

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM MÚSICA — EDUCAÇÃO MUSICAL

JORGE LUIS SACRAMENTO DE ALMEIDA

ENSINO DE MÚSICA COM ÊNFASE NA EXPERIÊNCIA PRÉVIA DOS ALUNOS:
UMA EXPERIÊNCIA COM PERCUSSIONISTAS DE SALVADOR

Salvador
2004

JORGE LUIS SACRAMENTO DE ALMEIDA

ENSINO DE MÚSICA COM ÊNFASE NA EXPERIÊNCIA PRÉVIA DOS ALUNOS:
UMA EXPERIÊNCIA COM PERCUSSIONISTAS DE SALVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música, Escola de Música, Universidade Federal da
Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Musical.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Tourinho

Salvador
2004

Almeida, Jorge Luis Sacramento de.

Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador / Jorge Luis Sacramento Almeida. -- Salvador: 2004.

128 f. il.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Tourinho

Dissertação (Mestrado) - Escola de Música. Universidade Federal da Bahia.

1. Ensino de arte – música para instrumento de percussão - Salvador. 2. Ensino de teoria musical – ritmos afro-brasileiros I. Título.

CDU 373.64:789 (813.8)

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. *Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 4 de novembro de 2004.

Jorge Luis Sacramento de Almeida

A
meus pais

e a meus filhos,
Aquim e Bruno

AGRADECIMENTOS

Seria impossível a realização deste trabalho sem o estímulo e a ajuda que recebi de várias pessoas, às quais expresso aqui os meus agradecimentos:

Prof^ª Dra. Ana Cristina Tourinho, minha orientadora, que cumpriu de modo exemplar este papel — isto é, com competência, segurança e bom humor

Prof. Dr. Paulo Costa Lima, Prof^ª Maria das Graças e o doutorando Ângelo Rafael Fonseca, que me instigaram a desenvolver o projeto e me deram sugestões valiosas

Prof^ª Dra. Ângela Lühning, ex-coordenadora da Pós-graduação, pela atenção que tantas vezes me dedicou

Prof^ª Dra. Diana Santiago, atual coordenadora da Pós-graduação

Alunos do Núcleo de Percussão da EMUS/UFBA — Ângelo Medrado, Alexandra Pessoa, Isaac Novais, Humberto Monteiro, Poliana Coelho, Paulo Lima, Hermógenes Araújo, Antenor Cardoso, Átila Coutinho, Raul Pitanga, Érica Pereira, Mariana Marin, Gilberto Santiago, Wellington Sanches, David Haack e Emanuel Stank — que demonstraram interesse e entusiasmo autênticos pelo tema desta dissertação

Pró-Reitor de Extensão, Prof. Manoel José Ferreira de Carvalho, que soube compreender e viabilizar o projeto por mim apresentado

Produtoras Sophia Rocha e Débora Freire, por seu apurado senso de profissionalismo

Maisa Santos e Pedro Moraes, funcionários da EMUS/UFBA, sempre gentis nos momentos em que precisei de seus serviços

Maestro Marivaldo Paim, professores e músicos Jayme Sodré e Juraci Tavares, por sua lucidez e sensibilidade em relação à proposta deste trabalho

Bibliotecária Ismênia Pinheiro Santana — que, com zelo inextinguível, fez a revisão das normas técnicas

Professor Robson Barreto e a professora Flávia Candusso

Percussionistas que participaram e foram a razão de ser do projeto, com quem tanto aprendi, bem como os diretores de suas respectivas entidades, que foram abertos a este intercâmbio com a UFBA

Maria Helena, minha mulher, que bem sabe o quanto lhe devo de compreensão e apoio constantes nesta e em outras atividades acadêmicas.

“Os atabaques trovejam, o agogô repica seu som agudo...”

CARYBÉ: *As sete portas da Bahia*

RESUMO

O presente estudo baseou-se na dinâmica de ensino/aprendizagem do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, realizado em 2003 na Escola de Música da UFBA, em Salvador, do qual participaram percussionistas de 12 entidades afro-baianas. O requisito para a escolha desses sujeitos, no total de 27, foi a comprovação de larga experiência nessa atividade musical. A pesquisa focalizou a troca de saberes e fazeres entre a academia e a cultura dita popular. Nessa perspectiva, o professor assumiu também os papéis de mediador e aprendiz. A metodologia adotada consistiu em utilizar os conhecimentos prévios dos percussionistas, a fim de possibilitar a transmissão e a assimilação da escrita e leitura musical, além da técnica de caixa clara. Foram ministradas 42 aulas, 27 das quais práticas e 15 teóricas. No encerramento do segundo semestre realizou-se, na Reitoria da UFBA, um Festival de Percussão, do qual foram protagonistas os sujeitos do experimento pedagógico. A fundamentação teórica do estudo é a obra do educador pernambucano Paulo Freire, que propõe a utilização da cultura popular para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. O essencial do pensamento de Freire é fazer da educação um ato de ler o mundo para conhecê-lo e poder transformá-lo. À luz desse entendimento, a prática educativa pressupõe diálogo, rigor (que não deve ser confundido com rigidez), intuição, imaginação e construção de laços afetivos. O exercício da liberdade e o respeito à individualidade dos alunos são, pois, de importância crucial nesse processo. Os resultados obtidos permitem afirmar que foi rico, fecundo e mutuamente proveitoso o projeto pelo inédito intercâmbio desenvolvido entre esta universidade e os percussionistas participantes, que nunca antes haviam tido qualquer contato com a teoria musical, a maioria dos quais, inclusive, apresenta acentuada insuficiência escolar.

Termos-chave: ritmo, percussão, cultura popular, educação musical, experiência pedagógica

ABSTRACT

The present study was based on the learning/teaching dynamics of the project "Formation of Multiplying Agents" carried through in 2003 in the UFBA School of Music in Salvador, which participated percussionists of 12 afro-bahians entities. The requirement to choose these citizens, in the total of 27, was the evidence of wide experience in this musical activity. The research focused on the knowledge and techniques exchange between the academy and the popular culture. In this perspective, the professor also assumed the roles of mediator and apprentice. The adopted methodology consisted of using the previous knowledge of the percussionists, in order to make possible the transmission and the assimilation of the writing and musical reading, and the snare drum technique. 42 lessons, 27 of practice and 15 of music theory had been given. In the closing of the second term a Festival of Percussion took place in the UFBA rector's office which had been protagonists the citizens of the pedagogical experiment. The theoretical basis of the study came from educator Pablo Freire (from Pernambuco), who considers the use of popular culture to develop the learning/teaching process. The essential of Freire's thoughts is to use the education as an act to read the world, to know it and to be able to transform it. Thus the learning practice needs dialogue, severity (it does not mean strictness), intuition, imagination and affective connection. The freedom exercise and the individuality respect of the pupils are, therefore, of crucial importance in this process. The results obtained allow affirming that the project was advantageous and beneficial useful for the new interchange developed between this university and the percussionists, that never before had had any contact with musical theory, and most of them spent few years in school.

Key words: rhythm, percussion, popular culture, musical education, pedagogical experience

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	45
TABELA 2	46
TABELA 3	64
TABELA 4	70
TABELA 5	71
TABELA 6	72
TABELA 7	75
TABELA 8	76
TABELA 9	77
TABELA 10	77

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

ILUSTRAÇÃO 1	52
ILUSTRAÇÃO 2	52
ILUSTRAÇÃO 3	59
ILUSTRAÇÃO 4	60

LISTA DE EXEMPLOS

EXEMPLO 1	50
EXEMPLO 2	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 JUSTIFICATIVA	13
3 OBJETIVOS	16
4 HIPÓTESE	16
4.1 Do experimento para o mestrado	18
5 REFERÊNCIAL TEÓRICO	20
6 REVISÃO DA LITERATURA	24
6.1 Avaliação	27
6.2 Métodos / reflexão	30
6.3 Cidadania	35
6.4 Cultura popular	38
6.5 Ensino / aprendizagem	39
7 METODOLOGIA	42
7.1 Curso “Oficina de Percussão”	42
7.2 Curso “Formação de Agentes Multiplicadores”	44
8 AVALIAÇÃO	61
8.1 Mensuração	73
9 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	78
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

Em agosto de 2002, dentro da programação dos Seminários Internacionais da EMUS, resolvemos colocar em prática uma idéia que surgiu durante a “Semana de Educação Musical”, promover, organizar e produzir um encontro de grupos de percussão das comunidades de Salvador, que foi realizado no pátio da Escola de Música. Com a ajuda de alguns amigos e utilizando o relacionamento com dirigentes de grupos de percussão popular, agendamos o primeiro encontro. Neste evento, tivemos a presença de diversos grupos. O pátio da escola foi o ponto de concentração e desfile de grupos de percussão, pela quantidade diversificada de instrumentos e de pessoas presentes, similar a uma quadra de ensaio de uma escola de samba ou até mesmo dos blocos afros.

A esse respeito, Dantas afirma: “As quadras de escolas de samba propiciam um contexto que favorece o aumento da potência de agir do aluno por levar em conta a dinâmica da linguagem musical, num processo de recriação permanente” (DANTAS, 2001, p. 20). A “Banda Erê do Ylê Aiyê” foi a primeira a se apresentar. Em seguida, os grupos se apresentaram na seguinte ordem: “A Mulherada”, “Meninos do Mocan”, “Grupo de Percussão da EMUS”, “Alunos do Curso Afro-Brasileiro”, alunos do “Curso Básico” e alunos da “Oficina de Percussão”. No final, todos os integrantes dos grupos tocaram juntos.

Nossa intenção inicial era promover somente este encontro, porque, para reunir mensalmente muitos grupos de percussão, precisaríamos de uma estrutura financeira mínima e uma equipe de produção. Mas o resultado do encontro foi muito positivo e, na semana seguinte, muitos indagaram sobre próximos e novos encontros. Atendendo à

demanda, resolvemos prosseguir com o projeto, que foi batizado de “Quinta Percussiva”, e definimos que aconteceria mensalmente, a cada última quinta-feira do mês. Durante os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, realizamos a “Quinta Percussiva” no pátio da EMUS.

Reunimos, durante cinco meses, os seguintes grupos: “Grupo de Samba de Itapoan”, “Muzenza”, “Kizombalari”, “Egrégoras”, alunos da “Prakatum”, “A Mulherada”, “Meninos do Mocan”, “Meninos da Casa Branca”, “Grupo Forró Pé de Serra Beira Mar”, “Grupo de Percussão da EMUS”, alunos do “Curso Básico” e “Oficina”, “Malê Debalê”, “Olodum”, “Banda Êre” e “Ilê Aiyê”, todos grupos que trabalham com ritmos da cultura popular brasileira.

Durante os encontros, surgiu a hipótese de terminar o projeto no mês de dezembro com a presença dos maiores blocos afros da Bahia: Olodum, Ilê Aiyê, Muzenza e Malê Debalê, além do Grupo de Percussão da EMUS. A princípio, parecia impossível realizar este encontro, mas, com a colaboração fundamental de Juraci Tavares, estudante da Escola de Música da UFBA e professor do CEFET (Centro Federal de Educação Técnica), que conhece os presidentes desses blocos, conseguimos contactar todos eles.

O encontro aconteceu no dia 18 de dezembro de 2002, extraordinariamente uma quarta-feira, porque, no dia seguinte, haveria o concerto de encerramento da Orquestra Sinfônica da UFBA. Convidamos o professor Paulo Costa Lima para discursar na abertura do evento, conhecedores que somos de sua simpatia pelo projeto, de sua retórica e de seu pensamento pedagógico.

Neste dia, conseguimos reunir mais de setenta percussionistas na área do pátio. O professor Paulo Costa Lima iniciou o evento com um belo e inteligente discurso, falando sobre a história da Universidade no Brasil e também do caminho que ele considera aconselhável para os músicos neste novo século (LIMA, 2002). Apresentação

foi aberta pelo grupo Ilê Aiyê, seguido do Grupo de Percussão da EMUS, depois o Malê Debalê, Muzenza, Olodum e a participação especial de Juraci Tavares, cantando suas composições junto com o Ylê Aiyê. Depois de quase duas horas de apresentações, finalizamos com todos os grupos tocando juntos. Ressaltamos que este encontro foi um exemplo de interação poucas vezes visto na EMUS.

Durante a parte final do evento, quando todos estavam tocando juntos, surgiu a idéia de um novo projeto: convidar dois maestros de cada grupo para participar de um projeto de extensão da EMUS. Como alunos do curso de extensão desta Escola, receberiam uma bolsa integral, vale transporte, e teriam aulas de teoria e prática durante um ano, desde que se comprometessem a tornar-se “Agentes Multiplicadores”, isto é, retransmitir os conhecimentos adquiridos para suas comunidades.

2 JUSTIFICATIVA

Desde meu ingresso na EMUS como professor do Curso de Percussão, senti a necessidade de ampliar o número de alunos e de interagir com outros grupos em Salvador. Publiquei um texto sobre o assunto, “Percussão em Salvador”, no qual afirmo: “Para mim, o percussionista profissional tem que saber sobre o funcionamento geral da música, assim como os violonistas, violinistas, pianistas, entre outros” (SACRAMENTO, 2002, p. 180). Atualmente, como reflexo desse trabalho de ampliação, a EMUS conta com nove alunos de graduação, 80 na extensão (Oficinas e Básico). O Grupo de Percussão da EMUS apresenta-se periodicamente há dois anos com muito sucesso, sob a regência do maestro Ângelo Rafael.

Todos estes fatos justificam a existência de demanda para um estudo que abranja maestros de grupos de percussão (Ilê Aiyê, Male Debalê, Olodum, Muzenza, Terreiro

do Cobre, Terreiro da Casa Branca, Instituto Oyá, Associação Amigos do Katendê, A Mulherada, Kizombalari, Bagunção) — uma manifestação social, cultural e musical amplamente consolidada.

Este estudo também se justifica por pretender lidar com pessoas que não têm acesso à técnica tradicional de caixa, leitura e escrita musical. Conforme observei informalmente, embora essas pessoas atuem como profissionais, elas têm muita dificuldade em acompanhar o processo acadêmico. De uma maneira geral, pertencem a uma classe social desfavorecida, são excluídas do sistema, vítimas de discriminação étnica e social, como declarou o professor Silvio Humberto em sua palestra sobre o tema “Cotas na Universidade” para os alunos do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores” (HUMBERTO, 2003). Por causa desses problemas, possuem um nível de escolaridade muito baixo. Para desenvolver o projeto, buscamos metodologias alternativas que possibilitassem um aprendizado acelerado e eficaz, a fim de aproveitar o potencial prático dos alunos.

Observamos que os ritmos executados por essas pessoas em seus grupos são ricamente expressivos, e compostos de figuras usadas no cotidiano da academia. Então surgiram as seguintes questões: Por que não utilizar esses ritmos para ensinar leitura e escrita musical? Por que não agregar ao conhecimento acadêmico a riqueza do conhecimento popular?

Observando-se as performances destes músicos, constatou-se que existe uma estreita correlação entre percussão e movimentação corporal, diferente do ensino formal, onde o foco está voltado para a aprendizagem do código musical em detrimento da expressão corporal, e muitas vezes sem a devida atenção para esta. Por ser o ritmo intrinsecamente orgânico, Andréa Dantas assinalou:

No que tange à música, uma diminuição de potência ocorre quando os saberes populares são transformados em matéria escolar. Disciplina-se também o corpo do aluno e do professor. Ficar em pé, dançando, sentindo o ritmo em suas múltiplas possibilidades, lhes é vedado. O corpo deve estar submetido, paralisado na sala de aula, apenas atento à narração do professor. Essa postura contraria frontalmente a prática dos saberes populares, onde o corpo se apresenta como elemento mediador no ensino (DANTAS, 2001, p. 24).

Este fato citado acima é claramente observado nos ensaios dos blocos e das entidades que tivemos oportunidade de frequentar. O conteúdo é transmitido verbalmente (cultura oral) e com a movimentação corporal, como se fosse fundamental usar o corpo para facilitar o aprendizado dos ritmos e convenções definidos pelos maestros. No que se refere à oralidade, Candusso ressalta:

Na literatura da educação musical pode-se observar que o ensino e a aprendizagem musical em contexto de tradição oral só recentemente estão chamando a atenção dos profissionais da área, embora não possa ser ignorado o interesse pelo folclore (CANDUSSO, 2002, p. 3).

Chamamos a atenção para a já mencionada “movimentação corporal”. Podemos chamar essa movimentação de “dança”, de acordo com Andrade: “Na cultura ocidental, a dança baseia-se fundamentalmente na sincronia dos movimentos — daí a sincronia da aprendizagem” (ANDRADE, 1999, p. 20).

3 OBJETIVOS

Geral

Capacitar instrumentistas de percussão a utilizar a sua vivência musical para a aquisição de técnica de caixa tradicional, leitura e escrita musical, a fim de que possam compreender, aplicar e retransmitir os conhecimentos adquiridos com mais capacidade.

Específicos

- Sugerir meios e modos capazes de possibilitar maior interação do mundo acadêmico com a cultura popular.
- Viabilizar a realização de atividades musicais por pessoas que expressam essa cultura, a fim de torná-la mais conhecida por estudantes de todos os níveis da Universidade.

4 HIPÓTESE

É possível estimular percussionistas práticos e experientes para a aprendizagem da leitura e da escrita musical. Através de um trabalho didático em que os valores e saberes precedentes foram considerados e trazidos para o plano acadêmico, estruturamos um curso voltado especialmente para o perfil musical e socioeconômico destes sujeitos, visando a habilitá-los para a leitura e a escrita musical.

Durante este processo, procuramos desqualificar qualquer atitude etnocêntrica em relação ao modo de ser da cultura popular diante da proposta pedagógica que estávamos desenvolvendo. Sobre isso, Dantas ressalta:

Pressupor que existe uma continuidade entre o conhecimento musical popular e a música na escola e que é possível passar de um para o outro sem ruptura não permite a real compreensão do acontecimento pedagógico. A apropriação, pela escola, desse saber,

implica no exaustivo trabalho de transformá-lo em objetivo de ensino (DANTAS, 2001, p. 24).

À luz dessa observação, uma das situações que percebemos foi identificar quem estava tocando o ritmo grafado e quem estava tocando porque estava imitando o que havia escutado. Outro cuidado neste projeto foi perceber que outros fatores, não relacionados com o cognitivo musical de alguns alunos, estavam impedindo-os de entender o assunto. Por exemplo, como havia pessoas com grau de escolaridade baixo, existia a possibilidade de haver entre elas quem tivesse dificuldades de acompanhar o curso. Tivemos, então, que aprender a lidar com esta situação. A esse respeito, diz Jayme Sodré afirma:

A minha primeira questão é essa, é que a gente vai lidar com uma base de conhecimento muito importante, mas os companheiros que tocam percussão, que batem tambor, não precisam ficar inibidos porque você tem uma categoria a mais e nem você ficar acanhado porque está trabalhando com eles. Este é um problema sério quando a gente vai fazer pesquisa ligada a nosso povo (SODRÉ, 2003).

