

RAFAEL MARTINS GONÇALVES

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA SOBRE O
USO DA PERCUSSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PROF-ARTES), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

G635p

Gonçalves, Rafael Martins

Perspectivas de professores de Música sobre o uso da percussão no ensino fundamental / Rafael Martins Gonçalves. - 2016.

115 p. il. color ; 21 cm

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bibliografia: p. 107-111

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2016.

1. Música – Ensino fundamental. 2. Educadores. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

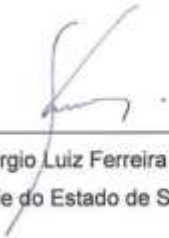
RAFAEL MARTINS GONÇALVES

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA SOBRE O
USO DA PERCUSSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Banca Examinadora:

Orientador:




Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Profª. Drª. Regina Firck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Prof. Dr. Rodrigo Gudín Paiva
Universidade do Vale do Itajaí

Florianópolis, 08 de julho de 2016

Dedico este trabalho à minha mãe, Nina (*in memoriam*), pelo apoio e incentivo à música, aos estudos e ao amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Figueiredo, pela paciência, confiança, sabedoria e por toda a serenidade e motivação nos momentos difíceis no decorrer desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Paiva, por toda a contribuição para esta pesquisa e pelo referencial que sempre foi para mim, tanto no meio acadêmico quanto no meio musical envolvendo a percussão, muito antes deste mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Regina Finck Schambeck, pelos apontamentos e orientações desde a época da graduação.

Aos professores e professoras do PROF-ARTES e do PPGMUS/UDESC, pelos conhecimentos compartilhados nestes dois anos de curso.

Aos amigos e colegas desta primeira turma do PROF-ARTES, em especial ao grupo da música (Rose, Ramiro, Suelen e Rodrigo), pelos momentos de aprendizado, apoio e descontração durante todo o percurso.

Aos amigos e colegas da turma do PPGMUS 2015, pelas experiências e momentos felizes na universidade.

Aos amigos e colegas da Rede Municipal de Florianópolis, tanto ao pessoal dos setores administrativos, quanto da escola e do grupo de professores de Música, que sempre se mostraram atentos e compreensivos com o momento.

À Gisele Matavelli, pelo companheirismo, por toda ajuda emocional e no processo de transcrição das entrevistas.

À toda minha família e amigos que conseguiram entender minhas ausências durante este tempo e por todo o apoio prestado.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

E a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigado!

RESUMO

GONÇALVES, Rafael Martins. **Perspectivas de professores de Música sobre o uso da percussão no Ensino Fundamental**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer como professores de Música compreendem e fazem uso da percussão em suas aulas. Esta pesquisa tem uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, com a participação de quatro professores que atuam em diferentes sistemas educacionais e em diversos anos escolares do Ensino Fundamental. Como ferramenta de coleta de dados optou-se pela entrevista semiestruturada. Os dados de cada entrevista foram organizados individualmente e posteriormente tratados de forma conjunta, buscando elementos comuns e elementos específicos trazidos pelos participantes. Para análise e interpretação dos dados buscou-se dialogar com a literatura da área a fim de identificar as estratégias utilizadas em variados contextos, bem como rotinas, metodologias e ações adotadas pelos diversos profissionais envolvidos com a percussão e a educação musical. Os resultados da pesquisa sinalizam diversos pontos sobre o uso da percussão na sala de aula. Dentre eles destacam-se: a facilidade para realização de atividades de práticas musicais como elemento motivacional, o desenvolvimento do trabalho em grupo promovendo questões de sociabilidade, e a oportunidade de abordar questões de corporeidade e movimento na escola. Entretanto seu uso apresenta-se ainda limitado nos contextos estudados, ora pela falta de recursos

técnicos (como a quantidade, variedade e qualidade dos instrumentos, e a falta de espaço físico apropriado), ora pela pouca vivência dos professores com estes instrumentos, desconhecendo estratégias didáticas utilizadas no ensino da percussão em outros contextos, formais e informais, que poderiam ser transferidas para a sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical. Percussão. Música no Ensino Fundamental. Professores de Música.

ABSTRACT

GONÇALVES, Rafael Martins. **Music teachers' perspectives about the use of percussion in the Elementary School.** 2006. 115 f. Dissertation (Professional Master of Art) - Santa Catarina State University, Florianópolis/SC, 2016.

The main objective of the research is to know as music teachers understand and make use of percussion in their classes. This research use a methodological approach qualitative, with the participation of four teachers working in different educational systems, and several school years of elementary school. To the database was chosen semistructured interview. Data from each interview were organized individually and further processed jointly, seeking common elements and specific elements brought by the participants. For analysis and interpretation of the data sought to dialogue with the literature of the area to identify the strategies used in different contexts and routines, methodologies and actions taken by the various professionals involved with percussion and music education. The survey results indicate various points for the use of percussion in the classroom. Among them are: the facility to perform musical practical activities as a motivational element, group work development promoting sociability issues, and the opportunity to address corporeality issues and movement in school. However its use presents still limited in the studied contexts, sometimes by a lack of technical resources (such as the quantity, variety and quality of the instruments, and the lack of suitable physical space), now the little experience of teachers with these tools, knowing strategies didactic percussion used in teaching in other contexts, formal and informal, which could be transferred to the classroom.

Keywords: Music Education. Percussion. Music in Elementary Education. Music Teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1	ANÁLISE DE LIVROS, MÉTODOS E MATERIAIS PARA O ENSINO DE PERCUSSÃO	22
2.2	ABORDAGENS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PERCUSSÃO DE FORMA COLETIVA E O DIÁLOGO COM O ENSINO FORMAL.....	26
2.3	RELATOS E PRÁTICAS DE PERCUSSÃO DESENVOLVIDAS EM DIVERSOS CONTEXTOS	30
3	METODOLOGIA	35
3.1	ESCOLHA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	36
3.2	COLETA DE DADOS: ENTREVISTA	38
3.3	ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	40
4	OS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	45
4.1	O PROFESSOR 1	45
4.2	O PROFESSOR 2	51
4.3	O PROFESSOR 3	56
4.4	O PROFESSOR 4	61
5	A PERCUSSÃO NAS AULAS DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	67
5.1	A CONCEPÇÃO DE PERCUSSÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA	67
5.1.1	Os instrumentos tradicionais de percussão .	68
5.1.2	A percussão corporal.....	71
5.1.3	A percussão com objetos do cotidiano	74

5.2	OS CONTEÚDOS TRABALHADOS COM A PERCUSSÃO NAS AULAS DE MÚSICA	79
5.2.1	Os elementos do som e da música	82
5.2.2	Estilos musicais e músicas de culturas diversas	87
5.3	A RELEVÂNCIA DA PERCUSSÃO NAS AULAS DE MÚSICA	89
5.3.1	Pontos positivos do uso da percussão na sala de aula.....	90
5.3.2	Os limites apontados para o uso da percussão em sala de aula.....	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES.....	113

1 INTRODUÇÃO

Atuando como professor de Música na Educação Básica há aproximadamente oito anos, em função de minha atuação como músico (baterista/ percussionista), acabei por enfatizar atividades na sala de aula que envolvem a percussão. Passei a observar de que maneira seria possível trabalhar com a percussão nas mais variadas demandas da aula de Música, no Ensino Fundamental.

Com o passar do tempo, desde o curso de graduação, venho percebendo diversas formas de utilização da percussão em diferentes contextos, geralmente em conjunto com outros instrumentos melódicos e harmônicos. Passei também a conhecer grupos de percussão, que utilizam instrumentos tradicionais ou não, como STOMP, Mayumana, Grupo Barbatuques, Grupo de Percussão de Itajaí, dentre outros, que trabalham de várias formas. Suas peças exploram outras sonoridades dos instrumentos, diferentes maneiras de tocá-los e uma busca por novos timbres, sejam estes provenientes de instrumentos tradicionais, do próprio corpo ou dos mais variados objetos do cotidiano, como baldes, bolas, mesas, vassouras, dentre outros.

Sobre o que engloba a percussão, o Dicionário de Música Grove (2004), traz a seguinte definição para o termo:

Instrumentos executados sacudindo-se ou percutindo-se uma membrana, placa ou barra de metal, madeira, ou outro material rígido. Um instrumento que produz som através de uma membrana é um MEMBRANOFONE; um instrumento cujo som é produzido a partir de seu próprio corpo em vibração é um IDIOFONE. (GROVE, 2004, p. 455-458).

A música produzida a partir do século XX também colaborou para a ampliação de formas de se fazer música, bem como para a utilização de novos instrumentos e sons nos mais variados conjuntos. Além dos instrumentos já existentes de diversas culturas, objetos foram incorporados a grupos musicais. O surgimento de novas tecnologias também possibilitou a criação de instrumentos, bem como a manipulação de seus sons.

Como apontado por Boudler (apud PAIVA, 2004, p. 27), a percussão contemporânea engloba “tudo aquilo que pode produzir som. Uma folha de zinco ou qualquer produtor de som que pode ser interpretado como instrumento em potencial”. Há ainda que se considerar como percussão os sons produzidos através do corpo, a percussão corporal (*bodypercussion*), amplamente utilizada e difundida no Brasil pelo Grupo Barbatuques, por exemplo. Todas essas inovações ampliam nossas formas de entender a música e, por consequência, o trabalho que pode vir a ser realizado na educação musical visando a formação do aluno.

Para o trabalho a ser realizado em sala de aula, a facilidade na manipulação e obtenção de sons de alguns instrumentos da família da percussão pode ser apontada como uma alternativa motivadora para a realização desta prática musical com os alunos. Além disto, o uso e a exploração de sons diversos a partir do corpo, não necessitando exclusivamente da manipulação de um instrumento ou objeto para realização de atividades musicais, torna-se também um recurso para a prática em sala de aula.

Outro ponto de destaque é a possibilidade de se utilizar objetos do cotidiano ou instrumentos construídos com materiais alternativos para a realização de arranjos variados, mantendo-se ou não semelhanças com os sons característicos de instrumentos tradicionais. A própria

confeção e utilização de objetos de maneira percussiva pode ser uma opção para atividades nas aulas de Música, inclusive pela exploração sonora proveniente deles. Desta forma, é possível encontrar na literatura relatos de experiências que utilizam a percussão de variadas maneiras nas atividades de musicalização, em sala de aula e em outros ambientes educacionais, sejam estes realizados por professores especialistas ou não.

A partir desta diversidade de abordagens para a aula de Música no Ensino Fundamental, com o uso da percussão, a questão central deste trabalho pode ser assim estabelecida: De que maneira a percussão é compreendida e utilizada nas aulas de Música por professores que atuam no Ensino Fundamental?

O objetivo geral da pesquisa é conhecer como professores de Música compreendem o uso da percussão em suas aulas. Os objetivos específicos são: 1) entender a concepção de percussão dos professores de Música; 2) analisar quais conteúdos da aula de Música são trabalhados com a percussão; 3) discutir a relevância da percussão nas aulas de Música, no Ensino Fundamental, na perspectiva dos professores participantes.

Este trabalho se justifica pela ampliação de pesquisas na área de educação musical que tratem do uso da percussão na escola, no contexto das aulas de Música do Ensino Fundamental, visando atividades de sala de aula. Espera-se também com este estudo, a partir da análise e reflexão de como os professores de Música abordam estes instrumentos, ajudar a ampliar possibilidades de utilização da percussão nas aulas de Música do Ensino Fundamental.

O trabalho está organizado em 5 capítulos. A introdução apresenta a motivação e escolha do tema da pesquisa, a delimitação do problema a ser investigado, a

questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa para a realização deste trabalho.

O segundo capítulo traz a revisão da literatura selecionada para o estudo. Os textos apresentados discutem a percussão a partir de diversas perspectivas, como a análise de métodos destes instrumentos, o ensino com suporte tecnológico, as práticas de músicos populares e o diálogo com o ensino formal, abordagem do ensino e aprendizagem de forma coletiva, o corpo como instrumento musical, a importância dos movimentos para o fazer musical, e relatos de práticas desenvolvidas em contexto escolar, universitário e social.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia da pesquisa. Nele são apresentadas as bases teóricas para a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, a ferramenta de coleta de dados utilizada e os procedimentos de organização e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta os professores participantes da pesquisa, a partir dos dados coletados nas entrevistas. Trata de aspectos de sua formação escolar e musical, suas experiências de docência e práticas musicais, e contextualiza onde estão lecionando, a faixa etária dos alunos atendidos, bem como o tipo de escola em que ministram aulas de Música atualmente.

O último capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados em diálogo com a literatura revisada. O capítulo está dividido em 3 tópicos, organizados com base nos objetivos específicos da pesquisa. As concepções dos professores sobre a percussão, os conteúdos abordados com estes instrumentos e a relevância destes para as aulas de Música no Ensino Fundamental são debatidas com ideias apresentadas em outras pesquisas que exploram o tema, buscando entender o uso da percussão na sala de aula.

Nas considerações finais, as principais questões do trabalho são brevemente recapituladas. São apontados os resultados, possíveis contribuições para área da educação musical e reflexões sobre possibilidades para novas pesquisas a partir do tema.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura foi feita uma busca de teses e dissertações no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de teses e dissertações da CAPES por pesquisas produzidas nos últimos quinze anos (2000 - 2015). Foram selecionados trabalhos que tratassem do ensino e aprendizagem de percussão visando terem pontos comuns com a dinâmica das aulas de Música da Educação Básica. O objetivo desta busca foi encontrar elementos que pudessem dialogar com o trabalho realizado por professores em sala de aula.

Desta forma, na busca a partir da palavra-chave 'percussão' nos sites apresentados, foram selecionadas três teses de doutorado (VECCHIA, 2012; SCHRADER, 2011; GOHN, 2010) e oito dissertações de mestrado (MARCELINO, 2014; SANTOS, 2013; SIMÃO, 2013; SOUZA, 2013; BARTOLONI, 2011; FREITAS, 2008; ALMEIDA, 2004; PAIVA, 2004).

Além disso, foi realizada uma pesquisa entre os artigos publicados nos últimos cinco anos (2010 – 2015) em revistas e periódicos da área de educação musical, como as revistas e anais dos encontros e congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a fim de identificar trabalhos relacionados ao tema e que exemplificassem atividades desenvolvidas na escola com uso da percussão e que apresentassem e/ou utilizassem métodos e materiais didáticos possíveis de serem aplicados para este contexto. Foram selecionados quatro artigos (SANTOS, 2013b; CARVALHO, SIMÕES e ADEODATO, 2014; MARCELINO 2015; PAIVA e ALEXANDRE, 2010) e outros dois trabalhos (MELO, 2014; MIRANDA, SILVA e SILVA, 2015) relacionados às atividades desenvolvidas por meio do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enfatizando o uso da percussão.

Estes trabalhos apresentam objetivos, materiais e informações sobre estratégias e metodologias envolvendo a percussão, e que podem se relacionar com dinâmicas adotadas no trabalho realizado nas aulas de Música em contexto escolar. Eles foram classificados a partir de diversas perspectivas e agrupados em três categorias após uma breve análise de seu conteúdo. São elas: 1) Análise de livros, métodos e materiais para o ensino de percussão; 2) Abordagens do ensino e aprendizagem de percussão de forma coletiva e o diálogo com o ensino formal; 3) Relatos e práticas de percussão desenvolvidas em diversos contextos. É interessante ressaltar que apesar dos trabalhos estarem apresentados em uma das categorias, há diversos elementos que dialogam com as demais. Esta categorização visa apenas uma organização do material encontrado e selecionado, a fim de facilitar, fundamentar e estabelecer um diálogo entre os dados coletados e os professores participantes desta pesquisa.

2.1 ANÁLISE DE LIVROS, MÉTODOS E MATERIAIS PARA O ENSINO DE PERCUSSÃO

Dentre os trabalhos que abordam análise de livros, métodos e materiais para o ensino de percussão, encontram-se as pesquisas de Marcelino (2015), Vecchia (2012); Bartoloni (2011), Paiva e Alexandre (2010) e Freitas (2008).

O artigo de Marcelino (2015) apresenta um material didático feito a partir dos ritmos das baterias de escolas de samba da cidade de Florianópolis. O artigo traz os elementos que foram publicados na forma de um livro, de autoria do mesmo autor, onde é apresentado um pouco da história e contexto local, as notações dos toques de

cada um dos instrumentos das baterias das escolas e a maneira que são executados por cada uma das cinco escolas de samba pesquisadas. Um DVD e um *website* interativo, com material em áudio e vídeo exemplificando este conteúdo, é indicado no texto, onde é possível escolher quais instrumentos escutar a cada momento de forma individual ou em grupo. Para confeccionar este material foi realizada uma pesquisa com observações nos locais de ensaio, levantamento de documentos e entrevistas com os mestres das baterias, relacionando estas informações com contribuições de autores que abordam temas como materiais didáticos para percussão e aprendizagem musical informal. “Os ritmos e instrumentos utilizados nas baterias e apresentados no livro, DVD e *website* contribuem com a documentação das próprias escolas de Florianópolis” (MARCELINO, 2015, n.p.), sendo um material didático para o ensino de instrumentos de percussão e educação musical, agregando um aprendizado interativo por meio de vídeos e áudios para além da notação escrita tradicional.

Em sua tese, Vecchia (2012) traz uma proposta de sistematização de conteúdos para os dois primeiros níveis de aprendizado de instrumentos de bandas. Faz a análise e comparação detalhada de sete métodos e treze livros de Ensino Musical Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão (EMuCISP) para formular suas proposições a partir de princípios da educação musical de Swanwick (1979) e Elliot (1995). Destaca que, apesar do contexto rico e diverso da educação musical nas bandas e orquestras infanto-juvenis do Brasil, percebe-se uma falta de sistematização dos conteúdos básicos em estágios didáticos. Sua pesquisa apresenta como resultado a formulação de uma nova proposta de abordagem desses conteúdos, buscando contribuir para a formação e manutenção de bandas e orquestras. Por se tratar de

métodos de ensino coletivo, mesmo que no contexto de bandas, é possível traçar paralelos com atividades desenvolvidas pelos professores da educação básica em sala de aula. Há diversas atividades apresentadas que podem ser aplicadas em sala de aula, envolvendo notação, leitura e prática musical, independente do instrumento a ser utilizado.

