

Ser ou não ser um professor de bateria: reflexões por entrevistas e relato autobiográfico Comunicação

GTE 04 - Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica

Bruno Torres Araujo de Melo
Universidade Federal da Paraíba
brunonway@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência apresenta uma narrativa sobre a minha formação musical e atuação como professor de bateria em espaços distintos, por meio de uma abordagem autobiográfica e entrevistas. O objetivo é expor aspectos da minha vivência musical, os sentidos atribuídos ao meu desenvolvimento como baterista e que me levaram à prática docente de bateria em diferentes espaços, considerando os aspectos identitários e profissionais. Além de pontuais autoavaliações, também pretendo que esse texto sirva como atalho para os(as) pretendentes dessa carreira. A metodologia adotada para a narrativa (auto)biográfica baseia-se em Marques e Satriano (2017), e entrevistas realizadas pelo aplicativo *Google Meet*, fundamentadas nos procedimentos de Araújo (2022) e Beltrame (2016), com aportes da Sociologia da Educação Musical (Souza, 2004; 2013). Os dados empíricos foram obtidos a partir da minha experiência pessoal, da atuação como professor de bateria e das entrevistas com dois alunos: o Aluno 1, o primeiro aluno particular – de cerca de 28 anos atrás – e o Aluno 2, o aluno particular atual. Os resultados evidenciam a complexidade de atuação nessa profissão, bem como são expostas algumas possibilidades de espaços formativos; adversidades e soluções criativas; destacando a relevância da prática pedagógica musical para a formação de professores(as) e alunos(as). Espera-se, assim, promover e ampliar as reflexões sobre a diversidade de situações pedagógico-musicais em diferentes espaços e modalidades de ensino na Educação Musical contemporânea, sobretudo no campo da bateria.

Palavras-chave: Professor de instrumento musical, Narrativa (auto)biográfica, Entrevista qualitativa.

Dentre as formas metodológicas (auto)biográficas existentes, o relato autobiográfico é uma forma específica em que nela o autor se torna seu objeto de estudo. Conforme o levantamento sobre o uso de narrativas como metodologia de pesquisa, no caso das narrativas autobiográficas, “o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura [...] O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se

entremeiam” (Marques; Satriano, 2017, p. 373). Por esse caminho, tento pontuar, inicialmente, em como me tornei professor de instrumento por meio de um relato autobiográfico, narrando os aspectos familiares e sociais que me influenciaram a tomar esse rumo, me conhecendo mais como um ser sociocultural, mapeando os cenários exteriores da música com os que vivenciei no meu tempo, meu espaço e meu “mundo” (Souza, 2004, p. 9).

Em seguida, o texto traz a análise dos dados coletados por meio de entrevistas, sendo a primeira delas realizada com o meu primeiro aluno (Aluno 1), na qual busco lembrar e compreender as nossas experiências, investigando os rumos da atuação profissional dele como baterista e, cerca de 28 anos depois, como ele observa atualmente a importância das nossas aulas de bateria para a ressignificação de sua identidade.

Após a primeira entrevista, volto ao formato de relato autobiográfico, no qual apresento uma narrativa pessoal sobre as alegrias e adversidades desse modo de vida que é ser baterista e professor de bateria no modelo formal de ensino. Na parte final desse texto, trago os dados relevantes de uma outra entrevista, realizada com meu atual aluno particular de bateria (Aluno 2), para melhor compreendê-lo, refletir e repensar a minha prática docente, observando aspectos convergentes e divergentes em relação ao Aluno 1.

Assim, as duas entrevistas foram realizadas com caráter qualitativo, seguindo os procedimentos utilizados por Araújo (2022, p. 32-34) e Beltrame (2016, p. 75-76), ocorrendo no formato online, por meio da plataforma *Google Meet*, e nelas investiguei por meio de perguntas parcialmente estruturadas, mantendo, porém, o caráter informal de uma conversa entre amigos. As respostas do Aluno 1 e 2, gravadas em áudio, foram editadas conforme as condições indicadas por Duarte (2004, p. 221)¹, adequando-as ao formato acadêmico desse texto.

Na área de Educação Musical, discutimos amplamente sobre os termos relacionados aos modos de ensino e aprendizagem – dentre eles o modo formal, não formal, informal e autoaprendizagem². Ciente, então, que “no sentido de atender às demandas colocadas pelas

¹ Segundo Duarte, as entrevistas podem e devem ser editadas, mantendo uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. Os resultados devem ser apresentados aos informantes para evitar distorções (Duarte, 2004, p. 221).