A orientação de Sodré é, no caso, bastante pertinente. Existe um temor à música grafada que constrange o músico prático, o qual, por isso, não lê partitura, semelhante ao constrangimento do profissional acadêmico erudito diante do manejo de ritmos populares.

Enfim, estivemos atentos a esta problemática e durante o curso observamos as atitudes dos alunos no sentido de identificar quem não estava aprendendo porque tinha dificuldade técnica ou porque se sentia constrangido com o conhecimento do professor, ou mesmo inibido com os colegas nas aulas de teoria e prática. Assim que

identificávamos o problema, conversávamos com o aluno e tentávamos demonstrar a importância de seus conhecimentos neste contexto, esclarecendo que este projeto era uma troca de conhecimentos e experiências, e cada pessoa aprende de forma diferenciada e segundo o potencial, interesse e motivação próprias.

4.1 Do experimento ao mestrado

A partir do Curso de Extensão, desenvolvemos uma metodologia diferente para este projeto de pós-graduação, aproveitando os conhecimentos práticos e prévios dos próprios alunos para transmitir os conhecimentos da leitura e escrita musical, ou seja, uma troca de saberes entre o popular e o acadêmico, em uma dinâmica de intercâmbio.

Garzes assim define saberes e conhecimento:

Os saberes são aqueles que os homens trazem consigo de suas experiências, vivências, que lhes são repassadas de uma determinada cultura, de valores, normas, e que são constituídas durante o percurso de suas vidas. Já o conhecimento é constituído a partir do momento em que se passa a ter consciência e/ou conscientização de um objeto, fato ou fenômeno, pois remete à reflexão crítica de problemas inerentes às vivências do cotidiano, acadêmicas ou mesmo de ordem profissional (...) (GARZES, 2003, p. 20).

Cumpramos salientar que esta experiência foi direcionada para percussionistas que já têm experiência com música popular, músicos que, até então, trabalhavam somente com o saber adquirido com a vivência prática diária.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire desenvolveu várias atividades como educador, da docência à criação de idéias e métodos. Sua metodologia foi muito usada em campanhas de alfabetização de adultos. Trata-se de obra que vem sendo reconhecida em todo mundo como uma contribuição da América Latina para a pedagogia universal. Gadotti ressalta quatro intuições originais da teoria e práxis de Freire: 1) ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; 2) defesa da educação como ato dialógico e, ao mesmo tempo rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo; 3) a noção de ciência aberta às necessidades populares; 4) o planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática, a

pesquisa participante. (GADOTTI, 2003, p. 17-18). Gadotti, por outro lado, afirma que Freire, além dessas quatro intuições, desenvolveu um método que, a seu ver, pressupõe as seguintes necessidades: 1) ler o mundo; 2) compartilhar a leitura do mundo; 3) educar para produzir e reconstruir o saber; 4) educar como prática da liberdade (GADOTTI, 2003, p. 18).

Entre as suas obras mais importantes, podemos citar: *Pedagogia do oprimido* (1968); *Pedagogia da esperança* (1992); *Educação como prática da liberdade* (2003). Em 1997 lançou seu último livro, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sobre o qual diz Lima:

(...) (re) encontramos as problemáticas da “inconclusão do ser humano”, da “curiosidade ingênua e curiosidade crítica”, da distinção entre treino e formação, da “vocação ontológica do ser humano”, ou da “tensão entre autoridade e liberdade (...)” (LIMA, 2002, p. 85).

Dos livros citados, *Pedagogia da autonomia* foi o que nos forneceu mais reflexão para o desenvolvimento das idéias de nossa pesquisa. Lima comenta-o:

Pedagogia da autonomia revela uma prática educativa democrática, educativo-progressista, antidiscriminatória, orientando os educandos como seres livres e conscientes, para a aproximação crítica entre a escola e a vida, currículo e experiência social dos sujeitos, ensino e formação moral e cívica, formação democrática e exercício efetivo de práticas democráticas e participativas na escola, comprometendo-se com a emancipação da autonomia (LIMA, 2002, p. 88).

Lima (apud Gadotti) acrescenta: “Nele, Paulo Freire nos ensina a ensinar partindo do ser professor” (LIMA, 2002, p. 88).

Por esses motivos, o pensamento de Freire constitui a principal fundamentação teórica desta pesquisa. Suas pesquisas foram e ainda são de fundamental importância

por causa da ênfase à visão construtivista do processo educativo. Além disso, têm sido reconhecidas mundialmente não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição universal, como, por exemplo, ao sublinhar:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, se aprende em “reciprocidade de consciência”, não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 12).

O pensamento de Freire reflete, também, criticamente sobre a nossa atitude como educador, visto que propõe a utilização da cultura popular como um caminho para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, em sua obra permeia a idéia de que educar é conhecer, é ler o mundo para poder transformá-lo. Suas pesquisas comprovam que a educação é um ato dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo, respeitando a identidade do aluno e sua capacidade de decidir. Sobre essa capacidade de decidir, Lima escreve: “Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, seja individualmente, seja com outros profissionais, seja ainda com os alunos e alunas, e portanto nunca ato puramente técnico (LIMA, 2002, p. 91).

O presente projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, desenvolvido como o cerne desta dissertação, segue esta linha de pensamento por dois motivos. Primeiro, porque nossa intenção foi trabalhar com a música popular brasileira — em particular, os

ritmos, como conteúdo pedagógico; segundo, porque neste projeto praticamos o diálogo, usamos a intuição e a imaginação na condução das aulas, respeitando os indivíduos em todas as suas características e criando um laço de afetividade e respeito na relação com o educando. Assim, nesta experiência de ensino/aprendizagem, proporcionamos aos alunos a possibilidade de construir e compartilhar conhecimentos em sala de aula, à luz do que sublinha Freire (FREIRE, 2000, p. 25).

Deixaremos claro no decorrer da leitura deste relato que o experimento consistiu em utilizar os conhecimentos prévios dos alunos — percussionistas com larga experiência — para facilitar a transmissão e a aquisição dos conhecimentos teóricos musicais. A respeito disso, ressalta Freire: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 33).

Por se tratar de um trabalho de educação musical, nosso propósito foi o de fundamentar o experimento no significado, como entende Freire, da ação de educar. Diz ele: “A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2000, p. 36).

6 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresentamos as referências teóricas do presente estudo, no que concerne à avaliação, métodos, relação entre música e cidadania, cultura popular, processo de ensino/aprendizagem e conhecimentos prévios dos alunos.

De saída, um aspecto é crucial, como observa Freire (FREIRE, 2000, p. 46): “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” Assim, conforme já esclarecemos, este trabalho constitui-se tendo como ponto de partida a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (ritmos afro-brasileiros). A propósito, pergunta Freire: “Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2000, p. 34). Esses ritmos afro-brasileiros, de acordo com Wisnik, “nada mais são do que a temporalização dos gestos das danças” (WISNIK, 1983, p. 44), que os alunos conhecem bem, por eles aprendidos com a prática constante da imitação e

repetição em seus grupos; tal familiaridade desses alunos com esses gestos foi utilizada como conteúdo para facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Quanto a esse pressuposto, diz Freire tratar-se de curiosidade ingênua da qual “resulta indiscutivelmente em certo saber, não importa se metodicamente desrigoroso, pois é a que caracteriza o senso comum” (FREIRE, 2000, p. 32). No projeto “Encontro Percussivo”, que coordenamos, são valorizados igualmente o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento científico. Acreditamos efetivamente que esses dois conhecimentos juntos podem construir algo de novo. Sobre o que os distingue, afirma Lakatos:

O conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido. O que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer (LAKATOS, 1986, p. 18).

No Curso de Extensão “Formação de Agentes Multiplicadores”, seguimos a prática de ensino em grupo, em uma relação horizontal e dialógica, na qual nos colocamos como aprendizes desses ritmos trazidos para a Escola de Música pelos alunos, tendo em vista uma interação de saberes e fazeres. Sobre o sentido dessa relação, Freire diz: “O que é o diálogo? É uma relação horizontal A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2003, p. 115).

No âmbito da pós-graduação em Educação Musical da Escola de Música da UFBA, este experimento é novo e, a nosso ver, de importância relevante nos dias atuais. Na área de pesquisa em música, Dantas sublinha:

É preciso, portanto, refletir sobre os fatos e buscar alternativas ao ensino de música, que levem em consideração a complexidade, concretude e contextualidade do fato musical, numa tentativa de mantê-lo vivo, e também de ter alunos e professores mais potencializados (DANTAS, 2001, p. 17-18).

A pesquisadora Candusso (2002) ressalta em sua dissertação a importância de se buscar alternativas de ensino que considerem a complexidade dos fenômenos populares. Entendimento semelhante é o do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária): “A complexidade da sociedade atual exige que se experimentem novas possibilidades na escola e fora dela, processando e construindo múltiplos sentidos para o aprender” (CENPEC, 2003, p. 44).

Vários estudiosos do assunto reconhecem a necessidade de se utilizar elementos da música popular como conteúdo (CANDUSSO, 2002; DANTAS, 2001; ARROYO, 2001; PENNA, 2001). Candusso assinala: “É preciso ampliar o conhecimento relativo à cultura popular para que seja diminuída a superficialidade com a qual ainda é tratada” (CANDUSSO, 2002, p. 133). Dantas, por exemplo, questiona o modelo pelo qual se ensina música tanto nos níveis fundamental e médio quanto no superior (DANTAS, 2001, p. 25). Arroyo diz que os conservatórios de música “são alvo de uma série de preconceitos, fruto de representações que foram construídas ao longo do século XX” (ARROYO, 2001, p. 60). Penna enfatiza: “É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais” (PENNA, 2001, p. 115).

É pertinente a observação de Padilha:

(...) no âmbito do senso comum, acabamos muitas vezes por associar o conceito de inovação a um caráter de ineditismo, como se, num insight, conseguíssemos [criar] algo inteiramente novo, que

não encarna em si nada do velho ou ignora a contribuição de algum aspecto da tradição (PADILHA, 2003, p. 102).

Ou seja, o modismo e o exagero do novo não passam de equívocos. Nessa medida, torna-se crucial conhecer, entender e saber aproveitar o que de valioso os sistemas pedagógicos existentes em nossa cultura podem nos oferecer como ajuda para a construção do novo.

6.1 Avaliação

Avaliação é um processo sempre complexo, razão pela qual devemos estar atentos a todos os detalhes que envolvem sua prática, principalmente quando se trata de avaliação do indivíduo e de grupos. Hentschke salienta: “A complexidade implícita no processo de avaliação educacional abarca questões de ordem conceitual, juízo de valores, procedimentos, encaminhamentos” (HENTSCHKE, 2003, p. 152). Cumpre-nos desde logo esclarecer que no experimento aqui relatado não fizemos uma observação individualizada dos sujeitos envolvidos. O desempenho individual do aluno foi observado cuidadosamente, mas sem nenhum tipo de comparação e classificação. A esse respeito, adverte Sant’ana: “Jamais um aluno deve ser comparado com outro, e sim com seu próprio progresso” (SANT’ANA, 1995, p. 65).

É ainda Hentschke quem observa: “(...) a avaliação é algo muito especial. Por isso cada aluno é avaliado em função de sua trajetória individual e de suas conquistas pessoais, e não em relação aos critérios por ela estabelecidos” (HENTSCHKE, 2003, p. 32). Em seu livro *Avaliar por quê? Avaliar como*, afirma Sant’ana:

As diferenças individuais se fazem presentes e se faz necessário averiguar em que extensão cada indivíduo atingiu o objetivo

estabelecido no início do planejamento, tendo-se como parâmetro o próprio indivíduo e não suas dimensões em relação ao grupo (SANT'ANA, 1995, p. 14).

Freire, por sua vez, dá outro enfoque ao assunto: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?” (FREIRE, 2000, p. 33).

Como se percebe, há diferentes considerações a respeito da avaliação. Parece confirmar-se o fato de que a herança pedagógica européia é um dos motivos pelos quais ainda hoje, em pleno século XXI, se concebe a educação como uma imposição de conhecimentos dos professores aos alunos, denominada por Freire de “Educação bancária”, e por Luckesi de “Educação tradicional”.

Segundo Werneck, o problema da educação “no Brasil, ao longo de todo o século XX, é que ela repetiu uma cultura obsoleta de outros continentes. Daí permanecermos atrasados” (WERNECK, 2003, p. 34). Na música não é diferente, como diz Fonterrada: “Durante todo o período colonial a educação musical continuou vinculada à igreja e, portanto, muito ligada às formas européias” (FONTERRADA, 1993, p. 70).

Visto que neste projeto assumimos uma atitude mediadora, não poderíamos deixar de exercer uma avaliação também mediadora. Mediação essa que assegurou o processo de mobilização dos alunos, na perspectiva de lhes permitir transcender diante de uma palavra, uma pergunta. Como a entende Andrade, a avaliação mediadora “deve ser encarada, portanto, não como dado classificatório, mas como material de apoio para definir novas estratégias de ensino e aprendizagem” (ANDRADE, 2003, p. 22).

A nosso ver, a avaliação é fundamental para saber se estão sendo atingidos os resultados esperados de um projeto social. No caso, os resultados esperados e atingidos ao final do curso — domínio da técnica de caixa, leitura e escrita musical — foram compreendidos pelos alunos, bem como foi satisfatória a aquisição, por parte do

professor, dos ritmos populares levados por eles para o projeto. Podemos então dizer que a complexidade na avaliação é causada pela necessidade que temos de conhecer outros procedimentos didáticos pedagógicos e fundamentos de psicologia da educação, de psicologia da aprendizagem e psicologia cognitiva, além de antropologia e sociologia. Vivenciamos no experimento, as situações cotidianas dos alunos, o que se refletiu em nossa conduta de professor, no sentido de elaborar o programa do curso de acordo com o que eles estavam tocando e ouvindo em suas comunidades. Também entendemos que o fato de estarmos avaliando não só o experimento, mas os envolvidos no projeto, indivíduos, seres humanos, respeitando suas particularidades, tornou o processo de avaliação mais complicado. Quanto a isso, concordamos com Demo, que afirma: “Não é possível avaliar adequadamente um ser humano por sua complexidade e sensibilidade subjetiva, do que resulta que em toda avaliação vai alguma injustiça” (DEMO, 2003, p. 28). Romão entende, porém, que: “a impossibilidade da avaliação correta é atribuída à complexidade da atividade humana que deve ser avaliada” (ROMÃO, 2002, p. 47).

Já que no projeto havia dois grupos sendo avaliados, a prática da avaliação coletiva foi necessária. Buscamos um processo avaliativo que fosse conduzido de modo mais global, com a participação de todos, os envolvidos no experimento — alunos, professor, comunidades, universidade. Sant’ana ressalta:

É preciso, para realizar uma avaliação coerente com os objetivos educacionais, levar em consideração a necessidade de uma ação cooperativa entre os participantes do processo, na ação coletiva consensual, em uma consciência crítica e responsável de todos (SANT’ANA, 1995, p. 28).

Enfim, avaliar é um processo difícil porque exige critérios e competência por parte de quem está avaliando, que é, pois, o educador. Quanto a esses critérios, Hentschke, além de enfatizar a necessidade de torná-los claros, considera como importantes as funções da avaliação, por ser uma prática estritamente ligada ao ensino.

O fato é que uma avaliação conduzida indevidamente pode ter um efeito negativo, o de humilhar ou excluir os sujeitos da experiência, principalmente na área de música, de acordo com o que assinala Hentschke:

A dificuldade em avaliar a prática musical está relacionada a certas visões sobre a natureza da música, as quais postulam que a música é uma forma de expressão ou uma linguagem que fala à alma humana, que lida com emoções e dimensões pessoais (HENTSCHKE, 2003, p. 31).

Retomemos Freire, que sintetiza assim sua práxis: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2000, p. 110). E Hentschke completa : “Ensinar e avaliar caminham lado a lado; (...) o professor avalia sua prática de acordo com a resposta do aluno e, a partir dessa relação, vai traçando novas possibilidades pedagógicas” (HENTSCHKE, 2003, p. 60).

6.2 Métodos/reflexão

Já que estamos trabalhando em uma pesquisa que está experimentando uma nova forma de ensino, vale aqui destacar algumas reflexões acerca de métodos em Educação Musical.

A palavra “método” está aqui definida conceitualmente de duas maneiras convergentes em obra de referência. Em uma, lê-se: “Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de

um resultado determinado” (FERREIRA, 1999, p. 1328). E na outra, método é: “Conjunto de meios, regras e preceitos convenientemente dispostos, para se chegar a um fim desejado sem escusada perda de energias” (BORBA, 1962, p. 225).

As expressões “resultado determinado” e “fim desejado” são sinônimas. Essa concordância semântica poderia também existir se referíssemos outras definições de método. Assim, o que está em jogo é a consciência do professor, no caso, de Educação Musical, consciência do resultado que ele determinou ou do fim que desejou, pouco importando em si o método que escolheu. Para Tourinho, “um método de ensino é parte de uma complexa relação de forças, muitas vezes conflitantes, que põe em disputa diversas perspectivas filosóficas e interesses práticos e educacionais” (TOURINHO, 1994, p. 40).

Entendemos que o importante em um processo de aplicação de métodos no ensino de música é, além do conhecimento histórico do assunto e dos diversos educadores musicais, a possibilidade de aplicá-los em uma turma de educação musical, tendo em vista o desenvolvimento artístico dos alunos.

Vamos citar quatro pesquisadores que desenvolveram metodologias no campo da educação musical. Antes, porém, vejamos o que Tourinho diz:

As metodologias européias — Dalcroze, Orff e Kodaly — que tanta influência continuam exercendo sobre nossa atividade de ensino, nasceram da observação e da reflexão que seus proponentes sistematicamente desenvolveram sobre suas próprias formas de ensinar, sobre as dificuldades que seus alunos apresentavam e sobre questões do desenvolvimento da percepção e de processos cognitivos e afetivos, ligados a música (TOURINHO, 1994, p. 25).

Carl Orff, alemão, nascido em Munich, faz questão de esclarecer que não elaborou um método, mas uma obra didática para as escolas Orff, cuja filosofia não é

formar músicos e, sim, produzir vivência musical. Trabalha com a sua instrumentação específica para crianças, conhecida como “instrumentação Orff”.