A dissertação de Bartoloni (2011) faz uma análise descritiva muito rica de três métodos de ensino de percussão que enfocam instrumentos e ritmos brasileiros. Aponta os pontos principais de cada obra a partir de seus usos didáticos e traz reflexões sobre a questão do ensino de ritmos brasileiros na formação do percussionista. Como resultado, o autor destaca que o uso dos ritmos brasileiros ajuda na resolução de problemas rítmicos do aluno; a prática de instrumentos executados com a mão serve como ferramenta para o entendimento sobre o uso de baquetas; e o trabalho em grupo com percussão étnica, para execução de ritmos brasileiros, favorece a compreensão do discurso musical, auxiliando o aluno a ouvir o que ele toca e sua relação com os outros instrumentos. Apesar de ser voltada para a formação do percussionista em cursos de ensino superior, traz à tona a questão da valorização de ritmos e instrumentos brasileiros para o trabalho de formação, ampliando o horizonte para além da cultura erudita. Esta postura é compartilhada com as atividades desenvolvidas em sala de aula, valorizando diferenças locais e culturais, bem como o mundo do aluno.

A respeito de materiais didáticos para percussão, Paiva e Alexandre (2010) apresentam um artigo sobre o processo de sua elaboração de um livro voltado para o ensino coletivo de instrumentos de percussão. Explicam que foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de obras escritas por autores brasileiros e editadas no Brasil,

lançadas a partir do ano 2000. Destacam que a quantidade de materiais didáticos para bateria e percussão, no mercado nacional, aumentou significativamente nos últimos anos, apontando para uma maior facilidade ao acesso de materiais de boa qualidade para auxiliar professores e estudantes. Muitos desses materiais vêm acompanhados com áudios e/ou vídeos complementando a parte escrita, entretanto a maioria destina-se ao ensino individual desses instrumentos. Uma das finalidades dos autores para elaboração de um livro reunindo composições inéditas para bateria e percussão em grupo foi “estabelecer um diálogo efetivo com o professor e privilegiar o ensino coletivo e a prática de conjunto” (PAIVA e ALEXANDRE, 2010, p. 1191). Todas as composições são acompanhadas de gravações em áudio e vídeo, comentários com sugestões para o professor de Música e dicas de atividades para sala de aula. O artigo ainda traz exemplos do material do livro, com os objetivos e partituras das composições, uma breve explicação de sua concepção e comentários.

Na pesquisa de Freitas (2008), é analisado de que forma o gesto musical é apresentado em diversos métodos de percussão afro-brasileira. Na medida em que a percussão passa a integrar o ensino institucionalizado nas escolas e universidades, os métodos tornam-se objetos híbridos que transitam entre a cultura popular e a educação musical formal. Essa adaptação de uma música tradicionalmente transmitida de maneira oral para o registro escrito, por vezes gera uma perda da importância da gestualidade para o aprendizado desses instrumentos. Aponta que alguns métodos vêm acompanhados de material em vídeo, com DVDs ou indicação de *websites*, buscando minimizar esta perda da gestualidade. Os resultados encontrados na análise dos métodos indicaram que o gesto musical é frequentemente apresentado e

relacionado às questões técnicas, reduzindo sua funcionalidade para a produção sonora, centralizado nas mãos, em detrimento de outros movimentos do corpo também envolvidos na performance. Destaca ainda que a educação musical precisa estar atenta às diversas maneiras de trabalhar o ensino e aprendizagem nos vários contextos do mundo atual.

2.2 ABORDAGENS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PERCUSSÃO DE FORMA COLETIVA E O DIÁLOGO COM O ENSINO FORMAL

Os trabalhos de Marcelino (2014), Santos (2013), Simão (2013), Gohn (2010), Almeida (2004) e Paiva (2004) foram agrupados aqui, pois de alguma forma discutem abordagens do ensino e/ou da aprendizagem de percussão de forma coletiva. Além disso, alguns deles ainda destacam o diálogo que há com o ensino formal em diversos contextos.

Em sua dissertação, Marcelino (2014) buscou investigar as dinâmicas de aprendizagem musical presentes em um grupo de maracatu da cidade de Florianópolis. É apresentado o grupo Arrasta Ilha, sua história e a forma de organização dos ensaios, oficinas e apresentações, além de canções e instrumentos utilizados para a prática musical do maracatu. Mesmo se tratando de uma prática de aprendizagem musical informal, há dinâmicas e processos apontados pelo autor que dialogam com aqueles realizados em aulas de Música no ensino curricular. Dentre eles, o aprender por observação e imitação entre pares, seja tomando o professor ou os colegas como exemplo.

A autora Catherine Santos (2013) desenvolveu sua dissertação a partir de sua experiência como regente do grupo de percussão num projeto de extensão da

Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2009 e 2012, pesquisando os aspectos de formação humana e aprendizagem musical presentes nas dinâmicas do grupo. São apresentadas as propostas de ensino e aprendizagem por meio de práticas percussivas em contexto colaborativo. Ela aponta que na aplicação das práticas percussivas pesquisadas houve uma adaptação de pensamentos de alguns pedagogos que desenvolveram métodos ativos na educação musical. Desta forma, são apresentadas abordagens dinâmicas de ensino, como as atividades de musicalização, criatividade e habilidade, não se detendo apenas a exercícios técnicos comuns em métodos de ensino de percussão. Como resultado, a autora destaca que o fazer musical criativo da prática percussiva em contexto colaborativo pode propiciar o desenvolvimento tanto de questões técnicas e musicais quanto referentes às relações sociais e de crescimento pessoal.

Destacando os aspectos da percussão corporal para a educação musical, Simão (2013) descreve os processos de ensino desenvolvidos pelo grupo Barbatuques, um grupo de referência nacional na percussão corporal. Além de atividades visando à performance, o grupo tem um trabalho voltado para a educação musical, em forma de cursos, oficinas e materiais didáticos (apostilas e DVDs). Além disso, apresenta as diversas dinâmicas utilizadas para os momentos de ensino de percussão corporal nas vivências em grupo, demonstrando uma preocupação com o coletivo, com a prática musical valorizando os processos individuais, com a conscientização do corpo e das maneiras de se fazer música com sons provenientes dele. Como resultado da pesquisa, o autor aponta que as dinâmicas para prática da percussão corporal sistematizadas pelo grupo Barbatuques “estimula a

curiosidade e a interação dialógica entre professor e aluno na possibilidade de troca de experiências e de aprendizados mútuos” (SIMÃO, 2013, p. 75), considerando os momentos explicativos, a exposição das ideias e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ação.

A dissertação de Gohn (2010) traz como tema central a educação musical a distância. Este assunto é abordado tendo em vista a formação do professor de Música a partir da disciplina Percussão, do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB - UFSCar, na modalidade a distância. A percussão, destacada como um recurso para o desenvolvimento da musicalidade, serviu como suporte para a investigação de questões relacionadas ao ensino de instrumentos musicais, com seus desafios particulares enfrentados tanto na maneira presencial (professor e aluno face a face) quanto em um contexto não presencial, intermediada por outros recursos (como vídeos, livros, áudios etc.). Foram detalhados os processos de planejamento, produção e oferecimento da disciplina, com destaque para a escolha de conteúdos, elaboração de material pedagógico e sistemas de avaliação. Como resultado, a pesquisa apresenta avanços na consolidação das possibilidades que estas duas áreas, a educação a distância e a percussão, podem oferecer de maneira significativa para a formação do licenciado em Música, sendo também uma alternativa de como os professores podem melhorar sua formação e buscar informações para seu trabalho em sala.

A partir de um curso de extensão desenvolvido em 2003, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, com participação de 12 músicos percussionistas populares representantes de grupos locais, Almeida (2004) apresenta as dinâmicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas para a formação de Agentes

Multiplicadores. O objetivo foi capacitar esses percussionistas para utilizarem suas vivências na aquisição de técnica de caixa tradicional, leitura e escrita musical, de modo que pudessem compreender, aplicar e retransmitir os conhecimentos adquiridos. O autor discute os pensamentos de Paulo Freire para realizar uma prática educativa considerando o diálogo, rigor, intuição imaginação e construção de laços afetivos. A pesquisa focalizou a troca de saberes e fazeres entre a academia e a cultura dita popular, onde o professor assumiu também os papéis de mediador e aprendiz, valorizando o conhecimento prático dos alunos, geralmente trabalhados de forma oral em seus grupos. Os resultados mostram que foi “rico, fecundo e mutuamente proveitoso” (ALMEIDA, 2014, p. 81) o intercâmbio da Universidade Federal da Bahia com os percussionistas participantes, pelas diversas trocas de experiências e valorização dos saberes de cada contexto.

Paiva (2004), em sua dissertação, faz uma reflexão sobre a prática pedagógica para os processos de ensino e aprendizagem da percussão. A partir de duas realidades distintas, uma escola livre de Música e um projeto social, descreve a elaboração e implementação de uma proposta metodológica de ensino desses instrumentos de forma contextualizada, onde são considerados aspectos musicais relacionados à mecânica e técnica instrumental, bem como à performance, à apreciação e à criação musical. Além disso, trata de questões de coletividade para o ensino, essenciais para o trabalho em sala de aula. Por meio de uma abordagem integradora, que leva em consideração o contexto educacional e as características dos alunos, o trabalho apresenta como resultado para uma aprendizagem mais significativa ao aluno, a flexibilidade e a capacidade de adaptação diante de diferentes realidades.

Os pressupostos centrais apresentados apontam para uma maior liberdade de atuação do professor dentro da proposta metodológica de ensino, evitando a rigidez, a linearidade e a fragmentação com relação aos conteúdos. (PAIVA, 2004, p. 75).

A partir dos apontamentos de Paiva (2004), notamos que o que acontece em muitos currículos de Música e métodos de ensino tradicionais está distante de uma abordagem integradora.

2.3 RELATOS E PRÁTICAS DE PERCUSSÃO DESENVOLVIDAS EM DIVERSOS CONTEXTOS

Dentre os trabalhos selecionados para esta revisão de literatura, que destacam relatos e práticas de percussão desenvolvidas em diversos contextos, encontram-se as pesquisas de Miranda, Silva e Silva (2015); Carvalho, Simões e Adeodato (2014); Melo (2014); Santos (2013b); Souza (2013) e Schrader (2011). Há desde artigos de relatos de experiências até teses de doutorado tratando deste tema.

Miranda, Silva e Silva (2015) relatam uma atividade desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Natal/RN, com alunos entre seis e nove anos. Através de um jogo musical, buscou-se trabalhar com os alunos a percepção rítmica, o desenvolvimento da atenção e as dinâmicas de improvisação e interação. Por meio de uma prática lúdica e prazerosa, foram trabalhados conteúdos musicais como intensidade, altura e timbre. Misturando o jogo percussivo musical ao repertório cotidiano dos alunos, foi possível também ter um maior envolvimento da turma para as atividades das aulas.

O artigo de Carvalho, Simões e Adeodato (2014) relata a experiência de ensino coletivo de percussão com alunos do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Vitória/ES. Buscou-se trabalhar nas aulas questões técnicas e teóricas valorizando habilidades como imitação e tocar de ouvido. As aulas foram desenvolvidas utilizando-se instrumentos de percussão, pois estes permitem o trabalho sobre um vasto e diversificado repertório de músicas populares e folclóricas, além de já nos primeiros encontros permitirem vivências musicais significativas, um fator motivador para os alunos. Numa dinâmica com momentos de ludicidade e descontração, as atividades utilizaram também a voz e o corpo para as práticas musicais com percussão corporal, movimentos e danças. Foi possível concluir que o estilo e nível técnico dos arranjos das músicas trabalhadas, adequados às idades, experiências e contextos dos alunos, são fatores determinantes para o bom andamento das aulas, para uma maior motivação dos envolvidos e para a realização de práticas musicais significativas.

No relato de Melo (2014), o autor apresenta como ocorreram as aulas de percussão através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em uma escola pública estadual de Campo Grande. Nesta escola, há uma banda de música muito antiga da cidade e as oficinas de vários instrumentos que compõem a banda fizeram parte deste programa. As aulas aconteciam em contraturno e aos sábados. O objetivo foi trabalhar, além de questões técnicas relacionadas à percussão, outros conhecimentos necessários para uma melhor formação dos alunos no meio musical. São apresentadas as dinâmicas adotadas em aula para desenvolver fatores como a criatividade, a

expressão, a espontaneidade, a curiosidade, a independência e a iniciativa, indo além da preparação de repertório para tocarem com o restante da banda. Isto resultou em uma formação musical com mais qualidade e significativa para os alunos.

O artigo de Santos (2013b) é um recorte de sua dissertação de mestrado e destaca o processo de construção do espetáculo “Os Sons da Casa”, realizado no ano de 2012 pelo Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) da UFC. O grupo possui como proposta oferecer uma formação humana e musical através das práticas percussivas em contexto colaborativo, principalmente, para jovens das escolas públicas do bairro de Messejana, Fortaleza/CE. A elaboração desse espetáculo reuniu as principais composições e arranjos criados pelo grupo, que abrangeram ritmos como de carimbó, maracatu cearense, baião, “carimbaião”, marchinha carnavalesca e sambarenredo. Para a execução de cada ritmo foi feito um estudo de técnica instrumental, ensaios e apreciação musical, privilegiando, principalmente, o fazer musical criativo através dos elementos musicais e culturais da percussão, onde os integrantes do grupo tiveram a oportunidade de aprender e tocar instrumentos como: atabaques, congas, surdos, caixas, repiques, tamborins, zabumbas, triângulo, agô e pandeiros. A autora destaca que os processos formativos, através das dinâmicas e reflexões em grupo por meio de atividades de musicalização, criatividade e desenvolvimento de habilidades técnicas, colaboram para um aprendizado mais significativo para a vida musical e social de cada um dos participantes.

No trabalho de dissertação desenvolvido por Souza (2013) são investigados os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão, identificando-os e analisando as concepções de música de um professor do

curso de bacharelado. Mesmo em um contexto de Ensino Superior, várias das práticas analisadas dialogam com o trabalho realizado por professores de Música na escola de Ensino Fundamental. Dentre os resultados apontados pelo autor destaca-se que o professor pesquisado utiliza o repertório como fio condutor das atividades, faz uso dos recursos disponíveis (salas, instrumentos e tecnologias) para desenvolver suas aulas, e valoriza a relação de ensino e aprendizagem de forma dialogada, construindo os conhecimentos musicais através da criação, audição e execução.

Em sua tese, Schrader (2011) narra o desenvolvimento das práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará (UFC), focalizando a expressão musical e estratégias de ensino-aprendizagem de grupos envolvidos nessas práticas. O autor buscou compreender como essas práticas percussivas se desenvolvem no meio acadêmico, trazendo um levantamento destas nos programas dos cursos de universidades brasileiras, e de que maneira a música percussiva, ligada também às atividades artísticas da cultura popular, se desenvolve no cenário acadêmico da UFC, exemplificada através do contato com o mestre ritmista Descartes Gardelha. Apresenta ainda atividades teóricas e práticas das disciplinas Oficinas de Percussão I e II, evidenciando as contribuições destas para a formação de professores de Música. Como resultado da pesquisa, Schrader (2011) destaca o uso de instrumento percussivo como uma possibilidade, em um curto período de tempo, para a inserção de alunos sem experiência prévia em uma atividade musical coletiva; a importância do contato com ferramentas de ensino e aprendizagem para o trabalho coletivo a ser desenvolvido em sala de aula; e a compreensão da “prática da democracia no ensino, no qual todos aprendem com todos, observando,

comparando e avaliando” (SCHRADER, 2011, p. 260). Todas são dimensões importantes do ensino coletivo de música no processo de construção dos saberes pedagógicos e musicais.

Os trabalhos brevemente revisados neste capítulo oferecem uma série de elementos que se relacionam direta ou indiretamente com o ensino de Música na escola e com o uso da percussão de diversas maneiras. Desta forma, estes elementos se conectam com o foco desta dissertação, na medida em que trazem subsídios para o diálogo entre o conhecimento produzido e as análises, e as discussões dos dados a serem tratados nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem metodológica de caráter qualitativo. Isto significa dizer que é uma pesquisa que tem como característica a “tendência de analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas” e busca o significado dos dados coletados a partir da “compreensão das perspectivas dos participantes” envolvidos na pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 72).

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), uma abordagem qualitativa de pesquisa “procura investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”. Para estes autores, é fundamental que neste tipo de abordagem metodológica seja privilegiada “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, loc. cit.). Creswell (2014) afirma que “a ideia-chave por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema ou a questão com os participantes”. Desta forma, este tipo de abordagem se adequa ao objetivo deste trabalho, que trata do uso da percussão na sala de aula partindo-se da perspectiva dos professores de Música, percebendo como eles relatam este uso e de que maneira relacionam a percussão com os conteúdos trabalhados em suas aulas de Música no Ensino Fundamental.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguns fatores tiveram que ser modificados mesmo após o processo de qualificação, em função de questões administrativas, prazos estabelecidos pelo programa de mestrado PROF-ARTES e a rotina do pesquisador, também professor de Música na educação básica, ministrando aulas durante este período. Estas mudanças, entretanto, não alteraram radicalmente a motivação inicial

da pesquisa que buscava perceber como a percussão é utilizada nas aulas de Música no Ensino Fundamental. Como destaca Creswell (2014, p. 50), “o processo de pesquisa não pode ser rigidamente prescrito”, pois no decorrer do caminho as etapas podem se modificar a medida que os dados vão sendo coletados e pré-analisados”. Assim, as modificações ocorridas mantiveram as propostas iniciais para este trabalho de pesquisa de mestrado.

