



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Os efeitos de estudos formais associados ao recurso
didático da gravação na prática de bateristas populares**

Bruno Torres Araujo de Melo

João Pessoa
Março de 2015



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música; área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa: Processos, Memórias e Práticas Educativo-Musicais.

Bruno Torres Araujo de Melo

Orientadora: Maura Penna

João Pessoa
Março de 2015

M528e Melo, Bruno Torres Araujo de.
 Os efeitos de estudos formais associados ao
 recurso didático da gravação na prática de bateristas
 populares / Bruno Torres Araujo de Melo.- João
 Pessoa, 2015.
 200f. : il.
 Orientadora: Maura Penna
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
 1. Música. 2. Educação musical. 3. Bateristas
 populares. 4. Estudo formal - bateria. 5. Gravação -
 recurso didático.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **"Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares"**

Mestrando(a): **Bruno Torres Araújo de Melo**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro/UFPE/UFPB

Prof.^a Dr.^a Marisa Nóbrega Rodrigues
Membro/UFCG

João Pessoa, 26 de Março de 2015.

Dedico este trabalho ao amor de Juliana Regis

Agradecimentos

Fico feliz por ter sido orientado por Maura Penna. Anos atrás, pude ensinar bateria ao seu filho e isso fez com que ambos tivéssemos um bom envolvimento com esta pesquisa. Além disso, temos simpatia um pelo outro e buscamos nos auxiliar nas áreas em que possuímos limitações. Assim, Maura me ajudou bastante, não somente como ótima orientadora e professora, mas também como amiga. Muito obrigado, Maura.

Juliana Regis, minha esposa, sabe o quanto lhe sou grato. Ajudou-me durante todo o processo, me dando amor e carinho. Espero poder retribuir em dobro. Muito obrigado, Juh.

Agradecer a Pablo Ramires, baterista banda Cabruêra, por ter me falado justamente o que um baterista iniciante precisa escutar. Guardo, até hoje, um imenso carinho pelo que ele me disse. Pablo também conseguiu uma rara e importante fonte para a construção do capítulo 2 desta dissertação. Muito obrigado, Pablo.

Ao meu tio e (bi)padrinho Wagner Torres, que foi meu psicólogo, pai, amigo, professor e, em vários momentos, meu chão. Meu primo e compadre Fabiano Fernandes. Aos meus pais sou agradecido por terem me gerado, me educado e me incentivado a ser baterista. Tenho certeza que todos vocês contribuíram para que eu chegasse até aqui. Muito obrigado, família.

Fico feliz também por ter grandes amigos. Agradeço a Alex Abrantes, Jaime Prado, Guilherme Fechine, Jadson Santiago, Augusto César, Arthur Gouveia (e sua esposa Sylvia), Bocão Mutretas, Dorivan Ferreira, Flaviano Neto, Nildo Gonzalez, Luã Brito, Marcel Bruno e Guilherme Germoglio. Aos companheiros Yuri da Costa e Stephan Bühler (*Low Shout*), Igor Tadeu, Aurélio Coutinho e Edgar Roque (*Hot Rods*) e todos os outros projetos que atuei como baterista. Muito obrigado, amigos.

Obrigado aos meu ex-alunos, em especial aos do IFPB e também aos dois participantes desta pesquisa: Paulo Branco e Diego Miranda. Vocês foram grandes alunos e professores neste processo. Muito obrigado, bateras.

Agradecer à bateria. Instrumento que me oportunizou grandes experiências, conhecendo o mundo, o palco e a música por outro ângulo. Ela me salvou e fortaleceu. Meu combustível. Minha nave. Muito obrigado, bateria.

Acho que seu corpo deve se mover o tempo todo. Ajuda seus membros a se comunicarem uns com os outros, colaborando em certos grooves. Faço o mesmo quando vou iniciar uma contagem. Não sou estático, mantenho tudo se movendo. É como aquecer o motor. Você não quer parar totalmente para depois voltar a se movimentar. Sempre mantenho algo se movendo – a cabeça, o pescoço... Você não deve parecer que esteja fazendo “air drums”, apenas o suficiente para sentir o tempo (Chad Smith).

RESUMO

Os músicos populares normalmente aprendem a tocar sem o auxílio de professores, por conta própria, tirando músicas de ouvido e participando de grupos com amigos em comum. Atualmente, eles também têm se inserido no âmbito formal de ensino, buscando aprimorar os seus conhecimentos para uma melhor qualificação no mercado de trabalho. Da mesma forma, os espaços formais de ensino de música também estão se modificando, criando novos cursos para esta nova demanda de músicos. Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar, através de pesquisa-ação, como aulas teóricas e práticas com o recurso metodológico de gravações em áudio e vídeo influem na prática musical de bateristas populares. Para contextualizar o problema e fundamentar a análise, os três primeiros capítulos de base bibliográfica trataram de pontos específicos, sendo o primeiro voltado para o músico popular, o segundo para a bateria e o terceiro para a tecnologia da gravação. Foi utilizada a abordagem de pesquisa-ação, em um processo no qual se seguiu um ciclo para que o pesquisador pudesse intervir em uma prática, com a intenção de mudança. Depois da escolha de dois participantes que não tinham realizado estudos formais prévios, buscou-se compreender, por meio de uma entrevista, quais eram as suas opiniões em torno do estudo formal do instrumento, sobre o uso da tecnologia da gravação de forma pedagógica e como foram as suas trajetórias como bateristas. Em seguida, foram realizadas quatro observações com cada participante, avaliando as suas práticas em seus grupos musicais. A partir da análise desses dados, foi elaborado um plano de curso contendo 12 aulas, ministradas entre os meses de setembro de 2013 e abril de 2014. Através dessa intervenção na forma de aulas particulares, foram vistos alguns dos conteúdos que são comumente estudados nos espaços formais que contemplam o ensino de bateria, assim como outros assuntos que são normalmente tratados em ambientes não formais. Também foi utilizada a gravação como recurso de aprendizagem, modo que é comum na autoaprendizagem de instrumentos. Cinco meses após a intervenção, período este necessário para que os estudos pudessem ser incorporados de forma “natural” nas práticas dos participantes, ocorreram quatro (re)observações com cada um deles, na busca de algum sinal de mudança. Apesar de apresentarem alguns efeitos possíveis decorrentes dos estudos realizados nas aulas particulares, as (re)observações não puderam deixar claro se essas mudanças decorreram exclusivamente do processo realizado na etapa de ação. As mudanças ficaram mais claras através de uma entrevista final, que trouxe informações sobre a melhora da auto-observação e da autocrítica musical dos dois bateristas, além de efeitos positivos sobre a percepção dos “vícios” que eles carregam consigo e também o quanto é importante a gravação como forma de aprendizagem de bateria. Foi possível concluir que os estudos formais foram associados aos conhecimentos prévios desses dois bateristas, trouxeram novas frases rítmicas aos seus repertórios e aperfeiçoaram suas formas de tocar o instrumento.

Palavras-chave: bateristas populares, estudo formal de bateria, gravação

ABSTRACT

Popular musicians usually learn their instrument by ear, on their own and taking part of musical groups formed by mutual friends. Nowadays, they have also been seeking for formal education to enhance their knowledge and be more certified. Similarly, the formal spaces to learn music are changing as new courses are being created to supply this demand of new musicians. In this way, this study used the research methodology 'action research' to investigate how formal classes that use audio and video recordings affect the skills of popular drummers. The first three chapters of this work compose a bibliographic research that address, respectively, the popular musician, the drums as their musical instrument, and the recording technology. The approach action research was used in a process followed by a cycle so that the researcher could intervene in a practice, with the intention of change. Two participants who did not have any previous formal study were chosen and interviewed to understand what were their opinions about the formal study of the instrument, on the use of recording technology in a pedagogical form, and how were their careers as drummers. Then, four performance observations were done with each participant, assessing their practices in their musical style. A syllabus containing 12 classes was designed from the analysis of these data and a corresponding course was held between September 2013 and April 2014. These private lessons contained topics that are usually present in both formal and informal spaces of musical education. Another learning resource used was make recordings, which is usually regarded as a self-learning music. A period of five months after the interventions was required to seamlessly incorporate studies in the practices of the participants. After this, four more observations were performed with each participant to look for any signs of change. Although they demonstrated some possible effects from studies conducted in private lessons, the observations could not make it clear that these changes were only due to the process carried out in the action step. The changes were clearer after a final interview, which brought about the improvement of self-observation and self-criticism of the two drummers. Furthermore, the positive effects on the perception of "vices" that they carry and also how important was recording as means to learn how to play the drums. It was concluded that the formal studies that have been associated with previous knowledge of these two drummers brought new rhythmic phrases to their repertoires and perfected their ways of playing the instrument.

Keywords: popular drummers, formal studies on drums, recording

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capítulo 2

Figura 1 – O baterista Nildo Gonzalez (PB)	22
Figura 2 – O núcleo da bateria acústica	24
Figura 3 – Pedal <i>Speed Cobra</i>	27
Figura 4 – Bumbo de 22” de diâmetro por 18” de profundidade.....	28
Figura 5 – Caixa clara <i>Odey</i> , 14” de diâmetro por 6,5” de profundidade	30
Figura 6 – Par de címbalos (chímbal) com 14” de diâmetro	32
Figura 7 – <i>Cocktail drum</i> da empresa DW	33
Figura 8 – Bateria eletrônica ALESIS DM8 <i>usb kit</i>	34
Figura 9 – Pegada tradicional, moderna Alemã, moderna Francesa.....	40
Figura 10 – A “pinça”	41
Figura 11 – Representação gráfica de uma sequência de toques simples.....	43
Figura 12 – Representação gráfica de uma sequência de toques duplos	43
Figura 13 – Representação gráfica de uma sequência de <i>paradiddles</i>	43
Figura 14 – Representação gráfica de uma sequência de <i>flams</i>	43
Figura 15 – Representação gráfica de uma sequência de <i>drags</i>	43

Capítulo 3

Figura 16 – Fonógrafo <i>Pathe</i> , de aproximadamente 1905.....	51
Figura 17 – Gramofone	52

Capítulo 4

Figura 18 – Representação do ciclo básico de investigação-ação em quatro etapas	71
Figura 19 – Reelaboração do ciclo básico de investigação-ação em sete etapas.....	72
Figura 20 – Participante Paulo	80
Figura 21 – Participante Paulo, observação da prática nº 1	85
Figura 22 – Participante Paulo, observação da prática nº 2	86
Figura 23 – Participante Paulo, observação da prática nº 3	88
Figura 24 – Participante Paulo, observação da prática nº 4	90
Figura 25 – Participante Diego	92

Figura 26 – Movimentos de punho que Diego sentiu dificuldades após o acidente.....	95
Figura 27 – Participante Diego, observação da prática nº 1	97
Figura 28 – Participante Diego, observação da prática nº 2	99
Figura 29 – Participante Diego, observação da prática nº 4	100
Figura 30 – Participante Diego, observação da prática nº 3	101

Capítulo 5

Figura 31 – Participante Paulo durante uma das aulas particulares	109
Figura 32 – Posicionamento dos ísquios ao sentar em um banco de uma bicicleta.....	114
Figura 33 – O <i>home position</i> e a caixa clara posicionada na linha da cintura	115
Figura 34 – Fone de ouvido fechado <i>Audio-technica</i> , modelo ATH-M50X	123
Figura 35 – Paulo após cometer um erro durante as gravações das Músicas de Férias.....	125
Figura 36 – <i>Logic Pro 9</i> e o gráfico da música <i>R U mine?</i>	126
Figura 37 – Diego durante as gravações das Músicas de Férias	127

Capítulo 6

Figura 38 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 1	133
Figura 39 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 2	134
Figura 40 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 3	135
Figura 41 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 4	138
Figura 42 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 1.....	139
Figura 43 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 2.....	141
Figura 44 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 3.....	142
Figura 45 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 4.....	144
Figura 46 – Entrevista final.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Datas e atividades da etapa de ação	112
Tabela 2 – Datas das aulas individuais e dos depoimentos.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Analógico Digital
CD: Compact Disc
DA: Digital Analógico
DAW: Digital Audio Workstation
DVD: Digital Versatile Disc
EP: Extended Play
ETIM: Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz
Hz: Hertz
IFPB: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
LER: Lesão Por Esforço Repetitivo
LP: Long Play
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MP3: MPEG Layer 3
MPEG: Moving Player Expert Groups
OH: Overhead
ONG: Organização Não Governamental
P2P: Peer-to-peer
PB: Paraíba
PCM: Pulse-code Modulation
RCA: Radio Corporation of America
RPM: Rotações Por Minuto
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFCG: Universidade Federal de Campina Grande
UFPB: Universidade Federal da Paraíba
UFRS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UIT: União Internacional de Telecomunicações
VHS: Video Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. O músico popular e sua formação	04
1.1 – As práticas dos músicos populares	05
1.2 – Formal, não formal, informal e autoaprendizagem.....	06
1.3 – A formação do músico popular.....	09
1.4 – Características comuns de aprendizagens do músico popular	12
1.4.1 – Aprender pela observação e tocando de ouvido	14
1.4.2 – O tocar em grupo	17
1.4.3 – O apoio da família e a interação com os amigos	18
2. A bateria e sua aprendizagem.....	21
2.1 – Panorama da história da bateria	25
2.1.1 – O bumbo	28
2.1.2 – A caixa clara	29
2.1.3 – Os címbalos.....	31
2.2 – Outros tipos de bateria	33
2.2.1 – O <i>cocktail drum</i>	33
2.2.2 – A bateria eletrônica	34
2.3 – A aprendizagem de bateria.....	35
2.3.1 – Os tipos de <i>grip</i>	39
2.3.2 – Os rudimentos	42
3. A tecnologia da gravação	48
3.1 – Aspectos da história da gravação	50
3.1.1 – A gravação analógica	51
3.1.2 – A digitalização dos sons	56
3.1.3 – A música e a <i>internet</i> móvel	59
3.2 – A gravação de bateria.....	61
3.3 – A gravação como recurso pedagógico em aulas de instrumento	66
4. Entrando em campo	70
4.1 – Tecendo os caminhos da pesquisa e da ação	70
4.1.1 – Procedimentos metodológicos	74

4.2 – Conhecendo as práticas dos dois bateristas	79
4.2.1– Perfil e trajetória do participante Paulo	79
4.2.2 – Análise da prática de Paulo	84
4.2.3 – Perfil e trajetória do participante Diego	92
4.2.4 – Análise da prática de Diego	96
5. Os encaminhamentos e a etapa de ação	103
5.1 – Planejando a ação.....	103
5.1.1 – A escolha dos encaminhamentos e materiais didáticos	104
5.2 – Os encaminhamentos didáticos e os recursos utilizados.....	108
5.3 – O cronograma das aulas	111
5.4 – O desenvolvimento das aulas particulares	113
5.5 – Gravando as Músicas de Férias.....	122
5.5.1 – Gravando Paulo.....	124
5.5.2 – Gravando Diego	126
5.6 – Limites e possibilidades das Músicas de Férias.....	128
6. Análise dos resultados da ação	131
6.1 – Tempo de espera para os sinais de mudanças.....	131
6.2 – (Re)observações de Paulo	132
6.3 – (Re)observações de Diego	138
6.4 – Mudanças encontradas	144
7. Considerações finais	152
REFERÊNCIAS	156
GLOSSÁRIO	164
APÊNDICES.....	169
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	170
APÊNDICE C – Plano de curso	171
APÊNDICE D – Apostila de estudos.....	173
APÊNDICE E – Equipamentos utilizados nas gravações	183
ANEXOS	184
ANEXO A – Patente do <i>double drums</i>	184
ANEXO B – Patente do suporte para caixa clara	185
ANEXO C – Patente do <i>adjustable toe pedal</i>	186

INTRODUÇÃO

As abordagens sobre os processos de aprendizagem dos músicos populares têm sido cada vez mais estudadas pela área da educação musical. Pesquisas apontam que estes músicos geralmente aprendem sem a presença de um professor e que, na maioria das vezes, são os amigos, familiares e o meio social que os influenciam na iniciativa e trajetória de suas carreiras. São as aprendizagens musicais que ocorrem em ambientes fora da escola – seja com adolescentes aprendendo a tocar violão em casa, que se reúnem para montar uma banda, ou ainda nos ensaios de uma bateria de escola de samba – que revelam a existência de processos variados de aprendizagem musical. Ultimamente, outros estudos têm tratado das situações de ensino/aprendizagem que são influenciadas pelo uso das tecnologias emergentes: as ferramentas interativas, sobretudo da *internet*, que sustentam novas relações na aquisição de saberes e outras possibilidades de práticas educativas.

Por outro lado, devido ao crescimento da procura de músicos populares pelo meio acadêmico, houve também o aumento na oferta de cursos de música em instituições de ensino brasileiras que são voltados para o músico popular. Grande parte desses cursos, antes apenas dedicados para a música erudita, foram (re)formulados com novos currículos, objetivos e conteúdos, aproximando-se das experiências e habilidades dos músicos populares, diferenciando-se, assim, dos cursos de música tradicionais, que são geralmente voltados para a leitura/escrita musical (notação tradicional) e o estudo técnico do instrumento.

Nesse quadro, a partir da minha vivência inicial como baterista, seguido da minha experiência como professor substituto de bateria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), elaborei o seguinte problema de pesquisa: *como estudos formais, com o uso do recurso didático da gravação em áudio e vídeo, influenciam na prática de bateristas populares?*

Este trabalho partiu do reconhecimento de que, fora das instituições de ensino/aprendizagem e do ambiente escolar, muitos dos bateristas aprendem a tocar esse instrumento por conta própria, formando e adquirindo valores e significados advindos dos próprios interesses e do ambiente social em que convivem. Entretanto, como mostra Bastos (2010, p. 3), “é possível constatar uma procura cada vez maior por aulas de bateria e pelas escolas de música”.

Neste sentido, como discuti em trabalhos anteriores (MELO, 2011a, 2011b, 2012), há uma considerável distância entre a crescente democratização de equipamentos de gravação considerados “profissionais” e seu emprego efetivo de forma didática em aulas práticas de

instrumentos musicais. A gravação permite a audição de uma execução musical por mais de uma vez. Podemos gravar uma performance que nunca mais se repetirá de modo exatamente igual. Deste modo, o aluno que tem sua performance gravada, pode ouvi-la diversas vezes, estando sujeito também a perceber e internalizar múltiplos detalhes desse registro, assim como construir outras possibilidades de arranjos, através da observação dos seus erros e acertos.

Considerando essas questões, para a realização desta pesquisa busquei, como objetivo geral: *investigar como aulas teóricas e práticas com o recurso metodológico de gravações em áudio e vídeo influem na prática musical de bateristas populares*. Tal finalidade desdobrou-se nos objetivos específicos:

1. Analisar a prática inicial de bateristas em seus grupos musicais de rock, com base em seus estudos informais;
2. Promover, através de aulas particulares, estudos formais de bateria;
3. Analisar como os alunos de bateria percebem o uso didático da gravação em suas aulas;
4. Avaliar a prática dos participantes após a intervenção realizada;
5. Verificar como os bateristas percebem o processo desenvolvido e o resultado do mesmo sobre suas práticas;
6. Discutir as contribuições da gravação como ferramenta didática.

Para a realização desta pesquisa, adotei a pesquisa-ação com base no processo cíclico de Tripp (2005, p. 446), no qual é sugerido um planejamento para a realização de intervenções na busca de uma mudança em alguma prática educativa¹. Ao possibilitar aos bateristas participantes desta pesquisa o acesso aos conteúdos teóricos do instrumento através de aulas particulares, juntamente com a experiência da gravação, tive a expectativa de ampliar os seus saberes nos momentos que forem atuar como músicos, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades técnicas, teóricas e práticas em relação ao instrumento. Conforme Bastos (2010, p. 17), “os saberes do baterista estão ligados ao seu tipo de atuação” e, atualmente, os bateristas – principalmente em situações de estúdio –, são exaustivamente cobrados quanto ao conhecimento técnico, teórico, entre outros fatores importantes para a formação e o desempenho de um instrumentista.

Desta forma, ao longo deste trabalho, pretendo tratar de algumas das possibilidades metodológicas para o ensino de bateria. Acredito que aulas que contemplem o uso das

¹ Mais informações sobre o processo metodológico utilizado nesta pesquisa, ver o capítulo 4, p. 70.

tecnologias de gravação como recurso didático possibilitam aprendizagens distintas, importantes para o mercado atual dos músicos, que exige um profissional preparado para situações de gravação de instrumento.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos, sendo os três primeiros capítulos foram de levantamento bibliográfico. No capítulo 1, discuto as principais características e processos de formação dos músicos populares. O capítulo 2 que também incorpora a minha experiência como baterista popular e professor do instrumento no IFPB, tem por tema a bateria, de modo que traço um panorama de sua história e características do ensino/aprendizagem do instrumento. Por sua vez, o capítulo 3 versa sobre a tecnologia da gravação e aspectos do seu processo histórico, incluindo a gravação da bateria e o uso deste recurso de forma pedagógica.

O capítulo 4 trata inicialmente dos procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta pesquisa-ação; na sequência, descrevo pontos importantes de entrevistas, observações e depoimentos dos participantes, apresentando o perfil e a prática inicial de Paulo e Diego². Ao início do capítulo 5, justifico como planejei a etapa de ação (intervenções) e a escolha dos conteúdos das aulas particulares e, ao longo deste capítulo, mostro os pontos relevantes que ocorreram durante esta etapa. Através da análise das (re)observações das práticas desses dois bateristas e de uma entrevista coletiva, está o capítulo 6, no qual apresento os resultados da ação e quais foram as mudanças encontradas nas práticas dos participantes. Para concluir, apresento minhas considerações finais sobre o processo desenvolvido nesta pesquisa.

² Nesta dissertação foram usados os nomes verdadeiros dos dois bateristas participantes desta pesquisa (Paulo e Diego), por escolha e autorização dos mesmos. Também foi utilizado o nome verdadeiro de Rayan Lins (Coletivo Mundo), por escolha e autorização do mesmo.

Capítulo 1

O MÚSICO POPULAR E SUA FORMAÇÃO

Os músicos populares são reconhecidos como aqueles que desenvolvem uma prática musical mas não tiveram a aquisição formalizada de seus conhecimentos, e têm “o meio social como o principal vetor da aprendizagem” (RECÔVA, 2006, p. 33). Estes músicos podem ser considerados como profissionais ou amadores, embora não tenham estudado em instituições de música, pois geralmente adquiriram seus conhecimentos musicais influenciados por familiares, estudando seus instrumentos de forma autônoma e sem auxílio de professores, como discutem Corrêa (2000) e Lacorte e Galvão (2007) em suas pesquisas. Dentre as definições existentes sobre o músico popular, adotei a definição de Sampaio:

Neste estudo quando utilizo o termo “músico popular” estou me referindo a todos aqueles que circulam nos circuitos não legitimados pelas instituições de música de concerto, ou seja, todos os músicos dos circuitos da música de divertimento, sejam eles profissionais ou amadores. Existem raríssimos casos em que o mesmo músico é concertista e também pode ser chamado popular. (SAMPAIO, 2011, p. 19)

Segundo Green (2002), em pesquisa realizada na Inglaterra, os músicos populares podem ser definidos como profissionais que conseguem ganhar a vida tocando. Ou, ainda, podem ser considerados como semiprofissionais³ quando conseguem ganhar parcialmente a vida em atividades diversas atuando como músicos, complementando sua renda com outros trabalhos e profissões. No Brasil, como apontam Grossi e Costa (2004, p. 230-231), os músicos populares, profissionais ou amadores, exercem variadas funções, como, por exemplo, tocando como *free lancer* (através de contratos temporários, muitas vezes informais) ou em ambientes diversos – bares, casas noturnas, *shopping centers*, teatros, casamentos, festas, *shows*, festivais, congressos, entre outros ambientes em que a performance musical acontece.

Frequentemente percorrendo caminhos de aprendizagem com práticas semelhantes, os músicos populares identificam-se muito mais com o prazer em tocar os seus respectivos instrumentos, sobretudo em conjunto, do que lidar com as “regras, prazos e currículos a serem cumpridos”, encontrados nos modelos tradicionais de ensino (RECÔVA, 2006, p. 144).

³ No Brasil, esse termo não é usualmente empregado para músicos, que, nesses casos, são considerados como músicos amadores.

1.1. As práticas dos músicos populares

Os músicos populares possuem “práticas” comuns, porém distintas (GREEN, 2002, p. 21-57). Estas práticas podem ser conscientes ou inconscientes, intencionais ou não intencionais, podendo também incluir a enculturação. Segundo Green (2002, p. 22), enculturação musical trata-se de um processo onde ocorre a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais, através da imersão diária na música e nas práticas musicais de determinados contextos sociais. Pode-se dizer que a enculturação possibilita a união de dois processos: I) o de experiências musicais acumuladas, em certo ambiente social, onde existe a interatividade com outras pessoas que não exercem exatamente a função de professores de música, mas que contribuem de alguma forma na aprendizagem destes músicos. II) o desenvolvimento dos músicos populares com seus próprios métodos de estudo, realizados de forma independente. Ainda conforme Green, esses dois processos não são estanques e se complementam ao longo da trajetória de formação dos músicos populares.

Por outro lado, esses músicos costumam desenvolver práticas que são, em sua grande maioria, organizadas fora do contexto da educação escolar e que comumente têm aproximações com outros tipos de aprendizagens (SOUZA, 2003, p. 68-74). Estas práticas podem ocorrer em espaços educativos diversos, como Organizações Não Governamentais (ONGs), cursos livres de música, aulas particulares, oficinas de música, projetos instrumentais com amigos em comum – bandas, entre outros. Nessas práticas musicais, de modo geral, não é exigido um diploma para a atuação do músico – ou comprovação de que ele tenha concluído ou de que está em certa etapa dos estudos formais em música.

Existe como exemplo a trajetória do cantor e compositor brasileiro Djavan⁴, que é um músico mundialmente reconhecido e que aprendeu a tocar violão sem auxílio de professores. Atualmente, o crescimento na aquisição de saberes musicais vem acontecendo pela facilidade de acesso à música, fazendo com que as pessoas interessadas aprendam, por conta própria, através de diferentes materiais disponíveis – em revistas, livros e *sites*, por exemplo – e por influência de outros músicos. Desta forma, ocorre o aumento do número de músicos que se destacam e, conseqüentemente, geram um mercado de trabalho mais competitivo, como demonstrou o estudo de Teixeira (2009, p. 12-27), em pesquisa sobre a formação e atuação dos percussionistas do Rio de Janeiro.

Outros trabalhos indicam a necessidade do aperfeiçoamento desses músicos, estando

⁴ “Nascido em 27 de janeiro de 1949, em família pobre, aprende violão sozinho nas deficientes cifras de revistas do jornaleiro” (DJAVAN, 2010).

os mesmos, cada vez mais, à procura de estudos formais para complementar seus conhecimentos (MEDEIROS; SEVERO, 2009, p. 540; TEIXEIRA, 2006, p. 32-33; RECÔVA, 2006, p. 41-42). Tal indicação conduziu-me a realização do levantamento de estudos sobre os modos de ensino/aprendizagem em música, a partir do qual algumas das delimitações e características relevantes foram entrecruzadas.

1.2. Formal, não formal, informal e autoaprendizagem – termos imprecisos, porém necessários

Não se pode chegar aqui a definições precisas e/ou aprofundadas sobre os termos relacionados aos distintos modos de aprendizagem. Termos como “formal”, “informal”, “não formal” e “autoaprendizagem” são amplamente usados na área de educação musical e vários são os pesquisadores que buscam delimitar esses termos – através de diferentes referenciais teóricos –, especificando cada um desses modos (GREEN, 2002; WILLE, 2003; GARCIA, 2011). Neste sentido, apresento algumas particularidades de cada um deles.

A maioria das formas de *autoaprendizagem* “usualmente participa de sistemas não formais e/ou informais de estudo da música, existentes fora dos estudos formais” (GOHN, 2003, p. 23-24). Segundo Garcia (2011), comumente, aqueles músicos que aprendem “sozinhos” também são chamados de autodidatas: “é o que, assim, pode dar a caracterizar a *autoaprendizagem* como processo que proporciona a sistematização e organização dos estudos de forma independente, com flexibilidade, tendo principalmente a intencionalidade do aprendiz em aprender” (p. 55). Conforme Corrêa (2000, p. 19), a *autoaprendizagem* “também é utilizada em diferentes contextos, não havendo uma compreensão uniforme deste conceito, variando de acordo com a área do conhecimento”. Entretanto, geralmente são:

[...] formas de aprendizagem de indivíduos que escolhem o que querem aprender, sem formalizarem aulas, e que para isso dedicam parte do seu tempo livre, ou seja, indivíduos que estabelecem o campo, a área em que intentam aprender. Muitas dessas expressões se confundem: autodidaxia, autodidata, autoaprendizagem, ou aprender sozinho. Enfim, há uma série de conceitos que tentam explicar os processos de aprendizagem relativos à autoformação. (CORRÊA, 2000, p. 15)

Por sua vez, o estudo *não formal* é caracterizado pela “intencionalidade na ação do aprender; os indivíduos se colocam na posição de aprendizes e escolhem os meios pelos quais irão receber os conteúdos que desejam estudar” (GOHN, 2003, p. 24); organizam seus próprios currículos e usualmente preenchem suas necessidades. Por outro lado, as atividades

educativas *informais* são aquelas que permeiam as vidas dos indivíduos através da socialização cotidiana, nas famílias, nas igrejas, clubes, academias e outros espaços; são atividades que ocorrem espontaneamente (muitas vezes de forma até inconsciente), cumprindo um papel formativo significativo nos indivíduos.

No Brasil, o responsável pela validação dos cursos *formais* – que acontece em escolas e instituições – é o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que fiscaliza e determina os processos de validação dos espaços onde ocorrem os processos de educação formalizada. A educação formal, de acordo com Gadotti, é onde existem:

[...] objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Entretanto, Green (2009) faz uma reflexão sobre a imprecisão desses termos, questionando a atitude tomada por pesquisadores em separar tais modos de aprendizagem de acordo com os locais e a intencionalidade dos aprendizes em circunstâncias educativas. A pesquisadora indica que, em discussões realizadas a partir desses termos, “os autores estão cientes da necessidade de serem cautelosos⁵” (p. 124), dando exemplos de culturas musicais como a indiana e africana, que são aprendidas e ensinadas predominantemente de forma auditiva.

Essas culturas mencionadas por Green, embora mantenham processos com perfis informais de ensino/aprendizagem de música, também possuem traços de ensino formal, como a existência de um mestre – “guru” –, ou de uma pessoa que desempenha uma função compatível com a de um professor, que repassa o que lhe foi ensinado e organiza o processo de desenvolvimento musical. No Brasil, por exemplo, Prass (2004) observou a função do mestre da bateria de uma escola de samba, que é responsável por ensinar, organizar e reger os seus integrantes, dando características formais ao processo de aprendizagem que é tipicamente não formal. Neste sentido:

Nem sempre é relevante fazer as distinções entre o “lugar” e o “tipo” de aprendizagem – por exemplo, a ideia de que a aprendizagem formal se passa em uma escola, e aprendizagem informal se passa fora de uma escola, é muito simples. Se uma criança está sentada em uma sala de aula, enquanto o professor está ensinando, certamente há ensino *formal* acontecendo, ou pelo menos uma tentativa de ensino *formal*, mas pode não haver aprendizagem de

⁵ Nos casos do original ser em língua estrangeira, a tradução é minha: “Throughout all the discussions, the authors are well aware of the need to be cautious with terms”.

nenhum tipo acontecendo, ou pode haver a aprendizagem *informal* acontecendo, pois, em vez de ouvir o que o professor está dizendo, ou observando o que ele está fazendo, o aluno pode estar pensando em uma música favorita em sua cabeça e tentando descobrir quais são as notas de tal canção. Para o observador, isso seria invisível, mas seria um exemplo de aprendizagem *informal* – como eu acho que todos os autores definem – se passando dentro de uma situação de ensino *formal*. (GREEN, 2009, p. 125, grifos meus)⁶

Estes exemplos de Green mostram que, apesar da importância em delimitar os modos de ensino e, ainda, por mais que exista a necessidade de especificar as características existentes em cada um destes modos, sempre haverá a possibilidade de acontecer diferentes situações de aprendizagem nas práticas educativas, independente do lugar em que elas ocorram.

Entretanto, as particularidades das modalidades de aprendizagem geralmente são apontadas por diferentes autores de forma bastante consensual, buscando-se uma delimitação através das características existentes em cada modo. Estas delimitações envolvem tanto o tipo de espaço em que ocorrem os processos educativos – se são formalizados ou não –, quanto a verificação da intencionalidade do aprendiz em realmente aprender – não formal ou informal. Neste sentido, no que se refere aos trabalhos acadêmicos, delimitar os modos de aprendizagem torna-se necessário principalmente para esclarecer qual o campo de pesquisa utilizado. Porém, as situações de aprendizagem que ocorrem em cada um destes modos não são estanques, especialmente quando se leva em consideração a intenção do aprendiz no momento da aprendizagem (GREEN, 2009, p. 124-125).

A partir destas considerações, esta pesquisa-ação foi aqui considerada como um processo de *estudos formais de bateria*. Apesar de ter ocorrido em um contexto não escolar, a etapa de ação foi estruturada com objetivos e metas; foi planejada para ser executada progressivamente, em uma sequência flexível de conteúdos; ocorrendo por um determinado espaço de tempo (seis meses), durante o qual os aprendizes se envolveram espontaneamente no processo pela vontade em aprender.

Nos casos referentes ao ensino de instrumentos musicais, e especificamente da bateria, sua aprendizagem foi caracterizada por Bastos (2010, p. 20-21) como

⁶ “Nor is it always relevant to make distinctions between ‘place’ and ‘type’ of learning – for example, the idea that formal learning goes on in a school, and informal learning goes on outside a school, is too simple. If a child is sitting in a classroom whilst a teacher is teaching, certainly there is formal teaching going on, or at the very least an attempt at formal teaching; but there may be no learning of any kind going on; or there may be informal learning going on, since instead of listening to what the teacher is saying, or watching what s/he is doing, the pupil may be thinking of a favourite tune in his/her head and trying to work out what the notes are. To the observer, this would be invisible; but it would be an example of informal learning – as I think all the authors would define it – going on inside a formal educational situation”.

“tradicionalmente feita em contextos informais e não formais: por conta própria, tirando música ‘de ouvido’, por meio da tentativa e erro, da imitação, da inserção em grupos musicais, e no contexto das escolas de música alternativas”. Justamente pelo motivo de, por natureza, a bateria ser um instrumento musical ligado à música popular.

No entanto, recentemente, o ensino de bateria está ganhando espaço nas universidades e escolas técnicas do Brasil. Estão sendo criados, cada vez mais, novos cursos de ensino de bateria. Na cidade de João Pessoa, por exemplo, existem atualmente quatro cursos formais de bateria em duas instituições distintas: 1) o Curso Técnico de Bateria Integrado ao Ensino Médio (ETIM); 2) o Curso Subsequente em Instrumento Musical – Bateria, ambos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB; 3) a Licenciatura em Bateria e 4) o Curso Sequencial em Música Popular (Habilitação Bateria), estes dois últimos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Isto reflete a necessidade crescente do músico popular em procurar os estudos formais para complementar/ampliar seus conhecimentos. Em contrapartida, o ensino formal está lidando com esta nova demanda de músicos, que já possuem conhecimentos e experiências acumuladas ao longo de suas respectivas trajetórias. A seguir, abordarei algumas particularidades que influenciam os indivíduos a tocar um instrumento e o percurso que desempenham para aprender.

1.3. A formação do músico popular

As experiências dos músicos populares são, em geral, obtidas fora do âmbito acadêmico e percorrem trajetórias de aprendizagem de forma independente. Tal independência é considerada por alguns pesquisadores como autoaprendizagem (GOHN, 2003, p. 23-30; CORRÊA, 2000, p. 100-149), tratando-se de um processo em que os músicos populares conseguem, quase que instintivamente, a progressão em torno da prática e na aquisição de conhecimentos musicais. Segundo Gohn, na atualidade, são encontrados na autoaprendizagem musical:

[...] o uso de uma série de elementos tecnológicos. Shows apresentados na televisão são colocados como modelos de referência para os aprendizes, enquanto que *tocar junto com a gravação de CDs* serve de auxílio para sedimentação das músicas estudadas [...] o acesso a estas músicas também

ocorre com a transferência de arquivos de *MP3*⁷ obtidos via *internet*. (GOHN, 2003, p. 28, grifos meus)

Muitos desses músicos alcançam a profissionalização se sustentando por meio da execução instrumental, atuando no mercado de trabalho sem a exigência de um diploma universitário, como é o caso de vários compositores, músicos de palco e/ou de gravação em estúdios (BASTOS, 2010, p. 21-24). Porém, pode-se considerar que é crescente o número desses profissionais que buscam um maior aperfeiçoamento, e assim, procuram instituições formalizadas de ensino de música – universidades e escolas especializadas – para obterem o aprimoramento técnico e, principalmente, a aprendizagem da leitura e escrita musical em notação convencional (ALCANTARA NETO, 2010, p. 165).

Tal interesse por parte dos músicos vem ocorrendo nas últimas décadas de forma cada vez mais frequente, revelando a necessidade de uma formação superior. Neste sentido,

[...] a criação de cursos de graduação em música popular oportunizou o ingresso nas universidades de alunos que durante muito tempo foram excluídos do universo acadêmico-musical, por não demonstrarem conhecimentos e habilidades associados à tradição clássica europeia, como o domínio das ferramentas de leitura e escrita musical e a prática de reprodução de um repertório de composições que integram o cânone ocidental “clássico”. (ALCANTARA NETO, 2010, p. 165)

Vários espaços destinados ao ensino formal de música estão, cada vez mais, adaptando-se a essa nova demanda, sendo possível observar ultimamente o surgimento de novos cursos de licenciatura e bacharelado voltados para a música popular. Logo, surgem propostas pedagógicas voltadas para esse tipo de contexto, no qual existe a crescente cobrança de que o músico na atualidade deve, ao final do curso, estar preparado a lidar com os aparatos tecnológicos. Sobre isso, existem os trabalhos de Gohn (2003; 2011), que colocam ênfase em fatores que ultrapassam apenas a boa técnica instrumental. De acordo com Gohn, não basta somente ser um ótimo instrumentista, pois “a prática musical requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma plateia ou entre o músico e aparatos tecnológicos” (GOHN, 2003, p. 46-47).

No Brasil, há o surgimento de novos cursos de música que preparam seus alunos para interagirem com a tecnologia. Segundo Almeida (2013), existe desde 2009 o curso de Bacharelado em Produção Musical, sendo oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ao longo desse curso, os alunos têm acesso a disciplinas como: Introdução à

⁷ Para todos os termos técnicos – especialmente sobre gravação e a técnica baterística – empregados nesta dissertação, ver glossário.

Tecnologia Musical, Música Eletroacústica e Laboratório de Áudio (UNIVERSIDADE... 2012). Outro exemplo é o curso de graduação em Música e Tecnologia, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, que implementou esse curso em 2011 para formar músicos que trabalhem também com a tecnologia de gravação analógica e digital⁸. Trata-se de um curso que prepara quatro tipos de perfis profissionais: I) músicos com o domínio de tecnologias adequadas a sua performance; II) operadores de áudio, gravação e sonorização; III) produtor ou diretor musical; IV) especialista em síntese sonora e criação de timbres.

Nesta direção, outros espaços formais que contemplam o ensino de música estão se adequando à demanda de músicos populares, oferecendo novos objetivos em suas estruturas acadêmicas. É o caso, por exemplo, do Curso de Bacharelado em Música Popular, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem como objetivo geral “preparar profissionais aptos à inserção no campo da música bem como ao seu desenvolvimento, em suas dimensões artística, social, cultural, científica e tecnológica⁹”.

Os resultados das pesquisas realizadas por Couto (2008, p. 26-48) e Silva (2010, p. 22-40), que investigaram os procedimentos pedagógicos utilizados com estudantes de música popular, contribuíram para reelaborações pedagógicas e curriculares dos espaços formalizados de ensino de música popular. No acompanhamento dessas transições, Green (2009, p. 124-125) discute essas mudanças pedagógicas em aulas de música, refletindo sobre os vários termos que são amplamente empregados na área, tais como: transmissão aural¹⁰, escrita musical, estudos formais e informais, aprendizagem “clássica”, entre outros. Entretanto, “não há linhas claras dividindo qualquer um destes termos, ou os lugares e práticas que lhe são associadas” (GREEN, 2009, p. 125)¹¹. Neste contexto, sobre o desenvolvimento da música e a importância da digitalização musical, apontou Green:

Novamente, as culturas de músicas digitais são como um grande centro de discussão para tal desenvolvimento. Isso é algo que, a meu ver, deve ser comemorado como um reflexo da contínua renovação da música. A música sempre se desenvolveu e se atualizou fora dos paradigmas de instituições de ensino formalizado, e eu não acho que isso está prestes a mudar! (GREEN,

⁸ Em entrevista ao jornal eletrônico *PortoWeb*, o coordenador do curso, Amaro Borges Moreira Filho, afirmou que “além da teoria que os alunos têm no bacharelado normal, vão aprender a gravar, mixar, e criar trilha para audiovisual, entre outras coisas. Vão aprender também qual equipamento usar em cada ocasião”. Matéria publicada em 05 out. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/CTkXzS>>. Acesso em: 15 set. 2014.

⁹ Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular da UFRGS, 2012, p. 3, *apud* PRESSER (2013, p. 59).

¹⁰ A palavra aural é de origem inglesa e está relacionada às práticas musicais baseadas na audição, independentemente da notação musical (COUTO, 2009, p. 92).

¹¹ “There are no clear dividing lines between any of these terms or their associated places and practices”.

2009, p. 126)¹²

Assim, a música desenvolve-se constantemente e atualiza-se de forma independente dos padrões formais de ensino, contando, atualmente, com a crescente difusão da música pelas comunidades virtuais. Como mostra Gohn (2008, p. 113-119), nesses espaços, as informações sobre a música – nos mais variados aspectos – são acessadas em qualquer lugar do mundo através da *internet* e de forma quase instantânea. Essas informações em torno da música podem ser postadas e acessadas por meio de computadores, *notebooks* ou *smartphones* e assim compartilhadas, podendo, por exemplo, trazer novos processos formativos através de informações e destaques sobre algum lançamento de um disco, debates sobre equipamentos e instrumentos, demonstrações de técnicas instrumentais, vídeo aulas, fóruns abordando os mais distintos assuntos relacionados à música, entre outros.

Por sua vez, Couto (2009, p. 92) indica alguns dos caminhos da aprendizagem musical no campo popular, apresentando práticas realizadas neste contexto, as quais possuem características em comum e que tratarei sobre elas a seguir, tais como: a escolha de repertório por afinidade musical com os outros músicos; práticas aurais; reproduzir “de ouvido”; aprendizagem em grupos; aprendizagem consciente ou inconsciente; interatividade com parentes, amigos e outros músicos.

1.4. Características comuns de aprendizagens do músico popular

Variados são os contextos em que os músicos populares aprendem e que ultrapassam as opiniões encontradas no senso comum, o qual geralmente relaciona a prática musical com a questão do talento, com a facilidade de aprendizagem, ou ainda com o chamado “dom”. Outras pesquisas apontam as situações de *autoaprendizagem* musical como práticas comuns entre os músicos populares (GOHN, 2003, p. 23-33; CORRÊA, 2000, p. 12-20).

Neste processo de autoformação musical, as aprendizagens dos músicos populares podem utilizar a observação e imitação de outros músicos (PRASS, 2004, p. 133-172); o “tirar de ouvido” (GREEN, 2002, p. 59-83; SILVA, 2010, p. 86); o uso de recursos tecnológicos, como vídeo aulas (GOHN, 2003, p. 111-136); a prática instrumental, sobretudo a prática em conjunto, sendo meios através dos quais aprendem – na grande maioria das vezes

¹² “Again, digital music cultures are a very likely forum for such a development. This is something which to my mind should be celebrated as a reflection of music’s continual renewal. Music has always developed and refreshed itself outside the paradigms of formal educational institutions, and I do not think that is about to change!”

– a tocar um instrumento musical sem a presença de um professor (CORRÊA, 2000, p. 137-152).

Conforme Recôva (2006, p. 143), “esses profissionais estudam muito, porém nem sempre de forma homogênea e convencional. Nesse sentido, deve-se considerar que há diferentes formas de aprendizagem e apreensão do conhecimento musical”, demonstrando que são múltiplas as características das aprendizagens dos músicos populares e que podem encontrar obstáculos e facilidades em seus processos.

Seguindo o mesmo caminho, outro estudo realizado por Green (2008, p. 10) aponta que esses músicos geralmente aprendem a tocar por meios bastante similares entre eles. A autora sintetiza esses processos em cinco etapas, entre as quais não há uma distância exata, podendo assim se entrecruzarem:

1. O aprendizado informal começa com músicas que os iniciantes escolhem, gostam de ouvir e com as quais se identificam;
2. Aprendizagens através do escutar e tirar de ouvido as gravações;
3. Aprender sozinho e com amigos;
4. Aprendizagem pessoal, sem orientação estruturada ou planejada;
5. A integração entre escuta, apresentação, composição e improviso.

Neste sentido, Medeiros e Severo (2009) afirmam que, entre esses músicos, a aprendizagem é autônoma e por conta própria, como na atitude de tirar de ouvido as gravações, “observando os outros tocarem (e/ou tocando junto) em igrejas, grupos jovens, grupo de samba, no estúdio, em bandas baile e bandas marciais. Ou, sozinho em casa, através de revistas, videoaulas, shows e pela TV” (p. 541). A interação é outra característica importante, apontada no trabalho de Corrêa (2000, p. 135), no sentido de que, a partir da interação com outros músicos, a compreensão musical pode ser estimulada nas dimensões do ouvir, criar e interpretar músicas conhecidas.

Assim, “além do caráter individual, a interação, ação de troca entre eles, é extremamente relevante [...] é justamente aprender perguntando, questionando, *observando*, *reproduzindo*, *comparando*” (CORRÊA, 2008, p. 36, grifos meus). Desta forma, os processos de aprendizagem que ocorrem nesse tipo de contexto incluem também “a possibilidade de aprender de acordo com a própria agenda [o que] traz ao auto-aprendizado uma vantagem sobre o ensino dos professores”, permitindo tratar de assuntos de seu interesse próprio, que não seriam trabalhados com o professor (GOHN, 2003, p. 19).

Também é comum que os músicos populares executem a repetição de partes específicas, tendo como finalidade a memorização e o aprimoramento da sua performance –

por exemplo, tocando trechos de alguma música, geralmente escalas, no caso do estudo de instrumentos melódicos –, que é uma atitude também encontrada no ensino/aprendizagem formalizado de instrumentos musicais. Nesse caminho, no estudo realizado por Prass (2004, p. 102), com a bateria da escola de samba Bambas da Orgia, foi percebido que, em cada vinheta ocorria várias vezes a repetição das mesmas partes, e tal repetição ajudava na memorização e no aperfeiçoamento das execuções rítmicas dos integrantes da escola.

Outras pesquisas apontaram, ainda, que vários processos de aprendizagem musical podem ocorrer ao mesmo tempo. Corrêa, ao entrevistar os adolescentes que aprendiam a tocar violão sem a presença de um professor, constatou que:

[...] a convivência com os amigos e as relações interpessoais que se criavam acabavam gerando aprendizagens [...] o mais importante para aprender era “primeiro a prática” [...] alguém “ensinando, olhando” era melhor do que a tablatura, que tinha que ser decifrada [...] Quando eram confrontados com alguma dificuldade, muitas vezes pediam ajuda para outra pessoa, reforçando a necessidade das redes, das relações interpessoais nos processos de autoaprendizagem [...] (CORRÊA, 2000, p. 135)

Tanto a pesquisa de Corrêa (2000) como a de Conde e Neves (1994) apontam a prática instrumental como meio de aprendizado musical dos músicos populares, discutindo seus contrastes com o ensino formal de música. Segundo Gohn (2003, p. 28), “o aprendizado através da imitação também ocorre com os aprendizes distantes de círculos comunitários tão ricos culturalmente”. Dessa forma, a música popular colocada como objeto de estudo, nesses casos, é aquela que é amplamente difundida nos meios de comunicação – rádio, televisão e, sobretudo, através da *internet*.

A seguir, apresento um levantamento sobre algumas das características dos processos de aprendizagem do músico popular, ressaltando que, no entanto, estes processos não são estanques, pois podem ocorrer de forma concomitante uns com os outros.

1.4.1. Aprender pela observação e tocando de ouvido

Existem indicações de que o “tirar músicas de ouvido” é uma prática muito comum entre os músicos populares (CORRÊA, 2000, p. 100-149; GREEN, 2002, p. 59-98). Garcia (2011, p. 55), investigando o processo de ensino e aprendizagem da guitarra em espaços diversos, verificou que, através da escuta das rádios, discos e, na atualidade, no fácil acesso aos arquivos de áudio em MP3, os músicos “aprendiam a tocar através de tentativa e erro até conseguirem tocar as músicas que ouviam”.

Esta habilidade, com características que são geralmente encontradas no âmbito da música popular, foi abordada em outros trabalhos (GREEN, 2009, p. 124-131; RECÔVA, 2006, p. 36-38), que apontaram a existência da prática aurál durante a ação do músico “tirar músicas de ouvido”.

O processo de tirar músicas de ouvido é chamado por Green de *listening and copying* (ouvindo e copiando), que se configura como a principal prática de aprendizagem para os músicos populares. Segundo Green, “é reproduzir as gravações ouvindo-as. [...] fora de qualquer rede formalizada, geralmente nas fases iniciais de aprendizagem, de forma isolada uns dos outros, sem a orientação de adultos” (2002, p. 60-61)¹³.

Essa autora classifica o processo de escuta musical (realizado por músicos populares) em três modalidades:

1. Escuta proposital (*purposive listening*): quando o ouvinte tem a intenção de aprender a tocar aquela música. Existe um processo consciente na extração dos detalhes instrumentais para executar a mesma música (ou partes específicas dela), exatamente como ela é, também chamado no meio musical como *cover*;
2. Escuta atenta (*attentive listening*): processo de escuta musical que possui o mesmo grau de atenção da anterior (proposital), entretanto não existe a intenção no processo de extração de partes da música – ou a música em si – para ser tocada em um instrumento;
3. Escuta distraída (*distracted listening*): é o tipo de escuta por prazer. Em momentos de descontração, lazer, diversão e/ou entretenimento (GREEN, 2002, p. 23-24).

Green (2008, p. 84) acrescenta que o músico popular pode passar de um tipo de escuta para outro de forma rápida, sem uma fronteira nítida entre as modalidades; até mesmo, em uma mesma música, o músico pode usar dos três tipos de escuta¹⁴. No entanto, o aprender através da audição nem sempre acontece isoladamente, pois muitas vezes está relacionado a

¹³ “[...] the overriding learning practice for beginner popular musician, as is already well known, is to copy recording by ear [...] outside of any formal network, usually at early stages of learning, in isolation from each other, without adult guidance”.

¹⁴ De acordo com Santaella (2001, p. 81-84), existem nove tipos de modalidades de escuta. Elas são originadas a partir de três categorias: a emocional, a energética e a lógica. “Ouvir emocionalmente corresponde ao primeiro efeito que a música está apta a produzir no ouvinte. Ouvir com o corpo entra na correspondência com o interpretante energético, visto que este diz respeito a um certo tipo de ação que é executada no ato de recepção de um signo. Ouvir intelectualmente significa incorporar princípios lógicos que guiam a recepção da música”. O primeiro modo de escuta é o emocional, dividido em: qualidade de sentir, comoção e emoção. O segundo modo é através do corpo, dividindo-se em: corpo tomado, contiguidade entre a música/corpo e dança coreografada. O terceiro modo pertence aos conhecedores das regras e teorias da música, a parte lógica, que é dividida em: *hipotético*, *relacional* e *especializada*. Segundo a autora, este terceiro modo é voltado para os conhecedores e estudiosos da “música”. De certa forma, as três divisões da parte lógica de Santaella estão relacionadas com os três tipos de escuta de Green (2002, p. 23-24), entretanto os tipos de escuta de Green são voltados para o músico popular.

processos por meio da observação da prática de outros músicos (PRASS, 2004, p. 133-165; GOHN, 2003, p. 103-136), através da qual os detalhes musicais são internalizados pelos aprendizes, que os aplicam na execução de seus instrumentos. Neste sentido, Corrêa (2000, p. 108) coloca que “a prática da reprodução e da imitação vai levando às descobertas, sedimentando conhecimentos e, através da dedução, estabelecendo relações”. E especifica ainda que, nos casos investigados por ele, a atitude de “olhar e observar também eram procedimentos importantes para aprender uma música” (p. 101).

Segundo Recôva, há um forte elo entre o músico “bom de ouvido” e outras habilidades que envolvem o campo visual, além de tocar em grupo:

O jargão “bom de ouvido” não se relaciona somente à capacidade de tirar músicas de ouvido. Na verdade, engloba uma série de habilidades e qualidades que formam o perfil de um bom profissional ou de um pretendente a futuro músico popular. Nesse processo, a aprendizagem desse grupo também não ocorre somente pela audição. Como mencionado anteriormente, muitas vezes, o músico bom de ouvido é aquele que por meio da observação e imitação visual associada ao efeito sonoro consegue reproduzir o que foi ouvido e visto com precisão. (RECÔVA, 2006, p. 140)

Neste sentido, Penna (2012, p. 57) corrobora com Recôva, quando diz que “o ‘violão de ouvido’ é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, observando os outros tocarem: olho no braço do violão+ouvido em ação”. Segundo Penna, ocorre a relação entre o resultado sonoro e a posição dos acordes no braço do violão, de acordo com o que o aprendiz conseguiu observar visual e auditivamente. Por sua vez, Prass (2004, p. 102), indica que o “mostrar é um procedimento básico dentro do processo de ensino na bateria” da escola de samba. Assim, o processo de imitação surge como um estágio de aprendizagem que “permite, no momento seguinte, uma reorganização interna do aprendiz, que interpreta o que foi visto, sentido e ouvido, e devolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou” (p. 151).

Assim, o “aprender de ouvido” pode estar presente tanto em práticas individuais de autoaprendizagem, na relação pessoal com uma gravação musical, quanto na interação com outros músicos, em atividades que envolvem diversas esferas perceptivas (o auditivo, o visual, o movimento), além de ações interpessoais. Isto aponta para a importância do tocar em grupo, questão que será aprofundada no próximo item.

1.4.2. Tocar em grupo

É bastante comum encontrar músicos populares que começaram a tocar instrumentos na adolescência, principalmente por meio da prática musical em conjuntos e geralmente tocando *covers*, músicas conhecidas entre os jovens. Green (2002, p. 28-29) e Oliveira (2011) em suas pesquisas, apontaram que tocar músicas conhecidas e em conjunto é um procedimento comum na aprendizagem musical, e que raramente usam notação musical (partituras) nessas práticas.

