pelo professor; uso do metrônomo.</li> <li>• <b>Criação:</b> Alunos formam equipes, criam suas próprias linhas rítmicas a partir do exemplo dado em sala de aula e executam coletivamente. Podem utilizar palmas, pernas ou pés, ou instrumentos percussivos disponíveis na sala de aula.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a coordenação motora através da dança e do movimento por meio do aquecimento;</li> <li>• Compreender a duração da Semínima, diferenciando da Semibreve e Mínima;</li> <li>• Estimular a leitura rítmica e leitura à primeira vista;</li> <li>• Executar coletivamente a peça criada pelos próprios alunos.</li> </ul>	

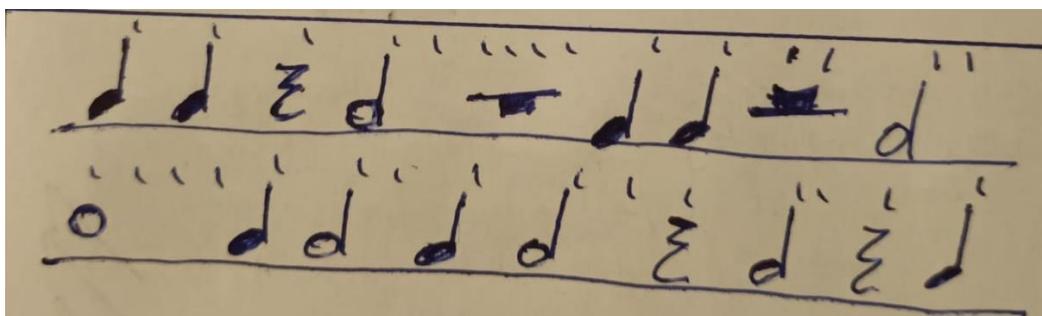
Figura 2 – Linha rítmica: Semínima (novidade)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

AULA 3	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de pausa ou silêncio; pausas das figuras rítmicas apresentadas até aqui – semibreve, mínima e semínima.</li> <li>• <b>Linha rítmica:</b> o professor compõe uma linha rítmica, porém um pouco maior e com mais elementos (Figura 3).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> Música: <i>We will rock you</i> (Queen). Nesse momento os alunos tocam junto com a música. Pés tocam nas duas primeiras batidas e palmas tocam na terceira batida. O objetivo é mostrar uma pausa no quarto tempo.</li> <li>• <b>Solfejo rítmico:</b> Faça solfejo rítmico da linha rítmica criada pelo professor; uso do metrônomo.</li> <li>• <b>Criação:</b> Alunos formam equipes, criam suas próprias linhas rítmicas a partir do exemplo dado em sala de aula e executam coletivamente. Podem utilizar palmas, pernas ou pés, ou os instrumentos percussivos disponíveis na sala de aula.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o conceito de pausa ou silêncio;</li> <li>• Compreender a duração da pausa de cada figura apresentada até aqui;</li> <li>• Aprender a escrita das figuras de pausas;</li> <li>• Executar coletivamente a peça criada pelos próprios alunos.</li> </ul>	

Figura 3 – Linha rítmica composta pelo professor. Uso das pausas.



Fonte – Elaborado pelo próprio autor.

AULA 4	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de compasso e barra de compasso; definição de compasso quaternário, binário e ternário; conceito de <i>ritornello</i>.</li> <li>• <b>Linha Rítmica:</b> Uso de uma linha rítmica do método de Ney Rosauro (Figura 4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> Os alunos escolhem uma música. Pés batem a semínima, sendo que o pé direito pisa nos tempos 1 e 3, enquanto o pé esquerdo pisa nos tempos 2 e 4. Voz canta 1,2,3 e 4. As mãos batem palmas no começo de cada compasso, sendo no primeiro uma semibreve, no segundo compasso duas mínimas e no terceiro e quarto tempo, apenas semínimas.</li> <li>• <b>Solfejo Rítmico:</b> Faça solfejo da linha rítmica criada por Ney Rosauro (Figura 4); uso do metrônomo.</li> <li>• <b>Criação:</b> Alunos formam equipes, criam suas próprias linhas rítmicas a partir do exemplo dado em sala de aula e executam coletivamente. Podem utilizar palmas, pernas ou pés, ou instrumentos percussivos disponíveis na sala de aula. Podem também escolher uma música para executar em cima de uma leitura.</li> </ul>

**OBJETIVOS**

- Estimular a coordenação motora e fazer com que o aluno tenha a noção exata do tamanho de um compasso, por meio da contagem que acontece no aquecimento;
- Definir compasso simples;
- Executar coletivamente a peça criada pelos próprios alunos.

Figura 4 – Linha rítmica contendo figuras de som e de silêncio.

Fonte – Rosauro (1996) - Nível I, p. 20.

