

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

Cezar Augusto Xavier Borgatto

**AS MUITAS VOZES DA BATERIA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ESTUDO DA POLIRRITMIA.**

Brasília
2025

Cezar Augusto Xavier Borgatto

**AS MUITAS VOZES DA BATERIA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ESTUDO DA POLIRRITMIA.**

Dissertação e material pedagógico para a obtenção do título de Mestre em Artes, Música, submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) área de concentração Ensino de Artes/Música, na linha de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação e artes.

Orientadora: Dra. Maria Isabel Montandon.

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB732m Borgatto, Cezar Augusto Xavier
AS MUITAS VOZES DA BATERIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
ESTUDO DA POLIRRITMIA. / Cezar Augusto Xavier Borgatto;
orientador Maria Isabel Montandon. Brasília, 2025.
93 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) Universidade
de Brasília, 2025.

1. Ensino de bateria.. 2. Polirritmia.. 3. Percussão.. 4.
Polifonia Rítmica.. 5. Música. I. Montandon, Maria Isabel,
orient. II. Título.

Cezar Augusto Xavier Borgatto

**AS MUITAS VOZES DA BATERIA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ESTUDO DA POLIRRITMIA.**

Este trabalho de conclusão de mestrado foi julgado adequado para obtenção do Título de “Mestre em Artes” e aprovado em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, ProfArtes área Ensino de Artes/Música da Universidade de Brasília

Brasília, 21 de março de 2025.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a, Dra. Maria Isabel Montandon
Universidade de Brasília - UnB

Prof., Dr. Augusto Alves de Moraes
Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas – ETA/UFAL

Prof., Dr. Rodrigo Gudín Paiva – Conservatório de Música Popular de Itajaí

Prof.^a, Dra. Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília - UnB

Dedico este ao trabalho aos meus pais, Renato (*in memoriam*) e
Matildes (*in memoriam*), por tudo...!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela providência e pela luz em meu caminho;

Aos meus pais (*in memoriam*) pelo apoio incondicional, incentivo, educação e cuidados ao longo da vida;

À minha esposa Izabela e meus filhos, Cecília e Augusto, pelo amor, estímulo, paciência e companheirismo;

Aos meus irmãos, Cristina, Denize, Fernando e Renato, por propiciarem um ambiente musical variado e por todas experiências compartilhadas;

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Isabel Montandon, pelo suporte e direcionamento na realização do trabalho;

À Profa. Dra. Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo, ao Prof. Dr. Rodrigo Gudin Paiva e ao Prof. Dr. Augusto Alves de Moraes, pelas contribuições e participação na banca de defesa;

À minha sobrinha Gabriela, por me ajudar com as traduções;

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na pessoa da Exma. Sra. Secretária Hέλvia Miridan Paranaguά Fraga;

À equipe gestora do CEP EMB, na pessoa do Prof. Me. Davson de Souza, pelo encaminhamento do mestrado junto à Secretaria de Estado de Educação – SEE/DF.

À amiga Profa. Dra. Alice Marques, pelas orientações e apoio na elaboração do projeto inicial, e ao seu esposo, Paulinho Marques, pela parceria e amizade;

Aos colegas e amigos, Prof. Me. Francisco Abreu, Prof. Me. Rodrigo Salgado, Prof. Moiseis dos Santos, Prof. Ricardo Bap e Zezinho Gotelipe, pelas contribuições com a pesquisa;

Aos alunos do CEP EMB pelo aprendizado ao longo de anos, e, em especial, a Elam Gustavo, Leonardo Sena, Lucas Cavalcante, Pedro Lacerda, Renan Cruz e André Lima, pela colaboração na pesquisa;

Aos amigos e colegas professores do CEP EMB, por toda partilha de conhecimentos;

Ao amigo Gerwin Rock, pela gama de materiais didáticos disponibilizados lá nos anos 90;

Ao Prof. Dr. Carlos Galvão (*in memoriam*) pela acolhida no CEP EMB, e,

Ao grande mestre Zequinha Galvão (*in memoriam*), pelas oportunidades e por todos os ensinamentos...

RESUMO

A bateria e a polirritmia têm sido objeto de estudo em diversas áreas da música, como etnomusicologia, educação musical, práticas interpretativas, execução musical, entre outras. No aprendizado da bateria, o desenvolvimento da coordenação motora intermembros é essencial para que o baterista consiga executar ritmos complexos, frequentemente associados ao conceito de polirritmia. Tradicionalmente, essa coordenação tem sido desenvolvida pela prática de combinações entre mãos e pés e pelo uso da metodologia de sistemas e leituras, que, embora eficazes, demandam tempo e domínio de leitura e nem sempre estão diretamente ligadas à prática musical. Observou-se que esse tipo de abordagem nem sempre tem sido efetiva no domínio dessas habilidades em alunos do Curso de Bateria do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Além disso, uma revisão de literatura apontou uma diversidade de termos e conceitos relacionados à polirritmia, tornando-se necessário uma revisão das terminologias e ao que se referem. Essa pesquisa tem por objetivo estudar e compreender o conceito de polirritmia e suas derivações, visando a apresentação de uma proposta pedagógica e a elaboração de um e-book com estratégias motivadoras que auxiliem no desenvolvimento das habilidades necessárias à execução de ritmos polirrítmicos e/ou polifônicos na bateria. Apresenta diferentes definições e concepções de polirritmia e termos correlacionados, (como polifonia rítmica, polimetria, ritmos cruzados, entre outros); o processo de aprendizado e ensino da bateria, considerando ambientes formais, informais e não formais; e, a proposta em si, onde são descritas estratégias como o aprendizado de ritmos na bateria por meio de grupo de percussão, considerando o ensino individual e em grupo de instrumento musical; a adaptação de materiais didáticos ao contexto dos alunos; o uso de ferramentas tecnológicas; e, a centralidade da música em todo o processo de ensino e aprendizagem da bateria, tendo como referências teóricas o Modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979), as Práticas Informais de Aprendizagem Musical (Green 2002, 2008) e a Abordagem Integradora (Paiva, 2004). Como produto da pesquisa foi elaborado o e-book “As muitas vozes da bateria”, onde são apresentados, de forma resumida, os conceitos discutidos no trabalho e 2 (dois) módulos de exercícios com 16 (dezesseis) atividades.

Palavras-chave: Ensino de Bateria. Polirritmia. Percussão. Polifonia Rítmica.

ABSTRACT

Drums and polyrhythms have been studied in several areas of music, such as ethnomusicology, music education, performance practices and others. When learning how to play drums, developing interlimb motor coordination is essential for the drummer to be able to play complex rhythms, often associated with the concept of polyrhythms. Traditionally, this coordination has been developed by practicing combinations between hands and feet and also by using systems and reading methods, which, although effective, require time and reading skills and are not usually directly linked to musical practice. It was observed that this type of approach has not always been effective in mastering those skills in students of the Drum Course at the Professional Education Center of the Music School of Brasília. In addition, a literature review pointed to a diversity of terms and concepts related to polyrhythms, making it necessary to review the terminology and what they refer to. This research aims to study and understand the concept of polyrhythm and its derivations, expecting to be able to present a pedagogical proposal and elaborate an e-book with motivating strategies that can help the development of the necessary skills for the execution of polyrhythmic and/or polyphonic rhythms on the drums. It presents different definitions and concepts of polyrhythm and related terms (such as rhythmic polyphony, polymetry, cross rhythms, among others); the process of learning and teaching the drums, considering formal, informal and non-formal environments; and, the proposal itself, where strategies are described such as learning rhythms on the drums through a percussion group, considering individual and group teaching of musical instruments; the adaptation of teaching materials to the students' context; the use of technological tools; and the centrality of music in the entire process of teaching and learning the drums, with theoretical references being the C(L)A(S)P Model (Swanwick, 1979), Informal Practices of Musical Learning (Green 2002, 2008) and the Integrative Approach (Paiva, 2004). As a result of the research, the e-book “The Many Voices of the Drums” was created, which presents, in a summarized manner, the concepts in this work discussed and 2 (two) exercise modules with 16 (sixteen) activities.

Keywords: Drum Teaching. Polyrhythm. Percussion. Rhythmic Polyphony.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maracatu de baque virado – grupo de percussão e adaptação para bateria	24
Figura 2 - Boi de Matraca do Maranhão - Sotaque da Baixada / Pindaré / Pandeirões	24
Figura 3 - Ritmo com 2 bumbos - polirritmia 'n sobre m'	26
Figura 4 - Polimetria gerada a partir da sobreposição do compasso 3/4 sobre o compasso 5/4 e ciclo de defasagem rítmica	27
Figura 5 - Sobreposição do <i>Abakwa</i> com <i>Bembe</i>	27
Figura 6 - <i>Cross Rhythm "3"</i>	28
Figura 7 - Superposição em proporção 3:2	29
Figura 8 - Interface de ambientes de aprendizagem	38
Figura 9 - Zequinha Galvão e a escrita de ritmos em painéis	39
Figura 10 - Exemplos de células rítmicas para aplicação no prato	42
Figura 11 - Variações para uso do chimbal no pedal	42
Figura 12 - Combinações de semicolcheias em bumbo e caixa segundo tempo	43
Figura 13 - Combinação com figuras de bumbo	43
Figura 14 - Sistemas 2 e 3	45
Figura 15 - Leitura I-A - quatro primeiras pautas	45
Figura 16 - Sistemas 1a e leitura avançada exercício 1 (duas primeiras pautas)	46
Figura 17 - Sistema Tique-taque	48
Figura 18 - Sistema Tique-taque com notação tradicional	49
Figura 19 - Samba tradicional com sílabas "pa" e "ra"	49
Figura 20 - Sistemas de aprendizado rítmico	50
Figura 21 - Gravação com <i>Reaper</i>	64
Figura 22 - Adaptação <i>Stick Control</i> no baião	67
Figura 23 - Rudimentos para aplicação em jazz	68
Figura 24 - Painel <i>Reaper</i> com MIDI da polirritmia '4 contra 3'	71
Figura 25 - Notação do Tresillo (3+3+2) <i>grid</i> e notação convencional	72
Figura 26 - <i>Bembe</i> com notação em <i>grid</i>	72
Figura 27 - Samba batucada em notação alternativa	72
Figura 28 - Template Moises	73
Figura 29 - Ícones utilizados no e-book	74
Figura 30 - Vídeos do YouTube	74
Figura 31 - Polimetria e Defasagem Rítmica	75
Figura 32 – Atividade 4 aula individual	76
Figura 33 – Parecer consubstanciado do CEP – p. 1	88
Figura 34 – Parecer consubstanciado do CEP – p. 2	89
Figura 35 – Parecer consubstanciado do CEP – p. 3	90
Figura 36 – TCLE – p. 1	91
Figura 37 – TCLE – p. 2	92
Figura 38 – Termo de autorização imagem e som de voz	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das aprendizagens formal e informal

36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais
FIC – Formação Inicial Continuada
OSTNCS – Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro
PAS – *Percussive Arts Society*
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
Prof-Artes – Programa de Mestrado Profissional em Artes
SEE/DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 Polirritmia	22
2.2 Polifonia rítmica	31
2.3 Aprendizado e ensino da bateria	33
2.3.1 Método de combinação de padrões e método de sistemas e leituras.....	41
2.3.2 Oralidade.....	47
3 PRESSUPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	51
3.1 Lucy Green.....	51
3.2 Keith Swanwick	52
3.3 Rodrigo Gudin Paiva.....	54
3.4 Relato da Aplicação e Impressão dos Alunos.....	55
4 PRESSUPOSTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E APRESENTAÇÃO DO E-BOOK	66
4.1 A música em primeiro lugar	66
4.2 A adaptação de exercícios	67
4.3 O aprendizado a partir da percussão	68
4.4 O uso de ferramentas tecnológicas.....	69
4.5 A elaboração do e-book.....	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – Roda de conversa orientação para perguntas	86
APÊNDICE B – Orientação para reflexão e impressão.....	87
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	88
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	91
ANEXO C – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz.....	93

PRÓLOGO

Nasci em Brasília em um ambiente musical e desde muito cedo fui desenvolvendo o gosto pela música, aprendendo a tocar teclado e bateria de ouvido. Com o passar dos anos, senti o interesse em estudar música e, em 1985, aos 11 anos de idade, fui matriculado por minha mãe na Escola de Música de Brasília. À época consegui uma vaga para estudar bateria com Zequinha Galvão.

Zequinha Galvão, baterista e percussionista, atuava como professor na Escola de Música de Brasília e como percussionista na Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro. Ele sempre incentivou a participação em grupos como corais, bandas sinfônicas e grupo de percussão, estando, na medida do possível, presente nos ensaios desses dois últimos, como uma espécie de professor orientador.

Em 1988 ele me indicou para atuar como músico convidado no naipe de percussão da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro - OSTNCS. Foi um ano de grande vivência musical. Em 1989, com a mudança de turno na escola de ensino regular não pude mais atuar na OSTNCS e passei a dar aulas em 2 academias de música da cidade: a Bsb Musical e a Artemed. Acabei permanecendo apenas na Artemed. Depois desse período também passei a dar aulas no Bateras Beat, e como professor particular. Começava ali minha prática didática. Era bem novo e fui aprendendo aos poucos como dar aulas.

Já como professor de instrumento senti a necessidade de me aprofundar nos estudos e, em 1993, prestei vestibular para o curso de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, na Universidade de Brasília - UnB. Ali tive contato com as teorias de Libâneo, Saviani, Piaget, Vygotsky, Kodaly, Gardner, Dalcroze, entre outros e, em 1997 concluí o curso que agregou muito à minha prática pedagógica.

Licenciado, pude concorrer a uma vaga de professor temporário na Escola de Música de Brasília e, em 1998, iniciei minhas aulas na instituição, aplicando na prática as teorias que tinha conhecido na UnB.

Em 1999 conheci o grupo *Stomp*¹, que se utiliza da percussão com sucatas e da dança para fazer suas performances. Fiquei tão empolgado que marquei uma apresentação que pudesse usar percussão alternativa e algumas performances no Espaço Cultural Renato Russo,

¹ *Stomp* é um grupo de percussão criado no ano de 1991, em Brighton, Reino Unido. Utiliza instrumentos não convencionais como vassouras, tampas de lixo, isqueiros, vassouras, entre outros, para a realização de performances teatrais que integram música e dança. (<https://www.stomp.co.uk/about> e <https://stomponline.com/#about>. Acesso em: 05 jun 2024).

que tinha uma parceria com a escola. Chamei alguns colegas professores e alguns alunos que toparam a ideia. Selecionamos algumas peças de percussão contemporânea, que utilizavam esses recursos, e partimos para os ensaios. Deixamos espaço para uma improvisação em cima de um ritmo de maracatu que aconteceria na hora. O resultado foi muito bom, acima das expectativas. Começava ali um projeto, o ‘Grupo Percussão?’, que depois passou a se chamar ‘SomCatado’, que serviu como laboratório para a experimentação de timbres com o uso de instrumentos não convencionais, para a composição de peças musicais, para a pesquisa de ritmos brasileiros, para a interação de outras áreas de artes e para a prática didática, entre outros.

Nesse mesmo ano, assisti um DVD do *Modern Drummer Festival* do ano de 1997, com o baterista Horacio “El Negro” Hernandez que me deixou bastante impressionado. Com a manutenção de um ostinato² de rumba clave 2:3 no pedal da perna esquerda, ele executou toda sorte de intervenções rítmicas durante 6:38 minutos, em uma clara demonstração de coordenação avançada e independência total entre os membros. Por mais complicadas que fossem as execuções rítmicas executadas pelas mãos, os pedais se mantinham fixos, estáveis, com uma precisão assustadora; em nenhum momento a clave se perdeu no solo, mesmo com as variações mais complexas que os outros membros do seu corpo executavam na bateria. A apresentação teve a participação especial do baixista John Patitucci e se intitulava *Our Family*³

Posso dizer que fiquei intrigado com o que assisti e me perguntava: como era possível ele fazer aquilo? Como desvencilhar o pedal esquerdo dos outros membros, executando coisas extremamente difíceis e complexas com tamanha naturalidade? Como chegar a um grau tão complexo de independência entre os membros? As perguntas surgiam da impressão de ouvir 4 percussionistas tocando: um na execução do pedal esquerdo, outro no direito e os outros dois nas mãos direita e esquerda.

Devo ter assistido à apresentação uma dezena de vezes e me desafiei a tentar executar pelo menos a clave no pedal esquerdo tocando outras coisas nos demais membros do corpo. Logicamente, não consegui: a perna esquerda queria acompanhar os outros membros. Pesquisei os materiais disponíveis que pudessem me ajudar, mas a internet naquela época ainda não tinha muitas coisas e não encontrei praticamente nada. Conversei com alguns colegas bateristas, mas ninguém fazia aquilo aqui em Brasília.

² Ostinato – “termo que se refere a repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas” (Sadie, 1994, p. 687 *apud* Pauli; Paiva, 2015, p. 96).

³ *Modern Drummer Festival* 1997, “*Our Family*” by John Patitucci & Horacio “El Negro” Hernandez. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v6vqO7dRU8w>. Acesso em: 05 jun 2024.

O caminho foi a experimentação e adaptação de exercícios. Como já dominava uma combinação de pedais dos ritmos de samba e baião, fui usando o mesmo tipo de raciocínio e estudo para tentar manter a rumba clave no pedal esquerdo. Aos poucos, fui desenvolvendo e adaptando uma série de exercícios que permitiram a execução da clave, bem como uma performance na bateria mais elaborada, mais complexa, fruto de uma coordenação e independência rítmica mais refinada.

Alguns alunos passaram a me procurar para que pudessem desenvolver tais habilidades na bateria. Com isso, fui me dedicando ao longo dos anos ao tema, procurando atender às necessidades dos meus alunos no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP EMB, e dos alunos que buscavam a instituição em busca destes conhecimentos. Cabe salientar que, no Curso de Bateria do CEP EMB, geralmente incentivamos os alunos a estudarem com todos os professores do Núcleo, tendo em vistas as várias expertises que eles apresentam. Tenho ficado responsável pelo desenvolvimento desse tipo de estudo, focado na coordenação motora, independência rítmica e polirritmia.

Em 2022, ao saber da existência do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, oferecido em rede, com a participação de várias universidades, entre as quais a UnB, com concentração na área de Ensino de Artes/Música e com linha de pesquisa voltada para a discussão dos processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, considerei chegada a hora de retornar à academia para sistematizar esses exercícios com maior propriedade e rigor que a academia requer, e poder aprofundar no estudo deste tema que esteve presente na minha prática ao longo dos últimos vinte e três anos, enquanto músico e professor.

A possibilidade de desenvolver um material didático a partir da minha experiência foi o que me motivou a participar do processo seletivo. Foi então que elaborei o projeto de pesquisa “As muitas vozes da bateria: um estudo de polirritmia”, cujo objetivo principal era a elaboração de um método de bateria⁴ voltado para o aprendizado da polirritmia na bateria. Com ele, ingressei no Prof-Artes, na turma de 2023, tendo realizado as disciplinas obrigatórias e optativas no mesmo ano e iniciado a orientação para o desenvolvimento da pesquisa com a professora Dra. Maria Isabel Montandon.

Ao longo da compreensão da problemática, o título foi revisado para “As muitas vozes da bateria: uma proposta pedagógica de estudo da polirritmia”, e o objetivo passou a ser o

⁴ O termo foi utilizado, na ocasião, como sinônimo de material didático, como geralmente se emprega no aprendizado de instrumentos musicais, e não como um meio ou metodologia.

desenvolvimento de uma proposta pedagógica de estudo da polirritmia⁵ na bateria a partir de ritmos brasileiros e outros ritmos da América do Sul.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - CEP/CHS da UnB, por meio da Plataforma Brasil, com o número CAAE 75226823.1.0000.5540. Em 15 de dezembro de 2023, foi emitido o Parecer Aprovado de número 6.582.979. O título da pesquisa na ocasião da submissão no CEP/CHS da UnB era “A polifonia na bateria: uma perspectiva brasileira na polirritmia”, passando, a partir da qualificação ao título “As muitas vozes da bateria: uma proposta pedagógica de estudo da polirritmia”.

⁵ Também serão abordadas algumas derivações da polirritmia, como polifonia rítmica, polimetria, ritmos cruzados, imparidade rítmica, defasagem rítmica e *odd groups*.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas relacionadas ao instrumento musical bateria têm se intensificado nos últimos anos. Neste sentido, Milan e Sulpício (2020) destacam que o estado da arte da pesquisa em bateria no Brasil saltou de nove produções acadêmicas⁶ (1987-2012) para trinta e quatro produções (1987 até 2019), com vinte e cinco trabalhos realizados entre 2013 e 2019. Ao realizar uma nova consulta à base de dados⁷ utilizada pelos autores, entre 2020 e 2023, utilizando a mesma palavra-chave, “bateria”, constatei a produção de mais cinco novos trabalhos, totalizando 39 trabalhos em diferentes áreas de concentração, como educação musical, etnomusicologia, música e educação, execução musical, práticas interpretativas, entre outras, revelando um campo de estudo em expansão, no qual a presente pesquisa se insere.

A bateria é um instrumento originado da percussão, composto por tambores e pratos. Segundo Nichols (2012) e Reimer (2013), ela surgiu no cenário musical no final do Séc. XIX e se estabeleceu quando bandas de rua de New Orleans deixaram de utilizar um grupo de percussão e passaram a trabalhar com um único músico tocando o bumbo e a caixa, a composição inicial do instrumento, e posteriormente os pratos. Barsalini (2010) destaca que a incorporação da bateria na música brasileira se deu por volta de 1917, tendo sido impulsionada pelo modismo das jazz-bands.

Aos poucos, outros acessórios foram sendo desenvolvidos e incorporados ao instrumento para que a performance pudesse contemplar o uso de mãos e pés (Reimer, 2013). Com isso, ao longo dos anos, a bateria foi se consolidando como um instrumento musical próprio, que faz uso da coordenação intermembros, com técnicas e características particulares, como a função de marcação rítmica, distanciando-se do conceito de percussão múltipla (Traldi; Ferreira, 2015). E, ainda que, tenha se tornado “característico desse instrumento executar funções de marcação (tocar o tempo) e/ou condução (manter o tempo)”, conforme destaca Barsalini (2014, p. 22), a bateria foi adquirindo um papel mais integrado ao contexto musical, em performances que, assumindo um caráter mais melódico por meio de fraseados, envolvem “o jogo de sobreposição entre manutenção e dissolução do ritmo” (ibidem).

⁶ A pesquisa se refere à produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, excetuando-se artigos e outras publicações.

⁷ <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

É importante destacar que muitos bateristas utilizam outros instrumentos de percussão, como tamborim⁸, cowbell⁹, agogô¹⁰, para ampliar a sonoridade do instrumento, obtendo o que alguns autores classificam como “bateria aberta” em contraposição ao que se denomina “bateria fechada”, na qual se considera a configuração usual do instrumento, formada pelo bumbo, caixa, tom-tons, chimbal e pratos (Aquino, 2009; Cohon, 2021). Com a chamada “bateria aberta”, é possível se aproximar mais das matrizes rítmicas percussivas que dão origem aos ritmos e estilos brasileiros, passando de uma simples execução rítmica para algo mais elaborado e complexo. Destaco que utilizarei o entendimento de que um ritmo simples é aquele que se atém às células primárias, enquanto um ritmo complexo é aquele que incorpora novos elementos à célula primária do ritmo, sejam estes instrumentais, técnicos e/ou interpretativos, entendimento semelhante ao que Galvão (2015) utiliza.

Esse tipo de execução, de caráter mais complexo, onde os quatro membros trabalham de forma mais elaborada, com um grau avançado de coordenação motora e independência intermembros, tem sido frequentemente associada, no universo da bateria, ao conceito de polirritmia. Esse entendimento talvez possa ser explicado pela própria composição da palavra, uma vez que o prefixo ‘poli’, do grego, significa “mais de um, numeroso” (Cohen, 2007, p. 73), resultando na ideia de muitos ritmos, executados de forma simultânea.