² Trabalhos como os de Green (2002; 2008; 2009), Wille (2005), Gonh (2003), Garcia (2011), Melo (2015, cap.1) e França (2021, cap.1), trazem discussões sobre esses termos e modos, contextualizando-os e tornando-os mais precisos conforme: intenções, localidades, duração, fases da vida, entre outros aspectos importantes.

sociedades complexas e hiper complexas e ao alto nível de circulação de informações produzidos por essas sociedades”, (Podestá; Berg, 2018, p. 7) há uma busca contínua para inserção de novas concepções para esses termos. Contudo, para esse relato de experiência, escolhi em retornar aos princípios básicos e delimitativos desses termos, adotando as concepções de Smith (1996), que, de forma introdutória, colocou esses modos como:

- i) *Educação formal* constituída por um sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente nivelado, da escola primária à universidade, abrangendo os cursos acadêmicos e as variantes dos programas especializados, incluindo as instituições de ensino técnico e profissional;
- ii) *Educação não-formal* tratando-se de qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação;
- iii) *Educação informal*: processo genuíno e realizado ao longo da vida da pessoa, que incorpora maneiras, importâncias, técnicas e conhecimentos por meio da experiência cotidiana e nas influências educativas de seu meio social.

Sobre a autoaprendizagem, segundo Garcia, é “o processo que proporciona a sistematização e organização dos estudos de forma independente” (2011, p. 55) e, complementando com Corrêa: é o “aprender sozinho”, sem o auxílio de um(a) professor(a) (2000, p. 15). Tenho consciência de que esses modos educacionais e de aprendizagem não são lineares, nem estanques e que devemos estimular o desenvolvimento de novas concepções, com vistas a atender às novas demandas. Porém, para esse relato de experiência, resolvi determinar que as *aulas particulares de bateria se enquadram no modo não-formal de ensino, ocorrendo fora de um âmbito escolar, sendo um serviço previamente acordado e remunerado, com conteúdos flexíveis de acordo com o nível de expertise do(a) aluno(a), e sob o olhar atento e sensível do(a) professor(a) de bateria, sendo este(a) capaz de explorar as virtudes do(a) seu(sua) aluno(a) e prepará-lo(a) melhor para algumas situações que possam surgir ao tocar o instrumento.*

Assim, espero contribuir com esse relato para área de Educação Musical como forma de atalho para pretendentes à carreira docente e também como fonte para reflexões, pois,

devido ao formato, o texto também servirá para a minha autorreflexão como professor particular de instrumento.

1. Tudo começa de alguma forma – e geralmente é em casa

Conforme Souza, a família é a única instituição das nossas redes de socialização que não podemos escolher, e é devido a essa ligação que encontramos “os princípios mais permanentes desse processo, que regerão a maioria de nossas escolhas e valores. Assim, a transmissão de um patrimônio cultural também está a cargo dela” (Souza, 2013, p. 56).

Sou filho de um sambista e cresci frequentando os pagodes de mesa. Em casa, sempre tive muita música, com acesso a discos de vinil e fitas cassete. Meus pais, na juventude, escutavam muitos grupos musicais de rock e suas influências chegaram até a minha personalidade musical. Lembro das vezes em que eu presenciei meu pai tocando em um violão os trechos de “*Ticket to ride*” dos Beatles, ou “*Black Night*” do Deep Purple, por exemplo.

Na minha adolescência, por volta dos 12 anos, me apaixonei pelo rock e fui influenciado por um canal de televisão voltado para música: a MTV. Amigos e amigas dessa época me apresentaram discos de vinil e fitas cassetes. Nesse período o Compact Disc (CD) começou a circular nas lojas e o processo de empréstimos entre os pares fez com que os nossos gostos musicais se expandissem. Alguns CDs que emprestavamos ao(à) melhor amigo(a) nunca voltaram – e vice-versa. No ano de 1994 comecei a tocar bateria aos 14 anos de idade.

2. A licenciatura e o Aluno 1

Eu nunca tinha tido aulas de bateria antes. No início do ano de 1997, durante o segundo período da minha graduação em Educação Artística (habilitação Música), comecei a ministrar aulas particulares de bateria, atendendo ao pedido de uma professora. O Aluno 1, em entrevista, relembrou o início do processo. Ele e a sua mãe (a professora) me encontraram em um bar (onde eu trabalhava nos finais de semana como garçom), quando

ela propôs o seguinte: “Faz seis meses de aula com ele, passa nas notas na escola e aí eu te dou uma bateria” (Aluno 1, 2025, entrevista).