Dalcroze, suíço que estudou em Genebra, desenvolveu um trabalho em que o ritmo é de fundamental importância, denominado EURITMIA, que concerne à interação corpo/mente : o aluno aprende a mostrar com o corpo o que está sentindo, desenvolvendo atenção, inteligência, rapidez mental, sensibilidade e movimento. Sobre isso, afirma Paz: “Aplicando-se o movimento físico, refina-se a técnica instrumental e dá-se especial atenção à arte da improvisação” (PAZ, 1993, p. 82).

Suzuki, japonês, criou o método Suzuki, aplicado a crianças, em que se combinam imitação, valorização da postura, formação do caráter e participação dos pais, que aprendem a tocar o instrumento junto com os filhos.

Zoltan Kodály, húngaro, que realizou seus estudos em Budapeste, desenvolveu um método global e intuitivo baseado e desenvolvido a partir de canções do folclore nacional, pois acredita que a música ajuda a desenvolver o intelecto, as emoções e toda a personalidade do homem. Também realça a participação dos pais. Ao comentar o método Kodály, Paz destaca: “Em um processo muito natural e, através da vivência musical, a criança é levada a falar o idioma da música, o ‘musiquês’” (PAZ, 1993, p. 84).

É fato que hoje, depois de um século inteiro de pesquisas em educação musical, professores e estudantes dessa área, com as devidas aproximações à realidade brasileira, podem desenvolver pesquisas e metodologias próprias. O importante é saber aproveitar os conceitos-chave que têm relação com a nossa cultura. Estamos falando em criar uma metodologia que se adeque a nossos objetivos para refletir o contexto de vida, cidade e instrumentos com o qual nos identificamos, procurando ampliar nossa visão educativa.

Diz Tourinho (1993, p. 28) não existir um método melhor que do outro, pois todos se completam, e devemos aproveitar as suas concepções.

Embora os pesquisadores Orff, Kodály, Dalcroze e Suzuki tenham produzido material e procedimentos louváveis, estes foram voltados para outra sociedade e outro tempo. Acreditamos não ser possível seguir algum destes métodos em sua íntegra, porque a realidade educacional do Brasil é completamente diferente da realidade dos autores acima. Koellreutter, citado por Paz, afirma: “O nosso desenvolvimento musical é falho porque não está de acordo com a sociedade” (PAZ, 1993, p.76).

Entendemos que é de importância decisiva estudar e conhecer a história e métodos pesquisados nesta área; porém, precisamos atentar para o fato de que vivemos em um país onde são acentuadas as desigualdades sociais e as diferenças culturais regionais. É ainda Koellreutter quem diz, referido por Paz:

(...) os exercícios têm que estar de acordo com o grupo social no qual o professor atua. Isso já muda da cidade para o interior, isto é, o material deveria ter caráter regional. No Rio, parte do rock; no Nordeste, do folclore local (PAZ, 1993, p. 76).

Nosso ensino fundamental, não mais inclui a disciplina Música em seus currículos. Hoje, os concursos públicos para o magistério requisitam professores de “Educação Artística”, os quais, aprovados, ficam responsáveis pelo ensino de Música nas escolas. O que ouvimos atualmente desses professores, em relação a esse ensino, é a obrigatoriedade de trabalhar com objetivos definidos pela direção das respectivas escolas públicas, de preparar atividades para participação em datas comemorativas do calendário nacional. Ora, esses diretores ignoram o fato de que a arte da música é não só a nossa mais expressiva manifestação cultural, como pode contribuir muito para a formação da cidadania. O que termina se verificando é uma percepção inteiramente

equivocada do significado da música nessas escolas, como se o papel dela fosse tão somente o de “abrilhantar” eventos, e não o de exprimir os diferentes momentos de nossa vida cotidiana. Não é excessivo, mais uma vez, referir Koellreutter citado por Paz: “A música só tem função se ela contribui para a melhoria das condições sociais da vida regional” (PAZ, 1993, p. 76).

Sobre a formação dos educadores musicais, o mercado de trabalho na escola regular oferece, boa parte das vezes, condições pouco favoráveis para a prática profissional. Salas inadequadas, ausência de instrumentos musicais e excesso de alunos são algumas das queixas comuns do professor.

Vem muito a propósito uma observação de Swanwick: “É óbvio que toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo do tempo e intercalando-se com outras culturas” (SWANWICK, 2003, p. 38). Uma coisa é aplicar cega e acriticamente em nossas escolas os métodos acima citados; outra coisa é saber aplicá-los à luz de nossas características culturais, de nosso modo de ser como povo, e povo mestiço, porque nele são singulares os traços e elementos étnicos e lingüístico oriundos predominantemente do português, do índio e do negro africano. Nesse sentido, são da maior importância as contribuições de Mário de Andrade, Villa-Lobos e Sá Pereira. Sem esquecer, entre outros, a do Movimento Armorial.

Na verdade, o educador musical no Brasil, sobretudo na rede oficial, é obrigado a ensinar também dança, desenho, pintura e teatro. Há, ainda, outra distorção: nessas escolas, professores de outras disciplinas são designados, isto é, improvisados para lecionar “Educação Artística”, como já pudemos constatar.

Parece-nos pertinente mencionar as perguntas de Tourinho (2003) em seu artigo “Considerações sobre avaliação de ensino de métodos de música” :

- 1) Que considerações culturais e sociais acompanham a fundamentação dos métodos?
- 2) Para que tipos de alunos e salas-de-aula esses métodos parecem estar direcionados?
- 3) Eles oferecem oportunidades para que diversos estilos de aprendizagem possam ser utilizados (motor, visual, auditivo...) ?
- 4) Que tipos de ‘respostas’ e comportamentos musicais esses métodos privilegiam?
- 5) Que exigências de material didático os métodos apresentam?

6.3 Cidadania

A consciência dos direitos e deveres constitui o que se entende por cidadania. Essa consciência só é percebida e assumida historicamente a partir do advento da Revolução Francesa (1789). Evolui ao longo do tempo e se traduz nas constituições dos países de tradição democrática. Ser cidadão, portanto, significa exercer plenamente os direitos fundamentais que lhe são assegurados pela Constituição do Estado democrático, bem como praticar os atos que são de sua obrigação. Ao exprimir essa consciência e a ela corresponder, um indivíduo se mostra capaz de conviver com seus semelhantes, de integrar-se ao processo civilizatório.

Entretanto, devemos assinalar que se fortalece a consciência da cidadania quando, numa sociedade injusta como a brasileira, às pessoas de classes desfavorecidas pelo desenvolvimento são dadas oportunidades de acesso aos bens da educação e à realização profissional.

A propósito, mencionaremos dois depoimentos de alunos do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, no dia da aula inaugural. Para o alabê do TC, VP, a possibilidade de participar do curso abriu-lhe espaço para uma melhor qualificação profissional e musical. Embora já tenha tocado no BF da Bahia e no YA, o jovem músico é enfático ao afirmar: “Quem pensa que sabe tudo, na verdade, pouco conhece.

Este projeto vai valorizar meu trabalho. No futuro, quero poder viver de música, viver de percussão”. Já o percussionista do MD, AB, diz: “Sempre quis estudar aqui, mas havia o vestibular. Hoje, além de realizar meu objetivo, quero poder sair daqui lendo e escrevendo meus arranjos e passá-los para os companheiros do Malê” (VASCONCELOS, 2002, p. 8).

Uma das funções da Universidade é formar profissionais. Escreve Candusso (2002, p. 12): “A necessidade do conhecimento realiza-se através da ação da educação e tem como finalidade a formação do indivíduo bem como a formação do músico (...)”. Como o concebemos, este projeto, que se constitui enquanto curso de extensão da UFBA, aponta para essa perspectiva de oportunidade social a pessoas carentes que querem se dedicar profissionalmente à música.

Uma observação de Demo (1994, p. 95) é relevante: “(...) a educação não resolve problemas econômicos, a não ser de modo indireto, mas pode ser instrumentação fundamental para se enfrentar a pobreza política” Por isso, durante o ano de 2003, promovemos a realização de palestras, com temas diversos, que ajudaram nesse processo. Estas palestras fizeram parte da programação de outro projeto que coordenamos, “Encontro Percussivo”, e aconteceram uma vez por mês na Escola de Música da UFBA. Para abordar o tema “A história dos blocos afros”, foram palestrantes o pesquisador Antônio Jorge Godi e o presidente do grupo Olodum, João Jorge; para falar sobre “A história do samba na Bahia”, compareceram o percussionista Cacau e a pesquisadora Katarina Döring. E na mesa redonda cujo o foco foi “A timbalada”, tivemos o pesquisador Ari Lima e os cantores Ninha e Deny.

Ainda dentro desta prática cidadã, promovemos diálogos constantes durante as aulas, com depoimentos dos próprios estudantes, o que muito contribui para a coesão do grupo. A atitude pedagógica de ouvir os alunos é a base da educação dialógica

defendida por Freire (2000, p. 152). Foi-nos valioso o que disse o músico Jayme Sodré, na aula inaugural, estimulando os alunos a falar de suas experiências durante o curso. Essa relação dialética é assim defendida por Freire: “(...) o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68).

Entendemos que essa visão dialética da educação ganhou muito pelo fato de os alunos deste curso terem convivido com estudantes de graduação, ainda que numa atividade de extensão da Escola de Música. Esse convívio aconteceu principalmente nos projetos “Encontro Percussivo” e “Repercutindo nas Comunidades”, à luz do que ressalta Freire: “(...) arte, música e educação são instrumentos possíveis de transformação individual e social” (FREIRE, 1994, p. 267). E o mesmo educador pernambucano acrescenta : “Quanto mais for o indivíduo levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente (...).” (FREIRE, 1979, p. 61).

6.4 Cultura popular

Cultura, no sentido antropológico, é tudo que o homem faz. Também significa o conjunto de usos, costumes, hábitos e valores de um povo ou de um grupo étnico ou social.

No âmbito deste trabalho, “Cultura popular” é aquela produzida e vivida pelos estratos da população que, num país como o Brasil, constitui a maior parte da pirâmide social. Trata-se, pois, de um conceito relacionado com o de classe social que, no caso, representa a parcela maciçamente predominante dos trabalhadores de baixa renda, sejam os assalariados, ou não-assalariados, tanto os desempregados quanto os que formam o imenso mercado informal de mão-de-obra.

Entendemos, assim, que o termo “cultura popular” tem uma significação a um só tempo sociológica e antropológica, porque expressa íntima ligação com as formas ou estratégias de sobrevivência desses indivíduos e com os modos de ver, sentir, saber e fazer. Esses modos, que são múltiplos, constituem o *corpus* da cultura popular, o conjunto de todas as manifestações concernentes à visão do mundo dessa população, crenças e credences, superstições, gírias, artesanato, literatura, danças, música, folguedos em geral, tradições de todo tipo — em suma, elementos materiais ou tangíveis e elementos intangíveis ou simbólicos.

À luz desse entendimento, portanto, cultura popular não é sinônimo de cultura de massa. Esta não corresponde a outra coisa senão à cultura que é fabricada como entretenimento para o povo, ao qual chega através dos meios de comunicação de massa, rádio e TV principalmente. Com bastante frequência, a chamada cultura de massa, por causa de seu caráter ideológico deliberado, apropria-se de valores da cultura popular, manipula-os e distorce-os, transforma-os em mercadoria, em artefatos para o consumo geral. Note-se que o termo “massa” não pressupõe características definidas, especificidades, diferenças, mas receptores sem rosto, sem *ethos*, e, em consequência, não sujeitos de seu próprio destino.

Não por acaso, sem que precisemos analisar suas implicações conceituais, o termo “indústria cultural” guarda estreita relação com o que se chama “cultura de massa”. Um

programa televisivo como o da Xuxa, por exemplo, cujos os índices de audiência são altos, ilustra o sentido claramente manipulatório da indústria cultural produzida pela Rede Globo. O estrelato a que Xuxa atingiu, transformou-a em ídolo cuja má consciência consiste em insultar a infância brasileira, em acintosamente desrespeitá-la e mistificá-la. Por infância brasileira entendemos, no caso, a faixa, em sua imensa maioria, de crianças pobres fascinadas pelo que aparece na tela eletrônica.

Exemplo oposto ao de Xuxa, em tudo e por tudo, é o do ator, músico e dançarino pernambucano Antônio Nóbrega, ainda que seu público não seja infantil, mas contempla parte dele por causa do alcance autenticamente popular dos espetáculos que faz. Nóbrega, não só por ser um artista de talento múltiplo verdadeiro e da respeitável bagagem intelectual que possui — suas apresentações em emissoras educativas de TV são esporádicas —, dedica-se com rica sensibilidade ao projeto de valorização e divulgação dos ritmos e folguedos populares de Pernambuco.

6.5 Ensino/aprendizagem

Este tópico é aqui abordado com base no livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire. Eis um de seus pressupostos: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2000, p. 85). Mudança essa que é a visão do educador e do educando, já que ambos se implicam mutuamente nessa relação, a fim de que o conhecimento não seja dado, mas construído. Nessa linha procuramos desenvolver nosso projeto. Diz Freire: “Ao falar de construção de conhecimentos, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (2000, p. 53). Justo por isso ele sublinha: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2000, p. 32).

O que vivenciamos foi a necessidade de apurar nossa percepção nos momentos, ao longo do curso, de ouvir em vez de falar, aprender em vez de ensinar, mediar em vez de ensinar ou aprender. Modulamos assim nossa relação com os alunos, visto que nosso ponto de partida, o que viabilizou o processo, foi nosso respeito pelos saberes de cada um deles. Essa atitude é destacada por Freire: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (2000, p 33).

O processo de ensino/aprendizagem em grupo exige maior esforço por parte do docente, pois, como observa Tourinho, as aulas não devem se transformar “em uma colagem de fragmentos” (TOURINHO, 2003, p. 78). Ora, os educadores em geral tendem a homogeneizar as aulas, a convertê-las em um único ser, em adotar uma metodologia única e inflexível e a ver a avaliação como exame, confundindo-a com julgamento de mérito, apenas. O aluno que não atender às expectativas do professor será um fracassado, mais um reprovado e ponto final. Exatamente por causa desse equívoco, a formação do professor merece atenção especial quando está em jogo implementar ações coletivas. Tourinho (2003, p. 78), a esse respeito, afirma: “A maior dificuldade para implementar ações coletivas é a formação do professor”. E Penna ressalta a importância de “múltiplas alternativas metodológicas, capazes de atender às necessidades das diversas situações pedagógicas das escolas de ensino fundamental” (PENNA, 2001, p. 131).

Um outro aspecto, o da ética, no processo de ensino/aprendizagem, é assim percebido por Freire: “(...) no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, (...) se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 2000, p. 20). Adverte, porém, que a relação professor/aluno jamais deve se transformar em uma relação terapêutica” (2000, p. 163).

Enfim, a cada passo nesta pesquisa fomos descobrindo e vivenciando que nada está pronto para o educador; que este vai transformando e sendo transformado em cada experiência pedagógica. Daí a imbricação que ele experimenta dos três diferentes papéis — o de professor, o de aprendiz e o de mediador. Como enfatiza Penna:

(...) uma proposta para este nível de ensino “exigiria um professor não apenas habilitado na área específica de música, mas que também dominasse o conhecimento educacional em sentido abrangente, incluindo aí uma ampla gama de alternativas pedagógicas e metodológicas (PENNA, 2001, p. 131).

7 METODOLOGIA

7.1 Curso “Oficina de Percussão”

Existem atualmente na EMUS vários cursos de extensão, entre eles : a “Oficina de Percussão”, que coordeno desde 1994, e o projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, iniciado em 2003 como experimento para minha pós-graduação.

A metodologia do curso de “Oficina de Percussão” visa a proporcionar aos alunos conhecimentos básicos de técnica de caixa, leitura e percepção musical. Tem duração de dois semestres e funciona com grupos de oito alunos, os quais também freqüentam aulas de leitura e percepção musical em outros dias e horários.

Apesar de a aula ser em grupo, precisamos dar atenção individual aos alunos, e às vezes separá-los em salas distintas. Isto porque cada indivíduo é único, tem seu ritmo particular de aprendizagem, o que deve ser respeitado. Alguns alunos têm mais facilidade de aprender; mas, como se trata de um curso livre, muitos não chegam a completar os dois semestres, abandonando as aulas após conseguir dominar algumas noções.

Um dos métodos adotados é o de Morris Goldenberg (1955), que desenvolve leitura de ritmos com exercícios progressivos de compassos simples e compostos. Também trabalha rudimentos e exercícios em duo, trio e de rufo. No final do método, apresenta trechos de partituras de percussão de peças clássicas, onde a percussão tem conotação solística. Um outro método é o de George Lawrence Stone (1985), que desenvolve controle de baqueta e coordenação com aplicação de vários exercícios técnicos, cada um com uma manulação diferente, proporcionando independência, equilíbrio e mesma intensidade de batida nas duas mãos, além da execução do rufo e outros rudimentos. Já o método de caixa de Ney Rosauro (1993), trabalha a técnica de caixa enfatizando a prática de desenvolver a mesma intensidade nas duas mãos.

Também proporciona ao aluno o aprendizado de leitura de ritmos com exercícios progressivos, duos e rudimentos diversos como: *flam*, *drag* de dois, de três e rufo.

Estes métodos são reconhecidos internacionalmente como de excelente qualidade e de forma geral funcionam bem quando aplicados no curso. No entanto, na Oficina de Percussão, percebemos que, em alguns casos, tendem a desestimular o aluno que deseja resultado imediato, geralmente preconcebendo que estudar percussão é um processo prático e rápido e que parece fácil tocar esses instrumentos. Torna-se então indispensável, no primeiro contato com os alunos, esclarecer-lhes que a percussão deve ser entendida no contexto geral da música — o da harmonia, timbre, intensidade, melodia. A esse respeito, diz Sacramento:

Durante os vinte anos de estudos, pesquisas e trabalhos em música e com base na minha experiência, venho observando que a maioria dos percussionistas desta cidade dá uma importância significativa ao elemento rítmico em detrimento de outros elementos musicais (harmonia, melodia, textura, timbre, etc.) (SACRAMENTO, 2002, p. 177).

Como o perfil deste curso não se adequa à população escolhida para o experimento, criei o curso “Formação de Agentes Multiplicadores”, que passo a descrever agora.

7.2 Curso “Formação de agentes multiplicadores”

a) População

Este curso foi idealizado para atender a integrantes de blocos afros, terreiros de candomblé, grupos de percussão de Salvador, pessoas com larga experiência como percussionistas e sem conhecimento de leitura e escrita musical. Entendi que seria necessária uma abordagem diferenciada porque esta população não se adequaria ao curso “Oficina de Percussão”. Assim, foi criado o projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, cujos sujeitos e metodologia passarei a descrever.

Os grupos escolhidos para participar do projeto foram aqueles que no ano de 2002 haviam participado do projeto “Quinta Percussiva”. Convidei dois maestros de cada grupo, sendo que o IA indicou cinco alunos e a ML, três, devido ao pedido insistente dos percussionistas que não queriam perder a oportunidade de participar.