Entretanto, segundo Green (2002, p. 76), a maioria dos materiais didáticos de música existentes – livros, apostilas com exercícios e “métodos” em geral – adotam uma abordagem individualizada de estudos. As considerações de Paiva (2004), sobre a formação dos percussionistas, confirmam a colocação de Green. No entanto, apesar dos materiais didáticos possuírem essa característica individualista, a prática do percussionista é, por natureza, realizada em grupos:

Em geral, o percussionista tem a sua formação musical ligada tradicionalmente ao fazer musical em grupo, seja pela sua participação em grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, seja pela sua participação em bandas, orquestras e grupos de percussão. Tanto na formação erudita quanto na formação popular, o percussionista torna-se um músico privilegiado no que diz respeito à prática de conjunto. Por isso, o trabalho em grupo com instrumentos de percussão é uma atividade pedagógica que deve fazer parte da formação musical de todo percussionista, seja qual for a sua especialidade (bateria, pandeiro, congas, tímpanos, teclados ou outros). (PAIVA, 2004, p. 88)

Na mesma direção, a pesquisadora Feichas (2006, p. 91) afirma que “tocar em grupo é um importante recurso de aprendizagem”, assim como Green (2002, p. 76) coloca que “a aprendizagem em grupo ocorre como resultado da interação com os pares, mas na ausência de qualquer professor¹⁵”. Tais colocações reforçam o argumento de Paiva (2004), direcionando a prática musical em grupo como uma forma de aprendizagem, que, além de produzir a interatividade entre os indivíduos, também é importante para o desenvolvimento do músico.

Nesse contexto, é comum que o músico popular desenvolva-se através da vivência – geralmente em grupos –, contribuindo na constituição da sua própria identidade musical e, ainda, sem o auxílio de professores (CORRÊA, 2000, p. 137-149). Segundo Couto (2008, p. 42-43), a aprendizagem musical em grupo colabora, sobretudo, no desenvolvimento da criatividade dos músicos, tanto individualmente quanto no coletivo. Desta forma, aprimora-se

¹⁵ “[...] group learning occurs as a result of peer interaction but in the absence of any teaching”.

tanto a capacidade na interatividade com o instrumento, como, também, com o grupo em que o músico esteja engajado, em processos de investigações e descobertas, interagindo com ele mesmo e com o meio em que esteja compartilhando as suas práticas musicais.

1.4.3. O apoio da família e a interação com os amigos

A família tem uma grande influência no processo de formação dos músicos, pois é geralmente na infância ou na adolescência que, a partir do incentivo da família, conseguem adquirir o primeiro instrumento. Conforme Green, a família, os amigos e o meio social motivam os indivíduos para a iniciação musical. Através do apoio recebido e de observações de uma pessoa próxima que toca piano, por exemplo, pode surgir o entusiasmo para que o aprendiz comece a ter interesse pelo instrumento:

[...] é claro que os adultos e outras pessoas ao redor, incluindo irmãos e amigos, têm um profundo efeito sobre as formas da enculturação musical de crianças e jovens. Pesquisas da área de psicologia da música indicam que os vários tipos de incentivo dos pais são fatores importantes na formação de músicos clássicos. (GREEN, 2002, p. 24)¹⁶

Outras pesquisas também destacam a importância do apoio familiar no incentivo à carreira do músico popular. Gomes (2009, p. 183) afirma que a “família é um meio de múltiplas aprendizagens, além das aprendizagens musicais, que acontecem a partir das interações entre seus membros” e, conforme Green (2002, p. 24), os parentes mais próximos do músico – seja ele popular ou não –, quando o encorajam, propiciam importantes elementos para sua formação, principalmente através da motivação.

Segundo Gohn (2003), o músico, muitas vezes, organiza, direciona o seu próprio estudo – geralmente baseado em suas necessidades e objetivos pessoais – e, através da interação com os amigos, familiares e o meio social em que está inserido, evolui gradativamente em várias perspectivas. O músico popular consegue de forma espontânea – e por meio da convivência com outros músicos – contribuir com a sua própria formação. É geralmente através da socialização e interatividade que o músico proporciona, para si mesmo, situações de aprendizagens informais:

¹⁶ “[...] it is clear that adults and other surrounding people, including sibling and friends, have a profound effect upon the ways in which infants and young children are encultured into music. Research in the psychology of music suggests that parental encouragement of various kinds is one of the most crucial factors in the formation of classical musicians”.

[...] estes mesmos indivíduos, ao longo de suas vidas participam de um outro sistema educativo: o informal, aquele que ocorre na socialização cotidiana, nas famílias, nas igrejas, nos clubes, academias e outros espaços de convivência. De maneira espontânea, a educação informal também cumpre um papel formativo. (GOHN, 2003, p. 24)

Na mesma direção, Recôva (2006) aborda sobre os caminhos iniciais dos músicos populares e os diferentes posicionamentos da família em relação às escolhas interpessoais: algumas famílias podem incentivar, enquanto outras podem ser contra a carreira do músico. Entretanto, no caso da família ser contra, a força de vontade em querer tocar um instrumento, supera, muitas vezes, os obstáculos encontrados:

Os músicos populares se inserem no universo musical por dois caminhos principais: por meio da influência familiar e pela vontade intrínseca de aprender um instrumento. É importante enfatizar que essas duas vias não são distintas, e sim interativas. Em outras palavras, alguns participantes declararam que tiveram incentivo da família e que queriam aprender um instrumento. Outros, que embora não tivessem uma família que os apoiasse, tinham a vontade pessoal de tocar um instrumento. (RECÔVA, 2006, p. 143)

Na pesquisa de Corrêa (2000, p. 156), realizada através de entrevistas com cinco adolescentes que aprenderam a tocar violão sem auxílio de professores, foi constatado que “além do caráter individual, a interação, a ação de trocas entre eles é extremamente relevante”. Assim, a convivência com os amigos e as relações interpessoais proporcionam situações de aprendizagens. Em um pedido de ajuda para outro músico, por exemplo, ou na solução de dúvidas, há a necessidade das redes e das relações interpessoais.

Por sua vez, Bastos (2010) pesquisou sobre a trajetória de três bateristas do Distrito Federal, e, por meio de entrevistas, constatou que os três casos possuíam características comuns, tanto na forma como começaram a tocar, como nas técnicas utilizadas para aprender. Corroborando com os resultados de Bastos, existe a trajetória do baterista Thiago Gomes¹⁷, filho do baterista Carlos Bala¹⁸, que teve o contato com a bateria ainda muito novo (com três anos de idade). Através da observação e convivência com os estudos de seu pai, Thiago começou a estudar bateria entre os seis, sete anos, quando aprendeu de forma autodidata: observando o pai, ouvindo gravações e tocando bateria para acompanhar os discos que sua mãe tinha em casa. Aos 15 anos de idade, matriculou-se no curso livre de música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e aos 18, ingressou na faculdade de música da mesma

¹⁷ Relato em entrevista ao jornalista Vlad Rocha (GOMES, 2014).

¹⁸ Carlos Bala é um baterista brasileiro que gravou e acompanhou vários artistas, entre eles o cantor e compositor Djavan. Mais informações sobre o artista em: <<http://goo.gl/z5IW1e>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

instituição. No entanto, teve que abandonar o curso no terceiro semestre, justamente por não conseguir conciliar os estudos formais com o seu trabalho como baterista profissional (GOMES, 2014, p. 10-11).

O exemplo de Thiago assemelha-se à trajetória de outros músicos populares que são, geralmente, incentivados/influenciados pelos familiares e amigos, conseguindo ter acesso ao instrumento musical ainda muito jovens e, assim, desenvolvem-se como músicos. Dedicam seu tempo para o treino do instrumento, aprimoram-se através do convívio com outros músicos, participam de grupos musicais, tocam músicas conhecidas entre o grupo, “tiram” as músicas de ouvido, e buscam o ensino formalizado para complementar seus conhecimentos.

Desta forma, estes exemplos de percursos formativos dos músicos populares ilustram diversas questões em comum tratadas neste capítulo. São músicos que articulam as esferas de formação informal, não formal, utilizando a autoaprendizagem nos seus processos formativos e que buscam o estudo formal para complementar seus conhecimentos.

A seguir, através de pesquisa bibliográfica, juntamente com a minha experiência como baterista e professor de bateria, descrevo as características do instrumento, partes da sua história e algumas das principais particularidades envolvendo sua aprendizagem.

Capítulo 2

A BATERIA E SUA APRENDIZAGEM

No Novo Dicionário da Língua Portuguesa, a bateria é denominada como o “conjunto articulado dos instrumentos de percussão, como bombo¹⁹, pratos, caixa, caixeta e vassourinha, tocado por um só músico” (FERREIRA, 1986, p. 240). Foi concebida, inicialmente, como forma de possibilitar a um músico realizar a função de três ou quatro músicos. Por esse motivo, os conjuntos musicais conseguiram mais espaço no palco e diminuíram os seus gastos com transporte, cachês, entre outras despesas.

Outra definição existente é a do dicionário *Grove Music Online* (2001), apontando que a bateria (*drum kit*) é:

O termo usado para o equipamento básico do baterista de *jazz*, banda de dança e de rock. O núcleo de cada kit de bateria é formado por uma combinação de bumbo, caixa clara e pratos suspensos, com outros instrumentos auxiliares (“armadilhas”) adicionados para atender ao gosto do músico e do estilo da música tocada²⁰. (ROBINSON, 2001)

Bastos (2010), em sua pesquisa de mestrado²¹, considerou a bateria “como um conjunto de tambores e pratos, que surgiu e se desenvolveu de forma associada ao fenômeno global da música popular –, cujo estudo envolve técnica e controle com baquetas, uso dos pés e *independência dos quatro membros*” (BASTOS, 2010, p. 15, grifos meus).

Entretanto, questiono Bastos quando ele considera a *independência dos quatro membros*, pois, sobre essa questão, existem bateristas que não usam os quatro membros, como por exemplo Rick Alen, baterista da banda *Def Leppard*, que perdeu o braço esquerdo em um acidente de carro em 1984. Mesmo após o acidente, este músico adaptou o *set* do seu instrumento e, com a ajuda de componentes eletrônicos, ainda é o atual baterista da banda, tocando apenas com *três membros*. Existem também bateristas que vão *além do uso dos quatro membros*, os quais também cantam durante suas performances. Esses, na maioria das vezes, atuam como *backing vocals* (FIG. 01), sendo raros os bateristas que assumem o vocal principal da banda em que estejam engajados. No Brasil, existe o exemplo de Sergio Herval, o

¹⁹ Sobre a diferença entre o bombo e o bumbo, ver item 2.1.1.

²⁰ “Drum kit: The term given to the basic equipment of the jazz, dance band and rock drummer. The nucleus of every drum kit is a combination of bass drum, snare drum and suspended cymbal, with ancillary instruments (‘traps’) added to suit the taste of the performer and the style of music played.”

²¹ O autor apoiou-se em Paiva (2004), Medeiros e Severo (2009), Frungilo (*apud* MEDEIROS e SEVERO, 2009) e Menezes Bastos (1996).

“Serginho” (baterista e vocalista da banda Roupa Nova), que, em várias canções, assume a voz principal juntamente com a performance no instrumento²².



FIGURA 01 – O baterista Nildo Gonzalez (PB) também realiza *backing vocals*.
Fonte: PASSOS, 2014.

Por outro lado, “o baterista é um especialista *dentro das infinitas subcategorias de instrumentos de percussão*, assim como o marimbista, timpanista, vibrafonista” (MEDEIROS; SEVERO, 2009, p. 539, grifos meus). Neste sentido, são vários os instrumentos de percussão, inclusive os citados por esses autores, que podem fazer parte dos *sets* de alguns bateristas. Em 1973, o baterista John Bonham, da banda Inglesa *Led Zeppelin*, incluiu um par de tímpanos em seu *set*. Entretanto, tal atitude não o colocou como especialista em tímpanos. De outra forma, o músico considerado percussionista, especialista em várias subcategorias do seu naipe, não o faz, diretamente, um músico especialista em bateria. Neste sentido, são raros os casos em que um percussionista, especialista em uma gama de instrumentos, também seja especialista em bateria. Apesar disso, Bastos considera o “baterista – individualmente – como um músico popular, atualmente presente em todos os estilos musicais, *especialista em um instrumento que é uma subcategoria dos instrumentos de percussão*” (BASTOS, 2010, p. 15, grifos meus).

Geralmente, ao longo de suas trajetórias, os percussionistas estudam e aperfeiçoam-se em vários instrumentos pertencentes ao seu naipe, pois, como já apontado, o universo da

²² Mais informações sobre o baterista e vocalista Serginho ver o *site* do grupo Roupa Nova. Disponível em: <<http://goo.gl/5jiyN3>>. Acesso em: 23 set. 2014.

percussão é infinito²³, tornando-se impossível a especialização em todos os instrumentos percussivos, principalmente para os percussionistas populares (TEIXEIRA, 2009, p. 107-108). Por sua vez, o baterista, ao longo de sua trajetória, mantém-se em contato com vários instrumentos percussivos, os quais ele pode executar, em grande parte, de forma simultânea na bateria.

A partir da consideração de Bastos (2010, p. 15) anteriormente apresentada, para esta pesquisa de mestrado, eu reconheço a bateria como *um kit formado primeiramente pelo seu núcleo – bumbo (acionado por pedal), caixa-clara e címbalos –, adicionado por um conjunto de tambores, pratos e outros instrumentos de percussão, que surgiu e se desenvolveu com o avanço tecnológico, juntamente ao fenômeno global da música popular; é um instrumento que envolve o uso das mãos e dos pés, podendo abranger a independência de até os quatro membros do músico, e sua aprendizagem está ligada principalmente à prática, sobretudo em conjunto, podendo associar-se às técnicas de controle de variados tipos de baquetas ou, ainda, podendo ser tocada com as mãos, sem o uso de baquetas*²⁴.

Há uma divisão entre os bateristas e percussionistas, pois “existem muitas dúvidas quanto ao conceito da percussão, sendo muitas vezes confundida com a própria bateria” (MEDEIROS; SEVERO, 2009, p. 539). Essa divisão pode também estar relacionada à estrutura do instrumento, ou melhor, na disposição das peças dos sets destes músicos. Pode-se considerar que, na atualidade, alguns sets de percussão são bastante vastos, contendo vários instrumentos, sendo que alguns destes podem estar relacionados à bateria, como o uso de pedais, pratos suspensos, tambores e surdos, que aproximam o set de um percussionista à imagem e função de um baterista. Por outro lado, como já mencionado, a bateria também pode conter vários instrumentos típicos do naipe da percussão. Um outro exemplo de configuração é o set de bateria em que o bumbo é substituído por um *cajon* (instrumento típico da percussão). Neste tipo de configuração, comumente denominado de “percuteria”, o músico utiliza as mãos para tocar e, por vezes, as baquetas.

Neste sentido, o que caracteriza a bateria acústica²⁵ como instrumento musical é o seu núcleo, formado pela relação rítmica entre o bumbo, a caixa e um par de címbalos (o

²³ Segundo Jacob, “seria simplesmente impossível englobar todos eles, tendo-se em vista que o universo percussivo é extremamente vasto e, literalmente, infinito” (JACOB, 2003, p. 7).

²⁴ O baterista John Bonham executava longos solos de bateria com as mãos, sem as baquetas, de modo que, várias vezes, chegou a cortar-se seriamente. Um dos mais conhecidos é o solo da música *Moby Dick*, com mais de 15 min. de duração. Disponível em: <<http://goo.gl/3IDAwt>>. Acesso em: 5 set. 2014.

²⁵ Coloco aqui a bateria acústica pelo motivo de também existirem outros tipos de bateria, como a bateria eletrônica e o *cocktail drum*, abordados neste trabalho nos itens 2.2.1. e 2.2.2, respectivamente.

chimbal²⁶), que são apontados como vozes principais (BASTOS, 2010, p. 16). Em seguida, também pode ser composta por outros tambores e pratos suspensos, como vozes acessórias (ou secundárias), ainda existindo inúmeras possibilidades de acréscimo de outros elementos percussivos ao *set* da bateria, que dão forma às vozes terciárias (FIG. 02).



FIGURA 02 – O núcleo da bateria acústica: um par de címbalos, formando o chimbal (esquerda), a caixa clara (centro) e o bumbo (direita).

A bateria tem se desenvolvido no decorrer dos anos, principalmente com a melhoria de novos projetos de mecânica e *design*, entre outras contribuições tecnológicas, envolvendo vários tipos de materiais na construção das peças que a compõem. Outras possibilidades surgiram da preocupação em proporcionar ao baterista menos esforço físico para tocar, e também melhorando e ampliando as possibilidades sonoras e a durabilidade do instrumento. A seguir, traço um rápido panorama da história da bateria, suas principais peças, algumas de suas características e formas de aprendizagem, abordando ainda, os outros tipos de bateria que surgiram durante o último século.

²⁶ Encontrei documentos em que constava a palavra chimbal e, em outros, chimbau. Não existindo regras no português para o uso desta palavra, escolhi usar “chimbal” ao longo deste trabalho. Na cidade do Rio de Janeiro, essa peça recebe o nome de “contratempo” e, nos estados da região sul do Brasil, é chamado de “chipô”.

2.1. Panorama da história da bateria

A maioria das fontes pesquisadas apontou a invenção do pedal como responsável pelo surgimento da bateria. Outras peças que fazem parte do instrumento – como o bumbo, a caixa clara e os címbalos, por exemplo – são características do naipe da percussão e já existiam há muito tempo. Segundo Moreira (2010, p. 19), os instrumentos de percussão são bastante antigos, existindo tambores datados de 6000 a.C., encontrados na Morávia, região leste da República Tcheca. Os címbalos também têm origem antiga:

A história dos címbalos, na verdade, começou há cerca de 5.000 anos atrás, quando os metalúrgicos na Mesopotâmia, o “berço” da primeira civilização, descobriram que podiam fazer suas ferramentas e armas mais fortes, combinando com cobre um pouco de estanho. Eles chamaram a nova liga de metal de Bronze e foi um sucesso instantâneo. Ao longo dos próximos mil anos desta descoberta – juntamente com os processos de mistura, fundição, modelagem e têmpera (reforço do material por meio de aquecimento e de arrefecimento rápido) – foi mais refinado e se espalhou por todo o mundo antigo; para o sul onde fica o Egito, para o leste onde situam-se a Pérsia e a China, e para o norte, área que acabaria por se tornar a Turquia²⁷ (BLADES, 1992).

Desde o período medieval os instrumentos de percussão fazem parte das composições eruditas, sobretudo a caixa clara (BENNETT, 1984, p. 19). Este instrumento foi também utilizado em outros períodos da música – Barroco, Classicismo e Romantismo –, com exemplos de composições realizadas por Handel (1749), Gluck (1779), Beethoven (1813) e teve o compositor Rossini (1817) elevando a caixa clara à categoria de instrumento solo, com rufos introdutórios na composição *La Gazza Ladra* (MOREIRA, 2010, p. 22).

Entretanto, “não há um registro histórico comprovado respeitante ao encontro das peças para formar a bateria” (p. 37). Conforme Moreira, alguns historiadores relataram que existem textos escritos na língua germânica com argumentos que levam o surgimento da bateria para a Alemanha. Outros documentos colocam o sul dos Estados Unidos como local onde o instrumento foi posto em cena.

De acordo com o dicionário *Grove Music Online* (2001), o surgimento do pedal da bateria ocorreu no final do século XIX. Os primeiros pedais atacavam o bumbo e pratos

²⁷ “The history of cymbals actually began about 5,000 years ago when metalworkers in Mesopotamia, the ‘cradle’ of early civilization, discovered that they could make their tools and weapons stronger by combining copper with a little tin. They called the new metal alloy Bronze and it was an instant hit. Over the next several thousand years this breakthrough – along with the processes of mixing, casting, shaping and tempering (further strengthening the material by heating and quickly cooling it) – was further refined and spread throughout the ancient world; south to Egypt, east to Persia and China and north to the area that would eventually become Turkey.”

simultaneamente, liberando as mãos do músico para realizar novos efeitos. E, assim,

[...] fundamentando-se no “*one-man orchestra*”, os pedais encontraram rapidamente um lugar nas bandas de marcha e nos teatros, foi quando o baterista tornou-se obrigado a tocar uma grande variedade de instrumentos de percussão, além de outros dispositivos musicais, conhecidos pelo termo “*traps*” (armadilhas). Muitos desses instrumentos foram posteriormente incorporados no *kit* de bateria, também chamado de “*trap set*” (conjunto de armadilhas). Nem todos os bateristas, no início do *ragtime* e do *jazz*, usaram o pedal de bumbo: alguns tocavam alternadamente o bumbo e a caixa clara em batidas opostas, usando diferentes extremidades das baquetas (uma técnica conhecida como “*double drumming*”), enquanto outros (por exemplo, o baterista da cidade de *Nova Orleans*, *Baby Dodds*) foram conhecidos por tocarem chutando o bumbo com o pé. No entanto, na década de 1920, o pedal de bumbo acionado com a ponta do pé (*toe-operated*), deixa de atacar o chimbau, tornando-se parte do equipamento do baterista de *jazz*, e assim, o *kit* de bateria assumiu a forma básica pela qual é conhecida hoje. Este formato inclui uma grande variedade de pratos e tambores ajustáveis, um chimbau (um par de pratos operados por um pedal, *hi-hat*), e instrumentos exóticos, como os blocos sonoros, blocos de madeira ou chocalhos presos ao aro do bumbo. A combinação exata e o posicionamento dos instrumentos sempre foi deixada ao critério do músico, e a gama de possibilidades é extraordinariamente grande²⁸. (ROBINSON, 2001)

Segundo Moreira (2010, p. 37), foi Cornelius Ward (1796-1872), que por volta de 1850, tornou-se o responsável pela invenção de três tipos de pedais – todos feitos em madeira –, nomeados de *overhanging* (“pedal que é acionado por cima”) ou *swingpedal* (“pedal por impulso”), o *heel pedal* (“pedal acionado com o calcanhar”) e o *toe pedal* (“pedal acionado com a ponta do pé”). Esses pedais inventados por Cornelius continham uma haste que sempre atingia um prato afixado no aro do bumbo toda vez que o pedal fosse acionado. Alguns anos depois, surgiram os *double drums* (tambores duplos), que consistiam em um bumbo com um par de pratos fixados no alto do tambor, e estes eram acionados através de um *toe pedal*, contendo um mecanismo que, ao ser acionado, atingia o bumbo e realizava a colisão do par de

²⁸ “Dum kit [drum set, trap set] 1. Early history: The emergence of the drum kit was made possible by the invention in the late 19th century of various pedal apparatuses capable of striking the bass drum and suspended cymbal simultaneously, thereby freeing the hands for other instruments. Although first used for novelty effects such as the ‘one-man orchestra’, pedal devices soon found a place in theatre and pit bands, where the drummer was required to play a large array of percussion instruments and other noise-making contraptions known collectively as ‘traps’, a term ostensibly derived from ‘trappings’. Many of these instruments were later incorporated in the drum kit or ‘trap set’. Not all early ragtime and jazz drummers used the bass drum pedal: some struck the bass and snare drums on opposite beats using different ends of the stick (a technique known as ‘double drumming’), while still others (e.g. the New Orleans drummer ‘Baby’ Dodds) are known to have kicked the bass drum with the foot. However, by the 1920s the toe-operated bass drum pedal, now divested of its cymbal striker, had become part of the standard equipment of the jazz drummer, and the drum kit assumed the basic form by which it is known today. This form included a wide variety of cymbals and tunable tom-toms, a hi-hat (a par of cymbals operated by a foot pedal), and exotic instruments such as woodblocks, temple blocks or cowbells clamped to the rim of the bass drum. The exact combination and placement of the instruments has always been left to the discretion of the performer, and the range is extraordinarily large.”

pratos concomitantemente. A patente do *double drums* pertence a Albin Foerster, datada de 1888 (ANEXO A). Nesta época, ainda posicionavam a caixa clara apoiada de forma improvisada em uma cadeira. Na evolução da bateria como instrumento musical, outra invenção importante foi o suporte (pedestal) para a caixa clara, patenteado por Ulysses Leedy em 1898, substituindo o improviso do uso de cadeiras para sustentar esta peça (ANEXO B).

Assim, os primeiros sinais da bateria surgiram nos anos finais da década de 1880 e, em 1909, o processo formativo do instrumento consolidou-se com a invenção de William Ludwig: o pedal de bumbo construído em metal (*adjustable toe pedal*). Esse pedal foi composto por um sistema com uma mola, utilizada para que o batedor retornasse à posição inicial, permitindo que o baterista não se cansasse tanto quanto nos modelos anteriores (ANEXO C).

O *adjustable toe pedal*, inventado por Ludwig, serviu como modelo para outras fábricas de bateria e, até hoje, vários são os pedais fabricados com base neste exemplo de engrenagem. Recentemente, a empresa japonesa *Tama* lançou no mercado o *Speed Cobra* (FIG. 03), pedal projetado para poupar o baterista na sua execução, que possui uma mola adicional, posicionada abaixo da sapata do pedal (*Cobra Coil*), ajudando ainda mais na estabilização.



FIGURA 03 – Pedal *Speed Cobra* da empresa japonesa *Tama* (2012).

As transições do chimbal (*hi-hat*) marcaram significativamente a história da bateria. O chimbal, que inicialmente era tocado simultaneamente com o bumbo, passou a ser

controlado por um pedal independente e posicionado próximo ao chão, chamado de *low-hat*²⁹ e datado de 1924 (MOREIRA, 2010, p. 50). Quando passou a ser posicionado mais acima, possibilitando o baterista tocá-lo também com baquetas, passou a ser chamado de *hi-hat*. De acordo com as fontes pesquisadas, não existe um consenso de quem foi o inventor do *hi-hat*, sendo apenas inserido em catálogos das principais fábricas de bateria no mesmo ano de 1924. Esse aparato começou a ser fabricado em grande escala no ano de 1928, tanto pela empresa *Ludwig* como pela *Slingerland*.

A seguir, trato sobre outros detalhes das peças consideradas aqui como o núcleo da bateria: o bumbo, a caixa e os címbalos.

2.1.1. O bumbo

Algumas fontes citam o “bombo” como palavra principal e “bumbo” como variante. Entretanto, a palavra bumbo é a mais empregada na atualidade (FIG. 04).



FIGURA 04 – Bumbo de 22” de diâmetro por 18” de profundidade da bateria *Pearl Export* (1996).

Segundo Moreira (2010, p. 20), ambas as palavras (bumbo e bombo) tiveram origem onomatopaica na língua portuguesa devido ao som do instrumento, pois os bumbos mais

²⁹ Em Moreira (2010) existem vários nomes designados ao *low hat*, como: *sock cymbal*, *low boy*, *floor cymbal* e *snowshoe*.

antigos eram bem maiores que os atuais e passaram de um som mais longo “bom” para um som mais curto “bum”. Uma diferença entre o bombo e bumbo é quando a profundidade do instrumento permite ao músico tocá-lo em ambos os lados, pois pode-se, então, qualificá-lo como bumbo. Historicamente, foram encontrados na China bumbos datados por volta de 3500 a.C. Por sua vez, o bispo e compilador Isidoro de Sevilha, “em torno de 600 a.C., descreve o tambor percutido com baquetas em ambos os lados, sugerindo assim, uma forma de bumbo” (MOREIRA, 2010, p. 20).

Apesar disso, o bumbo, na bateria, é tocado apenas de um lado, através de um pedal, sendo raros os casos de bateristas que tocam também a pele da frente³⁰. Esse tambor geralmente é colocado na posição horizontal, sendo auxiliado por dois pés telescópicos com travas, que ajudam na projeção do som do instrumento e na sua estabilidade, evitando que o mesmo deslize quando tocado.

O bumbo (*bass drum*) é a peça da bateria responsável pelo som percussivo mais grave e que musicalmente está ligada ao som do contrabaixo. Devido esta união, normalmente esses dois instrumentistas (o baterista e o baixista) são apontados como a “cozinha” da banda/grupo musical.

2.1.2. A caixa clara

Conforme Moreira (2010), existem dois motivos que levam a caixa clara a ter esse nome:

[...] o fato de ser uma caixa de ressonância e haver arames espiralados em contato com a pele inferior, a esteira, os quais parecem dobrar a frequência de vibrações da membrana, dando a impressão de que o tambor soa uma oitava acima. Em consequência disso, seu som é claro, evidente. (MOREIRA, 2010, p. 22)

Os suíços foram os primeiros a documentar o uso dos tambores para sinalizar as tropas durante uma batalha (ON MUSIC DICTIONARY, 2013). A batalha de Sempach, em 1386, foi o primeiro registro do uso de pífaros e tambores como sinais em uma campanha militar.

Na Suíça e na Alemanha, a caixa clara era conhecida como “*trommel*”. No século XVI os Escoceses usavam tambores chamados “*swasche talbum*” para a marcha das suas tropas em batalhas. Os “*dromslades*” (percussionista

³⁰ Por exemplo o baterista Chad Smith, em alguns de seus solos, levantava-se do banco da bateria e tocava a pele da frente do bumbo com as baquetas. No Brasil, existe a banda Vendo 147, que conta com dois bateristas, tocando um de frente para o outro, como um espelho. São duas baterias compartilhando o mesmo bumbo. Disponível em: <<http://goo.gl/DmBQmI>>. Acesso em: 24 set. 2014.

em alemão) em 1547 usavam tambores militares pendurados ao lado do percussionista e tocados com duas baquetas na pele, necessitando do uso da técnica tradicional (*traditional grip*)³¹ que é usada até hoje. (CUNHA, 2008)

A caixa clara (*snare drum*), também é conhecida no Brasil como tarol (ou tarola). Segundo Moreira, “a mais antiga caixa clara conhecida é o tambor medieval, nitidamente representado na arte dos séculos XIII e XIV” (2010, p. 22). A esteira era feita com cordas de tripa de carneiro e, inicialmente, localizavam-se na pele superior do instrumento. Somente no século XVI as cordas foram transferidas para a pele inferior deste tambor, o qual “ocupava lugar de honra no regimento em tempos de guerra e de paz” (p. 22). Durante muitos anos, a caixa clara (FIG. 05) foi chamada de *side drum* (tambor de lado), pois era originalmente pendurada no ombro do músico – posição que é mantida até hoje em algumas bandas de marcha e militares – e tem como base principal a aplicabilidade dos “rolos” (*rolls*).



FIGURA 05 – Caixa clara *Odey*, 14” de diâmetro por 6,5” de profundidade. Detalhe da esteira na pele inferior do tambor.

Os rolos, segundo o dicionário *Grove Music Online* (2001), juntamente com os diversos tipos de toques fundamentais para percussão, são:

[...] conhecidos pelos bateristas como “rudimentos”, por exemplo o “*paradiddle*” e outros ornamentos como o “*flam*”, o “*drag*” e “o rufo”. Os rolos consistem em tipos de toques combinados, tocados de forma solta (sem tensão), suficientemente para que não ocorra a distinção entre eles quando

³¹ Sobre os tipos de *grip* (pegada), ver item 2.3.1.

tocados muito próximos. O chamado “rolo legítimo” é produzido a partir dos toques duplos, conhecidos como “papa-mama”. Para aperfeiçoar os rolos, torna-se necessário praticar durante um longo tempo os toques duplos³². (ROBINSON, 2001)

Diversas inovações referentes à forma de tocar a caixa clara ocorreram entre os compositores eruditos do século XX (MOREIRA, 2010, p. 23). Passaram a tocá-la sem a esteira, percuti-la no aro (forma muito usada por bateristas de samba) e tocar atingindo a pele e aro do tambor simultaneamente, técnica conhecida como *rimshot*. Essa última é amplamente usada na atualidade, sobretudo por bateristas de rock, pelo grande volume sonoro que tal forma de toque permite.

2.1.3. Os címbalos

Os címbalos (*cymbals*) têm o bronze como principal material em sua construção³³. No Brasil, entre os bateristas, os címbalos são conhecidos como *pratos*. “A razão de seu nome pode ser a semelhança com o utensílio doméstico empregado na alimentação” (MOREIRA, 2010, p. 22). Os pratos dividem-se em vários tipos de categorias e apresento a seguir algumas das principais:

1. O prato de ataque (*crash*) – geralmente utilizado para acentuações e, frequentemente, em textos musicais, é chamado de “prato suspenso”. Alguns bateristas, principalmente os de rock, utilizam esse címbalo também como condução.
2. O prato de condução (*ride*) – são pratos suspensos com maior diâmetro e amplamente explorados no jazz. Alguns bateristas afirmam que este címbalo é o responsável pela “nota mais definida” do *set* da bateria. A condução tem aproximadamente 20” de diâmetro e, quando tocada, emite uma nota mais longa que as demais peças do instrumento.
3. Os pratos de efeitos (*splash* e *china*) – são utilizados para outros tipos de acentuações. Os *splashes* geralmente possuem um diâmetro menor (10”, 12”), são utilizados para ataques mais sutis. Já os *chinas* possuem sua extremidade invertida,

³² “Side drum [snare drum]: [...] the ‘roll’, together with numerous fundamental beatings known to the drummer as the ‘rudiments’, e.g. the ‘paradiddle’, and such embellishments as the ‘flam’, ‘drag’ and ‘ruff’. The roll consists of reiterating beats, free of rhythmical stress and sufficiently close to prohibit analysis. The (so-called) ‘legitimate’ roll is produced by recurring double beats known as ‘Mammy-Daddy’. To perfect a close and even roll necessitates long and arduous practice of the double strokes.”

³³ Para mais informações sobre a história dos címbalos, suas principais fábricas, modelos, tipos de ligas e processos de fabricação, ver APÊNDICE C, Exercício nº 3.

curvadas para o exterior do prato.

4. O chimbal (*hi-hat*) – trata-se de um par de címbalos comumente posicionado em uma estante com mola (FIG. 06); através do acionamento de um pedal, o músico pode controlar o nível de abertura e o quanto o prato superior entra em choque com o seu par inferior.



FIGURA 06 – Par de címbalos (chimbal) com 14” de diâmetro, posicionados em uma estante.

Atualmente existe uma grande variedade entre os tipos de pratos citados, tanto no seu formato como nos materiais utilizados e distintos processos na sua fabricação. Sua composição pode ser em vários tipos de “ligas”, por exemplo os de liga B20 que são considerados como profissionais, contendo 80% de cobre e 20% de estanho. Por sua vez, a liga B8 (com apenas 8% de estanho) é considerada como semiprofissional. Ultimamente, alguns bateristas têm utilizado pares de pratos de ataque como chimbal. Outras fábricas passaram a perfurar os pratos de ataque em vários pontos, causando-lhes uma sonoridade parecida com os *chinas*; há ainda outros modelos disponíveis no mercado que não são circulares: quadrados, hexagonais, octogonais, entre outros.

2.2. Outros tipos de bateria

2.2.1. O *cocktail drum*

Segundo Mulholland (1997), o *cocktail drum* surgiu na Inglaterra, com “a combinação de Carlton King”, uma combinação específica produzida entre os anos de 1948 e 1950, existindo poucos registros da mesma. Após a Segunda Guerra Mundial, com o retorno de vários bateristas americanos do campo de batalha, as grandes empresas de bateria da época voltaram-se para fabricação de *sets* mais compactos, juntamente com o marketing realizado em torno de bateristas como Gene Krupa³⁴. Os bumbos, que antes eram normalmente fabricados com medidas de 24” ou 26” de diâmetro, começaram a ser produzidos em medidas menores para os *cocktail drums*. Passaram então a ser fabricados em medidas entre 14” e 18” e, com o intuito de economia de espaço, passaram a posicioná-lo na vertical, o que ocasionou na característica principal do *cocktail drum* (FIG. 07).



FIGURA 07 - *Cocktail drum* da empresa DW
Fonte: THE COCKTAIL DRUM LOUNGE, sd.

³⁴ Informações sobre a vida e obra de Gene Krupa, disponíveis em: <<http://goo.gl/CzGIwj>>. Acesso em: 21 out. 2014.

Ainda sobre o *cocktail drum*, conforme Mulholland (1997), “esta versão de um kit de bateria atingiu uma elevada popularidade durante os anos de 1950 e início dos anos de 1960, quando a América do Norte (re)descobriu os ritmos latinos especialmente a bossa nova do Brasil³⁵” (MULHOLLAND, 1997).

2.2.2. A bateria eletrônica

Com uma bateria acústica, dependendo de onde será montada, é pertinente o tratamento e/ou isolamento acústico do local. Por sua vez, a bateria eletrônica (FIG. 08) permite possibilidades de ajustes para o volume sonoro emitido pelo instrumento, que independem da dinâmica do músico. Seu funcionamento ocorre através de um sistema de codificação: os toques são recebidos por sensores, sintetizados, processados e, em seguida, recebem amplificação para auto falantes. Assim, “se você tem problemas com todo o estardalhaço e o som alto produzidos pelas baterias acústicas, uma bateria eletrônica resolve isto para você. Principalmente se você mora em apartamentos ou não quer incomodar os vizinhos” (MUNDOMAX, 2009).



FIGURA 08- Bateria eletrônica ALESIS DM8 usb kit.

Em 1976, foi lançada a primeira bateria eletrônica comercial e, apesar de chamar a atenção de vários bateristas, não se consolidou no mercado.

O primeiro uso de bateria eletrônica é, sem dúvida, da banda *The Moody Blues* que, em 1971, usou uma na canção “*Procession*”, do álbum *Every*

³⁵ “This version of the kit reached heightened popularity during the late '50s and early '60s when America rediscovered Latin rhythms, especially the bossa nova from Brazil.”

Good Boy Deserves Favor. Graeme Edge³⁶ utilizou um sintetizador muito inovador, porém, em um frágil tambor customizado que ele criou com o professor da Universidade de Sussex, Brian Groves. Era um emaranhado de fios e transistores e funcionou apenas esporadicamente. Nenhum produto comercial nunca veio dela. (RENDER, 2013)³⁷

Entretanto, após sua estreia, a bateria eletrônica ainda precisou de aperfeiçoamentos para atender às necessidades de um mercado cada vez mais exigente. Foi durante a década de 1980 que o instrumento passou a ser mais parecido com o que existe atualmente, sendo muito utilizado pelas principais bandas de rock da época como, por exemplo, o conjunto *A-ha*.

Com a evolução tecnológica do instrumento, muitos músicos aderiram à bateria eletrônica, inclusive na configuração de *sets* híbridos (peças acústicas e eletrônicas). Bateristas geralmente consideram que esse tipo de bateria oferece algumas vantagens em relação às baterias acústicas: as eletrônicas são mais compactas; facilitam o estudo do instrumento de forma silenciosa (através da utilização de fones de ouvido); possibilitam uma maior praticidade nos processos de gravação e edição. Entretanto, seu custo é bastante elevado.

2.3. A aprendizagem de bateria

Os bateristas, assim como outros músicos populares, partilham processos em comum na aprendizagem do seu instrumento. Como discutido no item 1.4., os músicos populares são geralmente influenciados pelos familiares e amigos próximos, aprendem a tocar seu instrumento através da observação de outros músicos e utilizam o “tirar músicas de ouvido”. Essas características também são comuns entre os bateristas. Entretanto, a aprendizagem de bateria possui certas particularidades, que apresento a seguir, com base em levantamento bibliográfico³⁸ e, ainda, em minha experiência como baterista e professor de bateria.

Um resumo de algumas formas de aprendizagem de bateria é encontrado na história de Ray Luzier (atual baterista da banda *Korn*), que, ao ser perguntado sobre quando a bateria tinha se tornado a sua paixão, respondeu:

³⁶ Informações sobre a vida e obra de Graeme Edge, estão disponíveis em: <<http://goo.gl/8x1D51>>. Acesso em: 21 out. 2014.

³⁷ “The first use of electronic drums is arguably on the Moody Blues 1971 song, “Procession” from the album *Every Good Boy Deserves Favor*. Graeme Edge used a very innovative and fragile custom drum synth that he created with Sussex University Professor, Brian Groves. It was a tangle of wires and transistors and worked only sporadically. No commercial product ever came from it.”

³⁸ Este levantamento constou principalmente de entrevistas realizadas por revistas especializadas em bateria, de circulação nacional.

Eu era autodidata e *tocava junto com discos* até ir para o ensino médio [...] Não tínhamos muito dinheiro, e ninguém da minha família estava envolvido com música. Mas quando eu estava cursando o ensino médio, *meu tio começou a me dar discos* do Kiss, AC/DC, Ted Nugent, Ozzy Osbourne [...] Eu estava *aprendendo de ouvido*, mas não conseguia entender por que era muito mais fácil tocar junto com discos do AC/DC do que com os do Rush [...] Eu era apenas um garoto *tocando junto com discos*. (LUZIER, 2014, p. 30, grifos meus)

A prática de tocar bateria acompanhando discos é uma forma de aprendizagem muito comum. O baterista Chad Smith (*Red Hot Chili Peppers*), na adolescência, passava horas tocando junto com os discos (BUDOLFSKY, 2012, p. 24). Segundo o baterista e *sideman*³⁹ Stephen Perkins, “é sempre divertido tocar acompanhando discos. Quando você está sozinho tem de se manter interessado” (PERKINS, 2007, p. 36). Recentemente, essa prática tem se transformado nos *drum covers*, tratando-se de um processo em que o baterista grava em áudio e vídeo sua performance tocando a bateria no acompanhamento de uma música escolhida por ele e, ainda, disponibiliza o resultado do vídeo na *internet*.

Pode-se afirmar que o estudo de bateria está fortemente relacionado às questões rítmicas do universo da música. Porém, o baterista e professor Oscar Bolão, em entrevista, comentou sobre a importância de um baterista também instruir-se harmonicamente, e que, paralelamente ao estudo rítmico, deve-se estudar a teoria musical como um todo:

Jack DeJonette [baterista norte-americano] toca piano. É um baterista famoso do *jazz*, e também atua como pianista. Quando estudei percussão sinfônica durante um tempo, isso foi muito bom para mim, quando estudava teclado, vibrafone, instrumentos melódicos, quando você cai na bateria, a sua visão do instrumento muda. Você passa a pensar em melodia. (TEIXEIRA, 2006, p. 49)

Por outro lado, o virtuosismo existente em algumas performances na bateria é comumente apontado como consequência de muito estudo. Tal característica pode estar ligada ao estilo de música – o *jazz* e o rock progressivo por exemplo –, como também à grande quantidade de peças contidas em um *set* de bateria. Entretanto, através da minha experiência como professor de bateria, pude encontrar por muitas vezes bateristas – sobretudo os que começam a estudar o instrumento –, cometendo certos deslizos na concepção de suas performances. Pude perceber que muitos deles inserem os exercícios que estudaram arduamente em pontos específicos das músicas, e conseqüentemente, deslocam a importância

³⁹ Conforme Bastos (2010, p. 18), “o *sideman*, ou músico de apoio, é o baterista que acompanha artistas em turnês. Não raro este profissional também realiza as atribuições do baterista de estúdio”. Sobre o *baterista de estúdio*, ver p. 38.

do tocar bateria para “a música”, voltando a sua performance para o “exibicionismo” técnico, sobrepondo, assim, a técnica no lugar da expressão musical.

Corroborando com isso, o baterista Marky Ramone disse que no início de sua carreira “ficava tocando todas aquelas tercinas [...], viradas que não combinavam com as músicas. Ficava [se] exibindo, e isso foi uma coisa errada a se fazer” (RAMONE, 2014, p. 31). Em uma análise sobre o seu “exibicionismo” técnico, Marky completou:

A única coisa que eu tinha que fazer, analisando hoje, era tocar o que a música precisava. Mas eu só queria saber de tocar tudo o que eu sabia em uma única canção [...] Mas não era só isso. Eu pensava que se eu me exibisse e tocasse todos aqueles rudimentos eles diriam: “Oh, esse cara é demais”, mas não é assim que funciona. (RAMONE, 2014, p. 31)

Os bateristas com grandes *sets* de bateria ou de técnica exibicionista são sempre citados como os melhores pelas grandes mídias. Por outro lado, ao pensar como os bateristas Charlie Watts (*Rolling Stones*) e Ringo Star (*The Beatles*) foram analisados ao longo do tempo, eles raramente receberam os créditos que mereciam. Conforme Kot, “eles nunca são mencionados como dois dos maiores bateristas da história do rock” (KOT, 2011, p. 134). No entanto,

[...] como músicos com estilos diferenciados, eles concentraram sua dedicação a tocar as canções. Essa é uma qualidade muitas vezes subestimada nos músicos de rock. Também acontece com os baixistas, mas muito mais com os bateristas. (DEROGATIS, 2011, p. 136)

Esses dois músicos citados fazem muito na bateria com muito pouco. “Na verdade, os melhores bateristas podem tocar um kit de quatro peças e fazer tudo o que um músico mais exibido faz e, no mínimo, isso é mais desafiador com um instrumento menor” (DEROGATIS, 2011, p. 142).

Outro aspecto ligado à aprendizagem de bateria é através da observação de outros músicos. A aprendizagem musical por meio de observações, apontada anteriormente (PRASS, 2004, p. 102; RECÔVA, 2006, p. 140; PENNA, 2012, p. 57), pode ocorrer em shows, quando um baterista observa arduamente a performance de outro baterista, na busca de “entender” os detalhes de como é que o outro toca. Na cidade de João Pessoa (local desta pesquisa), essa observação recebe o nome curioso de “marfiar”, sendo comum a frase entre os bateristas: “fiquei só ‘marfiando’ você durante o show”. Ou seja: “fiquei observando os detalhes de como você tocou durante o show”.

A aprendizagem através da observação também pode ocorrer com a atitude de assistir vídeos. Na atualidade, estão disponíveis na *internet*, cada vez mais, diversos vídeos de performances musicais e de videoaulas de instrumento. Sobre a videoaula de instrumentos musicais, Gohn (2003, p. 111-121), afirmou que “no decorrer dos anos 80 novas tecnologias transformaram o sistema das mídias”, modificando, especialmente, o sistema de ensino-aprendizagem da música. Este mesmo autor adota como definição de videoaula: “um material didático, usualmente produzido com fins comerciais, que se dedica a instruir o espectador em algum campo específico” (p. 112).

Por tratar-se de um instrumento predominantemente rítmico, o estudo da bateria requer que o baterista seja capaz de manter a regularidade de pulsação. O metrônomo, que estabelece valores exatos em batidas por minuto (BPM), é um utensílio amplamente utilizado pelos músicos e tornou-se uma importante ferramenta para a formação do baterista, principalmente quando este está inserido ou pretendendo integrar-se no mercado de trabalho:

[...] seria o baterista de estúdio, ou baterista de gravação, aquele que faz o trabalho específico de gravação de discos, trilhas sonoras, *jingles* etc. Deste profissional, normalmente se espera que tenha boa leitura, possa gravar ou não com metrônomo e entenda de assuntos relacionados à captação do som no estúdio. (BASTOS, 2010, p. 17)

Assim, conforme Bastos (2010, p. 17), o baterista em situações de gravação, além da boa capacidade em gravar com ou sem o metrônomo, a habilidade do mesmo em ler e tocar bem uma partitura (notação musical convencional) pode vir a ser um grande diferencial na seleção de um profissional para algum trabalho. Entretanto, ainda segundo este autor, outro tipo de baterista existente é o *baterista da noite*⁴⁰, que possui habilidades típicas do músico popular, vistas no capítulo 1. Esse tipo de baterista é:

[...] aquele que toca em bares, boates e similares. Este baterista deve estar preparado para tocar os mais diversos estilos musicais e também, enfrentar as diferentes situações de trabalho, desde casas noturnas que têm bons equipamentos e tratam bem os músicos profissionais, inclusive financeiramente, até casas que deixam por conta do músico levar toda a infraestrutura, fazer a divulgação do evento e, não raro, pagando uma remuneração bastante precária. Deste tipo de baterista, normalmente se espera que possa *tocar de ouvido músicas* que ainda não conhece, acompanhando os outros músicos e assimilando na hora os elementos importantes a serem enfatizados dentro da estrutura da música. (BASTOS, 2010, p. 17, grifos meus)

⁴⁰ Ainda é possível caracterizar o *baterista de baile* que, segundo Pascoal Meirelles (*apud* MARSIGLIA, 2005, p. 52), atua “em bailes, [tocando] para as pessoas dançarem. Se não tiver um tempo bom, ninguém entra na pista”.

Dessa maneira, os bateristas podem ter suas características de acordo com a área de atuação, podendo também se envolver com diversas áreas. Porém, esses músicos têm, cada vez mais, procurado aulas particulares de teoria musical, com o objetivo de ingressarem no estudo formalizado de bateria. Por outro lado, novos cursos de bateria estão surgindo para essa nova demanda e, recentemente, em vários desses cursos, têm crescido a preocupação em também qualificar o músico para as situações de gravação e interação com recursos tecnológicos.

Alguns dos fatores que dificultam a aprendizagem de bateria são o preço do instrumento (relativamente caro) e seu volume (sonoro e físico). Vários bateristas, após adquirir o seu instrumento, seguem na busca de alternativas para conseguir um local adequado para sua prática, recorrendo, muitas vezes, a locais isolados – acusticamente ou realmente longe de áreas habitadas –, deparando-se então com outro agravante: transportar o instrumento para o local (o peso aproximado de uma bateria de cinco peças é de 40Kg). Sobre o incômodo aos vizinhos na prática de bateria, o baterista Marky Ramone relatou que certa vez estava praticando durante muito tempo, ao ponto de alguém jogar uma garrafa através de sua janela (RAMONE, 2014, p. 28). Por esse motivo, alguns bateristas podem recorrer à bateria eletrônica, que, como visto anteriormente, incomoda muito menos em relação à bateria acústica.

Mesmo com essas dificuldades apontadas, os bateristas encontram outros meios para aprender. Na falta do instrumento, é comum recorrerem ao *air drums*, em simulações de tocar a bateria no ar, sem a presença da mesma. Na falta de um local adequado para praticar, existem as “borrachinhas” (*pads*) de estudo, que são peças emborrachadas que possuem o rebote aproximado de uma caixa clara. São com esses *pads* que geralmente os bateristas aperfeiçoam-se no estudo do *grip* (pegada) e desenvolvem-se realizando exercícios que podem envolver o uso de rolos (rudimentos).

2.3.1. Os tipos de *grip*

O *grip* (aderência) também é conhecido no Brasil como “pegada”; de acordo com Moreira (2010, p. 23), consiste em “três maneiras principais de segurar as baquetas a fim de tocar a caixa clara e outros tambores: o *traditional grip*, o *matched grip* francês e o *matched grip* alemão” (FIG. 09). Entretanto, existe ainda o meio termo entre a pegada alemã e a francesa, que é chamada de pegada americana (*American grip*). A seguir, algumas

características destas formas de segurar as baquetas:



FIGURA 09 – Pegada tradicional (A), moderna Alemã (B) e moderna Francesa (C).

1. Pegada tradicional (*traditional grip*) – Muitos bateristas e percussionistas, principalmente os que tocam *jazz*, usam essa pegada. Diferindo-se da pegada moderna apenas na postura da mão esquerda (no caso de destros). A baqueta é segurada pelo polegar e os dedos indicador e médio, apoiada pelos dedos anular e mínimo entre a primeira e segunda falanges.
2. Pegada moderna alemã (*German matched grip*) – o dorso das mãos posicionam-se para baixo e o movimento das baquetas é articulado principalmente pelo pulso e antebraço.
3. Pegada moderna francesa (*French matched grip*) – o dorso das mãos posicionam-se para o centro e o movimento das baquetas é realizado principalmente pela pinça, que é formada pelo polegar e pela falange média do dedo indicador. O movimento de articulação do pulso nesta pegada é menor que na alemã.

É muito comum que os bateristas (principalmente os iniciantes) ignorem as técnicas envolvendo o manuseio das baquetas. Ao se tocar sem a empunhadura adequada, os movimentos dos bateristas podem empregar muito mais energia que o necessário e, devido à sobrecarga exercida sobre os músculos e tendões, podem até causar lesões graves. Segundo Weckl (2008), uma pegada consciente e que trabalhe a favor do músico, independentemente se é tradicional ou moderna, é aquela sustentada em três pontos:

1. O ponto de localização da “pinça” e o apoio das “molas” – nas pegadas modernas (*matched*), ambas as mãos seguram as baquetas da mesma forma. O ponto do eixo é o local no qual a baqueta é segurada pela “pinça”. A “pinça” é formada pelo polegar e partes da falange média do dedo indicador (FIG. 10).

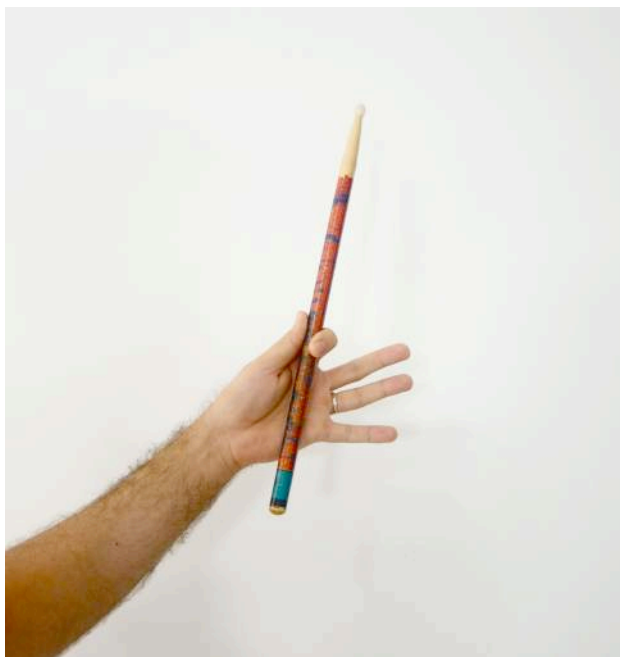


FIGURA 10 – A “pinça”.

Por sua vez, a “mola” é o suporte complementar oferecido com a flexão dos dedos médio, anular e mínimo. O eixo é o ponto na baqueta em que o músico posiciona a “pinça” e pode procurar o rebote mais condizente para si, quando a ponta da baqueta retorna após atingir o objeto percutido. Assim, segurar a baqueta exatamente no seu meio não proporcionará muito rebote, muito menos quando posiciona-se a “pinça” na ponta extrema das baquetas. Existe um meio termo entre a metade e a ponta da baqueta no qual o músico deve buscar posicionar a “pinça”, podendo este ponto variar conforme o modelo de baqueta.

2. Trajetória e rebote – ao relacionar o uso das baquetas com as leis da física, o músico deve ter consciência de que, quanto mais retilíneo for o movimento da baqueta em relação à peça percutida (vetores), mais controlável – e, conseqüentemente, a favor do músico –, será o rebote proporcionado pelo impacto (terceira Lei de Newton).
3. Controle do rebote – com a energia gerada no impacto da baqueta, será produzido o rebote. A partir deste rebote, o músico pode utilizar esta energia para realizar outros toques seguintes ao primeiro. Este controle do rebote da baqueta, em uma escala maior, é bastante similar à condução do quicar de uma bola de basquete, no qual o controle da bola seria o mesmo princípio do controle da ponta da baqueta ao percutir o instrumento.