Porém, ao adentrar no estudo do termo polirritmia, encontrei outros entendimentos, como o apresentado por Randel (1986, p. 646), que descreve a polirritmia como o “uso simultâneo de dois ou mais ritmos que não são prontamente percebidos como derivados um do outro ou como simples manifestações da mesma métrica”, ampliando a ideia de simples combinação de ritmos. Além disso, pude constatar a existência de vários outros termos associados à polirritmia como “polimetria, hemíola, defasagem, imparidade rítmica, contrametricidade, modulação métrica, modulação métrica combinada, odd groups, padrões subjetivos, padrão cíclico [...]” (Pauli; Paiva, 2015, p.88).

A polirritmia tem estado presente em vários estudos relacionados à bateria, podendo-se mencionar Ezequiel (2014), que desenvolveu uma série de composições musicais para trio (piano, contrabaixo e bateria) a partir da utilização da polirritmia e fórmulas ímpares de compassos; Pauli e Paiva (2015), que apresentaram um glossário de termos relacionados à

⁸ Tamborim é um instrumento de percussão com corpo cilíndrico, de madeira, metal ou acrílico, com uma pele que pode ser tensionada de forma a emitir um som mais agudo. Bastante utilizado nos grupos de samba.

⁹ Cowbell é um sino com um pêndulo utilizado no pescoço de animais, como vacas e cabras, para que os mesmos possam ser encontrados. Na bateria geralmente é utilizado sem o pêndulo e adaptado à suporte ou pedais.

¹⁰ Agogô é um instrumento de percussão composto por duas ou três campanas metálicas.

polirritmia a partir de diferentes contextos musicais; Alves (2019), que a partir do referencial teórico de Sara Cohen (2007), criou e sistematizou exercícios práticos para o desenvolvimento da polirritmia e polimetria na bateria e Schiavetti (2020), que desenvolveu três composições musicais utilizando os ritmos de samba, baião e maracatu, com o intuito de expandir o vocabulário rítmico, técnico e sonoro do intérprete da bateria, a partir do uso da polirritmia. Outros autores, como Magno Sobrinho (2019), Barsalini e Silveira (2021), Guimarães Filho e Rocha (2023), entre outros, também contribuíram para o tema.

Cabe destacar que, para a execução da polirritmia, bem como de suas derivações e ritmos na bateria, é necessário desenvolver a coordenação motora. É essa habilidade que permite a independência ou interdependência entre os membros, e torna possível a performance desses eventos de natureza rítmica. A coordenação motora pode ser desenvolvida de forma mais simples ou ser levada à níveis avançados, o que possibilita, por exemplo, execuções mais complexas, frequentemente exigidas na performance de ritmos brasileiros e outros de origem latina.

Geralmente, os livros dedicados ao ensino da bateria propõem um desenvolvimento motor gradual, em etapas que nem sempre associam os quatro membros, e que demandam muito tempo para a execução das diversas combinações de exercícios. Além disso, muitos desses materiais focam quase que exclusivamente na leitura musical, condicionando o desenvolvimento motor à leitura. Ademais, muitos dos exercícios apresentados são apenas exercícios *per se*, sem terem relação com músicas.

Assim, tenho observado que os materiais disponíveis nem sempre têm se apresentado efetivos e motivadores para o aprendizado da polirritmia e/ou de ritmos complexos na bateria. Devido à dissociação dos exercícios da prática musical em si e à falta de tempo para os estudos desses materiais, os alunos têm mostrado pouco interesse em realizar os exercícios, apresentando pouca motivação. Muitos alunos do CEP EMB já atuam profissionalmente como músicos, estudantes ou professores, conciliando suas rotinas diárias com atividades paralelas à instituição, como aulas particulares, aulas em academias, ensaios, shows, gravações e, em alguns casos, cursos de nível superior. Diante disso, o tempo disponível para o desenvolvimento dessas habilidades é limitado, principalmente quando desprovidas de sentido musical.

Neste sentido, deparei-me com as seguintes questões:

- Como desenvolver a coordenação e a independência - funções mecânicas e essenciais da bateria - para a execução de ritmos complexos, polirrítmicos e

polifônicos de forma rápida e eficiente, mantendo o interesse e envolvimento dos alunos?

- Que estratégias musicais e tecnológicas podem ser utilizadas para o desenvolvimento da independência e interdependência entre os membros?
- Quais músicas poderiam contribuir para o desenvolvimento das aulas?

Este trabalho tem como objetivo estudar e compreender o conceito de polirritmia e suas derivações, visando a apresentação de uma proposta pedagógica e a elaboração de um e-book com estratégias motivadoras que auxiliem no desenvolvimento das habilidades necessárias à execução de ritmos polirrítmicos e/ou polifônicos na bateria.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura (Fontelles et al., 2009; Gil, 2019), com a finalidade de contextualizar o problema e verificar o estágio atual de conhecimento sobre a temática do trabalho (Gil, 2019). A busca, análise e descrição do material disponível sobre o tema, permitiu identificar o que foi escrito e publicado, os aspectos abordados, as dúvidas existentes, os temas discutidos, além de conhecer os pares, a fim de se ter uma melhor fundamentação para a pesquisa (Fontelles et al., 2009).

Também, como fundamentação para a seleção de conteúdos do material pedagógico e organização das estratégias, busquei em Swanwick (1979, 2003), Green (2002, 2008) e Paiva (2004) referenciais teóricos que orientassem minhas proposições. A escolha desses autores se deu pela identificação com suas propostas, as quais se aproximam da minha prática pedagógica.

Em seguida, será apresentada a proposta pedagógica e suas estratégias. Precedendo a proposta final, e, a título de verificar o efeito dessas estratégias para os alunos, elaborei e ministrei aulas para 4 alunos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília durante o ano de 2024. A fim de ter maiores subsídios para a elaboração do material pedagógico, utilizei registros em vídeo, rodas de conversa e diálogos informais com os alunos. Ao final do processo, solicitei que os alunos registrassem suas reflexões e percepções com base nos pressupostos adotados na pesquisa.

Optei por não definir a metodologia como pesquisa-ação, ainda que se aproximasse de tal concepção. Segundo Tripp (2005, p. 445) “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Além disso, Thiollent (2022, p. 19) a define como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um

problema coletivo”, na qual pesquisador e participantes atuam de forma cooperativa e participativa. No entanto, a dificuldade em criar/estruturar uma disciplina para a aplicação da metodologia, a mobilização de alunos e a escassez de tempo, entre outros fatores, inviabilizaram essa abordagem. Dessa forma, essa etapa, sem a rigidez metodológica da pesquisa-ação, serviu apenas para ajustes nas propostas do e-book.

No capítulo dois, apresento a revisão de literatura, abordando os fundamentos teóricos relacionados à polirritmia, à polifonia rítmica e ao aprendizado e ensino da bateria. No capítulo três, discuto os pressupostos para a elaboração da Proposta Pedagógica, com uma breve exposição das concepções teóricas dos autores utilizados na pesquisa (Swanwick, 1979, 2003; Green, 2002, 2008; Paiva, 2004) e o relato da aplicação com os comentários e impressões dos alunos. No capítulo quatro, faço a exposição da Proposta Pedagógica, detalhando seus princípios – a música em primeiro lugar, a adaptação de exercícios, o aprendizado a partir da percussão e o uso de ferramentas tecnológicas – e apresento o e-book “As muitas vozes da bateria”. Por fim, no capítulo cinco, discuto as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O levantamento bibliográfico apresentado neste capítulo foi organizado a partir de buscas realizadas junto às plataformas Google Acadêmico (*Scholar Google*)¹¹, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores bateria, percussão, polirritmia, polifonia rítmica, percussão, ensino e aprendizado de bateria e percussão, ora sozinhos, ora combinados entre si, a fim de compor os temas escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa: polirritmia, polifonia rítmica e aprendizado e ensino da bateria.

2.1 Polirritmia

Entre bateristas e professores de bateria, a polirritmia é comumente entendida como a combinação de células rítmicas diferentes, coordenadas entre si, executadas pelas mãos e pés, resultando na performance de ritmos mais elaborados e complexos, estando, em alguns casos, especialmente associada ao uso mais refinado do pedal esquerdo em bateristas destros. O baterista Rui Motta define a polirritmia como “a união de dois ou mais ritmos independentes tocados simultaneamente. Por meio da Polirritmia conseguimos combinações rítmicas ricas e complexas” (Motta, 1992, p. 59). O verbete do Aurélio, um dicionário de fácil acesso, define polirritmia como o “emprego simultâneo de duas ou mais estruturas rítmicas diferentes na composição musical” (Ferreira, 2010, p. 1668), corroborando a concepção de Motta (1992). Também Alves (2019) apresenta definição semelhante, ao afirmar que a “polirritmia em seu sentido puro, significa o uso de muitos ritmos” (p. 16). Schiavetti (2020) reforça essa compreensão dos bateristas ao sublinhar que:

A partir de agora, pensando de forma “baterística”, vamos classificar cada padrão rítmico aprendido como uma nova habilidade motora. Dessa forma, se pensarmos que cada uma dessas habilidades motoras aprendidas é desempenhada por membros diferentes e tocadas simultaneamente, isso nos levará a outro conceito central em nossa pesquisa, que é a polirritmia e seus desdobramentos [...] (Schiavetti, 2020, p. 26).

Zamacois (1966, p. 100), em seu livro *Teoria de la música libro II*, em verbete dedicado à monorritmia e polirritmia, as define como sendo termos que “significam, respectivamente, um único ritmo e a pluralidade de ritmos combinados”. Iniciando com essa

¹¹ No Google Acadêmico optei por considerar trabalhos realizados a partir de 2007.

diferenciação entre as duas palavras, o autor desenvolve o conceito de polirritmia, afirmando que:

A polirritmia pode ser de ritmos homogêneos ou complementares – isto é, resultantes de uma mesma divisão: metades, terços, etc. – e heterogêneos ou contraditórios. No primeiro caso os ritmos se misturam em um todo; no segundo, cada um conserva sua característica. (Zamacois, 1966, p. 100).

Considerando essa classificação de Zamacois (1966) em que a polirritmia “ocorre com a pluralidade de ritmos combinados” (p. 100), podendo ser considerada tanto em ritmos divisíveis como não divisíveis entre si, temos um respaldo para o conceito geralmente utilizado pelos bateristas, no aspecto de homogeneidade ou mesmo polifonia rítmica.

Yeston não faz uso da palavra polirritmia, mas apresenta os conceitos de consonância e dissonância rítmica que, segundo Cohen (2007), teriam, respectivamente, os mesmos significados de homogeneidade e heterogeneidade utilizados por Zamacois (1966):

Pensar a polirritmia é colocar em questão as relações entre os vários níveis rítmicos de uma composição. Yeston divide as estruturas em duas amplas categorias sem, entretanto, utilizar a palavra polirritmia. A primeira é aquela na qual a velocidade de qualquer nível pode ser expressa como uma multiplicação ou divisão simples (isto é, por um número inteiro) da velocidade de qualquer outro nível ou movimento na peça. Ele chama o resultado da interação entre os níveis desse tipo de estrutura como consonância rítmica. A segunda ocorre quando há dois níveis na peça que não podem ser expressos pela multiplicação ou divisão simples, e, por extensão do primeiro sentindo, é chamada de dissonância rítmica. (Cohen, 2007, p. 77).

Avançando um pouco mais no estudo do termo vamos encontrando outras definições. Sadie (1994, p. 733) define polirritmia como sendo a “superposição de diferentes ritmos ou métricas”. Randel (1986, p. 646) amplia o conceito apresentando polirritmia como o “uso simultâneo de dois ou mais ritmos que não são prontamente percebidos como derivados um do outro ou como simples manifestação da mesma métrica”. Magadini (1993, p. 1 *apud* Favery, 2018, p. 124) acrescenta a ideia de contraposição rítmica quando define polirritmia como sendo “dois ou mais ritmos tocados simultaneamente ou um contra o outro”. Esse ‘contra’ é uma palavra um tanto familiar nos ambientes musicais, quando se fala em polirritmia utilizando as expressões ‘3 contra 2’ ou ‘3 contra 4’. Aqui podemos destacar três novos entendimentos em relação aos inicialmente apresentados: a polirritmia ocorrendo com o uso de métricas diferentes, que alguns autores classificam como polimetria; a polirritmia sendo considerada apenas na heterogeneidade, em ritmos que não são derivados entre si e, a ideia de contraposição rítmica, somando à ideia de sobreposição rítmica. Para ilustrar melhor, observe as Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Maracatu de baque virado – grupo de percussão e adaptação para bateria



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 1 são demonstradas as quatro células principais do ritmo de ‘Maracatu de Baque Virado’ executadas na percussão e uma adaptação do autor, para a execução do ritmo na bateria. Aqui pode ser observada a aplicação da definição de homogeneidade, uma vez que as figuras utilizadas, colcheias e semicolcheias, são divisíveis entre si.

Figura 2 – Boi de Matraca do Maranhão – Sotaque da Baixada / Pindaré / Pandeirões



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 2, que apresenta uma adaptação do autor do ritmo ‘Boi de Matraca do Maranhão – Sotaque da Baixada / Pindaré / Pandeirões’, pode-se verificar a presença da homogeneidade nas células executadas pelo ganzá, na mão direita, junto com o bumbo e o chimbal, pelo uso de colcheias e semicolcheias, e também a heterogeneidade que surge da

contraposição rítmica ‘3 contra 2’, ao considerar as células executadas pelo bumbo e chimbal com o aro da caixa, pelo uso das quiáleras e colcheias, bem como da polirritmia ‘3 contra 4’, quando se considera a execução do ganzá com o aro da caixa, pelas quiáleras e semicolcheias. A palavra ‘contra’ é bem comum quando se fala em polirritmia, havendo ainda a expressão ‘sobre’, utilizada por Cohen (2007) para eventos de natureza polirrítmica:

A polirritmia pode ser genericamente dividida em dois grandes grupos que se distinguem pelo papel do acento, entendido como delimitador de grupos rítmicos. No primeiro, que chamamos de polirritmia ‘n contra m’, ela é operacionalizada por diferentes divisões simultâneas de uma mesma unidade temporal (mesmo esquema acentual). No segundo, que chamamos de polirritmia ‘n sobre m’, ela se manifesta pela interação entre dois (ou mais) fluxos de acentos conflitantes. (Cohen, 2007, p. 72).

A polirritmia ‘n contra m’ contempla o que já foi falado até o momento, em execuções que podem ser homogêneas/consonantes, uma vez que podemos ter divisões que resultam em números inteiros como ‘2 contra 4’, ‘3 contra 6’, ou heterogêneas/dissonantes, em divisões que resultem num número não inteiro, como ‘3 contra 2’, ‘4 contra 3’, etc. Porém ao longo do seu estudo, Cohen (2007, p. 76), ao sublinhar que a polirritmia ‘3 contra 2’ foi largamente utilizada no repertório para piano dos séculos XVIII e XIX, destaca que a polirritmia está mais associada ao caráter de conflito rítmico, em execuções de caráter heterogêneo/dissonante. A autora ainda destaca o uso de quiáleras na realização dessas polirritmias (Cohen, 2007, p. 79), podendo inclusive ocorrer contraposições entre quiáleras o que irá gerar polirritmias de grande complexidade (Cohen, 2007, p. 77).

Aqui cabe destacar tanto o aspecto vertical que se tem com a polirritmia, bem como a utilização de quiáleras, duas características que Fridman (2018) ressalta quando aborda a polirritmia:

Também um fenômeno relacionado ao aspecto vertical, onde também será possível detectar dois ou mais padrões rítmicos ocorrendo simultaneamente, mas todos estarão baseados em uma mesma fórmula de compasso. É bastante frequente a utilização de quiáleras nos procedimentos polirrítmicos, como os encontrados na música africana em geral, podendo haver também uma série de combinações possíveis para este procedimento (Fridman, 2018, p. 359).

Em relação à polirritmia ‘n sobre m’, conforme já observamos, ela está condicionada ao conflito de acentos. Cohen (2007) apresenta uma diferença entre as duas formas de polirritmia que utiliza, quando afirma que “a polirritmia ‘n contra m’ envolve a quantidade de divisões de uma unidade, enquanto a polirritmia ‘n sobre m’, manifesta-se pelos acentos” (Cohen, 2007, p. 85).

Cohen (2007, p. 83), define acento como sendo “um fenômeno relacional que delimita uma configuração, e é causado por muitos fatores cuja combinação pode tornar certos pontos mais ou menos salientes (enfáticos) com relação aos outros que o circundam”. A partir dos quais é possível estabelecer unidades métricas bem como hierarquia de velocidades. Neste sentido, apresenta o que seria a polirritmia ‘n sobre m’:

Em linhas gerais, vamos definir a polirritmia com ritmo cruzado como a simultaneidade entre duas partes que utilizam uma mesma unidade (**u**), mas uma parte exibe acentos a cada grupo de **n** unidades (**n** vezes **u**), e a outra, a cada grupo de **m** unidades (**m** vezes **u**). A regularidade de ocorrência dos acentos de cada fluxo é diferente, provocando a sensação de conflito entre as partes. Vamos chamar essa polirritmia de ‘**n sobre m**’. (Cohen, 2007, p. 84).

Observe a Figura 3 – Ritmo com dois bumbos - polirritmia ‘n sobre m’, onde é possível ver o exemplo da polirritmia ‘n sobre m’, numa adaptação realizada pelo autor de um exemplo retirado de Cohen (2007, p. 84). No exemplo temos, no primeiro compasso, a divisão regular do compasso 5/4, com cinco tempos utilizando semicolcheias, totalizando vinte semicolcheias que são sobrepostas em outras vinte semicolcheias. No segundo compasso, porém com um esquema acentual realizado a cada cinco notas, com a presença da grafia de acentuação (>) e da execução no cowbell, de forma a reforçar o acento.

Figura 3 – Ritmo com 2 bumbos - polirritmia ‘n sobre m’



Fonte: Elaborado pelo autor.

Alves (2019) resume a teoria de Cohen (2007) da seguinte maneira:

Sendo assim, polirritmia ‘n contra m’ é formada pelo conflito de quantidades dentro de uma unidade temporal e tem as quiáleras como principais agentes na composição destas. Já polirritmia ‘n sobre m’ é constituída pela sobreposição de duas diferentes métricas, isto é, algo mais conhecido como polimetria, que implica em presença de ritmos cruzados com diferentes esquemas acentuais sobrepostos. (Alves, 2019, p. 22-23).

O que nos leva a dois outros conceitos, o de polimetria e ritmos cruzados. Fridman (2018, p. 358) define polimetria como sendo “qualquer fenômeno rítmico em que se possa distinguir auditivamente a utilização simultânea de mais de uma fórmula de compasso, sendo este então um fenômeno restrito ao aspecto vertical”, diferindo de Randel (1986) e Sadie (1994)

que consideram a presença de fórmulas de compassos diferentes como polirritmia. Neste sentido, Alves (2019) ainda sublinha que “a polimetria é um termo frequentemente associado ao conceito de polirritmia” (p. 18), mas que também, “em alguns dicionários é relatada como uma estrutura rítmica diferente de polirritmia” (ibidem). No Brasil, foi cunhado o termo ‘compassos mistos’ em referência ao que se considera polimetria (Cohen, 2007).

Fridman (2018) ainda ressalta que a defasagem rítmica consiste num exemplo de polimetria, visto que, na sobreposição de diferentes métricas não haverá sincronização dos inícios de compasso, necessitando de um ciclo para que as duas métricas se encontrem novamente em um início de compasso, gerando um ciclo que compreende início, defasagem e reencontro. Observe a Figura 4 que apresenta um exemplo de uma polimetria ocasionada pela métrica 3/4 sobreposta em um compasso 5/4, com o ciclo de defasagem, onde as setas representam o início de cada compasso 3/4.

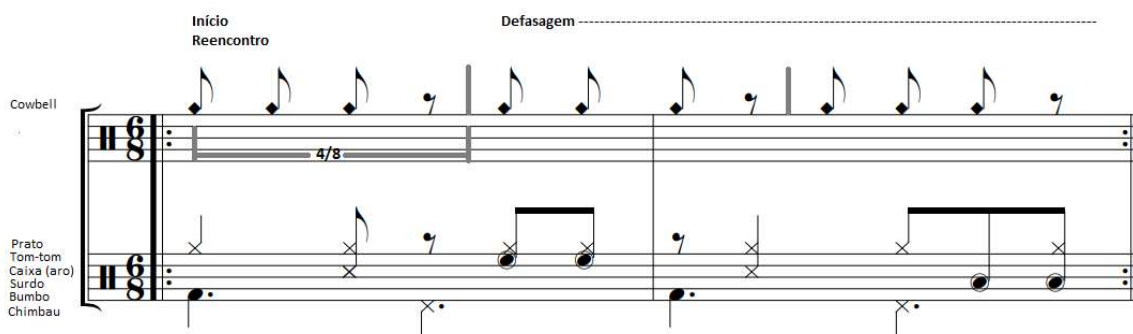
Figura 4 – Polimetria gerada a partir da sobreposição do compasso 3/4 sobre o compasso 5/4 e ciclo de defasagem rítmica



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 5 – Sobreposição do *Abakwa* com *Bembe*, demonstra uma polimetria com a sobreposição de um compasso 4/8 em um compasso 6/8, (ainda que não se tenha escrito em fórmulas de compasso diferentes), com o ostinato do *Abakwa*, um ritmo afro-cubano, composto de três colcheias e uma pausa de colcheia, no padrão do *Bembe*, também de origem afro-cubana. No exemplo é possível ver o ciclo de defasagem.

Figura 5 – Sobreposição do *Abakwa* com *Bembe*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Barsalini e Silveira (2021, p. 4), ao considerarem o ciclo de defasagem gerado pela diferença métrica entre as vozes, destacando ser menos comum o uso de fórmulas diferentes de compassos sobrepostas, definem polimetria como sinônimo de *cross-rhythm*, “recurso rítmico em que um ou mais pulsos [metros] ocorrem simultaneamente ao pulso principal [metro do compasso]” (Rocha, 2007, p. 36 *apud* Barsalini; Silveira, 2021, p. 4). Guimarães Filho e Rocha (2023), também consideram o ciclo e afirmam: “quando o contraponto rítmico perdura por mais de um compasso, ou seja, o ciclo não se fecha dentro de um tempo ou compasso, esse procedimento será chamado de Ritmo Cruzado” (Guimarães Filho; Rocha, 2023, p. 3). Os autores também utilizam Rocha (2007), a exemplo de Barsalini e Silveira (2021), e apresentam Augustinis que define os ritmos cruzados como “grupos de figuras rítmicas que são emprestadas de métricas secundárias e colocadas no contexto da métrica primária. A técnica resulta em uma sobreposição momentânea de métricas, criando um efeito polirrítmico” (Augustinis, 2021, p. 29 *apud* Guimarães Filho; Rocha, 2023, p. 3), entendendo os ritmos cruzados como “uma espécie de procedimento polirrítmico” (*ibidem*).

Entretanto, Cohen (2007) destaca que “a polirritmia não deve ser confundida com *cross-rhythm* [...]” (p. 80), valendo-se do dicionário *Grove* para tal afirmação, no qual o termo se refere a situações rítmicas que contradizem um pulso métrico. Assim, a autora ressalta que “a ideia de deslocamento é descrita na *sucessão* dos eventos rítmicos e não na *simultaneidade* entre eles” (*ibidem*), sendo necessário apenas uma parte para que o ritmo cruzado ocorra, o que descaracterizaria a polirritmia, o que nos parece importante considerar, muito embora, quando aplicados na simultaneidade também poderão gerar polirritmias e/ou polimetrias.

Magno Sobrinho (2019) destaca que o ritmo cruzado (*Cross Rhythms*) é um recurso composicional similar ao *Odd Groupings*. Recorrendo à Lippi (2008), que define esses artifícios como “frases assimétricas que devem atravessar a barra de compasso várias vezes para que se repita” (Lippi, 2008, p. 8 *apud* Magno Sobrinho, 2019, p. 23) apresenta o exemplo ilustrado na Figura 6 – Cross Rhythm “3”:

Figura 6 – *Cross Rhythm* “3”



Fonte: (Lippi, 2008, p. 8 *apud* Magno Sobrinho, 2019, p. 23)

Pauli e Paiva (2015, p. 96), destacam o *Odd Groups* como agrupamento de frases ímpares, geralmente contrários à fórmula de compasso da música, o que acaba gerando a sensação de uma execução em outra fórmula de compasso.