3.1 ESCOLHA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Para participar desta pesquisa, buscou-se professores de Música que atuassem em diferentes sistemas educacionais, públicos e privados, bem como em diferentes anos escolares do Ensino Fundamental. A intenção foi verificar a prática em vários contextos do Ensino Fundamental no intuito de contemplar os diversos sistemas e faixas etárias em que atuam professores de Música. Foi feito um convite por e-mail com uma breve apresentação e explicação dos objetivos da pesquisa para professores já conhecidos pelo pesquisador que ministrassem aulas na grande Florianópolis.

Esta escolha dos participantes se deu de maneira intencional. Optou-se por esta intencionalidade ao invés de uma amostra aleatória de participantes, pois o objetivo deste trabalho não é obter “um parâmetro da população, mas selecionar participantes que possam melhor contribuir para a pesquisa e para o conhecimento do fenômeno” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 174). Ainda, segundo os mesmos autores, outro ponto positivo na amostra intencional de participantes para a pesquisa é a busca por “casos ricos em informações para o estudo em profundidade” (MOREIRA e CALEFFE, loc. cit.).

Foram selecionados quatro professores que trabalham com aulas de Música no Ensino Fundamental: um leciona em uma escola pública, um em uma escola particular e os outros dois professores atuam tanto em escolas públicas quanto particulares. Uma vez que na forma plural, quando há homens e mulheres envolvidos utiliza-se o termo no masculino (professores) e visando manter o anonimato dos entrevistados, mesmo havendo professores e professoras participantes desta pesquisa optou-se por referenciar e desenvolver o texto apenas no gênero masculino. Não é objetivo desta pesquisa discutir a questão de gênero, bem como não se concorda com uma associação do tocar percussão como atividade de homens e/ou do trabalho desenvolvido com alunos dos anos iniciais como de mulheres, tratando das ações e pensamentos apresentados pelos participantes de maneira igual.

Com relação à faixa etária do público para o qual ministram aulas, todos os quatro participantes lecionam aulas de Música para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há dois professores trabalhando com anos iniciais e finais. Os outros dois professores que atuam apenas com os anos iniciais, também ministram aulas de Música na Educação Infantil, entretanto este aspecto não será contemplado nesta pesquisa por entender que os objetivos, abordagens, duração e recursos das aulas de Música neste segmento diferem dos trabalhados no Ensino Fundamental. O Quadro 1, a seguir, apresenta as características dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa e atuação

Professor	Tipo de escola	Atuação no Ensino Fundamental
Professor 1	Pública e Particular	1º ao 5º ano – Particular 1º ao 3º ano – Pública
Professor 2	Pública e Particular	1º ao 3º ano – Pública 7º ano – Particular
Professor 3	Pública	1º ao 9º ano
Professor 4	Particular	1º ao 5º ano

Fonte: elaborada pelo autor, 2016.

3.2 COLETA DE DADOS: ENTREVISTA

A entrevista, como ferramenta para coleta de dados, é utilizada como “técnica chave” na pesquisa educacional e em quase todas as disciplinas das Ciências Sociais (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 166). Dentre as diversas formas dos pesquisadores abordarem esta ferramenta, Moreira e Caleffe (loc. cit.) apontam que essa variedade dá-se em relação

[...] à natureza das perguntas, ao grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o entrevistado, ao número de pessoas envolvidas e à posição geral da entrevista no delineamento da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, (...) com a finalidade de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”. Os autores destacam a naturalidade com que essa ferramenta deve ser utilizada, semelhante a uma ‘conversa entre amigos’, embora sem perder o foco nas informações que se queira apurar. Entende-se que nesta pesquisa esta opção para coleta de dados foi apropriada pelo fato do pesquisador já conhecer os professores participantes, o que favoreceu a realização das entrevistas e a coleta das informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Para a coleta de dados foi adotada a entrevista semiestruturada como ferramenta, pois desta forma é possível “exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169). É possível, no momento em que ocorre a entrevista, esclarecer alguma resposta, caso o pesquisador entenda ser necessário. Esta forma de entrevista não fica completamente livre como na entrevista não estruturada, porém também não segue a mesma rigidez da entrevista estruturada. “Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos” (MOREIRA e CALEFFE, loc. cit.), mas estes podem ser introduzidos de diferentes maneiras de acordo com o entrevistado.

É interessante lembrar que o pesquisador, por estar frente a frente com o entrevistado, pode causar alguma influência nas informações fornecidas, sendo que “o principal problema é saber até que ponto o entrevistador (pesquisador) tem influência nas respostas do entrevistado” (Ibid., p. 183). Este aspecto da influência nas respostas deve ser considerado no processo de condução da entrevista e posterior análise das informações oferecidas pelo entrevistado.

As entrevistas foram realizadas de maneira presencial em um intervalo de duas semanas, antes do final do primeiro bimestre letivo do ano de 2016. Ocorreram em locais e horários de acordo com a disponibilidade de cada professor participante. Duas entrevistas foram realizadas após o turno de trabalho dos professores, em uma sala do prédio escolar. Uma entrevista foi realizada na casa do professor participante, durante um feriado. Uma entrevista foi realizada em um final de semana, em uma praça pública. Três entrevistas tiveram a duração média de quarenta e cinco minutos cada uma, e uma delas teve duração de uma hora e trinta minutos. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice B deste trabalho.

Para fazer o registro das entrevistas foi utilizado um programa para gravação de áudio em formato digital (com um *smartphone* e um *tablet*) em um processo idêntico ao que seria empregado com um aparelho gravador. A transcrição foi feita de maneira literal, uma vez que “o uso do gravador na entrevista produz um registro mais completo da conversação” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.182). É preciso estar atento quanto ao uso do gravador no momento da entrevista, pois isto pode gerar diferentes reações. O pesquisador deve prestar atenção para deixar os entrevistados à vontade para que possam responder e dialogar acerca dos assuntos propostos (Ibid.).

3.3 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

De acordo com Moreira e Caleffe (Ibid., p.152), na análise de dados há duas fases essenciais: a primeira diz respeito à descrição dos dados, onde o pesquisador agrupa os dados coletados, e uma segunda fase referente à interpretação “dos resultados, que significa identificar os

aspectos importantes da descrição”. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados “é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de materiais que foram sendo acumulados”. Este processo compreende a “procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (Ibid., loc. cit.). O pesquisador é visto como parte do diálogo com os dados coletados, pois “a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (Ibid., p. 232).

Nesta abordagem de pesquisa, a análise não pretende confirmar uma teoria ou uma hipótese. As questões importantes vão emergindo a partir da significação das informações coletadas, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Ibid., p. 50). O pesquisador não é visto separadamente do investigado, pois dele depende o entendimento dos dados coletados. Desta forma, a análise envolve uma organização dos dados, sua “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Ibid., p. 205).

De acordo com Gil (2008, p. 156), os processos de análise e interpretação dos dados, “apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados”. O autor afirma que especialmente nas pesquisas de abordagem qualitativa estes dois processos são inseparáveis e “por esta razão é que muitos relatórios de pesquisa não contemplam seções separadas para tratar dos dois processos” (Ibid., p. 177). Apesar disso, o autor especifica os objetivos de cada um deles: a análise visa “organizar e resumir os dados” para que estes forneçam respostas ao problema

da pesquisa, e a interpretação seria a “procura do sentido mais amplo das repostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos obtidos” (Ibid., p. 156).

O processo de interpretação dos dados é apontado por Flick (2009, p. 276) como a “essência da pesquisa qualitativa”, entretanto reforça que sua importância é “vista de forma diferenciada nas diversas abordagens metodológicas” (Ibid., loc. cit.). O autor aponta ainda que a “interpretação é o ponto de ancoragem para decidir-se sobre quais dados (...) serão os próximos a ser integrados na análise” (Ibid., p. 277).

A análise qualitativa dos dados acaba por depender bastante da capacidade e estilo do pesquisador, não havendo fórmulas ou receitas pré-definidas (GIL, 2008). Destaca-se que “o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimento disponível” (Ibid., p. 178). O pesquisador precisa ter um conhecimento prévio sobre o tema, muitas vezes adquirido por leituras e reflexões anteriores. Gil (loc. cit.) afirma que para tal, o pesquisador precisa integrar a análise dos dados aos fundamentos teóricos da pesquisa e aos conhecimentos já acumulados.

É interessante reforçar o pensamento de Moreira e Caleffe (2008, p.153) quando apontam que este processo de interpretação não deve ser conduzido pela intuição ou palpite do pesquisador, “a interpretação deve ser baseada em evidências sistematicamente coletadas e analisadas”.

Segundo Miles e Huberman (apud GIL, 2008, p.175), em uma pesquisa qualitativa a análise de dados ocorre em três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação. Redução é o “processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas”; exibição é a “organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das

semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento”; e a conclusão/verificação é a etapa de “revisão para considerar o significado dos dados”. As conclusões advindas deste processo, para terem validade em uma pesquisa qualitativa, precisam ser “dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas” (Ibid., p. 176).

As entrevistas, após serem transcritas, foram enviadas para os professores entrevistados para que estes pudessem verificar se suas falas estavam de acordo com as ideias que queriam informar. Caso houvesse necessidade de alteração ou complementação do conteúdo das entrevistas, os professores estavam livres para solicitar as mudanças que achassem convenientes. No entanto, nenhum dos professores solicitou quaisquer alterações com relação aos conteúdos das entrevistas.

Em seguida, iniciou-se uma nova etapa metodológica, quando foi realizada “a organização dos dados, a realização de uma leitura preliminar da base de dados, (...) organização dos temas (...) e a formulação de uma interpretação deles” (CRESWELL, 2014, p. 146). Os dados coletados em cada entrevista foram organizados individualmente para posteriormente serem tratados de forma coletiva, buscando elementos comuns e elementos específicos trazidos pelos professores participantes. Buscou-se, a partir deste processo de análise e interpretação dos dados coletados, dialogar com a literatura da área a fim de identificar as estratégias utilizadas em variados contextos, bem como rotinas, metodologias e ações adotadas pelos diversos profissionais envolvidos com a percussão e a educação musical.

Obedecendo aos procedimentos éticos de estudos acadêmicos, no momento das entrevistas foi entregue a cada professor participante o roteiro de temas expondo os

assuntos que seriam abordados, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicando o propósito da entrevista e os objetivos da pesquisa, o qual foi assinado ao término de cada entrevista. Foi destacado o anonimato de cada participante. Neste trabalho, os professores são identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4, independente do gênero dos participantes. Os professores foram informados sobre a utilização dos dados apenas para fins acadêmicos. Cada participante também foi informado que poderia retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem qualquer constrangimento ou necessidade de maiores explicações. Este procedimento está de acordo com o que destacam Bogdan e Biklen (1994) com relação aos procedimentos éticos que envolvem, obrigatoriamente, a necessidade dos sujeitos estarem cientes da natureza e objetivos da pesquisa e a não exposição dos participantes a riscos durante o processo, além do consentimento do participante para o uso dos dados de forma anônima. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado aos professores participantes, encontra-se no Apêndice A, ao final do trabalho.

4 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Este capítulo traz uma breve apresentação de cada um dos professores envolvidos na presente pesquisa. Nesta apresentação estão destacados o processo de formação musical, de formação profissional, as experiências musicais e profissionais decorrentes desses percursos, além de situar em que locais estes professores estão atuando no momento.

Os quatro professores participantes da pesquisa ministram aulas de Música como disciplina integrante do currículo do Ensino Fundamental. Buscou-se professores que atuassem nos anos iniciais e finais, bem como no sistema público e privado de ensino. Foram convidados professores que tivessem formação e tempo de experiência variados no ensino de Música, na tentativa de se verificar e relacionar estes aspectos com a utilização da percussão em suas aulas.

4.1 O PROFESSOR 1

O Professor 1 iniciou seu contato com a música na Educação Infantil, onde relata ter participado de um coral que havia em sua escola. Fez seus estudos de Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares, e nestas escolas não havia aulas de Música em seu currículo. Começou a estudar violão aos 11 anos, com aulas particulares e, posteriormente, comprou uma guitarra e um cavaquinho. Relata que na escola, mesmo sem aulas curriculares de Música, já havia a prática de tocar violão com os colegas em momentos diversos. “Eu fazia aula particular, mas sempre tem uma criança na escola que tinha um violão também, e aí a gente se junta e faz um som”, relata o Professor 1. Ainda durante a infância, teve

também contato com instrumentos de percussão através da prática da capoeira.

Aos 14 anos jogava futebol nas categorias de base de um clube e era necessário viajar para participar de campeonatos. Durante estas viagens era comum cantarem e tocarem músicas, geralmente do repertório de samba e pagode, como destaca o professor, “futebol e pagode andam juntos”. Mesmo já sabendo tocar cavaquinho de forma autodidata, instrumento muito utilizado e característico no repertório destes gêneros, nem sempre estava com seu instrumento e, por ser canhoto, não usava os instrumentos de outras pessoas. Como havia um colega que também tocava, aos poucos começou a “pegar” o pandeiro para acompanhá-lo, já que para este instrumento não há necessidade de adaptação para canhoto, conforme relatou o professor: “aí eu comecei a tocar pandeiro nas viagens”. A partir disso, a prática com os instrumentos de percussão tornou-se mais comum e este professor participou de bandas com colegas da escola desde aquela época.

Inicialmente, seus estudos foram por conta própria, pela observação de outros músicos, em vídeos e ao vivo, e pela prática exploratória com os instrumentos de percussão. “Fui meio autodidata assim na percussão, (...) comecei a ouvir (assistir) DVD e lembro que tinha só um aparelho de DVD em casa. Eu ficava na sala (...) ouvindo e tocando”. Participou de bandas durante a adolescência como percussionista e aos 16 anos começou a fazer aulas particulares buscando um aprimoramento. No intuito de substituir seu professor de percussão, que iria sair de uma banda, intensificou as aulas para se preparar para o teste de ingresso. Como revelado em sua fala, passou a frequentar a casa do professor, quase diariamente e por longos períodos durante o dia, para um aprendizado mais intenso e rápido:

Eu passei dois meses (praticamente) morando com ele, (...) acordava, tomava café da manhã em casa, ia pra lá (pra casa do professor). Às 10h da noite meu pai me buscava lá e eu ia pra casa. (...) Eu queria tocar, queria aprender e aprender, porque eu sabia que eu tinha que passar no teste se eu quisesse tocar (na banda). (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

Aos 17 anos, começou a tocar profissionalmente percussão com uma banda e isto o influenciou na escolha de seu curso superior. Trocou de escola onde cursava o Ensino Médio em função das constantes viagens para tocar com a banda e tomou a decisão de fazer um curso de Licenciatura em Música, em uma universidade privada que ficava próxima à sua casa.

Eu estava no Ensino Médio. Eu estava no segundo ano. Logo que comecei a tocar eu já meio que comecei a decidir assim: quero ser músico. Eu estudava numa escola que é muito tradicional (...). É uma escola forte, é uma escola difícil. Nessa época eu falei pra minha mãe: 'vou sair dessa escola, quero ser músico, vou estudar Música'. Eu morava a duas quadras (da universidade) (...), que eu sabia que tinha aula de Música, tinha faculdade de Música (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

Participou de outros grupos musicais de diversos estilos e gêneros durante o período da graduação, onde, em um deles, com os colegas do curso de Música, trabalhou também com a parte de gestão da banda, agendando os shows, preparando a logística para viagens, divulgando a banda em rádios locais e eventos, dentre outras atividades. Esta foi uma experiência dentro

do universo da música em que eram necessários outros conhecimentos além dos musicais.

Entre pra banda, meio que me articulei dentro da banda e virei meio que um produtor também. Então eu fazia produção, (...) logística, produção mesmo, sabe?! É fechar show, é contato, é rádio; essas coisas. Aí aprendi muito desse lado também, do comércio, o lado comercial da música (PROFESSOR 1).

Também durante a graduação retorna a fazer aulas particulares de violão, mesmo tendo aulas do instrumento oferecidas no curso. Sente a necessidade de formação, de estar mais seguro para o uso deste instrumento e busca alternativas para complementar seus estudos antes mesmo de iniciar sua atuação como professor em escolas. Neste mesmo sentido, durante a faculdade fez também uma oficina com Lucas Ciavatta, autor do livro/método “*O Passo*”, que trabalha muito com a questão de pulso, métrica e compassos, associados aos movimentos corporais.

Eu fiz aula de violão, aula particular, pra pegar (aprender) um pouco melhor, pra adquirir fluência no instrumento, pra conhecer mais. (...) Tive um professor (na faculdade) que eu gostava da aula dele só que eu não conseguia me apegar ao instrumento, não conseguia ter uma intimidade com o instrumento, com violão. Aí eu busquei (aulas) fora. (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

Sua carreira como professor tem início de maneira informal, antes mesmo de terminar o curso de graduação, ministrando aulas particulares de percussão para

conhecidos. Entretanto, esta prática se dava de maneira descontínua e sem um planejamento organizado. Em seu relato, destaca que “não tinha aquela noção de ser professor, era uma coisa bem informal”.

Durante os estágios da graduação, teve sua primeira experiência com aulas de Música no Ensino Fundamental, em escolas públicas da região. Atuou em duas unidades diferentes, uma na cidade vizinha, na qual lecionou para os alunos dos anos iniciais e a outra escola, mais antiga, famosa e tradicional na própria cidade. Segundo o relato do professor, nesta unidade existia um forte trabalho musical, inclusive com banda. Ele diz: “uma escola ainda que tem muita tradição na música, na formação de banda. Antigamente tinha uma banda muito forte, e é uma das maiores escolas públicas (da cidade)”. Ainda como parte dos estágios da graduação, ministrou aulas de percussão em uma escola de Música. O contato pessoal com um professor possibilitou-lhe isto: “Um (estágio) eu fiz na escola de Música. (...) a escola de Música tinha aula de percussão e eu era amigo do professor que era percussionista”.