2.3.2. Os rudimentos

Rudimento, segundo o dicionário eletrônico Houaiss⁴¹, consiste na estrutura inicial, primordial, no elemento básico de algo. No caso dos rudimentos para percussão, trata-se dos tipos de toques e suas combinações existentes. O estudo dos rudimentos desenvolvem a coordenação, sensibilidade e destreza das mãos; entretanto, no caso da bateria, também podem ser aplicados nos pés. Os rudimentos foram nomeados inicialmente devido ao seu som (onomatopeias), sendo este o motivo de alguns dos nomes estranhos. Apesar de haver registros do seu uso em guerras do continente europeu no século XVI, foram os americanos que organizaram outras funções militares para os rudimentos (CUNHA, 2008)⁴². Com o passar dos anos, criaram mais combinações entre os tipos de toques e, por volta 1918, após a publicação do livro *The Moeller Book (Ludwig Drum Company)*, sentiu-se a necessidade de padronizar estes rudimentos:

Foi nessa época que a *American Legion*, uma associação de veteranos das forças armadas americanas, começou a organizar concursos nacionais de percussão, mas houve problemas com estas competições por causa das diferenças entre os rudimentos publicados ao longo do século anterior. Encabeçada pela *American Legion* e a *Ludwig Drum Company*, os mais influentes instrutores de percussão de todo o país se reuniram na *American Legion National Convention*, em Chicago, e criaram o grupo de 26 rudimentos conhecidos até hoje. Isso também levou à criação da NARD (*National Association of Rudimental Drummers*) em 1932. (ON MUSIC DICTIONARY, 2013)

Os rudimentos são similares às letras do alfabeto, que, associadas, formam as palavras. Neste sentido, o estudo dos rudimentos pode ampliar de forma significativa o vocabulário musical rítmico. Assim, apresento a seguir cinco dos principais rudimentos:

1. Toque simples (*Single Stroke Roll*) – sequência de toques alternados entre as mãos direita (R) e esquerda (L). Apesar do nome “simples”, quando executado em velocidades muito rápidas, torna-se mais difícil do que quando é utilizado o toque duplo (FIG. 11).

⁴¹ Dicionário eletrônico Houaiss (2005-2009), versão 2.1.3 (80.4), para plataforma Mac.

⁴² Ainda segundo Cunha (2008), para coordenar um ataque era preciso calcular a distância e o tempo que os soldados gastariam para chegar ao seu objetivo, usando para isso o número de batidas por minuto e o tamanho dos passos. O passo lento era normalmente marcado a cerca de 60-70 batidas por minuto (BPM), marchas longas a 80, marchas regulares à 96, e marchas rápidas à 120.



Figura 11 – Representação gráfica de uma sequência de toques simples⁴³.

2. Toques duplos (*Double Stroke Open Roll*) – neste tipo de toque a energia do primeiro ataque gera o rebote para executar o segundo (FIG. 12). Assim como os outros rudimentos, em velocidades mais lentas e confortáveis, é considerado como toque “aberto” e quando executado mais rapidamente, é “fechado”. Entretanto, este é o rudimento em que estas características ficam mais claras. Este toque é conhecido no Brasil como “papa-mama”.



Figura 12 – Representação gráfica de uma sequência de toques duplos.

3. Paradiddles – combinações de toques simples e duplos alternadamente (FIG. 13).



Figura 13 – Representação gráfica de uma sequência de paradiddles.

4. Flams – neste rudimento ocorre um toque brevemente anterior ao toque principal (FIG. 14). Bastante usado em convenções (viradas), sobretudo por bateristas de rock.



Figura 14 – Representação gráfica de uma sequência de flams.

5. Drags – similar ao rudimento anterior; entretanto, neste rudimento existem dois toques antes do toque principal (FIG. 15).



Figura 15 – representação gráfica de uma sequência de drags.

A partir da combinação destes cinco, foram elaborados os 40 rudimentos. Inicialmente, foram utilizados apenas para caixa clara. Entretanto, ultimamente, tem sido

⁴³ Para as representações gráficas dos rudimentos apresentadas neste capítulo, entender a letra “R” (*right*) para a mão direita e a letra “L” (*left*) para a mão esquerda.

desenvolvidos exercícios para a aplicabilidade desses rudimentos em peças combinadas da bateria (inclusive, apliquei alguns deles com os participantes durante a etapa de ação desta pesquisa).

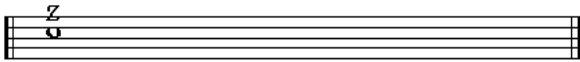
Apresento a seguir os 40 rudimentos e suas representações gráficas no pentagrama (partitura convencional). Alguns deles possuem nomes próprios na língua portuguesa, entretanto, devido a sua origem, a grande maioria dos rudimentos são chamados na língua inglesa. Os 40 rudimentos estão separados por quatro grandes grupos: I) Rolos, II) *Diddles*, III) *Flams* e IV) *Drags*.

I. Rolos (*Roll Rudiments*)

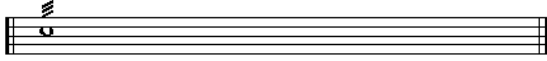
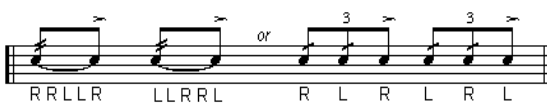
A. Toques simples abertos (*Single Stroke Rudiments*)

1. Rolo de toques simples (*Single Stroke Roll*) 
2. *Single Stroke Four* 
3. *Single Stroke Seven* 

B. Toques simples fechados (*Multiple Bounce Rudiments*)

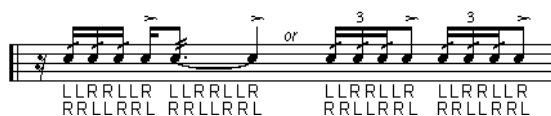
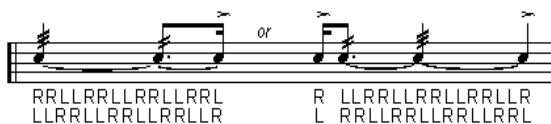
4. *Multiple Bounce Roll*⁴⁴ 
5. *Triple Stroke Roll* 

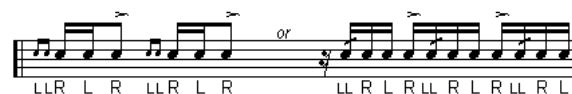
C. Toques duplos (*Double Stroke Rudiments*)

6. *Double Stroke Open Roll*⁴⁵ 
7. Rolo de 5 (*Five Stroke Roll*) 
8. *Six Stroke Roll* 

⁴⁴ Este tipo de toque é realizado exclusivamente pela pressão das baquetas. No Brasil é chamado de “rufo”.

⁴⁵ O Papa-mama.

9. *Seven Stroke Roll*10. *Nine Stroke Roll*11. *Ten Stroke Roll*12. *Eleven Stroke Roll*13. *Thirteen Stroke Roll*14. *Fifteen Stroke Roll*15. *Seventeen Stroke Roll II.***II. Paradiddles (*Diddle Rudiments*)**16. *Paradiddle (Single Paradiddle)*17. *Paradiddle duplo (Double Paradiddle)*18. *Paradiddle triplo (Triple Paradiddle)*19. *Paradiddle-Diddle***III. Flams (*Flam Rudiments*)**20. *Flams (Flam)*21. *Flam Accent*22. *Flam Tap*

23. *Flamacue*24. *Flamadiddle (Flam Paradiddle)*25. *Flammed Mill*26. *Flam Paradiddle-Diddle*27. *Pataflafla*28. *Swiss Army Triplet*29. *Inverted Flam Tap*30. *Flam Drag***IV. Drags (Drag Rudiments)**31. *Drag*32. *Single Drag Tap*33. *Double Drag Tap*34. *Lesson 25*35. *Single Dragadiddle*36. *Drag Paradiddle #1*37. *Drag Paradiddle #2*38. *Single Ratamacue*

39. *Double Ratamacue*40. *Triple Ratamacue*

Neste capítulo apresentei algumas das características da bateria, suas principais peças e variações dos seus modelos, juntamente com um panorama histórico do instrumento. Ainda expus certos pontos de sua aprendizagem e conteúdos que são comumente abordados tanto em aulas particulares como nos cursos de bateria existentes. No próximo capítulo, trato sobre questões que envolvem a parte tecnológica no âmbito musical, sobretudo referentes à gravação em áudio que, atualmente, tem se tornado cada vez mais usual, prática, intuitiva e compartilhada. Apresento também alguns aspectos históricos do registro sonoro e algumas de suas interligações com a bateria e a tecnologia.

Capítulo 3

A TECNOLOGIA DA GRAVAÇÃO

A tecnologia da gravação faz parte das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que, por princípio, fornecem vários processos de desenvolvimento das capacidades humanas. Porém – e cada vez mais rapidamente –, “uma vez assimilada a informação sobre a inovação, nem a consideramos mais como tecnologia” (KENSKI, 2012, p. 44). Conforme afirma Kenski, quando as TICs tornam-se familiares, então deixam de ser consideradas pela sociedade como tecnologia. Entretanto, segundo Pozzebon:

A tecnologia, tal como conhecemos hoje, não se limita à simples técnica ou conhecimento e como se fazer algo. Tecnologia é um conhecimento aplicado proporcionado pela ciência, mas que, desde os seus primeiros passos, é planejado, pesquisado, financiado e mantido em segredo para viabilizar a fabricação, em escala industrial, de um artefato que será vendido como mercadoria, independente de sua real necessidade ou de quem sejam seus usuários. Isso se aplica tanto as vacinas quanto as armas, a eletrodomésticos quase inúteis e a *softwares*. (POZZEBON, 2004, p. 22)

A tecnologia na área de educação, especialmente em contextos de aprendizagem musical, tem auxiliado cada vez mais o estudo e o ensino de instrumentos musicais (GOHN, 2003, p. 49-75; 2011, p. 24-30; KENSKI, 2012, p. 43-61). A facilidade existente no acesso a ferramentas tecnológicas destinadas a promover a aprendizagem, sobretudo na área musical, estão periodicamente sendo atualizadas, passando a ser mais intuitivas, acessíveis e funcionais. Por outro lado, o mercado musical, o músico e a educação musical ainda encontram certas dificuldades para se adaptar a esse novo cenário. As inovações tecnológicas, cada vez mais velozes, geram diversas alterações nas formas de produção, no consumo da música e também transformaram os modos de se relacionar com ela (RODRIGUES, 2002, p. 46). Do mesmo modo caminha a profissão do músico, que “também passou por uma série de mudanças, visto que surgiram novos desafios e responsabilidades” (MOREL, 2010, p. 9). Essas mudanças para os músicos têm ocorrido, em boa parte, devido à crescente facilidade na realização de produções artísticas, principalmente nos processos que envolvem o registro sonoro (gravação), a edição, a divulgação e a projeção do artista e de suas obras, sobretudo através da *internet*, com o uso das TICs.

Consequentemente, de acordo com Morel (2010, p. 30-31), com o enfraquecimento das gravadoras – que, no século passado, mantiveram o controle do processo de produção e

distribuição da música em massa (*mainstream*) –, surgiram espaços para que os novos agentes e produtores musicais pudessem atuar de forma independente por todo mundo. O processo de inovação tecnológica fez surgir estúdios de menor porte e até caseiros (*home studios*), pois “as ferramentas que há 20 anos existiam apenas nos grandes estúdios hoje estão disponíveis a todos por preços acessíveis [...], nunca foi tão fácil gravar suas próprias músicas” (COUTER, 2010, p. 6). Desta forma, principalmente desde o final do século XX, houve um aumento significativo na produção e compartilhamento da música de forma global.

No acompanhamento desse processo, várias empresas da área da computação investiram nesse novo espaço do mercado, antes monopolizado pelas gravadoras. Empresas que avançaram e se especializaram na implementação de inovações na área de gravação, na criação de novos *softwares*, *interfaces* de áudio, microfones, entre outras ferramentas da área de gravação digital. Nesse sentido, alteraram, também, a forma como os artistas e a sociedade lidam com esse campo. No trabalho realizado por Morel (2010), há pontos relevantes sobre essas alterações:

Os tempos são outros, a atividade do profissional da música sofreu grandes modificações desde o final do século passado. Novas responsabilidades foram incorporadas ao exercício dessa profissão. Se durante bastante tempo o mercado fonográfico possibilitou que o músico direcionasse seus esforços exclusivamente a sua atividade propriamente dita, como criação e/ou execução de um repertório, no atual cenário ele é obrigado a executar inúmeras funções que até então eram atribuídas a outros profissionais. Por exemplo, dominar a utilização de ferramentas virtuais de divulgação musical, que passaram a ser pré-requisitos para o exercício da profissão. Sem a utilização de tais tecnologias tornou-se quase inviável desenvolver uma carreira musical. (MOREL, 2010, p. 101)

Conforme Souza (2006, p. 64-75), as gravações em estúdios caseiros podem ter o mesmo nível de qualidade das realizadas em grandes estúdios. Além de ocorrerem em um clima mais tranquilo nos quesitos de tempo e dinheiro, existe também o ambiente acolhedor e intimista que uma residência pode favorecer aos espaços para a criatividade. Ter um estúdio caseiro “é uma ideia revolucionária em termos de gravação e composição musical, e as repercussões desses pequenos passos serão imensas no futuro” (BYRNE, 2014, p. 172).

As possibilidades de utilização das ferramentas de gravação tornaram-se fatores importantes, tanto para o educador musical como para o músico, pois, segundo Gohn (2003, p. 75) “a compreensão das relações estabelecidas e modificadas pela tecnologia e a música torna-se de extrema importância [...] Temos que nos educar tecnologicamente”. A educação tecnológica tornou-se, assim, um conhecimento importante para o educador musical, como

também para o músico e seu público, pois a produção e a transmissão da música, nos dias de hoje, percorrem inevitavelmente algum caminho tecnológico digital.

Mesmo com toda a atual supremacia tecnológica, ainda encontram-se músicas que são gravadas e/ou reproduzidas de forma analógica. Nos últimos anos, houve um aumento significativo nas vendas dos discos em vinil (PILL, 2014), que são utilizados por pessoas que admiram o seu formato, o seu “som”, entre outras particularidades deste tipo de mídia. Sobre esse aumento, um exemplo foi o lançamento recente de “*The Endless River*” (2014), pela banda *Pink Floyd*, que estava há 20 anos sem lançar nada oficialmente. Além de vender milhares de cópias deste lançamento em CD, entre outros milhares de *downloads* pela *internet*, as seis mil cópias feitas em vinil esgotaram-se ainda na primeira semana do seu lançamento. Segundo Belgrande (2014), este disco foi “o vinil a vender mais rápido desde 1997, e portanto, o mais bem-sucedido comercialmente à estreia neste século”.

Isso demonstra que o mercado de música analógica ainda existe e que está novamente expandindo-se, havendo espaço para todos os tipos de mídias, sejam elas analógicas ou digitais. Assim, nos próximos itens, abordo aspectos da história da tecnologia da gravação, como ainda tópicos sobre as formas de aplicação na bateria e também trato de alguns posicionamentos quanto ao uso didático das TICs em aulas de instrumentos musicais.

3.1. Aspectos da história da gravação

A história da gravação foi dividida neste item em duas partes, sendo a primeira sobre o período analógico⁴⁶ e a segunda sobre o período digital. O período analógico teve dois momentos importantes, sendo os primeiros 50 anos de história das gravações “chamados genericamente de ‘período acústico mecânico’, uma fase que não envolveu nenhuma interferência eletrônica ou elétrica para produzir uma gravação e reprodução de discos” (FAVA, 2003, p. 12). Mais precisamente, o período “acústico mecânico” durou cerca de 37 anos, desde a invenção do fonógrafo até a chegada do “sistema de gravação elétrico, criado nos Estados Unidos no ano de 1924” (MOREL, 2010, p. 34), quando o processo deixou de ser acústico mecânico com o uso da eletrônica e da eletricidade nas gravações sonoras. Mais adiante, com a conversão dos sons para dígitos binários e o surgimento do computador, ocorreu a transição do período analógico para o digital.

⁴⁶ Para esta dissertação, adotei o termo analógico para os processos em que as ondas sonoras são capturadas por uma membrana ou por um microfone, variando de forma análoga (semelhante) a elas. Essas ondas sonoras são lidas através do atrito de uma agulha (no caso dos discos) ou por um cabeçote (no caso das fitas), de forma analógica ao áudio capturado.

3.1.1. A gravação analógica

De acordo com diversos autores (MOREL, 2010; GOHN, 2003; RODRIGUES, 2002), a gravação sonora começou com o surgimento do fonógrafo (FIG. 16), inventado em 1877 pelo americano Thomas Alva Edison. Entretanto, de acordo com Byrne (2014, p. 75) “a primeira gravação sonora foi feita em 1878”. Curiosamente, o fonógrafo não foi inventado com a finalidade de gravar música:

[...] foram criados como aparelhos de ditado, algo capaz de registrar os grandes discursos da época [...] Essas máquinas eram totalmente mecânicas. Não era usado nenhum elemento elétrico no processo de gravação e reprodução, então elas não ofereciam um som muito alto comparado ao que temos hoje. (BYRNE, 2014, p. 76)



FIGURA 16 – Fonógrafo *Pathe*, de aproximadamente 1905.
Fonte: CASTRO, sd.

Para realizações de gravações no fonógrafo, o som precisava ser emitido muito próximo da ponta mais larga do cone, que canalizava o som para um diafragma, posicionado na ponta mais fina do cone. As ondas sonoras mais concentradas vibravam o diafragma, que transferia essa vibração até a ponta de uma agulha de gravação/reprodução. Essa agulha criava um sulco em um cilindro giratório de cera, conforme recebia as vibrações do diafragma. A reprodução do som gravado era realizada por um motor de corda – auxiliado por uma manivela – em um processo inverso: o cilindro era girado e a agulha refazia o caminho criado anteriormente. Por esse motivo, o fonógrafo era considerado como o primeiro gravador, por também oferecer a reprodução (escuta) do que tinha sido gravado.

Segundo Gohn (2003, p. 54), “durante a década de 20, o fonógrafo acústico passou a ser elétrico, e no final dos anos 40, com o processo de microsulcos desenvolvido pela

Columbia Records e pela RCA, surgia o disco moderno (LP)”. Ainda conforme Gohn (2003, p. 53), “a principal inovação do novo sistema era a possibilidade de duplicar os discos a partir de uma *master*, ou seja, determinado material precisava apenas de uma gravação – as cópias seguintes seriam tiradas daquele primeiro molde”.

Os fonógrafos deixaram de ser fabricados⁴⁷ e foram sendo substituídos pelos gramofones (FIG. 17). A concepção dos gramofones é atribuída a Émile Berliner (GOHN, 2003, p. 53) e, ao invés do cilindro de cera usado nos fonógrafos, o suporte empregado para a gravação dos gramofones era discos originalmente feitos de goma-laca⁴⁸ e depois de resinas sintéticas termoplásticas, ficando conhecidos no Brasil como “discos de 78 rotações” ou “78 RPM”, que comportavam menos de quatro minutos de gravação em cada lado.



FIGURA 17 – Gramofone.
Fonte: MATARAZZO, 2009

Segundo Santiago (2001) o *long play* – LP surgiu em 1948. No LP houve a diminuição do tamanho dos sulcos, permitindo que esses discos funcionassem em 33 RPM e, conseqüentemente, suas gravações comportavam de 20 a 24 minutos de gravação em cada lado do disco (FAVA, 2003, p. 12). Nesse período, as gravações eram realizadas em apenas um canal (mono), e somente em 1958 passaram a ter dois canais, em um processo nomeado como “estereofonia bi-canal”, ou estéreo (FAVA, 2003, p. 12). Foi neste período que:

O volume se tornou um ponto crucial para a qualidade dos discos. Discos que *pareciam* mais altos saltavam do radio ou das *jukeboxes* e chamavam a

⁴⁷ Segundo Santiago (2001), “a gravação e reprodução sonora por meio dos cilindros de cera permaneceu popular entre os consumidores em geral até cerca de 1910”.

⁴⁸ Um tipo de resina, semelhante ao verniz. Alguns instrumentos musicais em madeira recebem o seu acabamento com este material.

atenção dos ouvintes, pelo menos por alguns instantes [...] No entanto, existem truques psicoacústicos que tanto os músicos como os produtores musicais começaram a usar na tentativa de enganar o ouvido das pessoas e fazer com que elas *achassem* que certa canção era mais alta que a outra. O uso de compressores, limitadores e outros aparelhos na tentativa de criar um volume aparente se tornou cada vez mais difundido. (BYRNE, 2014, p. 107-108, grifos do original)

Em 1963, a companhia holandesa *Philips Company* desenvolveu a fita cassete (GOHN, 2003, p. 54), também chamada de K7. Mas apenas em 1970, tornou-se possível para o consumidor gravar seu conteúdo conforme o seu gosto (*mixtapes*). Alguns modelos de K7 totalizavam 90 min. de duração, sendo 45 min. em cada lado da fita (BYRNE, 2014, p. 108-114).

O sistema acústico-mecânico estendeu-se até 1925. A partir daí, as gravações foram evoluindo, absorvendo novas tecnologias. Na década de 1930, os alemães desenvolveram o que denominaram de “princípio magnético”, o *Magnetophon*, para gravação e reprodução de fitas magnéticas. Foi quando apresentaram, numa exposição de equipamentos de rádio em Berlim, o primeiro *Magnetophon*, ou seja, o primeiro aparelho de som magnético. Andrade diz que só os alemães tinham esse sistema. Os americanos tinham algo semelhante, como máquinas de gravação em arame magnético, mas sem maior qualidade. (FAVA, 2003, p. 12)

Ainda conforme Fava (2003), desde a década de 1930, os americanos também já possuíam a tecnologia de gravação e reprodução de fitas magnéticas, porém, a qualidade americana era inferior à alemã. A partir da década de 1940, o processo de gravação em fitas magnéticas foi implementado pelas gravadoras, o que trouxe a possibilidade de editar e manipular o material gravado (MOREL, 2010, p. 29). Com as gravações em fitas magnéticas, tornou-se possível alterar o andamento da gravação; acrescentar uma gravação a alguma já existente (*overdubbing*, processo conhecido no Brasil como “pingue-pongue”) e ainda cortar trechos da fita para “colar” com outros, como por exemplo

[...] na canção *Strawberry fields forever*, gravada pelo conjunto musical *The Beatles* em 1967 [...] a banda gravou mais de vinte vezes a canção, porém, nenhuma satisfaz por completo John Lennon, um de seus cantores. Este revelou que havia preferido a metade da sétima sessão e a segunda metade da vigésima sexta. (MOREL, 2010, p. 29)

E assim, nessa ocasião, os técnicos de gravação cortaram os trechos escolhidos por John Lennon e juntaram as partes com fitas adesivas, dando origem à música que foi lançada no disco *Magical Mystery Tour* (1967). Essa forma de edição foi amplamente usada durante décadas, inclusive em programas de rádio e televisão (BYRNE, 2014, p. 98-100), exigindo

precisão e técnica para recortar e colar as fitas em pontos exatos. Na atualidade, a edição digital da música é realizada rapidamente em computadores, através de poucos cliques no *mouse*. Entretanto, algumas bandas e artistas ainda usam o processo analógico de fita. Um exemplo é o disco *Wasting Lights* (2011) da banda americana *Foo Fighters*⁴⁹, que abdicou de tecnologias digitais na gravação e edição deste disco. Sobre esse processo, Dave Grohl, líder do *Foo Fighters*, comenta:

Gravar em equipamento analógico, de 24 pistas, dá mais personalidade e imperfeição [...] Com a gravação digital você tem a opção de fazer as coisas mais perfeitas e pode manipulá-las, e às vezes você tira o elemento humano delas. Com a fita, assim que você aperta o botão “gravar”, é o que é. Há um limite para o que você pode fazer para corrigir as coisas e fazê-las soar melhor. (GROHL, 2011)

Foi com a possibilidade de edição das gravações realizadas em fita que as manipulações de áudio se tornaram possíveis: poderiam colocar outros músicos para gravar, por exemplo, as notas mais altas em que o artista principal não conseguia atingir. Surgiram, assim, os artistas que não cantavam/tocavam em seus próprios discos. A questão visual da música – principalmente por meio dos *vídeo clips* – pôde, então, servir como uma armadilha para o público, como no caso da dupla *Milli Vanilli*⁵⁰ que fez um grande sucesso na década de 1990, com base na aparência física, adequada aos padrões estéticos da época, além da forma como dançavam em seus videocliques e shows. Só que a dupla foi desmascarada quando foi revelado que as vozes gravadas nos discos não pertenciam a eles. Neste sentido, argumenta Byrne:

Concordo que chega a ser uma fraude quando o “cantor” não está cantando de verdade e o público não é informado disso, nem tampouco é algo que faça parte da estrutura conceitual da obra. Quando estou em turnê, os membros da minha banda e a equipe muitas vezes criticam abertamente outros shows onde a voz dos cantores de apoio (e as vezes até dos principais) é “gravada”, ou que usam “integrantes extra” escondidos atrás do palco. Dito isso, um show com *playback* pode ter sim sua integridade própria. Para mim, não há nenhuma regra inviolável no mundo da música. (BYRNE, 2010, p. 101)

Dessa forma, as fitas contribuíram para que a gravação musical fosse então editada, antes do acesso do consumidor à versão final da música. Contudo, nos processos envolvendo

⁴⁹ Mais informações sobre o *Foo Fighters* e seu disco *Wasting Lights*, que foi gravado em fita analógica, estão disponíveis em: <<http://goo.gl/DDq6gg>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

⁵⁰ O álbum de estreia desta dupla (*Girl You Know It's True*, 1990) alcançou altos índices de vendas em todo o mundo e os premiou com um *Grammy* de Melhor Artista Estreante no mesmo ano de seu lançamento. Entretanto, o prêmio foi anulado depois da revelação de que os supostos cantores não cantavam no disco, assim como houve o direito de reembolso para quem adquiriu o disco.

o “pingue-pongue” (*overdubbing*), citado anteriormente, as cópias realizadas entre uma fita cassete para outra fita cassete (através de aparelhos conhecidos como *double decks*), inevitavelmente, diminuía a qualidade do som gravado. As frequências mais altas, nestes processos, eram reduzidas e algumas dinâmicas da música também desapareciam. Apesar da perda de características e detalhes sonoros, “ninguém parecia se importar muito [...] Foi uma era de música ‘suja’. A qualidade estava escorregando ladeira abaixo, mas a liberdade e o poder oferecidos por aquela tecnologia compensavam tudo” (BYRNE, 2014, p. 111).

As fitas K7 destacaram-se também pela portabilidade⁵¹ musical. Com os aparelhos de som dos automóveis – que até antes das fitas apenas tocavam as músicas das programações de estações de rádio –, as K7 deram o poder de escolha das músicas que se deveria ouvir dentro (ou fora) dos carros e, com o surgimento do *walkman*, houve uma grande mudança na relação dos ouvintes com a música. “Tornou-se possível [ouvir] música em qualquer lugar, na poltrona de um avião, na mesa de um café, no sofá da sala, ou – porque não? – numa sala de concerto” (IAZZETA, 2005, p. 1242).

Segundo Picciarelli (2011), o *walkman* foi o termo mais conhecido do leitor de fitas cassete portátil, munido de auscultadores (fones de ouvido), tendo sido divulgado que a empresa Sony foi a inventora do aparato. Entretanto, o idealizador do conceito de “leitor de música portátil” foi Andreas Pavel, de origem alemã – tendo vivido por vários anos no Brasil –, que patenteou o dispositivo na Itália em 1977 e, mais tarde, nos Estados Unidos, Alemanha, Reino Unido e Japão, chamando-o de “cinto estéreo”, tratando-se de um sistema portátil para reproduzir fitas cassetes (DUMONT, 2004). Em 1980, Pavel e a empresa Sony iniciaram a disputa sobre a patente do conceito de *player* portátil até que, em 1986, a Sony foi obrigada a pagar *royalties* à Pavel sobre alguns dos modelos de *walkman* vendidos na Alemanha, mas a empresa continuou sem reconhecê-lo como o seu inventor. Em 2004, Pavel, mesmo falido com os gastos do longo processo, retomou a negociação com a Sony, e obteve um pacto de dissolução, do qual não foram publicados os resultados até hoje. Segundo Picciarelli:

O primeiro *walkman* foi vendido no Japão em julho de 1979. Foram mais de 400 milhões de unidades vendidas com a marca. O primeiro modelo foi criado pelo engenheiro de audiovisual da Sony, Nobutoshi Kihara, apenas um ano antes e fora encomendado pelo presidente da Sony, Akio Morita, que queria algo portátil para ouvir ópera durante as suas frequentes viagens. (PICCIARELLI, 2011)

⁵¹ Segundo Iazetta (2005, p. 1242), “essa palavra mágica significa que todo o poder tecnológico concentrado no estúdio, e todo alcance possibilitado pelas redes digitais de comunicação, podem ser transportados para qualquer lugar, e usados a qualquer momento, graças ao surgimento [do *walkman* e] dos computadores portáteis”.

Com a expansão musical para o âmbito digital, o *walkman* (de fitas cassete) aos poucos foi dando lugar ao *discman* (CD *player* portátil), produzido e lançado no mercado em 1982, também pela empresa *Sony*. Inicialmente nomeado por *Cdman*, o *discman* não conseguiu ser “muito” portátil, pois além de sua fragilidade – o CD “pulava” durante sua leitura (ao correr ou andar, por exemplo) –, os momentos reservados para a portabilidade musical eram principalmente de relaxamento (viagens de avião, ônibus, etc.) e suas baterias – geralmente movido a pilhas – descarregavam com facilidade. O *walkman* foi o precursor da portabilidade musical atual, que ocorreu em 1997 com a chegada do MP3 no mercado. A portabilidade musical evoluiu para os MP3 *players*, e nessa medida o “*iPod* da *Apple* é, em certa medida o sucessor digital do *Walkman*” (DUMONT, 2004). Atualmente, a portabilidade musical tornou-se comum e disponível na maioria dos aparelhos de telefonia móvel (*smartphones*).

Tendo sido visto aspectos da história da gravação analógica, apresento a seguir um panorama histórico da gravação de áudio no âmbito digital, entre outras intersecções da música e o uso de TICs, sobretudo da *internet*. O uso de tecnologia abriu novas possibilidades para o mundo da música, para a produção, a divulgação e a troca de informações entre as pessoas.

3.1.2. A digitalização dos sons

O avanço tecnológico permitiu a digitalização dos sons e de vários outros tipos de informações. Segundo Byrne, “nosso mundo de hoje tão saturado de computadores deve parte de sua origem a um instrumento musical” (BYRNE, 2014, p. 116). Byrne referia-se ao *sheng*, órgão de boca chinês datado de aproximadamente 1100 a.C., no qual as notas tocadas eram escolhidas através de um sistema de engrenagens, com o mesmo princípio da teoria binária, que é a linguagem utilizada por todos os computadores.

Um grande avanço tecnológico para a música ocorreu em “1962, [quando] a *Bell Labs* descobriu como digitalizar os sons – ou seja, capturar uma onda sonora e dividi-la em pequenos fragmentos que podiam ser organizados em zeros e uns” (BYRNE, 2014, p. 116). Ao transformar os sons da voz humana em códigos binários, e aliada aos princípios da psicoacústica, a *Bell Labs* conseguiu ainda remover várias informações (em frequências e harmônicos), deixando apenas informações suficientes para que a outra pessoa do lado da linha telefônica ainda conseguisse “compreender” o que foi dito, mesmo com a remoção de

propriedades do som original. Tal avanço foi primeiramente aplicado em chamadas telefônicas de longa distância, permitindo um número maior de chamadas simultâneas.

Byrne (2014) afirma que o primeiro aparato digital a ser usado em estúdios de gravação foi o *harmonizer*, em 1970. Esse aparelho calibrava a altura do som sem alterar a sua tonalidade. Em seguida surgiu o *vocoder*, produzido também pela empresa *Bell Labs*, que “foi uma espécie de encriptação da voz [...] era usado em geral para aplicar esses formantes de voz isolados e separados no som de um instrumento, que então parecia falar ou cantar. Muitas vezes, essa ‘voz’ resultante era um tanto robótica” (BYRNE, 2014, p. 117). Esses dois aparelhos citados eram muito caros para a época, porém, com a chegada dos amostradores *Akai*, em 1984, a tecnologia tornou-se mais acessível.

No *hip-hop* e dos *mixes* produzidos por *djs*, substituindo o uso de vinis, [as] baterias *sampleadas* ou digitais tomaram o lugar de bateristas de carne e osso em várias gravações, as coisas estavam começando a mudar, para o bem ou para o mal” (BYRNE, 2014, p. 117).

Segundo Rodrigues (2002, p. 46), a complexidade criada através dos meios analógicos-digitais modificou a forma de fazer e lidar com a música. Nesse processo de gravação e reprodução analógico-digital, ocorrem os seguintes procedimentos:

O gravador digital recebe o mesmo sinal elétrico, mas ele entra primeiro num conversor analógico-digital (AD). O conversor “redesenha” a onda sonora, medindo a variação da amplitude em milhares de pontos por segundo. Essa imensa lista de volumes é gravada na fita ou num disco magnético ou ótico como *bytes* de computador (dígitos). Para reproduzir o som, o cabeçote lê a fita ou o disco e envia esses dados a um conversor digital-analógico (DA) que liga os pontos e transforma de novo essas informações em sinal elétrico. (IZECKSOHN,1998)

A grande diferença do sistema totalmente digital em relação aos que contém alguma parte analógica, é que no digital não há nenhuma forma de atrito para a sua gravação, nem para a sua reprodução. Nos casos das fitas analógicas e dos discos de vinil, eles possuem naturalmente um ruído de fundo, que é gerado pelo atrito da agulha (nos vinis) e pelos cabeçotes (nas fitas). Por sua vez, diferentemente dos analógicos, o gravador digital recebe o som, geralmente através de microfones, e converte os sinais elétricos recebidos para dados digitais (códigos binários). A reprodução do som consiste no processo inverso, em que o sinal digital precisa passar por um conversor digital analógico (D/A) para poder ser amplificado para os autofalantes (COULTER, 2010, p. 32-33).

Com a digitalização dos sons, o computador transformou-se em uma grande ferramenta para realizar gravações e edições das músicas. Entretanto, inicialmente ainda era necessário o auxílio do sistema analógico, pois as grandes gravações eram realizadas em outros tipos de fitas magnéticas que não as K7. Conforme Immink (2007), as fitas de videocassete (VHS) foram o suporte utilizado para realizar as primeiras manipulações digitais de áudio.

No final da década de 1970, no Japão, foram desenvolvidos os chamados “adaptadores PCM”, que usavam gravadores de vídeo analógicos comuns (videocassetes) como um meio de armazenamento de dados de áudio digital, uma vez que estes eram apenas os dispositivos de gravação que estavam amplamente disponíveis e com um espaço suficiente para o armazenamento dos dados. O melhor formato de gravação de vídeo que era comumente disponível naquele momento, era o 3/4 “U-Matic”.⁵² (IMMINK, 2007)

Outro marco na história do áudio digital ocorreu em 1977, quando as empresas *Philips* e *Sony* se uniram para elaborar o *Compact Disc* (CD)⁵³. Esta forma de armazenamento foi lançada no mercado apenas em 1982, permitindo a gravação de aproximadamente 74 minutos em uma única superfície. Os CDs armazenam obras mais longas e “sem a interrupção de virar o lado do disco de vinil, ou da fita cassete” (GOHN, 2003, p. 54). Assim como outras novidades tecnológicas, “os primeiros CD *players* custavam mais de 2000 dólares, mas apenas dois anos depois, era possível comprá-los por menos de 350 [dólares]. Cinco anos após a introdução dos CD *players*, as vendas de CD eram superiores a LPs de vinil”⁵⁴ (IMINK, 2007). Ainda conforme Imink, foi lançado no mercado, em 1988, o CD gravável juntamente com os dispositivos de gravação de CD.

Mais recentemente, a evolução do áudio foi demarcada com o surgimento do *MPEG Audio Layer-3*, popularmente conhecido como MP3. O MP3 possibilitou a diminuição do tamanho dos arquivos digitais de áudio, o que facilitou a transmissão destes arquivos pela *internet*. Sua história começou em 1987, quando:

[...] o centro de Investigação *Fraunhofer Institut Integrierte Schaltungen* em Erlangen, na Alemanha, começou a investigar a codificação de áudio de alta qualidade a baixos débitos binários, num projeto denominado “EUREKA

⁵² “Towards the end of the 1970s, ‘PCM adapters’ were developed in Japan, which used ordinary analog video tape recorders as a means of storing digital audio data, since these were the only widely available recording devices with sufficient bandwidth. The best commonly-available video recording format at the time was the 3/4” U-Matic.”

⁵³ Mais detalhes sobre os progressos da invenção do CD, estão disponíveis em: <<http://goo.gl/hWXLnw>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

⁵⁴ The first CD players cost over \$2000, but just two years later it was possible to buy them for under \$350. Five years after the introduction, sales of CD were higher than vinyl LPs.

Project EU147, Digital Audio Broadcasting”, com a ajuda do professor Dieter Seitzer da Universidade de Erlangen, tendo-lhes sido concedida uma patente alemã para o MP3 em 1989 [...] O primeiro leitor MP3 de sucesso, “AMP MP3 Playback Engine”, foi criado por Tomislav Uzelac, investigador da *Advanced Multimedia Products*, em 1997. (SILVEIRA; ESPÍNDOLA, 2008)

Na atualidade, o MP3 está em praticamente quase todos os telefones móveis (*smartphones*). A portabilidade musical, que antes só era possível através de um aparelho específico, nos dias de hoje está disponível nos celulares, formando um tipo de “conectividade” que vai além do simples compartilhamento de músicas.

3.1.3. A música e a *internet* móvel.

A grande circulação atual do registro sonoro, e de forma cada vez mais rápida e eficaz, foi devida a mudanças causadas por avanços tecnológicos na área musical. A possibilidade da digitalização dos sons, transformando-os em *bits* (dígitos binários), gerou um aumento significativo na quantidade de músicas transmitidas pela *internet* (GOHN, 2003. p. 16). Assim, “a utilização de padrões como o MP3, indica que *o futuro da música está diretamente vinculado aos computadores*, tanto nos seus meios de produção, como também no funcionamento de seus sistemas de venda comercial” (GOHN, 2003, p. 16, grifos meus).

No período atual, a *internet* está bem difundida mundialmente e com um número expressivo de usuários. Segundo Amaral:

Até o final deste ano, haverá quase 3 bilhões de usuários de *Internet* fixa e móvel, sendo dois terços deles oriundos de países em desenvolvimento, de acordo com levantamento divulgado pela União Internacional de Telecomunicações (UIT) [...] Vale destacar que a grande maioria das conexões é móvel, respondendo por nada menos do que 2,3 bilhões de usuários ao final do ano. A entidade estima também que os países em desenvolvimento saltem de 974 milhões em 2009 para 1,9 bilhão de usuários em 2014. (AMARAL, 2014)

O responsável por dar início no uso da *internet* para compartilhar músicas em MP3 foi o americano Shaw Fanning, que em 1999 criou um programa de compartilhamento de arquivos chamado *Napster*⁵⁵, dando início à revolução na forma comercial da música, e também a uma grande batalha judicial, já que grande parte do conteúdo musical compartilhado pela *internet* possui direitos autorais (O GLOBO, 2011). Desde o surgimento

⁵⁵ Mais informações sobre o *Napster* estão disponíveis em: <<http://goo.gl/e6Swb6>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

do *Napster*, foram criados outros *sites* e programas voltados ao compartilhamento de dados dos seus usuários, e vários ofereciam o compartilhamento de arquivos usando o sistema P2P (*Peer-to-peer*), como, por exemplo: *Kazaa* e *eMule*. Atualmente, o *uTorrent* e o *Pirate Bay* são bastante usados, não apenas no compartilhamento de músicas, mas também de filmes, programas (*softwares*), jogos, entre outros tipos de dados digitais (PEREIRA, 2012).

Assim, como visto no decorrer deste item, o computador e a *internet* são usados como importantes ferramentas na produção e no compartilhamento de conteúdos musicais. Pessoas que estavam acostumadas a apenas consumir informação, na compra de discos de seus artistas prediletos, podem, agora, ser as próprias produtoras de música. Esse tipo de ação criou um novo conceito, tornando-se um grande aliado do movimento “*make yourself*” (faça você mesmo), originado nos Estados Unidos, no qual as pessoas produzem músicas dentro de suas próprias casas, em *home studios*. Conforme Coulter, “é verdade que inúmeras gravações bem-sucedidas comercialmente são feitas em casa” (COULTER, 2010, p. 6).

Devido ao crescimento do acesso a equipamentos básicos de gravação e a difusão deste material na *internet*, houve mudanças significativas nas formas de como lidar com a música no cotidiano, mudanças essas que facilitaram fazer música, gravá-la e compartilhá-la. Um *site* bastante utilizado atualmente para essa finalidade, é o *Soundcloud*. Trata-se de uma rede social na qual o usuário tem direito a disponibilizar (de graça) algumas de suas gravações, compartilhá-las, escutar músicas de outros usuários e salvá-las.

Concomitantemente a esse fenômeno musical, foram várias as empresas de eletrônicos que começaram a desenvolver equipamentos voltados para este novo público. A disseminação da “cultura *mobile*”⁵⁶ também contribuiu muito para este movimento, que transformou o modo de fazer música, podendo também ser realizada por meio de aplicativos (apps) e dando aos telefones celulares mais funções além da comunicação móvel por meio de mensagens de textos e de voz. Processos de gravação que até pouco tempo atrás eram realizados apenas pelos computadores, atualmente estão extremamente acessíveis, na palma das mãos, em *smartphones* ou *tablets*⁵⁷.

Segundo Grego (2014), “neste ano, os apps para *smartphones* e *tablets* tornaram-se responsáveis pela maioria (52%) das interações digitais dos americanos. Sua importância vem crescendo continuamente também no Brasil”. Com o avanço tecnológico da *internet* móvel, a

⁵⁶ O cultura *mobile* é o nome dado ao grande uso de aplicativos de celulares (*smartphones*), sobretudo pelos jovens.

⁵⁷ A banda americana *Gorillaz* gravou um álbum inteiro usando apenas um *tablet* da Apple, intitulado *The Fall* (2010), disponível para escutar no *site* do grupo: <<http://goo.gl/3EV6hz>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

tecnologia 3G e mais recentemente a 4G⁵⁸, os *smartphones* e *tablets* tornaram-se TICs bastante utilizadas pela população em geral, destacando-se o grande acesso dos seus usuários às redes sociais, principalmente através de aplicativos.

Várias são as facilidades encontradas para os usuários dos *smartphones* e *tablets*. Um aplicativo muito utilizado na atualidade é o *WhatsApp*, que é destinado ao compartilhamento de mensagens e arquivos entre os usuários de *smartphones*. Este aplicativo facilitou (e barateou) a comunicação mundial entre as pessoas do mundo inteiro. Jan Koum, cofundador e executivo-geral do *WhatsApp*, declarou que, em 25 de agosto de 2014, o serviço de mensagens instantâneas deste aplicativo atingiu a marca de 600 milhões de usuários ativos no mundo (WHATSAPP..., 2014). Na ocasião, Koum afirmou ainda que o Brasil possuía 45 milhões de usuários no serviço (o *WhatsApp*, assim como o *facebook*, foram muito importantes na comunicação com os participantes desta pesquisa. Através destes aplicativos, houve mais facilidade no agendamento das aulas particulares e também maior proximidade para obter o *feedback* dos assuntos estudados).

Foram vistos nos itens anteriores certos aspectos da tecnologia da gravação, assim como alguns pontos de sua história, além da tecnologia atual com o uso das TICs. A seguir, a partir de levantamento bibliográfico e minha experiência como baterista de gravação, abordo a complexidade da gravação da bateria.

3.2. A gravação de bateria

Como visto no capítulo 2, a bateria surgiu em uma época muito próxima à invenção da gravação, e gradativamente, tanto o instrumento quanto os aparatos de registro sonoro aperfeiçoaram-se com o avanço tecnológico. Segundo Coulter, “juntamente com o piano, a bateria é o instrumento com mais exigências técnicas em sua gravação, e [há] uma série de armadilhas a serem evitadas” (COULTER, 2010, p. 114). Inicialmente, as “baterias e contrabaixos eram um grande problema nos primeiros aparelhos de gravação” (BYRNE, 2014, p. 81), pois as performances captadas nos antigos discos de cera eram bem diferentes das gravações atuais, principalmente na questão de como a banda se organizava em volta do

⁵⁸ Segundo Hammerschmidt (2008), a *internet* 3G é “a terceira geração da tecnologia móvel [...] Em 1999, a União Internacional de Comunicações (UIT) criou o IMT-2000, um padrão global para o 3G com o objetivo de facilitar o crescimento, aumento da banda e suporte a aplicações diversas”. Por sua vez, a *internet* 4G, conforme Grasel (2014), é “uma sigla que define a quarta geração de telefonia móvel [...] Além de ser mais barata, mais rápida e com uma cobertura bem mais estruturada, a tecnologia LTE a 700MHz pode sustentar de 300 a 400 acessos simultâneos a rede de tráfego de dados, o que é praticamente o dobro da quantidade que as tecnologias 3G suportam”.

cone (que possuía a função dos atuais microfones). Desta forma, nas gravações realizadas nos discos de cera dos fonógrafos, o que precisava ser escutado com mais clareza ficava posicionado mais próximo do cone, como o cantor ou um solista, por exemplo. No caso das baterias – por ser um instrumento de bastante volume sonoro –, estas eram posicionadas mais distantes do cone em relação aos outros instrumentos e, “na maioria dos casos, acabavam sendo intencionalmente [abafadas]. Cobertores eram jogados sobre partes da bateria, em especial bumbos e caixas” (BYRNE, 2014, p. 81).

Com a chegada dos microfones no mercado, as baterias passaram a ser gravadas por microfones ambientes (*ambient miking*), ou seja: microfones posicionados afastados em relação à fonte sonora que seria gravada. No *ambient miking*, a sala (ambiente) em que o *kit* de bateria esteja montado influenciará bastante no resultado final. Com o avanço da tecnologia da gravação e o surgimento do sistema multicanais⁵⁹, as baterias começaram a ser gravadas com microfones bem próximos de cada um de seus tambores e pratos (*close miking*), conforme afirma Anhaia:

Nos primórdios da gravação, o *kit* todo era microfonado com apenas um microfone um pouco distante, chamado de microfone ambiente (o chamado “*ambient miking*”). Os *Beatles*, que no início microfonavam a bateria com um microfone no bumbo e um ambiente, foram os primeiros a microfonar a bateria peça por peça (“*close miking*”), o que definia muito melhor o som dos instrumentos, e também foram os primeiros a microfonar uma bateria em estéreo (com os instrumentos da esquerda da bateria se ouvindo mais no canal esquerdo de seu aparelho de som, e vice versa). (ANHAIA, 2001)

Na atualidade, a grande maioria das baterias gravadas em estúdios são capturadas através do *close miking*, ou seja, escutamos, em gravações e apresentações ao vivo, muito mais o som individual de cada uma das peças do que o som do conjunto (*set*) de bateria. Com a gravação em multipistas contendo o som individual de cada peça, pode-se, por meio da edição (mixagem), distribuir as pistas das peças no estéreo (*pan*). Geralmente, os técnicos de gravação posicionam o bumbo e a caixa no centro do *pan*, enquanto os outros tambores e pratos são distribuídos fora do centro (esquerda ou direita). Porém, existe ainda a possibilidade de gravações híbridas, utilizando microfones próximos das peças, outros mais distantes – destacando o som do *set* da bateria e da sala (ambiente) –, como também a utilização de *triggers*. Segundo Anhaia:

⁵⁹ Paul Gibson que ajudou no nascimento do *rock ‘n’ roll* ao criar a primeira guitarra elétrica de corpo sólido, também foi responsável por uma das invenções mais revolucionárias nos métodos de gravação: o gravador multicanal (década de 1940). “Com ele, os músicos puderam gravar instrumentos diferentes na mesma música, até mesmo cantando em harmonia consigo mesmos – além de poderem mexer no equilíbrio entre as faixas dos canais para finalizar suas gravações” (MORRE..., 2009).

Triggers (gatilhos em inglês) são pequenos “microfones de contato”. Eles ficam em contato direto com as peles da bateria, e sevem para “disparar” timbres previamente gravados em *samplers*, teclados, e mesmo módulos de som de bateria [...] O interessante deste método é que você pode usar sons já existentes, que podem até ser tirados de CDs que você gosta. Como o som é somente uma “amostra” (*sample*) que se repete sempre que você toca o instrumento, você tem uma maior constância de timbre [...] A desvantagem deste método é que como temos só uma amostra de som, a coisa pode se tornar um pouco “sintética”, e sem grandes variações de dinâmica. Isto pode ser percebido principalmente em frases rápidas feitas na caixa e toms⁶⁰. (ANHAIA, 2001)

Quanto à cronologia do processo de gravação, o baterista geralmente possui a responsabilidade de ser o primeiro de todos a gravar em definitivo. No caso da gravação de um disco, normalmente gravam-se primeiro todas as baterias, “pois ela marca o tempo para todas as outras partes. Gravar a bateria antes constrói a estrutura rítmica para que as pistas subsequentes possam ser tocadas no ritmo da música” (COULTER, 2010, p. 102). Normalmente, o baterista grava escutando as “pistas guia”, que são gravações feitas anteriormente, contendo as principais partes melódicas e vocais, e que o baterista escuta através de fones de ouvido, juntamente com o metrônomo. Este tipo de situação pode tornar o processo um tanto quanto “tenso”, caso o baterista não esteja acostumado, como explica Pinto:

Num estúdio de gravação, além de conseguir ler uma partitura rapidamente, o baterista tem de conseguir tocar com fones de ouvido e, muitas vezes, não se desviar ritmicamente do metrônomo que toca insistentemente no fone de ouvido. Detalhe: o volume do metrônomo fica baixo para não vazar na gravação, complicando tudo ainda mais. Além disso, ele tem de presumir o que o arranjador quer que ele toque quando a música for original (o que será que quer dizer na parte de um baterista a inscrição “valsa-jazz” ou “rock”, por exemplo?). Outro problema pode aparecer, mesmo em um *jingle* de trinta segundos, se o instrumentista não tiver algo que os técnicos chamam de “consistência”, ou seja, a habilidade de não mudar a intensidade sonora durante a execução. Ótimos bateristas, competentes em outras situações de apresentação musical ao vivo, podem ter uma avaliação musical prejudicada por não estarem acostumados a tocar nestas condições. (PINTO, 2004, p. 3)

Um bom andamento, que é a consistência na velocidade da pulsação, é um requisito primordial para que o baterista consiga um bom resultado final da gravação. Conforme Byrne, “o andamento se tornou um tanto mais preciso com a tecnologia da gravação [...] os músicos acabaram aprendendo a tocar de maneira mais consistente, seguindo um metrônomo interno” (BYRNE, 2014, p. 87). Nesse sentido, o baterista, um músico popular por natureza, deve ter a

⁶⁰ Anhaia referiu-se aos tambores menores de uma bateria, que geralmente ficam localizados acima do bumbo.

habilidade em conduzir o ritmo de um acompanhamento instrumental “da melhor maneira possível – ou seja, com *suingue* – uma característica mais importante do que a habilidade de ler partituras simplesmente” (PINTO, 2004, p. 2). Pinto enfatiza ainda que o baterista deve ler a partitura de bateria e tocar as notas ali escritas “para a música”, com o *suingue* adequado ao estilo musical, com uma pulsação também de acordo com a proposta musical. Caso contrário, ao tocar as notas escritas sem esses elementos, não tornará a música mais atrativa e, conseqüentemente, não terá destaque no mercado de trabalho. Por esse motivo, a gravação de bateria requer, então, que o baterista possua também o “*suingue*”, e isto está acima da habilidade de ler partituras em ambientes de gravação. Entretanto, conforme Bastos (2010, p. 17), o *baterista de estúdio* é um tipo de baterista que “corre contra o tempo”, pois os períodos de gravação em estúdios profissionais são pagos (e geralmente bastante caros). Neste sentido, a habilidade de leitura de partituras pode facilitar e agilizar a memorização das partes a serem gravadas no instrumento. Além disso, espera-se que o *baterista de estúdio* consiga gravar com ou sem o metrônomo; que entenda de assuntos relacionados à captação do seu instrumento; e, sobretudo, que tenha comportamentos e comprometimentos adequados (profissionais), que darão novas possibilidades para outros trabalhos.

Nos casos de “*estranhamento*” ao metrônomo durante a gravação, por vezes, o baterista opta, ou é recomendado a gravar ainda com fones de ouvido, mas sem o som do metrônomo, sendo acompanhado por instrumentistas e voz, que tocam em ambientes separados do baterista, em outra sala, ou por divisórias. Esses outros músicos tocam juntamente com ele enquanto é gravada a bateria. Este processo é comumente chamado pelos estúdios de gravação de “*ao vivo*”, e pode ser a melhor opção para o resultado soar “*natural*”. Assim como existem bandas e cantores que optam por gravar desta forma, a gravação “*ao vivo*” dificulta as possibilidades de edição posteriores à gravação, porém, aumenta a possibilidade do resultado final ser mais orgânico, ou melhor, mais humano e menos manipulado.

Desde os anos de 1990, através do amplo uso das DAWs, a edição e manipulação de gravações musicais, sobretudo em gravações de bateria e vocais, tem sido cada vez mais encontrada nas músicas da atualidade (HAWKINS, 2014, p. 40). No caso da manipulação das baterias gravadas, um dos recursos mais utilizados é a função “*beat detective*”, que:

Além de fazer ajustes ao tempo, o *Beat Detective* também alinha a grade musical do *software* ao ritmo do trecho selecionado, fornecendo ao programa um parâmetro preciso do andamento em caso de gravações sem metrônomo ou pela simples importação de um *loop* ao qual deseja-se sincronizar todo um resto e do qual não se sabe o tempo. (RAIZER, 2010)

Pela facilidade e possibilidades de manipulação musical existente na atualidade, torna-se importante, por vezes, a preocupação com quem irá realizar (e como será) a edição das gravações. Recentemente, eu fui contratado para gravar um disco, e, após horas para “achar” o som da bateria a ser gravado, além de várias tentativas para acertar alguns dos trechos das músicas, o material gravado foi encaminhado para um produtor de São Paulo e eu me espantei com o resultado final. Minhas baterias foram trigadas em quase todas as pistas (usaram *triggers* através de *plugins* instalados em uma DAW) e todo o trabalho para conseguir um “bom som” da bateria na hora da gravação, com várias tentativas de tipos de microfones, afinações dos tambores, modelos de caixas claras, foi descartado pelo uso de *samplers* na edição das baterias que gravei. Além disso, houve o uso do *beat detective*, que ficou bastante perceptível no resultado final.

Neste sentido, o baterista Taylor Hawkins, da banda *Foo Fighters*, afirma que:

Um dos motivos de [gravar] o *Wasting Life* em fita foi pelo fato de poder trazer de volta aquela força [encontrada nos *grooves* de banda de bares dos anos de 1970]. Nos dois discos anteriores [do *Foo Fighters*] as pessoas levavam arquivos para serem manipulados em casa. Como os produtores podem deixar de fazer algo se eles podem fazer? Tudo que eles querem é fazer um disco perfeito. Isso virou uma regra. Mas ela surge em detrimento do que eu considero o rock real e honesto [...] Mas não me grave um baterista e então transforme-o em uma bateria eletrônica para ser editado no *grid* de forma que cada toque seja posicionado perfeitamente. Use então uma bateria eletrônica – seja honesto. Se eu for gravar um disco e o produtor quiser fazer isso, eu vou tocar uma peça de cada tambor e cada prato e falar: “aqui estão os meus *samplers*, agora faça com eles o que você quiser”. (HAWKINS, 2014, p. 40)

Quando Hawkins refere-se à edição da bateria no *grid*, é exatamente o uso do *beat detective* – ou outros *plug-ins* similares – que tem a função de “ajustar” a performance gravada da bateria ao andamento desejado pelo produtor musical. Essas ferramentas tecnológicas no campo da gravação trouxeram alguns “truques”, que podem, até certo ponto, tornarem-se “fraudes”, como visto anteriormente. Estas podem, então, ser situações em que o baterista se decepcione com o resultado final (como, por exemplo, no relato da minha experiência) e, para que isso não ocorra, cabe ao músico estabelecer um diálogo com o técnico de estúdio, deixando claro quais são suas propostas e objetivos do som de bateria em que se quer chegar. A proposta de levar algumas gravações e adotá-las como referências na hora da gravação pode também ajudar posteriormente, no processo de edição das baterias.