AULA 5	AVALIAÇÃO
<b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o progresso do aluno nas quatro primeiras aulas;</li> <li>• Aplicar o que foi exposto em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forme equipes;</li> <li>• Construa uma linha rítmica contendo 16 compassos;</li> <li>• Use as seguintes figuras rítmicas e suas respectivas pausas – Semibreve, mínima e semínima;</li> <li>• Use metrônomo ou aplique em música de sua escolha.</li> </ul>

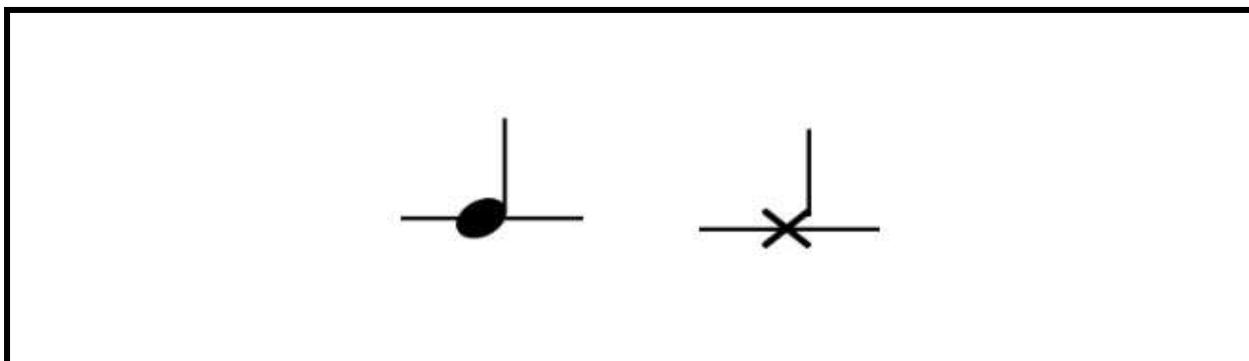
AULA 6	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Leitura reflexo; improviso e criação instantânea; Conceito de membranofones e idiofones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> Uso da música “Uptown funk” (Mark Ronson/Bruno Mars). Mesmo esquema dos pés da aula 4, porém as mãos seguem a seguinte ordem (Figura 5).</li> <li>• <b>Exercício de leitura reflexo:</b> Alunos formam equipes e escolhem uma música; Uma turma muda as cartas e a outra equipe executa a batida no tambor; há três possibilidades de cartas (Figura 6), sendo que a terceira possibilidade consiste em virar a carta deixando-a em branco. Isso significa pausa de um tempo.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular leitura à primeira vista;</li> <li>• Explorar as possibilidades timbrísticas de um tambor – borda e membrana.</li> </ul>	

Figura 5 – Palmas e acento no “X”

The image displays six staves of musical notation in 4/4 time, illustrating the rhythmic patterns for clapping and drumming. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests, with red 'X' marks indicating accents on specific notes. The staves are numbered 3, 5, 7, 9, and 11 on the left side.

- Staff 3: Quarter notes, quarter notes. Red '4X' above the final note.
- Staff 5: Quarter notes, quarter notes. Red '4X' above the final note.
- Staff 7: Quarter notes, quarter notes. Red '2X' above the final note.
- Staff 9: Quarter notes, quarter notes. Red '4X' above the final note.
- Staff 11: Quarter notes, quarter notes. Red '4X' above the final note.

Figura 6 – Cartas contendo semínima com “X” (tocar na borda do tambor) e cartas contendo semínima com “bolinha” pintada (tocar na membrana do tambor)



Fonte – Elaborado pelo próprio autor.

AULA 7	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de dinâmica – forte e fraco; abertura de vozes – 2 linhas rítmicas conforme método do Ney Rosauo (Figura 7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> Música “Zimbolé” – música folclórica africana; depois que os alunos escutarem a música, bater 3x com os pés, 3x na coxa, 3x no peito e 1 grito “yeahhhh”, junto com a música; aplicar os conceitos de fraco e forte.</li> <li>• <b>Solfejo rítmico e execução da linha rítmica:</b> Primeiramente, os alunos irão solfejar a linha rítmica proposta pelo professor (figura 7) e logo depois “batucar” no próprio corpo ou em algum objeto próximo, como caneta ou carteira.</li> <li>• <b>Criação:</b> Forme equipe; criar duas linhas rítmicas contendo oito compassos; linha de baixo colocar um membranofone (surdo) e linha de cima, colocar um idiofone (triângulo); use metrônomo ou uma música da escolha da equipe.</li> </ul>

## OBJETIVOS

- Diferenciar uma dinâmica forte e uma fraca;
- Conceituar um membranofone e um idiofone;
- Criar uma linha rítmica contendo duas vozes de percussão.

Figura 7 – Abertura de 2 vozes – Idiofone (triângulo, agogô ou chocalho) na voz de cima. Membranofone (surdo ou caixa) na voz de baixo.