Depois de concluído o curso de Licenciatura em Música, trabalhou em um projeto social com aulas de percussão para um grupo de crianças. Em seu relato, ele destaca que neste projeto um dos objetivos era promover a socialização das crianças.

(O trabalho) era mais focado na aprendizagem musical. Era focado também na sociabilidade das crianças. Eram crianças que tinham muitos problemas, violência e tal. A gente tentava resgatar eles pra um outro ambiente através da música, pra que eles esquecessem um pouco aquele lado onde eles viviam lá fora (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

Outra experiência que ganha destaque em sua fala foi um intercâmbio realizado na África, com duração de dois anos, para um estudo das culturas e ritmos daquele continente. Durante este período, ministrou aulas em forma de oficinas sobre música e ritmos brasileiros com instrumentos de percussão. Como destaca em sua fala, foi “convidado pra mostrar um pouco da percussão brasileira, (...) um espaço pra poder desenvolver alguma coisa de ritmos brasileiros (...) pra também poder apresentar os instrumentos”. Hoje em dia, o professor entrevistado mantém sua prática com música africana como um dos integrantes do grupo musical do núcleo de percussão vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Já em Florianópolis, trabalhou com aulas de percussão e prática de banda em um projeto extracurricular, que acontecia em uma escola particular tradicional da cidade. Atualmente, ministra aulas de Música em uma escola particular para alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Também trabalha em uma escola pública com aulas de Música para alunos do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em ambas, não há uma sala específica para essas aulas, que geralmente acontecem nas salas de cada turma e o professor se desloca pela escola com seus instrumentos e recursos. Os alunos do Ensino Fundamental têm duas aulas de Música por semana, com duração de 45 minutos cada. Entretanto, há momentos em que acontecem de maneira seguida na mesma turma, tornando-se um período contínuo de uma hora e trinta minutos, porém apenas uma vez na semana.

4.2 O PROFESSOR 2

O Professor 2 iniciou sua formação escolar, Ensino Fundamental, estudando em uma escola particular. O Ensino Médio foi realizado na rede pública. Em nenhuma das unidades escolares teve aulas de Música como disciplina curricular, sendo que na escola particular, durante o Ensino Fundamental, havia um coral de alunos como sendo uma atividade musical extracurricular. Seu envolvimento com a música se deu por influência dos pais. O pai tocava piano e a mãe cantava.

O Professor 2 relata que começou seus estudos de piano com 8 anos de idade, quando teve aulas particulares em um conservatório de música. Comenta ainda que o professor do conservatório que ministrava as aulas para crianças aplicava uma metodologia própria, adaptada para esta faixa etária. Manteve-se neste mesmo conservatório até a fase adulta, cursando aulas de piano e teclado. Começou a ministrar aulas de piano e teclado aos 17 anos no mesmo conservatório onde realizou seus estudos, inicialmente para substituir sua professora de piano que precisou se afastar quando estava grávida. Como destaca em sua fala: “fiquei a vida inteira nesse conservatório. Aí minha professora engravidou e eu fiquei no lugar dela”.

Ainda relacionado ao piano, cursou o ensino superior em uma universidade pública federal, onde realizou um bacharelado neste instrumento. O Professor 2 relata que durante o período da graduação realizou algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Música, “fazendo uma matéria aqui e outra ali da Licenciatura”, mas não chegou a concluir, faltando as disciplinas de estágio, dentre outras. Seus cursos de pós-graduação correspondem a uma especialização e um mestrado na área de musicoterapia.

Paralelamente à graduação, manteve-se ministrando aulas de piano e teclado no conservatório e, posteriormente, em seu ateliê de música. Neste último, atendia pessoas de todas as idades e crianças com necessidades especiais em função de sua formação em um curso de pós-graduação. Como relata: “no meu ateliê, (dava aulas) de piano e de teclado. E eu tenho especialização em musicoterapia, e atendia crianças especiais”. Ao todo foram 17 anos trabalhando com aulas particulares de instrumentos, antes de ter uma experiência em sala de aula no ensino regular como professor de Música.

Segundo o Professor 2, havia desde aquela época a prática de realizar apresentações com os alunos de piano e teclado ao final de cada ano. Esses eventos, em forma de recitais, ocorriam em um teatro da cidade buscando a valorização dos alunos como artistas além de apresentarem o trabalho desenvolvido durante o ano. Essas apresentações são comuns em conservatórios e escolas livres de Música, inclusive como uma maneira de socialização com familiares e amigos do estudante.

Durante o período de formação musical até o Ensino Superior, o Professor 2 não participou de experiências de práticas musicais em grupos. O estudo do piano e teclado dava-se de maneira individual, assim como suas apresentações. Sua prática em grupo ocorreu de maneira intensa durante o curso de bacharelado, em que isto era um requisito de algumas disciplinas. Acompanhava ao piano as apresentações de grupos musicais de outros instrumentos, de diversos cursos da universidade – percussão, flauta, violino –, além dos momentos junto à orquestra, conforme é apresentado em sua fala:

Na graduação, eu toquei piano direto. Acompanhava tudo. Acompanhava a percussão, acompanhava a flauta, acompanhava violino. (...) tinha uma matéria que a gente, o pianista, acompanhava. Então tinha os momentos de recitais da universidade que a gente tinha que tocar (PROFESSOR 2, trecho da entrevista, 2016).

É interessante ressaltar que nesta universidade onde o Professor 2 cursou seus estudos há um curso de bacharelado em percussão e um grupo de percussão com um trabalho consolidado e de grande reconhecimento, tanto na universidade quanto na cidade de uma maneira geral, segundo observações do Professor 2. Assim sendo, as experiências e vivências que este professor teve com percussão, durante o tempo da graduação, incluíram o contato com instrumentos de percussão erudita, por vezes tendo uma execução e abordagem diferente da prática encontrada na música popular, com performances exclusivas de instrumentos de percussão e/ou o acompanhamento de outros instrumentos musicais. Apenas para exemplificar, em uma formação de orquestra, as vezes o percussionista exerce um papel quase como um solista perante o grupo; postura diferente do que ocorre em uma escola de samba ou grupo de maracatu.

Em 2006, o Professor 2 mudou-se de cidade e veio trabalhar em Florianópolis, em uma escola pública de Ensino Fundamental, ministrando pela primeira vez aulas de Música para turmas com muitos alunos. Mesmo com a experiência de 17 anos como professor de piano e teclado, além de todo o conhecimento musical adquirido também com o curso de bacharelado, relata que era uma realidade muito diferente da qual estava acostumado e sentiu a necessidade de uma formação mais específica

para o trabalho na escola, em sala de aula. Como destaca em sua fala: “Quando cheguei aqui em Florianópolis, eu caí em sala de aula, fiquei apavorado e fui fazer graduação em pedagogia”. Assim, um ano após estar dando aulas, começou uma Licenciatura em Pedagogia, em um curso a distância, no intuito de amenizar estas dificuldades.

Ao iniciar sua trajetória como professor de Música no Ensino Fundamental, teve experiências em vários contextos educacionais e com diversas faixas etárias. Durante o tempo que cursava Pedagogia, também foi aprendendo a como dar aulas de Música pelas vivências nas escolas: “ali, digamos que também foi meu grande aprendizado, assim com crianças. (...) então tudo eu fui aprendendo, (...) cada vez fui aprendendo um pouco mais”.

Seu primeiro contato em uma escola pública foi com alunos dos anos finais. No ano seguinte, trabalhou em um projeto extracurricular, de contraturno, fora do espaço escolar. As aulas de Música eram voltadas para a formação de uma bateria mirim de escola de samba, com crianças de até 10 anos de idade. Neste espaço, tanto a metodologia quanto os objetivos das aulas eram pré-determinados pela organização do projeto e havia uma grande atenção à performance e às apresentações do grupo. Como o professor coloca: “os (alunos) pequenos tocavam e a gente vivia se apresentando, nós vivíamos apresentando por tudo aqui em Florianópolis”. Ali houve um contato mais intenso com instrumentos de percussão, bem como com suas técnicas e células rítmicas, características do repertório de samba.

Aí que eu aprendi muito percussão (...) eu conheci o mestre Dudu da percussão, que é mestre (de bateria) da Consulado (Grêmio Recreativo Escola de Samba Consulado).

(...) ele me ensinou um monte de coisas de bateria de escola de samba (PROFESSOR 2, trecho da entrevista, 2016).

O professor relata que, através do convívio com o mestre de bateria, foi possível aprender os toques característicos de cada instrumento de percussão do conjunto, assim como os sinais de regência utilizados nos momentos de ensaio da bateria mirim. Era comum neste meio os alunos aprenderem a partir de um exemplo, uma explicação oral e/ou por imitação, seja do mestre ou de um colega com mais experiência. Entretanto, o professor tinha como prática escrever os toques e as células rítmicas de cada instrumento, ao serem executadas pelo mestre de bateria, para depois conseguir trabalhar com seus alunos, conforme sua fala: “eu escrevia os ritmos para eu não esquecer: o que a caixa fazia, o que eram os sinais de regência que ele (o mestre) fazia (...), e eu ensaiava com eles (os alunos)”. A escrita musical não era utilizada para o ensino dos instrumentos aos alunos, entretanto, devido a sua experiência, este recurso para consulta pessoal tornava-se muito conveniente.

Desde quando começou a trabalhar como professor na Educação Básica, não deu sequência ao ensino particular de piano e teclado, tão pouco à sua prática como pianista. Em 2010, o Professor 2 concluiu sua graduação em Pedagogia e no mesmo ano começou a trabalhar em uma escola particular com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, onde leciona até os dias de hoje. Em 2013, após passar em um concurso público, volta a atuar em uma escola pública, desta vez apenas com alunos dos anos iniciais.

Atualmente, está ministrando aulas de Música numa escola pública para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corresponde a 2/3 de sua carga horária, e em uma escola particular para turmas dos

anos finais, relativo ao outro 1/3 de sua carga horária. Na escola particular, ministra aulas para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Cada turma tem duas aulas de 50 minutos por semana e elas acontecem em uma sala de música disponível no prédio escolar. Já na escola pública, o professor atende os alunos do 1º ao 3º ano em duas aulas por semana de 45 minutos cada. Nesta escola não há um espaço próprio para as aulas de Música, geralmente o professor vai até a sala de cada turma para realizar as aulas.

4.3 O PROFESSOR 3

O Professor 3 fez todos os seus estudos, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas. Em nenhum momento teve aulas de Música durante esse processo. Relata que quando a música ocorria na escola era em atividades específicas e muito espaçadas, como nos momentos cívicos, “onde nós cantávamos o hino nacional e alguma coisa especial (música) que tivesse na época”, com os alunos reunidos no pátio, e na “formação em fila pra voltar pra sala com hino da escola”. Ele diz que adorava estas ocasiões e entendia que na época este “era o momento da música” na escola.

A influência da família para seu envolvimento com a música foi, principalmente, pela parte materna. Seu avô tocava acordeom e, mesmo sem conhecê-lo, relata que isto teve influência na formação musical de sua mãe, que “sempre cantou muito”. Segundo seu relato, ela era uma soprano muito boa e tinha uma boa “desenvoltura para o canto a ponto de brincar e de saber harmonizar, fazer duas vozes, três vozes”.

Outra referência em sua formação musical foram as músicas da mídia. Em sua casa, até a adolescência,

não possuía um aparelho com toca discos e gravador de fitas, assim “a música, ela vinha pela televisão em canal aberto” por meio da programação. As trilhas de novela e os programas musicais moldavam o repertório conhecido e apreciado em sua casa, além das músicas religiosas que a mãe costumava cantar.

Aos 19 anos, trabalhando na secretaria de uma instituição filosófica para crianças, que funcionava dentro de uma escola particular de Florianópolis com forte tradição musical, começa a demonstrar interesse nos ensaios do coral, da banda e nas aulas de piano que aconteciam neste local. Lá, foi convidado a participar do coral formado por funcionários, sua primeira “experiência com coral (...) antes de entrar no curso superior de Música”. O Professor 3 destaca, em seu relato, que foi neste espaço em que comprovou que “realmente gostaria de trabalhar com o público infantil e com o ensino”. Ali, conseguiu uma bolsa para ter aulas de piano, pois demonstrava muito interesse em estudar música, além da participação no coral. Com sua “primeira professora, digamos assim, formal de música”, que era estudante do curso de Bacharelado em Piano, na UDESC, estudou intensamente durante dois anos e meio. Relata que foi ali que teve “aquela formação tradicional, estudo da técnica, teoria musical, aulas de harmonia”, antes de prestar o concurso vestibular para iniciar um curso superior em Música.

O Professor 3 destaca que sempre precisou trabalhar para se manter, inclusive durante o tempo que estava cursando a graduação. Seus horários de aulas na universidade coincidiam com o turno de serviço e, em função disto, não continuou trabalhando nesta instituição, por consequência, não tendo mais aulas de piano e nem participando do coral. Ter que trabalhar enquanto estudava também influenciou sua escolha pelo curso de

Licenciatura ao de Bacharelado em Piano, como demonstra sua fala: “esbarrei numas dificuldades, (...) eu tinha muita falta de vivência para aguentar um curso de bacharelado que eu pudesse me dedicar e trabalhar”. Entretanto, isto proporcionou diversas experiências que agregaram muito em sua formação para ministrar aulas de Música na escola, inclusive destaca que sempre teve uma atenção em buscar uma “formação por esse caminho” da docência. Trabalhou em vários locais, com ensino curricular e extracurricular, com alunos de idades variadas e em sistemas públicos e privados.

Durante o curso de graduação, teve a oportunidade de trabalhar como bolsista em um projeto de extensão da universidade. Lecionava nas oficinas de musicalização e coral para as crianças da comunidade, considerando este o local onde começou sua atuação como professor de Música.

(...) trabalhando com ensino de crianças, através de oficinas, na modalidade de extensão que a universidade promovia. Ali eu já comecei a dar aula. As crianças iam até a universidade ter aula de Música. Participei das oficinas de coral e musicalização (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Além das aulas para as crianças, o grupo de estudantes bolsistas que participavam deste projeto, preparava recitais e concertos didáticos para apresentarem em escolas e na própria universidade, como destaca em seu relato:

No grupo de extensão, no projeto de extensão, além de você lecionar para as crianças, treinar, digamos assim, a tua formação, o teu ser professor; você tinha

um treinamento que ia além das cadeiras de aula, que era um momento (de prática) musical. (...) Uma vivência forte com base na percussão. Era uma prática em conjunto onde se considerava as outras formações e conhecimentos musicais que tinham ali (entre os membros do grupo) (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Após dois anos de atividades neste projeto, assume uma bolsa de monitoria para a disciplina de Regência, disciplina esta que mais tarde, depois de concluída a graduação, vem a ministrar como professor substituto na mesma instituição. Enquanto fazia o curso de Música, participou de diversas oficinas promovidas na universidade, bem como de um grupo de dança, que acabou por influenciar bastante sua postura como professor, posteriormente.

Fiquei uns 4 anos participando desse grupo onde havia aquele estudo de dança de salão, de corte, da Europa, do barroco, dos minuetos, sarabandas, suítes... e eu tive uma experiência bacana, como alguém do corpo de baile, pelo lado da dança. Eu gosto muito da linguagem da dança (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Além dos trabalhos como bolsista na universidade, teve uma experiência com Educação Infantil dando aulas de musicalização para bebês em uma escola particular, “onde gostariam que os bebês tivessem um momento com música”. Também trabalhou em escolas livres de Música com cursos de musicalização infantil, porém estas atividades duraram pouco tempo. O Professor 3 relata que não se identificou muito com o trabalho da escola de

Música e prefere a escola regular: “Meu foco (de atuação) sempre foi o ensino público. Na escola especializada de Música eu não me identifiquei tanto, trabalhei bem pouquinho”.

Antes de concluir a graduação, também teve experiências ministrando aulas de Música em escolas públicas. Trabalhou em escolas de Ensino Fundamental, com aulas curriculares de Música para alunos dos anos finais durante alguns anos, alternando com o trabalho em projetos sociais, com aulas de Música de forma extracurricular. Nestas, utilizava muito o canto e a percussão para as práticas musicais com os alunos. Segundo relato do professor, estas contratações de forma temporária ocorreram por cerca de quatro anos consecutivos durante o período em que cursava as últimas fases da graduação.

De 2003 a 2006, posso dizer que fiquei uns 4 anos dando aula (em escolas públicas) na prefeitura. Nesse meio tempo eu também peguei uma escola particular, onde a (aula era) musicalização, era com os bebês, até pra complementar minha carga horária. Eu tinha 10h com um trabalho com um coral (...), era muito pouco para eu me manter financeiramente, e até para eu ter uma experiência (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Música, no ano de 2007, trabalhou com alunos do Ensino Médio pela primeira vez. Isto ocorreu em uma escola pública federal, onde lecionava Música de forma curricular para alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Como aparece em seu relato, “em 2010 eu trabalhei com o Ensino Médio pela primeira vez, (...) com os pequenos e ao mesmo tempo com o Fundamental II”.

Também teve uma experiência de docência no Ensino Superior, ministrando aulas na disciplina de Regência, como informado anteriormente, e na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Nesta última, além das aulas na universidade, acompanhava os alunos da graduação nos momentos em que iam para as escolas de Ensino Fundamental.