3.3. A gravação como recurso pedagógico em aulas de instrumento

As TICs, sobretudo as disponíveis pela *internet*, “movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado” (KENSKY, 2012, p. 45). Entretanto, estas tecnologias, mesmo apresentando resultados de mudanças no ensino, não modificaram a forma como o professor trabalha didaticamente com seu(s) aluno(s), pois “a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo [...] Encaradas como *recursos* didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas possibilidades para uma melhor educação” (p. 44-45).

Desta forma, a alternativa da gravação, quando utilizada de forma didática em aulas de música, pode tornar-se uma forte ferramenta para que o aprendiz possa observar o quanto ele conseguiu progredir no decorrer do tempo, pois será mais gratificante “não pensar no processo de aprendizagem no período próximo ao da gravação, mas, a partir do registro, que o aluno volte a assistir sua performance, talvez anos depois, e possa constatar o quanto que ele evoluiu” (MELO, 2011a, p. 1725).

Conforme Gohn:

O universo constituído pelos aparelhos tecnológicos, sejam instrumentos musicais eletrônicos, gravadores, computadores, estúdios digitais, sistemas de amplificação, ou quaisquer outros, oferece ao músico certas formas de criação e interpretação, e assim torna-se parte integrante do processo musical. (GOHN, 2003, p. 16)

Assim, o aprendiz que tem sua performance musical gravada pode “ouví-la diversas vezes, estando sujeito também a perceber e internalizar múltiplos detalhes desse registro, assim como construir outras possibilidades de arranjos, através da observação dos seus erros e acertos” (MELO, 2011a, p. 1718). A tecnologia da gravação originou a possibilidade de se ouvir, por mais de uma vez, uma execução musical. Com ela, podemos armazenar e reproduzir uma performance que nunca mais se repetirá de forma idêntica.

Por outro lado, segundo Byrne (2014):

A gravação está longe de funcionar como um espelho acústico *objetivo*, mas se apresenta como uma espécie de mágica – uma representação perfeitamente fiel e imparcial de um ato sonoro ocorrido no mundo real. Esse processo alega captar exatamente o que ouvimos, embora nossa audição não seja *imparcial* ou *objetiva*. Uma gravação também pode ser reproduzida. Portanto, para seus entusiastas, trata-se de um espelho capaz de *mostrar como você estava em um determinado momento*, eternamente, *repetidas vezes*. (BYRNE, 2014, p. 76, grifos meus)

Trata-se, então, de um processo de registro que traz a possibilidade de o músico poder estudar-se, a qualquer hora em que sentir necessário, realizando a audição crítica de gravações de suas performances. Corroborando com a afirmação anterior, Byrne (2014, p. 89) complementa: “a gravação congela a música, permitindo que ela seja estudada”. A gravação, então, pode ser muito útil para registrar a prática musical e difundi-la, mas (ainda) não substitui as interações que ocorrem durante uma performance musical. Como destaca Gohn (2003, p. 46-47), “a prática musical requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma plateia ou entre o músico e aparatos tecnológicos”.

Segundo Kenski, o espaço escolar deve “ser revisto no sentido formativo da atualidade, com o apoio intensificado das TICs”, pois a escola deve antecipar-se na “intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência” (KENSKY, 2012, p. 66).

Portanto, segundo as fontes pesquisadas, e relatos da minha experiência apresentados em congressos da área, foi possível afirmar pontos importantes para a área de educação musical atual: 1) prezar pela elaboração de conteúdos de ensino musical acompanhando os avanços tecnológicos; 2) investir na formação de educadores musicais com habilidades suficientes para interagir com a gravação em sala de aula; e, 3) viabilizar a autoavaliação do aluno – assim como outras possibilidades de aprendizagem – através da apreciação crítica de suas gravações (MELO, 2012, p. 159).

A gravação pode, então, contribuir de diversas formas nos processos formativos-musicais. Conforme Gohn (2003, p. 60), “muitos professores de música utilizam os estúdios caseiros para criar metodologias de ensino, produzindo gravações que servem de acompanhamento para os alunos, ou compondo exemplos práticos de tarefas que eles devem realizar”. Quando se grava a prática no instrumento, seja na sala de aula, seja em ensaios ou apresentações, seguido de momentos de audições críticas das gravações realizadas, cria-se um espaço para a autoavaliação.

A partir da autoavaliação, conseqüentemente, geram-se momentos propícios para a autoaprendizagem musical (GOHN, 2003, p. 23-24). Em algumas das minhas experiências como professor de bateria, obtive resultados apontando que a autoaprendizagem: 1) promove a aprendizagem; 2) aumenta o nível de consciência dos aprendizes sobre suas habilidades; 3) orienta o processo avaliativo para os objetivos de aprendizagem; 4) expande o escopo da avaliação, por incluir o ponto de vista do aprendiz; 5) em contextos de ensino formal, pode aliviar a carga de trabalho do professor, ao permitir que a responsabilidade da avaliação seja

compartilhada; 6) aumenta a motivação; 7) desenvolve a autonomia; e 8) traz efeitos benéficos que extrapolam a sala de aula, uma vez que é um aspecto necessário para o auto-direcionamento (MELO, 2012, p. 162-163).

A gravação como recurso didático em aulas de instrumento pode ser, ainda, uma fonte de informações complementares à partitura convencional (pentagrama), auxiliando na extração de detalhes interpretativos da música que não estão inseridos na escrita musical.

A capacidade interpretativa será parte atuante do processo de reconstrução da música colocada sobre o papel. Neste ponto existe um possível obstáculo quando se pensa na autoaprendizagem musical. Para o aprendiz que procura sua formação musical, uma partitura fora de um contexto oferece apenas notas escritas, que não necessariamente servirão de auxílio para desenvolver e instigar sua inteligência musical. A escrita não proporciona informações suficientes para que seja trabalhada a dinâmica, a expressividade de cada nota ou a ênfase que confere diferentes texturas à música. Mesmo que existissem formas mais exatas de escrever música, a interpretação ainda não estaria totalmente confinada na notação e o aprendiz ainda teria que evoluir em sua musicalidade e sua capacidade de interpretar. Com o surgimento da gravação sonora, há a possibilidade de transmitir não somente as notas musicais, mas também os modos de interpretação. A partir do instante em que o compositor pode, além de escrever a partitura, também determinar a sonoridade e as nuances da interpretação, seu controle sobre sua obra intensificou-se (GOHN, 2003, p. 57).

Outra alternativa está no uso da gravação indo além da análise da performance registrada. O gravador de som, hoje presente em quase todos os modelos de *smartphones*, pode servir como ferramenta na área de composição, como demonstra Byrne (2014, p. 110), que durante “um tempo, [usava] esses aparelhos de som portáteis como ferramenta de composição – gravando ensaios e improvisações da banda, que depois [ouvira] e anotava as melhores partes, tentando imaginar como os melhores elementos poderiam ser utilizados”. Desta forma, proporcionar ao aluno escutar sua própria execução auxilia a identificar “possíveis falhas e ajuda a melhorar a técnica musical. Além disso, esse mecanismo também tornou possível ouvir e estudar a performance de outros instrumentistas, algo bastante útil para o aprimoramento da técnica de um instrumento musical” (MOREL, 2010, p. 26).

Concluindo esse capítulo, busquei mostrar que, na área de música, “o principal meio tecnológico de autoaprendizagem no século XX foi a gravação sonora” (GOHN, 2003, p. 100) e que, sem a gravação, muito provavelmente a música não seria o que é hoje em dia. As TICs, sobretudo as que estão ligadas à *internet*, estão em um crescimento cada vez mais elevado, tanto em números de usuários, como em novas possibilidades. Cabe ao músico (baterista ou não) e ao educador musical conseguir adaptar-se ao que essas ferramentas podem

proporcionar e usufruir delas com maior preparo. Cabe também aos cursos de música inserir novas propostas formativas que incluam essas tecnologias de forma didática, concomitantemente ao surgimento e ao avanço tecnológico atual.

Este capítulo, assim como os anteriores, apesar de abordarem assuntos distintos, servem para melhor contextualizar minha pesquisa. A seguir, apresento os encaminhamentos metodológicos da pesquisa-ação, suas características e os procedimentos que foram adotados. Também exponho os perfis e as trajetórias dos dois participantes da pesquisa (Paulo e Diego) e as observações iniciais de suas práticas.

Capítulo 4

ENTRANDO EM CAMPO

4.1. Tecendo os caminhos da pesquisa e da ação

São vários os trabalhos que estudam as ações pedagógicas em educação musical com o uso da pesquisa-ação, como: Rodrigues (2012); Targas e Joly (2009); Bellochio (2008, 2003); Lorenzi (2007); Pacheco (2005); e Pimenta (2005). Com base na minha experiência, optei por utilizar este tipo de abordagem. Esta experiência despertou-me o interesse em aplicar – através de aulas particulares de instrumento com auxílio tecnológico – alguns dos principais conteúdos que ministrei no IFPB. Juntamente com meu interesse, outros fatores constituem possibilidades reais para a realização desta pesquisa, os quais apresento a seguir:

1. A identificação com o tema proposto. Possuo experiência de 20 anos atuando como baterista popular, realizei gravações de instrumento como recurso pedagógico e tenho o interesse em ensinar aos bateristas populares o que anteriormente trabalhei com os jovens matriculados nos cursos de música do IFPB, durante o período em que fui professor substituto desta instituição.
2. O crescimento do número de pesquisas e dos espaços acadêmicos que usam tecnologias emergentes – como computadores, gravadores e *internet*, por exemplo – na aprendizagem da música, sobretudo em instrumentos musicais.
3. O vínculo criado anteriormente com os participantes desta pesquisa, pois somos (re)conhecidos como bateristas atuantes no circuito alternativo de bandas locais, o que se soma ao interesse dos participantes em aprender os conteúdos propostos, principalmente por abordar a gravação de bateria como forma de aprendizagem de instrumento.

Seguindo os objetivos propostos para a presente pesquisa, optei pela pesquisa-ação com base em Tripp (2005), Ribeiro (2008), Albino e Lima (2009) e Barbier (2007). Neste tipo de metodologia, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Assim, esta abordagem requer atenção nas áreas tanto da prática estudada quanto da pesquisa, de modo que deve apresentar as características da prática desenvolvida no processo de mudança de acordo com o rigor da pesquisa científica.

Ainda, de acordo com Tripp, a pesquisa-ação é um tipo de metodologia de pesquisa considerada como um dos tipos de investigação-ação, sendo definida genericamente como qualquer processo no qual o pesquisador siga um ciclo para aprimorar uma prática, partindo pela oscilação sistemática entre o agir no campo dessa prática e investigá-la. Assim, adotei inicialmente o ciclo básico, proposto por esse autor (TRIPP, 2005, p. 446), em busca dos objetivos desta pesquisa, citados anteriormente (FIG. 18):

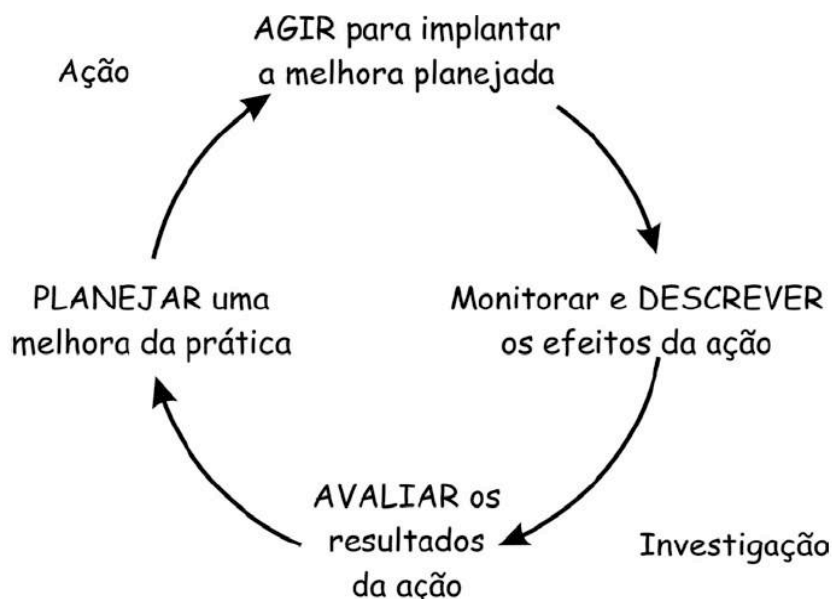


FIGURA 18 – Representação do ciclo básico de investigação-ação em quatro etapas.

Fonte: TRIPP, 2005, p. 466.

Juntamente com este ciclo, a pesquisa-ação possui outras características metodológicas – que também foram enfatizadas durante o processo desta pesquisa –, como: continuidade, ser pró-ativa estrategicamente, participativa, intervencionista, deliberada, documentada e compreendida (TRIPP, 2005, p. 447). Procurei destacar a *interatividade* com os dois participantes e, ainda, apoiei-me em outras características comuns em ciências imbricadas com a educação musical, pois, de acordo com Ribeiro, “várias categorias interdisciplinares estão presentes nesse modelo de pesquisa, quais sejam: o diálogo, a cooperação, a parceria, a flexibilidade, a coerência, etc. [...]”; a participação crítica de todos os envolvidos; a valorização da *práxis* por meio da pesquisa” (RIBEIRO, 2008, p. 101, grifos do original).

Entretanto, para planejar a mudança de alguma prática educativa, torna-se importante primeiramente conhecer esta prática. Neste sentido, reformulei o ciclo de Tripp de acordo

com características apontadas anteriormente. O ciclo desta pesquisa-ação foi organizado da seguinte forma (FIG 19):

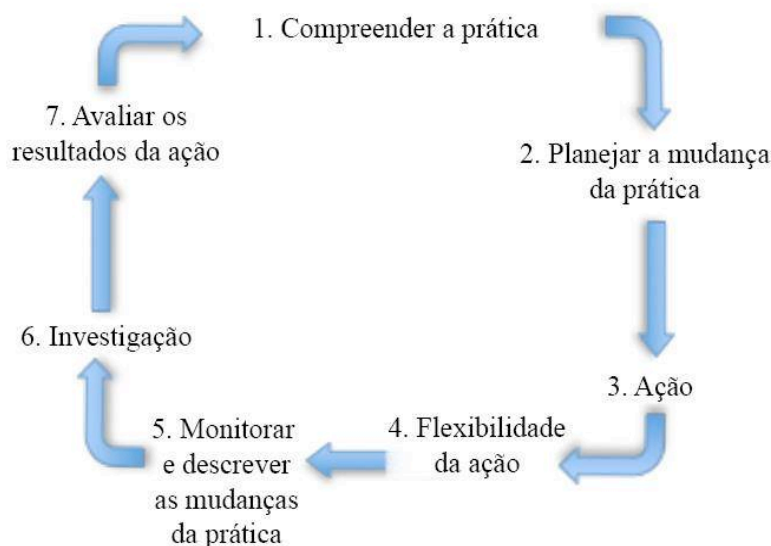


FIGURA 19 – Reelaboração do ciclo básico de investigação-ação em sete etapas.

Na área científica, a pesquisa-ação está localizada entre as metodologias de pesquisa que são comumente usadas nas ciências humanas, sobretudo nas ciências sociais. Tal método permite que o pesquisador atue principalmente na intervenção de alguma prática, principalmente nas pedagógicas, com intenção de aprimorá-las. Assim, “a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo” (BARBIER, 2007, p. 54), cabendo ao pesquisador constatar o problema e ajudar todos os participantes a reconhecer os detalhes do processo, em uma *ação coletiva*. Trata-se de uma metodologia *participativa e sistemática*, que propõe algum tipo de *aprimoramento* na educação, permitindo criar argumentações examinadas a partir das práticas (KEMMIS; MCTAGGART, 1988⁶¹ apud RIBEIRO, 2008). Por esse caminho, Bellochio (2003) afirma que a pesquisa-ação

Vem a *contribuir* como ação real, problematizadora de realizações concretas entre pessoas que estão envolvidas por uma temática educacional [...] a *relação entre os sujeitos vai sendo construída e mediada pelo diálogo crítico*. Diálogo esse que reconhece o conflito decorrente das diferenças, residindo aí um ponto de relevância para quem investiga em ação e trabalha em conjunto [...] Percebe-se, então, a importância de não apenas se “olhar” para os processos de ensino, mas principalmente construir junto,

⁶¹ KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

problematizar, em *colaboração crítica e reflexiva*. (BELLOCHIO, 2003, p. 37-38, grifos meus)

Sobre os primórdios da pesquisa-ação⁶², costuma-se sustentar que “teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, [...] e o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial” (BARBIER, 2007, p. 28). Foi constituída inicialmente pelo ideal democrático, pelo pragmatismo e pela insistência na pesquisa dos hábitos dos educadores e educandos. Gradativamente, devido às contribuições do alemão Heinz Moser (1975, 1977), a pesquisa-ação torna-se mais engajada e “emancipatória”. Na América Latina destacou-se com a “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (1987)⁶³.

A pesquisa-ação, segundo Jeannet (1985), citado por Barbier (2007, p. 45-49), “visa sempre a uma mudança, termo que não é sempre fácil de precisar”. Logo, o termo “mudança” na pesquisa-ação, transforma-se em: evolução, desenvolvimento, maturação, modificação, comportamento de aquisição, de aprendizagem, não sendo essa “mudança” programável. Por esse motivo, a pesquisa-ação possui uma maior *flexibilidade* em relação aos outros tipos de metodologia de pesquisa existentes, pois algumas das “modificações” – principalmente as de aprendizagem –, podem surgir *durante* o processo. Dessa forma, as mudanças decorrentes por esse tipo de pesquisa podem colocar o pesquisador em novos caminhos e objetivos, muitas vezes distintos dos objetivos iniciais.

Com relação à análise e à interpretação dos dados, a pesquisa-ação possui um traço principal: o *feedback*. Este processo exige uma linguagem acessível a todos os participantes e que geralmente consiste em análises extraídas em grupos, impondo “a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, *objetivando a análise de suas reações*” (BARBIER, 2007, p. 55, grifos meus). Nesta pesquisa, isso ocorreu principalmente por meio de depoimentos dos participantes, em conversas informais e na troca de informações com eles pela *internet*.

Assim, optei nesta pesquisa por uma metodologia de cunho qualitativo e com características participativas, em que “todos, de alguma forma estão envolvidos e colaboram no trabalho” (RIBEIRO, 2008, p. 97). Desta forma, coloquei em destaque não apenas a interatividade com os participantes, mas suas respectivas opiniões sobre as etapas percorridas. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas individuais, coletivas, relatórios de campo, depoimentos, gravações de alguns momentos das intervenções e

⁶² Sobre a história da pesquisa-ação, ver Tripp (2005, p. 445) e Barbier (2007, p. 25-40).

⁶³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, *apud* BARBIER (2007, p. 35).

gravações em áudio e vídeo das práticas dos participantes em seus respectivos grupos musicais.

Em seguida, apresento uma descrição dos procedimentos adotados, abordando as etapas referentes à escolha dos participantes, as ferramentas usadas para coleta de dados e como (e em que etapas) usei a gravação em áudio e vídeo como recurso de aprendizagem de bateria.

4.1.1. Procedimentos metodológicos

Para encontrar e selecionar bateristas que se interessassem em participar desta pesquisa, entrei em contato com o Coletivo Mundo (PB). Este coletivo faz parte de uma rede nacional de coletivos culturais, nomeado de Circuito Fora do Eixo, que se caracteriza pelo movimento de ações colaborativas de produções e articulações culturais que abrangem mais de 100 coletivos em todo o Brasil. O Coletivo Mundo, além de uma residência (Casa Mundo⁶⁴), também ocupa um casarão no centro histórico de João Pessoa, nomeado de Centro Cultural Espaço Mundo, que, de forma integrada, funciona como restaurante durante o dia e à noite atua como um *pub*, promovendo shows, exposições e espetáculos.

O Coletivo Mundo mantém uma moeda alternativa, inclusive com cédulas (moeda física) em valores distintos, que são ressarcidos de acordo com cada tarefa realizada pelos seus membros. As bandas (ou outros agentes culturais) que filiam-se ao Coletivo Mundo, pode cumprir diversas tarefas pelo grupo, podendo ser convertidas em valores equivalentes à moeda local em circulação. Em João Pessoa, a moeda alternativa chama-se Mundo Real.

Através desta troca de serviços, os agentes culturais e os integrantes das bandas filiadas ao Coletivo Mundo podem realizar shows, viagens e turnês, principalmente através de outras cidades que também possuam um coletivo vinculado ao Circuito Fora do Eixo, como, ainda, podem reverter o valor de Mundo Real para a moeda oficial do Brasil (Reais – R\$). Anualmente, o Coletivo Mundo promove mais de 80 realizações em várias vertentes artísticas, sendo Rayan Lins um dos seus idealizadores, assim como do Festival Mundo (PB)⁶⁵.

⁶⁴ A Casa Mundo serve como moradia para os membros mais dedicados ao Coletivo Mundo, e ainda é sede para reuniões em um escritório coletivo, além de hospedar bandas de outros coletivos de todo o Brasil, também recebe jornalistas, produtores, pesquisadores, educadores e outros agentes culturais.

⁶⁵ As informações sobre o Coletivo Mundo foram fornecidas por Rayan Lins e através do site do Coletivo Mundo, disponíveis em: <<http://coletivomundo.com.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

Ao iniciar a pesquisa, entrei em contato (tanto via *Internet* como presencial) com Rayan Lins, o qual, em reunião com os integrantes do Coletivo Mundo, apresentou a proposta desta pesquisa e, nesse momento, quatro bateristas demonstraram interesse em participar. Rayan enfatizou que seria um processo engrandecedor tanto para o Coletivo Mundo como para os bateristas que atuam nesse coletivo de bandas independentes. Em momento seguinte, entrei em contato presencial e individual com dois desses quatro bateristas interessados e ambos disseram que já tinham tido vontade e iniciativa de receber aulas, entretanto sem sucesso.

Optei por realizar a pesquisa com apenas dois participantes pelo principal motivo de que estes possuíam os requisitos de disponibilidade e comprometimento na realização da pesquisa, que exigiria vários meses de atividade conjunta. Além disso, possuo uma afinidade maior com os dois escolhidos, pois já tocamos juntos em um projeto musical intitulado de VGO⁶⁶. Combinei com os bateristas participantes que durante esta pesquisa não poderiam estar em nenhum tipo de curso de música, para que assim pudessem se enquadrar na delimitação de músicos populares com aprendizagem extraescolar.

Após a escolha dos dois participantes – Paulo e Diego –, pedi para que ambos assinassem os termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Esses termos foram explicitados de forma escrita, e continham todas as informações necessárias sobre a pesquisa a qual se propuseram a participar. Em seguida realizei entrevistas individuais semiestruturadas, adotando um roteiro flexível (APÊNDICE B). Em todas as entrevistas busquei um contexto semelhante ao de uma conversa informal, porém conduzindo para que os informantes pudessem discorrer sobre os temas propostos. Assim, as perguntas foram utilizadas para elucidar questões sobre a trajetória dos participantes como músicos – como começaram a tocar bateria; há quanto tempo tocam; em quantos grupos já atuaram; se já gravaram bateria em algum estúdio, entre outras informações para localizar a vivência/experiência dos participantes – e ainda sobre seus interesses e expectativas na aprendizagem de conteúdos técnicos/teóricos do instrumento. Resolvi registrar todas as entrevistas desta pesquisa em áudio e vídeo, assim como transcrevê-las. Na transcrição, editei os textos, procurando, seguir os procedimentos de Duarte (2004):

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros

⁶⁶ A VGO (2010-2011) foi um projeto inusitado contendo nove bateristas divididos em dois naipes e ainda contando com baixo, guitarra, trompete e trombone. Ver em: <<http://goo.gl/78OaXu>>. Acesso em 22 jul. 2014.

gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...] (DUARTE, 2004, p. 221)

Dessa forma, além de manter a ortografia padrão da língua, realizei a transcrição assistindo aos vídeos das entrevistas e, posteriormente, a versão editada. Ao concluir as edições, enviei os resultados para os participantes da pesquisa através do *chat* do *Facebook*⁶⁷, para que eles pudessem verificar suas falas e se estavam de acordo com as mesmas. Assim, procurei evitar as possíveis distorções das versões editadas, seguindo os procedimentos de Duarte:

Os resultados obtidos a partir dessa “manufatura” das informações coletadas devem ser apresentados aos informantes, para verificar se a leitura feita e se as hipóteses formuladas a partir dela têm fundamento para aqueles que vivenciam mais diretamente as circunstâncias investigadas: uma espécie de “devolução”, que ajuda a evitar distorções. Os resultados deverão ser cruzados, posteriormente, com registros de observações de campo (se houver) [...] (DUARTE, 2004, p. 221)

O fato de o pesquisador ser o realizador das entrevistas e também o responsável pela gravação e edição das mesmas traz para ele o benefício de poder, ao rever os registros durante a transcrição, conseguir retomar a experiência e aprofundar-se nos detalhes ocorridos “durante” as entrevistas. Dessa forma, “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1988, p. 84 *apud* MANZINI, 2012, p. 166).

Em uma entrevista final (coletiva), busquei informações sobre as expectativas – se alcançadas ou não nos temas abordados nas aulas –, as dificuldades encontradas e os efeitos dos estudos formais em suas práticas como bateristas. Em relação a este último ponto, cada participante avaliou seu próprio desenvolvimento ao longo do processo, de forma global, através de (auto)observação.

Para a realização dos registros da pesquisa, eu já possuía todos os recursos indispensáveis para a execução das gravações, tais como: *notebook*, *interface* de áudio, microfones e *headphones*. Para o processo de gravação apoiei-me em Couter e Jones (2010), que abordam técnicas e materiais úteis – também necessários – para efetuar gravações em casa, entre outras questões encontradas nas etapas de produção de música, tais como pré-

⁶⁷ Os participantes, muitas vezes, acessaram as versões das suas falas editadas através de *smartphones*, pois o *Facebook* permite conferir em que tipo de dispositivo que a mensagem foi visualizada (*web* para computadores e *cel* para *smartphones*). Durante a pesquisa, Diego respondeu a grande maioria das minhas mensagens quase que instantaneamente.

produção, produção e pós-produção. Os autores discutem tanto o âmbito técnico das gravações quanto o preparo do músico em si, com demonstrações e exemplos de como devemos nos organizar para o mercado musical atual com o auxílio da *internet*. Outra fonte importante foi o livro de Cousins e Sawyer (2011), um trabalho que explica como podemos manipular o áudio gravado através do programa *Logic Pro 9*⁶⁸, comentando detalhadamente quais são as etapas do processo de gravação, de mixagem e masterização do áudio digital. Ao usar a gravação durante a pesquisa tive a preocupação em habituar os participantes aos equipamentos utilizados para o registro (gravadores e câmeras). Com isso, procurei evitar o efeito do observador que, segundo Vianna (2007, p. 43), diz respeito às mudanças no modo de se comportar quando os sujeitos sabem que estão sendo observados. Assim, busquei trazer o equipamento de gravação para o dia-a-dia do ambiente da pesquisa, para atenuar a possibilidade do efeito do observador.

Apresento, cronologicamente, como usei a gravação em áudio e vídeo nesta pesquisa-ação, inclusive como recurso didático no ensino/aprendizagem de bateria:

1. Gravações das entrevistas dos participantes (Paulo, entrevista em 20 maio 2013; Diego, entrevista em 27 ago. 2013).
2. Para análises das práticas iniciais, gravei os participantes atuando como bateristas em seus respectivos grupos musicais. Foram quatro encontros com cada baterista, durante os meses de abril e julho de 2013.
3. Após esta etapa, realizei intervenções através de aulas particulares. Foram inicialmente programadas 16 aulas individuais em encontros semanais de 50 minutos. Entretanto, devido à disponibilidade dos participantes, que tinham compromissos de trabalho e estudo, e atendendo à flexibilidade da pesquisa-ação, foram realizadas 11 aulas com um dos participantes e apenas 10 com o segundo, em encontros que duraram cerca de 90 minutos cada, em uma média quinzenal. A última aula das intervenções foi destinada à gravação de performances de bateria (Música de Férias)⁶⁹, na qual foi simulada uma situação de gravação em estúdio. Essas gravações foram enviadas para os participantes através da *internet*, inclusive entre ambos, de modo que cada um pôde verificar o desenvolvimento um do outro, assim como o seu próprio. As intervenções ocorreram entre os meses de setembro de 2013 e abril de 2014.

⁶⁸ O *Logic Pro 9* é uma DAW disponível para a plataforma *Mac*.

⁶⁹ Mais informações sobre a Música de Férias ver capítulo 5, itens 5.1.1 e 5.5.

4. Finalizando, registrei novamente as práticas dos participantes em suas bandas, em mais quatro observações, e, ainda, gravei uma entrevista coletiva com os dois participantes.

O processo de coleta de dados através de gravações em áudio e vídeo me ajudou na seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas particulares. O *feedback* dos participantes foi também tomado como fonte de dados, principalmente através de depoimentos coletados antes/durante/depois de algumas das intervenções e ainda por meio de conversas informais.

Complementando a coleta dos dados, durante as observações das práticas iniciais dos participantes, mantive um diário de campo para o registro de detalhes que pudessem contribuir com as informações registradas em áudio e vídeo, como também utilizei outro diário no formato de um “diário de classe”, contendo evoluções e dificuldades de cada baterista na etapa referente às aulas particulares (intervenções). Registrei as impressões e avaliações que julguei relevantes durante o processo, tais como o desenvolvimento do aluno e ainda sobre o processo de pesquisa-ação, com detalhes que não foram perceptíveis nas gravações.

Retomando os procedimentos metodológicos de coleta de dados no formato de roteiro, o desenvolvimento desta pesquisa, após a escolha dos participantes, seguiu esta sequência de atividades:

1. Entrevista semiestruturada individual com os dois bateristas.
2. O registro em áudio e vídeo de quatro práticas de cada um dos bateristas com seus respectivos grupos musicais. Juntamente com as entrevistas, essas observações serviram como base para a avaliação inicial da prática e o planejamento das intervenções ao longo da pesquisa-ação.
3. Intervenções através de aulas particulares enfocando conteúdos teóricos sobre diferentes aspectos técnicos na prática de bateria. Durante esta etapa, gravei alguns momentos das aulas particulares e coletei depoimentos dos participantes. Estes depoimentos tiveram a função de *feedback*, para que, assim, eu pudesse realizar as devidas articulações dos conteúdos ministrados ao longo das aulas particulares.
4. Finalizando a fase de intervenções da pesquisa-ação, usei a gravação em áudio e vídeo na realização da Música de Férias (cf. MELO, 2011b), do qual enviei os registros – com comentários – para cada participante, via *internet*.

5. Foi entregue uma cópia em DVD para que cada participante assistisse, contendo uma edição dos momentos mais relevantes das quatro práticas registradas em áudio e vídeo (gravações referentes à etapa 2 desta sequência).
6. Após o processo de intervenções, voltei à pesquisa de campo gravando mais quatro práticas de cada um dos participantes com seus grupos.
7. Entrevista final com os dois participantes.

Analisando os dados coletados, busquei elementos significativos (recorrências ou divergências) que permitissem considerar os efeitos das gravações no processo educativo, assim como a articulação dos estudos realizados nas intervenções com as práticas informais dos dois bateristas. Durante todo o processo de análise, busquei apoio em outros estudos realizados na área de educação musical e/ou áreas correlatas. Procurei, ainda, relacionar os resultados desta pesquisa com outras já realizadas sobre tópicos pertinentes aos meus objetivos.

4.2. Conhecendo as práticas dos dois bateristas

Por esta pesquisa se tratar de uma pesquisa-ação, torna-se necessário, inicialmente, verificar a prática em que se pretende algum tipo de mudança. Neste capítulo apresento os perfis dos participantes Paulo e Diego, trazendo informações sobre suas trajetórias como músicos. Para isso, realizei – nas residências dos participantes – uma entrevista semiestruturada conduzida de forma flexível, que serviu para conhecer melhor os dois e seus gostos musicais, suas influências no mundo da música, suas concepções e expectativas sobre o estudo de bateria. Em seguida, descrevo quatro práticas nas quais observei o participante Paulo e outras quatro observações realizadas com Diego, ambos tocando bateria em seus grupos musicais de rock.

Para tanto, apresento interpretações dos dados tanto pelo olhar acadêmico (pesquisador), como pelo meu olhar como professor de bateria (minha experiência na prática pedagógica nesta área específica), pois a pesquisa-ação possibilita que esses dois caminhos se complementem. Também me apoio em outras pesquisas relacionadas ao tema e por ciências próximas à educação musical.

4.2.1. Perfil e trajetória do participante Paulo

Percebi através de uma entrevista realizada no dia 20 de maio de 2013, que os

aspectos de aprendizagem musical do participante eram similares aos apresentados por Couto (2008). Esta autora indicou alguns dos caminhos da aprendizagem musical dentro do campo popular – que são encontrados também entre os bateristas –, revelando que suas práticas informais englobam aspectos como: a escolha de repertório conforme graus comuns de afinidade com o de outros músicos; as práticas aurais, como o reproduzir “de ouvido”; a aprendizagem em grupos de maneira consciente ou inconsciente; a interatividade com parentes, amigos e outros músicos; a integração de atividades de composição, execução e apreciação, com grande ênfase na criatividade (COUTO, 2008, p. 31-45).

O participante Paulo (FIG. 20), 25 anos, começou a tocar bateria por volta dos 16 ou 17 anos de idade e teve seu primeiro contato com o instrumento sem nenhum auxílio de instrutores⁷⁰.

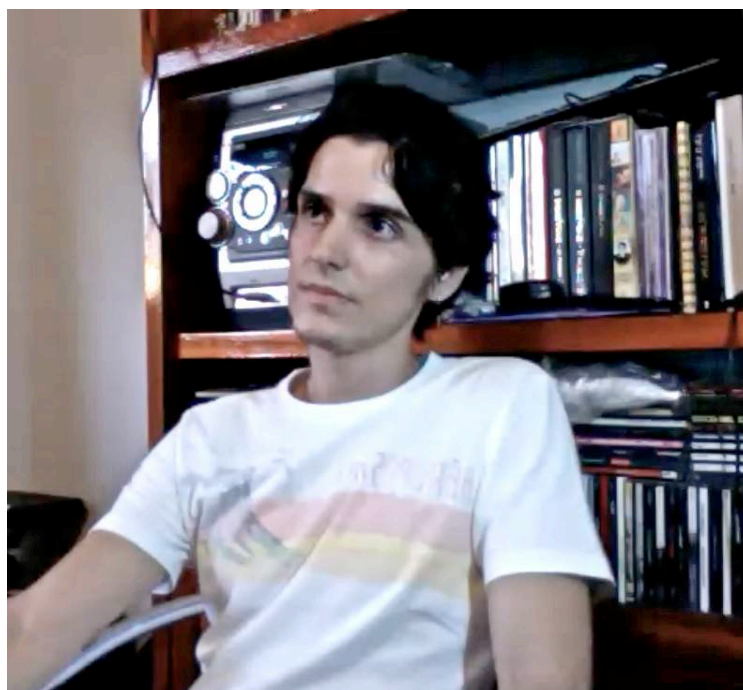


FIGURA 20 – Participante Paulo, entrevista em 20 maio 2013.

Os pesquisadores Corrêa (2000, p. 156) e Lacorte e Galvão (2007, p. 29-37) trataram sobre a influência dos familiares e amigos na formação dos músicos populares. Foi por esse caminho que Paulo começou sua trajetória como baterista, participando na formação do grupo musical de rock chamado S.H., no qual faz parte como baterista há oito anos⁷¹. Trata-se de um

⁷⁰ Segundo Paulo, as músicas que ele conseguiu tocar neste primeiro encontro com a bateria foram: *That Thing You Do* (The Wonders - trilha sonora do filme: O Sonho Não Acabou), disponível em: <<http://goo.gl/lFL1Zx>> e *Money* (The Beatles), disponível em: <<http://goo.gl/hxhUH1>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

⁷¹ Gostaria de destacar que, em minha quarta observação da prática de Paulo, pude registrar o que seria o último ensaio da banda S.H. (jun. 2013). Entretanto, a banda voltou a realizar duas apresentações em junho de 2014. Foi justamente neste recesso da banda que realizei as intervenções (aulas particulares de bateria) com o participante. Mais adiante, (nov. 2014), a S.H. voltou a ensaiar novamente para tocar em uma festa à fantasia, em uma participação especial, ver item 6.2.

conjunto musical composto por jovens que se uniram para tocar músicas consagradas nas décadas de 1960 e 1970, pois gostavam deste estilo de música.

Anteriormente ao contato com o instrumento, Paulo afirmou que sua atenção na audição musical já se voltava para a bateria. Esse tipo de atenção auditiva a qual o indivíduo consegue localizar uma parte melódica ou fixar-se em uma fonte sonora específica dentro de uma composição musical (SCHAFFER, 1990, p. 67-118; GREEN, 2008, p. 10). Neste sentido, Paulo, em entrevista, afirmou que “nunca [foi] a fundo disso não. [Era] só uma questão de ouvir mesmo e curiosidade para saber como é que era” (Paulo, entrevista em 20 maio 2013).

Entretanto, durante a entrevista, Paulo narrou sobre a fase entre o *despertar* o seu interesse pela bateria e quando ele realmente *conseguiu* acesso ao instrumento pude perceber o quanto ele ficou ansioso durante esse período⁷². Assim, quando Paulo teve a oportunidade de tocar bateria pela primeira vez, conseguiu realizar alguns dos movimentos que foram internalizados através de audições/observações musicais precedentes. Foi por meio das observações de performances de outros bateristas tocando ao vivo (em shows e festivais), e ainda através da escuta de gravações que foi desenvolvido o interesse e a curiosidade em perceber os detalhes de execução do instrumento como também a motricidade necessária para iniciar a tocar bateria.

No processo de escuta musical, o objetivo do ouvinte pode estar relacionado com a perspectiva da *escuta proposital*, que segundo Green (2002, p. 23-24), trata-se da intenção, realizada através da audição, de aprender a tocar aquela música, ou parte dela. No caso de Paulo – mesmo antes de ter acesso ao instrumento –, a escuta consistia em “imitar” os movimentos dos bateristas que ele observava/escutava, exteriorizando nos membros inferiores e superiores os movimentos que ele julgava “similares” aos que eram observados/escutados (cf. BASTOS, 2010, p. 66-67). No senso comum, este processo de “imitar” os movimentos sem a presença do instrumento é chamado de “*air drums*” ou “bateria imaginária”.

Paulo percorreu de forma sequencial os três tipos de escuta musical dos músicos populares (GREEN, 2002, p. 23-24). O seu apreço pela música começou na adolescência por volta dos 12 anos de idade, influenciado pelos seus familiares e principalmente através dos primos que moravam em cidades próximas e, quando o visitava, sempre lhe mostrava discos e bandas novas⁷³. Através da *escuta distraída* destes discos, por prazer, em momentos de lazer, diversão e/ou entretenimento, Paulo declarou que foi “[começando] aquela parte de identificar

⁷² Me identifiquei com Paulo nesse ponto, pois eu também fiquei apreensivo durante essa fase.

⁷³ Green (2002, p. 24) afirmou que o apoio parental é um dos fatores cruciais na formação de músicos, sejam clássicos ou populares. Na mesma direção, Gomes (2009, p. 183) e Recôva (2006, p. 39) colocaram a importância do apoio familiar para a inserção e para a aprendizagem informal da música.

instrumentos. De saber o que é. Isso aqui tem um som de baixo, isso aqui tem um som mais agudo, que pode ser uma guitarra...” (Paulo, entrevista em 20 maio 2013).

Nesse ponto apresentado por Paulo, classifiquei-o ao tipo de escuta que Green chama de escuta atenta (*attentive listening*) que é um processo de escuta musical que possui o mesmo grau de atenção da escuta proposital, mas sem a intenção de extração de partes da música para ser tocada em um instrumento (GREEN, 2002, p. 23-24).

Apesar do acesso restrito à música, concedido principalmente através dos familiares, foi por meio da prática em escutar as músicas de forma atenta e no empenho em buscar informações sobre as bandas que Paulo despertou o interesse pela bateria:

E aí eu fui praticando o ouvido e a pessoa vai se acostumando. E fui conhecendo mais. Como é formada uma banda. Comecei a pesquisar a história das bandas e, a partir daí, acho que o que mais conseguiu me tocar foi realmente a bateria. Acho que foi pelo ritmo. Foi essa coisa dos tambores e do ritmo. Essa coisa foi realmente o que me levou nesse caminho. (Paulo, entrevista, 20 maio 2013)

Embora tenha afirmado que nunca teve aulas de instrumento, Paulo conseguiu inscrever-se em uma escola de música de conservatório, cursando apenas três semanas, mas não se adaptou aos métodos de ensino, principalmente aos de solfejo. Nesse período, começou a aprender outro instrumento além da bateria. Aprendeu então a tocar o violão assim como aprendeu a tocar bateria, através da autoaprendizagem⁷⁴, influenciado pelos integrantes da banda S.H., que também planejavam compor suas próprias canções. Juntamente com a prática de violão, realizou durante alguns meses momentos de prática de bateria sozinho em sua residência, pois foi quando o instrumento ficou montado em seu quarto. Esses momentos de prática ocorriam quando sua família saía de casa e, então, Paulo colocava algum disco que gostava no aparelho de som e tentava acompanhar as músicas na bateria:

Silverchair [música - *Suicidal Dream*], essa eu sempre botava lá para tocar. Eu gostava muito de tocar Paralamas [do Sucesso], eles tinham um CD ao vivo também, que era do meu pai inclusive, que é o *Vamos Batê Lata: Ao Vivo*. Eu lembro que sempre trazia ele porque João Barone [baterista dos Paralamas do Sucesso] se garante muito [...] e eu mantinha uma frequência razoável desses “estudos” vamos dizer assim. Tinham dias que todos daqui de casa saíam, a menina que trabalhava aqui em casa também não vinha [...] acho que umas duas tardes por semana, eu pegava umas duas horinhas e ficava tocando... (Paulo, entrevista, 20 maio 2013)

⁷⁴ Neste processo com o violão, Paulo disse que foi auxiliado pelas “revistinhas”, comumente encontradas em bancas de jornais e livrarias, contendo as letras de canções com cifras e tablaturas para um acompanhamento ao violão.

Desde 2005, Paulo atua como baterista popular e já participou de outros projetos musicais paralelos à sua banda inicial (S.H.). Também realizou gravações de bateria em quase todos os grupos que participou, gravando com uma bateria eletrônica em uma destas experiências. Durante o processo desta pesquisa, ele estava participando em dois projetos musicais: a S.H. e o *M.F.* Esta última, que inicialmente era uma banda composta apenas por guitarra e bateria, também foi formada por uma parceria com amigos próximos. O baixista foi o último a fazer parte do grupo e trouxe a proposta de compor e gravar uma trilha sonora para seu curta-metragem, de um trabalho de conclusão de curso⁷⁵.

Na área de gravação de bateria, Paulo, em entrevista, relatou algumas das suas experiências e comentou sobre a sua primeira oportunidade dentro de um estúdio:

Eu acho que realmente a que mais marcou foi a primeira, né? Que eu não tinha noção de nada [risos]. Tinha – acho que ninguém na verdade –, tinha noção de muita coisa. Porque, assim como eu com o S.H., muita gente começou a realmente praticar um instrumento com a banda. Eu comecei a aprender mesmo. A gente que não tinha muita prática, os guitarristas... que começaram a se aprimorar com a banda, também. Então, essa primeira gravação foi bem na cega mesmo, sabe? Ninguém tinha noção de timbre, de afinação, afinação tipo, eu estou falando de bateria mesmo, sabe? (Paulo, entrevista, 20 maio 2013)

A primeira experiência de gravação de Paulo foi realizada com a banda S.H., com todos os integrantes gravando ao vivo, sem metrônomo e sem guias. Ao todo, até a data da entrevista, ele participou como baterista por cinco vezes em situações de estúdio. Dessas experiências, uma foi em um *home-estúdio*, pertencente ao pai de um dos integrantes de outro projeto no qual participou, chamado: *G.B.* Nessa experiência, além de gravar com uma bateria eletrônica, Paulo também teve o acesso ao processo de produção do disco da banda:

[...] vamos dizer assim, que o pai dele é... produtor musical. Então, ele já trabalhava com essa parte. Ele trabalhava num estúdio de filmagem, sabe? Era um estúdio de filmagem e ele gostava de mexer com essa parte de áudio. A gente meio que já teve um acompanhamento melhor para sacar muita coisa, entendeu? Ele virou um produtor... que ouvisse de fora e dissesse: “Não, isso aqui, ó [Paulo aponta com o indicador], acho melhor você fazer assim”. Eu acho que foi, um pouco, a partir daí que eu comecei a entender um pouco de como é a gravação de áudio. (Paulo, entrevista, 20 maio 2013)

Sobre as experiências de Paulo no campo das gravações de bateria, ele disse que não gostava de se ouvir, principalmente pela cobrança de si mesmo em possibilidades de poder ter

⁷⁵ O processo de gravação das baterias de Paulo para o curta-metragem do baixista foi documentado em áudio e vídeo na terceira observação de sua prática (9 abr. 2013), assim como os dois ensaios que antecederam a gravação (primeira e segunda observações respectivamente). A respeito, ver item 4.5.

gravado “melhor”, quando escutava o resultado final das gravações. Entretanto, em entrevista, através da reflexão sobre esse ponto, reconsiderou seu argumento: “Mas, eu acho que não deveria encarar assim quando [me escuto]. Devia encarar: não, foi aquele momento, passou, gravou...” (Paulo, entrevista em 20 maio 2013).

Em relação ao estudo formal da bateria, Paulo afirmou que talvez o ajudasse nas suas “limitações” na prática do instrumento e ele apontou suas dificuldades e interesses nas seguintes questões: de postura (por vezes ele sente dores na coluna e na panturrilha direita); na dificuldade com andamentos mais rápidos; na falta de consistência no andamento; na tendência a diminuir o andamento das músicas; em problemas de escuta dos outros instrumentos durante a performance. Paulo afirmou em ter interesses na aprendizagem de novos posicionamentos das peças da bateria; no rebote do ataque ao bumbo (popularmente chamado de pivô do pedal do bumbo); e ainda apresentou curiosidade em relação à prática de bumbo duplo (ou pedal duplo).

4.2.2. Análise da prática de Paulo

Foram quatro momentos de observação da prática do participante, sendo os dois primeiros nos dias 06 e 09 de abril de 2013, em ensaios que ocorreram no estúdio do Coletivo Mundo. Em geral, raros foram os momentos em que constatei o efeito do observador (VIANNA, 2007, p. 43), o que não chegou a interferir na coleta de dados, pois Paulo expressou ter curiosidade e entusiasmo em ser gravado em áudio e vídeo. Assim, filmei cerca de 17 minutos no dia 06 (primeira observação), e no dia 09 (segunda observação), registrei aproximadamente 51 minutos.

Estes foram os dois ensaios da banda *M.F.* que precederam a gravação da trilha sonora de um curta-metragem realizado pelo baixista do grupo, para seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na primeira observação⁷⁶, percebi que boa parte das músicas estavam ensaiadas de acordo com as cenas do curta-metragem, pois a banda tocava assistindo ao filme, ora em um *Tablet*, ora em um *Notebook*. Desta forma, o filme teve a função de guia, como uma espécie de partitura alternativa, através da qual os integrantes da banda tocavam os temas de acordo com cada cena do filme, inclusive produzindo efeitos sonoros de sonoplastia em algumas partes do curta-metragem.

⁷⁶ O vídeo da primeira observação de Paulo está disponível através do *link*: <<http://goo.gl/msjsRo>>. Acesso em 25 fev. 2015.

O baixista da banda, por vezes, atuou como um regente, indicando as dinâmicas e as principais passagens musicais. Durante a primeira observação, percebi que alguns dos temas (*riffs*) foram repetidos por vários compassos, e ocorreram dinâmicas – geralmente conduzidas por Paulo – como recurso sonoro. Inclusive, existiram ainda momentos de mudanças contrastantes e, em outros, clímax consistentes (FIG. 21).



FIGURA 21 – Participante Paulo, observação da prática nº 1, 6 abr. 2013.

Paulo, por vezes, adotou o mesmo padrão de notas para o bumbo, utilizando colcheias; em outros momentos suas frases no prato de condução (*ride*) e nos pratos de ataque (conduzindo nos *crashes*) foram bem similares, variando apenas entre grupos de colcheias e semicolcheias, tocados em um andamento próximo de 90 BPM, com pouco uso de pausas e variações rítmicas. Percebi que a mão direita do participante segurou a baqueta com bastante tensão; houve poucos momentos de uso de rebote das baquetas de forma consciente.

A mão direita esteve quase sempre na posição francesa do *matched grip*, ao contrário da mão esquerda, a maioria do tempo em posição alemã do *matched grip*. O pé esquerdo marcando colcheias no chimbau (quando não ocorria o choque dos dois pratos do chimbau, Paulo manteve o pulso da música, marcando com o movimento do pé esquerdo). Percebi que foram aplicadas algumas vezes na caixa clara o uso de notas fantasmas⁷⁷, porém não reparei preocupação de Paulo na execução destas notas, que são mais sutis. Ele simplesmente

⁷⁷ As notas fantasmas, segundo Las Casas (1999, p. 56), “são representadas na parte teórica por notas entre parênteses e, na prática, são aquelas notas que você ouve mais baixo (dinâmica)”. Esse assunto foi um dos que foram estudados durante a etapa de ação desta pesquisa. Ver capítulo 5.

“preenchia” as suas batidas com essas notas, soando com fluência, porém com pouca técnica para realizá-las. Houve ainda momentos com padrões de conduções no chimbal em semicolcheias e pouca atenção para o rebote das baquetas, que ocasionaram desgaste físico perceptível no esforço de Paulo ao tocar as semicolcheias. Chamou-me a atenção a trajetória que o braço esquerdo dele realizava no ataque à caixa, em um movimento diagonal, fazendo-o mexer muito o corpo inteiro enquanto tocava (FIG. 22).



FIGURA 22 – Participante Paulo, observação da prática nº 2, 9 abr. 2013.

Não percebi falhas nos andamentos das músicas, fator que foi apontado anteriormente pelo participante em entrevista. Paulo manteve a pulsação regular, sem apressar ou ralentar, embora cada tema que o grupo executava tivesse um andamento bem peculiar. Apesar do aparente cansaço físico – principalmente no segundo encontro, pois, em um momento do ensaio, repetiram a mesma passagem musical por aproximadamente 20 minutos –, não ficou evidenciado nenhuma “queda” no andamento das músicas por conta de fadiga do baterista.

Mesmo tratando-se de ensaios preparativos para a gravação da trilha sonora do curta-metragem, Paulo tocava a bateria com bastante expressividade – perceptível tanto em movimentos corporais, como no rosto, através de “caretas” –, colocando momentos de exaltação e agressividade, qualidades que o estilo de rock da banda *M.F.* adotava como proposta sonora.

A terceira observação da prática de Paulo foi durante o processo de gravação para a trilha sonora de um curta-metragem, durando das 20h23min do dia 09 de abril de 2013 até às

00h54min do dia 10 de abril de 2013. Das 19h00 até às 20h23min, o tempo foi utilizado exclusivamente para (re)afinar, posicionar os microfones e balancear os canais que capturaram o som da bateria. Foram registradas mais de cinco horas em áudio e vídeo. Após a edição, restaram 2h47min de material para análise. Essa terceira observação ocorreu no mesmo dia da segunda observação, ou seja: Paulo descansou por aproximadamente seis horas entre o último ensaio da banda e a gravação.

Os técnicos de gravação do estúdio realizaram previamente a afinação dos tambores da bateria que foi utilizada por Paulo (uma *Pearl Export*, pertencente à gravadora). Entretanto, após o posicionamento e os testes dos microfones, Paulo permaneceu por quase 15 minutos passando o som do instrumento⁷⁸. Nesse período, ele ficou tocando uma sequência de rolos rápidos e desgastantes. O que por um lado o deixou “aquecido” para gravar, mas contribuiu para o seu desgaste físico, visível nessa observação aproximadamente da metade do processo de gravação em diante.

Na análise das imagens registradas, percebi que Paulo possuía uma postura diferente perante o instrumento, pois nesse dia eu posicionei a filmadora de frente para a bateria, diferentemente dos outros dois encontros, nos quais filmei o participante pelo lado esquerdo. Assim, vi que seu ombro direito permaneceu relativamente mais alto e tenso em relação ao esquerdo, principalmente nos momentos em que ele conduzia frases rápidas de semicolcheias no chimbal. Havia, ainda, um problema com a altura da caixa clara, que estava posicionada bem abaixo da linha da sua cintura, impossibilitando ataques com o uso do aro e a pele do tambor simultaneamente (*rimshot*). Em uma comparação com os encontros anteriores, reparei que a altura do banco da bateria estava mais alta, o que provavelmente influenciou o posicionamento das outras peças, que ficaram mais baixas em relação ao que eu havia observado nos dois primeiros ensaios.

Durante a passagem de som, o guitarrista teve que se ausentar do estúdio e, por isso, começaram a gravar apenas com o baixo e a bateria, ambos tocando juntos, ao vivo, na mesma sala, sem metrônomo, tendo o curta-metragem do baixista como guia. Foi combinado entre os integrantes da banda que as guitarras seriam gravadas posteriormente em outra seção. Por algumas vezes, eu mesmo apertei o *play* do *tablet* para que eles, seguindo o vídeo, pudessem dar início à gravação de algumas faixas. Após algumas tentativas iniciais, o

⁷⁸ A passagem de som de bateria geralmente inicia-se com a afinação dos tambores, seguida do posicionamento e equilíbrio dos níveis de entrada de cada microfone. Nesta observação, houve demora, porém necessária, na regulagem dos compressores que foram utilizados em alguns canais. Neste processo de “passar” o som da bateria, é muito comum que o técnico do som – para regular bem os canais microfonados –, peça para que o baterista toque apenas uma peça do instrumento por um espaço de tempo. Nessas ocasiões, pode ocorrer de passar horas tentando “achar o som do bumbo”, por exemplo.

guitarrista retornou ao estúdio e permaneceu durante a gravação na sala técnica. Nessa sala, ele acompanhou os outros dois integrantes apenas tocando a guitarra como guia, já que tinha sido combinado que as guitarras seriam gravadas posteriormente⁷⁹. Desta forma, Paulo e o baixista, escutaram a guitarra através dos fones de ouvido (FIG. 23).



FIGURA 23 – Participante Paulo na passagem de som, observação da prática nº 3, 9 abr. 2013.