Mas retornando à ideia das quiálteras na ocorrência da polirritmia, um exemplo apresentado por Magno Sobrinho (2019), a partir da definição de polirritmia apresentada por Jerad Lippi chamou a minha atenção. Observe a Figura 7.

Figura 7 – Superposição em proporção 3:2



Fonte: Magno Sobrinho (2019, p. 21)

Na Figura 7 podemos ver uma superposição de uma quiáltera de semínimas em um compasso 2/4, sem a presença de uma segunda voz. Neste sentido, Lippi (2008), ao afirmar que o maior problema no entendimento do termo polirritmia reside no uso do prefixo ‘poli’, sublinha que “não necessariamente tem que ser dois ritmos tocados ao mesmo tempo, mas a aplicação de um novo pulso ou uma nova fórmula de compasso que tenha, de alguma forma, uma relação matemática com o original” (Lippi, 2008, p.7 *apud* Magno Sobrinho, 2019, p. 20). Nesse caso, um pulso primário (não sonoro) seria suficiente para caracterizar uma polirritmia. Magno Sobrinho (2019) complementa apontando a necessidade de “um pulso primário (não sonoro) caracterizado pelo andamento pré-estabelecido, junto a algum ritmo que contradiz a métrica [...]” (Magno Sobrinho, 2019, p. 21).

Observo que, no meu entendimento, esta abordagem apenas teria sentido a partir da noção do pulso tanto por quem executa a polirritmia como por quem a escuta, visto que, sem se ter uma referência, as três notas da quiáltera poderiam ser interpretadas como 3 semínimas em um compasso ternário, por exemplo, não caracterizando uma polirritmia. Neste sentido, é importante que o pulso esteja presente na execução da polirritmia, seja ela a uma voz, na concepção de Lippi (2008), seja ela ocorrendo com duas ou mais vozes, na concepção mais universal que se tem do termo.

Em *The African Imagination in Music*, Kofi Agawu (2016), ressalta a importância do pulso, de um ponto de referência, que é sempre sentido, mas não necessariamente ouvido no conjunto polirrítmico. No contexto de sua abordagem, ele está falando da polirritmia realizada

em conjunto, mas que, ao meu ver, não se dista de uma prática individual, visto que esse pulso precisa estar internalizado, tanto no individual como no coletivo:

O fato de que meu padrão tem um esquema diferente de inícios e termos em relação ao do meu vizinho não implica de forma alguma uma ausência de sincronidade em um nível profundo ou uma ‘atitude indiferente’ em relação ao tempo. Pelo contrário, é precisamente porque estamos totalmente e seguramente sincronizados – seja explicitamente por outro instrumento ou implicitamente por um pulso internalizado compartilhado – que somos capazes de produzir ritmos juntos. (Agawu, 2016, p. 21)

Sandroni (2001) também destaca a importância do pulso, utilizando o termo “linhas-guias” (p. 25) como tradução de *timeline*. Segundo Ribeiro (2017, p. 104), a *timeline* consiste em “uma linha rítmica curta, distinta, de ciclo simples, executada por palmas ou por instrumento de percussão de timbre agudo que serve como referência temporal em meio a outras linhas rítmicas simultâneas”.

Ela funciona como um ponto de referência para que a música possa ocorrer (Agawu, 2016), e atua como uma espécie de ‘amarra’, à qual os outros instrumentos criam um contraponto, reforçando sua natureza cíclica. Essa repetição constante acaba sendo percebida como um pulso essencial para a execução da polirritmia. Kubik chamou essa constância cíclica de “pivô de orientação” (Pauli; Paiva, 2015, p.89).

Alguns autores, como Sandroni (2001), fazem uma correspondência entre a *timeline* e o metrônomo, possivelmente devido à relação com o pulso. Entretanto, Ribeiro (2017) destaca que essa analogia “não é muito feliz” (p. 109), uma vez que o metrônomo mede o tempo em unidades repetitivas, enquanto a *timeline* molda o dimensionamento em agrupamentos rítmicos recorrentes. Neste sentido seria mais adequado associar um tempo marcado ao metrônomo e um tempo moldado à *timeline*. A autora também ressalta que as *timelines* podem ser chamadas de “*bell pattern*, topos, clave, referência de fraseado ou linha temporal e podem ser tocadas, por exemplo por um agogô ou um par de claves” (p. 104).

Arom (1991) também ressalta a importância da acentuação na realização da polirritmia, e também a define como uma superposição de duas ou mais figuras rítmicas, articuladas pela acentuação, timbre e duração, de modo a se encaixarem com os ritmos restantes. Esse processo ocorre de forma contínua, configurando uma constância cíclica ou o padrão cíclico já citado.

Ainda no que diz respeito à acentuação, Arom (1991) observou a existência de figuras rítmicas que, agrupadas em ciclos binários e ternários, originavam períodos rítmicos pares, ao

que chamou de imparidade rítmica. Neste contexto, oito unidades poderiam ser organizadas em 3+5 ou 3+3+2 ou ainda 2+1+3+2, entre outras combinações que não resultem em duas partes iguais (4+4).

Além disso, o cruzamento rítmico, entendido como a “justaposição de ritmos aditivos e divisivos e também pela justaposição de dois diferentes ritmos divisíveis” (Monfort, 1985 p. 41 *apud* Pauli; Paiva, 2015, p. 93), pode ocorrer a partir da imparidade rítmica, possibilitando inúmeras formas de combinações.

Como pode ser observado, o termo polirritmia, amplamente utilizado no cotidiano dos bateristas, pode apresentar diferentes entendimentos e derivações. Ainda que o conceito de homogeneidade abarque a combinação de diferentes ritmos e possa ser intuído do conceito de polirritmia, se aplicado como sinônimo do termo, teria que considerar todas as execuções realizadas no instrumento. Neste sentido, para o presente trabalho, adotarei a definição de polirritmia a partir da presença de conflitos rítmicos originados pela heterogeneidade, alinhando-me com Cohen (2007):

Ainda que compreender a polirritmia como o resultado da combinação temporal entre dois ou mais ritmos seja basicamente correto, frequentemente se está falando de uma relação mais específica que reside na ideia de conflito estabelecido pela heterogeneidade entre esses ritmos. (Cohen, 2007, p. 76).

Ao finalizar esta seção, gostaria de destacar que existem vários outros termos relacionados à polirritmia. Neste trabalho, apresento apenas os que serão utilizados na proposta pedagógica. Espero que o leitor se interesse e se aprofunde no estudo da polirritmia. A partir do conhecimento da polirritmia, do desenvolvimento de uma escuta intencional e da percepção de duas ou mais vozes rítmicas, o leitor poderá reconhecer seus recursos, obter uma compreensão diferenciada e significativa das músicas que a utilizam (Pauli; Paiva 2015), alcançar uma interpretação mais consciente e promover um ensino mais eficaz do tema.

2.2 Polifonia rítmica

Considerando que a bateria trabalha fundamentalmente com a combinação de diferentes ritmos executados nos instrumentos que a compõe, e que optei por considerar a polirritmia a partir da heterogeneidade e conflito rítmico, achei necessário buscar um termo que pudesse estar associado ao conceito de homogeneidade rítmica para a pesquisa. Nesse contexto, o termo ‘polifonia rítmica’ parece ser o mais apropriado.

Segundo Apel (1950, p. 593), a polifonia consiste na “música escrita como uma combinação de várias vozes (partes) simultâneas de individualidade mais ou menos pronunciada. Assim, o termo polifonia é praticamente sinônimo de contraponto”. Ampliando um pouco o entendimento, considerando o caráter rítmico que pode se ter em relação às vozes ou partes, conforme destaca Apel (1950) no *Harvard Dictionary of Music*, Nettl, em referência à música africana e já fazendo uso da palavra rítmica, assim se refere ao termo: “a complexidade rítmica mais espetacular da música negra africana aparece na polifonia rítmica, na superposição de várias estruturas rítmicas” (Nettl, 1996 *apud* Dias, 2010, p. 112). Assim, podemos dizer que a polifonia, quando associada ao substantivo rítmica, passa a significar a interação de múltiplas combinações rítmicas, algo intrínseco à prática de qualquer ritmo na bateria.

Importante destacar a ideia de individualidade das vozes, apresentada no conceito inicial, o que podemos aplicar aos ritmos, sobretudo quando estamos a considerar os ritmos brasileiros, entre os de outras culturas, originados quase que em sua totalidade da percussão. Os padrões rítmicos executados pelos instrumentos de percussão mantêm sua característica individual, mesmo quando sobrepostos uns aos outros, o que permite sua identificação quando de uma execução na bateria, consistindo em uma resultante da somatória das levadas dos instrumentos de percussão, o que Santos (2018) entende pelo termo. O autor ainda considera a questão do estilo, ao afirmar que “um idioma musical popular é estruturado por um conjunto de levadas que resulta numa polifonia rítmica, cíclica, que o caracteriza” (Santos, 2018, p. 47).

Compreensão que Rodrigues (2012) também apresenta, ao exemplificar a maneira como o baterista Neném, músico formado no candomblé, lidava com a polifonia rítmica, que é característica dos toques do candomblé. Neném “tocava os ritmos, em alguns casos, decompondo a polifonia rítmica, tocando cada padrão rítmico separadamente” (Rodrigues, 2012, p. 80) uma vez que “os toques emergem da superposição de diferentes frases, padrões realizados em diversos instrumentos da orquestra do candomblé” (Ibidem). O autor ainda utiliza o termo polifonia rítmica para um exemplo de polimetria, causada pela sobreposição de um compasso 3/4 em um compasso 12/8.

Menezes (2018) caracteriza a polifonia rítmica como polirritmia, inclusive fazendo uma relação com os ritmos cruzados, entendimento também presente em Dias (2010), o que, ao meu ver, faz sentido ao se considerar a polifonia rítmica. Entretanto, entendo que o termo também compreende aquelas execuções que não seriam propriamente uma polirritmia.

Neste sentido, concordo com Correa (2021) que faz preferência ao termo polifonia rítmica ao de polirritmia, ao caracterizar a execução do ritmo de samba. Para o autor, na

caracterização de um samba, diferentes ritmos conversam e se completam entre si, não havendo uma sobreposição de métricas diferentes (polimetria), mas favorecendo a construção e o entendimento de uma mesma métrica que, segundo o autor, “é intrínseca à música popular” (Correa, 2021, p. 90). Na fala do autor, fica claro o entendimento da polirritmia como uma polimetria, o que vimos ser uma possibilidade, mas levando em consideração os conceitos já apresentados. E, para que não suscite dúvidas, alguns ritmos brasileiros apresentam, já na sua origem, a polirritmia gerada pelo uso de quiálteras, como por exemplo o já citado do boi de matraca, algumas variações do frevo, e nos ritmos afro-brasileiros, sendo, ainda bastante comum, o uso de ritmos cruzados em execuções na bateria.

É a polifonia rítmica, seja ela polirrítmica ou não, que permite trazer as várias vozes rítmicas presentes nos grupos de percussão para o setup do instrumento, resultando numa reprodução da prática coletiva realizada por um conjunto de percussionistas, característica inerente aos ritmos brasileiros, uma vez que sua origem está ligada diretamente à percussão.

Neste sentido, ao optar pela utilização no presente trabalho do termo ‘polifonia rítmica’ para as execuções que não sejam heterogênicas, ainda que o termo consiga abarcar esse tipo de execução, espero que a discussão possa avançar no sentido de uma melhor compreensão e do cunho ou proposição de outros possíveis termos.

2.3 Aprendizado e ensino da bateria

Meu aprendizado na bateria se deu de forma autônoma, a partir da escuta de músicas que minha família ouvia em casa. Eu tentava tirar os ritmos de ouvido e ia batucando em mesas, painéis e outras coisas que se assemelhavam em termos sonoros aos tambores que eu ouvia nas músicas. Meu irmão comprou uma bateria para um grupo que ele tinha, isso me permitiu aprender diretamente no instrumento com os discos e, assistindo esse grupo, que ensaiava aos finais de semana na minha casa. Durante os ensaios ficava atento ao baterista, acompanhava o processo de criação das músicas e, nos intervalos, tentava reproduzir os ritmos e movimentos que o baterista tinha feito. Às vezes também tocava com meu irmão, mas o processo se deu principalmente pela prática com os discos.

Paiva e Alexandre (2010, p. 18), destacam que “tocar junto com gravações, tendo como um modelo o estilo de grandes músicos, é uma prática musical e de aprendizagem que ainda é muito utilizada, inclusive pelas novas gerações”. Citando Cuca Teixeira, os autores ainda ressaltam que “com esse tipo de estudo pode-se desenvolver ritmo, musicalidade, e ajudar a simular uma prática de conjunto” (ibidem).

Escutar discos, observar grupos musicais e assistir outros bateristas foram práticas que fizeram parte da formação de muitos outros instrumentistas. Zequinha Galvão, por exemplo, com quem tive o privilégio de estudar na minha infância, foi criado no bairro do Bonsucesso, no Rio de Janeiro, e quando garoto gostava de assistir aos ensaios da Escola de Samba Unidos de Vila Isabel. Essa experiência influenciou profundamente sua forma de tocar o estilo, com a presença de muitos elementos rítmicos presentes na percussão. Além disso, sua formação ocorreu de maneira prática, tocando em diferentes formações na noite.

Esdra Nenem Ferreira, em vídeo postado no Youtube intitulado “Nenem”¹², também relata a influência do contato com escolas de samba, congados, candomblé e discos de jazz para sua vivência musical. Seu primeiro contato com a bateria ocorreu ao ouvir um baterista tocar, após um encontro de congados, o que o impactou profundamente e despertou o desejo de aprender o instrumento. Como muitos, ele construiu sua própria bateria utilizando latas, painéis e baldes, chegando até a usar a porta do armário como bumbo, por conta do som grave que produzia. Sua rotina incluía assistir ensaios e frequentar bailes regularmente para ficar a observar e ouvir os bateristas.

Ele menciona um episódio curioso envolvendo o grupo “Os Rebeldes”. Nenem frequentava os bailes onde a banda se apresentava quase todos os fins de semana, apenas para assistir ao baterista. Na véspera de um importante baile, o baterista sofreu um acidente e precisou ser internado. Um dos músicos do grupo se lembrou de Nenem e o chamou para substituir o baterista, pois sabia que ele conhecia o repertório e já vinha estudando o instrumento em casa. A princípio, Esdra recusou a proposta, mas acabou sendo convencido e fez a apresentação, iniciando assim sua trajetória como músico profissional.

Edgard Nunes Rocca, o Bituca, é outro nome de grande importância quando se fala no aprendizado da bateria e da percussão no Brasil, tendo influenciado toda uma geração de instrumentistas brasileiros. Assim como Nenem, ele também improvisou uma bateria com latas e baldes, iniciando seu aprendizado no instrumento. Na adolescência, estudou na escola Flor do Ritmo com o professor Joaquim Naegele.

A escuta de discos de grandes bateristas, incluindo nomes do Jazz americano como Gene Krupa, Art Blakey e Buddy Rich, entre outros, teve forte influência em sua forma de tocar. Recentemente, Flavio Rocca, sobrinho de Bituca, lançou o documentário “Bituca – Edgard Nunes Rocca – Do Popular ao Erudito, um Mestre das Baquetas”¹³, que retrata a

¹²Disponível em: <https://youtu.be/YQACFzTE4rc?si=rEWaE2ak640LXgH>. Acesso em: 06 jan 2025.

¹³ Disponível em: https://youtu.be/AbPTotcZ71o?si=7c2I_M_qO8gpTpo. Acesso em: 10 out 2024.

trajetória desse músico e sua significativa contribuição para o ensino e aprendizado da bateria e percussão no Brasil.

Há também de se reforçar a questão da influência do ambiente familiar no aprendizado de um instrumento. Na infância, Nenem ouvia a escola de samba que sua mãe dirigia, e, ao se mudar para a casa da sua tia, teve contato com o candomblé e com os congados de Minas Gerais. Já a família de Zequinha era composta toda por músicos - Carlos Galvão (compositor, maestro e contrabaixista), Lula Galvão (guitarrista) e Sérgio Galvão (saxofonista).

Dom um Romão, outro expoente da bateria brasileira, também tinha uma família de músicos. Seu pai era baterista e percussionista (erudito e popular), e todos os seus tios tocavam algum instrumento, tendo a percussão como instrumento comum entre eles. Romão começou a tocar instrumentos de percussão ainda criança e, aos oito anos já tocava bateria, vindo a atuar profissionalmente com 16 anos, tocando com diversas bandas e orquestras, em clubes e salões de bailes (Cohon, 2020).

Airto Moreira, outro renomado baterista e percussionista, relata que começou a tocar pandeiro observando os pandeiristas em bailes. A partir dessas observações, tentava reproduzir o que via e aprendia sozinho. Sua trajetória profissional também teve início na noite, por volta dos 14 anos, tocando percussão, bateria e cantando em conjuntos de bailes da cidade de Curitiba (Dias, 2013). Assim como ele, muitos outros músicos aprenderam a tocar um instrumento por meio da escuta e da observação, frequentemente em ambientes familiares musicalmente favoráveis. Além disso, a atuação em bandas e grupos de diferentes formatos, especialmente em bailes e na noite, desempenhou um papel fundamental nesse processo formativo.

Couto (2020), em uma resenha do livro *“Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy”*, de Lucy Green, apresenta os pontos destacados pela autora em relação às práticas informais de aprendizagem em música. São eles: a escolha do repertório é realizada pelos alunos com base em suas preferências pessoais; as músicas são aprendidas “de ouvido”, sem o uso de partituras; o aprendizado ocorre em grupo, entre amigos e/ou familiares, por meio da imitação, troca de ideias e observações, sem a presença de um professor; os conhecimentos são construídos de forma holística, pela imersão na escuta e reprodução das músicas escolhidas, sem a separação de conteúdos ou tarefas; e o processo de aprendizagem integra a escuta, performance, improvisação e criação, enfatizando a criatividade.

Pontos que fizeram (e ainda fazem) parte do meu aprendizado, assim como o de muitos outros músicos, independentemente do instrumento, (o que pode ser constatado nos bateristas citados acima), e que por vezes acabam ficando à margem de um ensino situado dentro de um

contexto formal. No entanto, é importante ressaltar que “nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação” (Arroyo, 2002, p. 98). Neste sentido, cabe ao pesquisador em educação musical “procurar ideias e práticas que são apropriadas para certas situações” (Jorgensen, 1997, p. 92 *apud* Arroyo, 2002, p. 98), reconhecendo que diferentes abordagens podem ser valiosas dependendo do ambiente e das necessidades dos estudantes.

No Quadro 1 – Características das aprendizagens formal e informal, pode-se observar as cinco principais diferenças entre as metodologias empregadas nas aprendizagens formal e informal delimitadas por Green (2008) e, apresentadas por Couto (2020, p. 5):

Quadro 1 - Características das aprendizagens formal e informal

Características	Aprendizagem formal	Aprendizagem informal
1. Repertório	Selecionado pelos professores, geralmente estranho ao aluno.	Selecionado pelo próprio aprendiz, a partir de uma identificação e preferência pessoal.
2. Via de aquisição de habilidades	Aprendizagem por meio de notação musical tradicional.	Aprendizagem através da prática de “tirar músicas de ouvido” em gravações.
3. Tipo de orientação	Relação professor-aluno, onde o primeiro organiza e orienta os procedimentos do segundo.	Autodidatismo ou interação dentro de um grupo de amigos sem que haja a supervisão/orientação de um professor. Aprendizagem através da observação, imitação, audição e conversas.
4. Organização dos conteúdos	Construção de um programa curricular que parte do simples para o complexo, enfatizando quase sempre a reprodução de peças mais do que a criatividade.	Não há uma organização deliberada, e o conhecimento vai sendo construído ao acaso, de maneira holística e idiossincrática, a partir do repertório escolhido.
5. Enfoque	Busca pela reprodução/interpretação de músicas de outros compositores.	Busca pela criatividade pessoal, através de uma prática que integra profundamente as atividades audição + performance + improvisação + composição.

Fonte: Couto (2020, p. 5).

Abordo os conceitos de educação formal, informal e não-formal a partir de Gohn (2014). A autora descreve a educação formal como sendo a “desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados” (p. 40); já a educação informal, “como aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, religião que professam, por meio de pertencimento, região, território, classe social da família (p. 47), estando “sempre carregada de valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos herdados” (p. 40), podendo ser intencional ou não. Para a autora, a educação “não formal são os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens” (p. 47), ocorrendo em projetos e movimentos sociais, destacando ainda que: “a grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal” (p. 40).

Marandino (2017) questiona se hoje ainda faz sentido “propor a separação entre formal, não formal e informal e dar continuidade à busca por uma definição para o termo não formal” (p. 814). A autora apresenta a ideia proposta por Rogers, em que “a educação não formal e a informal, em conjunto com a educação formal, devem ser vistas como um *continuum* em vez de categorias estanques” (Marandino, 2017, p. 813). Ela destaca que:

Se considerarmos os critérios que diferentes pesquisadores e educadores utilizam para definir esses contextos (Marandino et al., 2004) e tendo em mente a ideia de *continuum* proposta por Rogers (2004), poderíamos imaginar que alguns critérios demarcam as experiências formais, não formais e informais, como: seus propósitos, a forma de organização do conhecimento, o tempo de desenvolvimento das ações, a estrutura com que é organizada, as formas e os agentes/sujeitos que controlam as práticas e a própria experiência e a intencionalidade que a fundamenta. (Marandino, 2017, p. 813).

Ainda que não exista consenso em relação às definições dos termos, como ficou claro na leitura de Marandino (2017), as divisões existentes, segundo a autora, permitem uma melhor compreensão das características de cada segmento, onde se podem observar os aspectos epistemológicos e políticos que as orientam. Como não tenho por objetivo aprofundar a discussão acerca dos termos, opto pela descrição de Gohn (2014), apresentada anteriormente, e destaco a importância da coexistência das diferentes abordagens no ambiente formal, no qual estou inserido e ao qual esta pesquisa se destina inicialmente.

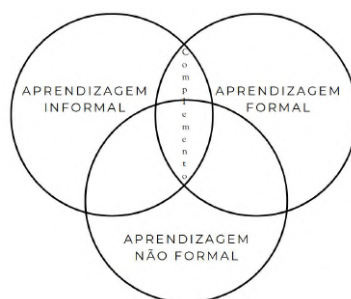
Silva (2019), destaca que, nos anos de 1980 “o ensino da bateria passa a figurar nas instituições de cunho formal” (p. 13). Esse período marcou uma abertura comercial, com a utilização mais frequente de instrumentos importados em shows e eventos, e também com a disponibilização de alguns materiais didáticos importados. O autor aponta que, nessa época, os conservatórios passaram a oferecer cursos de bateria. A partir dos anos 1990, surgiram os primeiros cursos de bacharelado em instrumento percussão/bateria. Silva (2019) ainda ressalta que a presença desses cursos em universidades federais brasileiras ocorreu apenas no início do século XXI, mencionando instituições como a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília – embora destaco que esta última não criou o curso.

Silva (2019) observa que, devido à pouca oferta de curso superior específico em bateria, muitos bateristas acabam ingressando em cursos de percussão erudita, dada a “proximidade que existe entre as áreas de bateria e percussão” (p. 37). No entanto, como a oferta de cursos de percussão também é limitada, muitos optam pela licenciatura - o que aconteceu comigo e com vários outros bateristas que conheço e com quem trabalho.