No total, entrevistamos 28 alunos e por isso resolvemos dividir a turma em dois grupos: grupo A, com 13 integrantes, e grupo B, com 15. Swanwick recomenda um número entre 6 a 15 pessoas “porque tende a ser ideal para aqueles que trabalham em grupos” (SWANWICK, 1994, p. 10). As turmas receberam o mesmo tratamento: mesmo professor, mesma sala, mesmo tempo de horas/aula, com a mesma duração e igual programa. Entendemos, entretanto, que não era possível esperar comportamentos idênticos. As diferenças interpessoais e entre os grupos foram registradas e serão analisadas neste tópico. A inscrição dos integrantes em cada grupo foi randômica, foram oferecidos dois horários e cada sujeito escolheu o que mais lhe convinha.

As tabelas 1 e 2 abaixo mostram idade e experiência de cada aluno no início do experimento. Os nomes estão abreviados para preservar a identidade dos sujeitos.

TABELA 1

Idade e tempo de experiência dos alunos (turma A)

NOME	IDADE	EXPERIÊNCIA (ANOS)
A1	28	14
A2	24	05
A3	30	13
A4	33	25
A5	32	22
A6	31	19
A7	25	12
A8	20	15
A9	16	05
A10	23	08
A11	23	11
A12	23	09
A13	23	16

Fonte: Pesquisa direta, 2003

TABELA 2

Idade e tempo de experiência dos alunos (turma B)

NOME	IDADE	EXPERIÊNCIA (ANOS)
B1	29	12
B2	26	14
B3	32	12
B4	20	07
B5	26	01

B6	23	08
B7	22	12
B8	33	15
B9	22	10
B10	24	14
B11	25	15
B12	29	03
B13	27	15
B14	25	10

Fonte: Pesquisa direta, 2003

b) Metodologia da pesquisa

Os procedimentos metodológicos para a operacionalização deste experimento são os seguintes:

- 1) definição do ensino das técnicas de escrita e leitura musical para percussionistas com larga experiência;
- 2) requisitos: percussionistas com larga experiência e bastante conhecimento prático;
- 3) seleção dos alunos/entidades: o projeto foi anunciado para as comunidades que participaram do projeto “Quinta Percussiva”. Quem se interessou pelo projeto e atendia aos requisitos pôde participar. Outros que se interessaram mas não atenderam aos requisitos não puderam inscrever-se;
- 4) coleta de dados para avaliação dos resultados: todas as aulas foram filmadas e elaborados relatórios de cada aula e individual.
- 5) todo o material foi analisado e incluído na presente dissertação;
- 6) avaliação.

A experiência começou em março de 2003 e estavam previstas 15 aulas no primeiro semestre e 15 no segundo. As aulas práticas no primeiro semestre foram

ministradas aos sábados e ao grupo A coube o horário de 9:00h às 10:30h e ao grupo B o horário de 10:30h às 12:00h, sempre no Núcleo de Percussão da EMUS/UFBA. No segundo semestre, as aulas foram ministradas as terças e quintas-feiras, de 19:00h às 20:30h. As turmas se misturaram e houve alguns alunos que freqüentaram até duas aulas por semana. Houve, também, os que não freqüentaram as aulas no segundo semestre porque, nesse período, as entidades envolvidas no projeto costumam ensaiar e viajar para realizar shows.

No primeiro semestre os alunos também freqüentaram as aulas de teoria musical do curso básico da Escola; no segundo semestre essas aulas foram ministrada por mim depois da aula prática, de 20:30h às 21:00h.

Das 30 aulas programadas para o experimento, conseguimos ministrar 27, 25 das quais foram filmadas, contabilizando 15 fitas totalmente gravadas, 27 relatórios das aulas, 27 planos de aula e 15 relatórios individuais referentes ao primeiro semestre. Além disso, foram gravados depoimentos dos alunos no início e no final do primeiro semestre e no final do segundo semestre. Também gravamos depoimentos de pesquisadores que apoiaram o projeto, como Juraci Tavares e Jayme Sodré.

c) Programa do curso:

1) Material de técnica

Exercícios técnicos desenvolvidos durante as aulas

Exercícios de coordenação

2) Material de música

Duos e trios desenvolvidos para o curso

Ritmos populares

3) Material de leitura musical

Explicação dos valores das figuras semibreve, semínima, colcheias e semicolcheias

Leitura musical, compassos binário, ternário e quaternário simples

Leitura musical em compassos compostos

Leitura musical com dinâmica

Leitura musical com sinais de repetição

d) Conteúdo utilizado

Os ritmos afros-brasileiros trazidos pelos alunos para este projeto, como já referimos, foram utilizados como conteúdo desta pesquisa, a saber: ritmos do candomblé, ritmos de samba, ritmos dos afoxés, ritmos dos blocos afros, e convenções criadas pelos alunos para seus blocos. A outra forma de construção do conteúdo foi composta durante o curso, de acordo com o desenvolvimento dos alunos durante as aulas. Cumpre-nos esclarecer que, no início das aulas, antes de utilizar esses ritmos como conteúdo do projeto, tivemos que ensinar a escrita e leitura básica da teoria musical. Nessa fase utilizamos como conteúdo os valores das figuras semínima, colcheia e semicolcheia. No segundo semestre trabalhamos com os valores das figuras no compasso composto. (Ver anexo 10).

e) Atividades desenvolvidas durante as aulas:

1) Exercícios de técnica para caixa clara

- 2) Exercícios de coordenação motora
- 3) Exercícios de técnica e coordenação juntos
- 4) Teste de avaliação
- 5) Treinamento da escrita musical das figuras citadas
- 6) Exercícios de polirritmia e concentração
- 7) Escrita, no quadro, dos ritmos populares que os alunos já tocam
- 8) Audições no final dos dois semestres
- 9) Participação nos encontros percussivos
- 10) Trabalhos de duos, trios e quartetos
- 11) Leitura de ritmos com dinâmica de p, mp, mf, f e ff
- 12) Leitura de ritmos com sinal de Ritornello
- 13) Leitura de ritmos com rudimentos
- 14) Leitura de ritmos com sinais de crescendo e decrescendo
- 15) Leitura de ritmos com dinâmica e sinais de repetição
- 16) Leitura de ritmos com rudimentos e sinais de crescendo e decrescendo
- 17) Leitura de ritmos com dinâmica e sinais de crescendo e decrescendo
- 18) Leitura de ritmos com sinais de repetição e rudimentos
- 19) Leitura de ritmos com dinâmica, sinais de repetição, rudimentos e sinais de crescendo e decrescendo.

f) Descrição das aulas

Técnica, coordenação motora e lateralidade

Com os alunos em semicírculo e podendo ler um ritmo escrito no quadro, iniciávamos as aulas com técnica de caixa clara. Cada aluno tinha um tambor e um par de baquetas de caixa. Os exercícios duravam cerca de 30 minutos e eram feitos por imitação, como neste exemplo:

Exemplo 1 — Exercício de aquecimento



Apesar de explicada a técnica de segurar a baqueta, esta não foi imposta e cada um segurava-a conforme seu hábito. Os exercícios no primeiro semestre foram sempre em compasso quatro por quatro. Somente no segundo semestre foram tocados compassos compostos. Além disso, trabalhamos coordenação motora e lateralidade, marcação do tempo com o pé direito e depois com o pé esquerdo, alternando também as mãos a cada início. Também introduzimos o solfejo simultâneo para que os alunos trabalhassem três linhas ao mesmo tempo.

Ao longo dos trabalhos, percebemos que esses alunos, apesar de ser percussionistas há muito tempo, têm problemas de coordenar mais de duas atividades simultâneas, como, por exemplo, marcar o tempo enquanto estão lendo partitura. Sobre isso, Keith Swanwnick alerta para o risco da transferência de local do conteúdo popular para a academia: “(...) o impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo dedutivo, a atividade freqüentemente torna-se o que Pross chama de ‘Pseudomúsica’” (SWANWNICK, 2003, p. 52). A nosso ver, porém, esses percussionistas não “pensam” quando estão tocando em seus grupos, mas, pelo fato de estar tocando e dançando, marcam naturalmente o

tempo, isto é, de modo automático, sem necessariamente nele pensar. Esta é uma das questões que abordamos na presente dissertação e objeto de uma comunicação por nós apresentada no XII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, em Florianópolis, em 2003, com o título de “Música e saber popular na Universidade: troca de saberes e os cuidados a ser tomados” (SACRAMENTO, 2003).

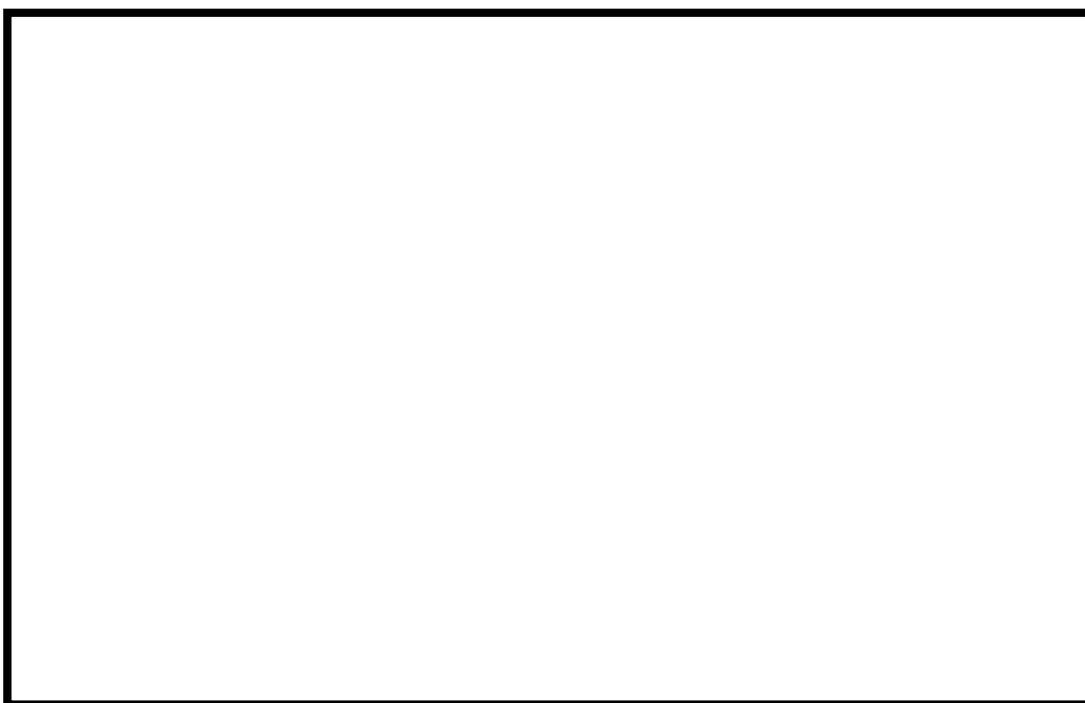


Foto 1 — Sala de aula
Os alunos estão escrevendo um ritmo popular no quadro

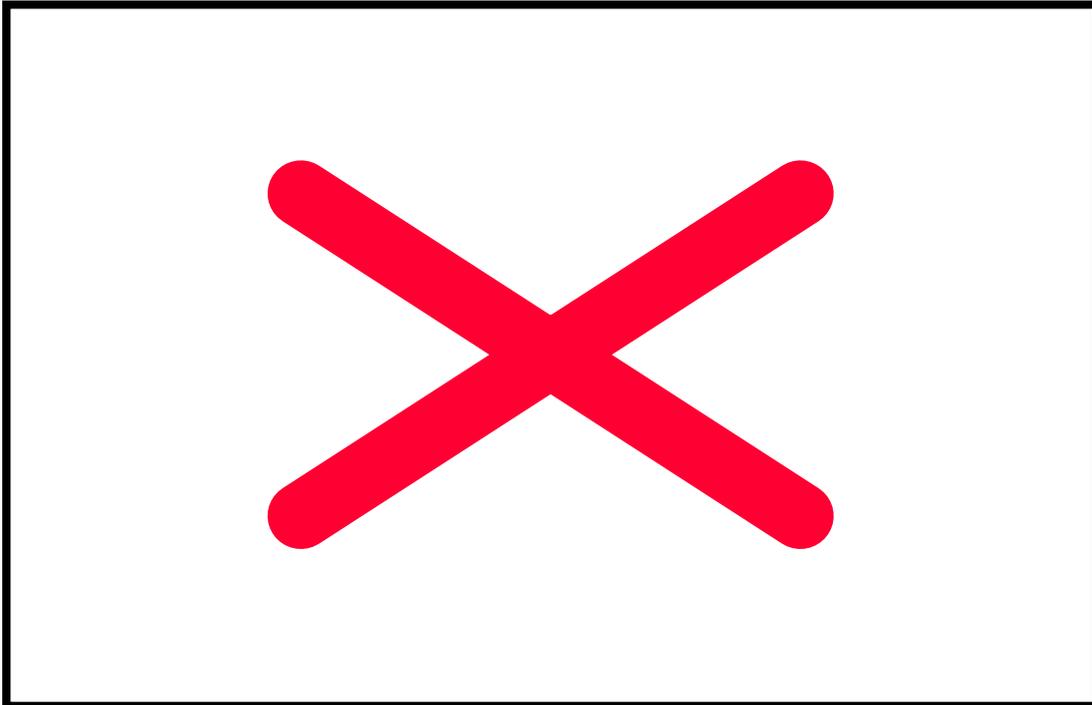


Foto 2 —Sala de aula
Os alunos estão tocando um ritmo que está escrito no quadro

f) Dinâmica das aulas

As aulas foram ministradas no Núcleo de Percussão da EMUS-UFBA, em sala com quadro-negro e giz, para ambos os grupos, separadamente, cada qual composto de 12 a 15 alunos; tiveram a duração de 1 hora e 30 minutos e frequência de uma vez por semana. Reiteramos que esses grupos, A e B, foram conduzidos pedagogicamente na mesma linha de ensino/aprendizagem, avaliação e metodologia. Tiveram também o mesmo conteúdo e mesmas atividades.

Durante o tempo de aula, circulávamos entre os alunos, observando performances pessoais e fazendo correções individuais. Também ficávamos no centro do círculo, observando o desenvolvimento do grupo. Depois que escrevíamos algo no quadro, ficávamos ao lado a fim de apontar para a escrita que lá estava e explicá-la. Nessa atividade de leitura musical com os ritmos que escrevíamos no quadro, também ficávamos no sentido oposto do quadro, para observar melhor a conduta de cada aluno.

Os alunos sentavam-se em círculo, com um par de baquetas e um tambor, que poderia ser um surdo, uma caixa ou um ton-ton. Todos os alunos tocavam esses tambores com uma proteção de borracha sobre os instrumentos, isso para diminuir o impacto do som e possibilitar a continuidade da aula, porque os percussionistas envolvidos no projeto costumam tocar forte o tempo todo em seus grupos. Assim, não teríamos condições de suportar doze pessoas tocando ao mesmo tempo dentro de uma sala relativamente pequena. (Ver ilustração na página anterior).

g) Leitura musical

Os exercícios de leitura foram introduzidos com a prática de semibreves, semínimas, colcheias e semicolcheias, e o uso do compasso quaternário simples. Depois ensinamos os compassos binário e ternário simples. Repetimos esses exercícios diversas vezes até percebermos que os alunos os haviam dominado.

A partir da quinta aula criamos o material rítmico de acordo com o desenvolvimento da turma, como exemplificado no Anexo 10.

No segundo semestre passamos a ministrar também as aulas de leitura e percepção musical, que, embora, poucas, permitiram a abordagem do seguinte conteúdo:

— escala maior com sustenidos e bemóis;

— notas no pentagrama;

— melodias de 4 compassos;

— solfejo;

— melodia a duas vozes;

- sinais de repetição, de dinâmica, crescendo e decrescendo;
- clave de sol.

Exemplo 2

Na oitava semana, passamos a trabalhar células rítmicas derivadas de semicolcheia, como no exemplo abaixo:



Usamos também o recurso de trabalhar o “samba-reggae”, ritmos tocados pelos os alunos em seus blocos e grupos. (ver anexo 10).

Até o final do semestre, todas as figuras foram trabalhadas simultaneamente, com ritmos populares produzidos por mim e em sala de aula, para melhorar o entendimento da utilização simultânea de várias células rítmicas.

h) Construção dos planos de aula e relatórios — Exemplos no anexo 1 e 5

Os planos foram elaborados de acordo com a produtividade dos alunos na aula anterior, salvo a primeira aula, que foi somente de técnica de caixa. Este planejamento, que foi feito durante o decorrer das aulas e não no início do semestre, facilitou o

acompanhamento e a produção dos alunos. É evidente que, como estávamos começando um projeto novo, com percussionistas já experientes na área popular e sem nenhum tipo de contato com a técnica de leitura e escrita musical, entendemos que não poderíamos fazer um plano geral do conteúdo e das atividades antecipadas para todo o semestre.

Este processo de programar as atividades do semestre ou mesmo de todo o ano sem conhecer os alunos, a turma com a qual se vai trabalhar, o ambiente, a estrutura, faz parte de um sistema pedagógico já ultrapassado há décadas. Lembra Andrade: "Na escola tradicional havia castigo físicos. Uma longa vara ou a famosa palmatória. Hoje, essa atividade é antieducativa e é camuflada pela tortura psicológica ao aluno" (ANDRADE, 2003, p. 20). As linhas metodológicas atuais de vários pesquisadores da área de pedagogia, como Paulo Freire, Cipriano Luckesi, José Eustáquio Romão, alertam para as necessidades atuais do professor e dos alunos. Luckesi, por exemplo, assinala:

A herança um pouco mais abrangente é aquela que está vinculada à história geral da educação. Somos herdeiros diretos da educação sistematizada nos séculos XVI e XVII, momento de emergência e sedimentação da sociedade moderna. As pedagogias jesuítica e comeniana expressam, respectivamente, as versões católica e protestante desse modelo de educação (LUCKESI, 2003, p.18).

Ao término de cada aula foram preparados um relatório das atividades, ressaltados os pontos positivos e negativos, e um relatório individual de todos os alunos, o que ajudou a construir o planejamento do curso em termos de conteúdo e de atividades durante o semestre. A avaliação individual foi cuidadosamente observada e relatada, pois cuidamos de respeitar os caminhos da aprendizagem de cada aluno, de acompanhá-lo, orientando-o e motivando-o, para que, diante das dificuldades, não perdesse o interesse pelo curso. Percebemos que, quando solicitávamos a leitura individual em sala

de aula, alguns que não estavam entendendo o assunto ficavam bastante constrangidos. Ao longo do curso enfatizamos que o erro não era o nosso objetivo, e sim a construção do conhecimento em conjunto; que cada um, ao final, estaria sabendo bem mais que no início.