Cada um dos temas foi gravado por mais de uma vez, para que depois selecionassem as melhores gravações. Quando estava gravando, Paulo tocava com mais energia do que nos ensaios, principalmente nos ataques aos pratos. Procurei não intervir no processo com possíveis soluções aos impasses que surgiram durante a gravação. Entretanto, ajudei em alguns momentos apenas na parte de comunicação entre os músicos e os técnicos do estúdio,

⁷⁹ As guias, no momento da gravação, servem como acompanhamento para que outros músicos gravem. O baterista pode iniciar as gravações escutando pistas guias de instrumentos melódicos e voz no seu fone de ouvido. Raramente as gravações guias ficam boas ao ponto de serem utilizadas como gravações definitivas.

como em ocasiões em que o baixista solicitou mais retorno, pois estava com dificuldades em escutar os detalhes do baixo em seu fone de ouvido.

Outro ponto que me chamou atenção foi como Paulo tocou com vigor na borda do prato de condução (*ride*), com um movimento de antebraço reto, tenso, sem articulações entre o punho/dedos e rebote. Os bateristas, em situações de gravação com fones de ouvido, geralmente tocam mais alto do que em outras circunstâncias, pois, quando gravam, recebem o retorno dos outros instrumentos, do metrônomo e do som da sua própria performance, sendo o som reproduzido muito próximo aos tímpanos, podendo isso levar ao cansaço auditivo.

Considerando-se que a bateria, por natureza, é um instrumento que pode ser tocado em volumes muito fortes, sobretudo no rock, ficou perceptível em Paulo o cansaço auditivo e físico, o qual pode ter sido contribuído pelo ensaio realizado no mesmo dia (segunda observação), que durou das 11h30 até às 14h30. Percebi a fadiga de Paulo em vários momentos da gravação, inclusive durante o tempo destinado aos ajustes técnicos na passagem de som. Em um desses momentos de cansaço, Paulo e o baixista repetiram o primeiro tema a ser gravado por quase 15 minutos, o que certamente contribuiu para que ficassem desgastados fisicamente. Entretanto, Paulo reagiu com bom humor às sugestões que surgiram no processo de gravação.

Os integrantes da *M.F.* utilizaram quatro *takes* para gravar a primeira música e permaneceram por mais de uma hora para concluí-la. Em seguida, gravaram a segunda com apenas dois *takes*, assim como a terceira. No primeiro *take* da terceira música ocorreu a primeira falha na performance de Paulo e, apesar de tal situação, ele reagiu com o bom humor. Após isso, foi decidido – em consenso com o grupo –, realizar um intervalo de dez minutos. Ao retornar, percebi mais vigor no segundo *take* da gravação da terceira faixa como um todo, em relação à performance anterior em que ele tinha errado.

Já na quarta faixa, gravaram várias vezes o trecho final até obterem um resultado satisfatório. Ficou perceptível – desta parte da gravação em diante – um certo grau de tensão por parte do baixista, e que, muitas vezes, eram suas falhas no baixo que prejudicavam os *takes* num todo. Nesse sentido, conforme Monteiro (2005, p. 59), “as qualidades positivas de um baterista de gravação não se limitam apenas à sua técnica, leitura, versatilidade e criatividade. Muitas vezes um comportamento adequado acaba fazendo toda a diferença” (MONTEIRO, 2005, p. 59). Percebi o bom comportamento de Paulo durante a gravação, principalmente da quinta música em diante, nas quais ele, *pacientemente*, tocou o arranjo de bateria muitas vezes, até que o baixista acertasse as passagens entre um tema e outro.

O que me chamou atenção nessa observação foi que – diferentemente das observações anteriores dos ensaios –, a banda, em situação de estúdio, gravou alguns dos temas em “pequenas partes”, alguns durando menos que um minuto, pois, na edição posterior à gravação, juntariam tais partes, sincronizando-as com as cenas do filme. Considerei a gravação, em sua totalidade, com poucas falhas de performance de Paulo na bateria. Em apenas um momento percebi seu nervosismo ao equivocar-se em um *take* e me surpreendeu o desgaste físico que Paulo foi submetido nesse dia, pois ele tocou bateria por aproximadamente três horas no ensaio precedente à gravação, que somado com mais de quatro horas de gravações, totalizou mais de sete horas de prática, ocorridas no mesmo dia.

A quarta e última observação da prática de Paulo foi em um ensaio com a banda S.H., o qual registrei em aproximadamente 13 minutos de áudio e vídeo. Neste conjunto, diferentemente das observações anteriores, Paulo executou a bateria de forma mais leve. O principal motivo disso foi o estilo musical da banda, que tem seu repertório baseado em covers de rock dos anos 1960/1970 – tais como *Beatles* e *Rolling Stones* – além de músicas clássicas da Jovem Guarda brasileira – como Roberto Carlos, por exemplo. Entretanto, apesar de possuir músicas autorais, nesse ensaio, a banda S.H. não executou nenhuma canção própria.

Nessa observação posicionei a câmera do lado direito de Paulo e busquei possíveis detalhes da performance através desse ângulo, pois já o havia filmado pela esquerda e de frente nas observações anteriores. Por esse ponto de vista, percebi que Paulo segurava as baquetas fora do eixo de rebote, praticamente nas pontas das mesmas. Quando ele tocava na caixa clara, quase sempre deixava a baqueta sobre a pele deste tambor, aparentemente sem consciência disso. Outro detalhe percebido foi como atacava os pratos: diferentemente da sua outra banda (*M.F.*) – onde as baquetas atingiam os pratos realizando movimentos retos “de frente” –, os ataques nos pratos com a banda S.H. foram realizados em movimentos semicirculares “resvalando”⁸⁰, o que resultava em uma sonoridade mais suave e menos agressiva, e, conseqüentemente, um menor dano causado às peças em questão (FIG. 24).

⁸⁰ Segundo Weckl (2008), o baterista ao tocar nos pratos (principalmente nos de ataque e efeitos) deve buscar o toque “resvalado” das baquetas em relação à peça. Desta forma, consegue-se extrair um som melhor do prato, além de evitar rachaduras e trincas nos mesmos.



FIGURA 24 – Participante Paulo, observação da prática nº 4, 9 jun. 2013, “resvalando” nos pratos.

Também por esse ângulo da filmagem, pude comparar a postura de Paulo com as observações anteriores. Em alguns momentos, ele pareceu atento em permanecer ereto ao tocar bateria. Entretanto, em outras vezes foi perceptível o quanto estava “torto” ao tocar, ficando com a coluna lombar ereta, mas a cervical de forma “corcunda”. Em outros momentos, percebi o quanto ele tencionou o ombro direito ao conduzir no chimbal em semicolcheias em velocidades mais rápidas.

Por tocar há muitos anos com a banda S.H., Paulo manteve a pulsação das músicas – mesmo sem metrônomo –, sem nenhuma oscilação aparente no andamento e tocando seu instrumento integrado ao conjunto. Segundo Green (2002) “a aprendizagem em grupo ocorre como resultado da interação com os pares, mas na ausência de qualquer professor⁸¹” (GREEN, 2002, p. 76), e pude constatar isso através da forma como Paulo e seus companheiros do grupo S.H. tocaram nesse ensaio. A aprendizagem dos integrantes dessa banda ocorre ao longo de oito anos. A banda S.H. já se apresentou em diversas festas e shows, mesmo sem seus integrantes terem, em sua formação, o auxílio de professores de instrumento.

Em nenhum momento da observação Paulo apareceu como um solista, nem executando frases complexas em pontos específicos das músicas, revelando-se um baterista que *acompanha* o grupo, sem se *destacar* do mesmo. Em suas viradas (convenções⁸²),

⁸¹ “Group learning occurs as a result of peer interaction but absence of any teaching”.

⁸² As convenções da bateria, popularmente chamadas por viradas, são frases que indicam algum tipo de transição. Geralmente são realizadas com subdivisões rítmicas envolvendo o uso de várias de suas peças, principalmente a caixa clara, toms e surdo.

geralmente simples, por vezes foram aplicados *flams* nos tons da bateria. Paulo, ao longo do ensaio, realizou padrões rítmicos de acordo com o que a proposta do rock dos anos 1960/1970 sugere.

4.2.3. Perfil e trajetória do participante Diego

O outro participante desta pesquisa foi Diego, 26 anos, que começou a tocar bateria na adolescência, quando completou 12 anos de idade. A seguir, apresento o seu perfil e uma descrição de sua trajetória como baterista, algumas de suas dificuldades e particularidades como baterista, com base nos dados que foram concedidos por uma entrevista realizada em sua residência, em 27 de agosto de 2013. Diego iniciou sua trajetória como baterista por influência dos amigos da escola e sua primeira experiência com o instrumento, segundo ele, foi bastante inusitada:

Para ser bem sincero, eu comecei a tocar bateria mentindo. Eu nunca tinha visto uma bateria na minha frente, aí a galera falou: “Ah, vamos fazer uma banda!”. Na escola. Eu acho que eu fazia a 6ª série, ano 2000. Aí eu disse: “Vamos, eu toco bateria”. (Diego, entrevista, 27 ago. 2013)

Mesmo sem nunca ter tocado em uma bateria, Diego (FIG. 25) foi a um estúdio de ensaios com seus amigos e sua primeira experiência no instrumento “foi horrível”, mas “saiu alguma coisa”. A partir dessa situação, Diego assumiu o compromisso como integrante da banda formada pelos seus amigos de escola.



FIGURA 25 – Participante Diego, entrevista em 27 ago. 2013.

Com o objetivo de aprender a tocar, passou, então, a assistir vídeos de outros bateristas; comprou seu primeiro par de baquetas e, de forma improvisada, juntou vários potes vazios de manteiga (de 5Kg) em uma armação de madeira, para configurar sua primeira bateria “caseira”. Entretanto, essa bateria não possuía pedal:

Tinha pedal não. Era só “taco-taco-taco” [imita o som dos potes]. E quando a galera ia para o estúdio, a gente fazia um [barulhinho] bem ruim, mas saía alguma coisa. Até que, quando eu tinha uns 15 anos, trabalhei em uma campanha política. Minha mãe trabalhava para um político e a gente ficava de fazer a “zoeira” [tocando nas festas do partido político]. Eu juntei o dinheiro da política e comprei uma BNB⁸³. (Diego, entrevista, 27 ago. 2013)

Diego, desde muito novo, já se identificava com a música. Embora não tivesse por parte dele, alguma determinação por um instrumento específico. Antes de começar a tocar bateria, ganhou de sua mãe, como presente de aniversário, um teclado Yamaha PSR-67, mas não levou a sério o instrumento. Entretanto, anos depois, a venda deste teclado serviu para comprar os seus primeiros pratos, que foram um par de chimbal e uma condução da marca *Orion Twist* (fabricante de pratos nacional).

A aprendizagem de Diego como baterista ocorreu fora do ambiente acadêmico, caracterizando-se, então, como um processo de autoaprendizagem musical, comum na formação de músicos populares, como discutido no capítulo 1. Assim, foram procedimentos importantes para a aprendizagem musical de Diego a observação de videoaulas e, principalmente, da performance de outros músicos. Dessa forma, ele conseguiu obter mais informações, adquirindo conhecimentos em torno da bateria, sendo também influenciado pelos instrumentistas que assistia:

Na verdade, assim, videoaula eu assistia mas nem tanto. Eu assistia à “galera” tocando mesmo. Eu gostava de ficar vendo a galera tocando. Dali saía alguma coisa. Eu ficava “marfiando”, como a galera fala... Rolou assim, bem no começo, de, tipo: eu tinha um amigo que ele tinha uma banda de forró e eu ia para o ensaio, só para sacar, ficar vendo. Aí, aquele lance do *swingue*. Por isso que gosto de *groove*, assim de *funk* e tal. Por conta do *swingue*. Mas eu aprendi o que era *swingue* vendo o cara tocar forró. (Diego, entrevista, 27 ago. 2013)

A experiência de aprendizagem musical de Diego foi, portanto, similar àquela apresentada por Corrêa (2000, p. 101-108), na qual os músicos populares, por meio de

⁸³ A BNB é uma marca de bateria nacional, não mais fabricada. Esta primeira bateria de Diego era chamada por ele pelo apelido de “sebosona”.

observações e de imitações de outros músicos, colocam esses exemplos em prática no instrumento, sendo esses procedimentos importantes para a aprendizagem musical. Apesar de Diego ter dito em entrevista que aprendeu a tocar bateria “sozinho”, na verdade isto se referia ao fato de nunca ter feito nenhum curso específico desse instrumento. Inicialmente, interessou-se pela área de teoria musical:

[...] comecei a tocar como músico em banda e etc., sozinho. Depois, quando eu já estava tocando, eu decidi que eu queria fazer aula. Mas, assim, eu queria fazer aula “só” teórica. Porque eu queria fazer aula para poder estudar, para fazer vestibular na UFPB. Aí procurei um cara, que era X. Fui até lá me matricular para ter aula com ele. Só que, assim... eu queria combinar com ele que ele me ensinasse só aula teórica. Eu não queria prática. (Diego, entrevista, 27 ago. 2013)

Diego realizou apenas quatro aulas com esse professor e aprendeu alguns exercícios, que, segundo ele, eram “básicos”. Mencionou algumas das figuras rítmicas, como “colcheia, semicolcheias, que na verdade eu não lembro muito bem”. Entretanto, Diego enfrentava “a falta de tempo”, pois trabalhava e estudava, o que dificultava a sua dedicação à bateria. Os momentos dos ensaios com seus projetos musicais tornaram-se, portanto, seus momentos de estudo. Esse motivo o levou a adquirir uma bateria eletrônica, permitindo-lhe tocar bateria em seu apartamento, e podendo, assim, praticar mais no instrumento. “Eu passei a fazer mais depois que eu comprei a bateria eletrônica. Botava a música no fone e ficava tocando com a bateria eletrônica”. Mesmo com a facilidade da bateria eletrônica, Diego, na época, chegou a passar cerca de 45 dias afastado do seu instrumento.

A trajetória de Diego como baterista percorreu alguns estilos musicais. Apesar de ser considerado um baterista de rock “pesado”, ele já tocou samba, pagode, e foi como baterista de uma banda de forró que começou a se apresentar em público. Também participou de uma banda de rock pop, destinada a tocar em uma festa de *halloween*. Entretanto, seu primeiro projeto com músicas autorais foi a banda O.R.C.P., na qual ele tocou bateria por mais de sete anos e gravou três discos, conseguindo assim se destacar na cena de música independente da região. Diego também foi integrante do grupo V.G.O., juntamente comigo e com o participante Paulo.

Em 2007, Diego começou a sua experiência na área de gravação de bateria em estúdios, realizando cinco experiências no total. Todas elas foram feitas com o uso do metrônomo. Conforme Bastos (2010, p. 17) e Pinto (2004, p. 3), o metrônomo é uma ferramenta *importante* para o baterista. Segundo Diego, a sua relação é boa com a medida de

tempo (BPM), e que conseguiu adaptar-se bem tocando com o metrônomo, a ponto de chamá-lo de “amigo”, de “*brother*”.

Porém, em março de 2011, Diego sofreu um acidente de moto, que ocasionou diversas fraturas e uma cirurgia no seu punho direito. Após quatro meses de imobilização, um dos médicos responsáveis por sua recuperação o aconselhou a realizar movimentos no punho e principalmente nos dedos, que segundo ele ficaram “travados”.

E assim, depois que eu sofri o acidente, esses meus dedos ficaram travados, assim [mostra como ficaram os dedos – rígidos], travados mesmo. Eu não conseguia mexer de jeito nenhum. E o médico ficou dizendo para que eu ficasse mexendo, [ajudando] com a outra mão. Aí, o que foi que eu fiz: eu pegava uma baqueta e ficava... Acho que foi a única vez que eu estudei, assim, de verdade. Eu não tinha o que fazer. Ficava em casa, não saía para fazer nada. Então eu pegava a baqueta e ficava fazendo uns “exercíciuzinhos” assim... “bestas”, brincando. Só que, no final das contas, ajudou, né? À movimentação da mão. Aí, foi engraçado, porque os médicos disseram que eu nunca mais ia tocar bateria. (Diego, entrevista, 27 ago. 2013)

Em julho de 2011, Diego recebeu o convite da cantora M.M.⁸⁴ para tocar bateria em um show de um festival local. Passados quase cinco meses do acidente, em seu primeiro ensaio após o acidente, ele percebeu ainda um pouco de dor e a perda do movimentos de flexão e de extensão de punho (FIG. 26 – A e B), assim como do desvio ulnar e do desvio radial (FIG. 26 – C).

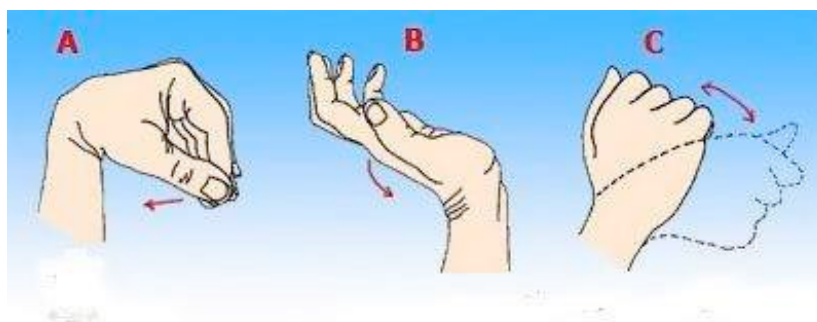


FIGURA 26 – Movimentos de punho que Diego sentiu dificuldades após o acidente.

Fonte: CAMPOS, 2011.

Sobre o seu processo de recuperação, o primeiro show após o acidente e sua retomada como baterista, Diego declarou que “sentiu um pouquinho de dor”:

Mas assim, o que prejudicava mais não era a dor, foi que eu perdi um pouquinho de movimento. Hoje eu não dobro [o pulso] como eu dobrava

⁸⁴ Coincidentemente, a cantora (M.M.) que chamou Diego após o acidente e o projeto no qual ele toca bateria atualmente possuem as mesmas iniciais (M.M.), porém são projetos musicais bastante distintos.

antes. Esse pulso aqui faz isso aqui [flexão do punho esquerdo] e esse aqui não faz [mostra a limitação no pulso direito]. E para cima também, tá ligado? [...] Fiz quatro ensaios com M.M. e fiz o show e o show foi ótimo... Muita gente... A M.M. fez uma homenagem para mim durante o show, foi massa. Depois disso, a gente voltou com O.R.C.P. também e etc. (Diego, entrevista, 27 ago. 2013)

Ao final da entrevista, Diego posicionou-se sobre suas dificuldades em tocar bateria e canalizou-as em torno da falta de tempo para praticar. Segundo ele, não existem questões difíceis na bateria; existe o desenvolvimento para atingir metas, o que requer *tempo*: “O difícil para mim de tocar bateria é não ter tempo suficiente para praticar, para tocar como eu queria tocar” (Diego, entrevista, 27 ago. 2013).

Atualmente Diego é baterista de apenas um projeto musical (M.M.), o qual mescla a agressividade do *heavy metal*, com o *hard core*, possuindo um repertório com músicas autorais. Descrevo a seguir as observações que realizei da prática de Diego como baterista. Foram em três ensaios e, ainda, em uma apresentação pública.

4.2.4. Análise da prática de Diego

A primeira observação da prática de Diego foi em um ensaio com a banda M.M. no estúdio C., o qual registrei em vídeo com cerca de 18 minutos, em 10 de abril de 2013⁸⁵. Percebi que algumas vezes durante a sua prática Diego olhou para a filmadora/webcam⁸⁶ e ser filmado o encorajou em certos aspectos da sua performance, tais como: a boa segurança em conduzir o grupo, o alto e constante volume sonoro da bateria e a conduta com seus amigos de banda. Diego utilizou a bateria (acústica) disponível no estúdio⁸⁷ e, assim que começaram a ajustar o volume e equalizações dos instrumentos, notei o alto volume sonoro emitido da bateria, principalmente pelo uso de *himshots* na caixa clara (FIG 27).

Nesse momento, pensei na exposição a longo prazo com tanto volume sonoro e os danos à audição que todos os integrantes da banda podem sofrer, pois, segundo Lüders e Gonçalves:

A música em forte intensidade, assim como o ruído, provoca lesões irreversíveis no sistema auditivo. Perdas auditivas, mesmo que leves, podem

⁸⁵ O vídeo da primeira observação de Diego está disponível através do link: <<http://goo.gl/cJxoSc>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

⁸⁶ Em algumas observações utilizei modelos de filmadoras *Sony* e *Nikon*, mas, em outros momentos, por praticidade, acabei por utilizar a *webcam* do *macbook pro*.

⁸⁷ Geralmente, em estúdios para ensaios de bandas, o baterista leva consigo o seu *kit* de pratos, sua caixa clara e, por vezes, o seu pedal.

dificultar a percepção de tons e timbres, o que para o músico pode significar, muitas vezes, o fim de sua carreira. No entanto, somente os trabalhadores expostos a ruído intenso são amparados legalmente no que se refere à saúde auditiva. Os músicos, embora uma categoria profissional, não têm essa mesma atenção. (LÜDERS; GONÇALVES, 2013, p. 124)



FIGURA 27 – Participante Diego, observação da prática nº 1, 10 abr. 2013.

Foi perceptível, nessa observação, o quanto Diego conseguia tocar com forte volume sonoro, além de ter muita firmeza na bateria. Percebi também que ele empregava a pegada das baquetas de forma híbrida: em sua mão esquerda predominava a pegada alemã e na direita a pegada francesa, mas, em alguns momentos, ele inverteu as pegadas de cada punho. Os arranjos de bateria de Diego revelaram criatividade para o estilo proposto pela banda, contendo mudanças de compassos e de andamentos, além do uso de *flams* em várias das convenções (viradas) na bateria. Entretanto, quase não existiu momentos de dinâmica na bateria (variações de intensidade do som). Anteriormente à pesquisa, em conversas informais com o participante, o mesmo relatou que, para esta banda, ele colocava na bateria as suas influências de outras bandas de rock e, principalmente, de duas bandas que gostava muito de escutar: a Sepultura⁸⁸ e a Helmet⁸⁹ (inclusive, as duas eram um gosto comum entre os outros membros de sua banda). Assim, pude constatar essas influências no som da banda M.M., principalmente por também conhecer os trabalhos dessas duas bandas apontadas por ele.

⁸⁸ Mais informações sobre a banda Sepultura, disponíveis no site oficial da banda: <<http://goo.gl/hOr7ey>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

⁸⁹ Mais informações sobre a banda Helmet, disponíveis no site oficial da banda: <<http://goo.gl/zB1IJY>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

Durante essa primeira observação, somente em uma ocasião Diego cometeu uma falha de performance. Nesse momento, sem emitir palavra alguma, ele levou a mão ao peito como forma de assumir seu equívoco e pedir desculpas aos outros integrantes e, em seguida, começaram a música novamente. Apesar do som da banda ser bastante “denso”, entre uma música e outra, os integrantes interagiram de forma descontraída, com risadas e comentários sobre as músicas que tocavam. Reparei, ainda, que o rebote de Diego era realizado mais pela pressão das baquetas, de forma rígida. Seus movimentos com as baquetas eram com bastante uso das articulações dos punhos, com poucos movimentos de braços, antebraços e dedos.

Apenas em alguns momentos dessa observação ele atingiu os pratos com extremo vigor. Foi quando elevou bastante os braços para tal tarefa, conseguindo tocar de forma firme, mas, ao mesmo tempo, poupando-se do esforço extremo e, aparentemente, estava consciente do efeito visual que o movimento corporal podia criar na execução musical.

A segunda e a quarta observação ocorreram na residência do participante Diego, em 30 de maio e 25 de julho de 2013⁹⁰. Nesses ensaios, Diego utilizou sua bateria eletrônica e todos os integrantes da M.M. usaram fones de ouvido para se escutarem uns aos outros. Os sons ambientes de um ensaio com este tipo de configuração foram bastante curiosos⁹¹, pois apareceram os toques das baquetas nos *pads* da bateria eletrônica, e algumas baquetadas esporádicas ficaram bem perceptíveis, assim como as palhetadas da guitarra e a voz, esta última predominando no ambiente. Nos ensaios em que a bateria eletrônica e o retorno dos instrumentos são transmitidos via fone de ouvido apenas para os integrantes da banda, a observação da produção musical “do lado fora” – ou seja, sem fones – parece bastante estranha.

Nessas duas observações foram registrados cerca de 60 minutos em vídeo. A primeira delas aconteceu no quarto de Diego e nesse dia o ensaio também foi gravado pelo participante, que também possui experiência em gravação multipistas e alguns equipamentos para gravação.

Diego expôs que teve a intenção de gravar o ensaio como forma de pré-produção de algumas músicas novas da banda M.M. Assim, ao todo, foram gravadas quatro faixas, e cada faixa teve uma média de dois *takes* gravados. Em alguns momentos percebi certa dificuldade de Diego com o rebote das baquetas, pois, por se tratar de um instrumento formado por *pads*, o rebote na bateria eletrônica é diferenciado em relação à bateria acústica e, assim, foi visível

⁹⁰ Resolvi por colocar as observações nesta ordem pois nessas duas foi utilizada a bateria eletrônica.

⁹¹ Caso o leitor queira assistir a um pequeno vídeo de como são os sons do ensaio com uso de bateria eletrônica, acessar o *link*: <<http://goo.gl/AO75jG>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

o excesso de força que ele utilizou nesta observação. Devido à potência dos toques, o *pad* do chimbal começou a falhar por um possível mal contato entre esta peça e a central⁹² da bateria eletrônica. Ao analisar as imagens, percebi que Diego olhou-se por muitas vezes na *webcam*, como um espelho. Entretanto, apesar de desviar seu foco para a sua imagem no vídeo, a maioria das falhas de performance ocorridas durante esse ensaio/gravação foi de responsabilidade dos outros integrantes da banda (FIG. 28).



FIGURA 28 – Participante Diego, observação da prática nº 2, 30 maio 2013.

A outra observação com bateria eletrônica aconteceu também na residência do participante, em 25 de julho de 2013. Entretanto, nesse dia o ensaio ocorreu na sala de seu apartamento. Após a regulagem dos níveis de volume dos instrumentos nos fones de ouvido de cada integrante, Diego acionou um metrônomo para todos os fones.

Foram diversas tentativas em vários andamentos, mas o guitarrista não conseguiu tocar de forma conjunta com a marcação do metrônomo. Diego, por vezes, retirou o seu fone e falou para o guitarrista: “está muito rápido [...] quer ensaiar com o metrônomo direto?”. O baixista também apresentou dificuldades com a marcação do metrônomo e, em conjunto, após cerca de dez minutos de tentativas, resolveram prosseguir o ensaio sem o *click* do metrônomo nos fones de ouvido (FIG. 29).

⁹² A central, também chamada de “módulo”, é a responsável por ofertar a configuração sonora que cada *pad* irá reproduzir, além do ajuste de volume individual de cada peça, conexões dos cabos (*in*) e saídas para caixas de som e conexões de fones de ouvido (*out*).



FIGURA 29 – Participante Diego, observação da prática nº 4, 23 jul. 2013.

Nessas duas observações, percebi que Diego tocou na bateria eletrônica de forma similar à bateria acústica, colocando força em excesso ao tocar nos *pads*, sobretudo o de bumbo, que tinha que ser reposicionado no lugar a cada música. Sobre o excesso de força ao tocar na bateria eletrônica, ele afirmou: “Eu só sei tocar as coisas mais rápidas com a cipoada”. Foi quando, no final do ensaio, em uma nova composição da banda, na qual Diego realizou rolos rápidos entre a caixa clara e os pratos, o *pad* de um dos pratos de ataque começou a falhar, também em um possível mal contato entre essa peça e a central da bateria eletrônica.

A terceira observação da prática de Diego foi com bateria acústica em uma apresentação pública no Centro Cultural Espaço Mundo, que ocorreu no dia 15 de junho de 2013, quando registrei cerca de 34 minutos em vídeo. Nesse show, Diego também gravou todos os instrumentos em áudio através de um sistema multicanais⁹³.

Antes da banda M.M. começar a tocar, o responsável pela sonorização do show daquela noite passou algumas instruções para os integrantes da banda, pedindo que ficassem sem tocar enquanto ele anunciava o show e somente após a abertura das cortinas comesçassem a apresentação. Ao anunciar a banda, também foi dito sobre o nome do evento, que se chama “Quanto vale o show?”. Nesse evento, durante a apresentação da banda, um dos integrantes

⁹³ Por acidente, Diego não conseguiu gravar as pistas destinadas à bateria em seu computador pessoal. Entretanto, para esta observação – assim como fiz nas anteriores –, posicionei dois microfones próximos da bateria (*ambient miking*), gravando em duas pistas separadas. Essas duas pistas gravadas por mim serviram para que Diego complementasse a gravação do show, já que somente as pistas de bateria não conseguiram ser gravadas no seu computador.

do Coletivo Mundo fica circulando pelo público com um chapéu, ficando a critério do espectador colocar no chapéu a quantia em dinheiro que ele acha “justo” pagar pelo show, podendo também optar por não pagar nada.

Logo no início da apresentação, percebi que o andamento de Diego ficou um pouco mais rápido do que nos ensaios observados anteriormente, mas apenas o suficiente para que a música ficasse mais “vigorosa”. Destacaram-se também o alto volume sonoro que ele conseguiu extrair do instrumento, principalmente dos pratos e da caixa clara, esta última com o uso contínuo de *himshots* e que ficaram mais altos ainda quando eram usados com os *flams*. Diego, apesar de apresentar domínio da técnica de “resvalar” nos pratos, tocou neles com mais intensidade nessa observação e, por vezes, os acertava nas bordas de forma reta e firme, similar ao movimento de bater um prego com um martelo, principalmente no prato *china* (FIG. 30).



FIGURA 30 – Participante Diego, observação da prática nº 3, 15 jun. 2013.

Após a primeira música, ele comunicou-se através de gestos com o baixista, dando a entender que foi uma combinação tocar em sequência as três músicas seguintes do show, de forma intercalada, sem intervalos entre uma música e outra (*pot-pourri*). Em alguns momentos, a performance de Diego foi tão intensa que ele chegou a levantar-se do banco da bateria enquanto atacava seus dois pratos de ataque simultaneamente. Notei que ele geralmente se inclinava para frente nos momentos em que acentuava nos pratos e quando tocava o tom. Nessa apresentação, sua postura ao tocar não foi tão reta quanto nos ensaios que observei, porém, por causa do seu biótipo (um pouco acima do peso), mascarou o quanto sua

postura poderia estar lhe prejudicando, principalmente considerando possíveis lesões de longo prazo. A sua expressividade, com o uso de muito movimento dos braços e caretas constantes, fez com que a sua performance fosse um espetáculo à parte, destacando-se em relação aos demais integrantes do grupo.

Durante a quarta música do show, a presilha responsável por prender o címbalo superior do chimbal precisou ser ajustada. Diego então, sem parar de tocar a música, utilizou sua mão esquerda para tal tarefa e, enquanto isso, tocou a bateria apenas com a mão e o pé direitos. Na parte final dessa música foi realizada uma longa sequência de rolos envolvendo a caixa clara e os pratos de ataque e, durante a execução desse trecho, foi perceptível o esforço de Diego, aproximando-se do seu limite de força, de habilidade e de velocidade. Ao final dessa música, ele se levantou do banco e ficou encarando o público enquanto distribuía vários toques em todos os seus pratos, formando uma espécie de “nuvem” de sons agudos.

Após essa música, houve uma pequena comunicação entre a banda e o público. O vocalista e o guitarrista falaram sobre o lançamento do *EP* do grupo, que estava à venda no local (no bar do Espaço Mundo). Em seguida o vocalista jogou um CD da banda de cima do palco, para quem conseguisse apanhá-lo. Curiosamente, percebi que a M.M. nomeou suas músicas como “faixas”: Faixa 01, Faixa 02, Faixa 03 e assim por diante. Na metade do show, o vocalista alertou o público sobre a circulação do chapéu de “Quanto vale o show?”, explicando como funcionava o sistema para as arrecadações financeiras da apresentação. Nesse momento, Diego gritou: “Coloca 50 reais! [...] acima de 20 é válido!”

Ao longo da apresentação, percebi que Diego usou o rebote das baquetas, principalmente em rolos na caixa clara e na cúpula do prato de condução, mas ainda sob forma de pressão e com pouco controle. Em algumas músicas, usou colcheias apenas no contratempo (tempo fraco/síncopes) no prato *china* e, de forma geral, tocou muito mais utilizando os pratos de ataque e condução do que o chimbal. Diego também teve algumas limitações com os pedais, tanto nas frases de bumbo, quanto no pouco uso da abertura do chimbal, quase que inexistente durante toda a sua performance.

Assim, ao longo dessa sequência de observações, procurei ter uma noção mais ampla de como se caracterizava a prática dos dois participantes desta pesquisa, compreendendo suas limitações, trajetórias, seus estilos e suas concepções em torno da bateria. A seguir, exponho como foi realizado o planejamento para a etapa de ação, a escolha dos encaminhamentos e materiais didáticos e além de considerações sobre as aulas particulares.

Capítulo 5

OS ENCAMINHAMENTOS E A ETAPA DE AÇÃO

5.1. Planejando a ação

Conforme a flexibilidade que a pesquisa-ação permite, elaborei um plano de curso para a etapa de ação desta pesquisa, o qual foi inicialmente preparado a partir das entrevistas e observações das práticas dos participantes, realizadas entre 06/04/2013 e 23/07/2013, e ajustado durante as intervenções nas aulas particulares. Das 16 aulas planejadas para ocorrerem em quatro meses consecutivos de intervenções, optei por alterá-las para 12 aulas devido aos impasses de disponibilidade que surgiram durante o processo, além dos outros compromissos dos dois participantes (faculdade, trabalho e ensaios com suas respectivas bandas, por exemplo), que exigiram um replanejamento das intervenções. As aulas, que inicialmente ocorreram de forma semanal, passaram a acontecer em uma média quinzenal, em encontros que variaram entre 01h:30min e 02h:00 de duração cada. Das 12 aulas (re)planejadas, foram efetivamente realizadas 11 com o participante Paulo e 10 com Diego⁹⁴. Assim, o período de intervenção estendeu-se de 17/10/2013 até 06/04/14.

Foi principalmente por meio da análise dos vídeos das observações que eu percebi as possíveis “lacunas” técnicas e as possibilidades de expansão das habilidades que os dois participantes já traziam consigo como bateristas, como os pontos em que caberia intervir com a minha ação. Também considerei as questões apontadas pelos participantes em entrevistas para o planejamento das aulas, assim como os depoimentos (os *feedbacks*) que serviram para o replanejamento de algumas partes da etapa de ação. Outras informações relevantes foram concedidas pelos participantes em encontros informais⁹⁵, e a triangulação dessas informações constituíram as bases para a escolha dos conteúdos das aulas particulares.

A minha experiência como professor particular de bateria ocorre desde o ano de 1997. Apesar de ser Licenciado pela UFPB em Educação Artística – Habilitação em Música, o currículo do curso não incluía nenhuma disciplina ou conteúdo voltado para o ensino de bateria⁹⁶. Quando fui aprovado em concurso público (2010) para lecionar a disciplina de

⁹⁴ Sobre o motivo de Diego ter uma aula a menos em relação a Paulo, ver tabela 2, item 5.3.

⁹⁵ Durante a pesquisa, encontrei-me algumas vezes com os participantes em festivais e shows. Nestes momentos, abordamos assuntos desta pesquisa que valeram também como dados para (re)elaboração do plano de curso.

⁹⁶ Atualmente, já existem cursos de Licenciatura em Bateria, com um currículo voltado para a formação de professores específicos deste instrumento.

Bateria e Percussão no IFPB, pude constatar o quanto o processo de ensino de um professor pode, ainda, ser baseado na sua intuição, aliado à reflexão sobre seu exercício em sala de aula. Dessa forma, a experiência que tive no IFPB formou grande parte da base para esta pesquisa-ação. Neste sentido, de acordo com Tripp (2005, p. 446), a prática reflexiva e intuitiva faz parte da metodologia da pesquisa-ação, entre outras de suas características, vistas no capítulo 4.

Assim, essa minha experiência como professor de bateria serviu de base para as análises das entrevistas e das observações da prática de cada um dos participantes, que me permitiram afirmar que ambos, como bateristas, apresentavam perfis e trajetórias semelhantes. Tanto Paulo como Diego aprenderam a tocar sem auxílio de professores e praticaram a bateria participando em bandas formadas por amigos em comum, prática corrente entre os músicos populares como discutido no item 1.4. Devido a estas semelhanças entre eles, elaborei o mesmo plano de curso para ambos, o qual foi construído com os mesmos conteúdos, usando diferentes recursos e tipos de materiais de apoio (APÊNDICE C).

5.1.1. A escolha dos encaminhamentos e materiais didáticos

Na atualidade existem diversos materiais didáticos destinados ao ensino da música, principalmente ao ensino de instrumentos. Dentre eles, alguns são impressos (como métodos, apostilas e revistas especializadas, por exemplo) e outros podem ser digitais (CD's, DVD's, entre outras formas de armazenamento de dados). Considerando o avanço tecnológico, a *internet* tornou-se uma grande fonte de informações e de consultas, o que é evidenciado pelo crescimento do acesso aos dados digitais, sobretudo através dos *smartphones*, como visto no capítulo 3.

O vídeo e, especialmente, a videoaula, realizam a tarefa de difusão da informação de forma extremamente eficaz. O professor, então, pode atuar com maior ênfase em outras áreas nas quais as tecnologias não podem substituí-lo, como pedagogo e educador, no esclarecimento de dúvidas, na orientação, motivando condutas e atendendo os alunos de acordo com seu nível individual de aprendizagem (FERRÉS, 1996, p. 34).

Nesse universo de materiais para o ensino de música, escolhi para a parte de ação desta pesquisa alguns daqueles que utilizei quando fui professor de bateria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Ao realizar o plano de curso,

tive uma preocupação constante: não prejudicar a forma natural da prática dos participantes⁹⁷. Assim, minha intenção foi conscientizá-los dos recursos e técnicas disponíveis para ajudá-los na execução da bateria em diversos aspectos. Com isto em mente, selecionei quais foram os materiais didáticos e os recursos utilizados na etapa de ação desta pesquisa.

Para a parte destinada ao ensino de leitura musical, utilizei primeiramente o livro Pozzoli (1983, partes I e II). Escolhi usar o Pozzoli, pois percebi que os dois participantes tocavam grande parte das figuras rítmicas desse livro, o que facilitou a explicação e compreensão do conteúdo. Uma das aulas da etapa de ação foi destinada a elaborações de frases para o bumbo da bateria a partir dos modelos rítmicos da 4ª série do referido livro, atividade que também havia realizado como proposta didática quando fui professor do IFPB (MELO, 2011a, p. 496).

Uma das preocupações existentes em meu planejamento foi com a saúde do baterista. Por tratar-se de um instrumento em que o músico geralmente toca sentado e por longos períodos, torna-se necessária a precaução em relação às possíveis lesões ergonômicas⁹⁸. Juntamente com os problemas de coluna e de postura, ainda existem outros agravantes, como as possíveis tendinites e lesões por esforço repetitivo (LER). Nesse sentido, utilizei como recurso a videoaula do baterista Dave Weckl (2008), que demonstra quais são as posturas recomendadas (*natural practice*) para evitar tais lesões. Ao final da primeira aula, foi entregue uma cópia da videoaula em DVD para que cada participante assistisse em casa, e frisei que ambos prestassem mais atenção nas partes sobre como evitar lesões ergonômicas na prática de bateria (*home position*); os tipos de *grip* (*matched* e os tradicionais – alemão e francês); a trajetória e as técnicas de rebote das baquetas; os principais rudimentos aplicados no *pad* (borracha de estudo) e nas peças da bateria. O DVD serviu como um “reforço” para a assimilação das explicações que foram dadas na primeira aula. Ambos os participantes relataram que assistiram ao vídeo; entretanto Paulo manifestou um maior grau de mudança em relação a Diego:

Da primeira aula para cá, tive dois ensaios e... a parte de posição de mão, de pulso e tudo mais... e já desse conhecimento que eu tive, eu fiquei realmente com isso na cabeça. Fiquei me policiando. Nas horas que eu estava tocando e tentando voltar para as posições e... tentando, a posição do punho sempre voltando, com dedão para dentro, fazendo o triângulo... *Inclusive a questão dos calos* que eu até tinha comentado contigo, eu tenho muito problema de

⁹⁷ Entendo como forma natural a identidade criada pelos participantes na sua prática do instrumento, ao longo dos anos.

⁹⁸ “São considerados riscos ergonômicos: esforço físico, levantamento de peso, postura inadequada, controle rígido de produtividade, situação de estresse, trabalhos em período noturno, jornada de trabalho prolongada, monotonia e repetitividade, imposição de rotina intensa” (FIOCRUZ, 2014).

calo na mão e nesses dois ensaios eu não tive praticamente nenhum calo. *Calo zero*. A questão da pressão da baqueta, que a baqueta faz quando bate. Você recebe o impacto de volta. Isso fazia doer muito as juntas também, e eu acho que essa [nova] posição ajudou muito, que eu também tive bem menos dor do que eu tinha quando tocava “normal”. Tocava do meu jeito. Então, assim, só em uma aula já deu para ver que avançou um bocado assim. Parei um pouco para me avaliar. Como é que eu estou executando esse... até a questão da postura também. (Paulo, depoimento, 10 out. 2013, grifos meus)

Outra questão adotada foi baseada na minha experiência como aluno da disciplina Corpo, Ritmo e Som⁹⁹, que fez parte da grade curricular da minha graduação (Educação Artística, habilitação em música). Nesta disciplina, estudei a internalização do ritmo através do corpo e as relações entre o impulso/apoio, a pulsação, os compassos e as possibilidades das dinâmicas das músicas. Tal compreensão aperfeiçoou a minha percepção como baterista em diversos aspectos rítmicos, inclusive no meu *groove*. Nesse sentido, busquei compartilhar o meu aprendizado com os participantes desta pesquisa e decidi por trabalhar, em um momento da etapa de ação, com a internalização ritmo/corporal da pulsação e algumas de suas subdivisões utilizando as baquetas¹⁰⁰.

Por outro lado, existem diversos materiais didáticos destinados ao ensino de instrumentos, correntemente chamados de “métodos”, usados tanto em escolas especializadas em música, quanto por professores particulares de instrumento e também em processos de autoaprendizagem musical (CORRÊA, 2000, p. 49; GOHN, 2003, p. 23-30). Assim, esses métodos trazem vantagens até para “os indivíduos que estudam em conservatórios [que] podem optar por uma aprendizagem paralela, *visando assuntos de seu interesse* que não são trabalhados com o professor” (GOHN, 2003, p. 29, grifos meus).

Esses métodos destinados à aprendizagem de instrumentos, tais como as apostilas e as revistas especializadas de música, podem auxiliar o aluno que tem vontade de aprender a tocar, como também aprimorar aqueles que já praticam. Entretanto, muitas vezes o indivíduo não consegue compreender tudo que o método contém, cabendo ao professor a tarefa de levá-lo a entender as formas de notação contidos nos exercícios (cifras, tablaturas, ou até mesmo partituras em notação convencional). Por esse motivo, resolvi incluir lições de alguns métodos para a etapa de ação desta pesquisa e busquei também reutilizar os exercícios que tinham sido bem aceitos pelos meus alunos durante o período em que fui professor de bateria do IFPB.

Durante as aulas, busquei primeiramente explicar os elementos dos métodos

⁹⁹ A disciplina foi cursada na Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, no semestre de 2000.1, com a Professora Maura Penna.

¹⁰⁰ Sobre mais detalhes do estudo do ritmo e o corpo, ver o texto de Fonterrada; Mantovani, 2007.

escolhidos, para depois dar a exemplificação prática desses exercícios na bateria (ou no *pad*). Procurei ajudá-los, dando a eles mais possibilidades e recursos para aprimorar suas práticas ao instrumento.

Assim, escolhi os seguintes materiais didáticos para a etapa de ação:

- *Novos caminhos da bateria brasileira* (GOMES, 2008).
- *Aplicações práticas para os 40 rudimentos* (LAS CASAS, 2008).
- *Notas fantasmas* (LAS CASAS, 1999).
- *Curso de bateria Rui Motta v. 2 – Intermediário* (MOTTA, 1997).
- *The all american drummer* (WILCOXON, 1979).
- *Lee's 5 minute warm-up for snare drum* (VINSON, sd.).

Nesta pesquisa utilizei a gravação na aprendizagem da bateria como recurso didático. Em vários momentos da etapa da ação, gravei trechos das aulas e enviei os arquivos para que os participantes pudessem assisti-los em casa. A última aula dessa etapa foi destinada para uma estratégia que denominei de “Músicas de Férias”, consistindo em uma simulação de gravação em estúdio e que foi elaborada durante o período em que fui professor do IFPB entre os anos de 2010 e 2012. Baseei-me nos meios em que os músicos populares geralmente utilizam quando querem praticar: tirando músicas de ouvido. A atividade recebeu este nome, pois tive a intenção de proporcionar o contato dos meus ex-alunos com a bateria durante as férias e propus que cada um deles tirasse uma música de ouvido em casa, durante o recesso de fim de ano. Ao voltarem das férias, entrariam no processo de ensaios preparativos para a gravação da música escolhida.

A proposta Músicas de Férias é um tipo de prática que exige a gravação da performance concomitante ao acompanhamento de músicas (em *playback*). O costume de tocar acompanhando gravações é uma prática comum entre os bateristas¹⁰¹, e esta atitude do músico de “se gravar” tem se tornado cada vez mais comum, justamente pela facilidade do acesso aos equipamentos de gravação e pelo amplo acesso à *internet*. Na atualidade, a falta de grandes obstáculos para a gravação tem gerado muitos vídeos destinados aos *covers*, como dublagens de performances musicais, que na bateria são conhecidos como *drum covers*¹⁰². Entretanto, quando realizei a atividade das Músicas de Férias no IFPB, os *drum covers* já existiam anteriormente, mas não eram tão comuns como são nos dias de hoje e, especialmente, não eram realizados em um ambiente formal de ensino, como proposta de

¹⁰¹ “Fora da escola, o meu aprendizado do instrumento se deu por tentativa e erro, atuando em grupo, interagindo com outros músicos, tocando junto com discos, imitando meus ídolos” (BASTOS, 2010, p. 2). “Eu era autodidata e tocava junto com discos até ir para o ensino médio” (LUZIER, 2014, p. 30).

¹⁰² Como visto no capítulo 2, item 2.3.

aprendizagem de instrumentos musicais.

Essa proposta foi realizada duas vezes durante o período em que fui professor do IFPB, nos semestres letivos de 2010.2 e 2011.1, em duas turmas, nas quais 24 alunos participaram da atividade. Os resultados apresentaram pontos positivos na aprendizagem da bateria¹⁰³, e evidenciaram uma melhora da autoestima devido ao processo de autoavaliação constante. Nessa atividade, o empenho do aluno é direcionado ao resultado final da performance, cabendo ao professor ajudar a lidar com segurança com os microfones, esclarecendo dúvidas, além de possuir o conhecimento técnico necessário para manipular os equipamentos de captura e de edição de áudio e vídeo. Assim, resolvi utilizar as Músicas de Férias nesta pesquisa com a finalidade de verificar (e possivelmente ampliar) os resultados de aprendizagem de bateria obtidos nas experiências anteriores.

5.2. Os encaminhamentos didáticos e os recursos utilizados

As aulas particulares ocorreram – em sua grande maioria¹⁰⁴ – em minha residência, em localidade próxima às dos participantes. Nessa etapa, pude observar o alto nível de comprometimento de Paulo e de Diego com esta pesquisa, pois sempre avisaram com antecedência quando precisaram faltar, e ambos, nessas situações, se justificaram com bastante clareza. Também pediram desculpas por não terem estudado em casa os assuntos solicitados por mim entre os encontros. Essa falta de estudos – de fazer o “dever de casa” – levou-me a elaborar uma apostila (ANEXO A) com alguns exercícios, que foi entregue, através de uma cópia, para cada participante na quinta intervenção. Esta reelaboração metodológica, ocorrida *durante* o processo de intervenções, faz parte de algumas das características da pesquisa-ação, tais como flexibilidade, coerência e o diálogo entre os participantes (RIBEIRO, 2008, p. 101).

Para evitar problemas durante as aulas particulares, adaptei abafadores na minha bateria (lençóis e travesseiros dentro dos tambores e da caixa clara, um edredom dentro do bumbo e alguns panos encaixados nos pratos), para que, assim, pudéssemos realizar os exercícios mais confortavelmente, e com menos barulho, não atrapalharmos a paz dos demais

¹⁰³ Informações complementares sobre as Músicas de Férias estão disponíveis no jornal eletrônico do IFPB (ABIAHY, 2011). A gravação como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem da bateria e as Músicas de Férias foram apresentados como relato de experiência em congressos da área de educação musical (MELO, 2011a, 2011b, 2012).

¹⁰⁴ A partir da 5ª aula com o participante Diego (21 dez. 2013), as aulas particulares ocorreram em sua residência.

vizinhos¹⁰⁵ (FIG. 31).



FIGURA 31 – Participante Paulo durante uma das aulas particulares.

Decidi planejar as aulas com explicações expositivas, com exercícios de leitura/escrita musical e momentos de prática instrumental, nas quais também destinei espaços para a criatividade (*jam*)¹⁰⁶. Neste planejamento levei em consideração a experiência prévia dos participantes, e procurei primeiramente compreender as necessidades de cada um para, em seguida, transmitir os conteúdos selecionados através de uma linguagem clara, interativa e auxiliada pela *internet*¹⁰⁷.

Procurei conduzir cada aula de forma sistemática e gradual, destinando momentos para explicações de novos conteúdos e, em outros, para revisões dos assuntos que foram trabalhados nos encontros anteriores. Segundo o participante Paulo, eu consegui passar o conteúdo “de uma forma muito intuitiva, você acaba conseguindo, aprendendo, ficando na sua cabeça” (Paulo, depoimento nº 1, 10 out. 2013). Acredito que essa afirmação ocorreu em função da linguagem usada por mim durante os encontros, pois tive minha formação

¹⁰⁵ Como sou o síndico do prédio em que moro, entrei em contato com os outros moradores e expliquei sobre o que consistia a pesquisa, e, assim, através do diálogo, não houve problemas em relação ao barulho das aulas.

¹⁰⁶ “O termo *jam*, que em inglês também significa “geleia”, vem das iniciais *Jazz After Midnight*. Nos anos 1950, nos EUA, depois da meia noite, ao saírem dos seus concertos nas *Big Bands*, os músicos se reuniam para fazer o que eles mais gostavam: improvisar!” (JAMNOMAM, 2011).

¹⁰⁷ Durante as aulas particulares, mantive um forte contato com os participantes através das redes sociais e aplicativos para celulares, principalmente com o uso do *Facebook* e do *WhatsApp*.

inicialmente como baterista popular, de modo próximo aos processos formativos dos dois participantes desta pesquisa. Assim, etnopedagogicamente¹⁰⁸, usei da oralidade (PRASS, 2004, p. 136-142) embasada nas expressões culturais encontradas entre os bateristas, como forma de facilitar a aprendizagem dos participantes. Em alguns momentos, durante a explicação dos exercícios, optei pelo uso de onomatopeias, metáforas, prosopopeias, entre outras figuras de linguagem que facilitaram a compreensão de alguns conteúdos, principalmente durante as explicações sobre a leitura musical (rítmica).

Outro ponto que ajudou a aprendizagem durante a etapa de ação foi a minha experiência com outros instrumentos (violão, guitarra e contrabaixo), os quais utilizei em alguns momentos das aulas – principalmente nos momentos destinados à criatividade –, acompanhando no contrabaixo as performances dos participantes na bateria. Quando há a possibilidade de o professor de bateria também utilizar os instrumentos melódicos, pode ocorrer – de certa forma – um trabalho similar ao de um produtor musical. Um produtor musical geralmente sugere mudanças para os músicos, muitas vezes simplificando o que vai ser realizado. Assim, ao acompanhar no contrabaixo, enquanto os participantes praticavam diversos estilos musicais na bateria (*salsa*, *reggae*, *disco music*, *drum n' bass*, entre outros que foram estudados), pude, de forma conjunta, verificar as dificuldades de cada um deles e sugerir soluções. Nesses momentos, exemplifiquei os exercícios de forma oral, com o uso de onomatopeias e também de forma escrita (pentagrama convencional).

No caso da escrita para a bateria, o pentagrama (convencional) pode ser adaptado para apenas três linhas ao invés das cinco, pois, conforme visto no capítulo 2, a bateria é formada principalmente pelo seu núcleo, que inclui o bumbo, a caixa clara e os címbalos. Desta forma, ao escrever para a bateria em apenas três linhas, destina-se a linha superior para os címbalos, a linha do meio para a caixa clara e a inferior para o bumbo. Uma grande gama de exercícios para esse instrumento pode ser encontrada neste tipo de escrita, em um “trigrama”. Utilizei esse tipo de escrita com os dois participantes em alguns dos exercícios propostos, o que facilitou a visualização e o entendimento da leitura rítmica.

A gravação foi um recurso utilizado durante essa etapa da pesquisa e, para gravar os participantes em áudio e vídeo, usei principalmente um *notebook MacBook Pro* e um aplicativo chamado *PhotoBooth*, que além de tirar fotos também faz gravações em áudio e vídeo através de uma *webcam* acoplada ao monitor do *notebook*. Esse aparato também possui

¹⁰⁸ Expressão criada a partir do referencial da Etnometodologia, descrita por Coulon (1995). Foi utilizada por Prass (2004, p. 86) para nominar os processos de ensino e aprendizagem compartilhados e criados a partir do contexto de práticas musicais, através das quais um grupo cultural se organiza para transmitir suas crenças e seus valores sobre o fazer musical.

um microfone embutido, trazendo praticidade para o registro sonoro. Porém, certas vezes, para conseguir uma melhor qualidade de áudio a ser gravado, utilizei uma *interface* portátil (*M-audio fast-track – ultra*) conectada ao *Macbook Pro* via *usb*. Esta *interface* foi usada em algumas das observações, entrevistas, depoimentos e foi indispensável nas gravações das Músicas de Férias¹⁰⁹.

A seguir, apresento o cronograma das aulas particulares realizadas com os dois participantes e, ainda, quais foram os conteúdos abordados em cada uma das aulas. Em seguida exponho os pontos que considere mais relevantes das aulas ministradas a Paulo e Diego, e quais as dificuldades e particularidades encontradas durante o processo de aprendizagem de bateria, indicadas por mim e também pelos próprios participantes, através de depoimentos coletados durante a etapa de ação.

5.3. O cronograma das aulas

As aulas particulares ocorreram, no geral, de forma leve e com empenho participativo. O cronograma dos conteúdos foi replanejado durante o processo de ação, porém foi realizado de forma gradual e sistemática. Os dois participantes estudaram o mesmo conteúdo durante essa etapa e apresentaram um grande interesse em aprender durante as intervenções. De forma assídua e pontual, apresentaram, na grande maioria dos exercícios propostos, atenção, dedicação e comprometimento. Foram raras as ocasiões em que priorizaram os exercícios mais práticos ao invés dos teóricos (os de leitura e de escrita musical). Nesse sentido, percebi o empenho e a tranquilidade de Paulo nos exercícios, pois quando ele conseguia executar algum dos exercícios propostos de forma segura e sem pressa passava para o exercício seguinte, conforme o planejamento da aula do dia. Por outro lado, o participante Diego sempre tentava realizar os exercícios propostos com rapidez, apresentando extrema facilidade de assimilação e, na grande maioria das vezes, após a internalização dos exercícios, buscava continuamente um desempenho mais veloz nos mesmos.