**Moderato**

AULA 8	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de colcheia passada na oralidade; escrita e duração da colcheia é apresentada ao aluno; leitura reflexo.</li> <li>• <b>Linha Rítmica:</b> Uso de uma linha rítmica do método de Ney Rosauro contendo colcheia (Figura 8).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> alunos escolhem a música; pé direito pisa no tempo 1 e 3, e pé esquerdo pisa no tempo 2 e 4; voz canta 1e2e3e4e; mãos batem palmas em semínima em um compasso e no outro, batem em colcheia, alternando assim compasso por compasso.</li> <li>• <b>Exercício de leitura reflexo:</b> Alunos formam equipes e escolhem uma música; uma turma muda as cartas e a outra equipe executa a batida no tambor; há três possibilidades de cartas: semínima, colcheia e pausa (carta virada ao contrário).</li> <li>• <b>Leitura rítmica:</b> esse exercício pode fazer solfejo rítmico utilizando a sílaba “TÁ” ou “batucar” no corpo ou instrumento; executar de forma coletiva; use metrônomo; execute a linha rítmica (Figura 8).</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular leitura à primeira vista;</li> <li>• Definir colcheia;</li> <li>• Praticar coletivamente uma leitura rítmica.</li> </ul>	

Figura 8 – Linha rítmica contendo colcheia, *ritornello* e dinâmicas.

The image shows a rhythmic exercise on three staves. The first staff is marked with a circled '10', a 2/4 time signature, and a dynamic marking of *mf*. It contains a sequence of quarter notes with stems pointing up, with 'R' and 'L' above them indicating right and left hand patterns. The second staff continues the sequence with a repeat sign. The third staff concludes the exercise with a dynamic marking of *f-p* and a repeat sign.

Fonte –Rosauero (1996) - Nível I p.24

AULA 9	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Conceito de Semicolcheia passada na oralidade; escrita e duração da semicolcheia é apresentada ao aluno; leitura reflexo.</li> <li>• <b>Linha Rítmica:</b> Uso de uma linha rítmica do método de Ney Rosauero contendo semicolcheia (Figura 9).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> alunos escolhem a música; pé direito pisa no tempo 1 e 3, e pé esquerdo pisa no tempo 2 e 4; voz canta 1,2,3,4; mãos batem palmas em colcheia em um compasso e no outro, batem em semicolcheia, alternando assim compasso por compasso.</li> <li>• <b>Exercício de leitura reflexo:</b> Alunos formam equipes e escolhem uma música; uma turma muda as cartas e a outra equipe executa a batida no tambor; há duas possibilidades de cartas: colcheia e semicolcheia.</li> <li>• <b>Leitura rítmica:</b> esse exercício pode fazer solfejo rítmico utilizando a sílaba “TÁ” ou “batar” no corpo ou instrumento; executar de forma coletiva; use metrônomo; execute a linha rítmica (Figura 9).</li> </ul>

**OBJETIVOS**

- Estimular leitura à primeira vista;
- Definir semicolcheia;
- Praticar coletivamente uma leitura rítmica.

Figura 9 – Linha rítmica contendo semicolcheia, colcheia, semínima e dinâmicas

Fonte – Rosauro (1996) - Nível II, p. 50

AULA 10	AVALIAÇÃO
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o progresso do aluno nas últimas quatro aulas (Aula 6-9);</li> <li>• Aplicar o que foi exposto em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forme equipes;</li> <li>• Construa uma linha rítmica contendo 16 compassos;</li> <li>• Abra duas vozes: surdo/caixa ou triângulo/agogô;</li> <li>• Use as seguintes figuras rítmicas e suas respectivas pausas: semínima, colcheia e semicolcheia;</li> <li>• Use metrônomo ou aplique em música de sua escolha.</li> </ul>

**2ª PARTE – PRÁTICA COLETIVA DE BATERIA E PERCUSSÃO – RITMOS NORDESTINOS AULA 11 A 20**

AULA 11	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Breve contexto histórico do MARACATU CEARENSE; definir função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo (Figura 10).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> Música – “Pavão Misterioso” (Ednardo); professor explica a divisão rítmica da música; enquanto os pés seguem o mesmo esquema das aulas anteriores; as mãos batem palmas imitando a divisão rítmica do maracatu cearense; no último tempo, ou seja, no tempo 4, os alunos gritam “ieiiii”.</li> <li>• <b>Prática coletiva:</b> professor mostra a função de cada instrumento dentro do estilo; alunos se apropriam dos instrumentos que mais se identificaram; alunos tocam coletivamente com a regência do professor; alunos tocam junto com a música original.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação motora por meio da música e do aquecimento;</li> <li>• Definir a função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo musical;</li> <li>• Adquirir um breve conhecimento sobre o estilo estudado;</li> <li>• Tocar todos juntos a música proposta em sala de aula.</li> </ul>	

Figura 10 – Divisão instrumental do ritmo

**Maracatu Cearense**  
(Pavão Misterioso - Ednardo)

Aprox: ♩ = 100

Triângulo e ferros

Caixa/Tarol

Contra surdo

Surdo

Fonte – Transcrição feita pelo aluno do curso.