No capítulo Anexo contém exemplos de: plano de aula, relatório de aula e exemplo de avaliação individual.

j) Conclusão do semestre

Para finalizar o semestre, decidimos realizar uma audição dos alunos, com duos e trios de cada entidade. Nas últimas três semanas de aulas, ensaiamos com as duplas e trios, separadamente.

A audição aconteceu no dia 7 de julho de 2003 e foi uma experiência muito gratificante para todos os envolvidos. Estes alunos, pela primeira vez, estudaram uma peça preparada em partitura e se apresentaram para um público que lá estava para observar as suas performances, ao contrário do que acontece em suas entidades, onde eles tocam para as pessoas dançarem e cantarem.

No anexo 10 estão os exercícios que também ajudaram os alunos a entender melhor o processo de escrita musical. Foi o que nos permitiu desenvolver a parte fundamental do experimento, ou seja, estimular, incentivar e intermediar a escrita de ritmos populares em sala de aula, no quadro-negro.

Muitas das atividades que realizamos em sala de aula, para facilitar o entendimento da escrita e leitura musical das figuras básicas já referidas, fizeram parte do plano de aula, elaborado um dia antes de sua execução.

I) Conclusão do ano letivo

Por causa dos problemas ocorridos no segundo semestre, conforme já mencionamos, das 30 aulas que planejamos para o projeto só conseguimos ministrar 27. Contudo, ao final das atividades, pudemos coletar bastante material para desenvolver nossa pesquisa.

O projeto foi encerrado com uma grande festa, na Reitoria da UFBA, que denominamos de “Festival de Percussão da EMUS¹”. Essa festa, na verdade, também foi o encerramento de outro projeto que coordenamos durante o ano de 2003, “Encontro Percussivo²”. Nesse projeto, levávamos para a EMUS, uma vez por mês, um tema para ser discutido e convidávamos pessoas da área acadêmica e as que conhecem a cultura popular. Foram temas desses encontros: “A história e a música da capoeira”, “A história e a música dos afoxés”, “A história e a música dos grandes bateristas da Bahia”, entre outros.

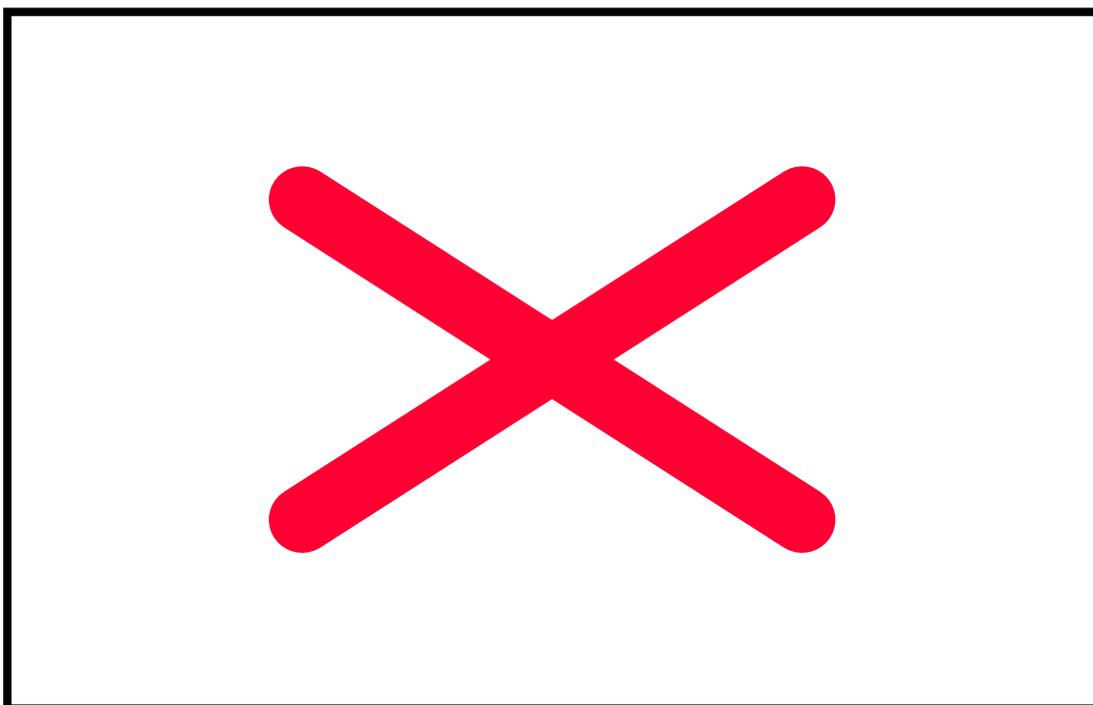
Neste evento, todas as entidades envolvidas no projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, a partir do qual desenvolvemos nossa pesquisa, apresentaram-se na Reitoria da UFBA, durante dez minutos cada uma, para mostrar seu trabalho.

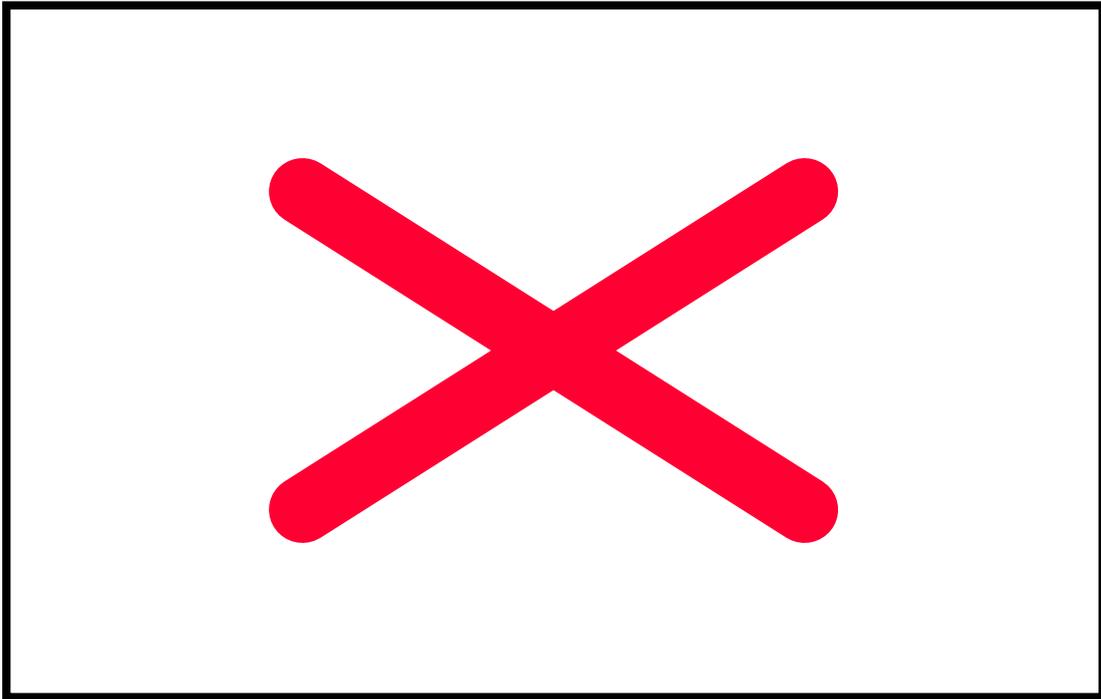
Em suma, a linha metodológica que objetivamos para esta pesquisa, onde utilizamos os conhecimentos prévios dos percussionistas para transmitir o conhecimento acadêmico, teoria e escrita musical, foi uma experiência gratificante, intensa, rica. Este resultado tem dupla significação: por um lado, confirma a validade da pedagogia de

¹ Projeto de extensão da EMUS/UFBA

² Projeto de extensão da EMUS/UFBA

Paulo Freire e, por outro, sublinha a importância, cada vez mais necessária, da ligação entre o saber popular e o saber acadêmico, quando este se mostra aberto, acessível e livre de qualquer visão etnocêntrica.





Fotos 3 e 4

Alunos em sala de aula e a visita do pró-reitor, professor Manoel José de Carvalho, para conhecer as atividades o projeto

8 AVALIAÇÃO

O que primeiro fizemos foi definir o experimento. Para isto, seguimos a orientação de Romão, que recomenda como passos necessários da avaliação: 1) identificação do que vai ser avaliado; 2) constituição, negociação e estabelecimento de padrões; 3) construção dos elementos de medida e avaliação; 4) adoção dos procedimentos de medida e de avaliação; 5) análise seguinte no processo de aprendizagem (ROMÃO, 2002, p. 102).

Como avaliar uma turma de 27 alunos, oriundos de 12 entidades³ diferentes, divididos em dois grupos, cuja homogeneidade é a de classe social baixa, de escolaridade insuficiente e da experiência de já tocar intuitivamente há muito tempo, sem ser alfabetizados musicalmente? Em face deste desafio, é lúcido e instigante o que diz Hentschke:

Pensar em avaliação, na perspectiva crítica e progressista, pressupõe integrar ao processo de ensino e de aprendizagem o cotidiano dos alunos, fazendo com que a história de cada um e também do seu grupo social integre o colorido mosaico no processo de construção do conhecimento e seja devidamente considerada e valorizada no processo de avaliação (HENTSCHKE, 2003, p.154).

Com base nas informações coletadas durante o ano de 2003 em vídeos, relatórios, depoimentos, testes, pudemos avaliar os alunos de cada turma, o que, admitimos, implicou dificuldades, por se tratar de pessoas oriundas de uma classe social desfavorecida, as quais, em sua grande maioria, não tiveram acesso ao ensino fundamental. Adverte Romão: “Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiência em processos de avaliação” (ROMÃO, 2002, p. 47). Entendemos, porém, que a Educação Musical, hoje, se inscreve na

³ Comunidades organizadas que trabalham com grupos de percussão.

perspectiva da inclusão social e do exercício da cidadania. À luz dessa percepção, concebemos este projeto de pesquisa e nos dispusemos a realizá-lo.

Ainda que se tratasse de um grupo homogêneo, por causa da origem social e da escolaridade insuficiente, pareceu-nos decisivo considerar dois fatores destacados por Hentschke : “(...) a individualização do ensino e o respeito ao desenvolvimento do aluno em função de seus próprios objetivos e estilos de aprendizagem” (HENTSCHKEk, 2003, p. 26).

Este trabalho de pesquisa fundamenta-se, pois, em uma construção de conhecimentos, com uma dinâmica de intercâmbio entre o saber acadêmico e o saber popular, tendo em vista o que chamamos troca de saberes. A esse respeito, escreve Melo:

A construção de conhecimentos fundamenta-se num processo interativo-vivencial através do qual o sujeito confronta sua visão de mundo com a informação interpretada, reflexiona e é capaz de construir suas próprias concepções e estruturas de leitura e intervenção no mundo (MELO, 2003, p.11).

Hoje, como se sabe, na área da Educação Musical já existem várias pesquisas utilizando o conhecimento popular para desenvolver processos de ensino/aprendizagem dentro da academia (SILVA, 2003; PAIVA, 2003; KARAN, 2003; LIMA, 2003; LOURENÇO, 2003; ARROYO, 2001; CANDUSSO, 2002; DANTAS, 2001). Observa Swanwick que:

(...) elementos da música popular entraram em cena na educação musical formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, música popular tem que ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical (SWANWICK, 2003, p. 52).

O artigo “Músico e saber popular na universidade: troca de saberes, os cuidados a ser tomados” (2002), de nossa autoria, focaliza este assunto, mas sem nenhum etnocentrismo. Sobre a diferença entre esses conhecimentos, diz Lakatos: “O conhecimento popular é valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. O conhecimento científico é real (factual), contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato” (LAKATOS, 1986, p. 20).

No quesito rendimento dos alunos, conforme a Tabela 3, a seguir, demonstro que sua frequência regular no primeiro e segundo semestres, foi o fator determinante do aproveitamento de cada um deles. Evidentemente, isto comportou exceções, como por exemplo os alunos que, apesar da assiduidade de 100%, não conseguiram aprender e desenvolver o conteúdo aplicado durante o ano, o que — como pudemos verificar — guarda estreita relação com sua pouca experiência como percussionistas, com sua escolaridade precária e falta de tempo para estudo.

TABELA 3 — FREQUÊNCIA DOS ALUNOS

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
--------------------	--------------------

NOME	PRESENÇA	FALTA	ATRASSO	PRESENÇA	FALTA	ATRASSO
A1	15	0	1	12	0	0
A2	16	0	0	9	2	1
A3	15	0	1	11	1	0
A4	14	0	2	10	2	0
A5	16	0	0	7	5	0
A6	12	4	0	11	1	0
A7	15	0	1	7	4	1
A8	15	0	1	7	4	1
A9	10	4	2	12	0	0
A10	12	3	1	9	1	2
A11	12	4	0	8	2	2
A12	12	2	2	8	2	2
A13	11	2	3	8	2	2
B1	10	0	6	9	2	1
B2	10	3	3	8	4	2
B3	10	5	1	8	2	0
B4	12	3	1	6	6	0
B5	10	0	6	7	3	2
B6	7	5	4	10	1	1
B7	9	4	3	7	3	2
B8	8	5	3	8	4	0
B9	8	3	5	7	3	2
B10	9	4	3	5	4	3
B11	7	1	8	7	4	1
B12	8	4	4	5	7	0
B13	8	5	3	1	11	0
B14	6	8	2	2	10	0

Fonte: Pesquisa direta, 2003

Na avaliação, que ocorreu durante todo o experimento, procuramos respeitar a individualidade de cada aluno e valorizar sempre a relação dialógica em sala de aula. Sobre o significado dessa atitude, ressalta Gadotti: “O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade” (GADOTTI, 2003, p. 18).

Cabe ao educador procurar descobrir o modo próprio que cada aluno tem de aprender a aprender, em função de suas habilidades, dos estímulos que recebeu e de sua história de vida. Um aluno, por exemplo, que tem facilidade rítmica, pode ter dificuldade em harmonia ou melodia, ou ainda em percepção de intervalos melódicos. Neste caso específico, o que fazemos é estimular a parte harmônica e a melódica com exercícios rítmicos, já que o aluno domina a escrita e leitura de ritmos, ou vice-versa. A esse respeito, Demo adverte ser impossível avaliar adequadamente um ser humano, por causa de sua complexidade e sensibilidade subjetiva, donde o fato de que “em toda avaliação vai alguma injustiça” (DEMO, 2003, p. 28).

No projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”, tivemos duas turmas com 28 alunos no total, entre os quais eram notórias as diferenças intelectuais e de personalidade. Estávamos buscando caminhos em que o processo de aprendizagem fosse amplo e diversificado, mesmo no âmbito de um grupo como este. Seria como se tivéssemos uma metodologia para cada aluno e uma metodologia geral para atender às necessidades da turma enquanto um corpo único. A nosso ver, na percepção dessas diferenças reside o essencial da prática educativa, ou seja, respeitar cada aluno em sua singularidade, por um lado, e, por outro, conduzir e avaliar a turma em um processo de crescimento conjunto. Sobre isso, escreve Paranhos:

A nova leitura da modernidade lança outro olhar para a educação ao conceber os estudantes como produtores culturais e não como passivos consumidores, e ao modificar a relação sujeito-objeto constituindo-se a partir daí uma relação dialógica entre sujeito-sujeito (PARANHOS, 2003, p. 18).

Assim, buscamos adotar uma linha de avaliação contínua, para perceber o aluno na entrada, durante o processo e ao final do trabalho, olhando-o como um ser em desenvolvimento. Luckesi define bem a diferença entre examinar e avaliar: “Os exames são pontuais, classificatórios e seletivos; avaliar é não-pontual, não-diagnóstico e pratica a inclusão” (LUCKESI, 2002, p.17-18).

Além disso, os alunos deste projeto eram capazes de aprender ritmos rapidamente de forma intuitiva, o que é próprio do saber popular, o qual, como esclarece Lakatos, “(...) às vezes denominado ‘senso comum’, “(...) não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer” (LAKATOS, 1986, p.18). Por isso, procuramos evitar que, ao final do semestre, alguns alunos não pudessem acompanhar o entendimento da leitura e escrita musical. Nossa precaução consistiu em atentar para o que os alunos estavam realmente *fazendo e aprendendo*, conforme recomenda Swanwick (1994, p. 84).

(...) any valid and reliable assesmmeet model hás to take account of two dimensions: what pupils are doing and what they learning, curriculum activities on the one hand and educacional outcomes on the other (SWANWICK, 1994, p. 84)

As aulas foram registradas em vídeo e os alunos observados individualmente. Em dezembro de 2003, foram realizadas as apresentações públicas, procedemos às avaliações, bem como analisamos os relatórios elaborados durante o curso para as conclusões finais. Todas as informações concernentes ao tema da pesquisa foram registradas, computadas e constituíram o corpo de dados para análise. Cuidamos de observar que o score abaixo de 6, a média mínima para aprovação nos cursos regulares da EMUS, não significaria, necessariamente, que determinados alunos tiveram rendimento insuficiente. Linderman esclarece:

O conceito de inteligência zero é essencialmente um conceito sem sentido, tal como o conceito de aproveitamento zero medido por um determinado teste. Mesmo quando um aluno recebe o escore zero em tal teste, deve-se presumir que ele tenha algum conhecimento ou aptidão que não foi notado pelo instrumento particular que se empregou. (LINDERMAN, 1983, p.5)

Todos os dados da pesquisa, baseada no ensino da escrita e leitura musical a percussionistas com larga experiência, mas sem conhecimentos acadêmicos, foram analisados no final do segundo semestre de 2003.

Para avaliar os alunos, foi-nos valiosa esta observação de Andrade:

(...) o professor precisa perceber a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, planejando-a cuidadosamente quanto a momentos, procedimentos, técnicas, instrumentos e interesses, ou seja, considerando o aluno como um todo, valorizando seus interesses, sentimentos e potencialidades (ANDRADE, 2003, p. 21).

A partir do momento em que começamos a possibilitar esta construção de conhecimentos oriundos do mundo acadêmico e da cultura popular em sala de aula, como, por exemplo, escrever no quadro ritmos tocados pelos próprios alunos, assumi o papel de mediador da experiência, o que era inédito para o grupo. Aliás, descobri que, neste projeto, exerci três papéis: professor, o de aprendiz e o de mediador. Sobre essa tripla função, sublinha Gadotti:

Na escola cidadã a presença do professor é importante, mas de um novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho da escola, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido, um cidadão (GADOTTI, 2003, p.21).