Na instituição onde leciono, o curso de bateria foi criado no ano de 1985, junto com os cursos de guitarra, piano popular e baixo elétrico, que estruturaram o Núcleo de Música Popular da Escola de Música de Brasília. Em 2001, a escola ingressou no Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, resultando na criação de vários outros cursos e na mudança da natureza da instituição, que passava a se voltar para formação profissional. Ao longo desses vinte e três anos, as trajetórias curriculares foram revistas e foram criados outros cursos, como percussão popular, cavaquinho, bandolim etc. Atualmente, a escola que se tornou o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP EMB, está passando por mais uma revisão curricular, que propõe a junção dos cursos de qualificação profissional com os cursos técnicos, além da oferta de cursos pós-técnicos e de formação inicial continuada (FIC).

Silva (2019, p. 86), ao afirmar que “não existe uma zona delimitada quando se trata da relação ensino-aprendizagem na música popular”, destaca que, a partir da sua pesquisa, foi possível perceber que os instrumentistas buscam preencher as lacunas presentes em sua formação por meio das diferentes modalidades de educação existentes. Nesse sentido, quando um músico popular, que começou na educação informal busca uma escola, ele procura complementaridade - o contato com um professor, com um programa de ensino, com as experiências e saberes do ambiente escolar, elementos que possam ajudar a suprir suas necessidades e lacunas formativas. A Figura 8 - Interface de ambientes de aprendizagem, ilustra essa dinâmica:

Figura 8 – Interface de ambientes de aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Faço aqui um breve parêntese para relatar um fato curioso, lembrado por um colega que também foi aluno do Zequinha. Zequinha Galvão costumava contar essa história para justificar a necessidade do aprendizado teórico, e, a meu ver, ela ilustra essa busca por preencher lacunas. O episódio ocorreu durante uma gravação com o maestro Cyro Pereira. A música, um

samba, tinha partitura com convenções para todo o grupo, mas Zequinha, sem familiaridade com a leitura musical, precisou escutá-la várias vezes para aprender a música de ouvido. Esse ocorrido o motivou a estudar a teoria musical e desenvolver a leitura à primeira vista, a fim de evitar situações (constrangedoras) semelhantes no futuro.

Dessa forma, Zequinha, que iniciou seus aprendizados de maneira informal, mas que também teve o contato com o ensino formal, desenvolveu uma prática docente que incorporava elementos de ambos contextos. Sua maneira de escrever os ritmos era bastante peculiar: ele costumava grafar os ritmos em alguns painéis de feltro das salas, que, além de terem função acústica, serviam como quadros para escrita musical. Segundo ele, essa opção se justificava pela praticidade: “ponho na parede assim, porque é mais fácil do que o pessoal ficar copiando” (Galvão, 2018, 13:13-13:16). A Figura 9 – Zequinha Galvão e a escrita de ritmos em painéis, retirada do vídeo “Zequinha Galvão – Músico Baterista e Percussionista”¹⁴ ilustra essa prática, mostrando o baterista ao lado dos ritmos escritos nos painéis. No vídeo, o qual recomendo assistir, é possível vê-lo demonstrando e ensinando diversos ritmos, conforme sua experiência e interpretação.

Figura 9 – Zequinha Galvão e a escrita de ritmos em painéis



Fonte: Retirado de Galvão (2018).

Retornando à Silva (2019), concordo com sua visão sobre a complementariedade e observo que, na fase de entrevista dos processos seletivos para ingresso na instituição onde leciono, os candidatos relatam o desejo de estudar em uma escola que consideram uma referência no ensino de música. Seu objetivo é expandir os conhecimentos no aprendizado de

¹⁴ Disponível em: <https://youtu.be/ywDfmt1bAE0?si=zmFUHsiV6H0fR2yb>. Acesso em: 10 dez 2024.

ritmos brasileiros e latinos, no domínio de habilidades técnicas de independência e coordenação, no aprendizado da leitura musical, na polirritmia, entre outros conhecimentos.

Alguns candidatos que ingressam na escola conseguem concluir o curso; no entanto, percebo que outros desistem por não conseguirem se “encaixar” na rotina imposta pelo ensino formal, com suas diversas “caixinhas” de conteúdos. Ainda hoje, a influência de um modelo conservatorial – no qual prática e teoria estão dissociadas, e há primazia de repertório e metodologias de ensino tradicionais voltadas para uma performance virtuosa (Vieira, 2004) - orienta a proposição de conteúdos, repertórios e metodologias. Muitas vezes, essas abordagens se mostram descontextualizadas e sem uma relação direta com outras formas de ensino e aprendizagem.

Na década de 1980, quando comecei a estudar a bateria, o ensino e o estudo do instrumento, em termos de materiais didáticos, eram praticamente restritos a livros de origem norte-americana, focados em ritmos de rock, funk e jazz e/ou na prática de rudimentos. A escassez de materiais também era significativa como destacam Paiva e Alexandre (2010, p. 1187). Os poucos métodos que eu tinha eram xerox de xerox e as vídeo-aulas, igualmente, cópias de cópias, em reproduções de baixa qualidade.

Aos poucos, o cenário começou a melhorar. Bateristas como Rocca (1986a, 1986b), Zequinha Galvão (1998) e Rui Motta (1992) tiveram seus livros publicados. Com as mudanças e alternativas tecnológicas que se tornaram mais acessíveis, o mercado brasileiro presenciou, a partir dos anos 2000, uma grande oferta de recursos materiais “pelas mais variadas formas de mídia, tais como: livros, livros que acompanham CDs ou DVDs, CD-ROMs, vídeo-aulas e sites de internet” (Paiva; Alexandre, 2010, p. 1188). Entre 2000 e 2009, foram publicados no Brasil vinte e oito livros destinados à área de bateria e percussão, “além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet” (ibidem).

Entretanto, a meu ver, grande parte desses materiais ainda é fortemente influenciada pelas formas de ensino norte-americanas, seja pela ênfase na leitura, por meio do uso da metodologia de sistemas e leituras, quanto pelo esquema gradativo de dificuldade dos exercícios e no número excessivo de combinações propostas para o domínio de ritmos, técnicas, coordenação ou independência. Muitas vezes, tanto a metodologia dos sistemas e leituras quanto as combinações de exercícios estão dissociadas de uma prática musical efetiva, tornando-se quase que exercícios *per se*.

Em citação à Tourinho, Paiva e Alexandre (2010) ressaltam essa questão:

No caso específico da música, encontramos obras que, mesmo sem pretensão explícita de se caracterizar como método, apenas descrevem uma infinidade de atividades e exercícios que supostamente dariam conta do ensino e levariam ao aprendizado da matéria. (Tourinho, 1994, p. 16 *apud* Paiva; Alexandre, 2010, p. 1189).

Paiva e Alexandre (2010, p. 1189) também observam que muitos desses materiais são baseados na experiência de seus autores e não apresentam um diálogo efetivo com quem irá utilizá-los, uma percepção com a qual concordo plenamente. A seguir, apresento duas abordagens que têm sido utilizadas na elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino na bateria.

2.3.1 Método de combinação de padrões e método de sistemas e leituras

Dentre os enfoques presentes nos materiais didáticos voltados para o desenvolvimento das habilidades mecânicas do instrumento, como coordenação motora e independência, necessárias à execução de ritmos complexos e da polirritmia na bateria, geralmente são utilizados dois formatos: o primeiro que chamarei de método de combinação de padrões e o segundo, que é conhecido por método de sistemas e leituras, que tratarei no próximo tópico.

Ambos são importantes ferramentas para o processo de aprendizado do instrumento. Por isso, não pretendo discutir o mérito de nenhum deles, até por que, dependendo do contexto de aprendizado e do estudante, também recorro aos mesmos. Todavia, acredito ser importante descrever brevemente como esses métodos funcionam, para evidenciar a importância do professor conhecer e saber utilizar as metodologias disponíveis.

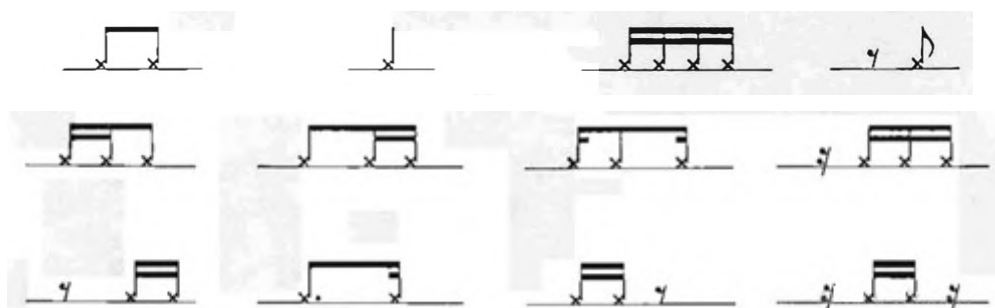
O método que chamei de combinações de padrões consiste no uso de variações e combinações possíveis de semicolcheias e quiálteras, obtendo, inicialmente, quinze ou sete possibilidades, respectivamente, que, quando combinadas entre si, podem gerar inúmeras outras. Esse recurso é muito utilizado nos materiais didáticos, e permite o desenvolvimento da coordenação e independência na bateria, podendo servir para execuções mais simples até as mais complexas.

Como exemplo, cito o livro *Time functioning patterns*, do baterista e autor de vários livros para bateria Gary Chaffee (1980). O livro apresenta uma série de combinações voltadas para o desenvolvimento de padrões de pop-rock e jazz, utilizando a sobreposição de diversas possibilidades de uso do prato tocado pela mão e chimbau tocado pelo pedal, em instrumentações de bumbo e caixa. O autor desenvolve primeiro as variações mais simples,

para depois apresentar arranjos entre as figuras, o que gera um número expressivo de combinações.

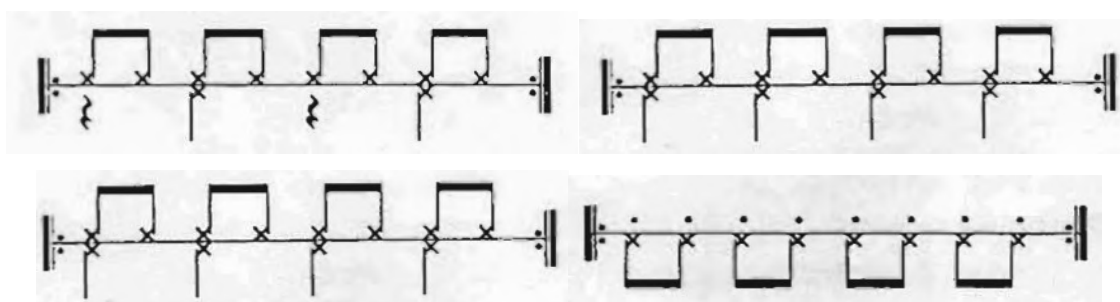
Observe a Figura 10 - Exemplos de células rítmicas para aplicação no prato, que apresenta as diferentes possibilidades de ostinato que devem ser tocados no prato de condução; a Figura 11 - Variações para uso do chimbal no pedal, que demonstra os ostinatos para a execução do chimbal com o pedal, e, a Figura 12 - Combinações de semicolcheias em bumbo e caixa segundo tempo, que mostra as quinze combinações primárias de semicolcheias realizadas pelo bumbo, com a caixa sendo executada sempre no segundo tempo do compasso.

Figura 10 – Exemplos de células rítmicas para aplicação no prato



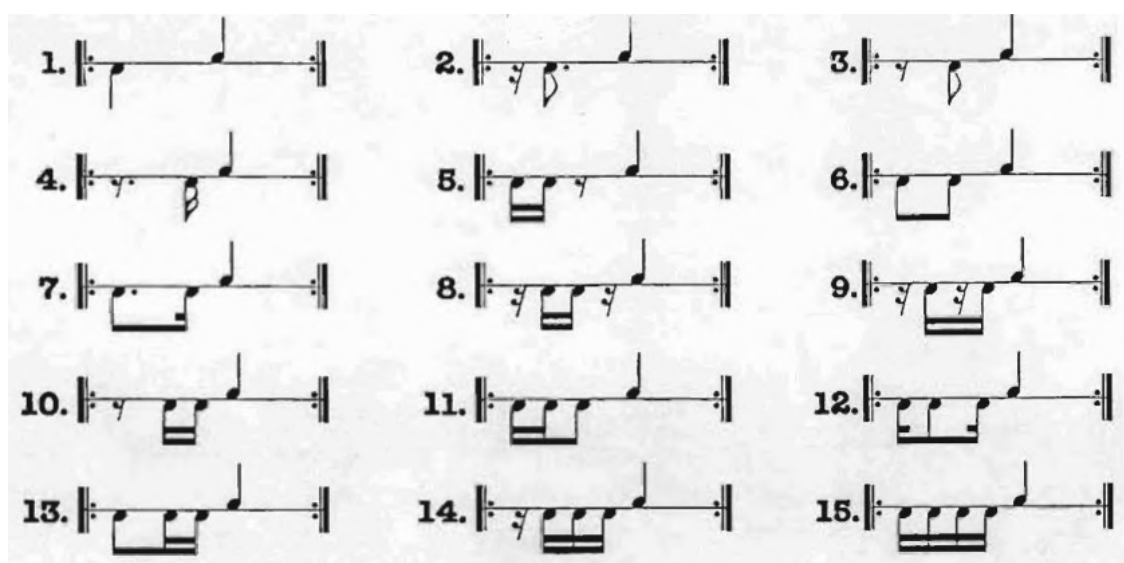
Fonte: *Time functioning patterns* (Chaffee, 1980, p. 6)

Figura 11 – Variações para uso do chimbal no pedal



Fonte: *Time functioning patterns* (Chaffee, 1980, p. 7)

Figura 12 – Combinações de semicolcheias em bumbo e caixa segundo tempo

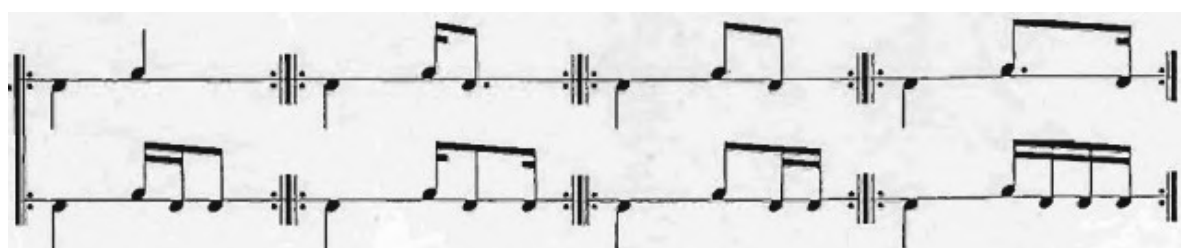


Fonte: *Time functioning patterns* (Chaffee, 1980, p. 11)

Como pode ser verificado nas figuras 10, 11 e 12, Chaffee (1980) sugere várias possibilidades de sobreposição das vozes. O estudante deve combinar os diferentes ostinatos entre si, praticando todas as possíveis combinações, o que resultará em setecentos e vinte exercícios, para depois seguir para outras variações. Na sequência, o estudante utilizará sete padrões, com a caixa no segundo tempo e o bumbo executado nas outras três semicolcheias do referido tempo, sem tocar a caixa de forma simultânea com o bumbo, resultando em mais trezentos e trinta e seis estudos.

Após realizar as sobreposições de prato e chimbal nessas variações, o autor ainda apresenta as combinações das quinze possibilidades de semicolcheias do bumbo no primeiro tempo com as do segundo tempo, como pode ser observado na Figura 13 – Combinação com figuras de bumbo, que demonstra a primeira variação apresentada na Figura 12, combinada com as 7 variações de bumbo no segundo tempo:

Figura 13 – Combinação com figuras de bumbo



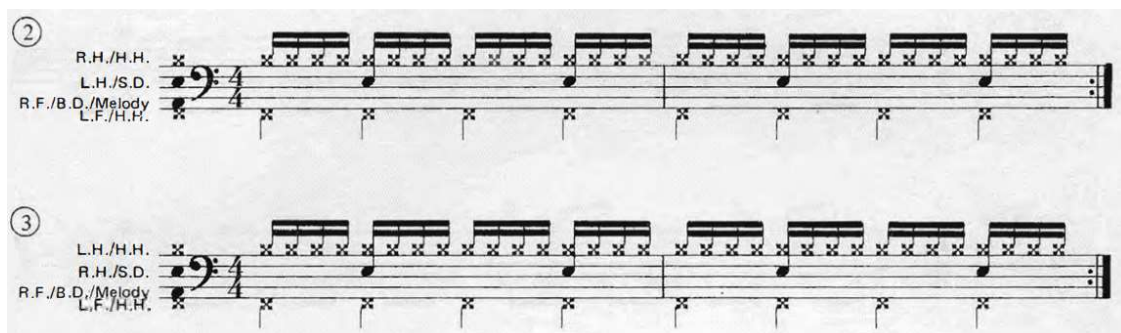
Fonte: *Time functioning patterns* (Chaffee, 1980, p. 12)

Provavelmente, o estudante que fizer todas as combinações terá um bom domínio motor para a execução dos ritmos abordados por Chaffe (1980). No entanto, tanto o professor quanto os alunos podem não ter o tempo necessário para desenvolver todos os exercícios, e nem sempre isso será necessário. Cabe ao professor selecionar os exercícios mais relevantes e/ou direcioná-los de acordo com as necessidades específicas do aluno, considerando ainda o grau de envolvimento e motivação no estudo do material, que pode ser otimizado com a utilização de músicas, recurso que o livro não apresenta. Este livro exemplifica bem o método de combinação de padrões, recurso que também é utilizado por vários autores, como David Garibaldi (1990), Charles Down (1985), Joe Franco (1983), Rod Morgenstein e Rich Mattingly (1997), entre outros.

Em relação ao uso de sistemas e leituras, este é um recurso amplamente desenvolvido por Chester (1985), no livro *The New Breed*, embora seu uso possa ser observado de forma mais simplificada em Chapin (1948) e Reed (1958). Chester (1985) apresenta trinta e nove sistemas de ostinatos para três membros do corpo, que servem como base para dez leituras graduais, a serem executadas pelos quatro membros do corpo, conforme descrito em cada sistema com o uso da palavra *melody*. A Figura 14 apresenta o sistema 2 e 3, onde se observa a execução da mesma combinação rítmica, com dezesseis semicolcheias realizadas no chimbal¹⁵, porém com a variação das mãos, que pode ser observada com o uso das letras R e L (*Right e Left*), o uso da caixa no segundo e quarto tempos, e o chimbal executado pelo pedal marcando os quatro tempos do compasso. A leitura deverá ser executada pelo bumbo, onde pode se observar a palavra *melody* no sistema. A Figura 15 destaca as quatro primeiras pautas da leitura I-A, que utiliza apenas colcheias. A partir da leitura II-A, o autor já faz uso de semicolcheias, progredindo gradualmente até a leitura V-B.

¹⁵ O autor define os membros e os instrumentos do setup utilizando abreviações no lado direito das pautas: R.H. / H.H. corresponde à mão direita (*right hand*) tocando o chimbal (*hihat*); L.H. / S.D., significa mão esquerda (*left hand*) tocando a caixa (*snare drum*); R.F./B.D./Melody, corresponde a pé direito (*Right foot*) tocando o bumbo (*bass drum*) que deverá fazer as leituras (*melody*) e L.F./H.H. significa perna esquerda (*left foot*) tocando o chimbal (*hihat*).

Figura 14 – Sistemas 2 e 3



Fonte: *The New Breed* (Chester, 1985, p. 9)

Figura 15 – Leitura I-A - quatro primeiras pautas



Fonte: *The New Breed* (Chester, 1985, p. 14)

O livro ainda apresenta o que o autor chama de “sistemas avançados” (Chester, 1985, p. 24), onde aparece a condução das mãos de forma linear, cujo entendimento na bateria consiste na sequência contínua e não simultânea de figuras de mesmo valor, semicolcheias no exemplo em questão, que devem ser aplicadas em outras dez leituras definidas como avançadas (Chester, 1985, p. 26). A Figura 16 – sistemas 1a e leitura avançada exercício 1 (duas primeiras pautas), apresenta a sobreposição das vozes.

Figura 16 – Sistemas 1a e leitura avançada exercício 1 (duas primeiras pautas)



Fonte: *The New Breed* (Chester, 1985, p. 24;26)

O livro de Chester (1985) requer do estudante um domínio de leitura musical e uma disciplina na execução dos 390 exercícios iniciais e dos outros 100 exercícios avançados, algo que nunca consegui realizar com os meus alunos, e que nem mesmo eu cheguei a fazer.

Da mesma forma as muitas combinações que existem no livro de Chaffe (1980), citado acima, acabam por demandar um tempo excessivo, algo que não tenho durante o semestre letivo, o que tem desencadeado certa desmotivação por parte dos alunos no estudo destes materiais. É importante ressaltar que as metodologias apresentadas acima fazem parte do dia-a-dia do aprendizado do instrumento, sendo seguidas por vários outros autores e professores, nos quais me incluo, mas sempre adaptando às realidades que os alunos me apresentam, considerando a fluência na leitura, interesse e disponibilidade de tempo de estudo, entre outros.

Autores como Reed (1958), Galvão (1998), Hernandez (2000) e Gomes (2008), entre outros, utilizam esse mesmo recurso de sistema e leituras em seus livros. Galvão (1998) e Gomes (2008) ampliam esse método, acrescentando as combinações, catalogação e adaptação de padrões rítmicos de diversos estilos musicais. Gomes (2008) foca exclusivamente nos ritmos brasileiros, enquanto Galvão (1998) apresenta uma paleta maior de estilos. Ambos adotam o recurso das leituras após o desenvolvimento dos ritmos propostos.

Contudo, uma crítica que faço em relação a esse método de ensino é que as leituras rítmicas sugeridas nem sempre têm uma conexão direta com os gêneros dos sistemas trabalhados. Elas parecem ser leituras rítmicas genéricas, sem relação com as características específicas dos estilos em questão. É como se eu pegasse uma leitura aleatória, utilizando colcheias e semínimas, e a aplicasse, por exemplo, em uma base de samba, desconsiderando as

síncopes presentes no gênero. Esse tipo de exercício, confere um papel central à técnica, limitando ao desenvolvimento do movimento em si, com finalidade muscular, cinestésica e corporal – mas não musical.

Acredito que o uso de melodias das próprias músicas dos estilos tornaria a prática mais interessante para os alunos, que poderiam utilizar as músicas como um suporte adicional para o estudo dos materiais, além de perceber, na prática, a aplicação da técnica. A incorporação de melodias permite uma execução diferenciada e única, transcendendo o simples domínio técnico, o que pode ser observado na forma de tocar do baterista Adelson Silva, referência no frevo, onde as melodias das músicas estão sempre presentes nos fraseados da caixa. Assim, em concordância com Swanwick (1979), confere-se à técnica um caráter periférico, servindo de apoio à performance musical.

Reed (1958) apresenta leituras mais próximas do estilo de Jazz, ao qual se destina. Riley (1994), no livro *The art of bop drumming*, trabalha com leituras de dois compassos, e com frases que também se aproximam do estilo de jazz e soam mais ‘musicais’, o que faz com que os alunos consigam perceber a sonoridade característica do estilo e sintam gosto na prática. No livro *Beyond bop Drummig*, Riley (1997) trabalha de forma efetiva com o uso mais elaborado do chimbal (executado pelo pedal esquerdo em bateristas destros) tanto em exercícios graduais quanto trazendo exemplos de trechos musicais de bateristas referenciados no jazz. Isso torna a prática mais atraente e efetiva para os alunos.