AULA 12	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Breve contexto histórico do xote; definir função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo (Figura 11).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> professor explica a divisão rítmica do estilo; alunos ficam sentados batendo os pés nos tempos 1,2,3,4; alunos batem na coxa nos tempos 1,3,4 e batem palmas no tempo 2; na primeira vez sem metrônomo, na segunda com metrônomo e na terceira vez junto com uma música.</li> <li>• <b>Prática coletiva:</b> professor mostra a função de cada instrumento dentro do estilo; alunos se apropriam dos instrumentos que mais se identificaram; alunos tocam coletivamente com a regência do professor; alunos tocam junto com a música original; a música pode ser “Xote das meninas” do Luiz Gonzaga ou “Xote da alegria” do grupo Fala Mansa.</li> </ul>

**OBJETIVOS**

- Desenvolver a coordenação motora por meio da música e do aquecimento;
- Definir a função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo musical;
- Adquirir um breve conhecimento sobre o estilo estudado;
- Tocar todos juntos a música proposta em sala de aula.

Figura 11 – Divisão instrumental do ritmo xote

The image shows a musical score for three instruments: Triângulo, Zabumba, and Agogô, in 2/4 time. The Triângulo part consists of two measures of a rhythmic pattern: a quarter note followed by a quarter rest, then a quarter note followed by a quarter rest, and finally a quarter note followed by a quarter rest. The Zabumba part consists of two measures of a rhythmic pattern: a quarter note followed by a quarter rest, then a quarter note followed by a quarter rest, and finally a quarter note followed by a quarter rest. The Agogô part consists of two measures of a rhythmic pattern: a quarter note followed by a quarter rest, then a quarter note followed by a quarter rest, and finally a quarter note followed by a quarter rest.

Fonte - Gomes (2008, p. 84)

AULA 13	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Breve contexto histórico do BAIÃO; conceito de ponto de aumento; definir função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo (Figura 12).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> professor explica a divisão rítmica do estilo; alunos pisam com pé direito no tempo 1 e com o pé esquerdo pisam no tempo 2; alunos batem palmas nos tempos 1 e 2; alunos cantam a célula rítmica principal do baião; professor passa por oralidade a mesma célula.</li> <li>• <b>Prática coletiva:</b> professor mostra a função de cada instrumento dentro do estilo; alunos se apropriam dos instrumentos que mais se identificaram; alunos tocam coletivamente com a regência do professor; alunos tocam juntos com a música original; a música pode ser “Baião” do Luiz Gonzaga ou uma outra dentro do estilo escolhida pelos alunos.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação motora por meio da música e do aquecimento;</li> <li>• Definir a função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo musical;</li> <li>• Adquirir um breve conhecimento sobre o estilo estudado;</li> <li>• Tocar todos juntos a música proposta em sala de aula;</li> <li>• Conceituar ponto de aumento.</li> </ul>	

Figura 12 – Divisão instrumental do ritmo BAIÃO.

The image shows three musical staves for the instruments Triângulo, Zabumba, and Agogô. Each staff is in 2/4 time. Above the Triângulo staff, there are two measures of rhythmic notation. The first measure has a '+' above the first beat and an 'o' above the second beat. The second measure has a '+' above the first beat and an 'o' above the second beat. The Zabumba staff has two measures of rhythmic notation. The first measure has a '+' below the first beat and an 'o' below the second beat. The second measure has a '+' below the first beat and an 'o' below the second beat. The Agogô staff has two measures of rhythmic notation. The first measure has a '+' below the first beat and an 'o' below the second beat. The second measure has a '+' below the first beat and an 'o' below the second beat.

Fonte - Gomes (2008, p. 47)

AULA 14	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Breve contexto histórico do XAXADO; diferenciar xaxado do baião; definir função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo (Figura 13).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> professor explica a divisão rítmica do estilo; alunos pisam com pé direito no tempo 1 e com o pé esquerdo pisam no tempo 2; alunos batem palmas nos tempos 1 e 2; alunos cantam a célula rítmica principal do xaxado; professor passa por oralidade a mesma célula; professor propõe imitar a figura rítmica dos pés feita pelos cangaceiros.</li> <li>• <b>Prática coletiva:</b> professor mostra a função de cada instrumento dentro do estilo; alunos se apropriam dos instrumentos que mais se identificaram; alunos tocam coletivamente com a regência do professor; alunos tocam juntos com a música original; a música pode ser “Xaxado” de Luiz Gonzaga ou uma outra dentro do estilo escolhida pelos alunos.</li> </ul>

**OBJETIVOS**

- Desenvolver a coordenação motora por meio da música e do aquecimento;
- Definir a função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo musical;
- Adquirir um breve conhecimento sobre o estilo estudado;
- Diferenciar xaxado do baião;
- Tocar todos juntos a música proposta em sala de aula.

Figura 13 – Divisão instrumental do ritmo XAXADO

The image displays three staves of musical notation for the XAXADO rhythm, all in 2/4 time. The top staff, labeled 'Triângulo', shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents, marked with '+' and 'x' symbols above the notes. The middle staff, labeled 'Zabumba', shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents, marked with '+' and 'x' symbols below the notes. The bottom staff, labeled 'Agogô', shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents, marked with '+' and 'x' symbols below the notes.