Em seguida, apresento cronologicamente as atividades realizadas durante as aulas particulares e os conteúdos vistos em cada uma delas (TAB. 1). Em seguida, exponho as datas em que ocorreram as aulas com cada um dos participantes (TAB. 2), assim como quais foram as datas em que coletei os depoimentos de Paulo e de Diego.

¹⁰⁹ Para a lista com mais detalhes sobre os equipamentos e programas utilizados nas gravações desta pesquisa, ver APÊNCICE D.

TABELA 1

Datas e atividades da etapa de ação

Aula nº	Conteúdos:
Aula 1	Ergonomia; postura; baqueteamento; dedos, pulso e <i>Moeller</i> ¹¹⁰ ; trajetória, controle do rebote; apresentação dos rudimentos: toques simples, duplos, <i>flams</i> , <i>drags</i> , <i>paradiddles</i> ; pulsação e subdivisões do pulso; introdução à leitura rítmica.
Aula 2	Revisão da aula anterior; o corpo, a pulsação e a relação de impulso e apoio; divisão binária, tercinas e quaternária com a marcação das baquetas; subdivisões da pulsação com os pés na bateria; <i>home position</i> ; deslocamento de acentos para a mão esquerda; exercícios de leitura na bateria: <i>grooves</i> com semínimas; <i>grooves</i> com colcheias; escrita e prática de leitura (com e sem metrônomo); leitura rítmica; <i>flamtap</i> e <i>flamadiddle</i> ; deslocamento de acentos.
Aula 3	Revisão da aula anterior; leitura rítmica; rolos de 5, 7 e 9; leitura e prática dos rolos nas peças da bateria; iniciação às semicolcheias e suas pausas; semicolcheia pontuada (samba); exercícios de leitura e prática (samba): o samba e os pés; momento destinado à criatividade (samba e <i>blues</i>).
Aula 4	Revisão dos rolos de 5, 7 e 9; leitura rítmica (com e sem o metrônomo); exercícios de independência dos quatro membros utilizando grupos quaternários em colcheias; leitura rítmica de frases de samba; deslocamento do acento em tercinas; <i>single stroke 4</i> , <i>tripples</i> , <i>flamacent</i> .
Aula 5	Revisão da aula anterior; leitura rítmica; exercícios de independência dos quatro membros com grupos quaternários em semicolcheias; momento destinado à criatividade com os ritmos: samba, <i>jazz</i> , <i>shuffle</i> ; rudimentos aplicados na bateria ¹¹¹ .
Aula 6	Revisão da aula anterior; leitura rítmica (com e sem o metrônomo), o uso das semicolcheias no bumbo da bateria; exercícios de notas fantasmas; momento destinado à criatividade com os ritmos: <i>jazz</i> e <i>shuffle</i> ; continuação do estudo dos rudimentos aplicados na bateria.
Aula 7	Revisão da aula anterior; leitura rítmica; exercícios de frases de bumbo; continuação do estudo dos rudimentos aplicados na bateria.
Aula 8	Revisão da aula anterior; leitura rítmica (com e sem metrônomo); continuação do estudo dos rudimentos aplicados na bateria; momento destinado à criatividade com os ritmos: <i>drum n' bass</i> , <i>disco music</i> e <i>reggae</i> .
Aula 9	Revisão da aula anterior; aquecimento – “5 min warm-up”; leitura rítmica; rudimentos aplicados na bateria; momento destinado à criatividade com o ritmo: <i>salsa</i> ; teste de leitura ¹¹² ; leitura e prática da peça para caixa clara: Charley Wilcoxon (<i>The All-American Drummer – 150 rudimental solos – Solo nº 1</i>).

¹¹⁰ O método (ou técnica) *Moeller* é muitas vezes descrito como um movimento de “chicotear” com as baquetas, relacionado ao movimento gerado do cotovelo até o pulso.

¹¹¹ Os exercícios dos rudimentos aplicados nas peças da bateria fazem parte do método: *Aplicações práticas para os 40 rudimentos* (LAS CASAS, 2008), e foi entregue aos participantes através de uma apostila de estudos. Ver APÊNDICE D, exercício nº 4.

¹¹² O teste de leitura consistiu em que o aluno escolhesse algum dos exercícios existentes no livro: Curso de Bateria Rui Motta (vol. 2 – intermediário), devendo ele tocar na bateria o exercício escolhido sem o auxílio do professor.

Aula 10	Revisão de todos os conteúdos: ergonomia – coluna, pés, mãos, postura (<i>home position</i>); pegada (<i>grip</i>); rudimentos: toques simples, duplos, <i>flams</i> , <i>drags</i> , <i>paradiddles</i> ; divisão da pulsação – binária, tercinas, quaternária; ritmos: <i>salsa</i> , <i>reggae</i> , <i>drum n’bass</i> , <i>disco</i> , <i>jazz</i> , <i>shuffle</i> ; debate sobre o uso do metrônomo e sobre a apostila de exercícios; escolha da Música de Férias; introdução ao estudo da gravação.
Aula 11	Gravações das Músicas de Férias.

A pesquisa-ação permite ao pesquisador realizar ajustes ao longo do seu processo cíclico, buscando maiores possibilidades de mudanças na prática educativa pesquisada. Assim, a seguir apresento uma tabela com as datas em que ocorreram as aulas, e ainda quando coletei os depoimentos de cada um dos participantes.

TABELA 2

Datas das aulas individuais e dos depoimentos

Paulo		Diego	
03/10/2013 - Aula 1		27/10/2013- Aula 1	
10/10/2013 - Aula 2	Depoimento 1	02/11/2013 - Aula 2	Depoimento 1
17/10/2013 - Aula 3		15/11/2013 - Aula 3	
31/10/2013 - Aula 4		01/12/2013 - Aula 4	Depoimento 2
15/11/2013 - Aula 5		21/12/2013 - Aula 5 ¹¹³	Depoimento 3
28/11/2013 - Aula 6	Depoimento 2	04/02/2014 - Aula 6	
12/12/2013 - Aula 7		15/02/2014 - Aula 7	
08/01/2014 - Aula 8	Depoimento 3	11/03/2014 - Aula 8	
13/02/2014 - Aula 9	Depoimento 4	18/03/2014 - Aula 9	
14/03/2014 - Aula 10		11/04/2014 - Aula 10	
06/04/2014 - Aula 11		Aula 11 ¹¹⁴	

Todos os depoimentos foram gravados em áudio e vídeo e suas informações serviram como *feedback*, possibilitando ajustes metodológicos e/ou estratégicos nos procedimentos realizados durante a etapa de ação. Alguns deles não estavam previstos no planejamento inicial.

5.4. O desenvolvimento das aulas particulares

A etapa de ação ocorreu, de forma geral, conforme o planejado, porém com algumas alterações. Quando propus aos participantes uma sequência de aulas particulares, foi também

¹¹³ A partir desta data, as aulas particulares de Diego ocorreram em sua residência, pois o mesmo vendeu seu carro.

¹¹⁴ A justificativa de Diego ter uma aula a menos em relação a Paulo foi devido à sua penúltima aula, destinada à introdução da gravação e edição de bateria. Diego tinha um bom conhecimento e experiência no campo da gravação e edição de áudio. Assim, somente Paulo teve essa aula.

oferecida uma nova forma de aprendizagem para ambos. As aulas articularam-se a outras práticas comuns de aprendizagem informal, como os ensaios, as videoaulas que assistiram, as suas “marfiadas”, entre outras formas de aprendizagens musicais que são comuns entre os músicos populares, abordadas anteriormente no capítulo 1 e no capítulo 5. Assim, durante a etapa de ação, pude colocar os participantes em um maior contato consigo mesmos e com as baquetas, com o metrônomo e a leitura musical rítmica, com outros ritmos e com o uso da gravação.

Inicialmente, destinei um momento para o estudo da ergonomia do baterista. Nesta ocasião solicitei que os participantes viessem para a primeira aula com uma roupa confortável. Comecei pedindo que sentassem no chão, apoiando as costas em uma parede. Dessa forma, ambos puderam sentir com mais facilidade a localização dos dois ossos responsáveis por sustentar todo o tronco, os membros superiores e a cabeça: os ísquios (FIG. 32).



FIGURA 32 – Posicionamento dos ísquios ao sentar em um banco de uma bicicleta.

Fonte: CENTRO DE ESTUDOS DA DOR E DO MOVIMENTO, sd.

Segundo informações retiradas do *site* do Centro de Estudos da Dor e do Movimento (CEDM), ficar sentado sobre esses dois ossos, durante um tempo prolongado, não é uma tarefa “confortável”. O baterista, que na grande maioria das vezes toca o seu instrumento sentado, deve, então, conscientizar-se da importância da sua postura e especialmente do assento que vai utilizar. Devido à localização dos ísquios, exercícios no chão funcionam de forma mais clara na reeducação postural de um baterista.

O *home position*, segundo Weckl (2008), é a posição para quem trabalha em uma

mesa de escritório. No caso dessa posição para os bateristas, os pulsos e antebraços devem estar devidamente “confortáveis”, ou seja, livres de tensão. Assim, o baterista deve buscar posicionar as peças de seu *kit* sempre a partir da linha da cintura para cima¹¹⁵, conforme a posição da caixa clara no exemplo da próxima figura (FIG. 33).

Durante a etapa de ação, busquei, acima de tudo, que os participantes se “envolvessem” com o universo do estudo da bateria. Para isso, procurei atrair os participantes determinando que cada atividade durasse de cinco a quinze minutos. Isso fez o estudo ficar mais “leve”, menos repetitivo e consequentemente mais prazeroso. Prezei pelo diálogo participativo com Paulo e Diego e fui aprendendo, cada vez mais, como lidar com as mudanças que ocorreram durante o processo.



FIGURA 33 – O *home position* e a caixa clara posicionada na linha da cintura.

Fonte: HOW TO SIT A DRUM KIT, 2014.

O uso da gravação foi um importante foco dessa pesquisa. Utilizei-a como recurso didático para que os participantes pudessem se aproximar mais de si mesmos e da bateria, oportunizando a eles a autoavaliação através dos registros. A gravação foi usada em certos momentos das aulas e os vídeos foram enviados para os participantes via *internet*. De certa forma, esse procedimento manteve o interesse dos participantes durante a etapa de ação e também trouxe mais familiaridade com as câmeras e microfones, diminuindo gradualmente a tensão para as gravações das Músicas de Férias, atividade que foi realizada na última aula da

¹¹⁵ Com exceção do bumbo e também de outras peças que são tocadas por pedais, que geralmente ficam próximas ao chão.

etapa de ação¹¹⁶.

A gravação em vídeo também foi utilizada para registrar os depoimentos dos participantes, que trouxeram informações importantes para o encaminhamento da pesquisa. Ao final da segunda aula do participante Paulo, registrei o seu depoimento com suas reflexões sobre a aula anterior e perguntei se ele percebeu alguma mudança em sua prática na bateria. Sobre esses pontos, Paulo afirmou:

Estou achando muito bacana. Assim, queria até falar contigo. Você tem uma didática muito boa. Consegue passar o conteúdo de uma forma muito, assim... intuitiva, que você acaba aprendendo, fica na sua cabeça. Fiquei cantando *paradiddle* a semana todinha e batendo na hora da aula também. Então, ou seja, é que a questão do conteúdo, como eu não tenho muito conhecimento, assim, da parte de conteúdo de bateria [...] ao meu ver, o plano de curso que você me mostrou está tudo bacana. Eu posso até, eventualmente, mais para frente, evoluir nos ensaios. Vou tendo ensaio, tocando..., se eu sentir dificuldade em uma coisa ou outra, ou tendo, sei lá... uma perna está puxando, o pé doendo. Mas aí, eu poderia vir falar contigo. Se a gente adequa... Eu estou ainda me habituando a esse mundo novo da técnica da bateria para tentar contribuir também de alguma forma. (Paulo, depoimento nº 1, 10 out. 2013)

Durante as aulas, além de buscar criar espaços para o diálogo, procurei dar uma explicação prévia dos exercícios, seguindo para as execuções práticas dos participantes e terminando cada um dos assuntos com o processo “mecânico”, que é a etapa destinada para a assimilação do exercício, que ocorre através da repetição. Entretanto, após o processo “mecânico” – que durante a aula pode parecer satisfatório –, não quer dizer que o baterista esteja apto para aplicar com facilidade o exercício estudado em uma música em sua próxima prática. Caso isso ocorra, provavelmente será, de certo modo e ironicamente, “mecânico”, ou melhor, “não natural”. Um exemplo disso ocorreu com Paulo, que após a quarta aula, na qual estudamos o rudimento “rolo de cinco” (*five stroke roll*), o participante falou que tentou aplicar este rolo durante o seu ensaio com a banda *M.F.* Entretanto, ele relatou que não conseguiu encaixar o rolo no tempo da música (Paulo, aula nº 4, 31 out. 2013). Dessa forma, pelo exemplo de Paulo, e ainda pela minha experiência como professor de bateria, é necessário um período mais longo de tempo para que o baterista comece a aplicar em sua prática aquilo que estudou, passando da aplicabilidade do exercício de forma “mecânica” para

¹¹⁶ Durante a etapa de ação, Paulo tomou a iniciativa de gravar suas próprias performances em momentos extraclasse, sem a minha presença. Diego também fez gravações de si mesmo e passou a investir em equipamentos profissionais de gravação audiovisuais; em dezembro de 2013 ele pediu demissão de seu emprego, vendeu o seu carro e montou uma produtora audiovisual.

uma forma mais “natural”.¹¹⁷

Porém, mesmo com um certo espaço de tempo para que o baterista incorpore de forma “natural” os exercícios estudados – o que pode demorar meses ou até anos –, quando existe a oportunidade no acesso a outras possibilidades rítmicas, o baterista pode, então, ampliar o seu vocabulário como músico, seja através da autoaprendizagem musical ou sendo auxiliado por um professor. Com o estudo, a expansão do vocabulário rítmico do baterista pode surgir durante a sua prática, ao se expressar no instrumento e incorporando, em pequenos detalhes da sua performance, “partes” dos exercícios estudados. Desta forma, não há apenas a reprodução dos exercícios, mas sim interpretações de algumas partes do mesmo, que são “adaptadas” durante a sua prática e ganham o aspecto “natural” na sua execução.

Outro ponto de destaque durante a etapa de ação foi o estudo da leitura rítmica. Para esse tipo de estudo utilizei inicialmente o livro Pozzoli (1983) e, por vezes, usei um metrônomo em andamentos confortáveis (50-60 BPM). Sempre busquei começar e terminar os encontros com momentos destinados apenas à leitura. Um detalhe que ocorreu durante as leituras desse livro: assim como emitimos os sons para as notas (tá) também emitimos os sons das pausas (hum). Fizemos a leitura rítmica deste modo para evitar a tendência em acelerar o andamento, “engolindo” um espaço milimétrico do tempo. Percebi que as pausas eram justamente os momentos de “ansiedade” que levavam a acelerar. Desta forma, ao emitir sons na leitura das pausas, assim como são emitidos sons ao ler as notas, pude perceber uma melhora significativa com o tempo métrico.

Nos momentos destinados à leitura rítmica, também foi estudado o ritmo do samba. Os participantes, em dois momentos da etapa de ação, praticaram algumas frases de samba, selecionadas do livro *Novos rumos da bateria brasileira* (GOMES, 2008, p. 22), tais como: Frase clássica de Bossa-Nova, Bossa-Nova variação, Samba bossa, Samba variação, Samba variação invertida, Samba telecoteco, Samba telecoteco invertido, Samba, Samba variação, Partido alto, Partido alto invertido e Velha guarda da Mangueira.

Assim, durante cada encontro, além da revisão dos conteúdos vistos nas aulas anteriores, foram abordados assuntos distintos e encadeados de forma hierárquica, com um crescente grau de complexidade. Em outro depoimento sobre as aulas particulares, Paulo declarou:

Da maneira como as aulas estão acontecendo, eu estou achando muito bacana. Porque não está ficando sempre repetitivo. Tipo, a gente está sempre desenvolvendo um exercício diferente... fica nas borrachas [*pads* de estudo],

¹¹⁷ Sobre a espera entre o período “mecânico” e o período “natural”, ver o item 6.1.

ou vem aqui, vem para a bateria mesmo, como agora que a gente acabou de “tirar” um som. Está sempre modificando. Isso é muito bacana porque acaba estimulando até a gente que não tem muito tempo para se dedicar. Você vê: caramba, é sempre “massa” vir aqui, ter alguma coisa diferente me esperando lá na aula de Bruno... O que é que vai ter hoje, o que é que vai rolar. Então isso é bacana porque estimula sim a gente a vir mesmo, a se dedicar ao projeto, estudar. (Paulo, depoimento nº 2, 28 nov. 2013)

Porém, apesar da sua boa participação durante a etapa de ação, o outro participante, Diego, passou por diversas dificuldades, que devem ser levadas em consideração. As mesmas foram apresentadas por ele da seguinte forma:

As aulas estão sendo “massa”. Estou gostando muito. Agora, assim... meu desenvolvimento está meio “retardado” [faz gesto de aspas] por culpa minha mesmo. Por falta de prática. Meu tempo está bem corrido, trabalhando em outra cidade, acordando muito cedo e de noite tem faculdade. Aí, nos momentos que eu tenho “livres” [faz gesto de aspas] eu acabo querendo relaxar. E acabo esquecendo, deixando passar. Até lembro algumas vezes e digo: “hoje não, mas amanhã eu faço” [...] Mas, assim, eu estou gostando. Quando a gente chega aqui, você vê mesmo que eu faço [o exercício] rapidinho, assim... trava, mas depois sai... A bronca é só praticar mesmo. Mas a partir da semana que vem eu vou ter mais tempo. A faculdade acaba sexta-feira. E segunda eu entro de férias [do trabalho]. Eu vou voltar a ligar a bateria eletrônica, que está há uns dois meses desligada... A aula está “massa”. Nossa dinâmica aqui nas aulas está “massa”. (Diego, depoimento nº 2, 1 dez. 2013).

Quando Diego referiu-se ao “amanhã eu faço” foi sobre os exercícios extraclasse que passei para que tanto ele como Paulo estudassem em casa entre uma aula e outra. Entretanto, ambos estudaram pouco esses exercícios propostos (Diego estudou menos em relação a Paulo, mas ficou evidenciado que isso ocorreu também pelos motivos pessoais/profissionais extras à pesquisa). Assim, ao perceber que os dois estavam estudando apenas durante os nossos encontros, resolvi elaborar um apostila de exercícios (APÊNDICE D), contendo quatro tipos de exercícios: 1) o aquecimento; 2) uma peça para caixa clara; 3) um texto sobre os címbalos; e 4) uma sequência de exercícios para aplicações dos rudimentos nas peças da bateria. Foi entregue uma cópia desta apostila para cada participante, com a intenção de que ambos estudassem mais entre as aulas.

Paulo, sobre a sua expectativa com a apostila, disse:

É... é mais, é mais... Você se sente mais confortável assim, porque ficava muito: “ah, eu vou na *internet*, vou lembrar do que Bruno falou, vou pegar um metrônomo e vou ficar aqui” [faz gestos simulando o estudo dos rudimentos no *pad*]. Mas, sei lá... ficava muito solto, entendeu? De repente, com a apostila você fica mais, mais seguro [...] as vezes eu até não lembrava exatamente como é que era. Se começa com a mão esquerda, com a mão

direita, enfim... alguma coisa assim. Até coisa besta mesmo, sabe? Mas eu acho que com a apostila vai ficar mais... [demonstra entusiasmo]. (Paulo, depoimento nº 3, 8 jan. 2014)

Já Diego posicionou-se sobre a apostila e seu histórico com os estudos da seguinte maneira:

Eu sempre fui de prestar atenção na aula, fazer os exercícios, mas em casa eu não era muito de pegar nos livros não... Eu acho que para que eu me sinta mais forçado a fazer um exercício, seria legal que você passasse exercício escrito, ou alguma coisa do tipo. Aí foi justamente o que você fez. Você trouxe a apostila. Vamos ver se funciona [...] Porque vai ser eu fazendo e marcando, fazendo e marcando. Esse eu fiz. (Diego, depoimento nº 3, 21 dez. 2013).

Ainda sobre a apostila, segundo Diego: “No meu caso, pelo menos, eu estudei alguma coisa com a apostila. Porque eu ia lá, olhava e: ‘ah! é isso aqui!’”. Antes, quando não tinha a apostila, o estudo era muito... muito avulso” (Diego, aula nº 9, 18 mar. 2014). Com a apostila, existiram pontos positivos e também negativos durante a etapa de ação. Os exercícios de aquecimento e de aplicações dos rudimentos nas peças da bateria foram bem vistos e realizados pelos dois participantes nos momentos extraclasse. Entretanto, a peça para caixa clara e o texto sobre os címbalos foram exercícios desinteressantes para ambos.

O problema da falta de disciplina nos estudos extraclasse pode ultrapassar a barreira da falta de interesse do aluno pelo assunto. No caso do estudo da bateria, existem outros agravantes que podem inviabilizar os momentos destinados ao estudo prático do instrumento (como visto no capítulo 2). No caso de Diego, que possuía uma bateria eletrônica, existia para ele uma maior facilidade na questão do estudo de forma mais silenciosa, comparando-se ao estudo realizado em uma bateria acústica. No entanto, o outro participante, Paulo, não possuía o instrumento eletrônico. Desta forma, tomei a iniciativa de emprestar a minha borracha (*pad*) para que ele pudesse estudar em casa.

[...] porque bateria tem muito a questão de espaço. Eu queria praticar nela. Aí eu estou com a borracha [*pad*] que você me emprestou, mas aí eu queria montar a batera para [faz gestos de *air drums*]. Aí falta espaço, falta disponibilidade dos outros em casa. Assim, não dá... quando tem gente em casa. Mas... na borracha [*pad*] dá para fazer, né? É mais uma questão de tempo mesmo. Mas eu acho que não sinto muita dificuldade disso não, para fazer. (Paulo, depoimento nº 3, 8 jan. 2014)

Contudo, embora ambos tenham apresentado assiduidade e dedicação durante o período de aulas particulares, foi justamente a falta de prática entre os encontros o ponto

levantado pelos dois participantes, que mais dificultou o processo de aprendizagem dos conteúdos. Sobre isso, segundo Paulo: “é uma questão de prática minha mesmo. Tenho que praticar mais em casa. Acredito que é mais por mim do que pela aula em si, ou para o que você está passando” (Paulo, depoimento nº 2, 28 nov. 2013). Nesse sentido, Paulo frisou a necessidade da continuidade dos estudos para que os exercícios pudessem ser realizados satisfatoriamente.

[...] assim, às vezes sai aqui na aula [...] numa velocidade até boa, razoável, num tempo bom. Mas se você não continuar, né? Dar continuidade à prática... o treino... Quando chegar na próxima aula aqui, você já meio que se “embanana”. Até fui fazer o *paradiddle* aqui... fazia tempo que eu não fazia. Porque a gente estudou nas primeiras aulas... aí eu fui fazer aqui e deu uma travada, mas depois saiu, entendeu? [...] O tempo é muito corrido. Eu acho que a dificuldade maior é essa. (Paulo, depoimento nº 2, 28 nov. 2013)

Por sua vez, Diego colocou o quanto aprendeu sobre as explicações teóricas e assumiu quais foram os principais motivos para a sua falta de estudos:

[...] a teoria está na cabeça. A leitura está na cabeça. O problema é a prática. Eu não tenho disciplina de estar todo dia, ou em uma certa frequência, estudando. Eu vou quando “bate na cabeça”, quando eu chego em casa, do trabalho, aí vou ali na bateria. Mas não tem uma regra, não tem uma disciplina para todo dia, ou tantos dias por semana. Eu não tenho isso não. Eu sou falho mesmo. (Diego, aula nº 5, 21 dez. 2013)

Ainda, durante a etapa de ação e conforme a pesquisa-ação prevê, realizei outra modificação no plano de curso. Essa nova modificação ocorreu pelo motivo de Paulo ter sugerido um assunto específico, o estudo do bumbo, que foi apontado por ele como uma dificuldade, ou melhor, uma limitação. Ele gostaria de se aprofundar mais sobre esse assunto:

Eu sugeriria assim, uma questão minha mesmo, é... teoria, não é nem teoria... Acho que é... não sei como é que eu falo... não sei se postura para o pé... Dicas de técnicas de rebote no bumbo. Eu gosto de trabalhar muito com o bumbo, porque eu tenho muita dificuldade com o bumbo. Eu sou ciente disso, que é onde eu sinto, assim, que nos ensaios é o que me prende mais a “ir além”, entendeu? Por exemplo, eu quero fazer uma virada, eu vou, consigo. Assim, sai “meia boca” no início, mas depois eu vou praticando, praticando... eu consigo. Mas no bumbo, às vezes eu tento fazer alguma coisa que me barra ali mesmo, não passo dali não [...] (Paulo, depoimento nº 2, 28 nov. 2013)

Com esta sugestão de Paulo, reelaborei o plano de curso novamente, determinando dois momentos da etapa de ação para o estudo do uso do bumbo da bateria. Para isso, em um primeiro momento, expliquei e demonstrei no instrumento as variações e possibilidades

existentes com o uso das combinações entre as colcheias e suas pausas nessa peça específica e, em um outro momento da aula seguinte, fiz o mesmo procedimento com o uso das semicolcheias. Nestes dois momentos, através da exposição das possibilidades; da minha exemplificação ao instrumento; da escrita e leitura dos exemplos (em trigrama) dos exemplos; os participantes puderam treinar algumas das possibilidades no uso do bumbo (período mecânico). Muitas delas já faziam parte do vocabulário musical de ambos, entretanto outras possibilidades foram aprendidas e causaram até um certo estranhamento – principalmente por parte de Paulo – quando realizadas.

Sobre a evolução de Paulo durante as aulas particulares e também como foram suas experiências com as gravações anteriores à pesquisa, ele declarou:

[...] a evolução é notável. Não é uma coisa do dia para noite que eu vou virar, mas você nota certos toques que você passa a trazer com você, quando você está tocando. Coisa simples, mas que no fim das contas dá um ganho muito grande para gente que está tocando e até para a música, para o resultado final da música. Eu estou passando por uma gravação agora também [...] Foi a primeira vez que eu gravei com metrônomo. Porque eu sempre gravei só com a [banda] S.H. A gente gravou mas era muito imaturo também e ninguém tinha gravado nada na vida. Assim, era bem “marinheiro de primeira viagem” e era bem assim: “Não. Vamos. Vocês tocam aí no tempo, ‘no tempo’, no que vocês acham que é o tempo e eu acompanho vocês aqui”. Eles ficam fazendo a base. E eu gravei a bateria aqui. (Paulo, depoimento nº 3, 8 jan. 2014)

Ainda sobre como foi a sua primeira e recente vivência em gravar com o metrônomo em um estúdio de gravação, Paulo comentou sobre suas dificuldades e soluções:

[...] de andamento que você ficava umas horas mais rápido, [outras] mais devagar. Então a gente fez uma faixa de metrônomo, [em] separado, com os tempos corretos, e eu fui [gravar] só com guia – os meninos fazendo uma base no fundo –, só para não perder um pouco da dinâmica [...] Mas foi bem bacana. Eu tinha até comentado contigo, tem uns andamentos... mesmo sendo mais rápidos, mas que você se sente mais confortável de tocar e uns que são mais lentos... que apesar de você achar que são mais fáceis, porque são mais lentos, que vou “me garantir” melhor, mas às vezes ficam até mais difíceis, bem mais difíceis. (Paulo, depoimento nº 3, 8 jan. 2014)

Durante as aulas, o metrônomo foi utilizado em ocasiões distintas: nas leituras rítmicas do livro Pozzoli (1983), nos exercícios dos rudimentos utilizando o *pad* e também nos momentos destinados à criatividade. O metrônomo, nestas ocasiões, só foi acionado depois que os participantes demonstraram segurança ao tocar o exercício proposto. Diego apresentou muita tranquilidade em tocar na bateria acompanhando o metrônomo e Paulo, apesar das dificuldades nas primeiras aulas – principalmente nas figuras rítmicas mais longas,

semibreves e mínimas –, logo adaptou-se à marcação métrica. Além disso, busquei alterar o BPM em alguns pontos para menos ou para mais, sempre depois de os participantes conseguirem acompanhar confortavelmente a marcação do metrônomo. Com esse procedimento consegui evidenciar a “área de conforto” de cada um dos participantes em alguns dos exercícios. Um exemplo foi quando Paulo conseguiu ler e tocar o samba telecoteco com segurança. Acionei, em seguida, o metrônomo no andamento aproximado em que ele estava tocando. Algo em torno dos 60 BPM. Após Paulo adaptar-se ao metrônomo nesta velocidade, diminuí para 55 BPM. Paulo, então, demonstrou dificuldade e tensão para conseguir a execução deste samba de forma mais lenta. Depois disso, ajustei o metrônomo para 65 BPM e, nesse exercício, Paulo manifestou mais tranquilidade em tocar o samba referido nesta velocidade. Assim, sua “área de conforto” para tocar o samba telecoteco, foi algo entre 60 e 65 BPM.

5.5. Gravando as Músicas de Férias

A última aula da etapa de intervenção foi destinada às gravações das Músicas de Férias, que ocorreram em dois lugares distintos. A gravação de Paulo foi realizada em minha residência e a de Diego, em um estúdio de ensaios (Estúdio C.), pois conforme Diego: “eu não gravaria no teu apartamento [...] eu iria ficar [preocupado] demais com os teus vizinhos. Eu bato demais” (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014). Os dois participantes escolheram a música que iriam gravar na aula anterior às gravações. Paulo escolheu a música *R U Mine?*¹¹⁸ da banda de rock britânica *Arctic Monkeys*, e Diego, por sua vez, selecionou a música *First It Giveth*, da banda de rock americana *Queens Of The Stone Age*¹¹⁹. Para esta atividade, os dois participantes não utilizaram nenhuma partitura (escrita convencional), sendo realizada principalmente através da memorização, tirando as músicas de ouvido, processo que é bastante comum entre os músicos populares, como discutido no item 1.4.1.

Nas duas gravações realizadas – a de Paulo gravada com a minha bateria, e a de Diego gravada com a bateria do Estúdio C. – utilizei tanto o *close miking* como o *ambiente miking* em apenas três canais: 1) bumbo, 2) caixa clara (ambos em *close miking*) e 3) *overhead*¹²⁰ (em *ambiente miking*).

¹¹⁸ O vídeo clip da música *R U Mine?* está disponível em: <<http://goo.gl/H4zDfH>>.

¹¹⁹ O vídeo clip da música *First It Giveth* está disponível em: <<http://goo.gl/9sarjq>>.

¹²⁰ O *overhead* (OH) é o microfone que fica posicionado acima da cabeça do baterista.

Para que não houvesse nenhum tipo de falha da parte tecnológica durante as gravações, após o posicionamento dos microfones nivelei os volumes de entrada de cada um dos três canais utilizados. Esse nivelamento é importante, pois, quando a entrada do microfone excede a capacidade do processamento, ocorre a saturação (*clipping* ou *clip*), que no áudio digital deixa o som distorcido de forma brutal. Assim, fica comprometida a edição de gravações quando ocorre algum *clip*. Por outro lado, um sinal de entrada de áudio muito fraco também indicará pouca sensibilidade dos microfones. Consequentemente, em gravações digitais, deve-se procurar ajustar os níveis de entrada de cada um dos microfones em uma área na qual o pico sonoro não atinja o zero decibel (0dB)¹²¹.

Durante a gravação de bateria torna-se necessário também o ajuste do volume dos fones de ouvido, pois o som emitido pelos fones pode ficar encoberto pelo som da bateria e vice-versa. Assim, o baterista, ao gravar, deve conseguir escutar o som de sua performance tão bem quanto o som das guias e também o som do metrônomo (quando utilizado). Para isso, o uso de fones de ouvido “fechados” (FIG. 34) pode ser o mais indicado. Este modelo de fone acaba ainda sendo benéfico para evitar o vazamento do som dos fones para os microfones posicionados ao redor da bateria (PINTO, 2004), sobretudo os *overheads*, que ficam posicionados próximos aos fones de ouvido.



FIGURA 34 – Fone de ouvido fechado *Audio-technica*, modelo ATH-M50X.
Fonte: AUDIO-TECHNICA, 2015.

¹²¹ Nas gravações digitais de áudio utilizando uma *digital work station* (DAW), o nível de entrada de um microfone vai do mínimo, representado pelo símbolo matemático infinito (∞), percorrendo uma escala negativa até o seu máximo, atingindo, então, o zero decibel (0dB). Neste ponto ocorre o *clip* (saturação no nível de entrada de áudio).

Tanto Paulo como Diego, devido às diversas gravações realizadas durante a etapa de ação, já estavam mais acostumados com a câmera e os microfones. Dessa forma, ambos conseguiram lidar de modo mais tranquilo com as gravações das Músicas de Férias. Os participantes mantiveram inicialmente o foco em conseguir dublar as gravações de forma fiel à original, na tentativa de fazer um *cover* da bateria, um *drum cover*. Cada um gravou três *takes* da música escolhida e, através do consenso, foi escolhida a segunda tentativa de Paulo e a terceira de Diego, nas quais eles também concordaram que conseguiram um melhor desempenho. Após as gravações, editei o áudio do *take* selecionado utilizando a DAW *Logic Pro 9*, em seguida realizei o *sinc* do áudio com o vídeo gravado pela câmera com o uso do aplicativo *iMovie*¹²². Em seguida, fiz o *upload* dos arquivos pela *internet* usando o *Dropbox*¹²³, para que os participantes assistissem a suas performances em casa.

5.5.1. Gravando Paulo

Paulo, antes de começar a gravar, comentou que tinha escutado bastante a música escolhida, porém ainda apresentava algumas dúvidas. Dessa forma, propus que ouvíssemos juntos, em uma escuta atenta (GREEN, 2002, p. 23-24) para que buscássemos identificar as passagens mais complexas da bateria na música que ele escolheu. Durante a audição, percebi uma frase bastante rápida em que o baterista Matt Helders¹²⁴ tocou uma sequência de notas na caixa clara e no tom da bateria e que foi percebida por Paulo da seguinte forma: “essa frase é muito rápida, eu acho que eu não consigo tocar ela não” (Paulo, aula nº 11, 6 abr. 2014). Assim, propus que Paulo tentasse acompanhar a música, sem necessariamente ter a intenção de fazer um *cover*, mas que as principais estruturas da música fossem preservadas durante a sua gravação. Justifico essa decisão pelo motivo de não ter abordado em nenhum momento o estudo das fusas durante as aulas particulares com os dois participantes¹²⁵.

Paulo, durante o processo, manteve a atenção voltada em conseguir acompanhar a música *R U Mine?*, exceto a rápida frase mencionada anteriormente. Durante as gravações, percebi que Paulo adiantou-se em relação ao andamento da música, principalmente após alguma convenção (viradas), e que rapidamente – por não mais do que dois compassos –,

¹²² O *iMovie* é um aplicativo para edições de vídeo, disponível para a plataforma *Mac*.

¹²³ O *Dropbox* é um sistema de armazenamentos de dados em “nuvens”, capaz também de compartilhar arquivos e de gerar *links* privados, por meio dos quais somente usuários autorizados podem ter acesso aos arquivos armazenados. Esse foi o procedimento utilizado com os vídeos desta pesquisa.

¹²⁴ A bateria da música *R U Mine?*, que faz parte do álbum *AM* (2013), foi gravada pelo baterista Matt Helders.

¹²⁵ Para a execução da subdivisão rítmica em fusas na bateria, muitas vezes se requer certa carga de energia (“explosão”), de modo que seria necessário mais tempo para o treino de Paulo com as fusas, para que pudesse conseguir uma execução satisfatória desta divisão rítmica no instrumento.

desacelerou o seu andamento para poder voltar ao andamento da música. Em alguns momentos em que Paulo não conseguiu tocar exatamente o que foi gravado na música que escolheu, aparentou decepção, mas manteve o senso de humor durante a maior parte do processo.

A música escolhida continha muitos breques, alguns deles totalmente instrumentais, enquanto a voz continuava em solo, e outros apenas de guitarras, permanecendo a bateria, o contrabaixo e a voz. Em todas as gravações Paulo teve precisão em quando deveria parar de tocar e ainda expressou-se com caretas nos momentos em que cometeu algum erro na sua performance (FIG. 35).



FIGURA 35 – Paulo após cometer um erro durante as gravações das Músicas de Férias.

Percebi que Paulo teve preocupação com os meus vizinhos enquanto gravava, tanto que os seus toques ficaram mais suaves que o de costume. Isso também proporcionou uma maior articulação dos pulsos, e consequentemente um uso mais controlado dos rebotes das baquetas. Apesar dessas observações, ele ainda expressou-se bastante durante os três *takes*, com muito movimento do tronco, que se mexeu em sincronia com o andamento da música em vários momentos.

Curiosamente, nos inícios dos dois primeiros *takes*, Paulo procurou a identificação visual com a representação gráfica da música, que estava logo ao seu lado esquerdo, na tela do *notebook*. Este gráfico funcionou como uma espécie de partitura alternativa (um guia) para que ele soubesse, antecipadamente, em que parte ele deveria parar (FIG. 36).

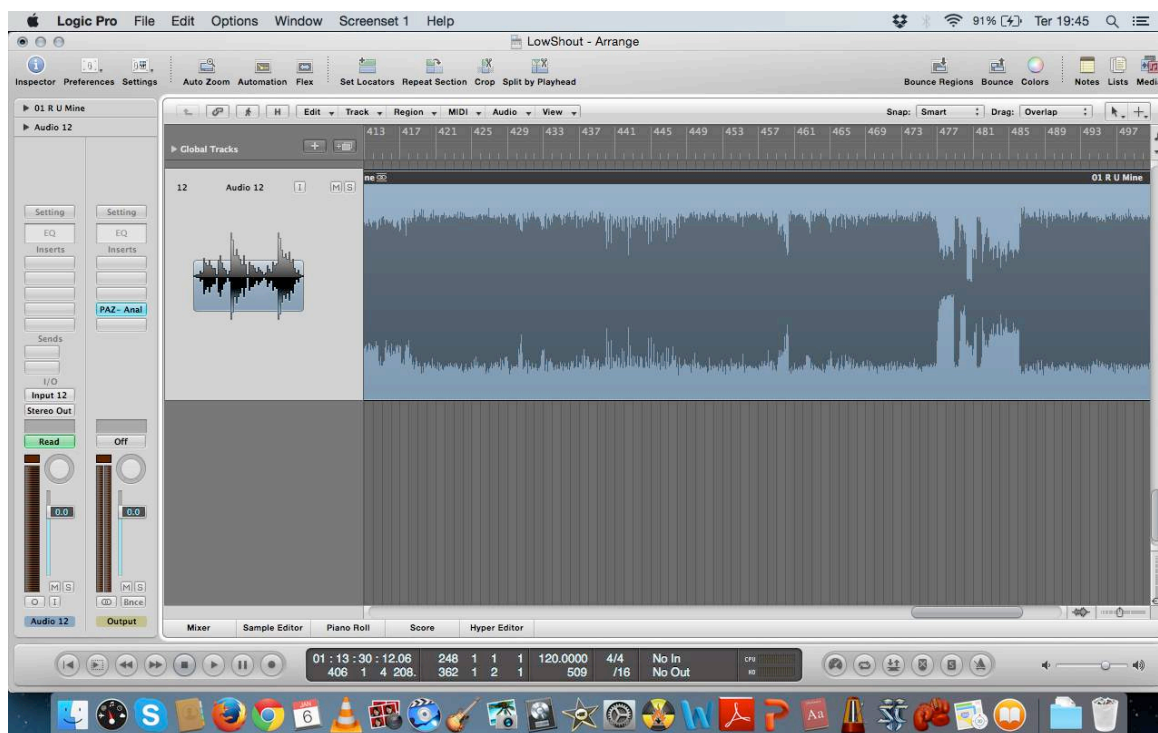


FIGURA 36 – Logic Pro 9 e o gráfico da música *R U mine?*

Apesar de todos os deslizes cometidos, Paulo em muitos momentos demonstrou satisfação em tocar e nessas horas a gravação ficou mais confortável, “fluindo” juntamente com a música. Esses momentos ocorreram principalmente durante os breques de guitarras e também no refrão final. Avaliando o processo, considero que, se Paulo tivesse tido mais tempo e oportunidades em analisar todas as convenções (viradas) e *grooves* da bateria da música que escolheu, seguidos por um ensaio de pré-produção, poderia ter obtido um resultado melhor. Ao final, ambos escolhemos o segundo *take* como o melhor dos três que ele tinha gravado¹²⁶.

5.5.2. Gravando Diego

Combinei com Diego o dia e local da gravação utilizando o *facebook*, e foi acertado gravarmos em um horário anterior ao ensaio da sua banda (M.M.). Assim, após ajustar os microfones na bateria do estúdio C., logo perguntei ao participante se ele tinha escutado a música e ele me respondeu: “escutar, escutar eu não escutei não. Mas eu escuto essa música faz tantos anos que já está tudo na cabeça” (Diego, aula nº 10, 14 abr. 2014). Assim como Paulo, Diego pediu para escutar a música antes de começar a gravar, ocasião em que fez uma

¹²⁶ O vídeo das Músicas de Férias de Paulo está disponível no *link*: <<http://goo.gl/XyAvAH>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

escuta atenta da música através de fones de ouvido. Sobre a sua performance durante as gravações, afirmou:

Vamos ser sinceros. Eu não estudei. Eu já gostava da música. De muitos anos eu já gostava daquela música. E quando você falou, eu escolhi ela porque eu gostava dela mesmo [...] Eu não parei para escutar ela minuciosamente, para ver os detalhes. No dia [da gravação]: “Bota aí para ouvir uma vez”. Aí ele botou e... vamos gravar! Acho que a gente gravou uns dois, três *takes* [...] A estrutura [da música] estava na cabeça, por já conhecer a música. (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014)

A música escolhida por Diego (*First It Giveth*, do disco *Songs For The Deaf* – 2002)¹²⁷ continha uma sequência de rolos entre o tom, o surdo e a caixa clara, que era repetida durante quase toda a música. De todo modo, Diego não só conseguiu uma excelente performance (FIG. 37), assim como conseguiu tocar fielmente a música no seu terceiro *take*¹²⁸, mesmo sem a ter estudado em data próxima à gravação.



FIGURA 37 – Diego durante as gravações das Músicas de Férias.

Conforme a figura acima, a pinça da mão direita de Diego chegou a largar a baqueta, consequentemente, nesse momento o rebote da baqueta estava concentrado na palma de sua mão e não mais utilizando a pinça. Desta forma, Diego conseguiu ser mais explosivo, justamente o que a música necessitava, apesar de tocar usando esse tipo de rebote, que não

¹²⁷ O baterista que gravou esse disco foi Dave Grohl (ex-Nirvana, atual líder do *Foo Fighters*). Neste disco, Dave utilizou um *set* híbrido, formado por peças acústicas e eletrônicas.

¹²⁸ O vídeo das Músicas de Férias de Diego está disponível no *link*: <<http://goo.gl/rCByl2>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

pode ser considerado “técnico”. O alto nível de precisão durante esta performance me surpreendeu e o resultado da gravação foi além das minhas expectativas.

5.6. Limites e possibilidades das Músicas de Férias

Quando realizei as Músicas de Férias no IFPB, foi uma atividade que continha uma sequência, pois cada aluno tinha passado por quatro ensaios preparatórios antes de gravar a versão final. Os ensaios também foram gravados em vídeo e analisados, tanto por mim como pelo aluno, servindo para tirar dúvidas e para conferir o que tinha ficado “bom” na performance, e principalmente no que “não se deveria fazer”. Segundo o experiente baterista Ian Paice, da banda *Deep Purple*, “isso é tão importante quanto aprender o que funciona – às vezes até mais. Eu posso gostar de fazer algo assim, mas isso pode comprometer todo o resultado da música” (PAICE, 2014, p. 26). Desta forma, durante as Músicas de Férias realizadas no IFPB, acompanhei mais de perto (e por mais tempo) as performances de cada um dos meus ex-alunos, como também pude auxiliá-los na questão da escolha da música a ser gravada¹²⁹, monitorando o processo.

Os resultados desta atividade no IFPB foram bastante benéficos: foi reduzido o número total de faltas; dos 24 alunos matriculados na disciplina Bateria (a grande maioria adolescentes), 11 ganharam uma bateria de presente de seus pais – muito provavelmente pela sensibilização dos pais em assistir a performance de seus filhos em vídeo –, e foi perceptível a melhora da autoestima dos jovens que participaram. Além destes fatores, o envolvimento dos alunos com a disciplina desenvolveu-se mais satisfatoriamente, o que resultou em melhores resultados com os outros assuntos estudados durante o ano letivo.

Para esta pesquisa, mesmo tendo inicialmente a intenção de tentar expandir os resultados obtidos no IFPB, a atividade das Músicas de Férias não foi realizada como desejada. Isso ocorreu devido ao cronograma elaborado para a etapa de ação, não possibilitando destinar mais tempo para cumprir os ensaios preparatórios. Dessa forma, não pude monitorar a evolução dos participantes, como ainda não fui tão eficaz na retirada de suas

¹²⁹ No IFPB as Músicas de Férias foram realizada em dois semestres, sempre após as férias. Na primeira edição, eu escolhi a música que cada aluno iria gravar de acordo com o gosto musical individual – coletado através de sondagens prévias –, mas com a intenção em expandi-lo. Fora a música escolhida, ainda na primeira edição das Músicas de Férias, preparei uma seleção de três músicas bastante conhecidas entre eles e de fácil acompanhamento, para que escolhessem uma para gravar *sem ensaios*. Esta atividade foi chamada de “Te meto em Roubada”. Na segunda edição das Músicas de Férias, distintamente da primeira edição, cada aluno escolheu qual seria a música que iria gravar e a atividade “Te meto em Roubada” da edição anterior virou-se contra o professor, pois foi combinado que eu iria ter que gravar todas as músicas escolhidas por eles, *sem ensaio*.

dúvidas (principalmente as de Paulo), assim como eu tinha conseguido fazer com meus ex-alunos do IFPB.

Porém, nesta pesquisa, a aula destinada à gravação das Músicas de Férias funcionou como atrativo para “fechar” a etapa de ação, como uma conclusão ou culminância do processo desenvolvido. Tanto Paulo como Diego apresentaram envolvimento com o processo, que foi suficiente para a autoavaliação de suas performances. Durante os três *takes* realizados com cada um dos participantes, ambos conseguiram observar suas limitações e quais eram as partes específicas das músicas em que deveriam se empenhar mais no instrumento. Além disso, a atividade trouxe a possibilidade para que ambos pudessem gravar as músicas que faziam parte do seu gosto musical. Assim, através desta possibilidade de gravar um *drum cover*, Paulo pôde avaliar que a música escolhida por ele não era tão simples quanto pensava que fosse. E Diego também se surpreendeu com o modo como ele aproximou a sua performance à de Dave Grohl, em um *take* bastante fiel à música original, mesmo sem ter estudado minuciosamente a música antes de gravar e ainda sem precisar muito da minha ajuda¹³⁰.

Portanto, para uma realização adequada das Músicas de Férias, alguns encaminhamentos seriam necessários: um acompanhamento da música escolhida, verificando se o grau de dificuldade está de acordo com a capacidade do aluno; uma sequência de ensaios preparatórios auxiliados pelo professor; o monitoramento do professor com a progressão das performances do aluno. Porém, quando o resultado da gravação em definitivo não fica satisfatório – como no caso de Paulo –, isso pode servir como ponto de referência para a evolução do baterista ao longo dos anos, e não somente em uma data próxima à gravação. O exemplo de Paulo, nessa experiência em gravar a música *R U mine?*, pode ser assistido posteriormente e ele pode avaliar o quanto progrediu ao longo de sua trajetória como baterista.

Ao finalizar a etapa de ação com as gravações das Músicas de Férias, juntamente com uma avaliação minha sobre o desenvolvimento dos participantes com relação aos assuntos estudados, pude perceber que os conteúdos abordados contribuíram para seu aprimoramento não somente como bateristas, mas também, de modo mais amplo, como músicos. Apesar dos impasses que surgiram nas aulas particulares e das mudanças metodológicas realizadas durante o processo, acredito que consegui dar aos participantes o acesso a novos conhecimentos musicais, tanto teóricos como práticos, que foram encadeados

¹³⁰ Diego apresentou dificuldade apenas em uma parte da música *First It Giveth*, quando eu pude ajudá-lo a memorizar o trecho em questão.

de forma cronológica e hierárquica (características do ensino formal). Consegui passar novos conhecimentos para Paulo e Diego em torno da prática de bateria. Entretanto, esses novos saberes poderiam (ou não) ser incorporados em suas práticas, cabendo ao tempo, às circunstâncias e necessidades de cada um a possibilidade de apresentar algum sinal de mudança. Assim, no capítulo a seguir apresento os procedimentos adotados para verificar novamente as práticas dos participantes e os resultados desta etapa de ação.

Capítulo 6

VERIFICANDO OS RESULTADOS DA AÇÃO

6.1. Tempo de espera para os sinais de mudanças

Por se tratar de uma pesquisa-ação, caracterizada aqui por ser aplicada de forma flexível em uma prática musical, tornou-se necessária mais uma etapa que não estava prevista no planejamento inicial. Estrategicamente, tomei a decisão de esperar por um tempo de aproximadamente cinco meses para dar mais oportunidades de os participantes incorporarem em suas práticas os assuntos estudados durante a etapa de ação. Não caberia (re)observá-los logo após as aulas da intervenção, pois seria provável que, se houvesse mudanças em suas práticas, estas poderiam soar um tanto como “mecânicas”. Assim, antes de (re)observar os participantes, resolvi esperar, pois os músicos, sobretudo os bateristas, para que coloquem os seus estudos em prática, necessitam de certo tempo e de várias tentativas, para que possam aplicá-los naturalmente em suas performances.

Durante essa espera para as possíveis mudanças, resolvi realizar mais um procedimento metodológico que não estava previsto em meu planejamento inicial. Devido ao intervalo criado desde a última aula particular, tive a intenção de reaproximar os participantes da pesquisa aos assuntos que eles estudaram comigo. Para que ambos pudessem analisar como eram as suas práticas antes das aulas particulares, decidi entregar a cada um uma cópia em DVD contendo alguns dos momentos que julguei mais relevantes das observações iniciais de suas práticas, para que assistissem em casa, antes de (re)observá-los. Assim, para Paulo, das cinco horas e 52 minutos que registrei da sua prática, editei as imagens para um vídeo de 37 minutos, no qual inseri legendas indicando alguns dos pontos de destaque. Nesse vídeo de Paulo, inseri legendas com alguns momentos em que notei o seu cansaço físico, sua forma de articulação e manuseio das baquetas, sua postura, suas variações de andamento, entre outras questões que foram abordadas durante a etapa de ação. Para Diego, entreguei o vídeo da sua terceira observação¹³¹ (apresentada no item 4.2.4.). Tomei essa atitude pois, desta forma, tanto Paulo como Diego tiveram a oportunidade de assistir suas práticas novamente e relembrarem de alguns dos pontos que foram estudados durante as minhas aulas de intervenção.

Assim, retomei para analisar a prática musical dos participantes em mais quatro observações de cada um em seus grupos de rock. Nessas (re)observações, busquei identificar

¹³¹ Com o participante Diego, totalizei cerca de duas horas de registros em vídeo na análise de sua prática inicial.

as mudanças e tive como base os assuntos que foram estudados durante a etapa de ação, vistos no capítulo anterior. Desta forma, procurei “avaliar os resultados da ação”, buscando atender à característica cíclica da pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 446). A seguir, apresento essas (re)observações, nas quais tentei checar como ficaram as práticas dos participantes e termino esse capítulo apresentando os dados coletados em uma entrevista semiestruturada realizada com os dois participantes. Nessa entrevista final, pedi suas opiniões sobre o processo desenvolvido, se as suas expectativas com a pesquisa foram correspondidas e quais foram as mudanças percebidas em suas práticas.

6.2. (Re)observações de Paulo

A primeira (re)observação da prática de Paulo ocorreu no dia 20 de setembro de 2014, a qual registrei em vídeo com cerca de 38 minutos¹³². No início do show, percebi Paulo tocando o rudimento *flamtap*¹³³ e a sua mão esquerda movimentava-se mais articuladamente e com menos rigidez em relação às observações anteriores. Por outro lado, a mão direita continuou com a pegada francesa na maior parte do tempo, apresentando tensão no pulso e com amplo movimento do antebraço¹³⁴.

A segunda música do show possuía alterações entre compassos quaternários e ternários e, apesar dessas mudanças de compasso, a pulsação de Paulo manteve-se consistente. A parte final desta música, como no início da seguinte, foi um *hard-core*, que foi tocado com muita rapidez e segurança. Notei que Paulo estava com mais firmeza e consciência, como se ele estivesse tocando com um metrônomo, mantendo a banda de forma mais prudente em relação ao tempo métrico. As dinâmicas das músicas, por vezes, foram encobertas pelo uso excessivo de efeitos do guitarrista, principalmente por *delays*. Percebi que a postura de Paulo ao tocar continuou ereta e partes do seu corpo (tronco e cabeça), movimentavam-se conforme a música, contagiando a performance dos outros integrantes da banda, pois tratava-se de uma apresentação ao vivo, diferentemente das observações iniciais desta pesquisa, nas quais apenas observei ensaios e gravações de Paulo.

¹³² A banda *M.F.* foi convidada como banda de abertura no show de lançamento do disco de outra banda, a *D.C.H.*, de que vou tratar mais adiante.

¹³³ Estudado durante a etapa de ação.

¹³⁴ As questões sobre a postura e o movimento dos punhos, antebraços e o uso do rebote, também foram vistas na etapa de ação.

Durante o show, Paulo, em várias vezes em que tocou seus pratos, expressou-se com muito movimento e manteve o seu foco no guitarrista, parecendo que ambos se comunicavam musicalmente apenas através do olhar (FIG. 38).



FIGURA 38 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 1, 20 set. 2014.

Reparei que o rebote das baquetas foi usado especialmente na execução do chimbal em andamentos rápidos de semicolcheias. Notei a maturidade não somente de Paulo como baterista, mas também da banda como um todo, pois, entre as observações iniciais e esta (re)observação¹³⁵, a *M.F.* compôs muitas músicas e, como se trata de uma banda instrumental, as performances – tanto musical quanto visual dos seus integrantes – ficaram bem evidenciadas.

Aconteceu um fato curioso na metade da penúltima música do show que, em outras ocasiões, também já ocorrera comigo: um dos três pés que sustentam o surdo afrouxou-se. Assim, enquanto tocava, essa peça ficou sustentada pela perna direita de Paulo e, mesmo com esse imprevisto, ele conseguiu tocar até o final da música, sem parecer que estava sendo atrapalhado pelo peso do surdo. Nestas ocasiões, um *roadie* ou um técnico de palco poderia ajudá-lo (e bastante), ajustando a peça durante a apresentação e tentando, ao mesmo tempo, não ficar visível ao público, mas isso não aconteceu.