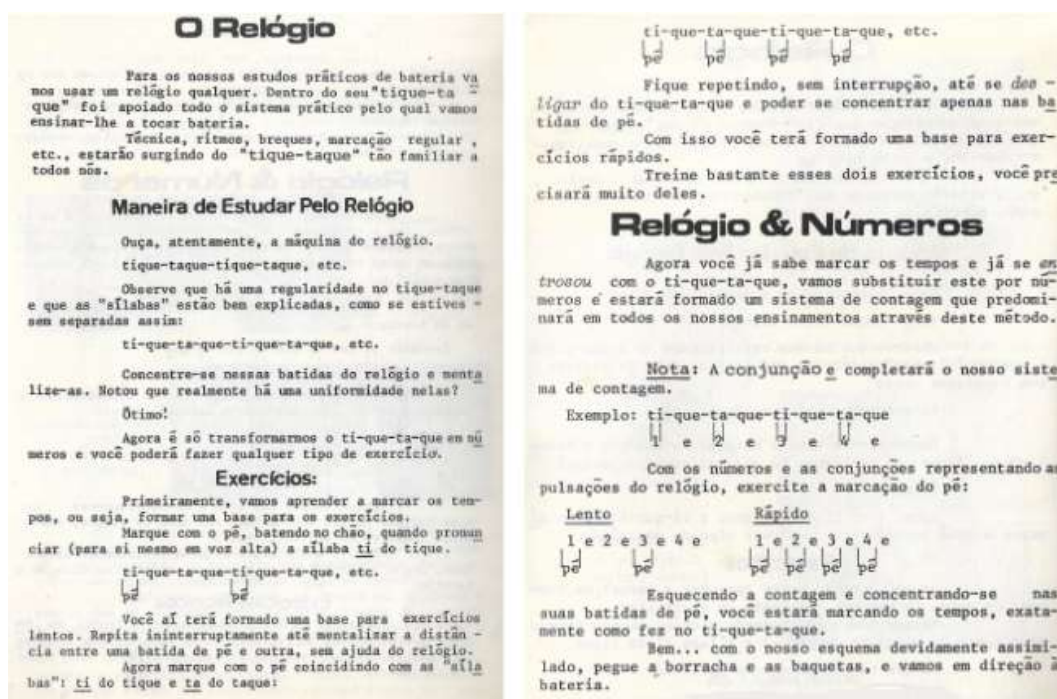
Um outro aspecto que podemos destacar no aprendizado do instrumento é que muitas vezes ele ocorre de forma individualizada, algo que talvez possa ser explicado por questões de logísticas em relação às salas de aulas, instrumentos, ruído sonoro, etc., razão pela qual a prática com músicas durante as aulas, quando não se tem momentos destinados à prática musical em conjunto, torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem do instrumento. A seguir, falo brevemente a oralidade no aprendizado rítmico.

2.3.2 Oralidade

Para concluir essa parte, gostaria de falar um pouco de outra importante ferramenta utilizada para o aprendizado e desenvolvimento da leitura rítmica que é a oralidade. Esse recurso, que utiliza a silabação rítmica, também chamada de silabação mnemônica, tem sido um importante meio utilizado em várias culturas e esferas da educação musical para o aprendizado rítmico.

No Brasil, podemos citar o sistema “tique-taque”, criado por Bituca. A partir da utilização das sílabas da palavra “tique-taque”, o baterista sistematizou um meio para o desenvolvimento da leitura rítmica, com base no som de um relógio de corda. Com as sílabas da palavra é possível fazer todo um trabalho inicial para a compreensão e execução de figuras rítmicas, relacionando o som da sílaba com a duração das figuras. Bituca utilizou o recurso pela primeira vez no livro “Bateria método moderno e prático” (Rocca, [19--]), lançado pela editora Fernando Azevedo. A Figura 17 – Sistema Tique-taque, apresenta a descrição do sistema realizada pelo autor:

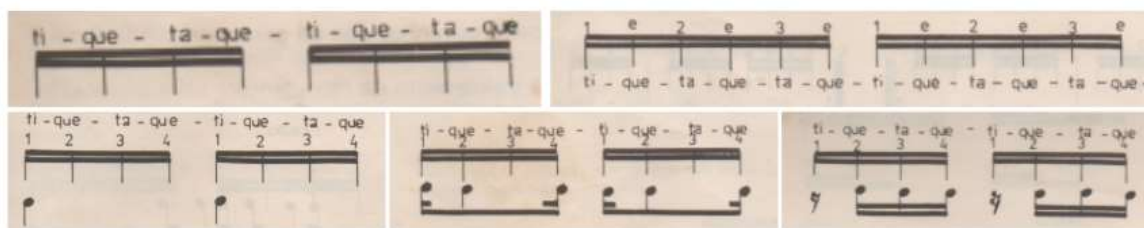
Figura 17 - Sistema Tique-taque



Fonte: Rocca ([19--], p. 7-8).

No livro em questão, o autor apresenta uma série de exercícios graduais que utilizam a oralidade, por meio da contagem numérica derivada do sistema “tique-taque”, para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao instrumento e para o aprendizado de diversos ritmos. O autor não utiliza notação tradicional. Em outro livro, intitulado “Método completo de bateria”, (Rocca, 1986a), Bituca relaciona o sistema “tique-taque” com a notação tradicional, apresentando nas páginas iniciais uma série de ilustrações que combinam as sílabas da palavra com as figuras rítmicas, como pode ser observado na Figura 18 – Sistema Tique-taque com notação tradicional:

Figura 18 – Sistema Tique-taque com notação tradicional



Fonte: Rocca (1986a, p. 6, 7, 10, 12).

Também é possível utilizar sílabas que tenham alguma similaridade com o som emitido pelos instrumentos da bateria, como por exemplo “pá”, “tum” e “ti”, que corresponderiam à caixa, bumbo e chimbal, respectivamente. Às vezes, utilizo esse recurso como forma de memorização do ritmo, para exercícios de transcrição/percepção rítmica ou até mesmo com uma ferramenta interpretativa. Neste sentido, apresento um exemplo retirado do livro “Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão” (Rocca, 1986b), onde o autor utiliza um ostinato do samba tradicional com a aplicação das sílabas “pa” e “ra” para fins de interpretação. Observe a Figura 19 – Samba tradicional com sílabas “pa” e “ra”:

Figura 19 – Samba tradicional com sílabas “pa” e “ra”

OBSERVAÇÃO: Cante as sílabas escritas abaixo do desenho rítmico:

Agora cante as próximas sílabas e sinta como ficou diferente a interpretação do mesmo desenho rítmico:

Fonte: Rocca (1986b, p. 15).

A partir do exemplo, Bituca assim se pronuncia:

Atente para o fato de que a inclusão da sílaba **ra**, na reprodução da escrita, modificou totalmente a articulação anterior, tornando-a bem mais leve e agradável. Ela veio amenizar a rigidez da repetição da sílaba **pa** que, inclusive, ficou mais valorizada. É exatamente essa elasticidade, da às figuras que formam o ritmo, umas mais outras menos destacadas, que vai redundar no que chamamos de “balanço”, “suinge”, etc. (Rocca, 1986b, p. 15).

A exemplo do “tique-taque”, existem vários outros sistemas utilizados por pedagogos musicais para o aprendizado rítmico, como o sistema Kodály, sistema McHose/Tibbs, sistema Gordon e o sistema Takadimi, entre outros. A Figura 20 – Sistemas de aprendizado rítmico, exemplifica os sistemas mencionados:

Figura 20 – Sistemas de aprendizado rítmico

Kodály system of rhythm syllables

Ta-ah Ta Ti -ti Tri -o -la Ti -ri-ti-ri Syn-co -pa

McHose/Tibbs system of rhythm syllables

simple meter

1 2 3 4

1 -te 2 -te 3 -te

1 3 3

1 -ta -te -ta -ta

compound meter

1 2

1 -la -li 2 -la -li

1 -ta -la -ta -li -ta 2 -ta -la -ta -li -ta

Gordon system of rhythm syllables

"Usual" meters

4/4 Du Du De Du Da Di Du Ta De Ta Du De Da Di

6/8 Du Du Da Di Du Ta Da Ta Di Ta Du Ta De Ta Da Ta De Ta Di Ta De Ta

"Unusual" meters

5/8 Du Be Du Ba Bi 7/8 Du Be Du Ba Bi Du Be

The Takadimi System: regular divisions

Simple meter:

Ta di Ta ki da Takadimi Takadimi ti Ta va ki di da ma Ta va ki di da ma ti

syllables:

Ta Ta -di Ta -ka -di -mi

Compound meter:

Ta di Ta ki da Takadimi Takadimi ti Ta va ki di da ma Ta va ki di da ma ti

syllables:

Ta Ta -ki -da Ta -va -ki -di -da -ma

The Takadimi System: irregular divisions

Simple meter (quarter note = beat)

Ta di Ta ki da Takadimi Takadimi ti Ta va ki di da ma Ta va ki di da ma ti

Compound meter (dotted quarter note = beat)

Ta di Ta ki da Takadimi Takadimi ti Ta va ki di da ma Ta va ki di da ma ti

Fonte: Hoffman (1996, p. 11, 12, 13, 15).

3 PRESSUPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ao longo de mais de 30 (trinta) anos de experiência docente, fui empregando diferentes estratégias de ensino, sempre levando em consideração as necessidades e expectativas dos alunos. Nunca me limitei às ementas das disciplinas, e busquei um diálogo contínuo com os estudantes e o curso. Muitas vezes, adaptei e/ou ajustei os conteúdos para promover o desenvolvimento das habilidades desejadas e manter o interesse dos estudantes.

Quando concluí minha Licenciatura em Música na UnB, em 1997, os referenciais predominantes nas aulas de educação musical eram Kodály, Dalcroze e Orff. Ao longo dos anos, outros referenciais foram sendo trazidos e utilizados com maior frequência pelos pesquisadores em música, como por exemplo Lucy Green e Keith Swanwick, além de teóricos da Psicologia Cognitiva como Albert Bandura e Jerome Bruner, entre tantos outros.

Minha prática docente foi, em grande parte, intuitiva, baseada na minha experiência de aprendizado e nas narrativas que fui construindo ao longo dos anos. Em diferentes momentos, recorri a práticas consideradas informais e não-formais, adotando práticas alternativas ao modelo formal de ensino, que melhor pudessem atender aos alunos, em suas necessidades e interesses pessoais.

Neste sentido, sempre adotei uma abordagem holística, centrada na música em si, o que me permitiu estabelecer diálogos com Green (2000, 2002, 2008), Swanwick (1979, 2003) e Paiva (2004, 2005). Os fundamentos teóricos desses autores, usados como suporte teórico em minha proposta, são apresentados a seguir. Na sequência, trago a aplicação e as impressões dos alunos.

3.1 Lucy Green

Ao investigar 14 (quatorze) músicos populares ingleses moradores de Londres e arredores, Lucy Green (2002) identificou 5 (cinco) princípios presentes no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos musicais desses artistas. A pesquisa foi publicada no livro *How Popular Musicians Learn* (Green, 2002), e essas características foram denominadas práticas informais de aprendizagem musical. Couto (2020), em resenha do livro, assim sintetiza os princípios:

Em suma, tais práticas envolvem a escolha do repertório a partir da preferência e identificação pessoal com a música que se deseja tocar; a prática de “tirar de ouvido” essas músicas onde o recurso à partitura não é desejável e nem imprescindível; a aprendizagem através de grupos de amigos e/ou parentes, que interagem sem que ninguém exerça diretamente a função de professor;

uma profunda integração das atividades tocar/compor/ouvir, com ênfase na criatividade; uma aprendizagem de natureza mais holística, ao invés daquela que é compartimentada em tópicos propositalmente organizados, com intuito explicitamente pedagógicos (Couto, 2020, p. 2).

Importante ressaltar que todo esse processo ocorre a partir da ‘enculturação’, um conceito apresentado pela autora que consiste no processo de “imersão na música e nas práticas musicais do meio ambiente do indivíduo” (Green, 2000, p. 70), sendo um “aspecto fundamental de toda a aprendizagem musical, formal ou informal” (ibidem). É nesse contexto que a aquisição de habilidades e o conhecimento musical acontecem.

Dentre as atividades musicais de tocar, improvisar e ouvir, Green (2000) destaca a audição, ao afirmar que: “destas, no âmbito da aprendizagem musical informal, a audição é considerada de máxima importância, bastante mais do que na educação musical formal” (p. 70). E, em relação à audição, a autora apresenta 3 (três) tipos de escuta: a escuta intencional, na qual o ouvinte tem intenção de aprender, observa detalhes, busca padrões, estabelece comparações; a escuta atenta, na qual o ouvinte escuta atentamente, porém sem intenção de aprender; e a escuta distraída, quando a escuta acontece de maneira involuntária, no dia a dia, com mera função de diversão, prazer e/ou distração (Green, 2002).

Ao se valer dessas práticas, muitas vezes negligenciadas no ensino musical (Green, 2008), é possível propor uma pedagogia alternativa que pode complementar as abordagens já utilizadas, conferindo ainda uma maior autonomia ao estudante. A autora ainda apresenta várias outras contribuições, como a teoria do significado musical; no entanto, opto por não abordá-las neste trabalho, já que irei me concentrar nas práticas informais.

3.2 Keith Swanwick

Compreendendo a necessidade de que o “ensino da música deve incluir a experiência musical direta” (Swanwick, 1993, p. 28), em uma prática que integre as modalidades centrais do fazer musical – composição, apreciação e performance – as quais são interativas e devem estar presentes na educação musical, o educador musical Keith Swanwick (1979) propôs o modelo de aprendizagem musical C(L)A(S)P e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick; Tillman, 1986), dentre outras contribuições voltadas para a educação musical. Neste trabalho utilizarei o modelo C(L)A(S)P¹⁶, que detalho a seguir.

¹⁶ No Brasil, o modelo é conhecido pela tradução (T)EC(L)A, no entanto, França e Swanwick (2002, p. 18) destacam que “essa tradução distorce o cerne do Modelo C(L)A(S)P em vários aspectos, razão pela qual utilizarei a palavra original.

O modelo C(L)A(S)P foi apresentado no livro “*A Basis for Music Education*, (Swanwinck, 1979):

No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (*skill acquisition*) - (S) - e estudos acadêmicos (*literature studies*) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. (França; Swanwick, 2002, p. 17).

A composição envolve o ato de criar, experimentar e improvisar por meio do agrupamento dos materiais sonoros, incluindo todas as formas de invenção musical, não se limitando às obras escritas em qualquer forma de notação. Para além de um simples produto, deve ser entendida como um processo que permite o engajamento com o discurso musical, no qual “ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva” (França; Swanwick, 2002, p. 10).

“A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música” (França; Swanwick, 2002, p. 12), e deve ser considerada prioridade para qualquer atividade musical, pois ela se faz presente em todas elas. Como afirma Swanwick (1979, p. 43), “a audição é a razão central para a existência da música e o objetivo final e constante na educação musical”. Por intermédio da apreciação, é possível compreender a música e como diferentes elementos como os materiais sonoros, efeitos, gestos e estrutura são combinados.

A Performance refere-se à execução musical em si. Ela “envolve uma sensação de presença, a presença de um objeto musical vital, em desenvolvimento e em movimento” (Swanwick, 1979, p. 53), num caráter vivo, onde o performer media obra e ouvinte, abrangendo, ainda, todo e qualquer comportamento musical observável.

Os estudos acadêmicos (ou literatura) envolvem o estudo de partituras, de performances, do contexto cultural e literatura sobre a música, tanto histórica como musicológica, estando sempre vinculados a um repertório.

A aquisição de habilidades abrange a parte técnica, o desenvolvimento da leitura à primeira vista, a percepção auditiva, a execução em conjunto e a fluência com a notação musical.

É importante destacar que nem sempre as três atividades centrais estarão presentes em todas as aulas. Assim, o aluno poderá vivenciar experiências diferenciadas e inter-relacionadas ao longo do aprendizado, enquanto se busca um equilíbrio entre as atividades, priorizando um caráter qualitativo em vez de quantitativo (por exemplo, a duração das atividades).

3.3 Rodrigo Gudín Paiva

Paiva (2004, 2005), a partir de sua experiência docente no ensino de percussão, constatou a falta de flexibilidade e a dificuldade em adaptar propostas e métodos de ensino a diferentes realidades sociais. Essa questão sempre foi um objeto de preocupação e persecução do autor, cuja finalidade era a de “interagir melhor com determinada realidade no que diz respeito aos objetivos, características e necessidades dos alunos” (Paiva, 2005, p. 62).

Além disso, os materiais didáticos existentes para o ensino de bateria e percussão eram, em sua grande maioria, destinados ao desenvolvimento das habilidades mecânicas do instrumento e/ou relacionadas à teoria e notação musicais, sem haver uma preocupação evidente em integrar as atividades propostas nos livros às capacidades musicais mais amplas, como performance em grupo, improvisação, criação e apreciação musical.

Outra lacuna identificada por Paiva (2005) nos materiais analisados foi a ausência de uma abordagem voltada à prática de conjunto, algo essencial na formação de percussionistas. Conforme destaca Paiva (2005, p. 60), “a formação musical de todo percussionista está ligada geralmente à prática de conjunto”, sendo que “grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, ou ainda, bandas, orquestras e grupos de percussão são exemplos de diferentes campos de atuação e de formação para o percussionista” (ibidem). Todos esses pontos e a carência de produção acadêmica para o ensino da área de percussão levaram o autor a propor uma abordagem integradora para o ensino da percussão e da bateria, tendo como referência a teoria da aprendizagem musical de Keith Swanwick, especialmente o modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979).

Assim, como proposto por Swanwick (1979), a abordagem de Paiva leva em conta o discurso musical dos alunos e seus referenciais, utilizando “as atividades de técnica, independência e leitura como apoio às atividades de performance, prática em conjunto e de ritmos, improvisação e apreciação” (Paiva, 2004, p. 19), com o objetivo de propiciar “o desenvolvimento dos potenciais tanto em nível de compreensão quanto de expressão,

fortalecendo a pesquisa, a escuta, a interpretação e a criação musical” (ibidem). A proposta está embasada em quatro pressupostos centrais, descritos a seguir.

O primeiro pressuposto é a integração entre aulas individuais e aulas em grupo. Nas aulas em grupo, os estudantes podem trocar experiências e vivências musicais, de forma a construir um aprendizado tanto coletivo quanto individual. Nas aulas individuais, por sua vez, é possível trabalhar de forma mais direta com as necessidades que cada estudante apresenta, abordando questões pendentes e dificuldades surgidas nas aulas em grupo, com o objetivo de desenvolver as potencialidades e características individuais dos alunos.

O segundo pressuposto busca integrar o discurso musical dos alunos e do professor, considerando o contexto sociocultural em que estão inseridos. “Uma proposta contextualizada torna-se interessante e ao mesmo tempo viável, enquanto sua aplicação mantém-se coerente com a realidade dos estudantes” (Paiva, 2004, p. 33). Objetiva-se criar um vínculo com os alunos, onde relações são estabelecidas, de forma a permitir a compreensão dos objetivos, necessidades, anseios e potencialidades do grupo em questão.

O terceiro pressuposto é a integração entre os diversos instrumentos de percussão. Considerando a ampla diversidade de instrumentos de percussão presentes na música popular e erudita, o estudante pode aprofundar sua compreensão sobre as características dos mais variados ritmos e manifestações musicais. Essa abordagem permite que o estudante transite por diferentes universos musicais e explore quaisquer instrumentos de percussão, incluindo a bateria, sem barreiras ou restrições.

O quarto pressuposto visa a integração de diversas atividades para que o aprendizado instrumental seja mais abrangente. Para além da parte técnica e mecânica do aprendizado dos instrumentos, a proposta busca um desenvolvimento musical mais abrangente, considerando as capacidades de performance, apreciação, criação, prática de ritmos e construção de repertório.

3.4 Relato da Aplicação e Impressão dos Alunos

A fim de testar as estratégias e verificar a efetividade dos exercícios elaborados, optei por aplicar o material pedagógico a 6 (seis) alunos do CEP EMB, no ano de 2024. Com isso, foi possível, a partir da minha observação, de registros em vídeo, rodas de conversa, diálogos informais e das percepções dos participantes, avaliar a potencialidade dos pressupostos em vistas da elaboração do e-book, tendo na prática da aplicação um complemento ao trabalho.

No primeiro semestre de 2024, ofertei 3 (três) vagas em uma disciplina de Prática de Conjunto para estudantes de outros instrumentos que não fosse a bateria, nem a percussão. Com isso, quis perceber como as estratégias funcionariam para alunos que nunca tivessem tido o contato com o instrumento. A turma foi composta por um aluno do curso de violão popular, um aluno do curso de guitarra e outro de canto popular. Embora eu tivesse estabelecido uma condição para participação da turma, a saber, que os alunos não tivessem estudado ou tocado bateria, dois deles já tinham alguma experiência, o que frustrou minha ideia inicial. Assim, tive que adequar algumas atividades iniciais de coordenação, em vistas de serem mais elementares aos estudantes que já tinham algum conhecimento, e conciliar o conteúdo com o aluno que nunca tinha tocado bateria.

No segundo mês de aulas, os dois alunos que já tinham experiências com o instrumento abandonaram a escola devido à necessidade de trabalho. Com isso, permaneci apenas com o aluno que nunca havia tido contato com a bateria. Mais uma vez, o trabalho foi prejudicado, pois não pude contar com as aulas em grupo, restando apenas as observações das aulas individuais. Apesar de não poder verificar as aulas coletivas, optei por manter os encontros e seguir aplicando as estratégias propostas, especialmente no que se refere ao uso das músicas e da adaptação de exercícios.

Esse aluno costumava marcar os tempos, batendo o pé direito nos segundos e quartos tempos do compasso, o que na bateria acaba complicando, pois o pedal direito está associado ao bumbo, geralmente tocado nos tempos fortes, especialmente nas músicas que estávamos tocando, como *Uptown Funk*¹⁷ (Mark Ronson). Essa música permite trabalhar coordenações mais simples, pois sua estrutura apresenta diversas combinações instrumentais: na introdução, a caixa toca sozinha nos tempos 2 e 4; em uma parte da música o bumbo apenas marca os 4 tempos, tocando sozinho; em outra parte, intercala os tempos tocando com a caixa (com o bumbo nos tempos 1 e 3 e a caixa nos tempos 2 e 4); e, em outra, executa essa combinação de caixa e bumbo com a manutenção do chimbal nos 4 tempos, além de algumas viradas em semicolcheias.

Com a música foi possível começar a dissociar essa marcação dos tempos 2 e 4 no pé direito. A alegria que o aluno demonstrou ao conseguir tocar a música foi extremamente gratificante. Cabe destacar que ele gostava da música, e sempre pedia para tocá-la nas aulas, o que permitiu, mediante a relação com a música, resolver as dificuldades técnicas do

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPf0YbXqDm0>. Acesso em 15 fev 2025.

instrumento. Embora a ideia da música tenha partido de mim, houve um encontro significativo no discurso musical entre professor e aluno, já que ele gostava e conhecia a música. Fiz um registro do aluno tocando a música comigo, no dia 30 de abril de 2024, após a realização de 10 aulas com 55 minutos de duração. Link de acesso ao vídeo: https://drive.google.com/file/d/18dBJb0-0534NQ9RnH5kGFK_WnRwTnTzw/view?usp=sharing.

Com o objetivo de aproveitar os conhecimentos do violão e promover a interação de repertório, solicitei que ele trouxesse o violão para as aulas. Em um desses momentos, pedi que ele tocasse uma bossa-nova. A partir da levada que ele executou, fiz a transposição do ritmo das notas agudas para o aro da caixa e das notas graves para o bumbo. Aos poucos, ele foi conseguindo executar a variação na bateria, considerando que a bossa-nova exige um grau maior de coordenação, e com isso a realização de algumas aulas para chegar à execução do ritmo. Precisei utilizar o recurso de redução de andamento do *Reaper* para que ele conseguisse acompanhar músicas. Depois apresentei algumas variações de aro para que ele pudesse tentar repetir no violão.