Fonte - Gomes (2008, p. 48)

AULA 15	AVALIAÇÃO
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o progresso do aluno nas últimas quatro aulas (Aula 10-14);</li> <li>• Aplicar o que foi exposto em sala de aula.</li> <li>• Apresentação de seminário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SEMINÁRIO;</li> <li>• Forme equipes; sorteio de equipes;</li> <li>• Estrutura do trabalho: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capa: Tema, nome do professor, disciplina, instituição e integrantes da equipe;</li> <li>2. História do ritmo sorteado;</li> <li>3. Características e células rítmicas;</li> <li>4. Instrumentos utilizados;</li> <li>5. Principais compositores do estilo sorteado;</li> <li>6. Uma breve apresentação da equipe tocando todos juntos. Pode ser acompanhando uma música ou alunos que sabem tocar na sala de aula.</li> </ol> </li> <li>• Estilos sorteados: <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Maracatu Cearense;</li> <li>2 Xote;</li> <li>3 Baião;</li> <li>4 Xaxado.</li> </ol> </li> </ul>

AULA 16	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Breve contexto histórico do SAMBA; definir função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo (Figura 14); introdução ao pandeiro e suas escritas musicais (Figuras 15 e 16).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> professor explica a divisão rítmica do estilo; alunos pisam com pé direito no tempo 1 e com o pé esquerdo pisam no tempo 2; alunos batem palmas nos tempos 1 e 2; alunos cantam a célula rítmica principal do samba; professor passa por oralidade a mesma célula; alunos produzem o som “tum tim tum tum” ou falam “chá com pão” enquanto fazem movimentos de pés e mãos.</li> <li>• <b>Prática coletiva:</b> professor mostra a função de cada instrumento dentro do estilo; professor ensina o movimento básico do pandeiro; alunos se apropriam dos instrumentos que mais se identificaram; alunos tocam coletivamente com a regência do professor; alunos tocam juntos com uma música do estilo.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação motora por meio da música e do aquecimento;</li> <li>• Definir a função e divisão de cada instrumento composto nesse estilo musical;</li> <li>• Adquirir um breve conhecimento sobre o estilo estudado;</li> <li>• Introduzir o aluno na técnica do pandeiro;</li> <li>• Tocar todos juntos a música proposta em sala de aula.</li> </ul>	

Figura 14 – Grade rítmica do SAMBA.

The image displays a musical score for the rhythmic pattern of SAMBA, arranged in eight staves. The time signature is 2/4. The instruments and their parts are as follows:

- Ganzá:** A series of eighth notes with accents (>) above them.
- Pandeiro:** A series of eighth notes with accents (>) above them, alternating with rests.
- Tamborim:** A series of eighth notes with accents (>) above them, including a rest in the second measure and the word "OU" above the fourth measure.
- Caixa:** A series of eighth notes with accents (>) above them, starting with the letters "D E D E" above the first two notes.
- Agogô:** A series of eighth notes with accents (>) above them.
- Repinique:** A series of eighth notes with accents (>) above them, starting with the letters "D D D E" above the first four notes. Below this staff, the text "4ª semicolcheia com a mão no tambor" is written.
- Contra-surdo:** A series of eighth notes with accents (>) above them.
- Surdo:** A series of eighth notes with accents (>) above them.

Fonte - Gomes (2008, p. 15)

Figura 15 – Levada de pandeiro do SAMBA. Escrita musical 1.

The image shows two diagrams of hand positions for playing a pandeiro. The left diagram shows the left hand with 'dedos' (fingers) and 'polegar' (thumb) on the 'base' and 'membrana' (head) of the instrument. The right diagram shows the right hand with 'fingers' and 'thumb' on the 'palm' and 'skin' of the instrument. Below these is a musical score for 'exercício 4' in 2/4 time. The score consists of two staves. The upper staff has a treble clef and a key signature of one flat. The lower staff has a bass clef. The music is written in 2/4 time and consists of a sequence of notes and rests, with some notes beamed together. The score is labeled 'exercício 4' and 'exercise 4'.

Fonte - Bolão (2010, p. 23).

Figura 16 - Levada de pandeiro do SAMBA. Escrita musical 2.

The image shows a musical score for a samba pandeiro rhythm exercise. It starts with a tempo marking of 58-124 and a 2/4 time signature. The notation consists of a sequence of notes and rests on a single staff. The notes are beamed together in groups of four, and there are rests between the groups. The score is labeled '1' and '2'.

Fonte – (SAMPAIO; BUB, 2014, p. 59).