No final do ano de 2010, após prestar um concurso público em uma cidade na região da Grande Florianópolis, assume um cargo como professor efetivo. Desde então, trabalha somente em uma escola e atende alunos de todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, com aulas de Música de forma curricular. As turmas têm duas aulas de 45 minutos por semana. Estas podem acontecer no mesmo dia, em um momento contínuo de uma hora e trinta minutos, ou em dias alternados. O professor relata que a escola não possui um espaço destinado para as aulas de Música, desta forma, atende cada turma em sua sala de aula. Como alternativa para isto, conseguiu um carrinho de supermercado para transportar todo o material que utiliza a cada aula.

Eu levo o 'picadeiro' pra sala de aula, eu monto e desmonto tudo. (...) assim que eu entrei ali (nesta escola) eu tratei de conseguir uma doação, que é um carrinho de supermercado, de um mercadinho aqui da região, da comunidade (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

4.4 O PROFESSOR 4

O Professor 4 estudou em escolas particulares durante o Ensino Fundamental e Médio, e não teve aulas de Música como disciplina curricular. A escola oferecia aulas de Música em forma de oficinas de instrumento, de

maneira extracurricular, e por serem pagas, nunca as fez. Isto se confirma em sua fala: “na minha escola, quando eu estudava nunca tive aula de Música. Tinha aula de instrumento, mas tinha que pagar à parte”.

Sua formação musical se deu fora do ambiente escolar, por influência de uma tia que já tocava violão. “Comecei a fazer aula, eu tinha 12 anos. Fiz aula de violão, porque minha tia tocava violão. Então, comecei a fazer aula (...) com uma senhora, era aula particular”.

Pouco tempo depois, passou a tocar com grupos de adolescentes na igreja que frequentava, outro local significativo para seu envolvimento com a música. Segundo seu depoimento, era uma prática sua tocar na igreja: “eu sempre tocava na igreja na minha adolescência, toquei na igreja um tempão”. Nesta prática, era comum a utilização apenas do violão e da voz. O professor revela que tinha uma admiração pelo piano, mas como não havia um instrumento disponível, procurou aulas de teclado a fim de acrescentar este instrumento em suas práticas musicais. Então, aos 16 anos, começa a ter aulas com um professor particular de teclado e passa a tocá-lo com mais frequência que o violão:

Nesse período (adolescência) eu comecei fazer aula de teclado também. (...) Eu tinha 16. (...) Eu sempre gostei muito de piano na verdade. Quando eu tocava na igreja só tinha gente pra tocar violão, não tinham outros instrumentos. (...) Comecei a fazer aula de teclado e eu comecei a tocar, eu tocava muito na igreja (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

Desde sua adolescência toca em eventos na igreja e mantém esta prática de se apresentar em pequenos grupos, como mostra sua fala: “eu sempre toquei em casamento, em cerimônia. Até hoje eu faço isso”. Na

maioria das vezes, apresenta-se tocando o teclado acompanhado por um cantor ou cantora e, em outras ocasiões, soma-se ao grupo mais um instrumentista, como um violinista: “Geralmente é teclado e voz ou teclado, violino e voz”.

O professor atenta para o fato de que começar a estudar o teclado, ao final de sua adolescência, não substituiu sua prática com o violão, inclusive quando começou a trabalhar com aulas particulares, além do teclado, também ministrava aulas deste instrumento: “eu toco (violão) até hoje. Eu cheguei a dar aula também de violão em alguns lugares”.

Seu início na docência de instrumentos, teclado e violão, se deu por incentivo de um professor particular, com quem fazia aulas, após a conclusão do Ensino Médio. Conforme relata, lecionou aulas particulares e em escolas de Música:

Comecei a fazer aula com o (professor) Daniel e ele me incentivou a dar aulas. Então eu comecei a dar aula, peguei uns alunos daqui e de lá, e comecei dar aula em algumas escolas de Música também. (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016)

Mesmo após ter estudado um pouco e já estar trabalhando como professor particular por um tempo, sentiu a necessidade de buscar mais formação específica para atuar, como destaca em sua fala: “Eu percebi que tinha que fazer uma faculdade, ficar dando aula sem formação eu me sentia meio (mal)”.

Durante o período em que cursava a faculdade, manteve-se trabalhando com o ensino de instrumentos. Teve, inclusive, uma experiência no espaço da escola particular, entretanto com atividades extracurriculares.

Quando entrei na graduação fiquei dando aula particular e eu dava aula também em outra escola (de Música), do meu amigo também, que é ali dentro do Colégio L. A., mas era como escola de Música. Era aula de instrumento, não era de turma (de ensino regular) (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

Já no curso de graduação, foi bolsista de projetos de extensão, dando aulas de musicalização para crianças da comunidade que ocorriam em forma de oficinas no espaço da universidade. As turmas tinham em torno de 15 crianças e as aulas aconteciam uma vez por semana. Manteve-se nesta atividade por dois anos, conforme seu relato: “Quando eu estava na (universidade) eu fui bolsista de extensão por dois anos na oficina de Música”. Sobre a rotina dessas aulas, destaca que não eram aulas de instrumentos específicos, “era musicalização, a gente trabalhou um pouco de tudo”. Entretanto, usava-se diversos instrumentos que estavam à disposição na universidade e que foram trabalhados em disciplinas durante sua formação no decorrer do curso de Música. “Tinha aula que a gente usava flauta, tinha aula que a gente usava percussão, tinha aula que era canto”.

O Professor 4 teve suas primeiras experiências com o ensino de Música em uma escola pública, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, durante um ano letivo inteiro. Seu contato com as aulas de Música no ensino regular aconteceu por meio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: “Em sala de aula eu comecei no meu estágio”.

Concluiu sua graduação no final do ano de 2014 e desde o início do ano letivo seguinte, 2015, permanece lecionando nas mesmas escolas: “Eu peguei três escolas e estou nessas três escolas até hoje, três escolas

particulares”. Desta forma, divide seu tempo como professor entre estes ambientes: a) um projeto extracurricular de oficina de coral para alunos de todo o Ensino Fundamental em uma escola particular: “o coral é extra (curricular). O colégio que oferece extra pros alunos, (participam as) crianças de 7 anos até 16”; b) uma fundação não governamental, com aulas de musicalização para crianças em idade pré-escolar, em um município vizinho: “Lá é mais pras crianças carentes, mas lá é só jardim e pré, é Educação Infantil. Lá é aula de Música mesmo”; c) uma escola particular, com aulas curriculares para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: “lá sim é na grade curricular, Educação Infantil e Fundamental 1, até o quinto ano. Lá a partir do sexto ano não tem aula de Música”.

É sobre sua atuação nesta escola particular de Ensino Fundamental que se referem os dados para esta pesquisa. Nesta escola, atende os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As turmas têm aulas de Música uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Como relata o professor, “nas turmas do primeiro ano, as professoras regentes ficam comigo, porque as crianças são muito pequenas”, já com as turmas dos demais anos, “segundo, terceiro, quarto e quinto eu fico sozinho nas salas”.

Mesmo atuando em uma escola particular, para um público de classe média-alta, o Professor 4 relata que não há um espaço próprio para as aulas de Música, sua rotina é trabalhar com cada turma em suas próprias salas de aula: “O Colégio lá, (...) é um colégio mais da elite mesmo, porém não tem sala de Música. Eu dou aula nas salas, eu vou pulando de sala em sala”. Apesar disso, destaca que “todas as salas lá têm *datashow* (projetor de vídeo), têm caixa de som e têm *notebook*”. Ele percebe isto como um fator positivo e que abre possibilidades para o uso de

várias dinâmicas em suas aulas: “É bem bom porque (...) eu posso passar vídeos que eu queira”. Em função da rotina que os alunos têm na escola, o professor optou pela adoção de um caderno de Música (como um material para cada aluno), no intuito de valorizar as aulas de Música em relação às demais disciplinas da escola, destacando que até então todas as demais disciplinas tinham um livro, apostila ou algum material didático do aluno: "a aula de Música não tinha nada, então a questão do caderno de Música valorizou (perante os alunos)".

5 A PERCUSSÃO NAS AULAS DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo discute os dados coletados com os professores, dialogando com a literatura revisada. Conforme o objetivo principal da pesquisa, buscou-se, a partir deste diálogo, compreender como professores de Música entendem o uso da percussão em suas aulas. Para tanto, o capítulo está subdividido em 3 partes sendo: a) A concepção de percussão dos professores de Música; b) Os conteúdos trabalhados com a percussão nas aulas de Música; c) A relevância da percussão nas aulas de Música.

5.1 A CONCEPÇÃO DE PERCUSSÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Neste tópico, o termo ‘concepção’ é empregado no sentido de demonstrar o que os professores compreendem como percussão para as atividades desenvolvidas nas aulas de Música, no Ensino Fundamental. Inicialmente, já é possível considerar como percussão, neste contexto, os instrumentos tradicionais desta família.

Além dos instrumentos tradicionais de percussão, todos os professores participantes da pesquisa têm o entendimento da possibilidade de utilização de outros recursos para o trabalho com percussão na escola. Como é apontado pelo Professor 3, “é possível fazer uma prática (musical) sem os instrumentos tradicionais. É possível realizar uma prática sem uma instrumentação tão grande”. Apresentados tanto pelos professores quanto pela literatura, outros recursos utilizados para práticas musicais são: os sons provenientes da percussão corporal, os objetos do cotidiano e os instrumentos não

convencionais, alguns deles construídos a partir de materiais reutilizados, podendo haver diferentes nomenclaturas para estes.

Como apresentado na introdução desta pesquisa, um entendimento mais contemporâneo de percussão abre espaço para qualquer objeto produtor de som poder ser considerado um instrumento em potencial (BOUDLER apud PAIVA, 2004, p. 27).

5.1.1 Os instrumentos tradicionais de percussão

Com base nos dados coletados nas entrevistas, foi possível enumerar diversos instrumentos disponíveis nas escolas onde os professores participantes lecionam. Entretanto, não há uma padronização dos instrumentos de percussão disponíveis para o trabalho de sala de aula. Cada contexto, bem como cada professor, acaba possuindo um conjunto de instrumentos e objetos de acordo com os objetivos, estratégias e demandas das aulas, de forma a buscar uma maneira de se adequar aos recursos disponíveis para realização de um trabalho musical. Isto vai ao encontro do que destaca Puerari (2011, p. 89) quando aponta que os materiais e ações dos professores nas escolas acabam se diferenciando também por suas “ideias e práticas sobre o que, como e para que ensinar e aprender, tradições e rotinas, interesses e necessidades, condições institucionais e organizacionais”. Cada escola é uma instituição singular e, assim, não se pode afirmar que exista uma única forma de ensinar Música na Educação Básica, bem como um conjunto de instrumentos padrão para todos.

Apesar disto, há instrumentos comuns dentre os listados nos relatos dos professores participantes. Mesmo atuando em segmentos diferentes do Ensino Fundamental, anos finais e anos iniciais, instrumentos

como o pandeiro, os chocalhos e algum exemplar de tambor grave, sempre se encontram presentes.

Percebeu-se que nas escolas públicas há mais instrumentos disponíveis para as aulas de Música do que nas escolas particulares. O Professor 2 e o Professor 4, que atuam em escolas da rede particular, compartilham do mesmo discurso quanto à disponibilidade de instrumentos de percussão para suas aulas. Relatam que possuem poucos instrumentos para a demanda do número de alunos nas turmas, o que dificultaria momentos de prática musical com percussão simultaneamente com todos os alunos. O Professor 4, ao listar seus instrumentos disponíveis na escola: “dois xilofones, dois agogôs, um tamborim, um pandeiro e um reco-reco”; comenta:

Os instrumentos que estão lá são poucos, não tem como eu pegar e falar: “todo mundo vai tocar percussão agora”. (...) Não tem instrumento pra todo mundo e aí dá briga. Eles não conseguem ficar esperando o outro tocar. (...) Não dá pra fazer uma coisa assim com todo mundo junto (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

O Professor 1, o Professor 2 e o Professor 3, que atuam no ensino público, relatam que a oferta de instrumentos de percussão para utilização em sala apresenta-se de forma satisfatória, com variedades e quantidades razoáveis para realização das atividades nas aulas.

O Professor 1, ao falar sobre os instrumentos disponíveis, reconhece: “Eu tenho sorte, tenho bastante instrumento disponível”, entendendo que isto não é uma característica de todas as escolas. Ao enumerá-los, apresenta-os em duas categorias: instrumentos de

“percussão pesada”, como “o surdo, atabaque, zabumba, bongô, tumbadora e bateria”, e “instrumentos leves”, como “caxixi, maracá, chocalho, agogô, triângulo, tamborim e baqueta”.

O Professor 2, na escola em que trabalha com turmas dos anos iniciais, destaca que, em sua maioria, possui instrumentos pequenos, classificando-os como “tudo infantil”, sendo apropriados ao tamanho das crianças para que consigam manipulá-los com facilidade. Dentre eles estão: “maracá, triângulo, pandeiro, tamborzinho (como um rebole ou tantã pequeno), ovinho, tamborim e caxixi”.

Mesmo se tratando de instrumentos tradicionais, o Professor 3 lista os que têm disponíveis na escola e destaca: “chocalhos (e) alguns paus de chuva confeccionei com eles (os alunos)”, entendendo que apesar do fato de tê-los construídos, eles ainda mantêm as mesmas características dos instrumentos industrializados. Além destes, possui também ganzás, reco-recos, pandeiros e três tambores, sendo “um tarol, um tambor africano (um tambor grave, mais rústico) (...) e um tantã”, segundo seu relato.

O Professor 1 e o Professor 3, ambos têm a prática de utilizar seus instrumentos pessoais para conduzir atividades. É possível perceber isto nesta afirmação do Professor 3: “Tenho meu pandeiro, um bom pandeiro que eu mandei fabricar, (...) tem outro pandeiro (na escola) que eu disponibilizo para a garotada”. Na fala do Professor 1, além do pandeiro, ele destaca outro tambor do qual faz uso em suas aulas: o djembe.

Eu procuro trabalhar bastante com o pandeiro, tu vai me ver sempre com um pandeirinho na mão (...) porque foi o primeiro instrumento que eu toquei, (...) é um instrumento que a gente utiliza aqui

muito. (...) Aí eu utilizo muitos tambores também. Eu utilizo o djembe, que é um instrumento africano. Como eu estudei lá (na África), eu conheci. Esse instrumento, na minha opinião, ele tem um poder, uma mística, tem toda uma história em cima dele. Ele traz muitos benefícios para aula, ele traz a atenção dos alunos. Ele é um instrumento que foi criado pra comunicação. (...) Eu uso bastante (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

De maneira geral, há um entendimento por parte de todos os professores participantes sobre a grande diversidade de instrumentos desta família. Por vezes, o professor utiliza instrumentos próprios para auxiliar seu trabalho em sala e oportunizar o contato dos alunos com outros instrumentos, para além dos disponíveis no acervo escolar em que se encontram. Instrumentos sinfônicos e de altura definida (como bumbo sinfônico, pratos, carrilhão de sinos e vibrafone) acabam sendo raros nas escolas pesquisadas, isso restringe um pouco o contato dos alunos com este universo variado da percussão.

5.1.2 A percussão corporal

A percussão corporal foi listada por todos os professores participantes da pesquisa como um recurso para as aulas de Música. Apenas o Professor 2 relatou que ainda não faz uso de percussão corporal, pois não se sente seguro para tal. Conforme sua fala: “ainda não (uso). Quero fazer um curso pra isso. Não (uso), porque não domino”.

O Professor 1 destaca que utiliza “muita percussão corporal” em suas aulas. Complementa este pensamento indicando que considera o uso de instrumentos

tradicionais da mesma maneira que outros recursos para a prática musical na escola:

(...) eu não sou um professor que se tu me deixar sem instrumento nenhum, eu vou sair chorando da sala, não! Eu sou um professor que se não tiver nada eu sou tão tranquilo quanto se tiver tudo. (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016.

O Professor 4, que relata não possuir muitos instrumentos à disposição na escola, destaca que em seu trabalho com percussão no espaço escolar “é mais assim, percussão corporal e construção de instrumento”, e inclusive comenta: “um repertório de percussão corporal do Barbatuques, também a gente trabalhou”. O grupo Barbatuques foi uma referência comum na fala dos professores participantes quando falavam sobre o tema. Apesar de citarem o trabalho do grupo, em nenhum momento foi especificado quais ou que tipo de atividades de percussão corporal fazem uso em suas aulas, bem como se possuem algum material impresso sobre isto.

O uso da percussão corporal para os trabalhos na Educação Básica, bem como as atividades do grupo Barbatuques, pode ser encontrado em outros relatos conforme referenciado na revisão de literatura. Exemplificando isto, no artigo de Miranda, Silva e Silva (2015, n.p.), a ação desenvolvida na escola “teve como base o ‘*Jogo do Tum Pá*’ desenvolvido pelo grupo Barbatuques, no qual este utiliza da percussão corporal envolvendo a questão da descoberta dos sons a partir do corpo”.

Simão (2013), em sua dissertação, se propõe a estudar os processos de ensino da percussão corporal do grupo Barbatuques. Sendo este grupo uma referência

para as práticas musicais envolvendo ‘percussão corporal’, é interessante ampliar o entendimento do termo para as atividades que incluem outros sons corporais, como os “produzidos com a boca e pelo aparelho fonador” (SIMÃO, 2013, p. 44). O autor apresenta a “percussão corporal (...) como todos os sons produzidos pela mão no corpo, voz e pés tocando no chão, juntos ou separadamente, com a intenção de fazer música” (Ibid., p. 37). Uma vez que estes sons “não são possíveis de serem reproduzidos com as mãos no corpo ou com os pés” (Ibid., loc. cit.), passam a enriquecer e complementar a gama de sons corporais amplamente utilizados pelo grupo Barbatuques. Sobre isto, o autor ainda comenta:

Os sons percutidos no corpo adicionados aos da percussão vocal (tum, pá, tchi etc), os efeitos vocais (sssss, fffff, respirações, vogais), os sons de vogais, de consoantes enriquecem e tornam complexas as possibilidades de entrelaçamento na produção de ritmos e de melodias com o corpo (SIMÃO, 2013, p. 44).