Os momentos de discussão foram essenciais para esclarecer tipos de ritmos, maneiras de tocar, autores, variações em cada terreiro⁴ e dúvidas a respeito dos toques do candomblé. Em um desses momentos constatamos que a denominação dos ritmos dos cultos afro-baianos varia de acordo com o terreiro e com quem comanda os toques. Outra discussão teve como centro o samba-reggae⁵, ritmo de autoria do bloco Olodum, e gerou uma proposta de encontro percussivo sobre o tema “A história e a vida dos blocos afros”.

A mediação durante as aulas, a construção de conhecimentos, a troca de saberes e a interação com músicos de diversas entidades foram ferramentas decisivas no processo de avaliação. Ressaltamos, aqui, o processo de avaliação mediadora aplicado. Durante as 27 aulas que ministramos em 2003 e as duas apresentações finais, todos os alunos foram individual e cuidadosamente observados. A proposta pedagógica de não apenas avaliar, mas avaliar com mediação, aproveitando a todo momento as situações ocorridas na construção de conhecimentos em sala de aula, é a que recomenda Andrade, ao afirmar: “A proposta inovadora de avaliação pauta-se na mediação, que acontece via tarefas avaliativas. A avaliação mediadora propõe um movimento que requer do professor um olhar sensível e atento” (ANDRADE; 2003, p. 21).

Entendemos que, ao proceder assim, pudemos avaliar com mais clareza as dificuldades de aprendizagem dos alunos em algumas questões, como observa Andrade: “A avaliação mediadora deve ser encarada, portanto, não como dado classificatório, mas como material de apoio para definir novas estratégias de ensino e aprendizagem” (ANDRADE, 2003, p. 22).

Consideramos, porém, que uma turma numerosa poderia dificultar o experimento. Como já dito, a turma A teve 13 alunos e a turma B, 14, o que não é

⁴ Algumas entidades estão relacionadas como terreiros de candomblé.

⁵ Ritmo criado por “NS” quando atuava no Olodum, no início da década de 1980.

aconselhável para aulas de percussão. Esta preocupação não é isolada, visto que no ensino fundamental regular, principalmente em escolas públicas, as salas, em média, comportam cerca de 50 alunos, o que compromete seriamente a avaliação. De um modo geral, os educadores queixam-se de dificuldades quanto a isso, como aponta Andrade: “A avaliação tem esbarrado em um problema crônico na educação: a dificuldade do trabalho coletivo” (ANDRADE, 2003, p. 25).

Para nossa surpresa, entretanto, não houve interesse por parte dos representantes das entidades em acompanhar o desenvolvimento de seus alunos no projeto. Foi quase totalmente infrutífera a solicitação reiterada que, neste sentido, fizemos a esses representantes. Na apresentação final do projeto, apenas duas entidades estavam representadas.

Quanto aos alunos, percebemos seu real interesse pela obtenção de novos conhecimentos, como se pode verificar nas tabela 4 e 5 a seguir. Houve a desistência de dois alunos no início do curso; todos os outros, porém, freqüentaram as aulas com assiduidade, somente faltando por motivos justificáveis. AM, que nunca havia faltado às aulas, sofreu um acidente que fraturou um dedo e ausentou-se dois meses antes de terminar o semestre. MC, que viajou para a Itália com sua banda, durante dois meses não compareceu às aulas.

TABELA 4
FREQUÊNCIA — 1º SEMESTRE
TURMA A

NOME	PRESENÇA	FALTA	ATRASSO
A1	12	4	0
A2	12	3	1
A3	10	3	3

A4	11	2	3
A5	9	4	3
A6	8	3	5
A7	10	0	6
A8	10	6	0
A9	15	0	1
A10	9	4	3
A11	12	2	2
A12	4	4	8
A13	7	5	3

Fonte: Pesquisa direta, 2003

TABELA 5
FREQUÊNCIA — 1º SEMESTRE
TURMA B

NOME	PRESENÇA	FALTA	ATRASSO
B1	16	0	0
B2	15	0	1
B3	10	5	1
B4	16	0	0
B5	12	3	1
B6	8	5	3

B7	15	0	1
B8	10	4	2
B9	15	0	1
B10	12	4	0
B11	8	4	4
B12	14	0	2
B13	6	8	2
B14	8	5	3

Fonte: Pesquisa direta, 2003

TABELA 6
RENDIMENTO DOS ALUNOS

TURMA A					TURMA B				
NOME	EXCEL	BOM	MÉDIO	FRACO	NOME	EXCEL	BOM	MÉDIO	FRACO
A1	X				B1	X			
A2	X				B2	X			
A3	X				B3	X			
A4	X				B4	X			
A5		X			B5	X			
A6		X			B6	X			
A7		X			B7		X		
A8		X			B8		X		
A9			X		B9		X		
A10			X		B10			X	
A11			X		B11			X	

A12				X	B12			X	
A13				X	B13				X
					B14				X

Fonte: Pesquisa direta, 2003

Conforme a tabela 6, a turma A contou com 8 alunos, os quais tiveram aproveitamento variável de bom a excelente. Os nove alunos na turma B tiveram aproveitamento semelhante. Ambas as turmas também foram semelhantes quanto ao rendimento entre fraco e médio.

8.1 Mensuração

A observação de Hentschke é aqui pertinente:

As análises sobre a questão apontam para o fato de que permanece ainda o mecanismo de avaliação tradicional, baseado na mensuração, ressaltando aspectos quantitativos, compartimentalizando a música em uma lista de “atributos” técnicos e interpretativos, dissociando-a de seu caráter e de seu aspecto global (HENTSCHKE, 2003, p. 76).

Para mensurar o desempenho dos alunos neste experimento, através de uma escala de 0 a 10, estabelecemos os seguintes parâmetros: excelente = 9; bom = 7; médio = 5; insuficiente. Trata-se, a nosso ver, de um procedimento didático-pedagógico difícil porque a atribuição de notas não implica reprovação se o escore obtido não for satisfatório. Evitamos, dessa forma, transformar a avaliação em exame, o qual pode ser “punitivo”, visto que se limita ao julgamento de méritos. A esse respeito, assinala Hentschke: “(...) avaliar implica abordar questões de ordem cognitiva, psicológica e

sociocultural para que se criem oportunidades para uma reflexão sobre as situações vividas no cotidiano dos alunos e professores” (HENTSCHKE, 2003, p. 12).

Consideremos o aluno FP, cujas dificuldades de aprendizagem se devem ao fato de ele ser semi-analfabeto. Tais dificuldades nos exigiram mais atenção para não prejudicar o desenvolvimento deste aluno dentro do projeto. Tomamos o cuidado de, em nenhum momento, compará-lo com os demais. Procuramos avaliá-lo observando seu esforço e sua frequência. Outros alunos, como GS, MA e RS, também tiveram rendimento insuficiente durante o primeiro semestre. GS foi o único aluno com menos de cinco anos de experiência como percussionista e talvez por isso tenha tido dificuldades na aprendizagem da escrita e leitura musical. RA afirmou que não tinha tempo para estudar e provavelmente isto foi o que prejudicou a sua capacidade de assimilação. MA, por sua vez, demonstrou nas primeiras aulas que não tinha os requisitos necessários para participar do projeto, por não ser um percussionista com larga experiência e nem líder de comunidade ou de grupo.

Os casos aqui referidos são exemplos isolados; entretanto, os mencionamos porque exigiram de nós alternativas para facilitar a aprendizagem da escrita e leitura musical.

A análise da Tabela 6 permite constatar que os alunos (exceto os supracitados) tiveram um rendimento excelente. Alguns, como B9, B10, A12, B6, A1, B4, B13, A9, B12, A4 terminaram o primeiro semestre demonstrando domínio da escrita e leitura musical. A4, A12 e B12 chegaram mesmo a tentar escrever seus próprios arranjos. A10, B7, A6, A7, A5, A8, A11 tiveram um bom aproveitamento; B14, B2, B6, B3, A3, A1, aproveitamento mediano. A aluna AM não pôde ser avaliada, porque não frequentou as aulas do último mês, o que a impossibilitou de fazer a apresentação final.

Esperamos que este projeto de pesquisa, no qual utilizamos os conhecimentos prévios dos alunos — ritmos afro-brasileiros — para ensinar teoria musical, possa contribuir para a valorização da cultura popular brasileira nos cursos de extensão da Universidade.

TABELA 7
1ª AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE
TURMAS A e B

TURMA A		TURMA B	
NOME	ESCORE	NOME	ESCORE
B6	7	A4	7
B2	7	A8	7
B10	7	A11	7
B5	6	B13	7
A12	5	A9	7
B7	5	A5	5
B2	5	B12	7
A3	5	A2	7
A7	3	B3	7
B3	2	A13	7
B14	-	B4	4
B11	-	B11	2
B9	-	A6	2

		A1	-
--	--	----	---

Fonte: Pesquisa direta, 2003

Obs: Avaliação feita na 3ª semana de aulas sobre valores das figuras semibreve, mínima e semínima (Ver cópia do teste no Anexo).

Os alunos com sem escore não compareceram.

TABELA 8
2ª AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE
TURMA A e B

TURMA A		TURMA B	
NOME	ESCORE	NOME	ESCORE
B6	5	B8	5
B10	5	A5	5
A12	5	B12	5
A10	4	A3	4
B11	4	A4	4
B5	3	A11	4
A7	3	A9	4
B1	2	B4	3
B7	2	A8	3
A13	1	B13	3
B2	-	A2	3
B9	-	B3	3
B14	-	A1	3
		A6	-

Fonte: Pesquisa direta, 2003

OBS.: Nesta avaliação, realizada na 5ª semana de aulas, foi aplicado um ditado rítmico com 5 compassos (abaixo)



TABELA 9
COMPARAÇÃO FREQUÊNCIA X APROVEITAMENTO
TURMA A

NOME	PRESENÇA	FALTA	ATRASO	RENDIMENTO
B9	15	6	7	EXCELENTE
B10	14	8	6	EXCELENTE
A12	20	4	4	EXCELENTE
B6	17	6	4	EXCELENTE
A10	21	4	3	BOM
B7	16	7	5	BOM
B5	17	3	8	BOM
A7	22	4	2	BOM
B14	20	6	2	MÉDIO
B2	18	7	5	MÉDIO
B11	11	8	9	MÉDIO
A13	19	4	5	FRACO
B1	19	2	7	FRACO

Fonte: Pesquisa direta, 2003

TABELA 10
COMPARAÇÃO FREQUÊNCIA X APROVEITAMENTO
TURMA B

NOME	PRESENÇA	FALTA	ATRASO	RENDIMENTO
B8	27	0	1	EXCELENTE
B4	18	9	1	EXCELENTE
B13	9	16	3	EXCELENTE
A9	22	4	2	EXCELENTE
B12	13	11	4	EXCELENTE
A4	24	2	2	EXCELENTE
A5	23	5	0	BOM
A8	22	4	2	BOM
A11	8	18	2	BOM
B3	18	9	1	MÉDIO
A3	26	1	1	MÉDIO
A1	16	9	3	MÉDIO
A2	25	2	1	FRACO
A6	23	4	1	FRACO

Fonte: Pesquisa direta, 2003

9 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Durante todo o relato do experimento, procuramos mostrar em que consistiu o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido com percussionistas de larga experiência no mercado musical e vinculados a comunidades populares de Salvador. Com este propósito, consideramos relevante a seguinte observação:

Espaços da comunidade e acontecimentos da vida podem ser tomados como momentos de aprendizagem, e todos os habitantes como possíveis e eventuais educadores, independentemente de sua intensidade de ensino (CENPEC, 2003, p. 74).

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir do projeto de extensão da EMUS/UFBA “Formação de Agentes Multiplicadores”, no qual, durante 27 aulas, trabalhamos com os percussionistas em apreço que até então nunca haviam tido contato com a teoria musical. A proposta pedagógica foi, então, de tomar como conteúdo os ritmos que estes músicos aprenderam intuitivamente — e bem — alguns dos quais são chamados de maestros em suas comunidades.

Cumpre-nos ressaltar que não se trata de um experimento *para*, mas *com* estes percussionistas, o que de saída já significa não um *pacote* de informações que lhes seria dado, e sim a possibilidade de valorizar seus saberes e aptidões no âmbito acadêmico. Nessa percepção reside o significado essencial do projeto, que se mostra assim mutuamente proveitoso. De resto, nenhuma universidade que se preza deve ser excludente nem avessa à cultura dita popular, que existe fora de seus muros e é patrimônio de toda a sociedade, por ser significativa em sua formação histórica.

Por isso compartilhamos da consciência ética assim expressada por Freire: “(...) não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (FREIRE, 2000, p. 90).

Podemos afirmar que os objetivos da dinâmica de intercâmbio, neste experimento, foram atingidos com sucesso, tendo havido, inclusive, interação de conhecimentos entre os próprios alunos das diversas entidades culturais envolvidas no projeto, o que remete a uma observação de Siqueira em sua palestra para o grupo: “(...) este projeto representa um espaço aberto, onde se realiza troca de excelências (...)” (SIQUEIRA, 2004). Essa “troca de excelências” é o que sublinha Paiva:

Pesquisando e conhecendo diferentes modelos culturais, preservando e respeitando suas manifestações, unindo os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, adequando propostas de ensino a diferentes realidades, estaremos buscando aproximar o formal e o informal, realizando assim uma importante inter-relação para os processos de ensino-aprendizagem musical (PAIVA, 2003, p. 6).

Conforme já explicitamos, o referencial teórico por nós utilizado é o do pesquisador e pedagogo Paulo Freire, com subsídios valiosos de outros autores (CANDUSSO, 2002; LIMA, 2003; SILVA, 2003; KARAN, 2003).

Finalizamos a experiência com 27 aulas, durante o ano de 2003, sendo 15 ministradas no primeiro semestre e 13 no segundo, com duas turmas de alunos oriundos da periferia de Salvador, denominadas, respectivamente, turma A, com 13 alunos, e turma B, com 14, todos eles vinculados a entidades culturais que viabilizaram a sua participação no projeto. A vantagem de trabalhar em grupo é assim demonstrada por Swanwick: “(...) o maior benefício é (...) o aluno poder aprender intuitivamente como também fazer parte de um trabalho analítico que irá torná-lo independente do professor” (SWANWICK, 1994, p. 10).

Ao final do experimento, já no ano de 2004, assistimos às gravações em vídeo das aulas, avaliamos os relatórios do que foi ministrado e o desempenho de cada aluno, bem como os depoimentos do grupo e de pessoas que apoiaram o projeto, como o professor e músico Jayme Sodré, professor Manoel José de Carvalho (pró-reitor de Extensão), professor e músico Juraci Tavares.

Quanto à metodologia aplicada, de ensinar técnica de caixa, leitura e escrita musical, utilizamos os conhecimentos prévios dos alunos e respeitamos sua identidade cultural. O depoimento de Siqueira (2004) é preciso e claro: “O projeto traz a ancestralidade para dentro da academia, desta vez pelos seus próprios representantes” Daí o mútuo proveito do experimento, a que já nos referimos e, não é excessivo dizer, o enriquecimento que representou, em face dos excelentes resultados, tanto do ponto de vista musical quanto na prática da cidadania. Assim, como escreve Candusso:

(...) a formação e atuação do educador musical não podem mais descuidar do seu papel, frente à complexidade da sociedade em que vivemos. É preciso ampliar o conhecimento relativo à cultura popular para que seja diminuída a superficialidade com a qual ainda esta é tratada (CANDUSSO, 2002, p. 133).

As apresentações do Núcleo de Percussão da UFBA, integrado por alunos do curso básico e graduação, fizeram parte das atividades extraclasse do projeto, o que possibilitou sua aproximação com o grupo estudado e as respectivas entidades, permitindo-lhes aprender ritmos e batidas, tanto quanto seu significado, próprios da cultura afro-baiana. Essa abertura por parte dos alunos da EMUS confirma o que observa Freire: “A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade” (FREIRE, 2000, p. 95).

Em sua maior parte, os percussionistas que participaram do projeto adquiriram experiência ao assimilar os ritmos afros-baianos através de imitação e repetição. Sobre

isso, escreve Paiva: “O aprendizado se dá por imitação, seja pela participação ativa ou passiva no fenômeno musical, pois, muitas vezes, o indivíduo mantém contato com a música de um determinado grupo social desde cedo” (PAIVA, 2003, p. 6).

No final do experimento, após analisar todo o material coletado, podemos dizer que a grande maioria dos alunos conseguiu assimilar a técnica de caixa, a leitura e escrita musical com sucesso. Em relação à técnica de caixa, não a consideramos como a da escola tradicional; o que fizemos foi apurar o uso que haviam aprendido das baquetas ao longo de sua história de vida. Uso esse que é fundamental para o exercício de suas atividades.

Três alunos não conseguiram absorver os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula, o que se deve a problemas cognitivos relacionados ao baixo nível de escolaridade e ao fato de não possuírem tempo de experiência suficiente para a obtenção de uma bolsa para participar do projeto, conforme já explicado no capítulo sobre avaliação.

Foi insuficiente o tempo de dois semestres para formar agentes multiplicadores, de acordo com o que havíamos previsto a fim de desenvolver o projeto. Aumentamos então o período do curso por mais dois semestres, cujas aulas em 2004 não foram computadas para este trabalho, mas registradas em vídeo para subsidiar pesquisa futura. Este projeto “Formação de Agentes Multiplicadores, mais dois outros, também similares, que coordenamos atualmente, “Encontro Percussivo” e “Repercutindo nas Comunidades”, serão desenvolvidos ao longo dos próximos quatro anos em Salvador e estarão reunidos num projeto intitulado “Repercussão”.

Após estes dois anos de experiência com o processo de ensino/aprendizagem tendo como foco a tradição oral da cultura afro-baiana, sentimos-nos estimulados e capacitados a realizar outra pesquisa nessa linha. A esse respeito, diz Karan:

O recurso da oralidade aparece como um fator de união entre a prática e a teoria; entre os saberes formais e informais, abrindo espaços para novas formas de grafias, símbolos ou gestos muitas vezes elaborados pelos próprios alunos (KARAN, 2003, p. 2).

Cumpre-nos agora considerar os cuidados que exigem um experimento como o aqui relatado. Primeiro, como adverte Swanwick, “trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente” (1994, p. 10), o que requer qualificação do educador, para não incorrer em equívocos que poderão prejudicar os alunos, principalmente na avaliação. Segundo, os participantes deste experimento são oriundos em sua maioria de bairros periféricos de Salvador, e, embora não vivam em condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo proporcionado pela escolaridade, conhecem bem sua própria cultura e a arte que praticam. Estes conhecimentos podem ser aproveitados pelas escolas de música dos três níveis de ensino — fundamental, médio e superior. Aprender com quem pertence à chamada cultura popular — aqui também entendida como afro-baiana — é uma forma que nos possibilita conhecê-la melhor. Voltamos a enfatizar o que é específico deste experimento: educação musical *com* e não *para* os sujeitos participantes (percussionistas), o que é inédito no âmbito da Universidade Federal da Bahia.