AULA 17	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquecimento com coordenação motora;</li> <li>• <b>Apresentação:</b> Breve contexto histórico da BATERIA; definir função para cada peça do instrumento – bumbo, caixa, prato e tambores; introdução da levada básica da bateria – condução em semínima e condução em colcheia (Figura 17).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aquecimento:</b> professor explica a divisão rítmica do estilo; alunos sentados; pé direito bate no tempo 1 e 3; mão direita toca na coxa nos tempos 1,2,3,4; mão esquerda bate na coxa nos tempos 2e4; em um outro exercício, a mão direita toca nos tempos 1e2e3e4e (colcheia) enquanto o pé direito e a mão esquerda repetem o mesmo padrão do exercício anterior; use metrônomo ou regência do professor.</li> <li>• <b>Prática coletiva:</b> professor mostra a função de cada peça do instrumento; professor ensina o movimento básico na bateria; alunos tocam coletivamente com a regência do professor; alunos escolhem uma música e tocam coletivamente; se a sala não tiver bateria, pode fazer percussão corporal simulando uma bateria, conforme feito no aquecimento.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação motora por meio do aquecimento;</li> <li>• Definir a função de cada peça da bateria;</li> <li>• Adquirir um breve conhecimento sobre a bateria;</li> <li>• Aprender a levada básica da bateria;</li> <li>• Tocar todos juntos a música proposta em sala de aula.</li> </ul>	

Figura 17 – Levada básica de bateria. Condução em colcheia

1.

Cym

SD

BD

Fonte – Appice (2001, p. 10)

AULAS 18 e 19	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação:</b> Elaboração de uma apresentação/show; ensaios contendo temas abordados durante o semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ensaio:</b> Divisão de equipe; alunos usam o tempo de aula para ensaiar uma música escolhida por cada equipe; formação de uma banda base para acompanhar os alunos.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a noção de planejamento de um show/apresentação;</li> <li>• Organizar e administrar um grupo de ensaio;</li> </ul>	

AULA 20	ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>APRESENTAÇÃO MUSICAL</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SHOW:</b> Cada equipe apresenta uma peça que foi escolhida pelos próprios alunos;</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar em prática tudo que foi desenvolvido durante o semestre;</li> <li>• Apresentar um show/apresentação.</li> </ul>	

## COMPETÊNCIAS TRABALHADAS AO LONGO DA EXECUÇÃO DO MÉTODO REPERCUSSÃO CRIATIVA

- Criatividade;
- Coordenação motora;
- Leitura rítmica;
- Apreciação musical;
- Capacidade de trabalho em grupo;

## REFERÊNCIAS

APPICE, Carmine. **Realistic Rock Drum Method**. Alfred Publishing Company, 2001.

BOLÃO, Oscar. **Batuque é um privilégio**: a percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores = Batuque is a privilege : percussion in the music of Rio de Janeiro for musicians, arrangers and composers I Oscar Bolão ; [tradução do texto: Larry Crook]. - São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

GOMES, Sérgio. **Novos caminhos da bateria brasileira**. Irmãos Vitale, 2008.

ROSAURO, Ney. **Método completo de caixa clara**. Níveis I a IV. Santa Maria: Pro-Percussão, 1996.

SAMPAIO, Luiz Roberto; BUB, Victor Camargo. **Pandeiro brasileiro**. São Paulo: DPX editorial, 2014.

**APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS  
ESTUDANTES SOBRE O MÉTODO DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E  
PERCUSSÃO – REPERCUSSÃO CRIATIVA.**

**Avaliação do “MÉTODO REPERCUSSÃO CRIATIVA – ENSINO COLETIVO DE  
BATERIA E PERCUSSÃO COM ÊNFASE NA CRIAÇÃO” nas disciplinas de Artes do  
Ensino Técnico Integrado do IFCE *Campus* Itapipoca.**

Este formulário destina-se aos estudantes do IFCE - *Campus* Itapipoca, que participaram da aplicação do método Repercussão Criativa de Bateria e Percussão com ênfase na Criação, executado nas disciplinas de Artes do Técnico Integrado do mesmo *Campus*.

1. Antes de estudar o Método de Bateria e Percussão em sala de aula, você já tinha iniciação no estudo de algum instrumento musical ou voz?
  - Sim
  - Não
  
2. Caso a resposta na questão anterior tenha sido afirmativa, informe qual ou quais instrumentos musicais você teve iniciação no estudo.  
  
\_\_\_\_\_
  
3. Caso a resposta na questão 1 tenha sido afirmativa, informe onde ocorreu esse primeiro contato com o estudo de um instrumento musical.
  - Na família;
  - Na igreja;
  - Em projeto social;
  - Na escola;
  - Na rua;Outros \_\_\_\_\_
  
4. Em relação à aplicação do uso do metrônomo nas aulas, nas atividades e no método de Bateria e Percussão, você considera que foi:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Sem importância

5. Sobre o aquecimento utilizando palmas, pés, danças, coordenação motora e subdivisões rítmicas, você considera que foi:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Sem importância

6. Sobre o ensino das Figuras Rítmicas (Semibreve, Mínima, Semínima, Colcheia e suas respectivas pausas) com aplicação da teoria diretamente na prática musical, você considera que foi:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Sem importância

7. Sobre a Prática Criativa, ou seja, momento em que o professor pede para o aluno criar e cantar (solfejo rítmico) suas próprias composições rítmicas/criações, você considera que foi:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Sem importância