Recentemente, pedi que ele compartilhasse suas percepções e impressões sobre o processo que vivenciou na aplicação da proposta:

Meu nome é Lucas C., tenho 29 anos, sou aluno da Escola de Música de Brasília em Violão Popular e tive 1 semestre de aulas de bateria com o Professor Cezar Borgato. Cheguei às aulas de bateria sem ter noção alguma do instrumento, no decorrer da minha vida não tive muito contato e mesmo assim considero ter tido um proveito muito acima da média para um iniciante. Evidente que as aulas de Oficina Rítmica me ajudaram a compreender os ritmos representados no pentagrama musical, mas a atenção e o suporte que o professor deu no decorrer das aulas foi imprescindível. O professor Cezar passou por vários ritmos como rock, ijexá, samba, pop e mostrou como alguns ritmos derivam de outros. Ao final das aulas ele costumava amplificar músicas no estilo estudado durante a aula para aplicarmos os conhecimentos obtidos e testarmos na prática e isso me ajudou muito a entender a origem dos ritmos e sua aplicabilidade. As maiores dificuldades que eu identificava ter, eram as de coordenação motora que eram superadas graças a exercícios que o Professor Cézar sempre passava para o meu corpo criar uma memória muscular e facilitar na fluidez dos movimentos. Ter feito esse curso não só despertou meu interesse em me aprimorar na bateria, como também me ajudou e muito a aplicar os ritmos no violão, que é o instrumento que eu me dedico com mais afinco. Meu dedilhado melhorou muito quando eu aprendi a colocar as notas graves no lugar do bumbo/surdo, e as notas médias no lugar da caixa. No mais, só tenho a agradecer pela experiência e dizer que tudo isso foi muito positivo e engrandecedor para a minha formação musical (depoimento Lucas, whatsapp, 14 fev 2025).

A experiência permitiu verificar a efetividade da relação entre o discurso musical de professor e aluno, conforme observado por Swanwick (1979, 2003) e Paiva (2004), na aquisição das habilidades técnicas necessárias à performance do instrumento. Também é importante destacar a possibilidade de estabelecer interfaces entre diferentes instrumentos, para além do aprendizado de percussão, o que possibilita, a partir das vivências individuais, uma experiência mais significativa no processo de aprendizado. Além disso, o uso dos recursos tecnológicos também foi essencial, pois permitiu a performance de músicas de acordo com o domínio técnico que o estudante foi adquirindo ao longo do semestre, em consonância com França e Swanwick (2002).

No segundo semestre de 2024, optei por direcionar a aplicação da proposta para alunos bateristas, mas que ainda não tivessem tido experiência com a prática de percussão. Novamente, ofereci 3 (três) vagas em uma disciplina de Prática de Conjunto. Desta vez consegui realizar as aulas em formato coletivo e individual.

As aulas em grupo ocorreram na sala M05, às segundas-feiras, com duração de 1h50 minutos. Já as aulas individuais aconteceram na sala M02, às quintas feiras, com 55 minutos de duração, sendo ministradas além da minha carga horária. Em alguns dias também realizei a aula em grupo diretamente na bateria, na sala M02.

Geralmente, as aulas começavam com algum tipo de aquecimento no qual, utilizando músicas de diferentes estilos musicais, eu dirigia a dinâmica utilizando os rudimentos de toque simples, toque duplo, *single paradiddle* e *double paradiddle*. A utilização da música permitiu que os alunos tivessem a percepção de como utilizar os elementos em contextos musicais diferenciados, estando mais atentos aos “sotaques” e características de cada estilo, além de tornar a prática mais musical, saindo um pouco do que se tem em termos de estudo dos rudimentos, conforme pode ser observado a seguir:

Fazer o aquecimento já com a música, na linguagem que pretendo estudar, já dá um enriquecimento muito grande, porque esse aquecimento passa a ser algo mais musical, não desvinculado, né? Às vezes senti muito, no meu período de formação baterística, senti muito essa coisa de estudar frases, estudar, aquecer e tudo mais, mas desvinculado na música. E às vezes, tentar, de alguma forma grosseira, colocar na música. Nesse caso, não! Primeiro vem a música que consegue entrelaçar com o aquecimento e fica bem legal. Isso é que eu senti, acho não somente bom, mas necessário. O que é fazer música sem música né? Não tem como (depoimento aluno Renan, whatsapp, 9 jan 2025).

Eu acho que é mais musical. E por isso mesmo mais interessante, assim né? Eu sinto que muita coisa dos exercícios de bateria, né? Da prática, vem de um lugar que é muito pragmático, assim. Tipo, ah, você precisa desenvolver essa

técnica, esse movimento, essa aqui está sendo o seu foco. E às vezes eu sinto que isso... que eu tenho uma dificuldade de chegar disso para a aplicabilidade desses exercícios dentro de um contexto musical, sabe? Então o fato da gente estar fazendo esse trabalho sempre em cima das músicas, sempre a partir delas, eu acho que me ajudou primeiro a ouvir sons de outros instrumentos, de percussão, entender formas de traduzir isso para a bateria. E eu sinto que foi uma forma de trazer a prática para mais próximo do contexto musical mesmo, em que ela vai ser utilizada (comentário aluno Pedro, roda de conversa, 9 dez 2024).

A adaptação de exercícios também teve impacto na percepção dos alunos. Dentre as atividades realizadas, destaco a execução de rudimentos com os pés em movimento de caminhada, combinados com a sobreposição ou contraposição de ritmos e claves executadas pelas mãos.

Essa dinâmica era uma novidade tanto para eles quanto para mim. Parti da ideia de utilizar o corpo para a vivência do ritmo, promovendo a internalização dos movimentos e a escuta atenta, mas desviando o foco de atenção. Explico melhor: inicialmente, os rudimentos eram executados com os pés enquanto caminhávamos pela sala. Em seguida, sobrepúnhamos ou contrapúnhamos ritmos com as mãos. Minha intenção era que, ao adicionar um novo elemento, a atenção se voltasse para ele, mas sem perder o controle que já estava sendo realizado, visto que ele tinha já sido exercitado por algum tempo, e provavelmente iniciado uma memória corporal, muscular e auditiva.

Antes de aplicar o exercício em aula, testei essa abordagem sozinho em diferentes momentos e contextos do dia a dia, desde passeios com meus cachorros até durante o banho, por exemplo.

Na primeira vez que fiz o exercício com os alunos, coloquei uma música em compasso 6/8 e pedi que eles caminhassem livremente pela sala. Percebi que um dos alunos interpretou a pulsação de maneira diferente, e demorou a conseguir se movimentar pela sala. No entanto, ao observar os alunos, conseguiu ‘ajustar’ a caminhada com os colegas.

Sem dar instruções verbais, mas utilizando estratégias informais, como imitação, introduzi a sensação de colcheias nos pés e comecei a marcar quiálteras com as mãos enquanto caminhava com eles pelo espaço, acompanhando a música. Depois pedi que eles trocassem os pés, iniciando pelo pé trocado. Depois que ‘caminhassem’ em toque duplo, o que se mostrou um desafio, pois exigia maior atenção ao equilíbrio do corpo, e não era uma formal natural de se caminhar. Consegui que eles mantivessem a execução das quiálteras e deslocassem o foco de atenção para os pés, pois a sonoridade rítmica da Polirritmia “3 contra 2” já estava internalizada.

Repeti o processo com o *single paradiddle* e, em seguida, com o *double paradiddle*. Este último apresentou maior complexidade pela presença de um cruzamento rítmico, visto que esse rudimento possui 12 notas em vez das 8 notas presentes nos rudimentos anteriores.

Essa dinâmica foi realizada de diferentes formas, com a contraposição de 4 quiáteras de semínimas e semínimas em compasso 3/4 (polirritmia “4 contra 3”), com as claves rítmicas do maracatu, de música afro-cubanas e do ijexá. Alguns trechos das aulas em que a dinâmica foi utilizada, com os exemplos polirritmia “3 contra 2”, da polirritmia “4 contra 3”, da clave do gonguê no maracatu e da combinação das células do gonguê e alfaia estão disponíveis no link: <https://drive.google.com/file/d/13EVP9kU1FYU3ZT5zpFAAdbMYW2avbYZn/view?usp=sharing>.

Observo que o caráter de novidade do exercício conferiu motivação e envolvimento por parte dos alunos, conforme pode ser observado no comentário a seguir:

Então, cara, experiência muito boa, né? Assim, aprendizado maravilhoso, diferente, sei lá. Nunca tive experiência dessa, digamos assim, apesar de ter conhecido já o Passo¹⁸ e tudo mais, mas aplicada à bateria, né, essa coisa de fazer claves com o corpo, com o pé, né, e depois levar pra bateria, eu senti uma coisa de entrosamento melhor na aplicação da bateria, né? Por executar no corpo, é como se ficasse mais interno mesmo, internalizado de maneira mais prática, assim, né? Então, achei muito massa. Misturar os paradiddles, desenvolver essa polirritmia... achei, pô, achei bem legal (comentário aluno Renan, roda de conversa, 9 dez 2024).

Além de ter passado a fazer parte do dia a dia, extra sala, em um modo de aprendizado diferenciado e prazeroso:

Aí da questão do corpo, eu sou mais tímido, né, dá pra perceber, então não consigo dançar muito, mas quando eu tenho saído assim, às vezes eu danço em *paradiddle*, ou em *double*, porque é isso, eu fico curtindo essa onda assim, e ajuda bastante isso pra depois aplicar no pé e tal, e a questão do corpo é muito importante né, pra você se soltar, porque a música tá totalmente no corpo, assim, então a gente conseguir caminhar ali, fazer essa caminhada na sala, fazendo um rudimento no pé, fazendo uma clave na mão, ajuda na independência, entender como é que a gente tá, entender até a subdivisão na cabeça, assim, eu consegui entender muito a subdivisão, esses exercícios de... de... corporais, de usar o corpo para fazer os rudimentos e a clave para diferenciar (impressão aluno Leonardo, whatsapp, 15 fev 2025).

¹⁸ O Passo é um método de educação musical criado pelo músico e educador brasileiro Lucas Ciavatta em 1996. Nele o fazer musical é indissociável do corpo, da imaginação e da cultura. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.institutodopasso.org/>

Em relação ao uso da percussão para o aprendizado dos ritmos, a experiência foi muito válida, permitindo que os alunos desenvolvessem uma melhor compreensão dos ritmos, tanto pela apreciação dos timbres quanto pela função dos instrumentos no contexto de cada estilo. Trabalhei com diferentes ritmos, como afro-cubanos, maracatu, ijexá e samba.

Umas das intenções desse processo foi promover o conhecimento dos instrumentos característicos de cada estilo, com as suas respectivas peculiaridades, e estimular os alunos a criarem suas próprias variações na bateria, partindo daqueles com os quais mais se identificavam. Além disso, o trabalho em grupo, conforme defendido por Paiva (2004), contribuiu para o desenvolvimento da escuta coletiva e da prática em conjunto, uma vez que era essencial ouvir o que os outros estavam tocando:

Sobre as aulas em instrumento de percussão para depois passar para a bateria também foi muito bom, a ideia de reconhecer a linha melódica ou a função de cada instrumento de percussão fez todo sentido na aplicação da bateria. Como baterista, às vezes olho para o ritmo completo e esqueço por vezes de valorizar ou entender a função de um instrumento de percussão ou outro. No momento em que eu separo os instrumentos de percussão e depois aplico na bateria eu tenho a capacidade de não ouvir apenas a bateria, mas a capacidade de ouvir todo o conjunto de percussão tocado ao mesmo tempo e conseguir valorizar o que a música pedir separadamente (impressão aluno Renan, whatsapp, 14 fev 2025).

E essa coisa de estar fazendo junto também, eu acho que é muito legal pra... pra colocar no ouvido a sonoridade do ritmo. Porque às vezes você tá tentando fazer uma polirritmia muito complexa ali, tem muitas peças rolando, e a partir do momento que a gente desmembra e cada um tá fazendo um pedaço daquilo, você consegue focar no pedaço que você tá executando, mas ouvir o todo acontecendo também, e eu sinto que isso ajuda nessa apreensão (comentário aluno Pedro, roda de conversa, 09 dez 2024).

Em alguns momentos, as aulas partiram de conhecimentos pré-existentes dos alunos em relação aos ritmos. Em outros, foram guiadas pela percepção das músicas, numa escuta intencional, permitindo que os estudantes aprendessem a tocar o que estavam ouvindo. Também utilizei estratégias como imitação, pergunta e resposta, improvisação e criação para reforçar a assimilação das células rítmicas, observando os pressupostos apontados por Green (2002, 2008), Swanwick (1979, 2003) e Paiva (2004).

Uma dinâmica que gostaria de destacar foi o rodízio instrumental, no qual os estudantes trocavam de instrumentos entre eles, alternando momentos de manutenção rítmica e de improvisação musical.

O aprendizado com os colegas - a partir da observação, imitação, troca de orientações e respeito mútuo – foi um dos aspectos positivos citados pelos estudantes em relação à prática da percussão, conforme a impressão a seguir:

Uma coisa muito importante a citar sobre o coletivo foi o respeito entre colegas. Todos tentavam se ajudar ao máximo e cada um se reconhecendo dentro do processo. E isso é o que é viver em sociedade, quando é possível reconhecer o outro, as dificuldades do outro, bem como as facilidades e também poder se reconhecer como parte desse processo, parte do coletivo. Realmente foi muito bom (impressão aluno Renan, whatsapp, 14 fev 2025).

Além disso, as aulas em grupo permitiram o desenvolvimento de um clima de colaboração, conforme a impressão destaca:

As aulas de atividade em grupo foram perfeitas, até hoje eu falo com os meninos do grupo. Claro, né, a gente nos conhecia na época, mas ficou mais assim próximo, questão de estudo assim, de tirar dúvida e aula em grupo é bom que a gente vai percebendo o corpo do outro, como é que reage. A gente percebe também que cada um é diferente, cada um tem um play diferente (impressão aluno Leonardo, whatsapp, 15 fev de 2025).

O link a seguir apresenta alguns momentos das aulas coletivas: https://drive.google.com/file/d/1EjiOxWQkWWQHsB620YKZelZG4BLWF_N_/view?usp=sharing.

Em contraponto, as aulas individuais, que se seguiam às aulas em grupo, foram essenciais para que se pudesse abordar dificuldades específicas e questões pessoais, além de possibilitar as transposições individuais da percussão para a bateria.

O vídeo a seguir ilustra esse processo de construção/adaptação do ritmo de maracatu. Nele, são apresentados dois registros do ritmo: um realizado em 19 de agosto de 2024 e outro em 09 de dezembro de 2024. A comparação entre os registros permite observar a evolução na performance, evidenciada pela incorporação de novos elementos advindos de fraseados de alfaías e pela da clave do gonguê no pedal direito, em uma independência mais refinada: <https://drive.google.com/file/d/1xT9f75lOxVqAKFZBtwTZ5g8QqNqGaWX6/view?usp=sharing>.

Um outro exemplo dos resultados obtidos nas aulas individuais, pode ser observado no registro a seguir, onde são utilizadas as claves afro-cubanas son clave 3:2 combinada com o ritmo de tumbao e a 6/8 clave com a sobreposição do ritmo de bembe com prato e tom-tom: <https://drive.google.com/file/d/1Ve7zllw4NVsuEuXKs9QivBr1B1lkr8bh/view?usp=sharing>.

Em relação ao uso de recursos tecnológicos, é preciso destacar seu papel essencial para a aplicação da proposta, seja no acesso a diferentes tipos de músicas por meio de plataformas de streaming, seja no registro em vídeo das aulas, na gravação e manipulação de áudios e/ou na produção de músicas para a prática do instrumental.

Inicialmente, tinha a intenção de utilizar programas de editoração musical, mas, como os alunos já dominavam essas ferramentas, acabei não seguindo essa estratégia nesta aplicação específica. No entanto, um dos alunos, por iniciativa própria, fez o registro de vários exercícios executados nas aulas, em partituras usando o *finale*, algo extremamente relevante para o desenvolvimento da compreensão musical dos ritmos. A escrita musical, ao ser realizada posteriormente à realização dos exercícios, e pelo próprio estudante, permite uma melhor assimilação dos conteúdos e contribui para a habilidade da leitura musical. Inclusive, esse aluno elaborou uma série de exercícios a partir da interpretação de ritmos afro-cubanos, executando-os em compassos 4/4 e 6/8. A partitura do exercício pode ser acessada no link: <https://drive.google.com/file/d/1hoF3EU5Zs-S6lHz0pSN5uyzTDbxk6OTH/view?usp=sharing>.

Outro ponto relevante foi a utilização das ferramentas *Reaper* e Moises, que permitiram a realização de gravações e a criação de faixas sem a bateria para a prática de repertório e a manipulação de áudios, facilitando a compreensão de determinados ritmos. Nesta aplicação, optei por não utilizar o metrônomo, pois o foco estava na música. No entanto, reconheço a importância desse recurso, especialmente em gravações e performances que envolvem programações musicais.

Neste sentido, destaco a dificuldade que um aluno teve para realizar uma atividade de gravação, com a inserção das vozes rítmicas uma a uma, em uma gravação individual. A falta de familiaridade com o metrônomo e com a prática de gravação resultou numa performance imprecisa entre as camadas instrumentais. Aproveitei a situação para demonstrar ferramentas de edição de áudio, fazendo o recorte e a junção das ondas, para obter um sincronismo no resultado final. A Figura 21 – Gravação com *Reaper*, demonstra um momento de prática de gravação realizada em sala de aula:

Figura 21 – Gravação com *Reaper*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos recursos do *Reaper* e Moises, segue uma impressão:

Hoje em dia eu uso o Reaper cabuloso assim, e aí é bom que a partir do grid a gente consegue entender aonde tá cada coisa, assim e, aí a gente vai lendo uma partitura no grid, né, que aí começa a entender o grid [...] aquela vez que a gente gravou, acho que foi em Maracatu, a gente fez o bumbo, depois gravou o Cowbell, depois gravou umas coisas, é massa esse processo de gravação também por que entende outras formas de usar música, né? [...] Eu ainda não gravo porque eu também não tenho as paradas de gravar, mas eu uso o Reaper todo dia assim, O Moises também, aí eu transfiro a bateria também lá pro Reaper e a partir do vídeo dá pra ver onde tá a caixa, onde tá o bumbo, onde tá os pontos fortes, questão de dinâmica também [...] entendendo cada ritmo (impressão aluno Leonardo, whatsapp, 15 fev 2025).

Em relação a importância das plataformas musicais para conhecer diferentes estilos e interpretações, segue uma impressão:

O recurso tecnológico mais utilizado sem dúvida foi as plataformas streaming como Spotify e Youtube, o que foi essencial para nossas aulas. Foi muito importante poder fazer as atividades passando pelo corpo, fazer trabalhos ritmo com os rudimentos e muito do que fizemos aplicando a contexto e linguagens diferentes. Às vezes tinha uma música, por exemplo, que era executada por um grupo afro-cubano e no primeiro momento, essa mesma música executada por um grupo de músicos brasileiros, em outro por um grupo norte-americano. Por haver essa grande diferença de execução de música por grupos diferentes, foi possível trabalhar a linguagem mais específica. Foi possível perceber que uma mesma música quando é tocada em outro contexto, as articulações e a sonoridade ficam diferente e, a nossa prática, partindo pela mesma música em contextos diferentes, com certeza mexeu na forma de pensar a música (impressão aluno Renan, whatsapp, 14 fev 2025).

Destaco que a tecnologia, de certa forma, sempre esteve presente no contexto de aprendizado. As plataformas de streaming de hoje são os discos de outrora, os programas de gravações substituíram os ‘3 em 1’ e as fitas cassetes do passado, e, em cada época, a tecnologia encontrou seu espaço. Cabe ao professor fazer um uso consciente desses recursos, em vistas de

sua potencialidade, e orientar os estudantes nesse sentido, sobretudo em um momento em que as escolas proíbem o uso de dispositivos eletrônicos em salas de aulas. O desafio está em integrar essas ferramentas de forma eficaz e responsável, tornando-as aliadas no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência da aplicação foi positiva uma vez que permitiu, a partir da observação e dos depoimentos, complementar os pontos apontados pelos autores utilizados como referenciais teóricos para a definição dos 4 (quatro) pressupostos da proposta, que serão tratados no capítulo a seguir.

4 PRESSUPOSTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E APRESENTAÇÃO DO E-BOOK

Com base na minha experiência docente, no diálogo com os teóricos mencionados, na aplicação prática e nas impressões dos alunos, defini quatro pressupostos fundamentais para a elaboração das atividades desta proposta, os quais apresento a seguir, seguidos da apresentação do e-book.

4.1 A música em primeiro lugar

O aprendizado a partir da música e para a música é o pressuposto principal deste trabalho. O uso da música nas atividades torna as aulas mais leves e prazerosas. Ensinar música musicalmente, conforme orienta Swanwick (2003), possibilita que até mesmo as atividades mais simples sejam repletas de significados, aumentando consideravelmente o interesse e o envolvimento dos alunos nas aulas, uma vez que conhecimentos e habilidades são desenvolvidos na música e com música.

Sempre tive o hábito de utilizar músicas durante as minhas aulas, mas, no ano de 2023, por sugestão da minha orientadora, passei a utilizá-las em praticamente toda a aula. Como se sabe, no ensino informal, a música desempenha um papel central, sendo a principal via de aquisição de habilidades, onde a aprendizagem se dá pela prática de ‘tirar músicas de ouvido’. Além disso, o desenvolvimento técnico advém de passagens da própria música, sendo praticadas como forma de aumentar a qualidade da performance do repertório em questão. No ensino formal, por outro lado, a aprendizagem é orientada pela notação musical tradicional (Green, 2008), incluindo, muitas vezes, os exercícios técnicos desvinculados da música real. Isso acaba por desconsiderar a potencialidade do aprendizado a partir da música e com a música.

Um simples aquecimento, quando realizado com música, (por exemplo, ao invés de um metrônomo), pode integrar as atividades propostas pelo modelo de Swanwick (1979) bem como as práticas informais elencadas por Green (2008). Exercícios de acentuação podem ser realizados com o aporte de músicas, como um frevo, no qual o aluno pode ‘cantar’ a melodia da música ‘tocando’ na caixa. Assim, atividades que seriam tradicionalmente realizadas de forma separada, quase que como uma preparação para o fazer musical, adquirem sentido musical.

A utilização da música, além de tornar o estudo mais interessante, ajuda na compreensão do conteúdo, favorecendo uma apreciação musical que pode facilitar o

entendimento das formas e a aplicação dos exercícios, da técnica e das frases dentro de diferentes contextos musicais na bateria.

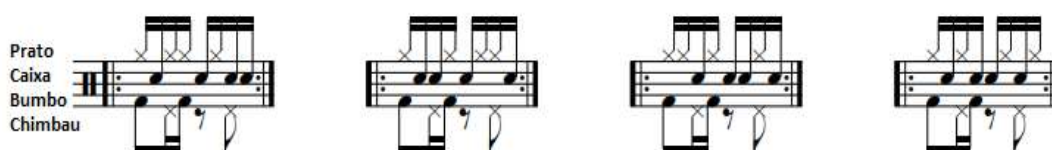
É importante que o professor também utilize músicas escolhidas pelos alunos na dinâmica das aulas, a fim de favorecer o aprendizado, tornando-o mais efetivo. Dessa forma, o professor pode direcionar a formação de repertório, integrando os diferentes discursos musicais – o dele e o dos alunos – como sugerem os referências desse trabalho.

4.2 A adaptação de exercícios

Hoje, é possível encontrar livros que abarcam praticamente todos os tipos de conteúdos, mas nem sempre foi assim. Quando iniciei meus estudos, havia poucos materiais disponíveis no mercado, e eles eram caros e limitados em termos de abrangência. Isso me levou, pela necessidade, a adaptar um mesmo livro a diferentes contextos de aprendizado.

Um exemplo é o método Stick Control, Stone (1935), voltado para o desenvolvimento técnico das mãos. Inicialmente, utilizei o livro como ele era proposto. Posteriormente, devido à necessidade de desenvolver maior independência para os ritmos brasileiros e latinos, passei a aplicar os exercícios sobre bases de pedais diversos, como samba, baião, maracatu e salsa. Também utilizei para domínio do pedal duplo, quando toquei o estilo de *Heavy Metal* com dois bumbos, e, mais recentemente, intercalando mãos e pés na execução do jazz. Essa abordagem expande de forma criativa as potencialidades do material didático, permitindo resultados mais interessantes e musicais. Observe a Figura 22 – Adaptação Stick Control no baião.

Figura 22 – Adaptação Stick Control no baião



Fonte: Elaborado pelo autor.