Com relação aos sons provenientes da percussão com a voz, o Professor 3 ainda dá destaque a outro recurso que utiliza, o *beatbox*: “adoro *beatbox*, a garotada adora também”. Simão (2013, p. 44) cita este recurso em seu trabalho quando aborda o tema de percussão vocal:

A percussão vocal explora as possibilidades fonéticas e onomatopaicas (ex: tum, pá, tchi etc.), usados para produzir sons e ritmos com a boca. Uma forma especializada da percussão vocal é o *beatbox*, modo bastante conhecido na cultura do Hip Hop de reproduzir batidas eletrônicas ou de bateria com a boca e um microfone.

Assim como o canto, a percussão corporal acaba por ser uma ótima alternativa para o trabalho em sala de aula, principalmente por não depender de muitos recursos para sua realização. Fazer com que os alunos entendam que é possível fazer música sem depender de instrumentos, pode também ser uma ótima alternativa para realização de atividades musicais significativas. Em uma realidade singular como ocorre em cada escola, o uso deste recurso pode ser uma boa possibilidade para a prática musical fazendo uso da percussão.

5.1.3 A percussão com objetos do cotidiano

Pensando em um espaço como o da sala de aula, “(...) se usa o teto, o chão, a mesa do professor, o ferro da cadeira”, uma carteira, ou um caderno como possibilidades para se fazer uso da percussão. Como destaca o Professor 3 em sua fala: “qualquer coisa esticada, qualquer estrutura lisa, enfim, qualquer superfície você tem a batida e um som (...). Tem vezes que a percussão é no chão”.

Desta forma, podemos entender que é possível utilizar qualquer objeto para se trabalhar com percussão na sala de aula. Por vezes este ‘qualquer objeto’ pode ser abordado na literatura com outros termos como ‘objeto do cotidiano’, ou ainda, após receber algumas adaptações, ‘instrumentos não convencionais’, dentre outros.

Como coloca Jusamara Souza (2013b, p.194), “a transformação de objetos do cotidiano em fontes para fazer e aprender música tem uma larga tradição na educação musical”. A autora, que desenvolve pesquisas acerca da música e suas relações com o social e o cotidiano, destaca que há várias concepções e relatos de experiências mostrando possibilidades de transformar

objetos em instrumentos musicais, mesmo que não exclusivamente de maneira percussiva (Ibid., loc. cit.).

Dentro de tantas propostas, o grupo STOMP é um bom exemplo da prática musical com o uso de objetos do cotidiano, e que geralmente são tocados de maneira percussiva. Como destaca Souza (Ibid., p. 198), o grupo desenvolve um trabalho inspirador em que explora sequências rítmicas com "percussão corporal, diversos tipos de tambores, utensílios da cozinha, objetos de limpeza". Outro trabalho com destaque nesta proposta é o desenvolvido pelo músico brasileiro Hermeto Pascoal. Em suas performances, é comum o músico utilizar diversos objetos "como panelas e brinquedos de plástico, além de formas criativas para explorar os sons percussivos de seu próprio corpo" (GONH, 2010, p. 158).

No intuito de ter matéria prima para utilizar como instrumentos em suas aulas, o Professor 3 declara que "junta copinho, junta papel, junta plástico, junta tubo de refrigerante", e reforça: "Garrafa PET eu uso largamente. (...) Eu gosto das latas, (...) sem dúvida eu trabalho muito com isso". Esta prática também é compartilhada pelo Professor 1, destacando que pode-se "buscar materiais recicláveis" para este fim: "são opções também que a gente precisa estar sempre atento" para desenvolver o trabalho em sala. Cita o exemplo do uso do espiral do "caderno pra fazer um reco-reco". O Professor 2 também expõe suas experiências neste sentido: "Já fiz chocalho com reciclagem com os (alunos) pequenos".

Uma das maneiras de comprovar que estes objetos realmente são para fins musicais, segundo o Professor 2, é o fato de que os alunos "quando apresentam uma música, têm que tocar o instrumento que eles criam". Em suas aulas para os alunos dos anos finais, o Professor 2 cria instrumentos não convencionais como uma forma "de usar balde, de usar caneta, (...) fazer xilofone de água de

garrafas, com copos” para as atividades de performance musical. Segundo o Professor 3: “eu chamo de vidrofone as garrafas com água, afinadas”, quando faz referência ao uso das garrafas com água (com cada uma tendo afinação diferente como as teclas do xilofone).

Em seu artigo, Souza (2013b, 199) cita livros que abordam a ideia da “manipulação de objetos com o objetivo de fazer e aprender música”, dentre eles o livro *Cotidiáfonos*, lançado em 1988 pela educadora musical argentina Judith Akoschky, e destaca que este “tema pode ser útil para a prática da educação musical em diversos contextos” (Ibid., loc. cit.). O Professor 1 também faz referência a um livro nesta temática: “eu pego muitas ideias desse material, o *Colherim*, do Estêvão Marques, que eu acho um trabalho muito legal”. Sobre este livro, Souza (2013b, p.199-200) comenta:

O livro *Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres*, publicado no Brasil em 2013 por Estêvão Marques, propõe ritmos básicos para a execução com colheres e diálogos improvisatórios a partir das tradições musicais brasileiras. (...) O autor combina internamente padrões rítmicos tradicionais de várias regiões do Brasil com outras da música popular brasileira.

O Professor 4, durante o curso de graduação, teve contato com os autores do livro *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*, de Viviane Beineke e Sérgio Freitas. Desta forma, em sua prática faz uso de ideias propostas no livro, abordando os diferentes sons produzidos pela exploração sonora de objetos, principalmente os copos, combinados com outros instrumentos para a prática musical. Em seu relato, o Professor 4 aponta que em suas aulas usa os copos de maneira percussiva, destacando que seus

alunos gostam: “Percussão com copos eles adoram também, eu faço também”.

A baqueta, mesmo sendo um recurso utilizado para tocar instrumentos de percussão, foi listada por dois professores, Professor 1 e Professor 3, junto com a relação de instrumentos que têm disponíveis na escola. Este apontamento justifica-se por outras formas de utilização: percutindo uma na outra, no chão ou em cadeiras, como uma alternativa para tocar tais objetos de maneira percussiva e musical.

Reforçando estas observações, podemos concordar com o que destaca Brito (2003, p. 64):

O trabalho na área de música pode (e deve) reunir grande variedade de fontes sonoras. Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano etc., com o cuidado de adequar materiais que disponham de boa qualidade sonora e não apresentem nenhum risco à segurança.

Finalizando este tópico, é interessante acrescentar o que o Professor 3 apresenta quando é questionado sobre os recursos disponíveis para suas aulas na escola. Lista o teclado “como instrumento não originalmente de percussão, mas que (...) propicia a percussão”. Justifica esta fala afirmando: “ativo estes recursos (timbres) de percussão” no teclado, bem como “as bases rítmicas que o instrumento apresenta”, é realmente possível utilizá-lo também de forma percussiva.

Considerando esta fala do Professor 3, podemos perceber uma ampliação do entendimento do que é percussão e de seu uso na escola. Incluímos aqui também sons eletrônicos trabalhados de maneira percussiva, recursos comumente presentes em instrumentos desta

natureza, como bateria e percussão eletrônica/digital (como o *octapad*, por exemplo). Estes sons são amplamente utilizados na música *pop* atual, incluindo estilos como *rap*, *funk* e *hip-hop*, mas ainda um pouco distantes das salas de aula.

O uso de instrumentos digitais, incluindo aqui a percussão, é apontado pelo Professor 1 quando afirma: “É muito fácil tu pegar uma criança hoje, dar um *tablet* com (...) um aplicativo de piano, um aplicativo de bateria”. Comenta que “está muito fácil o acesso” a estes recursos, inclusive pelo próprio aparelho de *smartphone*, e acrescenta que “a gente (professores) tem que inserir eles (alunos) nisso aí”, nesta cultura digital, percussiva e musical também na escola. Como destaca o Professor 3, para o trabalho escolar com percussão e com música de uma maneira geral, pode-se utilizar “desde a tampinha de um negócio, que vai virar um chocalho, até o recurso que é altamente sonoro que está no bolso deles”, seus aparelhos de *smartphones*.

O uso dos mais diversos recursos só tende a acrescentar à educação musical escolar. Entender que qualquer objeto pode ser produtor de som (e isto pode ser utilizado para fazer música) é tão importante quanto perceber os recursos disponíveis por meio de aparelhos eletrônicos e toda a tecnologia existente. Fazer uso destes recursos, bem como de áudios e vídeos (seja para exemplificar e ilustrar ou como *playback* para auxiliar momentos de prática) só agregam possibilidades para tornar o ensino da Música na escola mais significativo, tanto para os alunos quanto para os professores.

5.2 OS CONTEÚDOS TRABALHADOS COM A PERCUSSÃO NAS AULAS DE MÚSICA

Neste tópico, o objetivo foi analisar quais os conteúdos das aulas de Música, apontados pelos professores pesquisados, são trabalhados com a percussão. Entende-se que não são utilizados somente esses instrumentos para abordar todos os conteúdos, bem como nem todas as atividades da aula de Música são trabalhadas a partir da percussão. Justifica-se o uso da preposição 'com' da mesma maneira apresentada por Vecchia (2012, p. 23) em sua tese sobre análise de métodos para o ensino coletivo de sopro e percussão, pois as “estratégias didáticas incluem outros meios que não apenas os instrumentos musicais, tais como meios audiovisuais e a voz humana”. Como destaca a fala do Professor 1:

É totalmente diferente do que se fosse numa escola de Música, ou numa aula particular, porque daí (o ensino) foca no instrumento, foca na técnica do instrumento. Na aula de Música regular eu acredito que não seja esse o objetivo. (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

Geralmente, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados está ligada aos objetivos que o professor tem para a aula de Música. Ao serem questionados, os professores participantes destacaram uma atenção para o desenvolvimento da habilidade de escuta, de uma escuta consciente para se fazer música.

Como apontado por Del-Ben (2011, p. 25), o ensino da Música no contexto escolar, e por consequência a aula de Música, pode ser organizado de diversas formas. Uma

delas seria “definir objetivos de aprendizagem e, a partir deles, os conteúdos a serem ensinados”. Uma segunda maneira, seria a partir de uma lista de conteúdos pré-estabelecidos. É comum, neste caso, o trabalho ser desenvolvido por meio dos elementos do som e da música (como melodia, timbre, intensidade, duração, por exemplo), onde “são propostas atividades diversas, com seus respectivos objetivos” (Ibid., loc. cit.). A autora ainda aponta que “definir atividades ou eixos que deverão nortear as ações” pode ser outra forma de organizar o ensino da Música na escola. Ela acrescenta:

Essa forma pode ser identificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação, em 1997, que estabelecem três eixos norteadores das práticas de ensino e aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão. (DEL-BEN, 2011, p. 26).

Uma última estratégia é apresentada por Del-Ben para a organização do ensino, a pedagogia de projetos. Esta forma exige a participação de diversos professores das várias áreas do conhecimento escolar, relacionando os saberes escolares com os saberes sociais. Assim,

O professor planeja as atividades educativas a partir de propostas de desenvolvimento de projetos com caráter de ações ou realizações com objetivos concretos e reais (...). Os conteúdos (...) seriam trabalhados não mais a partir de uma organização prévia, sequenciada e controlada pelo professor, mas iriam sendo pesquisados e incorporados à medida que

fossem demandados pela realização dos projetos (BURNIER apud DEL-BEN, 2013, p. 26).

Dentre os professores participantes, o Professor 4 revela que organiza seu planejamento na forma de projetos ou por temas geradores: “por exemplo, no ano passado a gente trabalhou *rock*”. Relata que esta dinâmica é uma recomendação da escola em que atua e comenta que as professoras dos anos iniciais “têm projetos também”. Complementa:

Às vezes elas querem que eu ensine uma música do projeto (delas). Acontece muito isso. (...) eu interrompo meu planejamento pra passar alguma coisa que as professoras pediram (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

A escola também orienta a organização dos conteúdos a serem trabalhados pelo Professor 2 com seus alunos dos anos finais. Segundo seu relato, “o foco deles é ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)”. Desta forma, o professor busca relacionar seus conteúdos com o das outras disciplinas que serão trabalhadas futuramente: “Quando a gente viu ‘som e ruído’ eu tive que falar sobre onda sonora, o lado da física, de ciências, puxando já questões do ENEM”. Destaca que seu planejamento nesta escola acompanha a seguinte organização: “No primeiro trimestre (...) eu trabalho (...) a percepção, no segundo a teoria musical e no terceiro a história da Música”.

O Professor 1 destaca “altura, intensidade, timbre, duração” como os “conteúdos básicos mesmo de Música, principalmente do Ensino Fundamental, nos anos iniciais”. Dentre os conteúdos das aulas de Música, relacionados ao uso da percussão e apontados pelos professores,

destacam-se os elementos do som (aqui trazidos como duração, intensidade, timbre e altura), estilos musicais e músicas de diferentes culturas, com atividades de percepção, sensibilização e exploração sonora (como o trabalho a partir de ritmos brasileiros, dentre outros).

Percebe-se que esta orientação sobre a forma de organizar os conteúdos, bem como o trabalho a ser desenvolvido nas aulas de Música, se deu dentre os que atuam em escolas particulares. Não houve relato por parte dos professores participantes que atuam em escolas públicas, sobre uma orientação da instituição em relação à organização de suas aulas.

5.2.1 Os elementos do som e da música

Dentre os elementos do som, talvez as questões referentes ao pulso e ritmo sejam as mais evidentes quando fala-se em um trabalho a ser desenvolvido utilizando a percussão. Como destaca Gohn (2010, p. 139), “é com instrumentos de percussão que o ritmo do músico é trazido à tona de forma mais evidente”. Nas palavras do Professor 3: “percussão e pulso é quase impossível dissociar (...) acho que a percussão está para o pulso e o pulso está para a percussão”. Ele destaca que quando este conceito é trabalhado com os alunos, algumas vezes o termo ‘pulso’ acaba sendo confundido:

Eu acho que um a cada mil alunos, eu vejo, que tem problemas sérios de pulso. Ele pode ter um problema sério em manter um andamento, ou não dá conta de uma energia (para tocar), ou desacelera e retarda, mas o pulso mesmo ele consegue compreender rapidamente (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Ainda relacionado ao pulso, o conceito de duração é também trabalhado com a percussão através de comparações entre os sons produzidos pelos instrumentos. Isto é exemplificado na fala do Professor 2 por uma atividade que desenvolve com alunos dos anos iniciais: “Eu posso (bater) no pandeiro, (...) bater uma vez no tambor (surdo), (e perceber) se o tambor vai vibrar mais ou vibrar menos, se o som é longo ou curto”.

Como acrescenta o Professor 3, mesmo o som desses instrumentos geralmente serem curtos (ou sua duração nem sempre ser muito controlada), é possível organizar os momentos de som e silêncio, com relação ao pulso, para criar ou relacionar às células rítmicas. Ele aponta que “o ritmo é a estruturação do pulso, de uma maneira a se criar um padrão através de células rítmicas”.

Muitas vezes, o uso da percussão acaba por ser limitado na escola em função da forte intensidade com que os alunos tocam inicialmente. O controle de intensidade, do volume dos toques, é outro ponto destacado pelos professores. Segundo o Professor 3, no trabalho com a percussão na escola “parece que o grande desafio é a questão da intensidade sonora, o forte e fraco (...). É difícil fazer uma coisa rápida, precisa, porém numa intensidade média ou fraca”.

Schrader (2011, p. 205), ao descrever atividades realizadas nas aulas de percussão da universidade, relata que também eram realizados “exercícios de dinâmica, tocando bem forte e depois diminuindo a intensidade até chegar a um mínimo de som percutido”, buscando resolver aspectos musicais e criar uma consciência entre os alunos das várias possibilidades de dinâmicas com os instrumentos.

Por vezes, outra maneira de se trabalhar este conceito de intensidade também é comparando a projeção sonora entre os próprios instrumentos de

percussão disponíveis. Sobre isto, o Professor 2 relata que uma das maneiras abordadas para que as crianças compreendam estes conceitos seriam atividades de comparação dentre os “instrumentos (...) que a gente tem na roda”, identificando “qual vai fazer um som mais forte ou mais fraco”, por exemplo, sem necessariamente entrar em termos ou conceitos como *piano*, *mezzo-forte* ou *fortíssimo*.

Além de questões de intensidade e duração, esta comparação entre os sons produzidos com percussão também é utilizada para ilustrar uma diversidade de timbres. Como apontado pelo Professor 3: “percussão é rica também numa questão timbrística”. Dentre os instrumentos da família da percussão e os objetos utilizados para este fim, há uma variedade enorme de timbres. O Professor 2 destaca que o uso da percussão ajuda o aluno a entender a “definição de timbre, (a) saber escutar as propriedades”. Este pensamento é reforçado pelo Professor 3 quando afirma:

Timbre eu acho que é uma questão fortíssima que também é inerente da percussão. Porque se tem um momento que você vai falar de timbre, e conseguir conceituar e fazer (o aluno) compreender o que é timbre, eu acho que é através da percussão muitas vezes. (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Neste sentido, Simão (2013, p. 40), destaca as atividades exploratórias de mapeamento dos sons e de seus timbres como uma parte de extrema importância nos processos de ensino de percussão corporal, desenvolvidas pelo grupo Barbatuques.