Nossos primeiros seis meses de aulas particulares ocorreram no estúdio de ensaio da banda em que eu tocava naquela época, e dessa forma, eu não precisava pagar pelo local para ministrar as aulas. Foram encontros semanais de aproximadamente 1h30min de duração. Fiquei contente quando o Aluno 1 disse que se lembrava muito bem do nosso primeiro encontro no estúdio, quando realizei uma sondagem dos seus gostos musicais e qual era a sua banda favorita (Ramones). Logo em seguida, pedi que tentasse tocar algo da banda na bateria, mas isso o deixou “travadíssimo. Na real: ‘eu não sei’. Eu nunca parei pra ouvir a bateria” (Aluno 1, entrevista, 2025). Esse episódio despertou o interesse dele em “entender e perceber essas coisas dessa forma diferente [...] foi pra mim uma experiência transformadora, porque *mudou a forma como eu vejo a música. Como eu entendo as coisas*” (Aluno 1, entrevista, 2025, grifos meus).

Sobre a bateria e sua relação com a música, ele disse:

Mas eu não tinha noção nenhuma, entendeu? E tipo, eu queria tocar bateria porque eu queria *música*. Eu sempre tive uma coisa muito forte com música, porque lá em casa sempre tinha música tocando [...] Eu achava que a bateria tinha um poder: ela trazia a música pra uma coisa diferente. Mas eu não tinha uma coisa de: essa batida é massa, entendeu? Não estava na bateria, estava *na coisa* que a bateria traz pra música (Aluno 1, 2025, entrevista, grifos meus).

Lembro-me que primeiramente tentei conquistá-lo com conteúdos envolvendo suas bandas prediletas e, em seguida, busquei expandir o seu gosto musical apresentando outras bandas próximas das que ele me dissera (Green, 2008, p. 2)³. Em certas aulas, baseei-me na reprodução mais lenta – e por partes – das músicas que eu tocava na minha banda, para então ensiná-lo, mas não estudávamos técnicas, rudimentos e outros assuntos mais comumente vistos atualmente em aulas de instrumentos percussivos.

³ Segundo Green, as práticas envolvendo aprendizagens musicais informais podem introduzir novas formas de ensino para que os(as) professores(as) de música compreendam melhor em como desenvolver um trabalho musical, envolvendo, ainda, novas (e valiosas) perspectivas sobre as capacidades e necessidades dos(as) seus(as) alunos(as). “*For informal learning practices can introduce fresh, constructive ways for music teachers to understand and approach their work, and worthwhile new perspectives on pupil’s capacities and needs*” (Green, 2008, p. 2).

O Aluno 1 disse que foi através das aulas de bateria que ele começou a ter noções de musicalização. Na sua infância, muitas vezes foi levado à Universidade e participava das aulas de Oficina Básica de Som (OBA), disciplina ministrada por sua própria mãe. A OBA era uma disciplina obrigatória da Graduação em Educação Artística, que abordava o som e seus parâmetros como objeto de estudo para a musicalização. Talvez, segundo o Aluno 1, se as nossas primeiras aulas tivessem conteúdos mais parecidos com os de OBA, isso poderia ampliar a trajetória das nossas aulas⁴.

O ponto mais relevante em sua memória ocorreu quando eu pluguei uma guitarra em um amplificador e comecei a improvisar alguns temas instrumentais, pedindo, em seguida, para que ele tentasse me acompanhar na bateria:

Eu acho que tinha umas épocas que a gente dava uma estagnada. Eu lembro que uma vez tu – meio que de improviso, eu acho – pegou uma guitarra que estava lá. Vocês tinham ensaiado, ou iam ensaiar depois, e: “Não. Vamos tentar alguma coisa diferente.” Tu pegou a guitarra e a gente fez uma coisa qualquer [...] *um riffzinho. Aquilo, pra mim, era meu momento favorito* (Aluno 1, 2025, entrevista, grifos meus).

A estagnada (mencionada por ele) pode ter ocorrido justamente por eu ter pouca experiência naquela época como baterista e professor (afinal eu tinha apenas 17 anos de idade). Entretanto, como eu tinha uma noção de prática em outros instrumentos (como guitarra, violão e baixo), isso me proporcionou um diferencial didático na minha trajetória. Era o momento de prática de conjunto, de sermos “uma banda”, de criarmos algo musical juntos.

Após os seis meses de aulas, e ganhar sua bateria de presente, passamos a estudar em sua residência. Eu sempre buscava chegar no horário combinado, porém, costumávamos prolongar as aulas. Começávamos às 16h, mas ele e sua mãe sempre me chamavam pra o jantar, e guardei isso com muito carinho. Me senti acolhido por uma nova família e orgulhoso quando o Aluno 1 anunciou que estava formando seu projeto musical com outros(as) amigos(as).