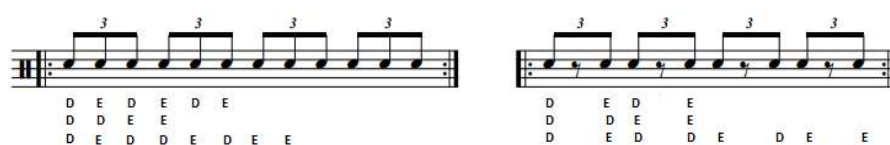
No exercício apresentado, o rudimento de *single paradiddle* é realizado utilizando as 4 (quatro) variações apresentadas no Stick Control (Stone, 1935, p. 5), sobrepostas à base de pedais do baião. Para iniciar o estudo, e observando o pressuposto inicial, sugiro utilizar a música “De volta pro aconchego”¹⁹, de Dominginhos, devido ao seu andamento. À medida

¹⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=b8-Tlroud78>. Acesso em 12 ago 2024.

que se adquire fluência, pode-se trocar de música; uma boa opção é “Flor de Maracujá” de João Donato²⁰, por exemplo, que tem um andamento mais rápido.

Para introduzir o ritmo de jazz, que utiliza subdivisões em quiálteras, uma opção é estudar uma sequência de músicas do estilo, aplicando rudimentos em quiálteras. Observe a Figura 23 – Rudimentos para aplicação em jazz, que pode ser executada com a New York Jazz Lounge – Bar Jazz Classics,²¹ uma seleção de músicas em diferentes andamentos. Também será possível trabalhar os conceitos de forma musical e condução do jazz a ‘2’ e a ‘4’.

Figura 23 – Rudimentos para aplicação em jazz



Fonte: Elaborado pelo autor

Outra adaptação que fiz utilizando os rudimentos²² foi a aplicação do toque simples, toque duplo, *single paradiddle* e *double paradiddle* nos pés. Para isso, propus que os estudantes caminhassem pela sala utilizando os rudimentos e utilizassem as mãos para a execução de claves rítmicas. Meu objetivo era que os alunos tivessem uma vivência do movimento corporal e conseguissem manter diferentes focos de atenção.

Essa prática estimula a criatividade tanto do professor quanto do aluno, pois ambos são incentivados a lidar com situações de adaptação e acomodação no aprendizado diário. Essa estratégia dialoga com as premissas propostas por Green (2008), Swanwick (1979, 2003) e Paiva (2004), tendo em vista a ênfase na importância da criatividade, da flexibilidade e da musicalidade no ensino.

4.3 O aprendizado a partir da percussão

A grande maioria dos ritmos brasileiros (e os outros latinos americanos) tem sua origem na percussão. Neste sentido Favery (2018, p. 13), afirma que “os ritmos brasileiros assim como os conhecemos hoje em dia, tiveram sua gênese advinda do papel rítmico que os instrumentos de percussão desempenhavam dentro dos contextos de ritos religiosos, festas,

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=T1tajJ5OwmM>. Acesso em 10 ago 2024.

²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_sI_Ps7JSEk&t=266s. Acesso em: 09 ago 2024.

²² Os rudimentos são exercícios destinados ao domínio técnico no instrumento. A *Percussive Arts Society* apresenta uma lista com 40 rudimentos. Disponível em: <https://pas.org/rudiments/>. Acesso em 09 ago 2024.

costumes e danças”. Na transposição desses ritmos para a bateria são feitas adaptações, algumas mais complexas e outras menos, a depender do contexto em que o instrumento esteja inserido.

Dentro desta perspectiva, o conhecimento dos ritmos a partir da percussão possibilita uma vivência diferenciada, uma vez que o estudante irá tocar, em grupo, as células de cada instrumento da percussão de forma separada, integrando os movimentos corporais e a sonoridade de cada elemento. Com isso é possível internalizar as nuances, permitindo uma transposição mais autêntica e personificada para a bateria.

Esse ponto está em consonância com o que Paiva (2004) sugere, com a possibilidade do aluno transitar por vários instrumentos de percussão e contextos musicais, embora minha aplicação se destine, em primeiro lugar, à formação de bateristas, o que difere da proposta de Paiva (2004), que não separa bateria da percussão. Outro aspecto em sintonia com o autor refere-se à prática coletiva de percussão e individual de bateria, visto que nem sempre, pelo menos no CEP EMB, as salas de aula permitem o ensino coletivo da bateria.

Montandon (2020, p. 29) destaca que o ensino em grupo ou ensino coletivo vem se consolidando em espaços formais e não formais no Brasil, o que pode se verificar também em relação ao ensino de bateria e percussão. Outros autores, além de Paiva (2004), discutem a importância do tema na formação dos instrumentistas, como Souza (2013), Mestrinel (2013) e Cairo (2015), entre outros.

Como já mencionei, o ensino da bateria geralmente ocorre de forma individualizada, muitas vezes por questões de logística relacionadas à sala e aos equipamentos. Assim, com a prática da percussão em grupo, é possível criar um ambiente de aprendizado coletivo. Vale destacar que nas aulas em grupo, existe uma troca enriquecedora de experiências, conhecimentos e vivências, onde o professor e os alunos alternam suas funções, aprendendo, criando e fazendo música juntos.

O aprendizado em grupo ressoa nos referenciais dessa pesquisa, que apontam a importância do aprendizado com pares. O aprendizado com colegas apresenta momentos de criação, troca de conhecimentos, apreciação e performance a partir e com música.

4.4 O uso de ferramentas tecnológicas

A tecnologia está cada vez mais presente em nosso cotidiano, tornando-se não apenas desejável, mas também viável e necessária para o aprendizado musical. Na prática, fica difícil trabalhar sem o apoio da tecnologia, especialmente na geração atual, que já nasceu imersa nesse ambiente:

Ao integrar as tecnologias digitais nas aulas de música, os alunos podem aproximar a escola do seu dia a dia (pois a tecnologia já faz parte do cotidiano da maioria dos jovens), além de compartilhar seu aprendizado musical em diferentes momentos. (Cernev; Malagutti, 2016, p. 6).

Cernev (2015) também destaca que o uso de tecnologias em aulas de música favorece a aprendizagem colaborativa, proporcionando um ambiente em que os alunos podem cooperar e compartilhar suas descobertas, o que amplia o interesse e motivação para o aprendizado de música. Outro aspecto importante é a autoaprendizagem proporcionada pelas ferramentas tecnológicas, que se tornam um valioso recurso no desenvolvimento do aluno.

Gohn (2016), ao abordar o uso de aplicativos no aprendizado da bateria, destaca a possibilidade de manipulação do objeto sonoro, como alteração de andamento e reforço de frequências. Com isso, novas possibilidades de estudo do instrumento são criadas.

Recentemente vi uma postagem no Instagram do músico Hamilton de Holanda²³, renomado bandolinista brasileiro, onde ele relatava sua forma de estudo para aprender uma música. Utilizando o programa *Finale*, ele escrevia e escutava os compassos gradualmente para memorizá-los. Em seguida, tocava e gravava as partes da música no celular e as ouvia durante atividades paralelas. Com o uso de um metrônomo, ele aumentava gradativamente o andamento de 40 até 130 bpm, até finalmente tocar e gravar a música confortavelmente em 125 bpm.

Ao longo dos anos, busquei me adaptar às ferramentas tecnológicas disponíveis para otimizar os resultados em minhas aulas. Dentre essas ferramentas, destaco o uso de mídias diversas (*playalongs*, *streaming*, mp3, mp4, *waves*, vídeos) que promovem um contato mais próximo com o fazer musical; softwares como o *Reason* (gravação e manipulação de áudio), *Finale* e *Muscore* (editoração musical) e *Metronome beats* (metrônomo); sites como o *Youtube*, *Moises* (extração de instrumentos), *Spotify*, *Drumneo* e *Google*, além de ferramentas como o celular e o computador, que são fundamentais no acesso aos recursos e na comunicação por meio de chamadas, WhatsApp e e-mail.

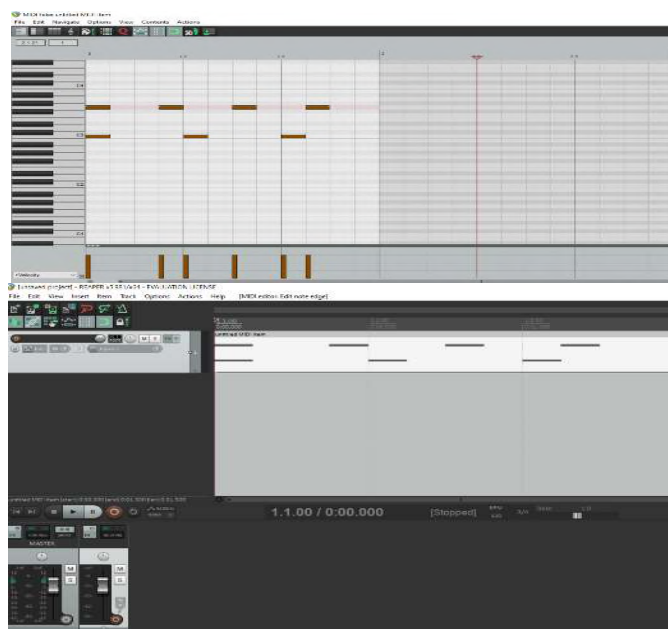
A título de ilustração das ferramentas citadas apresento o programa *Reaper*²⁴, que oferece uma versão gratuita e reúne importantes ferramentas para produção e edição de áudio. Com a ferramenta MIDI, é possível programar ritmos usando uma caneta de edição. Na Figura 24 – Painel *Reaper* com MIDI da polirritmia ‘4 contra 3’, é possível visualizar um grid com 12 semicolcheias presentes em um compasso 3/4, além do painel principal. O aluno poderá

²³ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C8U-BvZuSQq/?igsh=MXBraGgyajlqanljZA==>. Acesso em 09 ago 2024.

²⁴ O programa está disponível em: <https://www.reaper.fm/download.php>. Acesso em: 09 ago 2024.

programar, escutar e tocar junto de forma precisa. O programa também permite o uso de outras subdivisões, compassos e andamentos.

Figura 24 – Painel *Reaper* com MIDI da polirritmia ‘4 contra 3’



Fonte: Elaborado pelo autor.

O *Reaper*, como já mencionado, também pode ser utilizado para gravações de áudio, (de forma coletiva ou individual), manipulação do andamento e da equalização, permitindo, por exemplo, tocar músicas lentas e reforçar frequências para uma melhor percepção, respectivamente, conforme destaca Gohn (2016) ao falar das possibilidades de manipulação do objeto sonoro. A partir da disponibilização de gravações pelo professor, o estudante poderá selecionar o instrumento que quiser ouvir, utilizando as funções *solo* e *mute*, e tocar as outras, tendo assim, “um grupo à sua disposição”. Também poderá criar *play-alongs* para a prática individual do instrumento.

Pensando nesse formato de *grid*, tenho utilizado uma grafia diferente nas aulas, com quadrados, que auxiliam na compreensão do conceito de Imparidade Rítmica (Arom, 1991), onde figuras pares nunca são divididas de formas iguais, mas são agrupadas em ciclos binários e ternários. Assim, oito unidades poderiam ser divididas em 3+5 ou 3+3+2 ou 2+1+3+2, entre outras variações. Observe a Figura 25 – Notação do *Tresillo* (3+3+2) *grid* e notação convencional.

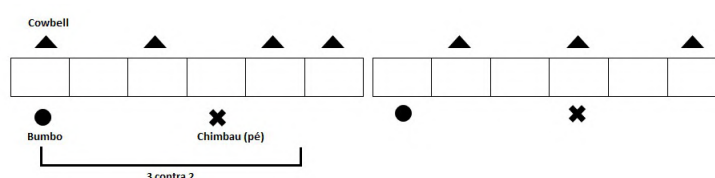
Figura 25 – Notação do *Tresillo* (3+3+2) *grid* e notação convencional



Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 26 – *Bembe* com notação em *grid*, apresenta também a possibilidade de escrita alternativa utilizando o *grid*, onde os instrumentos ficarão situados acima ou abaixo da marcação:

Figura 26 – *Bembe* com notação em *grid*



Fonte: Elaborado pelo autor

Destaco que esse tipo de notação, em *grid*, já tinha sido utilizada pelo baterista Bituca na escrita de todos os ritmos do livro “Bateria método moderno e prático” (Rocca, [19--]), conforme pode ser observado na Figura 27 – Samba batucada em notação alternativa:

Figura 27 – Samba batucada em notação alternativa

Quando à Caixa, os dois Tambores, e o Bombo:

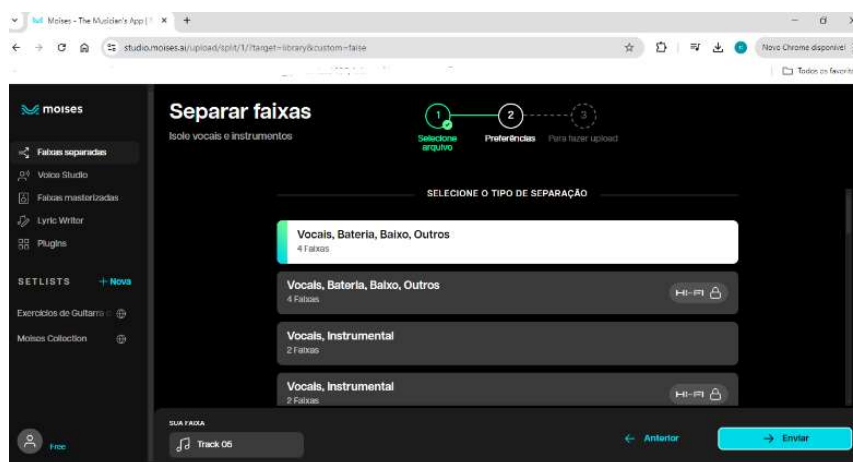
	1	e	2	e	3	e	4	e	5	e	6	e	7	e	8	e
MD	Cx		Cx		Cx	Cx		Cx		Cx		Cx		Cx	Cx	
ME	TT				TS	TS			TT				TS			TT
	B			B	B			B	B			B	B			B

Fonte: Rocca ([19--], p. 39).

Ilustro também o Moises²⁵, citado acima, que consegue remover instrumentos e assim criar versões sem bateria (e outros instrumentos/vocais) para a prática de músicas. A Figura 28 – Template Moises, demonstra os recursos disponíveis na versão gratuita.

²⁵ Disponível em <https://moises.ai/pt/>. Acesso em 09 ago 2014.

Figura 28 – Template Moises



Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, destaco que o uso desses recursos serve de apoio a diversas atividades musicais, promovendo uma abordagem contextualizada, diversificada e significativa, onde a “tecnologia torna-se um elemento propulsor da autonomia na aprendizagem” (Gohn, 2002, p. 148). Isso resulta em um ensino holístico, no qual a música ocupa o papel central, em consonância aos referenciais teóricos dessa pesquisa.

4.5 A elaboração do e-book

Como produto final da pesquisa, optei por elaborar o e-book “As muitas vozes da bateria”. Nele, apresento os conceitos discutidos na pesquisa, os referenciais teóricos, os pressupostos da proposta pedagógica e dois módulos de exercícios com 16 atividades.

Para a utilização do material, é necessário que o usuário esteja conectado à internet, pois os vídeos, imagens, áudios e partituras, são acessados por meio de hiperlinks, que direcionam para sites oficiais e, eventualmente de terceiros. Esses sites seguem regras que asseguram os direitos autorais do criador.

As ilustrações foram geradas por IA na plataforma Canva, onde o material foi diagramado, e estão em conformidade com as regras de direitos autorais. Ademais, o e-book tem finalidade estritamente educacional, inserindo-se no contexto de pesquisa acadêmica.

A Figura 29 – ícones utilizados no e-book apresenta os símbolos gráficos que indicam os diferentes tipos de conteúdo para acesso:

Figura 29 – Ícones utilizados no e-book

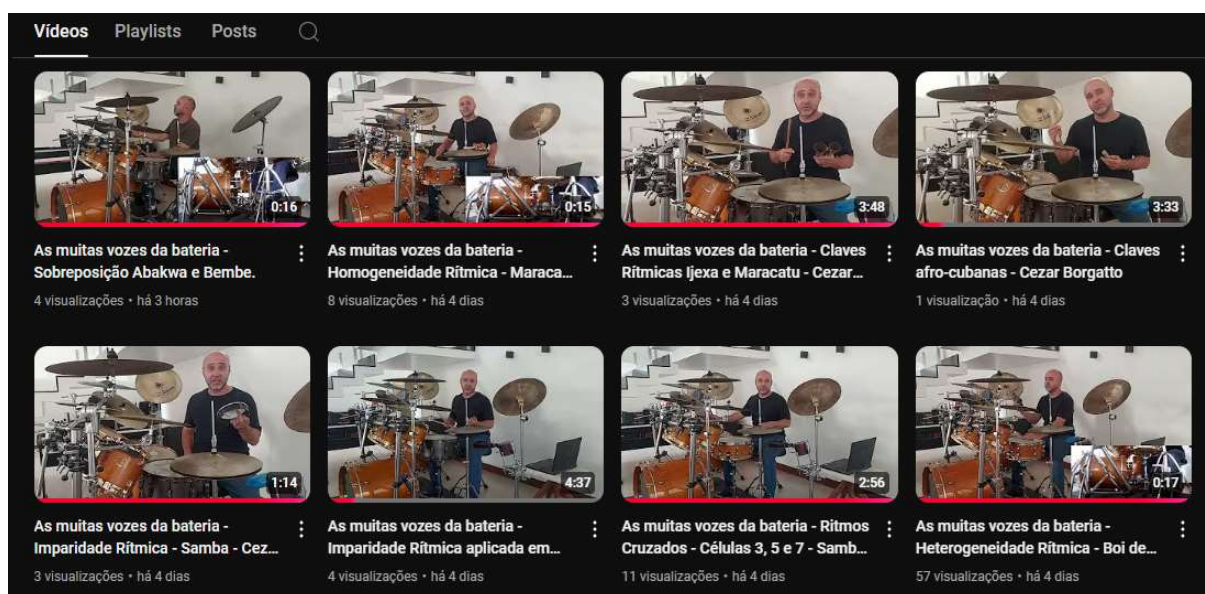


Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os exemplos de partitura foram elaborados pelo autor e são disponibilizados por link de acesso a um drive especialmente criado para a pesquisa. Além disso, foram produzidos vídeos pelo autor, que, em algumas atividades, funcionam como vídeo-aulas, proporcionando uma maior interação com o material.

Os vídeos estão hospedados no canal do Youtube do autor²⁶, organizados em uma *playlist* com o mesmo nome do e-book. A Figura 30 – Vídeos do Youtube apresenta uma prévia desse material:

Figura 30 – Vídeos do Youtube



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dois módulos foram estruturados para atender às especificidades e estratégias apontadas na pesquisa, sempre com alternância entre aulas em grupo e aulas individuais. As atividades não foram concebidas como aulas fixas, devendo ser desenvolvidas com flexibilidade e contextualizadas às realidades dos alunos.

²⁶ <https://www.youtube.com/@cezarborgatto1105>.

O Módulo 1 tem como objetivo introduzir os conceitos de polirritmia, imparidade rítmica, ritmos cruzados e *odd groups*. Por meio de práticas vivenciais proporcionadas pelas estratégias apresentadas, busca-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender e executar polirritmia do tipo “n contra m”, aplicar os recursos de ritmos cruzados e *odd groups* na bateria, em estilos como samba e baião, além de utilizá-los na criação de solos e improvisos. O módulo também aborda o ritmo maranhense Boi de Matraca, que utiliza a polirritmia “3 contra 2”, com seu aprendizado em instrumentos de percussão e com a transposição para a bateria.

O Módulo 2 tem como objetivo introduzir o conceito de Polifonia Rítmica, por meio da execução das claves rítmicas dos estilos de ijexá, maracatu e afro-cubanos no pedal esquerdo, com a sobreposição de vozes rítmicas em diferentes níveis de complexidade. Além disso, são trabalhados exercícios com variações do *single paradiddle* aplicados aos ritmos de jazz, samba e baião. O aprendizado do ritmo pernambucano Maracatu de baque virado é abordado inicialmente em instrumentos de percussão, seguido da sua transposição para a bateria.

Para ilustrar o e-book e os recursos utilizados, apresento a Figura 31 – Polimetria e Defasagem Rítmica, na qual são discutidos os conceitos, com representação em um exemplo escrito e um link para vídeo. Além disso, a Figura 32 – Atividade 4 - aula individual, demonstra uma aplicação prática do material, evidenciando os recursos empregados no desenvolvimento das atividades:

Figura 31 – Polimetria e Defasagem Rítmica

Polimetria e Defasagem Rítmica

10

Polimetria - consiste em “qualquer fenômeno rítmico em que se possa distinguir auditivamente a utilização simultânea de mais de uma fórmula de compasso, sendo este então um fenômeno restrito ao aspecto vertical” (Fridman, 2019, p. 358). Alguns autores como Randel (1986) e Sadie (1994) consideram a polimetria como polirritmia.

Defasagem Rítmica - Segundo Fridman (2018) a defasagem rítmica consiste num exemplo de polimetria, visto que, na sobreposição de diferentes métricas não haverá sincronização dos inícios dos compassos, necessitando de um ciclo para que as duas métricas se completem.

Abaixo apresento a sobreposição de dois ritmos afro-cubanos, o *Abkawa* e o *Bembe*. Nela temos uma **polimetria** com a sobreposição de um 4/8 sobre um 6/8, ainda que não esteja escrito em fórmulas de compassos diferentes. O exemplo também apresenta o **ciclo de defasagem**. Clique no ícone para ouvir o ritmo:

Início

Reencontro

Defasagem -----



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 32 – Atividade 4 aula individual

31

Atividade 4 aula individual - agora vamos aplicar os exercícios de imparidade rítmica no ritmo de baião. Faça da mesma forma do samba, com as frases sendo executadas no aro da caixa e com o chimbal ou o prato tocando em semicolcheias. Observe como os pedais irão ficar:



Na sequência apresento algumas sugestões de música para a prática da atividade:

- “Flor de Maracujá” - João Donato - 🔊
- “Baião de Lacan” - (Guinga / Aldir Blanc) - Leila Pinheiro - 🔊
- “Eu só quero um xodó” - Dominguinhos - 🔊
- “Bebê” - Hermeto Pascoal - 🔊
- “Lôro” - Egberto Gismonti - 🔊

Caso a música esteja com o andamento muito rápido para o aluno, pode-se recorrer ao uso de três semicolcheias na mão direita (prato/chimbal), ao invés de quatro.

Também é possível aplicar as figuras em acentuações na caixa. Para isso, vamos utilizar o toque simples e ir fazendo a acentuação da primeira nota de cada célula juntamente com as 3 bases de pedais (as duas de samba e a de baião). Observe o vídeo:



Fonte: Elaborado pelo autor.

O e-book - As muitas vozes da bateria - pode ser acessado utilizando o link:
https://drive.google.com/file/d/1rmu840htqIv7dm4kXXiDwk58HAP_bfa7/view?usp=sharing.

Também é possível acessar o e-book e diferentes conteúdos elaborados pelo autor através do site: www.vozesdabateria.com.br.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo o estudo e a compreensão do conceito de polirritmia, suas derivações e diferentes estratégias de ensino, culminando na elaboração de uma proposta pedagógica para o aprendizado da polirritmia na bateria. Como parte dessa proposta, foi criado um e-book que reúne os conceitos abordados na pesquisa e estará disponível em meio eletrônico com acesso liberado a todos os interessados. O material contém 2 (dois) módulos de exercícios, totalizando 16 (dezesesseis) atividades estruturadas a partir dos 4 (quatro) pressupostos fundamentais da pesquisa: a música em primeiro lugar; a adaptação de exercícios; o aprendizado a partir da percussão e o uso de ferramentas tecnológicas.