Terceiro, a preposição *com*, aqui reiterada, no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, deve ser entendida no sentido de se respeitar e valorizar a tradição oral, própria da cultura afro-baiana cuja expressão mais forte é a dos candomblés. Como se sabe, toda universidade é fundada na tradição escrita. O fato de um curso de extensão da UFBA abrir-se para uma experiência de intercâmbio em que se considera a especificidade da tradição oral, no campo da música, eis o que é novo, rico e fecundo.

A reflexão sobre esses três aspectos foi fundamental para que o curso tivesse o rendimento que teve, pois minha atitude de professor não foi a de “ensinar conteúdo” ou “passar informação”, mas, principalmente, a de considerar os conhecimentos anteriores dos alunos. “O educador, no papel de mediador do processo de aprendizagem, é um parceiro do educando, participa ativamente do processo de construção do conhecimento dos educandos e também aprende com eles” (CENTRO, 2003, p. 76).

Ainda sobre essa reflexão acerca dos três aspectos considerados acima e de eu me perceber a um só tempo como professor, mediador e aprendiz, ela aconteceu ao longo do processo, tendo sido para mim a consciência de um desafio. Nesse sentido, escreve Lima:

O desafio para uma proposta em educação musical, principalmente num contexto comunitário, é saber aproveitar as oportunidades de convivência de seus educandos para que o grupo ensaie o convívio na diversidade, os princípios democráticos, a resolução de conflitos, em suma: o exercício da cidadania (LIMA, 2003, p. 4).

Não por acaso, é instigante o que Freire (2000, P. 34) pergunta: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

À luz das considerações precedentes, requer atenção especial o processo de ensino/aprendizagem voltado para a interação entre os saberes/fazeres populares e os conhecimentos teóricos e técnicos da academia.

Afinal, com o aprimoramento de nossa atividade pedagógica, acreditamos poder melhorar nossa capacidade de convivência na sociedade pluralista em que historicamente nascemos e existimos. Reconhecê-la e afirmá-la nessa diversidade cultural (européia, indígena e africana) só contribui para fortalecer a consciência de

nossa mestiçagem, da qual devemos nos orgulhar. Essa contribuição é um dos papéis da universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons – A nova cultura oral*. São Paulo : Cortez, 1994.

ANDRADE, Eliane Nunes. *Rap e Educação Rap é Educação*. São Paulo, 1999.

ARROYO, Margarete. *Música popular em um Conservatório de Música*. Revista da ABEM. Porto Alegre, nº 6, p 59-67. set. 2001.

BASTIÃO, Zuraída Abud. *Reações dos alunos ao ensino de música*. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BECKER, Fernando. Construção do Conhecimento: que idéia é essa? *Revista abceducatio*. n. 20, p. 6-10, 2003.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. Liane Hentschke (Org). *Ensino de música proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo. Moderna, 2003. p. 101-102.

BLOOM, Benjamin et al. *Taxonomia dos Objetos Educacionais*. Compendio 2. Domínio Afetivo. Porto Alegre : Globo. 1972.

BORBA, Tomás. *Dicionário de Música Ilustrado*. 2. ed. Lisboa, Edições Cosmos. 1962.

BORGES, Adálvia de Oliveira. *O Processo de Transmissão do Conhecimento Musical no Ilê Axé Opô Afonjá*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular*. 9. ed. Petrópolis. Vozes. 1986.

BOZZETTO, Adriana. Sistemas de Avaliação Presentes na Prática do professor particular de Piano. In: HENTSCHKE, Liane (Org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Moderna. São Paulo, p. 51-63. 2003.

CANDUSSO, Flavia. *O Sistema de ensino e aprendizagem da Banda Lactomia: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo. Cenpec. 2003.

CUNHA, Elisa da Silva. A Avaliação da Apreciação Musical. In: HENTSCHKE Liane (org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p. 64-75.

DANTAS, Andréa Stewart. O Tamborim e seus Devires na Linguagem dos Sambas de Enredo. *Revista da ABEM*. Porto Alegre. n. 6. 2001. p 17-25.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da Aprendizagem Musical dos Alunos: reflexões a partir das concepções de três professores de música do ensino fundamental. In HENTSCHKE, Liane (org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p. 29-40.

DEMO, Pedro. Avaliação e Democracia. *Revista Abceducatio*, n. 22. São Paulo. 2003.

_____ *Política Social, Educação e Cidadania*. 6. ed. São Paulo. Papyrus Editora, 1994.

ERNEST, Schumann. *A Música como Linguagem – Uma Abordagem Histórica*. São Paulo. Brasiliense. 1990.

FAVERO, Osmar. *Cultura popular educação popular*. 2. ed. Rio de Janeiro. Graal, 1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da Arte*. 9. ed. Rio de Janeiro. Nova Edição. 1983.

FONTEERRADA, Marisa. *Música, conhecimento e História. Um Exercício de Contraponto*. Revista ABEM, n 1, p 47-57, 1993.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O Som e a Forma – do Gesto ao Valor. In: HENSTCHKE, Liane (Org). *Ensino de Música proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo. Moderna. 2003. p.48-61.

FREIRE, Vanda Ballard. *Música e Sociedade: Perspectiva Histórica e Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. Revista ABEM, n 1. p 122-130, 1992.

_____. *Música e Sociedade: Perspectiva Histórica e reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. Cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2003.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 15. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2000.

_____. *Educação e Mudança*. 27. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2003.

GADOTTI, Moacyr. Aprender, ensinar. Um olhar sobre Paulo Freire. *Revista Abceeducatio*, n. 13, 2003.

GARZES, Eliane. A gestão do conhecimento e a educação. *Revista Abceeducatio*, n. 27, p. 19-26, 2003.

GOLDENBERG, Morris. *Modern School for Snare Drum*. U.S.A: Chappell Music Company. 1995.

GONÇALVES, Maria de Louders Junqueira. *Reflexão e Prática em Educação Musical: como conciliar*. Revista ABEM, n 1, p 73-79, 1992.

GROSSI, Cristina. Questões Emergentes na Avaliação da Percepção Musical no Contexto Universitário. In: HENSTCHKE, Liane (Org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p. 124-139.

HALL, Stuart. *Quem Precisa de Identidade?* In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. Vozes. 2000.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane (Org). São Paulo. Moderna.. 2003. p.176-189.

HUMBERTO, Silvio. Palestra para os alunos do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores”. Salvador, 2003. Vídeo.

KARAN, Cláudio Motta Paasos. Oficinas de percussão — uma proposta músico-pedagógica. In : Encontro da ABEM,12º. Florianópolis, 2003. CD.

KLEBER, Magali. Avaliação em Cursos Universitários em Música: um estudo de caso. In HENSTCHKE (Org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p. 140-158.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo. Atlas. 1986.

LIMA, Lucínio C. *Organização Escolar e Democracia Radical*. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2002.

LIMA, Maria Helena. *Projeto música e cidadania*. In : Encontro Anual da ABEM 12º. Florianópolis, 2003. CD.

LIMA, Hede; MACENA, Lourdes. Músicas e danças folclóricas como práticas educativas nas escolas de Fortaleza. In : Encontro da ABEM 12º. Florianópolis, 2003. CD.

LIMA, Ari. *O Fenômeno Timbalada: Cultura Musical Afro-Pop e Juventude Baiana Negro-Mestiça*. 1995. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LINDERMAN, Richard. *Medidas Educacionais*. Testes objetivos e outros instrumentos de medida para avaliação da aprendizagem. Globo. Porto Alegre, 1983.

LUCKESI, Cipriano. A Escola avalia ou Examina? *Revista Abceducatio*. n° 15. p. 17-18. 2002.

MELO, Maria Taís. Por uma pedagogia vivencial. *Revista Abceducatio*. n. 27. p. 10-14. 2003.

MOULY, George J. *Psicologia Educacional*. 3. ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo. Pioneira. 1970.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico*. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2003.

PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão - uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. In : Encontro da ABEM 12°. Florianópolis, 2003.

PENNA, Maura (Coord). *É este o Ensino de arte que queremos ? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa. Universitária. 2001.

RIOS, Marialva Oliveira. *Educação Musical e Música de Cultura Popular*. Processo de Ensino. 1996. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica*. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2000.

_____. *Dialética da Diferença. O projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo. Cortez. 2002.

ROSAURO, Ney. *Método completo para caixa clara*. Pré Percussão. Níveis I-IV. São Paulo, 1999.

SANT'ANA, Ilza Martins. *Avaliar porque/ avaliar como?* 9. ed. Rio de Janeiro. Vozes. 1995.

SACRAMENTO, Jorge. Percussão em Salvador. *Revista ICTUS*. Salvador, n 3. p. 179-183, 2002.

_____. *Músico e Saber na Universidade, os cuidados a serem tomados*. In : XII Encontro da ABEM 12°. Florianópolis, 2003. CD.

SANTOS, Cynthia Geyer. Avaliação da Execução Musical: A concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE, Liane. *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003. p. 41-50.

SILVA, Cibele. *Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina*. In : Encontro da ABEM 12°. Florianópolis, 2003.

SIQUEIRA, Lourdes. Palestra para os alunos do projeto “*Formação de Agentes Multiplicadores*” Salvador, 2004. Vídeo.

SODRÉ, Jayme. Depoimento na aula inaugural do projeto “*Formação de Agentes Multiplicadores*”. Salvador, 2003. Vídeo.

SOUZA, Clair Gruber. A Arte de Mediar. *Revista Abceducatio*, n. 6, p. 20-25, 2004.

STONE, George Laurence. *Stick Control for the Snare Drum*. Drum Editor of the International Musician. 1985.

SWANWICK, Keith. *Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música*. In Cadernos de Estudos Educação Musical 4/5. Trad. Fausto Borém de Oliveira. Atravez. Belo Horizonte. 1994. p. 7-14.

_____. *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Musical Education*. London, 1994.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Moderna. São Paulo, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular. Um tema em Debate*. 2. ed. Rio de Janeiro. JUM. 1966.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance Musical. In: HENTSCHEKE, Liane. *Avaliação em Música: reflexo e prática*. São Paulo. Moderna.. 2003. p. 13-28.

TOURINHO, Ana Cristina. *A Motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*. 1995. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Aprendizado Musical do Aluno de Violão: articulações entre práticas e possibilidades*. In: HENTSCHEKE, Liane. *Ensino em Música proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo. Moderna. 2003. p. 77-78.

VASCONCELOS, Carmen. Teoria da percussão. *Correio da Bahia*, Salvador. 17 de mar. 2003. p. 8.

WERNEK, Hamilton. Entre o determinismo e a complexidade. *Revista Abceducatio*, n. 20, p. 34-36, 2003.

WISNIK, José Miguel; Squeff, Enio. *O nacional e o popular na cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo. Brasiliense. 1988.

Disponível em:

www.forumeducaçao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/bonitezas.htm.

www.mre.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/artecult/musica/tnescrit/apresent.

ANEXO 1

PLANO DE AULA 11ª AULA 7 DE JUNHO DE 2003 TURMA A

Tempo de aula — 1H 30 para cada turma

Descrição das atividades

1) 30 minutos de técnica de caixa com grupos de colcheia alternando mão direita e esquerda. Ex. : RR LL — RIRR — LRL — RRRL — LLLR

Obs. R = right e L = left

2) Leitura musical com figuras derivadas do grupo de semicolcheia



3) Prática de escrita musical com ritmos populares característicos dos grupos presentes em sala : O, IA, MLHDA, TC, IAOA.

OBJETIVOS

Desenvolver técnica de caixa

Praticar conhecimentos de figuras derivadas do grupo de semicolcheia

Desenvolver a leitura de figuras derivadas do grupo de semicolcheia

Desenvolver a escrita musical

AValiação — no relatório

Descrição — no relatório

ANEXO 2

RELATÓRIO DA 11ª AULA TURMA A 7 DE JUNHO DE 2003

Neste dia, a aula começou com 15 minutos de atraso, mas teve a duração de 1 hora e 30 minutos como sempre, em ambas as turmas. Aproveitamos o fato que o aluno JM (IA) estava tentando escrever no quadro o ritmo de um samba-afro do IA e iniciamos a aula justamente ajudando-o a decifrar e escrever esse ritmo. Escrevemos a D2, D1, F1, F2 (tambores graves e que ficam no fundo do grupo), repique e a caixa. Perguntamos qual era o nome do ritmo e JM respondeu que era uma mistura de samba-enredo carioca, figuras do candomblé e samba reggae. Depois, um aluno da turma seguinte disse que se tratava de samba-afro do IA. Outros alunos começaram a questionar acerca das figuras que lá estavam, então esclarecemos os valores daquelas figuras. VS não entendeu a escrita da D1, que tem no começo pausa de colcheia e colcheia. Sua dúvida era que, quando solfejávamos o ritmo, para melhorar o entendimento, solfejávamos pausa, deixando a impressão de estar solfejando o primeiro tempo do F1. Quando solfejamos como estava, sem solfejar a pausa, tudo foi esclarecido.

O ritmo das escolas de samba do Rio de Janeiro também foi comentado. Falou-se que esse ritmo está bastante acelerado e, por isso, não se reconhece mais o verdadeiro samba, que tem a sua acentuação no tempo 2.

A parte de técnica neste dia foi um pouco menor porque queríamos dar prioridade à parte de leitura e as explicações das figuras derivadas da semicolcheia. Fizemos o tradicional Papa Mama e o Paradilho⁶ durante quinze minutos e logo iniciamos a leitura musical.

Definimos que terminaríamos com as figuras derivadas do grupo de semicolcheias, e nas próximas aulas faríamos somente revisão e ensaio para a apresentação de encerramento. Então escrevemos no quadro dois grupos de semicolcheias e, embaixo, as figuras que derivadas desses grupos, inclusive com as pausas. Como na caixa os valores das figuras se confundem, sempre estávamos exemplificando a igualdade de sonoridade, apesar de a escrita ser diferente, isto é, pausa de semicolcheia-colcheia-semicolcheia é o mesmo som da pausa de semicolcheia-semicolcheia-pausa de semicolcheia e semicolcheia. Sempre mostrando que aquelas figuras derivam do grupo de semicolcheias e que se houvessem qualquer dúvida deveriam tocar os dois grupos de semicolcheias. Finalizamos esta atividade e iniciamos a parte de escrita de ritmo popular.

Para escrever um ritmo popular no quadro, tivemos a ajuda dos próprios estudantes. Escolhemos o ritmo do candomblé denominado bravum. O aluno VS — alabê do terreiro do Cobre — comandou essa atividade. Distribuiu os atabaques com os outros alunos. Enquanto eles tocavam, tentávamos escrever no quadro os toques dos três atabaques desse ritmo: rumpi, agogô e o rum. Então, todos os alunos tocaram e a sala transformou-se em um verdadeiro terreiro. VS passou o rum para UA, que depois o

⁶ Exercício de técnica de caixa em que o Papa Mama significa duas batidas com a direita, seguidas de duas batidas com a esquerda; Paradilho, uma batida com a direita, seguida de uma esquerda e duas direitas. Esses exercícios também são praticados inversamente.

passou para JM. Enfim, depois de muito tocarmos o bravum, o aluno JM encerrou como tradicionalmente se encerra em uma sessão de candomblé.

Para finalizar, pedimos que todos copiassem o ritmo que estava no quadro e o estudassem em casa.

ANEXO 3

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO AS

AULA DO DIA 7 DE JUNHO DE 2003

11ª AULA

TURMA A

AS vinha tendo dificuldades na parte de exercícios de técnica e de leitura musical. Ele faltou às últimas duas aulas e essas dificuldades não foram sanadas. Notamos que AS estava decorando um ritmo escrito no quadro, logo após a sua primeira execução. Este é um dos equívocos que podem ocorrer num curso como este: o aluno sentir-se constrangido por não estar entendendo o assunto e se limitar à mera imitação.

Nas atividades de técnica e de coordenação que desenvolvemos na aula de hoje, AS, apesar do esforço, fez de maneira muita confusa e desordenada.

Observaremos AS com mais atenção a partir desta semana.

ANEXO 4

**1ª AVALIAÇÃO RELÂMPAGO
PROJETO
“FORMAÇÃO DE AGENTES MULTIPLICADORES”**

PROFESSOR – JORGE SACRAMENTO

ALUNO:

TURMA:

1. Qual o valor da semibreve no compasso quaternário?
2. Qual o valor da mínima no compasso quaternário?
3. Qual o valor da semínima no compasso quaternário?
4. Qual o nome deste rudimento?
RR LL RR L
5. Qual o nome deste rudimento?
RLRR LLLL
6. Quantas mínimas colocamos em um compasso quaternário?
7. Quantas semínimas colocamos em um compasso quaternário?

ANEXO 5

PLANO DE AULA
20ª AULA — DIA 18 DE SETEMBRO DE 2003
TURMA B

Tempo: 1h 30

Descrição das atividades

- realizar exercícios de técnica de caixa com figuras do compasso seis por oito;
- leitura musical em compasso composto seis por oito do ritmo treinado em casa;
- leitura em seis por oito marcando a seis e a dois do mesmo ritmo;
- leitura de ritmos em seis por oito compostos em sala de aula;
- leitura de ritmos em seis por oito dando ênfase às pausas;
- aula teoria: pentagrama, clave de Sol, notas no pentagrama.

Objetivos

- desenvolver a técnica de caixa clara
- praticar leitura musical de compasso composto
- praticar leitura de compasso seis por dando ênfase às pausas
- desenvolver entendimento da teoria musical.

Avaliação – No relatório

ANEXO 6

RELATÓRIO DA 20ª AULA
DIA 18 DE SETEMBRO DE 2003

TURMA B

Começamos a aula com exercícios de técnica de caixa clara utilizando figuras do compasso seis por oito.

Depois de trinta minutos de técnica, iniciamos o trabalho de leitura musical utilizando o exercício que tínhamos composto em casa. Primeiro, pedimos que tocassem marcando o pé a seis e, em seguida, que marcassem a dois. Quando tocamos marcando a seis, os alunos não tiveram maiores problemas. Porém, muitas dificuldades surgiram quando tocamos marcando a dois. Tivemos que repetir várias vezes marcando a dois. Voltamos até a explicar novamente que os valores não são exatos e que a colcheia, no compasso composto, vale um sexto do tempo e a unidade de tempo é a semínima pontuada. O aluno MO demorou para entender a relação dos valores e tivemos que explicar detalhadamente como se processa o jogo de valores das figuras. Depois de uma boa dose de teoria musical, dentro desse assunto, MO e os outros alunos já estavam entendendo melhor.