A segunda (re)observação de Paulo ocorreu em 19 de novembro de 2014, no estúdio G.P. (FIG. 39), e registrei em vídeo cerca de 39 minutos. Foi um ensaio com sua primeira banda (S.H.). Curiosamente, apesar de a mesma ter acabado por duas vezes durante essa

¹³⁵ O vídeo desta (re)observação de Paulo está disponível através do *link*: <<http://goo.gl/MqBe3Y>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

pesquisa, seus integrantes voltaram a ensaiar para fazer uma participação especial em uma festa à fantasia. Paulo não tocava bateria desde a última (re)observação e, assim, fazia aproximadamente dois meses que não praticava seu instrumento.



FIGURA 39 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 2, 19 nov. 2014.

Paulo demorou cerca de 5 minutos para ajustar a bateria conforme seu gosto e em seguida aguardou pacientemente os outros integrantes prepararem os seus instrumentos/equipamentos e, enquanto esperava, mesmo sentado no banco da bateria, ele alongou os seus braços e os ombros.

Embora ele tenha ajustado previamente a altura das peças da bateria, percebi que a caixa clara de Paulo estava posicionada um pouco mais elevada do que em outras observações e devo colocar aqui o porquê disto: anteriormente a esta (re)observação, eu fui contratado pelo estúdio G.P. para realizar a manutenção da bateria deste local¹³⁶. Nessa manutenção, percebi que o pedestal da caixa clara estava com um defeito na regulagem da altura, cabendo o seu conserto apenas por um torneiro mecânico. Por esse motivo, Paulo não pôde posicionar a caixa clara conforme o seu gosto, ficando essa peça um pouco mais alta e, conseqüentemente, Paulo adaptou-se a essa nova altura durante o ensaio.

Outro ponto de destaque nesta (re)observação foi que estava fazendo muito calor. O ar condicionado do estúdio parecia não suportar tantos músicos, pois, para a participação na festa à fantasia, a banda S.H. contratou um trompetista e um trombonista, totalizando seis

¹³⁶ A bateria, assim como outros instrumentos, também precisa de manutenções periódicas, como: troca de peles, lubrificação das ferragens e reposições de pequenas peças/engrenagens que se desgastam com o uso.

integrantes no interior da sala (sete pessoas contando comigo). Desta forma, o calor prejudicou a performance de Paulo, que transpirava bastante, principalmente nas mãos. Percebi que, entre as músicas, ele passava as mãos na sua bermuda, na tentativa de enxugá-las.

Ao final deste ensaio, Paulo me mostrou as bolhas (calos) que se formaram em suas mãos. Acredito que isso ocorreu por três motivos integrados: o suor excessivo, os dois meses afastado do instrumento e a altura da caixa clara. Neste momento, brinquei com Paulo chamando os calos de *rebote zero*¹³⁷. Assim, mesmo com o estudo realizado na etapa de ação sobre o rebote das baquetas, Paulo lesionou seriamente suas mãos, principalmente no dedo anelar da mão esquerda.

Quatro dias após o ensaio, Paulo tocou cinco músicas com a banda S.H. em uma festa à fantasia de *halloween* (dia das bruxas). Neste dia ocorreu a terceira (re)observação, em 23 de novembro de 2014, em que registrei em vídeo cerca de 20 minutos. Ele foi fantasiado de um tipo de “zumbi havaiano”, com alguns colares coloridos, faixas e esparadrapos envolvendo sua cabeça, além de usar maquiagem (imitando sangue e olhos roxos). Porém, a fantasia de Paulo não atrapalhou sua performance no instrumento.

A participação da banda S.H. ocorreu depois do show da banda em que participo como baterista, de modo que Paulo tocou na minha bateria (FIG. 40).



FIGURA 40 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 3, 23 nov. 2014.

¹³⁷ Lembramo-nos do primeiro depoimento de Paulo após a sua primeira aula particular, e seu relato sobre o “calo zero”, por não ter apresentado mais o problema de bolhas e calos nas mãos depois dos seus ensaios.

Geralmente, em shows de bandas independentes, os bateristas carregam consigo o pedal do bumbo, a caixa e o *set* de pratos, mas neste dia eu disse para Paulo que ele não precisaria levar nada, nem mesmo as baquetas. Procurei deixá-lo à vontade para tocar no meu instrumento. Assim, Paulo não demorou para regular as peças conforme o seu gosto, aguardando pacientemente os integrantes da S.H. subirem no palco e também ajustarem os seus equipamentos. Enquanto isso, várias pessoas gritavam pela possível volta definitiva da banda, comprovando que a S.H., mesmo tendo acabado há quase um ano, ainda era bastante querida pelo seu público.

Nessa (re)observação, percebi um grande nível de profissionalismo de Paulo, pois, durante a sua performance, foi perceptível o quanto que usou das explicações dos conteúdos vistos na etapa de ação, principalmente no uso do rebote das baquetas e nos ataques de forma “resvalada” nos pratos. Paulo, ao mesmo tempo que tocou de forma consistente e segura, conciliou o uso da técnica que estudamos durante as aulas, conseguindo ser eficaz e cuidadoso com o meu instrumento, porém sem perder a energia do rock da banda S.H.

Notei ainda que o vocabulário rítmico de Paulo estava mais versátil, principalmente em suas convenções (viradas), as quais não soaram “mecânicas”, mas sim “naturais”. Acredito que isto foi resultado dos estudos dos rudimentos aplicados às peças da bateria, que trouxeram novas frases ao repertório que Paulo já tinha. O uso dos *flams* também foram mais marcantes, deixando mais claros quais eram os momentos das passagens musicais para os outros músicos da banda.

Durante as (re)observações da prática de Paulo, a banda *M.F.* estava em recesso, devido a o baixista estar se dedicando às filmagens de outro curta-metragem. Desta forma, tomei a atitude de chamar Paulo para “tirar um som” comigo (*jam session*) e, assim, aluguei o estúdio G.P. e levei minha guitarra para poder acompanhar Paulo. Nesse dia, ainda convidei o guitarrista da *M.F.*, que também participou em alguns momentos. Assim, a quarta e última (re)observação ocorreu em 8 de dezembro de 2014, a qual registrei em vídeo com cerca de 30 minutos. Nessa (re)observação aconteceu o primeiro problema de registro em vídeo desta pesquisa: o sobre palco da bateria do estúdio G.P. foi removido e, conforme Paulo tocava na bateria, o chão do estúdio também trepidava. Isso fez com que a filmadora se movesse progressivamente com a trepidação, principalmente com os sons mais graves (do bumbo e do surdo, por exemplo), chegando a câmera a cair por duas vezes do pedestal em que estava armada. Apesar desses imprevistos, ainda consegui ter acesso a uma boa parte das imagens registradas.

Começamos a tocar um improviso de algo próximo ao *stoner rock* e eu logo percebi que Paulo me “puxava” (o andamento) um pouco para trás; entretanto o resultado sonoro, ainda assim, foi bastante enérgico. Em seguida, comecei a tocar um *blues* e Paulo me acompanhou com segurança. Durante o *blues*, alternei momentos com dinâmicas suaves e, em outros, com mais intensidade (acionando a distorção da guitarra) e Paulo seguiu as dinâmicas de forma coesa. Tocamos também trechos de músicas de bandas que conhecíamos, como: *Be quiet and drive*¹³⁸, *Sludge Factory*¹³⁹ e *Hella Good*¹⁴⁰, nas quais percebi que Paulo, além de me acompanhar bem, se divertia ao tocar comigo.

Após essa sequência de *covers*, o guitarrista da *M.F.* chegou ao estúdio e assumiu a guitarra no meu lugar. Assim, pude observar com mais clareza a prática de Paulo. Impressionou-me a forma como os dois pareciam “conectados” através da música. Em certos momentos, Paulo antecipava o tema que iria ser tocado pelo guitarrista, como também indicava algumas mudanças para os temas que estavam sendo improvisados. A *jam* entre eles parecia até ter sido ensaiada anteriormente. Nos momentos de dinâmicas sutis, percebi Paulo usando o rebote das baquetas em ambas as mãos, porém mantendo o seu foco nos temas da guitarra. Notei que a parte envolvendo a técnica no manuseio das baquetas ocorreu de forma “natural”, sem que ele estivesse se preocupando com isso.

Na metade da *jam*, tornei a tocar guitarra e o guitarrista da *M.F.* arriscou-se nos vocais. Comecei a tocar algumas frases usando tercinas na guitarra, e logo a seguir criei um *riff* em compasso composto (6/8). Paulo apresentou um pouco de dificuldade, mas, apesar de não termos estudado este tipo de compasso, logo ele se adaptou e manteve a pulsação necessária para aquele momento. Após isso, o guitarrista da *M.F.* voltou para a guitarra e, mesmo com a ausência do baixista, tocou uma das composições novas da banda. Nesse momento, pela primeira vez desde o início da pesquisa, eu presenciei Paulo tocando com extremo vigor e usando da força para tocar bateria.

Torna-se necessário colocar aqui que Paulo passava por um problema familiar, pois seu pai estava com uma doença grave. Mesmo assim, ele aceitou participar desta *jam* para completar as quatro (re)observações desta pesquisa, e nesse dia ele me afirmou: “é bom que eu esqueço um pouco. O clima lá em casa está bem tenso. Aqui eu me desligo”. Talvez, por esse motivo, Paulo tocou com tanta força no final da *jam*. Sobre isso, eu, como baterista,

¹³⁸ O vídeo clipe desta música da banda americana *Deftones* está disponível em: <<http://goo.gl/IFJTwu>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

¹³⁹ O áudio desta música da banda americana *Alice in Chains* está disponível no link: <<http://goo.gl/QhjTxE>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

¹⁴⁰ O vídeo clipe desta música da banda americana *No Doubt* está disponível em: <<http://goo.gl/NZ7tTt>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

posso afirmar que tocar bateria desta forma, sem se preocupar com a técnica e “descendo o braço” no instrumento, além de se transformar em um momento de descarga de energia extremamente eficaz, pode proporcionar ao músico “desconectar-se” dos problemas do dia-a-dia (FIG 41).



FIGURA 41 – Participante Paulo, (re)observação da prática nº 4, 8 dez. 2014.

6.3. (Re)observações de Diego

Na primeira das quatro (re)observações da prática de Diego, fiquei diante de uma situação que tornou-se um problema para mim como pesquisador, que foi a seguinte: durante o tempo de espera para os sinais de mudança, (apresentado no item 6.1.), fui contratado para gravar as baterias do disco da banda D.C.H., porém, não aceitei o convite de permanecer na banda, para poder me dedicar à pesquisa; assim, não achei pertinente me engajar em mais um projeto musical. Por coincidência, a banda D.C.H. convidou justamente o participante Diego para tocar no show de lançamento do CD, que ocorreu no Espaço Mundo, em 20 de setembro de 2014, o qual registrei cerca de 45 minutos em vídeo¹⁴¹. Nessa mesma noite do lançamento do disco, a *M.F.* (do outro participante, Paulo) foi convidada como banda de abertura¹⁴². Ou seja, nessa (re)observação, tive que (re)avaliar a prática de Diego a partir dos arranjos para bateria que eu tinha gravado para a banda D.C.H., tendo a minha performance como ponto de

¹⁴¹ O vídeo desta (re)observação de Diego está disponível através do link: <<http://goo.gl/MbyAVA>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

¹⁴² Visto na (re)observação de Paulo, no item 6.2.

partida. Isso inicialmente me confundiu, de certa forma, no objetivo da (re)observação, que era a procura de alguma mudança na prática instrumental de Diego (FIG. 42).



FIGURA 42 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 1, 20 set. 2014.

Apesar dessa dificuldade, ao longo do show, percebi Diego tocando *himshots* extremamente fortes na caixa clara, assim como tinha visto nas suas observações iniciais. Mas ele aparentava estar se poupando logo na primeira música, tocando a bateria de forma “eficiente” e sem entusiasmo. Entretanto, impressionou-me como ele conseguiu tocar os *himshots* na caixa clara com tanto volume, mas com menor movimento do braço e do pulso. Sobre essa relação entre o movimento dos braços do baterista e o resultado sonoro, Ian Paice, baterista do *Deep Purple* desde 1968, atualmente com 66 anos de idade, comentou:

Se você assistir a algumas filmagens minhas durante os meus 20 anos, estou me movimentando [...demais]. Levou muito tempo para conseguir isso. Quando as baquetas estão a 60 centímetros no ar, você não está fazendo nenhum som – e quanto melhor faz isso, você pode ser muito mais eficiente na forma como aplica esse poder. É quase como um soco de caratê – ele não vem de muito longe, e o momento do impacto é quando todo poder é criado. O poder é criado por meio da velocidade. Eu posso mover a baqueta muito rápido 60 centímetros acima do tambor, mas são os últimos cinco centímetros que realmente causam o impacto. É aí que você aprende a técnica de obter o *máximo do mínimo*. Você pode ter a mesma quantidade de volume, criar o mesmo poder e fazer isso com a metade do gasto de energia – o que, quando você é um garoto, não é um grande problema. Você tem a energia para queimar, então tudo acontece naturalmente. Mas o poder absoluto é uma questão de técnica e eficiência. (PAICE, 2014, p. 28-29, grifos meus)

Nessa (re)observação, o poder de Diego em relação aos *himshots* na caixa clara foram tão intensos que ele teve que ajustar essa peça muitas vezes enquanto tocava, pois o pedestal que a sustentava se movia conforme recebia os toques.

As situações de estúdio para o baterista são bem diferentes das apresentações ao vivo (BASTOS, 2010, p 17-18). Assim, ao comparar a performance de Diego com o resultado da minha gravação, reparei que ele tocou com andamentos mais lentos do que os meus. Geralmente, os bateristas em apresentações ao vivo tendem a “puxar” o andamento um pouco para “frente”, o que não foi o caso dessa (re)observação, que, apesar de não ter utilizado um metrônomo, ele tocou um pouco mais lento do que os BPM’s que utilizei para gravar as músicas da banda. Porém, percebi ele procurando tocar fielmente os *grooves* que gravei, e principalmente em reproduzir as minhas viradas (muitas delas saíram idênticas à gravação do CD).

Diego também gravou esse show com os equipamentos da sua produtora e contou com a ajuda de sua sócia, que além de filmar o show diretamente do palco, também ajudou a banda como *roadie*. Ao final dessa (re)observação, conversei com Diego enquanto ele desmontava seu equipamento e ele disse que estava bastante cansado; que não tinha dormido bem na noite anterior e teve que viajar de carro por cerca de duas horas no mesmo dia do show, pois ele estava em outra cidade. Esses fatores relatados por ele podem elucidar o que percebi: Diego buscando a eficiência durante a sua performance, poupando-se de desgastes desnecessários e tocando um pouco mais “lento” do que se estivesse em plenas condições físicas e mentais.

A segunda (re)observação de Diego ocorreu com a banda M.M. no estúdio G.P., em 27 de setembro de 2014, e registrei cerca de 31 minutos em vídeo de um ensaio aberto ao público. A partir desta (re)observação, pude buscar com mais clareza algum tipo de mudança na prática do participante, pois, diferentemente da apresentação do item anterior, Diego voltou a tocar com a banda com a qual eu tinha realizado as suas primeiras observações. Assim, percebi que ele realizou um uso mais consciente do rebote das baquetas em ambas as mãos, mas principalmente da mão direita. Mesmo sendo essa a mão em que ele sofrera o acidente – como visto no item 4.6. –, tanto o uso do rebote, como também a trajetória da baqueta de forma mais retilínea, ficaram mais evidentes nesse pulso do que no esquerdo, sobretudo quando ele tocou *grooves* utilizando o chimal (FIG 43).



FIGURA 43 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 2, 27 set. 2014.

Entretanto, durante a segunda música vi algo idêntico ao que ocorreu durante a gravação das Músicas de Férias. Quando Diego tocava no prato *china*, deixava de usar a pinça e apoiava o rebote da baqueta na palma da mão, praticamente com a baqueta solta entre os dedos. Esse modo de segurar as baquetas, sem o uso da pinça, pode ser considerado como não técnico, mas, segundo o baterista Stephen Perkins, existem momentos em que o baterista pode “relaxar e esquecer as regras”, mudando a forma de segurar as baquetas e assim pode se “dedicar e imprimir emoção e personalidade” enquanto toca (2007, p. 34-37).

Nessa (re)observação, percebi que os seus rolos foram tocados de forma mais precisa do que em outras observações. Diego estava “inspirado” e conseguindo tocar as composições da M.M. com bastante precisão. Não posso aqui colocar que ele tocou tão bem devido aos estudos realizados na etapa de ação, mas posso afirmar que existiram sinais de melhora na sua prática, principalmente nas questões de postura ao tocar, como também na técnica aplicada no manuseio das baquetas, perceptíveis ao longo do ensaio. Acredito, ainda, que o uso de um pedal de efeitos do vocalista pôde contribuir para uma empolgante performance de todos os integrantes. Este recurso deu mais peso ao som da voz e conseqüentemente, ao som da banda. Além disso, o guitarrista ligou seu instrumento em estéreo, usando dois amplificadores, de modo que Diego, literalmente, estava cercado por uma “parede” de guitarras, com um amplificador de cada lado da bateria.

Nesse ensaio, ele também utilizou seus equipamentos de audiovisual para gravar a performance do grupo. Na parte final dessa (re)observação ocorreu um problema com o

pedestal do prato *china*, que quase chegou a cair no chão. Mas, por sorte, foi justamente no momento em que fui verificar a câmera filmadora, que estava posicionada em ponto próximo. Assim, atuando como um *roadie*, eu reposicionei o prato enquanto Diego prosseguia tocando. Em seguida, percebi que a câmera tinha parado de filmar por falta de carga e, dessa forma, ocorreu o segundo problema técnico desta pesquisa, pois a banda M.M. ainda tocou mais uma música, que não pude filmá-la.

A terceira (re)observação ocorreu em outro ensaio com a banda M.M., que aconteceu no novo espaço do estúdio C., em 5 de novembro de 2014. Nessa (re)observação passei pelo mesmo problema com a minha filmadora – como visto no item anterior, mas de forma mais grave –, pois, mesmo com o indicador de “carga cheia”, a câmera descarregou após filmar apenas 17 minutos. Assim, passei a filmar a prática de Diego com a câmera do meu celular por mais 18 minutos e, somente no final do ensaio, usei o celular do participante por mais três minutos¹⁴³, totalizando cerca de 38 minutos registrados (FIG. 44).



FIGURA 44 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 3, 5 nov. 2014. Sequência das câmeras usadas: Sony (esquerda), celular L5-LG (centro) e celular Motorola XT925 HD (direita).

No início desse ensaio, notei Diego novamente “frio” – semelhantemente ao que descrevi sobre sua primeira (re)observação –, parecendo tocar no “piloto automático” e desanimado. Isso se refletiu também em uma postura corporal relaxada – corcunda e cabisbaixo –, inclusive na pegada das baquetas que ficou mais solta, com as pinças mais abertas, sobretudo a da mão direita. Apesar de parecer abatido, o alto volume dos instrumentos ainda prevaleceu, principalmente da bateria.

Nessa (re)observação ocorreram vários problemas na performance de Diego, muito mais do que em outras observações anteriores, perceptivelmente por sua falta de concentração. Porém, após o problema com a minha câmera, quando passei a filmá-lo com o meu celular, pareceu que a minha presença ao seu lado o fez “despertar”, e então ele passou a tocar com mais vigor, como tinha visto em outras observações. Mesmo assim, ainda cometeu

¹⁴³ Diego ofereceu o seu celular para que eu o filmasse porque a definição da sua câmera era bastante superior em relação a do meu *smartphone*. Entretanto, essa solução só surgiu no final do ensaio.

falhas de performance, principalmente nos ataques dos pratos. Assim, a pedido do guitarrista, repetiram algumas músicas, justamente pelos deslizos cometidos por Diego. Certa hora, depois de outro erro em que todos tiveram que parar de tocar, ele comentou: “eu esqueci a hora de entrar. Quando eu entrei, eu já estava atravessado” (Diego, (re)observação da prática nº 3, 5 nov. 2014).

Após isso, Diego ofereceu o seu celular para filmá-lo, e assim como aconteceu quando comecei a filmá-lo com o meu *smartphone*, ele novamente “despertou-se”, tocando com mais estímulo. Acredito que isso aconteceu porque para filmá-lo eu fiquei em pé ao lado da bateria e talvez a minha presença muito próxima possa ter influenciado na sua performance. Ao final do ensaio, perguntei se ele estava bem – pois notei que ele tinha errado bastante e sua aparência não estava boa –, e ele comentou sobre a sobrecarga de trabalho com a sua produtora de audiovisual, que estava ocupando muito do seu tempo nas edições das imagens, deixando-o por muitas horas seguidas na frente da tela do computador. Como eu também editei muitos vídeos durante esta pesquisa, compreendi o cansaço de Diego, pois a edição digital, sobretudo de vídeos, é um trabalho minucioso e demorado.

A quarta, e última, (re)observação da prática de Diego aconteceu em 8 de novembro de 2014 e registrei aproximadamente 28 minutos em vídeo. Foi em um evento de bandas de *heavy metal* e sua prática também foi com a banda M.M., que era a terceira atração da noite. Na checagem do som antes do show, percebi Diego tocando notas fantasmas na caixa clara¹⁴⁴ – o que, até então, não tinha o visto incorporar em nenhuma de suas práticas. Nesse dia, por mais uma vez, ele usou os seus equipamentos audiovisuais para gravar a performance da banda e também fez *backing vocals*.

A empolgação de Diego nessa (re)observação chamou minha atenção – assim como visto na observação da prática nº 3, 15 jun. 2013, que também foi em um show –, ele foi novamente vibrante ao tocar bateria. Pude vê-lo em vários momentos de explosões musculares, colocando velocidade através de toques simples. Também me chamou a atenção a forma como ele conduziu o grupo com excelência, principalmente pela forte interatividade com o guitarrista que se aproximava da bateria em quase todas as músicas. Algumas vezes, percebi que Diego levantava bastante sua perna esquerda quando atacava algum dos seus pratos (com a mão direita) concomitantemente com a caixa clara (com a mão esquerda). Próximo ao final do show, em um momento de aparente fúria, ele atacou o prato *china* de

¹⁴⁴ Durante a etapa de ação, Diego estudou e apresentou bons resultados com exercícios envolvendo as notas fantasmas. As notas fantasmas foram apresentadas no capítulo 4, pag. 85.

baixo para cima, em movimento contrário ao que normalmente o baterista faz quando utiliza as baquetas. (FIG. 45).



FIGURA 45 – Participante Diego, (re)observação da prática nº 4, 8 nov. 2014.

Na análise das (re)observações das práticas dos participantes, tive a intenção que elas servissem para verificar suas práticas após a etapa de ação. Inicialmente, eu pretendia comparar essas práticas (pós-aulas particulares), com as apresentadas nos itens 4.5. e 4.7., que foram as práticas que ocorreram antes da minha intervenção. Porém, no decorrer da descrição e análise das (re)observações, percebi que, embora eu tenha visto alguns pontos de possíveis mudanças, as situações vividas pelos dois bateristas influenciaram bastante em suas performances, principalmente as de Diego. Mesmo tendo determinado um tempo de espera para o possível surgimento de mudanças, senti dificuldades em avaliá-las e não pude afirmar que as diferenças observadas nas suas práticas foram os resultados dos estudos realizados durante as nossas aulas. Entretanto, através da realização de uma entrevista final, pude buscar os pontos de vista dos participantes sobre o processo. Essa última entrevista, ajudou a dar base para responder a minha questão de pesquisa, assim como corroboraram para alcançar meus objetivos.

6.4. Mudanças encontradas

As mudanças encontradas nas práticas dos participantes ficaram mais nítidas a partir de uma entrevista final (FIG. 46), que aconteceu na minha residência, em 18 de dezembro de 2014, também registrada em vídeo, e pela primeira vez durante a pesquisa os dois

participantes estiveram no mesmo ambiente. Nessa ocasião, realizei a entrevista com auxílio de um roteiro semiestruturado, aplicado de forma flexível, buscando que ambos avaliassem a etapa de ação e apresentassem seus posicionamentos sobre os resultados.



FIGURA 46 – Entrevista final, 18 dez. 2014.

Assim, propus que eles avaliassem o processo nos aspectos positivos e negativos, e além disso, que colocassem suas opiniões em torno da metodologia utilizada, inclusive sobre os recursos (principalmente a gravação), e quais foram os pontos de mudança que eles perceberam em suas práticas.

Dessa forma, o participante Paulo avaliou o processo da seguinte maneira:

Avaliação superpositiva. Por causa que a gente não teve só um foco em uma coisa. *A gente foi buscando partes*. Desde a postura, a parte dos rudimentos e tudo mais. Trabalhou um pouco das minhas deficiências. Teve a parte com o bumbo e teve uma aula só para isso. Então, ou seja, não foi só pontual, estudando a mesma coisa e teve toda a parte da gravação também que foi superbacana... Se pudesse, eu faria de novo. O problema foi só realmente tempo do aluno para se dedicar mais nas aulas. (Paulo, entrevista final, 18 dez. 2014, grifos meus)

Por sua vez, essa foi a avaliação de Diego:

[...] foi muito “massa”. É... esse estudo que a gente fez junto, *fez com que eu enxergasse deficiências minhas, fez com que eu aprimorasse as que eu já achava que tinha* [...] A gente estudou as questões de postura, de posições, de pegadas e etc. Esse problema que eu tenho com a mão, mas... Enfim, foi muito “massa” de uma forma geral. Resumindo tudo... *deu para me conhecer melhor*. O estudo fez que eu me reconhecesse melhor como baterista... Talvez não tenha afetado tanto na minha forma de tocar, porque o cara “viciado”, tocando assim faz não sei quantos anos, então é difícil de mudar assim, na minha forma de tocar. Mas, influenciou na forma de *me ver tocando*, entendeu? (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014, grifos meus)

A questão apontada por Diego, dos “vícios” do baterista, está ligada à forma como geralmente os músicos populares aprendem a tocar, como visto no capítulo 1. Os vícios são manias que o baterista carrega consigo em suas performances, que se acumulam no decorrer dos anos, de modo que, muitas vezes, ele não percebe “como” é a forma que ele está tocando ou “o que” está tocando. Isso pode ocorrer de inúmeras formas, desde uma estranha postura de mão para acertar um certo prato, até a repetição constante da mesma virada (convenção), independente da música apresentar espaços para a realização de tal virada ou não. São várias as possibilidades para o surgimento de vícios para um baterista. Eu, por exemplo, quando assisto meus vídeos tocando bateria, ainda vejo que tenho um vício de fazer um queixo parecido com o personagem “Popeye”, tencionando meu maxilar para frente. Isto acontece comigo principalmente quando preciso de um empenho que requer mais esforço. Mesmo com tantas gravações que faço das minhas performances, é um vício que carrego há muitos anos e, apesar de ter a consciência que ele existe, várias vezes me pego fazendo o queixo do Popeye de novo no meio da performance, e tento me corrigir.

Sobre a questão dos vícios, também mencionada pelo participante Paulo, que posicionou-se de forma semelhante ao meu exemplo. Ele afirmou que ficou “se policiando” durante sua prática – lembrando de alguns dos assuntos estudados durante a etapa de ação –, tentando corrigir os seus vícios, principalmente na busca da postura dos punhos (*home position*), e aprimorar-se na forma de tocar o bumbo. Assim, posso considerar que Paulo apresentou mudanças positivas, que foram apresentadas por ele da seguinte forma:

Eu acho que teve um pouquinho, sabe? No meu caso. É... eu consegui ainda balancear essa questão do vício com o que foi aprendido. Eu sempre me achei muito indisciplinado com relação à bateria [...] Mas indisciplinado no sentido que eu sempre achava que eu tocava da forma errada. Porque eu sempre tinha dor na perna, ou dor no braço de tocar. E eu pensava: “caramba, isso deve ser alguma coisa que eu estou fazendo errado”. Então, através das aulas, eu tentava fazer as coisas que você me ensinava e acabava que às vezes funcionava. A questão do bumbo mesmo, não tive mais tanto cansaço na perna depois que você deu alguns toques. E eu tento balancear essa questão do vício. De vez em quando, eu volto para como eu tocava antes, depois eu [estala os dedos], no meio da música, eu: “caramba, preciso lembrar das aulas” [...] Claro que é difícil, como Diego falou. Às vezes você vai na onda da música e você nem lembra mais [das aulas]. Aí você se toca: “está começando a doer! Porque será?” (Paulo, entrevista final, 18 dez. 2014)

Ainda sobre os vícios e a dificuldade que eles trazem para as possíveis mudanças na prática de um baterista, Diego apresentou seu ponto vista da seguinte maneira:

Mudança, mudança... isso é complicado porque a gente toca, sei lá, há dez anos. *É difícil de mudar* [enfático]. *A gente se enxerga diferente* [enfático]. No começo a gente tenta adaptar os toques, mas aí... depois, você vai esquecendo... Porque o vício está na cabeça. Então, assim, mudança, mudança mesmo, não. O que mudou foi *a forma de se enxergar tocando*. (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014, grifos meus)

Nessa fala trazida por Diego, fica evidenciado que os seus anos de experiência trouxeram-lhe vários vícios, e isso dificultou a presença de sinais de mudanças na sua prática. Porém, o principal efeito das aulas particulares foi a forma que ele passou a *se enxergar tocando*, o que aprimorou a sua consciência e autocrítica ao tocar bateria. Por outro lado, Paulo apresentou um maior desapego de seus vícios e, assim como Diego, também passou a analisar-se melhor durante a sua prática. Embora ambos os participantes tenham colocado pontos em comum que dificultaram a aprendizagem, os efeitos dos estudos foram benéficos na questão da percepção mais aguçada e constante nas práticas dos dois.

Porém, Diego passou por diversas dificuldades durante o processo que devem ser levadas em consideração. As situações que aconteceram com ele afetaram sua aprendizagem e, conseqüentemente, os possíveis efeitos das aulas quanto à mudança na sua prática. Apesar dos problemas vistos nas (re)observações, ele conseguiu um ótimo desempenho nas Músicas de Férias, mesmo sem ter estudado sistematicamente a música. Dessa forma, o estudo feito durante as aulas particulares com Diego, parece não ter influenciado diretamente no seu bom desempenho nas gravações.

Sobre as gravações, em especial as Músicas de Férias, Diego expôs sua opinião sobre ter que tirar a música de ouvido e o resultado dessa atividade:

[...] geralmente a galera toca muito *cover*. Conhece as bandas e sabe tocar a música que está na cabeça. Eu sou o contrário. Eu sou horrível com isso. Então, eu gostei muito daquela música que a gente teve que estudar pra tirar de ouvido, para fazer o *cover*. As Músicas de Férias. Porque eu não sou um baterista que decora a música dos outros para tocar. É uma deficiência mesmo que eu tenho. E aquilo foi “massa”. E depois eu me assistindo no vídeo, eu achei que foi “massa”. (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014)

Conforme Paulo e Diego, as gravações trouxeram pontos positivos de aprendizagem de bateria. Isso foi comprovado através da apresentação de opiniões similares entre eles. Ambos concordaram que o uso da gravação como recurso didático traz resultados benéficos para um baterista. Segundo Diego, a gravação

[...] é uma coisa essencial. Todo mundo, todo músico, todas as bandas deveriam se gravar para se ouvir [...] eu faço isso com a M.M. desde que eu

posso, desde que eu tive condições de comprar o equipamento... Gravar cansa...¹⁴⁵ Mas é uma coisa assim, que é extremamente importante... *Você se ouvir*. Porque, assim, na hora da barulheira ali, você não consegue ver exatamente o que você está fazendo direitinho, nem o que o outro está fazendo direitinho. E depois você pode com o vídeo, com o áudio, *ficar analisando...* *Você consegue se observar muito melhor e melhorando o que você está executando ali*. (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014, grifos meus)

Sobre as gravações, Paulo corroborou o posicionamento de Diego e complementou:

Eu acho que é exatamente isso. Ensaio deveria ser... tipo: vir junto com a gravação. Deveria ser obrigatório [...] *É muito bom se ouvir e poder realmente ver o que que eu estou fazendo*. Poder se analisar e dizer: “olha, isso aqui não encaixou bem”, ou “essa virada aqui pode deixar para o final”. Um suspense, sei lá, alguma coisa assim. Apesar que, dos ensaios, pouquíssimos eu gravo. Mas eu acho que deveria ser constante isso. (Paulo, entrevista final, 18 dez. 2014, grifos meus)

Durante esta pesquisa, as gravações foram utilizadas como coleta de dados e também como recurso na aprendizagem de instrumento. Os limites e possibilidades das Músicas de Férias, vistos no item 5.6., trouxeram novas reflexões e pontos importantes para sua possível aplicabilidade em outros espaços educativos musicais, sejam eles acadêmicos, formais ou não formais. Apesar de não ter conseguido aplicar a gravação das Músicas de Férias como planejado, ainda assim, os participantes apresentaram satisfação, prazer e alguma aprendizagem com o processo.

Ao questionar os participantes sobre quais foram os pontos negativos das aulas, principalmente sobre a questão da didática que apliquei com ambos, Diego responsabilizou-se por ter aprendido pouco. Segundo ele, os principais problemas foram: “disponibilidade de tempo, falta de tempo e um pouquinho de interesse também em praticar sozinho, nos horários à parte das aulas que a gente tinha marcado”¹⁴⁶. Conforme Diego, para ocorrer uma aprendizagem eficaz, o estudo do instrumento deve ser diário e transformado em um “estilo

¹⁴⁵ Na parte que Diego diz que “gravar cansa”, acredito que ele referiu-se a dois pontos específicos. O primeiro constitui-se na parte logística do equipamento de gravação utilizado, que no caso dele, tratava-se de um estúdio profissional portátil. Então, transportar tantos equipamentos, posicionar vários microfones, ligar todos os cabos, verificar e equilibrar os sinais de entrada, e, ainda, realizar uma boa apresentação na bateria – que já é cansativo por natureza –, tudo isso realmente torna-se um trabalho árduo. O segundo ponto constitui-se na edição dos registros, pois, nas gravações de áudio em multipistas, cada canal pode ser verificado e manipulado (mixagem), em seguida o resultado deve ser equiparado às gravações da atualidade, com o uso de equalizadores, compressores e limitadores (masterização). Após a edição de áudio, ocorre a edição de vídeo, que é ainda mais trabalhosa. Um dos padrões adotados para vídeos musicais é de aproximadamente um quadro de imagem por segundo, ou seja: em um videoclipe contendo aproximadamente três minutos, com imagens capturadas por cinco câmeras, provavelmente haverá 900 cortes de imagens.

¹⁴⁶ A falta de disciplina de Diego com os estudos já era uma característica sua desde o ensino médio, como foi colocada por ele em depoimento.

de vida”, para que possa, então, trazer os resultados que ele tinha em mente com esta pesquisa.

Por sua vez, Paulo, sobre os pontos negativos da etapa de ação, apresentou o seguinte argumento:

Acho que é um pouco como ele [Diego] falou. É bem por aí. Questão também de... É... O espaço entre as aulas também. Às vezes a gente demorava... Às vezes um imprevisto meu que eu não podia vir. Às vezes tu. Às vezes desencontrava mesmo e não dava... É mais essa questão da logística de como foram as aulas e que não é um ponto negativo em si. Foi questão circunstancial. Mas... a questão das atividades, eu lembro que eu praticava muitas atividades de rudimentos, *paradiddles*, aquelas coisas. Quando começou a ir para as partes tipo: peça de caixa, que tem que passar mais tempo... [faz expressão de decepção] Quando eram exercícios, assim... mais rápidos, mais jogo rápido, assim: *paradiddles*. Você ficava lá, *paradiddles*, *paradiddles*, e rapidinho fazia. Agora esse [exercício] de caixa, você tem que parar, fazer, analisar... aí, como isso dedicava mais tempo, aí acabou que não funcionou direito. (Paulo, entrevista final, 18 dez. 2014)

Dessa forma, mesmo alterando o meu planejamento inicial durante a pesquisa – quando, por exemplo, eu preparei uma apostila (ANEXO A) para que os participantes estudassem em casa –, e por mais que eu tenha abordado o conteúdo do plano de curso de forma progressiva, os exercícios considerados mais complexos, que exigiam mais tempo e empenho dos participantes, não foram eficazes. Como no exemplo trazido por Paulo com a peça de caixa, quando ambos os participantes não estudaram conforme o previsto e priorizaram os exercícios mais fáceis. Alguns dos rudimentos estudados, que Diego “pegava até batendo o dedo na mesa do trabalho” e que Paulo afirmou que “dava para incorporar no dia-a-dia”, de acordo com a entrevista final, foram os que mais trouxeram resultados de aprendizagem, diante do processo realizado nesta pesquisa-ação.

Os participantes apresentaram nessa entrevista suas expectativas de aprendizagem com esta pesquisa e estas ficaram aquém do que foi alcançado. Diego não atribuiu o problema às aulas, nem à forma como elas foram realizadas, mas a si mesmo, pelo motivo de ter se dedicado pouco aos exercícios propostos. Paulo, por sua vez, trouxe pontos importantes:

Quando você falou que iria fazer uma pesquisa de mestrado e você fez o primeiro contato comigo, eu pensei: “caramba! Mestrado! Deve ser uma coisa bem... teórica. Ele vai analisar, fazer bem mais entrevistas, que vai ter bem mais entrevistas do que teve [...] Mas eu também achei como começou eu iria... evoluir mais com relação a isso. Mas é como Diego falou também, né? Falta de disciplina do aluno, questão de tempo e tudo mais... e a questão de prática minha e a questão de *aprender a tocar não é um processo rápido. Leva tempo. Leva tempo... leva prática*. (Paulo, entrevista final, 18 dez. 2014)

Assim, a questão do tempo disponível para realizar essa pesquisa pode ter sido crucial, pois aprender a tocar um instrumento musical necessita de um bom espaço de tempo, assim como a minha busca de mudanças nas práticas dos participantes também precisou de um tempo de espera. Nesse sentido, uma pesquisa mais longa poderia ter possibilitado maiores mudanças nas práticas dos participantes, na tentativa de, aos poucos, quebrar alguns de seus “vícios” de bateristas. Paulo afirmou que, “se a pesquisa tivesse ocorrido em outra época da vida dele, poderia ter sido muito mais proveitosa”, citando os primeiros anos de sua trajetória “baterística” como um momento ideal para isso, pois, naquela época, tanto ele como Diego disseram que apresentavam uma “sede” em aprender assuntos em torno do instrumento, que “dormiam e acordavam pensando em bateria”.

Apesar dos resultados terem sido predominantemente positivos e de terem dito também que gostaram da forma didática realizada no processo (ambos elogiaram minha abordagem pedagógica)¹⁴⁷, o participante Diego trouxe sua reflexão sobre o que eu poderia ter feito como professor para melhorar sua aprendizagem. Entretanto, em seguida, ele intensifica a responsabilidade para si mesmo como aluno:

Eu, sinceramente, não sei te dizer “o quê” [enfático]. Mas, a única forma seria ter um estímulo maior para a gente praticar mesmo... Trabalhar sobre *pressão* é ruim, mas, às vezes, a *pressão* faz com que você engrene. Não sei se faltou a pressão [enfático]. Você deixou a gente bem à vontade... Eu acho que quando o cara está a fim, a fim mesmo da parada, a *pressão vem dele mesmo. Ele se cobra*. (Diego, entrevista final, 18 dez. 2014, grifos meus)

Ao completar o ciclo desta pesquisa-ação, embora os participantes tenham apresentado algumas mudanças, vejo que os principais efeitos dos estudos formais nas práticas desses dois bateristas foram em áreas nas quais eu não esperava. Assim, como eu inicialmente não quis prejudicar a forma natural de suas práticas¹⁴⁸, por outro lado, os resultados mais eminentes surgiram em torno de uma maior consciência e autocrítica de ambos. Durante esta pesquisa, percebi que as gravações contribuíram para essa melhora, pois trouxeram mais informações para as análises feitas por mim, mas, principalmente, para as análises realizadas pelos próprios participantes. Paulo passou a se interessar em realizar gravações de suas performances; familiarizou-se com o metrônomo, conseguindo tocar e gravar com esse aparato e apresentou menos lesões durante/após suas apresentações. Além

¹⁴⁷ Na entrevista, Paulo disse que me achou um professor “dinâmico, sempre trazendo algo novo para as aulas, com dicas” e vivências que se aplicavam aos exercícios que estudamos. Já Diego, colocou que eu era um professor que “não deixava a aula ficar chata”.

¹⁴⁸ A minha concepção sobre a forma natural da prática dos participantes foi colocada no item 5.1.1., pag. 105.

desses pontos, também percebi melhoras no seu desempenho na bateria, na sua postura e no seu vocabulário rítmico, como apresentado ao longo do item 6.2.

Diego, que passou por diversas dificuldades circunstanciais – muitas delas coincidiram com as (re)observações de sua prática, vistas no item 6.3. –, afirmou na entrevista final que não houve mudanças concretas em sua prática, mas apenas na sua forma de “se ver tocando”. Através do meu olhar como pesquisador, e como professor de bateria, pude perceber que ele não só conseguiu aumentar a sua visão acerca de como tocar o instrumento, mas também ampliou sua concepção sobre o universo da gravação e, conseqüentemente, no estudo da produção audiovisual. Tanto que, ao final desta pesquisa, ele tinha planos de viajar para Irlanda com sua sócia e montar sua produtora nesse país. Entretanto, após uma brusca mudança de planos, resolveu permanecer no Brasil e matriculou-se em um curso de graduação em produção fonográfica, agradecendo-me por tê-lo ensinado a parte de leitura e escrita rítmica, pois, em uma das disciplinas desse curso, está sendo abordado justamente o assunto que vimos durante as aulas particulares. Segundo ele, isto está facilitando sua aprendizagem nessa matéria.

Ao perguntar se os participantes aceitariam outra pesquisa-ação, com mais espaço de tempo para realizarmos os estudos de bateria com mais calma (e talvez com mais “pressão” da minha parte, conforme Diego), buscando aprimorar os resultados positivos e alternativas para os pontos que não foram eficazes nesta pesquisa, ambos responderam que participariam novamente, porém com uma condição: que o professor fosse eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias pesquisas da área de Educação Musical investigaram os elementos que caracterizam a aprendizagem informal, não-formal e a autoaprendizagem da música (GOHN, 2003; GREEN, 2002; CORRÊA, 2000), sendo crescente a procura em aplicá-los nos contextos formais de ensino. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Garcia (2011) e de Silva (2010) que, através do olhar acadêmico, buscaram compreender como os músicos populares adquirirem seus conhecimentos. Por outro lado, “há um interesse, da parte de músicos e instrumentistas de formação tradicionalmente informal – como os bateristas – pela educação formal da música. O baterista parece querer cada vez mais estar na escola” (BASTOS, 2010, p. 103). Assim, através de pesquisa-ação, procurei trazer diversos tipos de conteúdos – sobretudo os que normalmente são vistos em ambientes formais de ensino de bateria – para dois participantes que nunca tiveram um estudo formalizado do instrumento. Tive a intenção de passar para eles, com o auxílio da tecnologia atual, alguns dos saberes que acumulei como baterista, e dessa forma, tentei ajudá-los a aprimorar suas práticas.

Assim, realizei esta pesquisa-ação com caráter cíclico (cf. TRIPP, 2005, p. 446), procurando compreender como geralmente ocorrem as práticas desses músicos populares, seus principais processos formativos e características de sua aprendizagem. A partir desse estudo, passei a observar as práticas dos dois participantes da pesquisa (Paulo e Diego), buscando os pontos em que eu poderia intervir com a minha ação. Ao observá-los tocando em seus grupos de rock, pude verificar quais eram os níveis técnicos de cada um e, após isso, elaborei um plano de curso contendo 12 aulas, que foi ministrado através de aulas particulares e auxiliado pelo recurso didático da gravação. Tive como objetivo de pesquisa analisar os efeitos dessas aulas nas práticas desses dois bateristas.

As minhas experiências como baterista, professor particular de bateria e professor de bateria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) contribuíram para o planejamento e realização desta pesquisa. Assim, conforme as características metodológicas da pesquisa-ação, busquei a flexibilidade durante o processo de intervenção, prezando pelo caráter cooperativo. Neste último ponto, os depoimentos (*feedback*) dos participantes foram importantes, pois trouxeram seus posicionamentos sobre as aulas e também oportunizaram momentos de diálogo. Desta forma, o plano de curso foi (re)ajustado conforme as necessidades que surgiram durante o processo, colaborativamente.

A gravação foi utilizada durante grande parte desta pesquisa como forma de coleta de dados. Registrei em áudio e vídeo as entrevistas, depoimentos, observações e (re)observações das práticas dos participantes. Além disso, utilizei a gravação como recurso didático durante a etapa de ação (intervenção), gravando alguns momentos das aulas particulares. Essa etapa culminou com as Músicas de Férias – uma das atividades realizadas anteriormente por mim, no IFPB –, que é bastante parecida com um *drum cover*, embora tenha o suporte pedagógico de um professor de instrumento. Porém, nesta pesquisa, as Músicas de Férias não ocorreram conforme o planejado, pois faltou justamente um maior monitoramento da minha parte e também o tempo hábil para a realização de ensaios prévios preparando a gravação. Apesar desses fatores não previstos, tanto as Músicas de Férias, como os registros realizados ao longo das aulas mostraram resultados positivos de aprendizagem, permitindo que os participantes pudessem se analisar através dos vídeos e, assim, também percebessem quais eram as suas limitações e os seus avanços obtidos no estudo da bateria.

Depois de um período de cinco meses após terminar a etapa de ação (intervenção), voltei a observá-los para investigar se houve alguma mudança em suas práticas. Entretanto, isto não foi suficiente para constatar os efeitos das aulas particulares, mas, a partir de uma entrevista final e coletiva, as mudanças ficaram mais claras. Nessa entrevista os participantes puderam expor o aprimoramento na forma como eles “passaram a se enxergar tocando”. Um dos participantes (Paulo) ainda conseguiu conciliar os seus “vícios” na bateria com o que foi aprendido durante a etapa de ação, apresentando modificações mais significativas em sua prática. Segundo Paulo, os efeitos dos estudos melhoraram o seu desempenho, sua postura e também ampliaram sua linguagem rítmica. As aulas particulares permitiram-lhe uma associação dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios que ele trouxera consigo, antes desta pesquisa. Assim, o processo realizado, caracterizado aqui como formal, associou-se aos outros modos de aprendizagem (não formal, informal e a autoaprendizagem), que são comuns aos músicos populares.

Meu maior temor ao ensinar os conteúdos teóricos era de alterar a forma “natural” de tocar dos participantes, mas isso não ocorreu. Pelo contrário, ao rever todos os vídeos desta pesquisa, comparando-os aos do capítulo 6, notei que os dois participantes ampliaram suas frases rítmicas na bateria, principalmente quando tocaram na caixa clara. As relações que ambos passaram a ter com esse instrumento cresceram em diversos aspectos. Paulo desenvolveu uma maior consciência de “como” estava realizando suas frases e seus *grooves*. Suas viradas (convenções) ganharam mais alternativas e variações. Ele passou, ainda, a gravar

com metrônomo, aparato com que pode se sentir mais confortável depois das aulas particulares.

Outrossim, mesmo Diego tendo afirmado na entrevista final que não notou sinais de mudanças na sua prática, pude, assim como ele, vê-las na forma como ele passou a se *enxergar* tocando. Ou seja, nele, a mudança trouxe uma maior preocupação estética, ajudando a aprimorar a sua performance visual ao tocar o instrumento. Acredito que o estudo sobre a ergonomia para o baterista o ajudou nessa questão, assim como as gravações que ele passou a fazer de si mesmo (pela sua produtora). Ao gravar-se *durante* esta pesquisa, Diego analisou-se também *fora* da mesma. Como visto no item 3.2., ao editar as suas gravações, sobretudo com o áudio em multipistas, Diego teve um trabalho demorado e árduo, pois nesse processo repete-se a mesma música, às vezes trechos, por diversas vezes. E após terminar a edição do áudio, passa-se para edição de vídeo. Em relação a Paulo, Diego passou a se “escutar” e se “ver” muito mais através das suas edições.

Durante esta pesquisa, boa parte das minhas intenções como professor do instrumento (pedagógicas e metodológicas), assim como pesquisador (pelos assuntos tratados nesta dissertação), coincidiram com as do baterista e educador André Gonzales, que é professor de bateria desde 1987, autor de 11 livros sobre o ensino do instrumento, incluindo duas obras voltadas para a educação infantil.

Apesar de estarmos em 2015 e a informação estar aí, disponível para quem quiser ir atrás dela, vejo que a maioria de nós, inclusive muitos profissionais, desconhece coisas básicas do próprio instrumento, como *história da bateria*, física elementar e acústica aplicadas ao instrumento, *desenvolvimento da escrita musical para bateria*, *ergonomia* etc. E isso se deve ao fato de que grande parte dos professores não teve acesso a esse conhecimento básico e, logo, não podem passar adiante. Há também muito preconceito entre os professores e coordenadores das escolas de música. Penso que quem educa deve ter uma mente mais aberta. Ainda assim, observamos hoje profissionais do ensino vendendo certezas e absolutismos, muitas vezes baseados em suas próprias inseguranças. Seria melhor, ao meu ver, aceitar que não se sabe de tudo, e porque não, *descobrir junto com o aluno coisas para as quais o professor ainda não tem resposta*. (GONZALES, 2015, p. 34, grifos meus)

Desse modo, reencontrei aqui, numa publicação mais recente, posterior à minha intervenção, várias questões que foram tratadas ao longo deste trabalho e, de certa forma, tanto eu quanto Gonzales temos pontos de vista semelhantes sobre o ensino atual da bateria.

Entretanto, como realizei uma pesquisa-ação em nível de mestrado, o tempo disponível para cumprir a pesquisa foi relativamente curto, sobretudo pelos imprevistos que aconteceram durante o processo. Ao esperar por cinco meses pelos possíveis sinais de

mudança, quase coloquei a pesquisa em risco de não ser concluída. Dessa forma, o período de dois anos – designados para um mestrado –, com a utilização da metodologia da pesquisa-ação, necessita ser tratado com cautela e atenção. O pesquisador precisa determinar bem, e com antecedência, os períodos necessários para percorrer as etapas de sua pesquisa, pois, assim como aconteceu neste trabalho, podem aparecer imprevistos, exigindo a flexibilidade do cronograma. Deve-se, então, estar preparado para as possíveis adversidades que surgirem durante o processo (ALBINO; LIMA, 2009, p. 93-94). Ciente disso, antecipei o trabalho de campo para o primeiro semestre do mestrado, procurando pré-estabelecer o cronograma de cada etapa com certa antecipação, para que os imprevistos não prejudicassem a progressão e, consequentemente, a conclusão deste estudo.

Nesse sentido, pelo caráter cíclico da pesquisa-ação, volto ao ponto inicial desta pesquisa, em que, a partir desta experiência, parto para um novo planejamento em busca de outras mudanças educativas e musicais de bateristas populares e questionando-me novamente como posso aprimorar a prática de um baterista através da ação. Ao colocar os (re)planejamentos que ocorreram durante esta pesquisa em um novo ciclo, a retomada deste estudo poderá atingir de forma mais eficaz os seus objetivos. Caso aconteça outra pesquisa-ação com o mesmo objeto ou similares (com instrumentos de cunho popular como a guitarra e o contrabaixo, por exemplo), ao ter o acesso desta pesquisa, será possível percorrer as etapas com menos imprevistos, possibilitando melhores resultados pedagógicos e de aprendizagem.

É possível concluir, então, que os efeitos de estudos formais associados ao recurso pedagógico da gravação na prática destes dois bateristas foram benéficos, trazendo-lhes outras alternativas e soluções. Os participantes conseguiram combinar os seus conhecimentos anteriores aos adquiridos nesta pesquisa, que modificaram suas práticas de forma positiva. Tenho a expectativa de uma nova possibilidade de prosseguimento desta pesquisa-ação, e que, tanto Paulo, como Diego, afirmaram que gostariam de participar, percorrendo novamente outro ciclo de forma mais duradoura.

Espero que esta dissertação possa ajudar aos alunos e professores de bateria – sejam eles formais ou não formais –, como também aos cursos de bateria existentes, trazendo novas alternativas para o ensino do instrumento. Além disso, deixo aqui o meu anseio por outras pesquisas sobre a bateria – sejam elas em nível de graduação, mestrado ou doutoramento – que possam contribuir, com um ângulo mais “baterístico”, para um maior entendimento sobre o seu ensino, sua aprendizagem e sua prática, pois são poucas as pesquisas em torno desse instrumento no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABIAHY, Ana Carolina. Gravação de vídeos estimula aprendizado musical. *Jornal eletrônico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*, maio 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/eroqC7>>. Acesso em: 17 ago. 2014.
- AERODRUMS *the best drum set you've never seen*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/OOLzks>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- ALCANTARA NETO, Darcy. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FAPERJ. 2010, p. 164-173. Disponível em: <<http://goo.gl/KuSGXk>>. Acesso em: 18 abr. 2014.
- ALMEIDA, Diogo. *Campina Grande forma o 1º graduado em produção musical no país*, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/uG6EDb>>. Acesso em: 29 mar. 2015.
- AMARAL, Bruno do. *Mundo terá 3 bilhões de usuários de Internet até o final do ano, diz UIT*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/v8YQ6i>>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- ANHAIA, Paulo. *Gravação de bateria*, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/x86xhK>>. Acesso em: 16 nov. 2014.
- AUDIO-TECHNICA. *Produtcs/headphones/monitor/ATH-M50X*, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/IV6AHo>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BASTOS, Patricio de Lavenère. *Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas*. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/mwAjPG>>. Acesso em: 28 maio 2014.
- BELGRANDE, Nacho. *Pink Floyd: novo LP é o vinil que vendeu mais rápido neste século*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/1m0BZP>>. Acesso em: 1 dez. 2014.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: out. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/WUFP8o>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- _____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Educação* v. 28, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/NVsxtM>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- BLADES, James. *Percussion instruments and their history*. Bold Strummer, 1992. Disponível em: <<http://goo.gl/FMfykn>>. Acesso em: 19 nov. 2014.
- BYRNE, David. *Como funciona a música*. Barueri, SP: Amarelis, 2014.
- BUDOLFSKY, Adam. Chad Smith. *Modern Drummer*, n. 113. São Paulo: Melody, 2012, p. 24.

CAMPOS, Emerson. *Lesões mais comuns em goleiros parte 1 fisioterapeuta*, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/Nyd7bM>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CASTRO, Ricardo. *Maquinas antiguas-trabajos realizados*, sd. Disponível em: <<http://goo.gl/ml8ppt>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

CENTRO DE ESTUDOS DA DOR E DO MOVIMENTO. *Saiba como tornar possível o sentar sobre os ísquios*, sd. Disponível em: <<http://goo.gl/vvFpD7>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

CIRIACO, Douglas. *O que é P2P?*, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/UpRdrN>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, vol. 1, n. 1, dez. 1994, p. 41-52.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jussamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.

_____. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 2000. 194f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2000.

COUTER, Leo. *Como gravar suas músicas e colocar na internet*. Barueri, SP, Girassol, 2010.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104. Disponível em: <<http://goo.gl/wdVl5C>>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. *Ações pedagógicas do professor de piano popular: um estudo de caso*. 2008. 101f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/s3aRZd>>. Acesso em: 28 maio 2014.

CUNHA, Cássio. *História dos rudimentos*, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/Fb0Su9>>. Acesso em: 10 out. 2014.