Mesmo que grande parte dos instrumentos de percussão não possua uma altura específica, a questão

da altura e afinação foi também apontada como algo trabalhado nas aulas de Música com estes instrumentos. Pode-se abordar o tema inicialmente na perspectiva comparativa entre grave e agudo, como indicado pelo Professor 2 relatando uma atividade onde os alunos deveriam perceber “qual (...) instrumento vai ser o mais agudo que a gente tem (...), e qual tem o som mais grave”. Outro exemplo é apresentado pelo Professor 1, ele utiliza o ‘tum’ para sons graves e ‘tá’ para os sons agudos, também associando à duração:

Vamos escrever, por exemplo, ‘*tumtumtum, tatata*’, a gente já tem como trabalhar vários conteúdos ao mesmo tempo. ‘*Tum*’ a gente está falando de uma nota grave, então já vai ter a altura. *Tum TumTum*, grave, já dura mais; já tem a duração. O ‘*ta*’ é o agudo, já é uma nota seca. (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

O Professor 3 comenta: “os instrumentos de pele, de membrana, eles são possíveis de afinar. A gente sabe disso”. Complementa seu pensamento afirmando: “Na verdade, todo som, eu acredito, ele tem uma altura”. Isto reforça a questão de que os instrumentos classificados como de altura indefinida (ou não definida) não significa dizer que um tambor não possa ser afinado em uma frequência específica. Pode-se observar isto também no trabalho de Marcelino (2015), ao abordar os três tipos de surdos da bateria de escola de samba, onde estes instrumentos são diferenciados além da afinação, com alturas definidas por intervalos, mas também pelos seus toques, a exemplo dos surdos de terceira e seu contraponto rítmico com a melodia do samba-enredo.

Ainda sobre questões de afinação, o Professor 3 coloca: “conceitos e conteúdos que eu trabalho com voz,

como afinação, que é muito do canto, entra na própria percussão também”. Como destaca Marcelino (2014, p.145) em sua pesquisa sobre dinâmicas de aprendizagem de um grupo de maracatu, no processo de transmissão oral de conhecimento, as onomatopeias solfejadas se estabelecem como um recurso para compreender e memorizar as células rítmicas. Sendo estas ‘onomatopeias’, uma maneira de ‘cantar’ os toques (com alturas diferentes) a serem executados por cada um dos instrumentos de percussão do grupo.

O Professor 1, no trabalho que desenvolve com as turmas de 3º ao 5º ano na escola particular, no momento em que aborda o “aprender cada nota, as alturas, as escalas, etc.”, destaca o xilofone como um “instrumento percussivo melódico” do qual faz uso. Acredita que o xilofone “funcione muito bem porque é um instrumento de fácil manuseio, a criança vai tocando nota por nota”. Um exemplo do uso de instrumento de percussão com altura definida é o ‘xilofone de garrafas’, com água em diferentes níveis para terem notas variadas, referenciado pelo Professor 2 e pelo Professor 3 como “vidrofone” (já citado no tópico anterior deste capítulo).

De modo geral, nas atividades com a percussão na escola pode-se também explorar mais as questões de arranjo e forma musical, além de todo o trabalho de composição e criação sonora a partir desses instrumentos. O professor pode adotar metodologias e estratégias para suas aulas, de acordo com os objetivos planejados e sua experiência com estes instrumentos, buscando sempre ultrapassar uma abordagem inicial dos elementos do som, células rítmicas e estilos musicais.

5.2.2 Estilos musicais e músicas de culturas diversas

Outro ponto comum entre os professores pesquisados na utilização da percussão nas aulas é com atividades sobre estilos musicais e diferentes culturas. O Professor 3 afirma que quando se trabalham “estilos musicais, culturas diversas” é possível estes conteúdos estarem “dentro da percussão”, serem trabalhados e exemplificados com estes instrumentos. De maneira geral, células rítmicas de ritmos brasileiros são ilustradas, principalmente, por meio dos instrumentos de percussão para caracterizá-los. Além das combinações dos toques/ritmos, os próprios instrumentos de percussão e seus timbres são associados aos estilos musicais.

O Professor 1, para abordar ritmos brasileiros, demonstra sua preferência pelo uso do pandeiro: “trabalho com o pandeiro também, porque tem muito a ver com a capoeira, tem a ver com os ritmos brasileiros”. Nesta mesma linha, o Professor 4 destaca o uso da percussão para se trabalhar “as músicas das regiões”. Quando trabalha “a questão dos ritmos brasileiros”, comenta que por meio da percussão é possível “ensinar algumas células rítmicas pra eles. Acho que isso é legal”, o que também auxilia na compreensão do aluno:

Vou trabalhar uma música que é um baião, aí isso já ajuda. Eu posso trabalhar percussão corporal com ritmo de baião, posso levar os instrumentos de percussão pra mostrar pra eles como é que toca no baião. (...) às vezes, a escolha do tema quando está relacionado a isso ajuda um pouco (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

Relata ainda que às vezes apresenta células rítmicas características de estilos musicais diretamente

em um instrumento: “eu digo pra eles: ‘aqui é a batida, é o ritmo da capoeira’, aí eu faço pra eles. Mostro no pandeiro, por exemplo, mostro como é: usa o polegar aqui, bate a mão ali”.

Gohn (2010, p. 139) destaca uma atenção necessária “para as qualidades do som” nos momentos de execução destes instrumentos para além da “colocação rítmica das notas”. Complementa este pensamento afirmando:

Há muitos detalhes a perceber em qualquer tipo de percussão, e a sensibilização para essas pequenas diferenças é essencial tanto para aprendizes em seus primeiros estudos musicais como para músicos profissionais. (Ibid. loc. cit.).

Desta forma, a percussão apresenta-se também como um recurso para trabalhar questões de exploração sonora. Neste caso, utilizando instrumentos tradicionais e objetos, geralmente relacionados com atividades de percepção, apreciação e/ou sensibilização. Como aponta o Professor 4, há atividades desenvolvidas justamente para se tomar consciência dos sons provenientes dos instrumentos, trata-se da descoberta por meio da experimentação: “a própria percussão, com os instrumentos, às vezes eu levo mais pra trabalhar exploração do instrumento”.

Neste sentido, encontra-se também a fala do Professor 1: “a primeira coisa que eu tento fazer com os meus alunos é ensinar eles a ouvir. (...) Apreciação musical eu acredito que seja um conteúdo e a percepção é outro que eu trabalho bastante”. Concordando com isto, há o exemplo de atividades que o Professor 2 desenvolve com os alunos dos anos iniciais: “o primeiro bimestre é tudo de descobrir os sons, de fazer eles pararem, (...)

fazer eles pararem pra escutar”. Em suas aulas, o Professor 2 utiliza sons provenientes dos instrumentos e objetos percutidos para caracterização de histórias; para desenvolver uma “sonoplastia da história” que está sendo lida para a turma.

É interessante lembrar que mesmo a maioria dos professores participantes desta pesquisa não se identificarem como percussionistas, estes fazem uso da percussão em suas aulas de Música na escola, onde os objetivos propostos não são voltados à formação do músico instrumentista. Entende-se aqui que a formação de um músico percussionista acaba por abordar diversas estratégias, contemplando conteúdos e metodologias para além daqueles exemplificados pelos participantes. O contato com materiais próprios para o ensino de percussão, bem como o estudo e vivências com esses instrumentos, podem fazer o professor de educação musical ter outras abordagens em suas aulas.

5.3 A RELEVÂNCIA DA PERCUSSÃO NAS AULAS DE MÚSICA

No intuito de discutir a relevância do uso da percussão nas aulas de Música, buscou-se levantar pontos destacados no relato dos professores pesquisados, assim como os desafios existentes para se fazer uso destes instrumentos de uma maneira apropriada no ensino regular.

Dentre os apontamentos feitos pelos professores questões como: o ensino por meio da oralidade, observação e imitação, o trabalho em grupo promovendo questões de sociabilidade, a facilidade para realização de atividades de práticas musicais com poucos recursos materiais e sem a necessidade de grandes habilidades técnicas, questões de consciência do corpo e movimento

foram destacadas como vantagens em se utilizar a percussão nas aulas de música.

Algumas metodologias de ensino de percussão, bem como estratégias trabalhadas em métodos para o ensino desses instrumentos, podem ser transferidas e adaptadas para o contexto da Educação Básica buscando-se alcançar os objetivos propostos pelos professores para suas aulas. Como exemplo, o livro de Paiva e Alexandre, *Bateria e Percussão em Grupo: Composições para a prática de conjunto e aulas coletivas*, apresenta diversas atividades que podem ser trabalhadas no contexto escolar, sem necessariamente terem sido elaboradas para somente este fim.

5.3.1 Pontos positivos do uso da percussão na sala de aula

Dentre as possibilidades no uso da percussão na sala de aula, o trabalho com sons do corpo e objetos do cotidiano mostrou-se como um dos destaques se comparados ao uso de instrumentos de outras famílias. O Professor 3 aponta que a percussão é muito pertinente para o trabalho na escola quando afirma que é possível “realizar uma aula com percussão (...) sem instrumento de percussão”, quando comparado a outro instrumento como violão ou flauta. Como destacado em sua fala: “é muito acessível realmente. Eu parto de objetos, eu parto do corpo, eu parto da boca”. O Professor 3 complementa seu pensamento destacando o baixo custo inicial, para sua utilização na prática musical em sala de aula, como sendo outra vantagem.

A fala do Professor 4, traz uma comparação com outros instrumentos utilizados em sala de aula:

Eu vejo que os alunos têm bastante sede de tocar instrumento, então a percussão, eu acho que é mais acessível do que ficar levando um monte de violão. A flauta doce, no caso, é acessível também, mas eu ainda acho que os alunos preferem percussão do que flauta doce, pelo menos os (alunos) maiores (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

É natural nos alunos uma ansiedade em tocar, em ‘fazer música’, desta forma, o trabalho com percussão torna-se uma boa alternativa, pois permite a realização de práticas e vivências musicais significativas a partir de poucos elementos, sem a necessidade prévia de longas explicações teóricas (CARVALHO; SIMÕES; ADEODATO, 2014).

Neste sentido, em suas aulas, o Professor 3 busca relacionar os conceitos e conteúdos estudados com atividades práticas. Destaca que: “depois de pulso, depois de vivenciar células rítmicas, (...) é impossível não passar por uma prática”. Compartilhando desta ideia, encontra-se o Professor 1: “sempre que eu trabalho alguma coisa de escrita musical, eu sempre tento trazer para a prática, prática musical. Quando tenho instrumento de percussão disponível eu uso”.

Vecchia (2012, p. 80) destaca que em alguns dos métodos abordados em sua pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos de bandas, já são apresentadas atividades de prática musical desde o primeiro contato com o instrumento, destinadas à compreensão e aplicação dos conteúdos trabalhados teoricamente, sendo enfatizada essa relação (da teoria com a prática) como essencial para o desenvolvimento musical do aluno. Há tópicos, como “Dicas Gerais”, onde são abordadas questões relacionadas ao “dia-a-dia das aulas após o

início do método, como mesclar as aulas em atividades práticas e teóricas” (Ibid., p. 231).

O Professor 2 aponta uma vantagem à prática musical com a percussão, relacionada ao fato desses instrumentos nem sempre trabalharem com “a questão de alturas definidas”, facilitando a criação e organização de arranjos, “Como (o foco) não é melódico fica mais, digamos, mais fácil de coordenar”. Destaca isto como um “um ponto muito positivo de trabalhar percussão”. De acordo com a fala do Professor 3, “posso ter uma música sem aspecto melódico ou harmônico, mas eu não tenho uma música sem ritmo”. Segundo ele, isto faz com que seja possível desenvolver uma prática apenas explorando os aspectos rítmicos por meio destes instrumentos, sem abordar questões de harmonia ou melodia em arranjos musicais.

Outro ponto pertinente, relacionado ao uso da percussão na sala de aula, foi a facilidade para o trabalho em grupo. Como destacado na fala do Professor 3, a atividade com percussão, geralmente, “é uma prática social, socializadora, difícil de ser realizada na escola sem ser de forma coletiva”. Complementa, “Eu acho que essa questão socializadora é muito importante, muito primordial, muito importante se trabalhar” no contexto escolar.

Neste sentido, o Professor 1 também aponta que o uso da percussão “traz bastante o coletivo. Ela (a percussão) trabalha com o coletivo dentro da sala de aula”. Explica que “por não ter instrumentos suficientes” para todos tocarem simultaneamente, conversa com os alunos de modo que “você vai tocar primeiro, depois o colega vai tocar”. Complementa seu pensamento destacando que há aspectos que não são exclusivamente musicais a serem trabalhados com percussão:

A gente também tem que trabalhar muito a questão do saber ouvir. Como é que tu vai trabalhar com percussão se a pessoa não consegue nem ouvir, não consegue nem ficar com um tambor na sua frente parado? Tem questões que a percussão pode nos ensinar que vai além da música (PROFESSOR 1, trecho da entrevista, 2016).

Paiva (2004, p.64) destaca que na formação do percussionista é comum o aprendizado acontecer em um contexto coletivo, “seja pela sua participação em grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, seja pela sua participação em bandas, orquestras e grupos de percussão”. Destaca ainda que o trabalho musical desenvolvido de maneira coletiva possibilita discussões e trocas de experiências entre os alunos com maiores ou menores habilidades, valorizando o conjunto e o indivíduo, e contribuindo no processo de motivação dos envolvidos.

Mesmo em grupos onde os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento musical (...) cada aluno pode desempenhar papéis diferentes em uma mesma música. Uma função considerada mais ‘fácil’ em termos de habilidades, não significa ser menos importante em termos musicais (PAIVA, 2004, p. 64).

Desta forma, o trabalho desenvolvido em grupo facilita que o aluno aprenda também pelo exemplo, não necessariamente do professor. Marcelino (2014, p.149), em sua pesquisa sobre a aprendizagem musical de um grupo de maracatu, destaca algumas dinâmicas utilizadas como a escuta e ‘tirar de ouvido’, as observações e

imitações, e o uso de onomatopeias solfejadas. O trabalho de Almeida (2004), com percussionistas populares de Salvador, também destaca uma aprendizagem informal, comum nestes instrumentos. Geralmente, os ritmos são transmitidos oralmente, em vivências coletivas e socializadoras, através da imitação repetição, observação e memorização (FREITAS, 2008, p. 13).

Neste sentido, o Professor 1 utiliza esta forma de aprendizagem (pelo exemplo, observação e imitação), buscando “trazer um aluno pra frente do quadro para que ele faça para os outros alunos olharem”. Complementa que desta forma o aluno “pode escutar o colega que pode estar tocando um pouco melhor, e vai entender”.

Para realizar esta estratégia de aprender com o outro é necessária uma atenção ao corpo, uma consciência dos movimentos executados para realização de cada som. De acordo com Gohn (2010), todos os músicos precisam organizar seus movimentos corporais para ter o resultado sonoro esperado, independente de qual seja o instrumento. O autor destaca que “o contato com a percussão promove experiências sensoriais que ligam diretamente a percepção e a produção musical ao corpo” (Ibid., p. 139).

O Professor 1, por vezes, procura explorar esta relação do movimento corporal, “trazer eles pra fazer as atividades”, com o conteúdo que está abordando: “eu tento ‘linkar’ aquilo que eles estão tocando, o que eles estão ouvindo, com aquilo que eles estão fazendo”. Em seu trabalho, Freitas (2008, p.12) afirma que os livros e métodos de percussão tornam-se objetos híbridos que transitam entre a cultura popular (geralmente transmitida de maneira oral e com destaque para a importância do gesto na produção sonora) e a educação musical formal, várias vezes transmitida de forma escrita.

Já o Professor 3 aponta para seu uso como um recurso para o diálogo com outras linguagens artísticas: “ela (a percussão) é um elemento muito interdisciplinar quando eu falo de outras linguagens artísticas. Ela é usada no teatro. Ela está na dança”. Destaca ainda que com a percussão vê possibilidades de “trabalhar largamente a questão de meio ambiente”. Em seu trabalho, o Professor 3 aborda outras temáticas pertinentes à rotina escolar que podem ser relacionadas à percussão:

Falou percussão, falou ritmo, falou corpo (e) vai trazer a questão da sexualidade muito forte. (...) Se eu vou trabalhar (cultura da) África, vou trabalhar questões do Brasil, trabalhar música pop, (...) a questão do corpo como um veículo (...), não só de extração de som (...), enfim... eu vou ter a percussão como um recurso. (PROFESSOR 3, trecho da entrevista, 2016).

Tanto na literatura quanto na fala dos professores participantes, é possível identificar uma boa aceitação destes instrumentos por parte dos alunos em geral. Como destacado pelo Professor 3, a criança, nesta idade escolar, “precisa extravasar, tem essa energia contida”. Talvez pela euforia por tocar (fazer música propriamente) e pela facilidade inicial de se produzir o som (o que nem sempre acontece com a maioria dos instrumentos de sopro), a percussão acaba por ser uma boa alternativa para a educação musical escolar, apresentando uma variedade de recursos para atividades com ênfase na prática musical.

5.3.2 Os limites apontados para o uso da percussão em sala de aula

Além de pontos positivos, é necessário perceber que também existem limitações para a utilização destes instrumentos no trabalho desenvolvido na escola. Ao mesmo tempo em que o trabalho em grupo é beneficiado pela percussão, isto pode acabar gerando sons com grande intensidade. Para esses momentos, é necessário haver um local apropriado para não influenciar nas demais atividades que ocorrem simultaneamente na escola. Além disso, para se desenvolver uma ação de maneira eficiente e em grupo, o professor precisa saber como trabalhar com os instrumentos e com a organização dos envolvidos em uma prática musical coletiva (em que nem sempre todos os alunos utilizam os mesmos instrumentos).