Só então começamos a praticar ritmos de seis por oito no quadro e solicitamos que tocassem juntos. Fizemos ritmos em seis por oito, valorizando a pausa dentro deste compasso.

Para encerrar, pedimos que copiassem o ritmo escrito no quadro e iniciamos a aula de percepção. Escrevemos no quadro uma pequena melodia de quatro compassos, em dois por quatro, e nos baseamos nesta melodia. Solfejamos primeiro o ritmo, depois a melodia junto com o ritmo. Explicamos por que estava em SOL maior e como saber que estava em SOL maior. Para encerrar, solicitamos que copiassem a melodia escrita no quadro.

ANEXO 7

RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO MC 20ª AULA DIA 18 DE SETEMBRO DE 2003 TURMA B

MC é um dos alunos que mais progrediram no primeiro semestre e, neste, continua se dedicando muito ao curso. É assíduo e pontal, demonstra que estuda em casa e é bastante atento às aulas.

Apesar de por motivo de viagem, ter se ausentado dois meses no meio do curso, MC continua com boa técnica, boa coordenação e sensível progresso em leitura e escrita musical. Disse que, por causa de seu interesse e motivação, passou a frequentar as duas turmas neste segundo semestre

ANEXO 8

DEPOIMENTOS DOS ALUNOS INÍCIO PRIMEIRO SEMESTRE (2003)

TURMA A

Obs.: As perguntas não foram padronizadas, ou seja, para cada aluno, perguntas diferentes. Exemplos: O que está achando do projeto? Qual é sua maior dificuldade? Pensa em desistir? Por que estudar teoria musical?

“Meu nome é C, sou percussionista do YA e estou achando o projeto muito interessante, nota dez. O caminho a seguir é esse. A prática nós temos, mas não sabemos escrever, estamos aprendendo. Isso é muito importante pra nós percussionistas de Salvador, principalmente do YA”.

“Meu nome é E, o “Gato” da entidade YA. O projeto pra mim até agora está sendo gratificante porque estou passando pra outros percussionistas o que aprendo aqui e espero muito mais. Tenho dificuldade é na teoria, mas não vou desistir do curso.”

“Meu nome é RD, sou do KB. Pra mim está sendo maravilhoso porque estou na música há nove anos, o curso é de graça. Quero aproveitar o máximo possível, ser um professor e passar pra outras pessoas que também não tenham condições de pagar.”

“Meu nome é U, sou do BG. Este projeto é maravilhoso porque me dá a oportunidade de aprender coisas novas, me aprofundar mais na música.”

“Sou VP, do TC. Este projeto é um sucesso, justamente o que eu estava precisando e algumas coisas mais. Estou tendo esclarecimento do professor justamente pra tirar as dúvidas que eu tinha na teoria

“Meu nome é VS, do terreiro do T. Este projeto é um show de bola. Estou conhecendo muitas coisas novas, até mais do que eu esperava.”

“EP, do IO. Projeto ótimo, maravilhoso, estou aprendendo bastante na área de teoria porque é a primeira vez que estou tendo uma aula como essa.”

“GSP, sou do IO. Acho que é um curso interessante, de muita descoberta pra mim, que quero ser regente. As dificuldades estão sendo superadas, vou continuar e que venham outros projetos. Quero só acrescentar mais ainda se tiver outra oportunidade como essa.”

“MJ da CB. Projeto ótimo, está dando pra incentivar muito bem o pessoal e também assimilar algumas coisas.”

“Meu nome é U, do KB da comunidade de M. O curso está uma maravilha, projeto muito bom, uma oportunidade pra essa equipe que está chegando agora na área musical. É muito importante este trabalho; a gente tem que acreditar e aproveitar a oportunidade. A dificuldade é a parte de teoria, que eu não tinha conhecimento, mas estou começando a entender. Acredito que, com a continuidade do projeto, vou desenvolver melhor essa parte.”

“Meu nome é F. Pertença à CB. O projeto é muito interessante, mas ainda não consegui ler e escrever nada”

ANEXO 9

**DEPOIMENTOS DOS ALUNOS
INÍCIO DO PRIMEIRO SEMESTRE (2003)**

TURMA B

A pergunta básica foi: O que está achando do projeto até agora?

“Meu nome é J, sou da entidade YA. Este projeto significa muito pra mim, pros meus conhecimentos e pros trabalhos que eu faço. Ler, saber,pretendo ler e escrever partitura pra poder passar pra comunidade. Muito obrigado.”

“Meu nome é MCS, sou do grupo BG. Este projeto de Jorge Sacramento, aqui na Universidade, é um oportunidade aos músicos que não têm condições de pagar pra aprender. Eu estou aproveitando tudo que é ensinado por ele e o professor Denis, de teoria musical. Vai ser muito bom pra mim e minha comunidade.”

“Meu nome é R, sou da comunidade O. Acho que eu vou alcançar muitas coisas com esse projeto que está rolando aí. Tenho muito que aprender ainda, porque eu tenho mais a prática em rua e com a escrita que estou desenvolvendo vou poder passar para outras pessoas. O que aprendi até agora, e vou aprender mais, vai ser um ponto de benefício pra mim mais tarde, até profissionalmente, né? Quero é melhorar minhas condições de músico, isso é que é importante pra mim. O projeto é muito bom; por isso é que estou aqui até hoje.”

“Meu nome é AC, conhecido como mestre P da entidade M. Meu depoimento que tenho aqui é que eu, como músico da banda M, aprendi algumas coisas básicas, ritmos de percussão. Uma coisa que estou surpreendido é que estou aprendendo partitura com mestre Baguinha e tenho muito que agradecer a ele. Tem coisas no urso que eu não sabia e agora estou aprendendo e quero aprender mais ainda. Só

tenho que agradecer mais a ele, e também à Escola de Música, essa oportunidade ao pessoal que toca percussão em Salvador.”

“Meu nome é JNTS e sou representante do YA. Minha expectativa é de um dia eu poder participar de uma orquestra. Por isso que este curso está sendo muito importante pra mim. Estou aprendendo coisas que eu não sabia nem pra que lado iam. E outra coisa mais importante ainda é que eu estou aprendendo a saber o que é que estou tocando, entendeu? Obrigado.”

“Meu nome é PE e represento a M. Este projeto me incentivou muito pra eu poder aprender leitura de partitura e coisas de ritmia.”

“Sou A, da AAK. Pra mim está sendo muito importante este projeto porque amplia nossos conhecimentos, tanto na prática da percussão como na parte teórica. A gente está aprendendo a ler partitura pra poder passar pra nossa comunidade.”

“Meu nome é AB e sou representante do MD de Itapuan. Estou aqui no projeto e achando muito bom, sinto que vai ser de grande ajuda. Já está sendo. Sou regente da banda do M e tudo que eu aprender aqui eu vou passar pro pessoal lá da banda e da entidade. De um ensino assim é que eu precisava há muito tempo e não sabia como encontrar, porque não tenho grana. Ai a UFBA ofereceu este curso pra gente. Legal. Obrigado.”

“Meu nome é MNM, sou do bloco afro MD, mais conhecido como MA. Pra mim este projeto está sendo de grande importância; não só pra mim, mas pra todas as pessoas que estão participando, das outras entidades, né? Sou cantor, um dos cantores do M, mas na verdade comecei na percussão, e gosto muito dessa arte. Tenho 32 anos e há mais ou menos 15 anos estou na música. Sempre tive vontade de aprender, de ter contato com essa parte, vamos dizer assim, teórica, né?, da música, essa parte técnica. Mas nunca tive oportunidade de aprender isso, me aprofundar no conhecimento da música, que é o meu forte, que é a minha vida, e está dentro de mim.”

“Meu nome é G, tenho 25 anos, sou da entidade M. O curso está me proporcionando conhecer mais partitura, que eu não tinha conhecimento. Estou achando muito difícil, mas acho que, com bastante esforço, batalhando muito, vou conseguir que isso se torne melhor pra mim, na minha vida, e na percussão. Eu toco já faz um ano, então isso vai aprimorar os meus conhecimentos, e além de tudo conhecer pessoas, acho isso legal, ter contato com outras entidades. Tenho mais é de aproveitar essa oportunidade.”

“Meu nome é R, sou da entidade AAK. O projeto estou achando muito bom, porque ajuda a gente, que não sabia o que era partitura. A gente chegou aqui e já aprendeu muita coisa, principalmente partitura, essas letras de música que a gente não sabia e agora está aprendendo, aula teórica, aula prática, tudo bem ensinado. É um projeto que ajuda a desenvolver mais a cabeça da gente.”

“Meu nome é A, sou da entidade M. Estou participando desse curso que pra mim está sendo um prêmio, um presente. Nunca esperei que agora estivesse fazendo parte de faculdade de música e participando também de orquestra, assistindo, me emocionando, porque a homenagem que teve, do Fernando Mascarenhas, foi assim, pra mim, eletrizante. Aquele grupo ali, como é feita a orquestra, e tudo isso estou procurando acrescentar a meus conhecimentos na prática com a teoria.”

“Sou ASR, do O. Eu acho muito importante este curso pra gente porque é uma forma de abrir nosso espaço, entendeu? Hoje em dia músico pra ser músico tem que ler partitura, entendeu? Eu toco no O, outras pessoas tocam em outras entidades, mas a gente só toca o básico e de ouvido. Então eu acho muito importante a pessoa saber ler o que está tocando, que é pra depois procurar fazer uma coisa que sirva, né?”

ANEXO 10

A seguir, alguns exercícios de leitura musical produzidos por mim durante o curso. Depois veremos exercícios de leitura musical, duos e trios apresentados no final do 1º semestre, produzidos por mim, trabalhados em sala de aula e distribuídos para todos os alunos. Para finalizar, alguns ritmos afros-brasileiros que escrevemos durante as aulas.



4



7



11



14



17



20







Musical notation for the first system, measures 1-4. The piece is in common time (C). The right hand features a continuous eighth-note pattern, while the left hand plays a simple bass line of quarter notes.

5

Musical notation for the second system, measures 5-8. The right hand continues with eighth-note patterns, including some sixteenth-note runs. The left hand has quarter notes with occasional rests.

9

Musical notation for the third system, measures 9-12. The right hand has a more complex eighth-note pattern with frequent sixteenth-note runs. The left hand continues with a steady quarter-note bass line.

13

Musical notation for the fourth system, measures 13-16. The right hand features a dense eighth-note pattern with many sixteenth-note runs. The left hand maintains a consistent quarter-note bass line.

Musical notation for measures 1-3. The system consists of two staves. The top staff begins with a common time signature 'C'. Both staves contain continuous eighth-note patterns. The right hand plays a steady eighth-note accompaniment, while the left hand plays a more complex eighth-note pattern.

4

Musical notation for measures 4-6. The system consists of two staves. The top staff features a complex eighth-note pattern with frequent beamed sixteenth notes. The bottom staff continues with a steady eighth-note accompaniment.

7

Musical notation for measures 7-9. The system consists of two staves. The top staff has a steady eighth-note accompaniment. The bottom staff features a complex eighth-note pattern with frequent beamed sixteenth notes.

10

Musical notation for measures 10-12. The system consists of two staves. The top staff has a steady eighth-note accompaniment. The bottom staff features a complex eighth-note pattern with frequent beamed sixteenth notes.

Musical notation system 1, measures 1-4. The system consists of two staves. The top staff begins with a treble clef and a common time signature (C). The music features a sequence of eighth notes in the first measure, followed by a sixteenth-note triplet in the second measure, and then continues with eighth notes. The bottom staff starts with a common time signature (C) and contains a series of quarter notes, with some rests in the second and third measures.

5

Musical notation system 2, measures 5-9. The system consists of two staves. The top staff begins with a treble clef and a common time signature (C). It features a sixteenth-note triplet in the first measure, followed by eighth notes, and then a half note in the final measure. The bottom staff contains a series of quarter notes and eighth notes throughout the system.

10

Musical notation system 3, measures 10-13. The system consists of two staves. The top staff begins with a treble clef and a common time signature (C). It features a half note in the first measure, followed by a sixteenth-note triplet in the second measure, and then eighth notes. The bottom staff contains a series of quarter notes and eighth notes throughout the system.

14

Musical notation system 4, measures 14-17. The system consists of two staves. The top staff begins with a treble clef and a common time signature (C). It features eighth notes in the first measure, followed by a sixteenth-note triplet in the second measure, and then eighth notes. The bottom staff contains a series of quarter notes and eighth notes throughout the system.

Musical notation system 1, measures 1-4. The system consists of two staves. The top staff begins with a common time signature 'C'. The music features a sequence of eighth notes, followed by a pair of eighth notes with a fermata, and then a series of sixteenth notes.

5

Musical notation system 2, measures 5-8. The system consists of two staves. The music continues with eighth notes, a pair of eighth notes with a fermata, and sixteenth notes.

10

Musical notation system 3, measures 9-12. The system consists of two staves. The music includes eighth notes, sixteenth notes, and a triplet of eighth notes.

15

Musical notation system 4, measures 13-16. The system consists of two staves. The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes and eighth notes, including a triplet of eighth notes.

Musical notation for the first system, measures 1-5. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The time signature is common time (C). The music consists of a sequence of notes and rests, with some sixteenth-note runs in the later measures.

6

Musical notation for the second system, measures 6-9. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The time signature is common time (C). The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests in the top staff.

10

Musical notation for the third system, measures 10-12. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The time signature is common time (C). The music includes sixteenth-note patterns and rests, with some notes marked with accents.

13

Musical notation for the fourth system, measures 13-16. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The time signature is common time (C). The music continues with sixteenth-note runs and rests, maintaining the rhythmic complexity of the previous systems.

Musical notation system 1, measures 1-4. The top staff begins with a treble clef and a common time signature 'C'. The bottom staff begins with a bass clef and a common time signature 'C'. The music consists of eighth and sixteenth notes in both staves.

5

Musical notation system 2, measures 5-8. The top staff begins with a treble clef and a common time signature 'C'. The bottom staff begins with a bass clef and a common time signature 'C'. The music consists of eighth and sixteenth notes in both staves.

9

Musical notation system 3, measures 9-12. The top staff begins with a treble clef and a common time signature 'C'. The bottom staff begins with a bass clef and a common time signature 'C'. The music consists of eighth and sixteenth notes in both staves.

13

Musical notation system 4, measures 13-16. The top staff begins with a treble clef and a common time signature 'C'. The bottom staff begins with a bass clef and a common time signature 'C'. The music consists of eighth and sixteenth notes in both staves.

Musical notation for measures 1-4. The system consists of two staves. The top staff begins with a treble clef and a common time signature 'C'. The melody features eighth and sixteenth notes, with some rests. The bottom staff provides a bass line with eighth and sixteenth notes, including some rests.

5

Musical notation for measures 5-8. The system consists of two staves. The top staff continues the melody with eighth and sixteenth notes, including some rests. The bottom staff continues the bass line with eighth and sixteenth notes, including some rests.

10

Musical notation for measures 9-12. The system consists of two staves. The top staff features a more complex melody with sixteenth notes and rests. The bottom staff continues the bass line with eighth and sixteenth notes, including some rests.

14

Musical notation for measures 13-16. The system consists of two staves. The top staff continues the melody with sixteenth notes and rests. The bottom staff continues the bass line with eighth and sixteenth notes, including some rests.

Musical score system 1, measures 1-4. The system consists of three staves. The top staff begins with a treble clef and a common time signature 'C'. The music features a steady eighth-note pattern in the first two staves, with some sixteenth-note runs in the second staff. The bottom staff provides a simple harmonic accompaniment with quarter and eighth notes.

5

Musical score system 2, measures 5-8. The system consists of three staves. The top staff continues the eighth-note pattern with some eighth-note rests and sixteenth-note runs. The middle staff has a similar pattern with some eighth-note rests. The bottom staff has a more active line with eighth-note runs and rests.

10

Musical score system 3, measures 9-12. The system consists of three staves. The top staff features a complex rhythmic pattern with eighth-note runs and eighth-note rests. The middle staff has a simpler eighth-note pattern. The bottom staff continues with a steady eighth-note accompaniment.

A musical score consisting of four staves, all in common time (C). The first staff contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff contains a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The third staff contains a melody of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The fourth staff contains a melody of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The score is divided into four measures by vertical bar lines.

This musical score consists of five staves, all in common time (C). The first staff features a complex rhythmic pattern of eighth notes, with ten accents (>) placed above the notes. The second staff begins with a similar eighth-note pattern, followed by a quarter rest and a dotted quarter note. The third staff contains a sequence of eighth notes and quarter notes with rests. The fourth staff consists of quarter notes and quarter rests. The fifth staff contains quarter notes and quarter rests. The score is divided into two measures by a vertical bar line.

This musical score consists of six staves, all in common time (C). The notation is as follows:

- Staff 1:** Features a rhythmic pattern of eighth notes. The first measure contains two groups of four eighth notes, followed by a quarter note. The second measure contains three groups of four eighth notes, followed by a quarter note.
- Staff 2:** Features a rhythmic pattern of eighth notes with rests. The first measure has a quarter rest, followed by an eighth note, a quarter rest, and an eighth note. The second measure has a quarter rest, followed by an eighth note, a quarter rest, and an eighth note.
- Staff 3:** Features a rhythmic pattern of quarter notes with rests. The first measure has a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter rest. The second measure has a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter rest.
- Staff 4:** Features a rhythmic pattern of quarter notes with rests. The first measure has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The second measure has a quarter rest, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.
- Staff 5:** Features a rhythmic pattern of eighth notes with accents (>). The first measure contains two groups of four eighth notes, followed by a quarter note. The second measure contains three groups of four eighth notes, followed by a quarter note.
- Staff 6:** Features a rhythmic pattern of eighth notes. The first measure contains two groups of four eighth notes, followed by a quarter note. The second measure contains three groups of four eighth notes, followed by a quarter note.

The first system of music consists of four staves. The top staff is in common time (indicated by a 'c' time signature) and contains a sequence of quarter notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff contains a sequence of quarter notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The third staff contains a sequence of eighth notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The fourth staff contains a sequence of eighth notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.

4

The second system of music consists of four staves. The top staff contains a sequence of quarter notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff contains a sequence of quarter notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The third staff contains a sequence of eighth notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The fourth staff contains a sequence of eighth notes with rests: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.

System 1: Three staves of music in common time (C). The top staff features a melody of eighth notes with accents. The middle staff has a rhythmic accompaniment of eighth notes. The bottom staff provides a bass line with eighth notes and rests.

4

System 2: Three staves of music in common time (C). The top staff continues the melody with eighth notes and accents. The middle staff continues the rhythmic accompaniment. The bottom staff continues the bass line.

System 3: A single staff of music in common time (C) featuring a complex rhythmic pattern of sixteenth notes with accents.

3

System 4: A single staff of music in common time (C) featuring a complex rhythmic pattern of sixteenth notes with accents.