8. A criação de uma linha rítmica pela equipe, seguida de sua execução, de forma coletiva e fazendo uso de instrumentos de percussão dispostos na sala, como surdo, caixa, chocalho, triângulo etc., você considera que foi:

- Muito importante
- Importante

- Pouco importante
- Sem importância

9. Quais habilidades você desenvolveu com a Prática Percussiva? Obs: Pode marcar mais de uma opção.

- Coordenação motora
- Criatividade
- Cognição (Conhecimento/Compreensão)
- Capacidade de concentração em atividades
- Percepção rítmica
- Apreciação musical
- Nenhuma das anteriores

Outros \_\_\_\_\_

10. Sobre o grau de dificuldade técnica na realização das atividades práticas com instrumentos de Bateria e Percussão, você considera que foi?

- Muito fácil
- Fácil
- Difícil
- Muito difícil

11. Você considera que aprender ritmos tradicionais como o Xote, Baião, Pop, Maracatu Cearense, dentre outros e tocar junto com seus companheiros de classe, foi:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Sem importância

12. Sobre o seu grau de motivação nas aulas você considera que foi:

- Muito alto
- Alto
- Baixo
- Muito baixo

13.Houve fatores que contribuíram para a sua MOTIVAÇÃO nas aulas? Se sim, quais:

- Não
- Sim. \_\_\_\_\_

14.Houve fatores que contribuíram para a sua DESMOTIVAÇÃO nas aulas? Se sim, quais:

- Não
- Sim. \_\_\_\_\_

15.A Prática Percussiva contribuiu com o seu desempenho em outras disciplinas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Discordo totalmente

16.Como você avalia o método de Bateria e Percussão aplicado na disciplina de Arte?

- Excelente
- Bom
- Razoável
- Ruim

17.Cite o que você mais gostou e o que você menos gostou no Método de Bateria e Percussão.

\_\_\_\_\_

18Apresente sugestões, caso tenha alguma.

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos.

A pesquisa intitulada “ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO COM ÊNFASE NA CRIAÇÃO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UM MÉTODO” a que você está sendo convidado a participar está sendo realizada sob a responsabilidade do mestrando MARCELO ANDERSON DA COSTA HOLANDA, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação do Prof. Dr. FILIPE XIMENES PARENTE.

O estudo tem como objetivo geral propor um método de ensino coletivo de bateria e percussão com ênfase na criação no âmbito do Ensino Básico, Técnico e Integrado na disciplina de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus* Itapipoca, como também analisar seus resultados.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder a um questionário com dezoito perguntas ao todo, sendo apenas três perguntas abertas e o restante de múltipla escolha, que envolve alguns aspectos, como: criatividade, prática coletiva de instrumentos e teoria musical. É solicitada ainda a autorização para divulgação de imagens e vídeos elaborados durante as práticas coletivas de bateria e percussão, com objetivo estritamente acadêmico.

Todos os dados fornecidos por você, serão tratados com a máxima confidencialidade pelo pesquisador. Este se compromete a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa. Em nenhum momento haverá divulgação do seu nome, pois somente as respostas do questionário serão compiladas. Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e sem nenhuma remuneração. Se você aceitar participar, saiba que está totalmente livre para abandoná-la, mesmo após o preenchimento do questionário. Para tanto, basta solicitar por *e-mail* ao pesquisador, a exclusão de suas respostas. Isso não lhe acarretará prejuízo algum. Científico que, uma vez concluída a pesquisa, os dados poderão ser divulgados em Encontros Científicos (Congressos, simpósios etc.) e/ou Periódicos, mas sempre preservando informações que levem à identificação pessoal do participante, de acordo com o sigilo previsto pela ética profissional.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para ampliar o conhecimento em música, mais especificamente, na área de bateria e percussão no âmbito da Educação Básica do IFCE *Campus* Itapipoca, além de coletar informações acerca das práticas coletivas desenvolvidas durante a disciplina de Artes. Se você tiver dúvidas durante sua participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ter se encerrado, poderá esclarecê-las com o mestrando Marcelo Anderson da Costa Holanda, pelo e-mail: marcelo.holanda@ifce.edu.br

Endereço do responsável pela pesquisa: Rua Prof. Pedro Eymard, 116. Ap 102. Bairro São Sebastião – Itapipoca - CE

Nome: Marcelo Anderson da Costa Holanda

Instituição: Instituto de Cultura e Arte (ICA) – Universidade Federal do Ceará (UFC)  
– *Campus* do Pici – S/N  
Telefone para contato: (85) 98871-0621

O abaixo assinado, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Declara que leu cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, teve a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, recebendo explicações que sanaram por completo suas dúvidas. Declara, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Itapipoca, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Aluno (a) \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – MATERIAL SUPLEMENTAR DOS RESULTADOS

Percepção geral dos participantes de pesquisa (**aspectos positivos**) sobre o método Repercussão Criativa de ensino coletivo de bateria e percussão com base na pergunta “cite o que você mais gostou e o que você menos gostou no método de bateria e percussão.”