A questão mais evidente indicada nas falas dos professores participantes da pesquisa como um desafio para o uso da percussão foi referente ao grande volume sonoro produzido. Como apontado pelo Professor 3, “o produto sonoro que parte de uma percussão, ele rapidamente excede a questão da parede do ambiente”. Comenta ainda que as escolas geralmente não dispõem de um espaço físico preparado e destinado para as práticas musicais: “A escola sempre é construída naquele formato, muito piso, muito azulejo. Não há um projeto, um pensar para um isolamento acústico”. Em função de uma falta de tratamento acústico no prédio escolar, o professor precisa equilibrar suas atividades de aula com a interferência que pode provocar aos seus colegas vizinhos, uma vez que a rotina da aula de Música acaba por acontecer a cada momento em uma sala, em uma turma diferente.

Neste ponto, o uso da percussão fica condicionado a alguns fatores, como coloca o Professor 3: a) uma

instrumentação específica, que não interfira em demasia nas outras aulas da escola quando trabalhada em sala; b) um ambiente determinado, dentro da sala, na quadra da escola, no pátio, de maneira que possa se realizar o trabalho desejado sem interferir nas demais rotinas da escola. Ele ainda aponta que o volume, a intensidade da prática musical, geralmente “fica sempre condicionada por essa questão, do fraco pra fraquíssimo, do médio, quando muito”.

Este problema do volume sonoro intenso de alguns instrumentos de percussão também é relatado em alguns trechos na tese de Schrader (2011, p. 236):

Inúmeras vezes tivemos incompatibilidades quanto ao local e ao horário para o funcionamento das atividades de percussão (...). O motivo era a intensidade sonora que era produzida pela atividade percussiva, interferindo na realização das reuniões e palestras no auditório e demais salas de aula. A estratégia para solucionar o problema era transferir as aulas para um local mais distante, no bosque, à sombra das árvores.

Outro grande desafio destacado para o uso da percussão na escola foi referente à organização do momento de prática musical com estes instrumentos. O Professor 3 aponta que além da “regência de classe”, que professores de maneira geral devem ter para conduzir suas aulas, o trabalho com música exige do profissional “enquanto conhecimento e habilidade específica” uma outra preparação. É preciso ter clareza do arranjo, da estrutura da atividade que se quer realizar uma vez que “a percussão quando cai na mão do sujeito, quer seja o musicalizado, quer não, (...) é uma coisa impressionante, ela toca sozinha na mão do sujeito”. Comenta ainda que

nem sempre é fácil controlar a euforia dos alunos por tocar e “qualquer movimento com um instrumento de percussão já produz som”.

O Professor 2 acrescenta que é preciso também saber como tocar, “dominar” os instrumentos que serão utilizados, inclusive para guiar as atividades propostas. Relata que considera “difícil coordenar tudo” por não ter o “domínio de tantos instrumentos de percussão”. Em suas palavras:

Eu não domino. (...) Sei que posso segurar o ritmo em qualquer instrumento daqueles, mas eu não sei como é que se toca realmente um pandeiro. (...) Pra mim essa é a maior dificuldade, eu dominar (a maneira de tocar) pra poder passar pra eles (os alunos). (PROFESSOR 2, trecho da entrevista, 2016).

Este ponto é encarado também como uma habilidade técnica que o professor precisaria ter para melhor utilizar os instrumentos em sala. Como destacado por Bartoloni (2011, p. 14-15),

Ter consciência que o uso correto das mãos, braço, antebraço e ombros fazem com que o som extraído do instrumento seja de qualidade, e não uma 'pancada'. Costumo dizer aos meus alunos para nunca usarem a expressão 'bater'. Não se bate um instrumento de percussão, percute-se. É algo muito mais amplo.

O Professor 1, ao utilizar a percussão com os alunos, não realiza atividades com “foco na técnica”, esta questão não é seu objetivo principal, mas destaca que trabalha “a técnica como um recurso, eles (os alunos) têm que ter uma noção, têm que ter um conhecimento, têm

que ter a visibilidade” dos recursos sonoros dos instrumentos que estão utilizando.

O Professor 4 considera que seus conhecimentos sobre aspectos técnicos de instrumentos de percussão são em um nível básico quando afirma que não toca “percussão, então pra mim é mais difícil”. Acrescenta ainda que não possui instrumentos de “percussão em casa, mas pelo menos as coisas básicas”, relacionadas à utilização deles, considera que aprendeu na faculdade. Ao utilizar percussão em suas aulas, destaca que “pra eles (os alunos) é interessante aprender. (...) Como pra eles é algo novo, já é uma grande coisa”. Em sua fala, exemplifica uma das maneiras de como aborda esta questão com seus alunos:

A gente faz a exploração (dos sons do instrumento), mas algumas vezes eu mostro. Por exemplo, ‘aqui é a batida, é o ritmo da capoeira’, aí eu faço pra eles, mostro no pandeiro (...) como é: usa o polegar aqui, bate a mão ali. Eu mostro e alguns conseguem fazer na hora igual ao jeito que eu fiz. (PROFESSOR 4, trecho da entrevista, 2016).

Mesmo o professor podendo realizar um trabalho na escola sem exatamente dominar questões de técnica como um músico percussionista profissional, alguns aspectos são essenciais para se explorar melhor as possibilidades sonoras de cada instrumento ou objeto, além de trazer maior segurança para a prática pedagógica com os alunos. Uma vivência mais ampla com estes instrumentos faz com que o professor sinta-se mais à vontade para utilizá-los em aula, inclusive explorando novas formas e diferentes conteúdos daqueles inicialmente aprendidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo principal foi conhecer como professores de Música compreendem o uso da percussão em suas aulas. A partir disso, foram definidos três objetivos específicos para alcançá-lo: 1) entender a concepção de percussão dos professores de Música; 2) analisar quais conteúdos da aula de Música são trabalhados com a percussão; 3) discutir a relevância da percussão nas aulas de Música no Ensino Fundamental, na perspectiva dos professores participantes.

A revisão de literatura buscou textos que tratassem do ensino da percussão em diversas perspectivas, buscando dialogar com o trabalho realizado na educação musical escolar. Conhecer mais sobre pesquisas realizadas em outros contextos, assim como trabalhos que abordam diferentes formas de ensino e aprendizagem desses instrumentos, ajudou-nos a ter elementos para analisar os dados coletados buscando sinalizar possibilidades para o uso da percussão na escola.

A pesquisa com abordagem qualitativa permitiu conhecer os contextos onde os professores atuam, bem como entender suas concepções sobre os instrumentos de percussão e a maneira como são utilizados em suas aulas. Esta metodologia mostrou-se apropriada, uma vez que a intenção foi valorizar a perspectiva dos professores neste processo do ensino musical escolar.

A partir da análise dos dados, os resultados apontam para diversas formas de se abordar o uso da percussão na escola de Ensino Fundamental. Sendo cada professor um ser único e o fato de cada escola ter suas singularidades, é impossível indicar uma única maneira ou ter certeza plena dos produtos finais no trabalho com estes instrumentos para ensino da Música.

O uso da percussão certamente é pertinente ao trabalho realizado no contexto escolar. Seja pela variedade de timbres (dos instrumentos, corpo e/ou objetos) ou pela facilidade de práticas musicais significativas de maneira coletiva, estes instrumentos agregam possibilidades diversas para o trabalho de musicalização desenvolvido na escola.

O que pode ser destacado, primeiramente, é a facilidade do uso da percussão para atividades de prática musical. Trabalhos explorando o som do corpo, de objetos ou de instrumentos tradicionais demonstram que para um primeiro contato com a música, estes instrumentos apresentam resultados musicais satisfatórios, um aspecto muito importante para trabalhar a motivação dos alunos. Atividades e vivências desenvolvidas em contexto de oficinas, grupos folclóricos ou em projetos sociais podem facilmente ser aplicadas em sala de aula, colaborando para uma aprendizagem mais significativa.

Percebe-se que são evidentes as possibilidades sonoras por meio do corpo e de objetos do cotidiano para a realização de práticas musicais na visão dos professores participantes da pesquisa. Entretanto, o trabalho com estes recursos e com os instrumentos tradicionais de percussão em sala muitas vezes fica limitado pela habilidade do professor, até mesmo pela falta de vivências musicais para ampliar as maneiras de utilizá-los. Além disso, recursos tecnológicos que exploram sons e timbres diversos, seja por meio de um *smartphone*, por um instrumento digital ou através de um acompanhamento gravado (rítmico e/ou harmônico), apresentam-se ainda pouco utilizados nas aulas dos professores participantes desta pesquisa.

Na cultura popular, são diversas as manifestações que envolvem a percussão. Por vezes, o aprender se dá nos momentos da prática, da apresentação, sem

exatamente haver um ensino formalizado de como executar os instrumentos. O som e o movimento não são dissociados e a corporeidade faz parte da performance. Em um ensino formal como ocorrido na escola, muitas vezes baseado na transmissão de conhecimentos pela escrita, estas práticas de ensino se mostram como alternativas para romper com a hierarquia dos conhecimentos, enfatizado pelo uso da escrita, e ampliar formas de ensino da Música. Utilizar o corpo para se fazer música e perceber a relação dos movimentos para este fim, faz com que o ensino musical escolar também dialogue com os saberes da cultura popular, valorizando, inclusive, o respeito ao diferente.

A percussão é trabalhada de maneira coletiva em vários contextos. Em momentos de performance, diversos tipos de instrumentos desta família são executados simultaneamente e todos têm seu grau de importância e complexidade, porém se conectam de maneira interdependentes para o resultado sonoro desejado. É preciso escutar, entender, respeitar e dialogar com o outro. Este aspecto pode ser transferido para práticas no contexto escolar. A opção do trabalho em uníssono sempre é válida, mas dinâmicas utilizadas em grupos de percussão, com diversas linhas rítmicas simultâneas se completando, que nem sempre tem complexidade tão avançada, pode ser mais uma alternativa de abordagem para a sala de aula. Esta proposta pode ser inclusive adaptada para outros instrumentos, de sopro, de corda ou da própria voz, a fim de conseguir diferentes resultados nas práticas musicais desenvolvidas na escola.

Outro ponto que poderia receber um investimento maior na escola está relacionado aos instrumentos disponíveis. Aumentar a variedade, a qualidade e a quantidade destes materiais para o trabalho em sala de aula poderia ampliar as atividades desenvolvidas e as

formas de se trabalhar os conteúdos. Vários conteúdos da aula de Música podem ser abordados fazendo-se uso da percussão.

Questões relacionadas à pulsação e às células rítmicas de diversos estilos musicais ainda são as que aparecem com mais frequência nos discursos dos professores participantes. Dentre os elementos do som (altura, duração, intensidade e timbre), talvez questões relacionadas à afinação pudessem ser melhor exploradas se houvessem outros instrumentos disponíveis na escola.

Instrumentos percussivos afinados (de altura definida, 'temperada') como o xilofone, os tubos percussivos afinados e outros instrumentos de teclado (como o metalofone e/ou a lira marcial que fazem parte inclusive do conjunto instrumental de bandas) poderiam estar mais presentes no ambiente escolar, onde o comum é encontrarmos membranofones e idiofones presentes nos grupos de manifestações da cultura popular.

O uso da percussão na aula de Música poderia ser ampliado se houvesse um espaço físico nas escolas adequado à realização das atividades. Não somente a percussão, mas a prática com qualquer instrumento seria beneficiada se não houvesse interferência sonora nas outras salas do prédio escolar. Esta é uma questão recorrente na fala dos professores, bem como na literatura estudada. Por vezes, as atividades precisam ser realizadas em outros espaços para não ficarem limitadas ao volume e interferência que causam em ambientes vizinhos.

A formação do professor também é outro ponto que está relacionada à ampliação do uso da percussão na escola. Mesmo com instrumentos à disposição e um espaço adequado, o professor só conseguirá usufruir destes recursos se tiver propriedade no que faz. Disciplinas e práticas durante a graduação, cursos de

formação continuada, oficinas e cursos específicos para um aprimoramento de questões técnicas, contato com metodologias diversas e materiais didáticos de qualidade, vivências com estes instrumentos e experiências em diferentes contextos podem agregar ao trabalho deste profissional, refletindo em sua atuação no espaço escolar.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a ampliação da compreensão de possibilidades de uso da percussão no espaço escolar, no ensino regular de Música, de modo a trazer elementos para a área da educação musical e continuar a reflexão sobre essa temática. Outras pesquisas abordando temas como o papel da formação dos professores, o diálogo entre a escola e as práticas sociais, e a elaboração e análise de materiais didáticos para o contexto escolar são sugestões para trabalhos futuros, considerando que estes foram aspectos que surgiram no decorrer das análises e que podem ser abordados por este mesmo viés da percussão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. **Ensino de música com a experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

BARTOLONI, Carmo. **Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARVALHO, Ronaldo Roella; SIMÕES, Alan Caldas; ADEODATO, Ademir. **O Ensino coletivo de percussão no Ensino Fundamental: Um Relato de experiência na cidade de Vitória (ES).** In: IX Encontro Regional Sudeste da ABEM. Vitória/ES, 2014.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

DEL-BEN, Luciana. Música nas escolas. **Salto Para o Futuro: Educação Musical Escolar**. Rio de Janeiro, Boletim 08, p. 24-33, jun. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Emília Maria Chamone de. **O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Daniel M. **Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão**. Tesa (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, 2009.

GROVE, **Dicionário de Música**, Edição Brasileira (Edição Concisa), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

MARCELINO, André Felipe. **Grupo de maracatu Arrasta Ilha: dinâmicas de aprendizagem musical em**

uma comunidade de prática. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____. **Ritmos e Batucadas:** material didático sobre as baterias das escolas de samba de Florianópolis em formato de livro, DVD e website. In: Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM, Natal/RN, 2015.

MELO, Felipe Brito de. **Experimentos com percussão em um projeto PIBID:** uma educação musical abrangente a partir do ensino/aprendizado de instrumentos de percussão. In: Anais do XIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Campo Grande/MS, 2014.

MIRANDA, Brenda de Carvalho; SILVA, Vanessa de Andrade da; SILVA, Kadja Marluan da. **Percussão corporal:** uma experiência com jogo percussivo a partir do PIBID Música. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, Natal/RN, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Percussão:** uma abordagem integradora nos processos de ensino aprendizagem desses instrumentos. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____; ALEXANDRE, Rafael C. **Material didático para bateria e percussão:** levantamento bibliográfico e elaboração de um material didático inédito para o ensino coletivo desses instrumentos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XIX. Goiânia, 2010, p. 1187-1208.

PUERARI, Márcia. **Ensinar Música na Educação Básica:** um estudo de caso sobre o processo de escolarização da Música na perspectiva de uma professora. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Catherine Furtado dos. **Casa Caiada:** formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2013.

_____; ROGÉRIO, Pedro; MATOS, Elvis de Azevedo. **Casa Caiada:** formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, Pirenópolis/GO, 2013b.

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

SIMÃO, João P. **Música corporal e o som do corpo:** um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Henry Raphaely de. **Processos de ensino coletivo de bateria e percussão:** reflexões sobre uma prática docente. Dissertação, (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Jusamara. Aprendendo Música com objetos do cotidiano: experiências criativas. In: **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Vol. 5, 2013b.

VECCHIA, Fabrício Dalla. **Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão:** análise de métodos e proposta de sistematização. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa do programa de Mestrado PROF-ARTES, da UDESC, intitulada "Perspectivas de professores de música sobre o uso da percussão no Ensino Fundamental". O objetivo principal é conhecer o que pensam professores de música sobre o uso da percussão em aulas do ensino fundamental.

Serão realizadas entrevistas para obtenção dos dados dos participantes. As entrevistas serão gravadas em áudio para garantir a fidelidade das transcrições e das análises das informações coletadas.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados coletados para a produção de artigos técnicos e científicos ressaltando que sua privacidade será mantida de acordo com os procedimentos éticos para estudos acadêmicos. Será possível se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Para quaisquer informações adicionais, estaremos à disposição nos contatos abaixo:

Rafael Martins Gonçalves
rafamusicapmt@gmail.com

Prof. Dr. Sérgio L. F. de Figueiredo
sergiofiquiereo.udesc@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____
declaro estar ciente das propostas da pesquisa "Perspectivas de professores de música sobre o uso da percussão no Ensino Fundamental", e autorizo o acadêmico Rafael Martins Gonçalves e o professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, orientador da pesquisa, a utilizarem as informações por mim fornecidas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que mantido o meu anonimato.

Assinatura

Data: / /

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

Pesquisa de Mestrado

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE MÚSICA SOBRE O
USO DA PERCUSSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rafael M Gonçalves (Mestrando)

Prof. Dr. Sergio Figueiredo (Orientador)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais

sexo/ idade

Formação educacional

Educação infantil

Ensino fundamental

Ensino médio/ técnico

Ensino superior

Curso/ instituição/ ano conclusão

Estágios/ bolsas

Pós-graduação

Outros cursos

Experiência musical

Música na família

Participação em atividades musicais

Formação musical

Aulas de música na educação básica
Cursos de música em outros espaços (antes/ durante/ depois da universidade)
Cursos de música atualmente

Experiência profissional

Tempo de atuação como professor(a) de música
Locais onde já atuou como professor(a) de música
Locais onde atua hoje como professor(a) de música
Outras experiências profissionais além de atuar como professor(a) de música

Ensino de música no ensino fundamental

Principais objetivos das aulas de música no currículo do ensino fundamental
Conteúdos das aulas de música
Metodologias adotadas
Recursos materiais disponíveis
Pontos positivos no trabalho realizado
Principais desafios no trabalho realizado
O ensino de música extra-curricular

Percussão nas aulas de música

Instrumentos de percussão disponíveis/ utilizados nas aulas
Outros materiais relativos à percussão utilizados nas aulas
Conteúdos trabalhados com a percussão nas aulas
Repertório para trabalho com percussão
Métodos de percussão utilizados para as aulas
Técnica de percussão
Pontos positivos do uso da percussão nas aulas de música
Desafios para o uso da percussão nas aulas de música

Outros comentários