A motivação para este trabalho surgiu, em primeiro lugar, do interesse pessoal em aprofundar o meu conhecimento sobre polirritmia - um tema que é me caro e tem sido cada vez mais demandado pelos meus alunos. Esse aprofundamento visa aprimorar minha abordagem sobre o tema em sala de aula, mas também contribuir para a reflexão acerca do assunto. Em segundo lugar, a necessidade de buscar alternativas aos materiais didáticos e métodos tradicionalmente utilizados para o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias à prática da polirritmia/polifonia rítmica na bateria. Por vezes, esses recursos exigem um tempo considerável de estudo, são desprovidos de uma prática musical efetiva e, por isso, acabam resultando em falta de envolvimento, motivação e interesse por parte dos alunos.

Para compreender a definição e o conceito da polirritmia e suas derivações, fiz uma extensa revisão de literatura, na qual me deparei com diversos termos, alguns já conhecidos e outros não. Constatei, inicialmente, que grande parte desses conceitos não aparece nos livros didáticos analisados e voltados para o ensino da bateria, e são desconhecidos de colegas bateristas. Além disso, foi possível perceber que a compreensão predominante entre bateristas – que define a polirritmia como a combinação de ritmos em uma execução mais complexa -, embora não seja totalmente equivocada, não abarca plenamente as características necessárias à sua efetivação, que exige a presença de contraste rítmico.

Assim, pude discutir o conceito de polifonia rítmica, que, em meu entendimento, parece significar de forma mais precisa essa noção presente no universo da bateria. Espero que esta pesquisa contribua para a compreensão e discussão dos termos, incentivando novos estudos e, a partir de uma reflexão ampliada, favoreça a inclusão da polifonia rítmica e das derivações da polirritmia em materiais didáticos e em práticas pedagógicas.

Na busca por alternativas que pudessem tornar as aulas mais efetivas e atrativas, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizado da bateria revelou-se fundamental. Nessa empreitada, revisei minha formação inicial e analisei como muitos bateristas desenvolveram seu aprendizado no instrumento, constatando que práticas consideradas informais ou não-formais foram determinantes na formação desses instrumentistas, especialmente devido à carência de materiais de estudo e à limitada oferta de cursos voltados para o aprendizado da bateria.

A escassez de materiais didáticos foi, aos poucos, sendo suprida tanto pela importação quanto pela produção nacional. Com o tempo, cursos foram sendo criados, e o instrumento passou a ser oferecido em conservatórios, no ensino formal. Entretanto, esse modelo, de viés conservatorial, negligenciou as formas de aprendizado informais e/ou não-formais, que marcaram a trajetória de muitos bateristas.

Para além da oposição entre modelos de ensino, ficou evidente a necessidade de integrar as abordagens formal, informal e não-formal, visto que elas se complementam e só tendem a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da bateria.

A partir das práticas informais de aprendizagem em música, apresentadas por Green (2002, 2008), que marcaram a formação de muitos músicos populares e estiveram presentes na trajetória de diversos bateristas; do modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979), no qual a música é ensinada de forma musical, ganhando sentido em relação às habilidades técnicas; e da abordagem integradora de Paiva (2004), que propõe um ensino de caráter abrangente – três perspectivas em consonância –, foi possível definir estratégias para a elaboração de uma proposta pedagógica comprometida com a motivação, efetividade e um desenvolvimento mais ágil das habilidades necessárias à prática polirrítmica e/ou polifônica.

A elaboração e aplicação de algumas atividades em aulas com quatro alunos ao longo do ano de 2024, aliadas às contribuições dos referenciais teóricos, permitiram-me definir quatro pressupostos centrais da pesquisa: a música em primeiro lugar, a adaptação de exercícios, o aprendizado a partir da percussão e o uso de ferramentas tecnológicas. Esses pressupostos orientaram a elaboração de um e-book, no qual apresento os conceitos discutidos na pesquisa e dois módulos - um direcionado para a polirritmia e outro para a polifonia rítmica -, contendo 16 atividades que intercalam aulas coletivas e individuais, sempre com a utilização de diferentes gêneros musicais.

Os pressupostos demonstraram potencial para o desenvolvimento e domínio das habilidades motoras essenciais à prática da polirritmia e da polifonia rítmica em diferentes

níveis de execução, promovendo maior interesse, motivação e um aprendizado mais dinâmico e breve.

Em relação aos tipos de música, destaco que músicas afro-brasileiras e afro-cubanas tendem a enriquecer o processo de aprendizado, pois geralmente apresentam textura rítmica de caráter polifônico e/ou polirritmias. Entretanto, outros estilos musicais devem ser explorados, de forma a considerar diferentes discursos musicais e otimizar a troca de conhecimentos.

Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para novas pesquisas sobre polirritmia, polifonia rítmica e estratégias de ensino da bateria, e auxilie professores na construção e aplicação de práticas pedagógicas mais motivadoras e eficazes. Que essas práticas mantenham o interesse e envolvimento dos alunos - com música, pela música e para a música.

REFERÊNCIAS

- AGAWU, Kofi. *The African imagination in music*. Nova York: Oxford Academic, 2016.
- ALVES, Bruno de Aguiar Ferreira. *A polirritmia aplicada na bateria: práticas e estudos para a performance*. Belo Horizonte, 2019. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- APEL, Willi. *The Harvard dictionary of music*. Cambridge: 1950. Disponível em: <https://www.dbraulibrary.org.in/RareBooks/Harvard%20Dictionary%20of%20Music.pdf>. Acesso em: 30 jun 2024.
- AROM, Simha. *African polyphony and polyrhythm: musical structure and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ARROYO, Margareth. Mundos musicais locais e Educação Musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- AQUINO, Thiago Ferreira de. *Representações da bateria em revistas de música no Brasil: Processos de construção da autoridade*. Dissertação (Mestrado). Centro de Letras e artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.
- BARSALINI, Leandro. Suave, bateria, suave! In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, SIMPOM, 2010.
- BARSALINI, Leandro. *Modos de execução da bateria no samba*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- BARSALINI, Leandro; SILVEIRA, Natália Brunelli da. Dimensões métrica e rítmica: discussão de eventos rítmicos polimétricos e polirrítmicos a partir de excertos da música popular brasileira midiaticizada. In: XXXI Congresso da ANPPOM, 2021, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa, ANPPOM, 2021.
- CAIRO, Uirá Nogueira de Barros. *Interações nas relações de ensino e aprendizagem da bateria em grupo*. Dissertação (Mestrado em Música). UFBA, Salvador, 2015.
- CERNEV, Francine Kemmer. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Música). UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- CERNEV, Francine Kemmer; MALAGUTTI, Vânia Gizele. #Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.
- CHAFFEE, Gary. *Time Functioning Patterns*. Alfred Music Publishing, 1980.
- CHAPIN, Jim. *Modern Jazz Drumming*. Music Minus One, U.S.A, 1948.
- CHESTER, GARY. *The new breed*. EUA: New Jersey, 1985.

COHEN, Sara. *Polirritmos nos estudos para plano de György Ligeti (primeiro caderno)*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

COHON, João Casimiro Kahil. *A bateria aberta e suas performances: misturando bateria e percussão*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes UNICAMP, Campinas, 2021.

COHON, João Casimiro Kahil; COLON, Frank. Entrevista com o baterista e percussionista Dom Um Romão. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*. Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 239-249, 2020.

CORREA, Marcio Guedes. Radamés Gnattali e a guitarra elétrica: concerto carioca nº1. *Revista da Tulha*. v. 7. n. 1, p. 79-104, 2021.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Resenha de Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, de Lucy Green. *Opus*, v. 26, p. 1-10, jan./abr. 2020.

DIAS, Andrea Ernest. *Mais 'coisas' sobre Moacir Santos, ou os caminhos de um músico brasileiro*. Salvador, 2010. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

DIAS, Guilherme Marques. *Airto Moreira: do sambajazz à música dos anos 70 (1964-1975)*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 2013.

DOWN, Charles. *A funky primer for the rock drummer*. Camelot-Gwyn Publishing Co, 1985.

EZEQUIEL, Carlos Ismael Nascimento. *Aplicando polirritmia e métricas ímpares aos ritmos brasileiros: estudos sobre samba e baião*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FAVERY, Gilberto Alves. *O idiomatismo musical de Dom Um Romão: um dos alicerces da linguagem do sambajazz na bateria*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 2018.

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

FRIDMAN, Ana Luisa. Conversas com a música não ocidental: da composição do século XX para a formação do músico da atualidade. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 355-371, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. Curitiba: Positivo, 2010.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009

FRANCO, Joe. *Double bass drumming*. CPP/Belwin, Miami, 1983.

GALVÃO, Christiano Lima. *Adaptação, interpretação e desenvolvimento do baião na bateria no âmbito da música instrumental brasileira: reflexões sobre processos de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO: Rio de Janeiro, 2015.

GALVÃO, Zequinha. *Prática de bateria*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1998.

GARIBALDI, David. *Future Sounds*. Alfred Music Publishing, 1990.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2019

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). USP: São Paulo, 2002.

GOHN, Daniel. Aplicativos para aprendizagem de bateria: o caminho do controle sonoro. *Música em Contexto*, Brasília, n. 1, p. 53-71, 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

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

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-79, 2000.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. London: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate, 2008.

GUIMARÃES FILHO, Otho; ROCHA, Fernando de Oliveira. Ritmos cruzados, polirritmia e estilo: uma análise de solos de Edu Ribeiro em Cebola no Frevo. In: XXXIII Congresso da ANPPOM, 2023, São João del-Rei. *Anais [...]*. São João del-Rei, ANPPOM, 2023.

HERNANDEZ, Horacio El Negro. *Conversations in clave: the ultimate technical study of four-way independence in Afro-Cuban rhythms*. EUA: Alfred Music Publishing, 2000.

HOFFMAN, Richard. Takadimi: a beat-oriented system of rhythm pedagogy. *Journal of Music Theory Pedagogy*, v. 10, a. 2, p. 7-30, 1996.

LIPPI, Jerad. *Time Travels: Modern Rhythm Section Techniques as Employed by Ari Hoenig*. MM thesis, Suny Purchase College, 2008.

LUI, Leandro de La Cruz. Estudo interpretativo e adaptações para bateria do Boi da Baixada, Boi de Guimarães, Boi da Ilha e Boi de Cururupu. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, 2023.

LÓPEZ-CANO, Rubén; OPAZO, Úrsula San Cristóbal. *Investigación artística em música. Problemas, métodos, experiências modelos*. Escola Superior de Música de Catalunya: 1ª Edição: Barcelona, 2014.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MAGNO SOBRINHO, Roberto Martins. *Tempo relativo: técnicas de manipulação do tempo aplicadas à bateria*. Salvador, 2019. Dissertação (Mestrado em Música). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.

MENEZES, Enrique Valarelli. Transformação de padrões centro-africanos no samba urbano do Rio de Janeiro: 1933-1978. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. v. 70, p. 78-103, 2018.

MESTRINEL, Francisco de Assis Santana. O fazer musical por meio da prática coletiva: processos de ensino e aprendizagem musical no Projeto Guri e na bateria da escola de samba Nenê de Vila Matilde. *De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular*. São Carlos, EdUFSCar, p. 69-93, 2013.

MILAN, Caio Conti; SULPÍCIO, Eliana Guglielmetti. A pesquisa acadêmica sobre bateria: o estado da arte nos últimos sete anos. In: Congresso da Anppom, XXX, 2020, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: ANPPOM, 2020, p. 1-11.

MONTANDON, Maria Isabel. Enecim – organização e perspectivas futuras. In: ENECIM, IX, 2020, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ENECIM, 2020, p. 27-34.

MORGENSTEIN, Rod; MATTINGLY, Rick. *The drumset musician*. Hal Leonard, 1997.

MOTTA, Rui. *Bateria em todos os níveis*. São Paulo: Irmãos Vitale S.A. Indústria e Comércio, 1992.

NICHOLS, Kevin Arthur. *Important works for drum set as a multiplex percussion instrument*. Iowa, 2012. Tese (Doutorado em Artes Musicais). University of Iowa, Iowa, 2012.

PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 2004.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora dos processos de ensino e aprendizagem. *Musica Hodie*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 59-69, 2005.

PAIVA, Rodrigo Gudin; ALEXANDRE, Rafael Cleiton. Material didático para bateria e percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material didático inédito para o ensino coletivo desses instrumentos. In: Encontro de Educação Musical da Unicamp, III, 2010, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2010, p. 17-24.

PAULI, Elvis; PAIVA, Rodrigo Gudin. *Polirritmia: conceitos e definições em diferentes contextos musicais*. Revista Música Hodie, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 87-103, 2015.

RANDEL, Don Michael ed. *The Harvard dictionary of music*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

REED, Ted. *Progressive Steps to Syncopation for the Modern Drummer*. T. Reed, 1958.

REIMER, Benjamin N. *Defining the role of drumset performance in contemporary Music*. Quebec, 2013. Tese (Doutorado Performance em Música). McGill University, Quebec, 2013.

RIBEIRO, Bianca Gesuato Thomaz. *Do tactus ao pulso: a rítmica de Gramani na confluência do tempo sentido e medido*. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RILEY, John. *The art of bop drumming*. Alfred Music Publishing, 1994.

RILEY, John. *Beyond bop drumming*. Alfred Music Publishing, 1997.

ROCCA, Edgard Nunes. *Bateria: método moderno e prático*. Rio de Janeiro: Edições Fernando Azevedo, [19--].

ROCCA, Edgard Nunes. *Método completo de bateria 2*. Rio de Janeiro: Europa, 1986a.

ROCCA, Edgard Nunes. *Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Música, 1986b.

RODRIGUES, Mauro. *Perfomance, corpo e ação na composição musical*. Belo Horizonte, 2012. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SADIE, Stanley. *Dicionário grove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: as transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SANTOS, Arildo Colares dos. *Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo*. São Paulo, 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SCHIAVETTI, Renato Rodrigues. *Aspectos técnicos e interpretativos sobre a utilização de estudos focados na coordenação motora, independência e polirritmia aplicado a composições para a bateria na música popular brasileira*. Uberlândia, 2020. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, Marcos Antonio Monte. *Bateria em Pernambuco: o processo formativo de uma geração inovadora*. UFPE, Recife, 2019.

SOUZA, Henry Raphaely de. *Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: reflexões sobre uma prática docente*. Dissertação (Mestrado em Música). UDESC, Florianópolis, 2013.

STONE, George Lawrence. *Stick Control*. USA: George B. Stone & Son, Inc. Randolph, 1935.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre, 1993. *Anais [...]*, Porto Alegre, v. 2, p. 19-32, 1993.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British journal of music education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

TRALDI, Cesar Adriano; FERREIRA, Thiago de Souza. O instrumento bateria. *DaPesquisa*, v. 10, n. 14, p. 163-172, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44) – maio/ago. 2004.

ZAMACOIS, Joaquín. *Teoria de la musica, libro II*. Barcelona: Editorial Labor, 1966.

APÊNDICE A – Roda de conversa orientação para perguntas

- Qual impressão vocês tiveram da proposta?
- Facilitou?
- O domínio da independência foi mais rápido?
- A utilização da música, qual percepção vocês tiveram?
- E a aula coletiva e individual, o que vocês acharam? Vocês já tinham tido essa experiência de fazer aula em grupo?
- E o uso dos *paradiddles*?
- Vocês teriam alguma sugestão?

APÊNDICE B – Orientação para reflexão e impressão

Em relação às nossas aulas, gostaria de pedir que você, a partir da reflexão, pudesse dar suas impressões a respeito de:

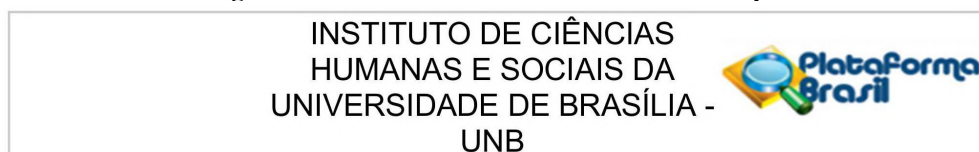
- O uso da música nas atividades;
- A adaptação dos rudimentos em outros contextos;
- O uso do Corpo;
- As aulas em instrumento de percussão para o aprendizado dos ritmos;
- As aulas em grupo e individuais;
- O uso de recursos tecnológicos.

As respostas podem ser enviadas por áudio ou texto.

Obrigado!

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

Figura 33 – Parecer Consubstanciado do CEP - p. 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLIFONIA NA BATERIA: uma perspectiva brasileira na polirritmia.

Pesquisador: CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75226823.1.0000.5540

Instituição Proponente: Decanato de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília (UnB)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.582.979

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto A POLIFONIA NA BATERIA: uma perspectiva brasileira na polirritmia do pesquisador CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Ambientes informais e não formais de ensino e aprendizagem de bateria apresentam outras formas de aprender e ensinar ritmos complexos como a polirritmia. Mesmo músicos que passaram por instituições formais de ensino da bateria podem ter seus modos de aprendizagem que ampliam as estratégias e modos de se aprender e ensinar a coordenação motora com vistas à prática polirrítmica.

Objetivo Primário:

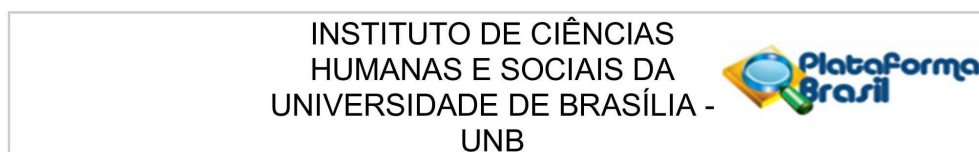
Conhecer formas de aprendizagem da execução da polirritmia em espaços informais para elaboração de proposta pedagógica que aponte diferentes estratégias, relacionadas à execução de ritmos brasileiros.

Objetivo Secundário:

Mapear propostas de ensino da polirritmia em materiais disponíveis no mercado brasileiro; conhecer estratégias de aprendizagem da execução da polirritmia por bateristas profissionais; levantar o uso da polirritmia em estilos e gêneros musicais

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Figura 34 – Parecer Consubstanciado do CEP – p. 2



Continuação do Parecer: 6.582.979

brasileiros e analisar estratégias usadas no ensino tradicional da execução da polirritmia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor atendeu às orientações deste CEPCHS

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O autor atendeu às orientações deste CEPCHS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O autor atendeu às orientações deste CEPCHS e agora os termos estão adequados

Recomendações:

aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

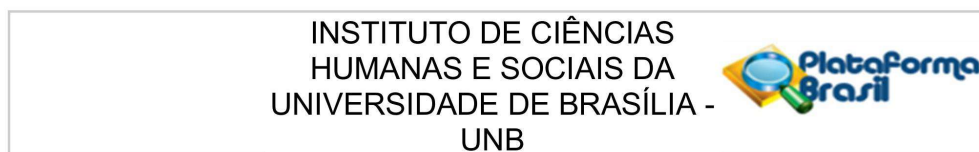
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2231281.pdf	23/11/2023 11:49:19		Aceito
Outros	Cartaderespostadependencias.pdf	23/11/2023 11:47:48	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Outros	Termodeautorizacaodousodevozeimage m231123.pdf	23/11/2023 11:36:50	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Outros	CartaderevisaoeticaCezarAugustoXavier Borgatto.pdf	23/11/2023 11:34:53	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Cezar_Augusto_Xavier_Borgatto_221123.pdf	23/11/2023 11:32:57	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Cezar_Augusto_Xavier_Borgatto_21112023.pdf	23/11/2023 11:32:41	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Outros	cartadeencaminhamentoCezarAugustoXavierBorgatto.pdf	20/10/2023 11:55:47	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Outros	InstrumentodecoletadedadosCezarAugustoXavierBorgatto.pdf	20/10/2023 11:55:03	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Figura 35 – Parecer Consubstanciado do CEP - p . 3



Continuação do Parecer: 6.582.979

Outros	CurriculoLattesMarialsabelMontandon.pdf	20/10/2023 11:47:15	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Outros	CurriculoLattesCezarAugustoXavierBorgatto.pdf	20/10/2023 11:46:59	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Declaração de concordância	aceiteinstitucionalCezarAugustoXavierBorgatto.pdf	20/10/2023 11:46:10	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Cronograma	cronogramaCezarAugustoXavierBorgatto.pdf	20/10/2023 11:40:50	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito
Folha de Rosto	folharostoCezarAugustoXavierBorgatto.pdf	20/10/2023 11:39:55	CEZAR AUGUSTO XAVIER BORGATTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 15 de Dezembro de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 03 de 03

Fonte: CEP-CHS UnB (p. 3)

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Figura 36 – TCLE – p. 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A polifonia na bateria: uma perspectiva brasileira na polirritmia”, de responsabilidade de Cezar Augusto Xavier Borgatto, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer formas de aprendizagem da execução da polirritmia em espaços informais para elaboração de proposta pedagógica que aponte diferentes estratégias, relacionadas à execução de ritmos brasileiros. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a, a menos que você manifeste de forma explícita o desejo em ser identificado. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, mídias de gravação ou filmagem, ficarão arquivados, em modo digital e impresso (quando for o caso), e sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, pelo período de 5 anos, conforme legislação em vigor, em sua residência.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com 5 (cinco) bateristas/professores, todos maiores de idade, que serão registradas em gravações de áudio e vídeo (mediante autorização dos participantes). Em caso de aplicação da proposta, a coleta de dados será realizada com 3 (três) alunos do CEP – Escola de Música de Brasília, todos maiores de idade, por meio de observações, gravações de áudio e vídeo em aulas práticas (mediante autorização dos participantes), rodas de conversas e entrevistas.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos que estão ligados aos processos previstos neste instrumento. Neste sentido, se você for um dos 5 bateristas a serem entrevistados, você pode correr riscos de ordem psíquica e/ou intelectual, uma vez que podem ser gerados nervosismo, estresse, cansaço, incômodo, fadiga mental, sensação de invasão de privacidade, vivência de lembranças e memórias, vergonha e desconforto. Se você for um dos 3 alunos participantes da aplicação, você está sujeito a riscos que estão associados aos processos de ensino e aprendizagem, também de natureza psíquica e intelectual, como nervosismo, cansaço, frustração por não conseguir realizar as propostas, ansiedade, timidez, vergonha, exposição e desconforto.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: aulas individuais a fim de que o aluno não seja exposto a outros alunos; entrevistas breves e objetivas, em formato de conversas que tenham caráter mais informal; a escolha de locais privativos e acolhedores para a realização das rodas de conversa e entrevistas; possibilidade de recusa a responder qualquer pergunta ou realizar quaisquer exercícios; atenção do pesquisador a possíveis sinais de desconforto, nervosismo,

cep_chs_modelo_tcle

Fonte: Elaborado pelo autor (p. 1)

Figura 37 – TCLE – p. 2

estresse, com ações que minimizem os sentimentos; criação de um ambiente de confiança e cooperação; proposição de exercícios dentro das capacidades técnicas dos participantes; possibilidade de interrupção da entrevista a qualquer momento; adequação de horários e formatos de entrevistas, presencial ou on-line, em função da disponibilidade e desejo dos entrevistados.

Espera-se com esta pesquisa verificar formas diferenciadas e estratégias de ensino atualizadas para o aprendizado e desenvolvimento da polirritmia de forma motivante e otimizada para elaboração de proposta pedagógica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Todo o material produzido a partir da coleta de dados e que faça referência a você será enviado para sua avaliação e concordância antes de serem publicados.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99212-3377 ou pelo e-mail cezinhaborgatto@gmail.com

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de devolutivas, rodas de conversas e disponibilização em ambiente virtual, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de ____ de ____

ANEXO C – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz

Figura 38 – Termo de autorização imagem e som de voz

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, *[nome do participante da pesquisa]*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado A polifonia na bateria: uma perspectiva brasileira na polirritmia, sob responsabilidade de Cezar Augusto Xavier Borgatto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade de Brasília – Prof-Artes / UnB.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise por parte da equipe de pesquisa, neste caso o pesquisador e sua orientadora; em atividades educacionais e apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável, estando o mesmo, pela legislação em vigor, obrigado a manter a guarda, que será mantida em mídias digitais arquivadas em sua residência, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____