ASPECTOS POSITIVOS
<i>"O que mais gostei foi aprender a tocar vários estilos."</i>
<i>"A parte que eu mais gostei foi as aulas serem inclusivas, todo mundo sempre participava, era ótimo".</i>
<i>"O que mais gostei: momentos de criações rítmicas e de reproduções musicais."</i>
<i>"Gostei muito da teoria seguida pela prática."</i>
<i>"Gostei, pois, me permitiu experimentar vários instrumentos e adquirir diversos conhecimentos sobre ritmo e percepção."</i>
<i>"A metodologia das aulas foi uma das coisas que mais gostei."</i>
<i>"Foi muito bom ter a experiência de tocar bateria e outros instrumentos."</i>
<i>"As aulas de bateria e percussão foram ótimas, não tenho nada a reclamar e recomendaria para amigos e familiares."</i>
<i>"Os momentos de práticas foram muito bons, gostei bastante."</i>
<i>"O que mais gostei foi o uso do metrônomo pois ele ajudava os alunos a desenvolverem sincronia."</i>
<i>"Eu gostei muito do método de aula".</i>
<i>"O fato de aprender a tocar instrumentos e conhecer novos estilos musicais é bem interessante. Não consigo pensar em algo que não gostei."</i>
<i>"Momento ótimo para quem gosta dessa área, tanto pelo relaxamento como pela concentração no ato da aula."</i>
<i>"Gostei de prática em uma bateria, também como tocar as músicas."</i>
<i>"Gostei muito porque faz a gente se concentrar, estimular a criatividade, ter mais coordenação motora. Além de aprender tantas coisas acaba sendo divertido."</i>
<i>"Foi tudo muito bom."</i>
<i>"O que mais gostei foi a aprendizagem de figuras rítmicas de estilos regionais junto com</i>

*usa execução em diferentes instrumentos com a turma toda.”*

*“A prática após aula teórica, é muito melhor de aprender.”*

*“Achei interessante, aprendi coisas novas.”*

*“As figuras rítmicas ajudaram bastante”.*

*“Gostei bastante durante as horas no laboratório de percussão.”*

*“O que mais gostei foi de aprender a tocar”.*

*“O que eu mais gostei foi a parte prática, quando íamos ao laboratório tocar.”*

*“Gostei de tudo, as partes teóricas e práticas.”*

*“Gostei de ter contato com a teoria e prática musical de forma coletiva.”*

*“Gostei da variedade dos ritmos”.*

*“Prática foi bem divertida, no geral foi bem legal.”*

*“Ter contato com instrumentos, juntamente com ensino utilizando o metrônomo, achei essencial e muito divertido.”*

*“Gostei que houve bastante participação dos alunos”.*

*“O que eu mais gostei foi a dinâmica para ensinar sobre as figuras rítmicas, sendo acentuadas por meio de membros do corpo.”*

*“Gostei de toca instrumentos novos.”*

*“Aprender coisas nova e compartilhar com outras pessoas.”*

*“O que eu mais gostei foi a prática de ritmo.”*

*“Eu gostei bastante da metodologia usada em sala, onde todos os alunos podiam participar e desfrutar um pouco de vários instrumentos musicais (bateria, triângulo e surdo).”*

*“Como foi algo novo pra mim, ter aula de música na escola, eu gostei muito pois ajudou também a ter uma percepção melhor no ritmo da música e sobre tocar em grupo também.”*

*“O que eu mais gostei foi a forma que eu desenvolvi a minha coordenação motora.”*

*“Gostei bastante da inclusão dos ritmos regionais, mas acho que deveria ter sorteado um ritmo geral para praticar depois, como o rock por exemplo.”*

*“Aprender sobre figura rítmica foi o que mais gostei.”*

*“Gostei da coordenação motora.”*

*“Gostei de tocar bateria.”*

*“O que eu mais gostei foi de tocar a bateria e aprender a ler partitura.”*

Percepção geral dos participantes de pesquisa (**aspectos negativos**) sobre o método Repercussão Criativa de ensino coletivo de bateria e percussão com base na pergunta “cite o que você mais gostou e o que você menos gostou no método de bateria e percussão.”

#### ASPECTOS NEGATIVOS

*“Não gostei da dificuldade”.*

*“Não gostei porque exploramos poucos gêneros musicais, seria legal colocar gêneros mais populares.”*

*“Não gostei da dificuldade de acompanhar os ritmos.”*

*“Só o tempo de aula que é pouco, mas isso se dá pelo tempo de aula e a quantidade de alunos.”*

*“No momento de aprender bateria eu me senti um pouco distante das outras pessoas, por não ter tanta coordenação motora para mexer os pés e mãos”.*

*“Não gostei da dificuldade.”*

*“Só não gostei tanto porque não tivemos tanto como tocar, justamente por conta de ser só uma bateria.”*

*“O que eu menos gostei foi o fato de ter apenas uma bateria.”*