DEROGATIS, Jim; GREG, Kot. *The Beatles vs. Rolling Stones: a grande rivalidade do rock'n'roll*. São Paulo: Globo, 2011.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/QhgZWr>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DJAVAN. *Biografia*, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/rdECZd>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. Curitiba: *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/iTx24K>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

DUMONT, Estelle. *Sony pays millions to inventor in walkman dispute*, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/IkwNKV>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

FAVA, Antonio Roberto. Do gramophone ao CD. *Jornal da UNICAMP*, 21-27 jul. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/ZyJiXJ>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

FEICHAS, Heloísa Faria Braga. *Formal and informal music learning in brazilian higher education*. Tese (Doutorado), Institute of Education, University of London, London, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2. ed., 9 reimpr.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTERRADA, Marisa; MANTOVANI, Michelle. O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze em trabalhos de educação musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/ESQ2sX>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE), Suíça, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Bm8Yi6>>. Acesso em: 24 maio 2014.

GARCIA, Marcos da Rosa. Processos de autoaprendizagem em guitarra e aulas particulares de ensino do instrumento. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 53-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/778EG0>>. Acesso em: 28 maio 2014.

GOHN, Daniel. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 113-199, mar. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/xfXpVW>>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. 214f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/6PjSpj>>. Acesso em: 28 maio 2014.

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

GOMES, Thiago. Rasgando a pele: groove no sangue. *Modern Drummer*, n. 137, São Paulo: Melody, abr. 2014. p. 10-12.

GONZALES, André. Play e educando em alto nível. *Modern Drummer*, n. 147, São Paulo: Melody, fev. 2015. p. 33-40.

GRASEL, Grasiel Felipe. *O que é e como funciona a 4G?*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/HBnERs>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

GREEN, Lucy. Response to special issue of 'action, criticism and theory for music education' concerning 'music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy'. Action, criticism, and theory for music education. *Journal of Mayday Group*. v. 8, n. 2, out. 2009. p.120-132. Disponível em: <<http://goo.gl/I2IlnM>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Cornwall: Ashgate, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ZE5UoB>>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

GROHL, Dave. *Em tom retrospectivo, Foo Fighters lança álbum gravado em fita analógica e encara o passado em documentário*, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/DDq6gg>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

GROSSI, Cristina; COSTA, Hermes. A formação e o mercado de trabalho para o estudante de música no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, UFRJ, 2004. p. 227-234. Disponível em: <<http://goo.gl/v3xhQf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

GROVE, George. *The new Grove dictionary of music and musicians*. v. 3, 2001.

HAMMERSCHMIDT, Roberto. *O que é 3G?*, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/oy5NL7>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

HOW TO SIT AT A DRUM KIT. *Learn to play music*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/p8dxel>>. Acesso em 14 fev. 2015.

IAZZETA, Fernando de. A importância dos dedos para a música feita nas coxas. In: CONGRESSO DA ANPPOM. 15., *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. p. 1238-1245. Disponível em: <<http://goo.gl/wRLmmq>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

IMMINK, Kees A. Schouhamer. Shannon, Beethoven, and the compact disc. *IEEE Information Theory Newsletter*, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/TtNsHW>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

IZECKSOHN, Sérgio. Áudio & MIDI: o melhor dos dois mundos. Parte IV – Som analógico e digital, *Revista Backstage*, 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/YEy93x>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

JACOB, Mingo. *Método básico de percussão: universo rítmico*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, p. 29-38, set. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/RzJBNW>>. Acesso em: 28 maio 2014.

LAS CASAS, Douglas. Aplicações práticas para os 40 rudimentos. *Batera & percussão*, São Paulo: HPM, abr. 2008. p. 38-44.

_____. Os fantasmas da ópera sabem o que são notas fantasmas? *Batera & percussão*, São Paulo: Jazz, abr. 1999. p. 56-57.

LORENZI, Graziano. Composto e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública. 2007, 165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/bmoISj>>. Acesso em: 28 maio 2014.

LÜDERS, Débora; GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira. *Trabalho e saúde na profissão de músico: reflexões sobre um artista trabalhador*. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013, p. 124. Disponível em: <<http://goo.gl/XAlwgJ>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LUZIER, Ray. do Korn. Entrevista. *Modern Drummer*, n. 141, Melody: São Paulo, jul. 2014. p. 28-37.

MANFRÉ, Bruna. *Dave Grohl eleger “Let’s dance” do David Bowie como o melhor álbum para tocar bateria imaginária*, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/7ZymSx>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Percursos*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/y11pmA>>. Acesso em 5 mar. 2015.

MARSIGLIA, Luciano. No pulo do gato. *Modern Drummer*, Talismã: São Paulo, mar. 2005, p. 50-54.

MATARAZZO, Thais. *Era do gramofone Portugal*, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/h7i0PC>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

MEDEIROS, Wênia; SEVERO, George. Educação musical e novas demandas: bateristas versus percussionistas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 538-544. Disponível em: <<http://goo.gl/XL02CJ>>. Acesso em: 28 maio 2014.

MELO, Bruno Torres Araujo de. A gravação como metodologia no ensino prático de bateria. In: XXII CONGRESSO DA ANPPOM. 22., *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 158-164. Disponível em: <<http://goo.gl/djG7fk>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. O ensino prático de bateria com utilização de novas tecnologias: gravação de vídeos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 20., *Anais...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011b. p. 1717-1726. Disponível em: <<http://goo.gl/k7nUYQ>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. O uso de novas tecnologias no ensino prático de bateria. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 10., *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011a. p. 489-498. Disponível em: <<http://goo.gl/djG7fk>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Guia prático de sobrevivência para bateristas em estúdios de gravação. Parte 2: A Chegada. *Modern Drummer*, São Paulo: Talismã, mar. 2005. p. 58-59.

MOREIRA, Amado Borges. UFSM oferece graduação em música e tecnologia. *Jornal eletrônico Portoweb*, 5 out. 2010. Disponível em <<http://goo.gl/CTkXzS>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

MOREIRA, Uirá de Freitas. *A história da bateria – da idade da pedra ao século XXI*, 2010. Não publicado. Registrado na Fundação da Biblioteca Nacional, nº 356748, impresso, 180 p.

MOREL, Leonardo. *Música e tecnologia: um novo tempo, apesar dos perigos*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

MORRE Les Paul, pioneiro da guitarra elétrica e da gravação multicanal, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/9m8YFy>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

MOTTA, Rui. *Curso de bateria. v. 2. intermediário*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

MP3... *A descoberta e o desenvolvimento do MP3*, sd. Disponível em: <<http://goo.gl/MIEsii>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MUNDOMAX. *Bateria eletrônica: a evolução*, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/9I9FAs>>. Acesso em: 20 out. 2014.

O GLOBO. *Ex-pirata da internet, criador do Napster é hoje um milionário*, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/L7hDCa>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

OLIVEIRA, Paula. *Cover: performance e identidade na música popular de Brasília*. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/tAywLr>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

ON MUSIC DICTIONARY. *Drum rudiment*, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/BT6JXX>>. Acesso em: 20 nov. 2014. Tradução e adaptação: Drum Channel Brasil. Disponível em: <<http://goo.gl/UmXbUj>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras*. 2005. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal

- de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/2opqoE>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- PAICE, Ian. *Modern Drummer*, São Paulo: Melody, n. 145, dez. 2014. p. 20-30.
- PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- PASSOS, Rafael. *Arquivo digital*, 2014.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampli. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PEREIRA, André Luiz. *O que é Torrent?*, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/rhGTK7>>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- PERKINS, Stephen. “Toco com emoção e personalidade”. *Modern Drummer*, n. 50, Taboão da Serra: Talismã, jan. 2007. p. 34-37.
- PICCIARELLI, San. *Sony, Walkman e Andreas Pavel: a história do primeiro aparelho estéreo portátil*, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/rYXbf6>>. Acesso em: 8 nov. 2014.
- PILL, Debora. *A volta do vinil*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/lSPByc>>. Acesso em: 1 dez. 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/HTgBkB>>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- PINTO, Theophilo. Performance musical e atuação profissional. In: CONGRESSO DA IASPM DA AMÉRICA LATINA. 5., *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/nkQAJc>>. Acesso em: 13 maio 2014.
- POZZEBON, Paulo Moacir Godoy (Org.). *Mínima metodológica*. Campinas: Alínea, 2004.
- POZZOLI. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical – I & II partes*, Ricordi, 1983.
- PRADA, Rodrigo. *O que é plugin?*, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/9iIFQ2>>. Acesso em: 26 nov. 2014.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- PRESSER, Jean. *Formação de músicos no bacharelado em música popular: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/5XQdk0>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- RAIZER, Daniel. *Pro Tools: beat detective*, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/zu1IgU>>. Acesso em: 26 nov. 2014.
- RAMONE, Marky. O estilo cru de Marky Ramone. *Modern Drummer*, n. 142, São Paulo: Melody, set. 2014, p. 24-34.
- RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* 2006. 158f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/jKkSqZ>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

RENDER, Michael. *The Case for Vintage Electronic Drums*, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/ALJAEb>>. Acesso em: 20 out. 2014.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Investigação-ação e formação continuada com professoras não-habilitadas em música: compromisso social com a escola e seus sujeitos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. 17., *Anais...* São Paulo, out. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/60f8Lj>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

RILEY, John. John Riley músico, professor, inspirador. *Modern Drummer*, n. 104, São Paulo: Talismã, jul. 2009, p. 57.

ROBINSON, J. Bradford. *Grove Music Online*, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/Ul68Pn>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

RODRIGUES, Marisa Nóbrega. *Frente às mídias: o impacto do fonógrafo sobre a produção e difusão musical*. 2002. 76f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SAMPAIO, Lilian Alves. *Vaidade e ressentimento dos músicos populares e o universo musical do Rio de Janeiro no século XX*. 2011. 280f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/XH52Es>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001, p. 81-84.

SANTIAGO, Emerson. *História da gravação do som*, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/7VH3Eq>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

SILVA, Juliana Rocha de Faria. “*Algumas coisas não dá pra ensinar o aluno tem que aprender ouvindo*”: a prática docente de professores de piano popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB). 2010. 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVEIRA, André M. da; ESPÍNDOLA, Kalebe A. *MP3 (MPEG 1 – LAYER III)*, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/dxuUdv>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

SOUZA, Henrique Inglez. Gravação em casa. *Guitar Player*, n. 128, Rio de Janeiro: Talismã, 2006.

SOUZA, Jussamara et al. Práticas musicais em três bandas de rock. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, 2003, p. 68-75. Disponível em: <<http://goo.gl/iSi1iX>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 113-123, mar. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/Kxh3Al>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

TEIXEIRA, Marcello da Silva. *Oscar Bolão - ensino de percussão e bateria brasileira, e seus pontos de contato com a vida acadêmica*. 2006. 56f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/H6uuEM>>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. *A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho*. 2009. 311f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Arquivo digital.

THE COCKTAIL DRUM LOUNGE, sd. Disponível em: <<http://goo.gl/AV9qHB>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/qZ3Qrz>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Projeto pedagógico do curso bacharelado em música*. Campina Grande, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/8P20Tw>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

URBAN DICTIONARY. *Air Drumming*, 2008. Definição disponível em: <<http://goo.gl/qZVpHi>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber, 2007.

VINSON, Lee. *Lee's 5 minute warm-up for snare drum*, s.d. Disponível em: <<http://goo.gl/JKfZym>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

WECKL, Dave. *A natural evolution: how to develop technique*. Brian Broder (diretor), New York DVD, DVD, 2008.

WHATSAPP *tem 600 milhões de usuários ativos mensais, diz empresa*, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/qs69e8>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

WILCOXON, Charley. *The all american drummer 150 rudimental solos*. Cleveland, Ohio, 1979. Disponível em: <<http://goo.gl/AaBUfV>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, 39-48, set. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/WDPOzA>>. Acesso em: 30 maio 2014.

YOUTUBE, *Drum covers*. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/Wm0uyG>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

Glossário

Air drums: Similar ao *air guitar*. Quando alguém finge tocar bateria, como se estivesse segurando as baquetas e tendo uma bateria à sua frente, quando na verdade, a bateria não está lá (URBAN..., 2008). Sobre o “*air drums*” Dave Grohl, em entrevista, afirmou: “Porque, falando como baterista, esse é um dos melhores discos para tocar bateria imaginária [*Let’s Dance, David Bowie*]. Claro que eu aprecio a técnica, mas para mim não tem nada melhor do que estar em um bar cheio de gente dançando e tocando a bateria imaginária, mesmo que ninguém ali saiba tocar de verdade” (MANFRÉ, 2013).

Baterístico: Termo utilizado pelos bateristas e revistas especializadas de música para denominar o universo em torno do instrumento.

Backing Vocals: São os vocais de apoio para a voz principal.

Cover: O *cover* “é entendido como a ação de executar ou gravar novamente uma composição já existente, mantendo-se fiel a gravação original [...] esta prática não é tão recente quanto se imagina e ela faz parte tanto do universo da música popular, quanto da de concerto. Está presente na formação profissional dos músicos” (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Delay: Atraso do som, eco. Nos pedais de guitarra o usuário pode controlar o tempo de atraso e a quantidade de repetições do som após cada atraso.

Drum covers: Podem ser definidos como uma imitação (*cover*) de uma bateria de alguma música. Através da simples imitação da bateria gravada por outro baterista, os *drum covers* podem ser um bom método na prática dos bateristas iniciantes”. Definição disponível em: <<http://goo.gl/fRT2AR>>. Acesso em 06/08/2014. No sistema de buscas do *Youtube*, em 06 de agosto de 2014, constavam aproximadamente 288.000 resultados para esse termo e em 26 de fevereiro de 2015, foram encontrados cerca de 2.440.000 para “*drum covers*” (YOUTUBE... 2015).

EP: Sigla de “*extended play*”: um CD com menos músicas.

Grip: Tipo de pegada para utilizar as baquetas.

Groove: Conforme o baterista, professor e pesquisador Jonh Riley, em entrevista ao jornalista Rick Mattingly para revista *Modern Drummer*, existe uma diferença sutil entre a pulsação e o *groove*: “O *groove* possui uma função mais precisa. Envolve um componente metronômico [...] O *groove* é o componente da música com qual as pessoas ficam mais engajadas” (RILEY, 2009, p. 57, grifos do original).

Hard-core: Estilo musical que surgiu entre os anos de 1978 e 1980, após o movimento *punk*. Consiste em um subgênero do rock com andamentos bastante rápidos.

Heavy Metal: Subgênero do rock, surgiu no final da década de 1960, com guitarras mais distorcidas e batidas pesadas, tendo a banda *Black Sabbath* como grande representante do estilo.

Himshot: Quando a baqueta atinge a pele e o aro do tambor simultaneamente. Esse tipo de toque proporciona extremo volume sonoro, similar ao de um tiro de revólver.

Interface: Conexão entre dois dispositivos em um sistema de computação. No caso das gravações de áudio, os dispositivos de conexão via *usb* são os mais usados atualmente.

Loop: Algum trecho musical que é repetido por determinadas vezes.

MP3: Tipo de arquivo digital que compacta o som, mantendo a qualidade próxima do CD, em até doze vezes menor em relação ao tamanho original (MP3... sd.).

MPEG – The Moving Picture Experts Group: Criado em 1988, é o grupo responsável pelo desenvolvimento de padrões para a representação codificada de áudio e vídeo digitais e dados relacionados. Mais informações disponíveis em: <<http://goo.gl/4pD7u7>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

One man orchestra (orquestra de um homem só): Tratava-se de um músico que tocava um grande número de instrumentos simultaneamente, usando as mãos, pés, lábios e auxiliado por vários mecanismos.

Overdubbing (“pingue-pongue”): Analogia ao jogo de tênis de mesa, que, na gravação analógica de fita, trata-se de um recurso que foi muito utilizado nos gravadores de quatro canais, tendo o disco da banda *The Beatles - Sgt Peppers Lonely Hearts Club Band* (1967) como um dos discos revolucionários na edição de gravações. Para realização do “pingue-pongue” em uma gravação com bateria, baixo, guitarra e teclado, por exemplo, ocupando os quatro canais de um gravador de quatro pistas, o técnico pode passar posteriormente os quatro instrumentos para apenas dois canais de outra fita, sobrando mais dois para adicionar as vozes e assim por diante.

Pad: Estrutura com a superfície emborrachada sendo utilizada para os estudos com baquetas, também conhecida como “borrachinhas”.

Pan (abreviação para *panning*): O balanço ou *pan* são dois canais de emissão de fontes sonoras, o lado esquerdo e o direito, formando o som estéreo. “O *pan* é a ferramenta que controla a imagem estéreo da sua mixagem. Ele [...] divide seu sinal mono em dois sinais (direito e esquerdo) de volumes variáveis, para que você possa determinar onde sua pista se situará no campo estéreo ao girar de um botão” (COULTER, 2010, p. 128).

P2P (do inglês *peer-to-peer*, que significa par-a-par): Formato de rede de computadores em que a principal característica é a descentralização das funções convencionais de rede, de modo que o computador de cada usuário conectado acaba por realizar funções de servidor e de cliente ao mesmo tempo. Seu principal objetivo é a transmissão de arquivos e seu surgimento possibilitou o compartilhamento em massa de músicas e filmes (CIRIACO, 2008). Mais detalhes disponíveis em: <<http://goo.gl/62rCev>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

Plugin: Segundo Prada (2008), “na informática define-se *plugin* todo programa, ferramenta ou extensão que se encaixa a outro programa principal para adicionar mais funções e recursos a ele. Geralmente são leves e não comprometem o funcionamento do *software* e são de fácil instalação e manuseio”.

Pub: É comumente usada como abreviação de “*public house*”. São locais em que, geralmente, as pessoas frequentam com o intuito de consumir bebidas alcoólicas, cafés, lanches, aperitivos e entretenimento (música ao vivo).

Pulse-code modulation (PCM): Dispositivo utilizado para a conversão de áudio analógico para o formato digital, que por sua vez está conectado entre um gravador de videocassetes e um computador, para que ocorra a conversão e transferência dos dados entre eles.

Psicoacústica: Subdisciplina da psicofísica que estuda a relação entre estímulos sonoros e as sensações auditivas decorrentes destes estímulos. Ela pode ser dividida em psicoacústica externa e psicoacústica interna. Mais informações disponíveis em: <<http://goo.gl/AgX8IG>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Riff: Palavra de origem inglesa, derivada do *ostinato*. Pode ser composto por um padrão rítmico juntamente com uma frase melódica. Na maioria das vezes, associa-se o *riff* com frases para guitarra, entretanto podemos encontrá-lo em outros instrumentos como baixo e piano. Pode, ainda, estar relacionado ao tom da música, com uma linha melódica característica.

Roadie: O trabalho do *roadie* atualmente vai desde carregar os equipamentos da banda, ajudar em adversidades durante os shows, atuar na direção de palco e na comunicação com os demais membros da equipe técnica, até a coordenação do que diz respeito ao som e iluminação de palco.

Rolls (rolos): São sequências de combinações percussivas, podendo envolver os 40 tipos de rudimentos.

Rudimentos: Na percussão, são os tipos de toques e suas combinações existentes.

Sampler: Instrumento eletrônico que permite gravar, alterar e reproduzir trechos sonoros. Definição do Dicionário *on line* Priberam da Língua Portuguesa.

Sinc: Processo de sincronizar o áudio gravado com o arquivo de vídeo.

Smartphones (telefones inteligentes): Aparelhos de telefonia móveis (celulares) com conectividade e funcionalidades semelhantes às de um computador pessoal, possuindo um sistema operacional capaz de realizar várias operações, inclusive o acesso à *Internet*.

Stoner rock: Subgênero do rock que teve seu início no começo dos anos 1990. Caracterizado

por *riffs* de guitarra marcantes, geralmente com afinações mais baixas e tendo a banda *Queens Of The Stone Age* como um dos seus maiores representantes na atualidade.

Tablatura: Método usado para transcrever música que podem ser tocadas em instrumentos de corda como violões, guitarras e baixos. Ao contrário das partituras, as tablaturas são voltadas para os músicos iniciantes.

Take: Termo em inglês utilizado em ambientes de estúdio para cada tentativa de gravação. Nesses locais é muito comum a frase: “gravei tudo de primeira” ou “no primeiro *take*”.

Upload: Envio de dados de um computador local para um computador remoto (DICIONÁRIO PRIBERAM..., 2013).

Vinhetas: Item fundamental dentro da etnopedagogia das baterias de escolas de samba. Constituem-se em solos rítmicos com “unidades autônomas, dotadas de sentido e significado próprios, sendo trabalhadas (e memorizadas) de forma independente” (PRASS, 2004, p. 127).

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, declaro para os devidos fins, que, depois de devidamente esclarecido sobre os encaminhamentos da pesquisa, ***Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares***, a ser desenvolvida pelo mestrando Bruno Torres Araujo de Melo, sob orientação da Prof^a. Maura Penna, para o Mestrado em Música da Universidade Federal da Paraíba, disponho-me livremente a participar da mesma. Para tanto, concordo em participar de forma voluntária de uma sequência de aulas particulares gratuitas de bateria, nas quais serei gravado em áudio e vídeo para análises posteriores dos níveis de aprendizagem e possíveis dificuldades apresentadas durante o processo. Assim, permito ser observado/gravado em áudio e vídeo ao longo desta pesquisa de mestrado, em atividades em que eu atuo como baterista e nas referidas aulas, autorizando o uso desses dados, além de entrevistas e depoimentos concedidos por mim para os fins desta pesquisa. Autorizo, ainda, a apresentação dos resultados da mesma em publicações e em eventos acadêmicos e científicos.

Diante do exposto, autorizo a divulgação do meu nome verdadeiro, o uso da minha imagem e dos dados por mim fornecidos e declaro que fui devidamente esclarecido, dando o meu consentimento como participante desta pesquisa, estando ciente que receberei uma cópia deste termo e do documento final e, assim, autorizo a publicação dos resultados.

João Pessoa, 1 de abril de 2013.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Identidade (nº RG)

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista

Como foi o seu 1º contato com a bateria? Fale sobre como/o que te levou a tocar bateria.

Como você começou a estudar? Você já teve aulas de instrumento? Como, aonde, durante quanto tempo e com quem? Como foi/é o seu estudo?

Faz quantos anos que você toca bateria? Quantas/quais foram as bandas? Que estilos?

Durante esse tempo, chegou a gravar em algum estúdio? Como foi (foram) o(s) processo(s)?

Nas gravações em studios você sentiu alguma dificuldade? Quais?

Já sofreu fadiga muscular em alguma apresentação/show? Em que parte específica do seu corpo?

O que você acha do estudo do instrumento? Em que aspectos? O que gostaria de aprender? Para que?

O que você acha mais difícil em tocar bateria? Indique as suas principais dificuldades no instrumento e o que é possível fazer para superá-las.

De zero a dez, indique o quanto esses conhecimentos abaixo poderiam ter te ajudado caso você já tivesse estudado antes de gravar:

(Parte fechada da entrevista)

Respostas de Paulo:

- 1) ler partitura (7)
- 2) técnicas de rudimentos (9)
- 3) estudo com metrônomo (9)
- 4) estudo de ritmos diversos (10)

Respostas de Diego:

- 1) ler partitura (10)
- 2) técnicas de rudimentos (7, 5)
- 3) estudo com metrônomo (5)
- 4) estudo de ritmos diversos (5)

APÊNDICE C

Plano de curso



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

AULA DE INSTRUMENTO: Bateria

PLANO DE CURSO

Prof.º: Bruno Torres Araujo de Melo (mestrando)

Carga horária: uma aula quinzenal de 90 minutos – 18 horas

Ementa: a prática musical da bateria acompanhada do estudo teórico do instrumento com auxílio tecnológico da gravação.

Objetivos: desenvolver as habilidades para a prática da bateria em nível intermediário¹⁴⁹; gravar uma música na bateria em áudio e vídeo.

Conteúdos: postura e ergometria (*home position*, membros e coluna); trajetória, rebote e controle do rebote das baquetas; pulsação e subdivisões do pulso (semínimas, colcheias, tercinas e semicolcheias); pegada (*grip* – tradicional e *matched*); leitura rítmica e estudo de ritmos diversos: *rock*, *funk*, *salsa*, *jazz*, *samba*, *reggae*, *shuffle*, *drum n' bass* e *disco music* com e sem metrônomo; principais rudimentos e suas possibilidades de aplicação na bateria (convenções); notas fantasmas; técnicas de gravação (equalizadores, compressores, microfones).

Procedimentos metodológicos: aulas expositivas e práticas; apreciações direcionadas de vídeos e textos; utilização de metrônomo e de notação tradicional; estudos dos rudimentos e de ritmos diversos; atividades reservadas para o acompanhamento e improvisações; escolha de uma música para gravação das *Músicas de Férias* em áudio e vídeo.

Avaliação: comportamento durante as aulas – compromisso, pontualidade, assiduidade; execução/verificação da realização dos estudos propostos e realizados entre as aulas semanais; performance na bateria e no *pad* (borracha de estudo); gravações em áudio e vídeo ao final do curso; autoavaliação, depoimentos e discussões.

Material de Apoio: bateria; borracha de estudo (*pad*); baquetas balanceadas; metrônomo; apostilas e documentos *on line*; métodos de bateria; material para gravações.

¹⁴⁹ Segundo o curso de bateria de Rui Motta (1997, p. 6), o nível intermediário tem o objetivo de “orientar aqueles que já sabem tocar mas desejam ampliar o conhecimento e a técnica através de exercícios que promovam objetivamente a eficácia e rapidez de resultados”.

REFERÊNCIAS:

COUTER, Leo; JONES, Richard. *Como gravar suas músicas e colocar na internet*. Barueri, SP, Girassol, 2010.

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

LAS CASAS, Douglas. Aplicações práticas para os 40 rudimentos. *Batera & percussão*, São Paulo. HPM, abr. 2008. p. 38-44.

_____. Os fantasmas da ópera sabem o que são notas fantasmas? *Batera & percussão*, São Paulo. Editora Jazz, abr. 1999. p. 56-57.

MELO, Bruno: O uso de novas tecnologias no ensino prático de bateria. In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, X., 2011a, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2011. p. 489-498.

_____. O ensino prático de bateria com utilização de novas tecnologias: gravação de videocliques. In: Congresso Nacional da ABEM, XX., 2011b, Vitória, *Anais...* Vitória: UFES, 2011. p. 1717-1726.

_____. A gravação como metodologia no ensino prático de bateria. In: Congresso da ANPPOM. XXII., 2012, João Pessoa, *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2012. p. 158-164.

MOTTA, Rui. *Curso de bateria. v. 2. intermediário*. São Paulo, Irmãos Vitale, 1997.

POZZOLI. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical – I & II partes*, Ed. Ricordi, 1983.

VINSON, Lee. *Lee's 5 minute warm-up for snare drum*. s.d. Disponível em: <<http://goo.gl/JKfZym>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

WECKL, Dave. *A natural evolution: how to develop technique*. Brian Broder (diretor), New York DVD, DVD, 2008.

_____. *Back to basics*. Glenn Mangel (diretor), Alfred Music, DVD, 2003.

WILCOXON, Charley. *The all american drummer 150 rudimental solos*. Cleveland, Ohio, 1979. Disponível em: <<http://goo.gl/AaBUfV>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

APÊNDICE D

Apostila de estudos

Exercício 1

W. Lee Vinson
4/07

5 Minute Warm-up

$\text{♩} = 120$

Single Strokes 0:10 0:20 0:30 0:55

mf *fff* *ppp*

Double Strokes 1:00 1:10 1:20 1:30 1:55

mf *fff* *ppp*

2:00 Improvise simple patterns based on practice needs. Examples include single strokes, four stroke ruffs, and rolls.

mf

ca. 3:00 **Flam Accents** etc.

ca. 3:30 **Flam Paradiddles** etc.

ca. 4:10 **The Three Camps** etc.

rit. *molto rit.* *f* *fff*

The musical score is written on a single staff with a key signature of one flat (Bb) and a time signature of 3/2. The tempo is marked as 120 beats per minute (♩ = 120). The exercise is divided into several sections: 1. Single Strokes (0:10 to 0:55) starting with a mezzo-forte (mf) dynamic, followed by a crescendo to fortissimo (fff) and then a decrescendo to pianissimo (ppp). 2. Double Strokes (1:00 to 1:55) starting with mf, followed by a crescendo to fff and then a decrescendo to ppp. 3. Improvisation (2:00) with a mezzo-forte (mf) dynamic. 4. Flam Accents (ca. 3:00) with accents over eighth notes. 5. Flam Paradiddles (ca. 3:30) with a specific rhythmic pattern. 6. The Three Camps (ca. 4:10) with a specific rhythmic pattern. 7. A final section with a decrescendo from fortissimo (f) to fortissimo (fff) with a tempo change from ritardando (rit.) to molto ritardando (molto rit.).

Exercício 2

2

SOLO No.1

SOLO No. 1 consists of four staves of music. Each staff contains a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together. Below the notes are rhythmic patterns using 'R' for right hand and 'L' for left hand. The patterns are as follows:

- Staff 1: R R L L R L R R L R L L R L R L R L R L
- Staff 2: L R L R L R L L R R L L R R R L R L L R L R L
- Staff 3: R L R L R L R L R L R R L R L L R L R L R L R R L R L R L
- Staff 4: R L R L R L R L R L R R L R L L R L R L R L R L R L R

SOLO No. 2

SOLO No. 2 consists of five staves of music. The rhythmic patterns are as follows:

- Staff 1: R L R L R L R L R L R L R L R L R L R L R L
- Staff 2: R R L L R L L R L L R R L R L R L
- Staff 3: R L R L R L R L R L R L R L R L R L R L R L
- Staff 4: R L R R L R L L R L R L R L R L R R R L R R
- Staff 5: L L L R L L R L L R R L R R R L R R R

The final staff includes a 9-measure repeat section, marked with a double bar line and the number 9.

Copyright 1945 by Chas. S. Wilcoxon
 International Copyright Secured
 Copyright renewed 1972 by Chas. S. Wilcoxon

The All A.D.

Copyright assigned 1979 to
 Ludwig Music Publ. Co., Cleveland, Oh., U.S.A.

Printed in the U. S. A.

Exercício 3 - Fonte: <<http://goo.gl/yq2o6k>>. Acesso em: 06/08/13

Metalúrgicos experimentam com materiais para obter ligas de alto grau há mais de 3500 anos. Há descobertas arqueológicas de pratos de Bronze originários da Grécia, já com sulcos circulares, datados de há 2500 anos. Os primórdios podem ser relacionados com uma idade tão impressionante como 5000 anos. Tal como os tambores, eram usados em cerimônias religiosas e para provocar pavor no inimigo antes duma batalha, através duma imponente massa sonora. Até meados do séc. 19 a companhia Zildjian produzia modestamente produtos para os militares e para a Igreja. Foi em 1815 que Avedis Zildjian II chegou à Europa para mostrar os seus produtos nas feiras de Marselha, Londres e Paris. É um primeiro passo decisivo para o início da história da bateria a qual começa realmente com a invenção do pedal de bombo, atribuído a William F. Ludwig, em 1894. Assim apareceu o baterista que foi e é o principal responsável pelo desenvolvimento moderno em geral dos pratos através das suas experiências e exigências sonoras para definir e acompanhar a inovação e evolução da música durante todo o séc. 20. Mas até 1980 havia uma relativamente curta possibilidade de escolha. A Paiste tinha as séries 2002, Formula 602 e Sound Creation, enquanto que a Zildjian estava limitada à série Avedis. Havia mais umas companhias Italianas, UFIP e Tosco, a contribuir modestamente para o mercado de pratos. Nos anos seguintes apareceram a Sabian, Istanbul e Spizz e a Meinl começou a entrar nas gamas profissionais. Em dez anos, estas oito companhias surgiram com mais de trinta novas séries profissionais

Em relação às ligas (alloys em inglês), temos o seguinte:

Até o final dos anos 80 usavam-se essencialmente duas ligas de bronze para pratos de gamas médios e altos: a B20, com 80% de cobre e 20% de estanho e a B8, com 92% de cobre e 8% de estanho. Pequenas quantidades de outros metais podiam ser adicionados a ambas as ligas, como a prata, servindo como catalisadores, como uma “cola” entre o cobre e o estanho. A prata ou é adicionada ou o próprio cobre já contém traços desta. Uma terceira liga foi introduzida pela Paiste em 1988, a Paiste Sound Alloy cujos ingredientes e quantidades não foram revelados. A B20 é usada em todas as séries profissionais da Zildjian, Sabian e Istanbul, nas Formula 602 e Sound Creation da Paiste e para a maioria das topo de gama italianas. A B8 é usada nas 2002, 3000, 2000 e Alpha da Paiste, na maioria dos Meinl e em muitas mais séries de gama média e baixa. Cada liga pode ser preparada de muitas maneiras diferentes. Um cozinheiro com os mesmos ingredientes e receita pode fazer uma refeição diferente e mais ou menos saborosa que um outro seu colega. Em poucas palavras, é precário suportarmos-nos simplesmente nas diferentes ligas para definir diferenças no som e na qualidade do produto. Os fabricantes evidenciam mais o processo de fabrico e as características finais do prato que a liga propriamente dita. A descrição mais objetiva e consensual é que a B8 tem um conjunto de frequências e harmônicos mais focado ou menos rico que a B20 e a Sound Alloy da Paiste. Basicamente, os pratos de B8 são mais compactos que os outros, mais duros e de resposta mais rápida. Isto se deve a um espectro de frequências mais restrito produzido pela B8, fator diretamente ligado à estrutura da liga a qual é uniformemente direcionada. A B20 é prensada e esticada em várias direções ou moldada em rotação, criando uma estrutura molecular mais entrelaçada.

Quanto à Sound Alloy da Paiste, o que se pode dizer baseado em som, aspecto e sensação, é que é mais parecida com a B20 que com a B8. Outra diferença notável entre as duas ligas é que a diferença de som entre pratos da B8 é, na maioria das vezes, menor que entre pratos da B20, tendo em conta medidas, tipo e série. Existem ainda gamas baixas de pratos feitas com ligas como o latão e o níquel-prata. Têm um potencial sonoro inferior ao das ligas de bronze, com som mais compacto e menos sustain e brilho. Elaborando um pouco mais individualmente ainda em relação às ligas e entrando nos diferentes métodos de produção de pratos, há quatro estilos essenciais: o *Turco*, o *Suíço-Germânico*, o *Italiano* e o *Chinês*.

O estilo Turco moderno definido pela Zildjian, Sabian e Istanbul data do início do séc. 17 quando um alquimista de nome Avedis descobriu uma liga com propriedades musicais quando tentava sintetizar ouro (a Pedra Filosofal). Uma característica que se mantém é que o fabricante compõe e funde a sua própria liga. O bronze é feito e deitado em pequenos moldes, um para cada prato. Estes moldes são depois prensados em rolos até se tornarem discos chatos. Depois a cúpula é prensada, são reaquecidos ao rubro e arrefecidos em água, martelados, escavados, recortados e transformados em *pratos*. A Istanbul tem um processo absolutamente artesanal, a Zildjian mistura este com alguma tecnologia moderna e a Sabian aplica os métodos e maquinaria mais recentes. O fato dos ingredientes serem conhecidos não altera o secretismo da fórmula, o qual não é sobre o que consiste a liga, mas na forma como é preparada: quais as temperaturas aplicadas, em que ordem os metais são adicionados, etc. A menor variação nestes parâmetros pode causar grandes variações no som, aspecto e durabilidade do prato. Segundo “Armand Zildjian:” O nosso segredo não está na composição. Não está escrito nem definido. “É uma técnica presenciada e aprendida ao longo do tempo, com o aquele bolo que a avó fazia”. A tradição turca dita que o segredo apenas fosse transmitido ao filho mais velho da família. Ao quebrar este

princípio, revelando a receita a ambos os filhos Armand e Robert, Avedis Zildjian III inconscientemente originou a cisão da família e da companhia com o mais novo, Robert, a mudar-se dos E.U.A. para o Canadá e a fundar a Sabian.

O estilo Suíço-Germânico data de cerca de 1917 e deve-se a Michael Paiste. Tudo começou realmente na Estônia, donde a família Paiste é originária. O nome do estilo é uma generalização regional já que existem grandes diferenças entre Paiste e Meinl em termos de produção.

Tradicionalmente, a liga mais usada é a B8. A razão é simples: A Paiste e a Meinl compram os discos de liga de metal já acabados a fundições especializadas, que os fazem segundo especificações estritas, mas numa liga que é mais standartizada para muitas outras aplicações industriais sendo assim mais fácil de produzir e de obter, que é precisamente a B8. Como em qualquer material compósito, os ingredientes não fazem a história da sua qualidade e características. No caso da metalurgia e especificamente na produção de pratos de bronze, a qualidade do material depende das temperaturas durante mistura e prensagem, das pressões aplicadas, a ordem de mistura dos ingredientes, etc. Estas variantes influenciam a resistência, força, rigidez, maleabilidade, enfim, o som do produto. Portanto, B8 nem sempre é igual a B8.

A Paiste é a única companhia na sua categoria a utilizar mais duas ligas nas suas séries profissionais. Para além da B8, a sua B20 dos Sound Formula e Sound Creation é bem diferente da Turca como pode ser bem sentido e ouvido. Para a linha Paiste, por vezes chamada Paiste Signature ou Paiste é usada uma terceira liga. Segundo a Paiste, esta foi a primeira liga especialmente desenvolvida para a produção de pratos. É a Paiste Sound Alloy cujos ingredientes exatos não são conhecidos, mas devem ser, essencialmente e uma vez mais, cobre e estanho.

O método Italiano é originário da cidade de Pistoia, atribuído a Tronci e remonta a 1910. As pequenas fábricas que apareceram juntaram-se e formaram a UFIP (Unione dei Fabricanti Italiani di Piatì – no meu italiano cavernoso) que é a mais importante representante da indústria italiana, a par da extinta Tosco. A liga usada é, em termos de ingredientes, idêntica ao bronze turco. Também contém uma quantidade mínima de prata. Ao contrário da fabricação turca, a receita não tem nada de segredo. A UFIP é a única fábrica onde se pode levar uma câmara e registrar tudo o que houver para ver do seu processo eminentemente artesanal. Segundo Luigi Tronci da UFIP: “Temos essencialmente duas máquinas: a mão esquerda e a mão direita”. Os Italianos são os únicos pratos genuinamente moldados em fundição. O metal fundido é deitado em moldes que definem logo a forma final do prato. Segue-se depois a afinação por escavação e martelamento e o acabamento.

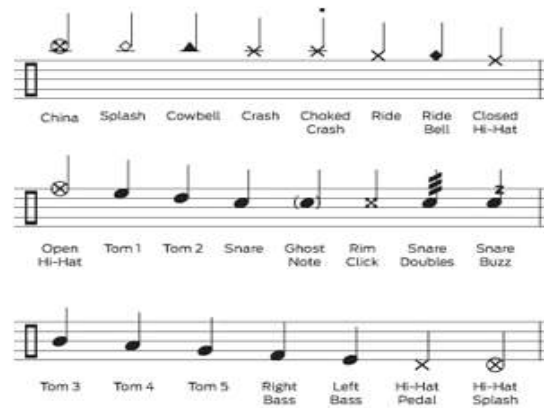
Finalmente, **o método Chinês** é especialmente representado pelo seu principal produtor, a Wuhan, que funciona há mais de 1900 anos. O número de companhias produtoras de pratos na China é desconhecido. Poucos entraram nestes locais e documentaram o seu processo ancestral e em relação às ligas chinesas supõe-se que seja a tradicional B20. Quanto aos métodos, os metais são fundidos, misturados e deitados em moldes e martelados e repetidamente aquecidos e arrefecidos para se obter a espessura e o perfil típicos dum prato chinês. A mistura exata e ingredientes são mantidos em segredo, mas a sonoridade e sensação dos pratos chineses pressupõem uma produção irregular e inconsistente. Embora os chineses não deem prioridade ao aspecto visual do prato, com arestas pouco acabadas e buracos por vezes descentrados, têm critérios de avaliação sonora muito restritos e há companhias em que o Inspetor Chefe rejeita cerca de 40% da produção, algo que poria qualquer fábrica ocidental na falência ao fim de um mês.

Texto basicamente elaborado e sucintamente traduzido (Português PT) a partir do livro *The Cymbal Book* de Hugo Pinksterboer. São cerca de 200 páginas com a mais variada informação objetiva sobre pratos, resultado duma pesquisa feita durante anos, com visitas às seis principais fábricas ocidentais e conversas com os seus presidentes, projetistas, fundidores, marteladores e ainda em contatos com muitos bateristas, junto com a experiência do autor como baterista, editor de revistas de bateria, técnico de reparação de baterias e vendedor de lojas de baterias.



Exercício 4

NOTATION QUICK REFERENCE



A1



A1 (adaptação)



A2



A2 (adaptação)



A3



A3 (adaptação)



B - Multiple Bounce: são duas, três ou mais notas tocadas uma bem perto da outra, na qual utilizamos o próprio peso da baqueta, ou rebote, para criar a próxima (ou próximas) nota (s).

B4 (não há adaptação)



B5



B5 (adaptação)



C6



R R L L R R L L

C - Double Stroke é o rudimento em que utilizamos sempre duas notas para cada mão, ou seja, duas notas para a mão direita e duas notas para a mão esquerda (Ex: DDEE...). Esse rudimento também é conhecido como "Papa Mama" ou "Toque Duplo".

C6 (adaptação)



C7



C7 (adaptação)



C8



C8 (adaptação)



C9



C9 (adaptação)



C10



C10 (adaptação)



C11



C11 (adaptação)



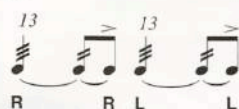
C12



C12 (adaptação)



C13



C13 (adaptação)



C14



C14 (adaptação)



C15



C15 (adaptação)



2ª PARTE:

A segunda parte dos rudimentos é mais simples de ser entendida, são os chamados **DIDDLE RUDIMENTS**. O Diddle é a soma de **Single Stroke** ("Um e Um") com **Double Stroke** ("Papa Mama"), criando assim os famosos **PARA-DIDDLES**, uma onomatopéia (Ex: DEDD EDEE.....)

16



16 (adaptação)



17



17 (adaptação)



18



18 (adaptação)



19

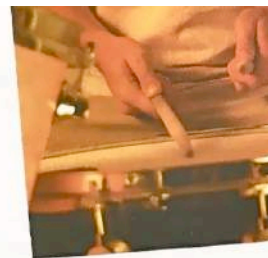


19 (adaptação)



3ª PARTE:

A terceira parte são os chamados **FLAMS**. Para produzi-los, são necessárias duas notas: uma acentuada (tocada a tempo) com uma das mãos e, por antecipação, outra tocada (com outra mão) em volume um pouco mais baixo (Ex: eD).



20



20 (adaptação)



21



21 (adaptação)



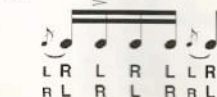
22



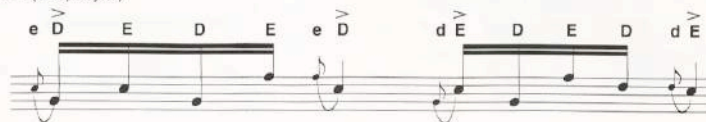
22 (adaptação)



23



23 (adaptação)



24



24 (adaptação)



25



25 (adaptação)



26



26 (adaptação)



27



27 (adaptação)



28

LR R LLR RL
RL L RRL L R

28 (adaptação)

29

LR LRL RLRLRL R
LR LRL RLRLRL R

29 (adaptação)

30

LR L L RRL R RL
LR L L RRL R RL

30 (adaptação)



31

LLR RRL

31 (adaptação)



32

LLR L RRL R

32 (adaptação)

33

LLR LLR L RRL RRL R

33 (adaptação)

34

LLR L RLLR L R
RRL R L RRL R L

34 (adaptação)

35

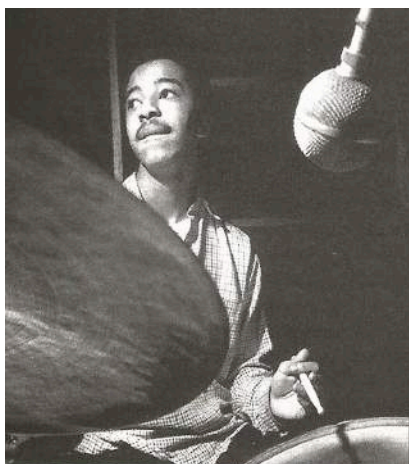
RRL R RLLR L L

35 (adaptação)

36

R LLR L R R L RRL R L L

36 (adaptação)



Uma história

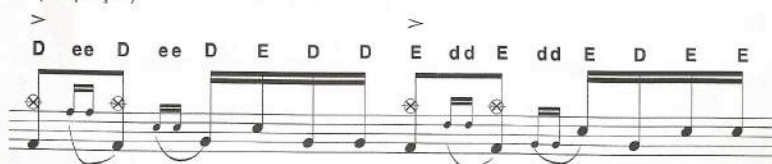
Na década de 80 em um *workshop* de Tony Williams lhe fizeram uma pergunta: “quais rudimentos você usa ao tocar e como você aplica cada um deles?” Tony respondeu: “primeiro que eu não sei todos os rudimentos de cabeça, pois se eu quisesse fazer isso eu iria tocar em Orquestra Marcial, segundo, que de todos os rudimentos existentes eu uso apenas cinco.”

Após um burburinho coletivo e, logo depois, um longo silêncio, ele disse: “eu só sei usar o *single stroke*, o *double stroke*, *paradiddle*, *flam* e *drag*.” E emendou outra pergunta: “me diga quais dos 40 rudimentos que não tem um desses cinco que eu citei?” E completou: “você não deve achar que rudimentos vão resolver a sua vida, pois não vão. Eles iram te dar apenas algumas habilidades com as mãos. Não quero ser um tocador de caixa que fica praticando rudimentos a vida toda, preso a essas técnicas. Quero ser um músico que flui com a música e que escolheu como instrumento de trabalho a bateria.”

37



37 (adaptação)



38



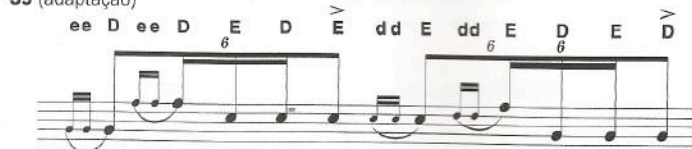
38 (adaptação)



39



39 (adaptação)



40



40 (adaptação)



Douglas Las Casas já acompanhou nomes como Mozart Mello, Cauby Peixoto, Zeca Baleiro e Fernanda Porto. Tem dois CDs gravados com o seu grupo instrumental Três de Paus e três DVDs-aulas de sua autoria. www.douglaslascasas.com.br/ douglaslascasas@uol.com.br

APÊNDICE E

Equipamentos utilizados nas gravações

1. *MacBook Pro*, processador 2.4GHz Intel Core2Duo, memória 4GB 1067MHz DDR3;
2. Placa de som M-AUDIO *Fast-track Ultra* (usb)
3. Fones de ouvido *Audio-Technica* ATH-M50
4. Microfone condensador MXL 990
5. Microfone condensador *Behringer* B1
6. Microfone cardioide dinâmico *Behringer Ultravoice* XM8500
7. Microfone *Shure* SM 48
8. *Logic Pro 9*, versão 9.1.8
9. *Garageband*’11, versão 6.0.5
10. *Photo Booth*, versão 3.0.3
11. *iMovie*, versão 9.0.4
12. Filmadora *Sony Cyber-shot*, 14.1 Mega Pixels
13. Filmadora *Nikon* D7000
14. Filmadora *Sony* HDR PJ540
15. Celular LG L5
16. Celular Motorola Razr HD (XT925)

ANEXO A

Patente do double drums

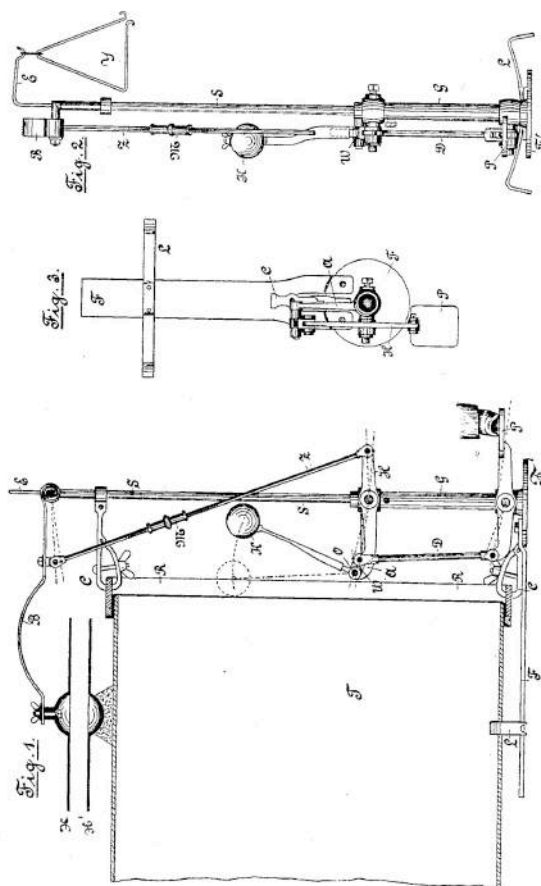
(No Model.)

A. FOERSTER.

APPARATUS FOR MECHANICALLY PLAYING ON DRUMS.

No. 393,551.

Patented Nov. 27, 1888.



Witnesses:
Fred W. Ruben
C. E. McDonald,

Inventor.
Albin Foerster.
J. J. Jones & Son,
 Attorneys.

S. PETERS, Photo-Duplication, Washington, D. C.

ANEXO A – Patente do double drums

Fonte: LETTERS PATENT. Albin Forester. *Apparatus for-meohanigally playing on drums.*
 nº US363551, 27 nov. 1888. Disponível em: <<http://goo.gl/3u1eID>>. Acesso em: 15 set.
 2014.

ANEXO B

Patente do suporte para caixa clara

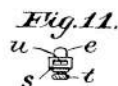
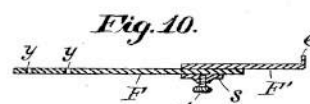
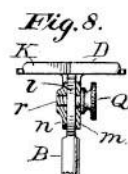
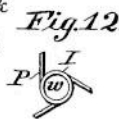
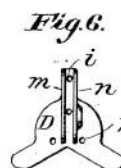
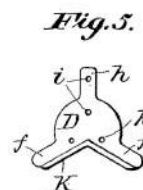
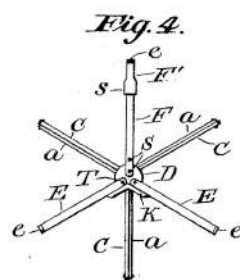
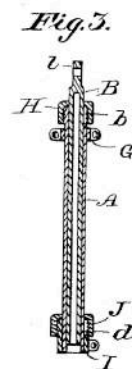
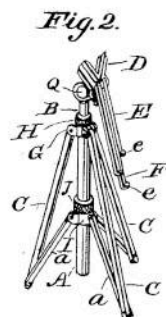
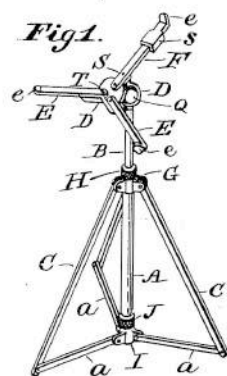
No. 624,662.

U. G. LEEDY.
DRUM STAND.

Patented May 9, 1899.

(Application filed Dec. 16, 1898.)

(No Model.)



Witnesses:

Wm. Thompson
B. C. Doll

Inventor:

Ulysses G. Leedy.
By *E. L. Silvers.*
Attorney.

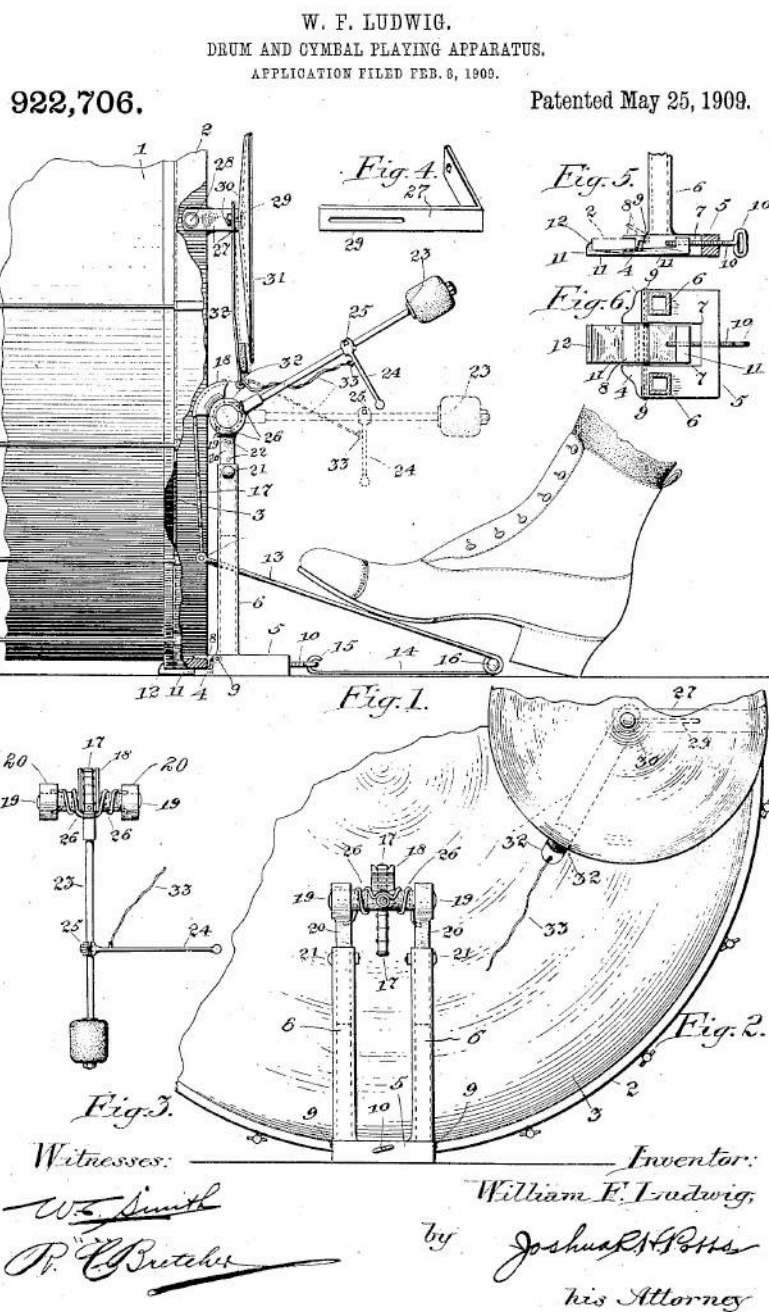
THE NORRIS PETERSON CO. PHOTO-LITHO., WASHINGTON, D. C.

ANEXO B – Patente do suporte para caixa clara

Fonte: UNITED STATES PATENT OFFICE. Ulysses Leedy. *Drum-stand*. nº US624662 A, maio 1898. Disponível em: <<http://goo.gl/4odqHF>>. Acesso em: 15 set. 2014.

ANEXO C

Patente do ajustable toe pedal



ANEXO C – Patente do ajustable toe pedal

Fonte: LETTERS PATENT. William F. Ludwig. Drum and cymbals playing apparatus. nº US922706 A, 3 fev. 1909. Disponível em: <<http://goo.gl/nptW9a>>. Acesso em: 15 set. 2014.