⁴ Cursei a disciplina de OBA tendo a mãe do Aluno 1 como professora. Me apaixonei pelo poder da gravação em fitas cassete para análise sonora posterior, pois foi um recurso muito utilizado por ela durante a disciplina. Anos depois, pude utilizar a gravação (digital) de forma enfática no meu mestrado.

Quando questionado sobre ter seguido uma carreira como baterista, o Aluno 1 disse que, apesar de ter participado de outros projetos musicais ao longo dos anos, ele obteve pouca remuneração financeira com essa função. Também recebeu pouco apoio e incentivo familiar quanto à possibilidade de ingressar nessa carreira como músico profissional. Mas, foi no campo da identidade que:

As aulas de bateria, elas me deram um caminho para eu explorar, me desenvolver enquanto adolescente [...] *entrar na cena e criar a minha própria identidade*. Porque, antes disso, sei lá, com 14, 15 anos [...], mas eu era filho de XXX, filho do professor XXX, ou irmão de XXX, eu era uma dessas coisas. Então, quando eu comecei a tocar no XXX, aí eu era o Aluno 1, baterista do XXX. Esse *sou eu*, saca? [...] eu conheci minha esposa num show que eu toquei (Aluno 1, 2025, entrevista, grifos meus).

Atualmente, morando em outro país, o Aluno 1 não está participando de nenhum projeto musical como baterista, mas em entrevista, afirmou que: “Até hoje, tocar junto é uma experiência fenomenal [...] é uma criação conjunta” (Aluno 1, 2015, entrevista).

3. As adversidades e felicidades: da informalidade profissional até o ensino técnico

Por morar em apartamento, enfrentei a falta de um local adequado para ministrar aulas de bateria, o que me fez perder algumas oportunidades. Entre os anos de 2002 e 2006 fiz acordos com estúdios de ensaio de pequeno porte para deixar a minha bateria montada no estúdio e, assim, poder ministrar aulas particulares nesses locais. Em troca, algumas bandas poderiam utilizar o meu instrumento para seus ensaios. Isso, porém, causou danos às peles da bateria e às suas ferragens. Bateristas – geralmente iniciantes – apertam com muita força os ajustes dos pedestais, causando desgaste precoce das borboletas e estágios dos suportes. Assim, quando fiz uma grande manutenção no meu instrumento, percebi que isso poderia me gerar uma renda extra. Passei, então, a realizar manutenções de outras baterias (de amigos/amigas, igrejas e casas de shows) e cobrar pela mão de obra do serviço. Foi durante esse período que passei a alugar meu instrumento para shows, o que me gerou outra renda extra. Minha bateria *Pearl Export* (dos anos 90) ficou famosa como “a verdinha”, sendo comumente vista nos palcos dos festivais locais.

No ano de 2007, comecei a tocar na noite e a receber remuneração em dinheiro por atuar como baterista profissional (informal)⁵. Conforme relatou Bastos, o processo de profissionalização dele foi uma decisão, pois ele já participava de grupos que tocavam “ora com, ora sem remuneração, estando, por assim dizer, num processo de inserção no mercado de trabalho” (Bastos, 2010, p. 2). Na minha concepção, o músico torna-se profissional quando passa a receber pelo serviço prestado – que é tocar – garantindo assim uma rotina que lhe assegure o sustento.

Entretanto, a Lei nº 3.857/1960 considera o músico profissional como aquele que é “devidamente inscrito na Ordem (dos Músicos do Brasil), exerce atividade musical, com ou sem vínculo empregatício, com fins lucrativos ou mediante remuneração de qualquer espécie” (Brasil, 1960). Nos últimos 18 anos, já recebi uma quantia considerável em dinheiro (ou por pix), atuando como baterista contratado (*sideman*), gravando discos, tocando na noite, em casamentos e festivais – mas nunca me filiei à Ordem dos Músicos do Brasil (OMB).

Entre os anos de 2010 e 2012, fui professor substituto de Bateria e Percussão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), onde tive um grande salto na minha trajetória profissional. Dentro de um ambiente formal de ensino, com vínculo empregatício estável, vivi a fase em que comecei a escrever meus relatos de experiência e me aproximar do campo acadêmico. Nesse período, tive um grande número de alunos(as) simultaneamente e pude compreender melhor o funcionamento de uma Instituição Federal de ensino, ministrando aulas em dois tipos de cursos: o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) e o curso Subsequente em Instrumento Musical (voltado para quem concluiu o ensino médio).

Entre os anos de 2013 e 2015, pude investigar em nível de mestrado como os estudos formais intervêm na prática de bateristas populares (Melo, 2015). Utilizei a metodologia de pesquisa-ação, atuando como o professor de bateria de dois participantes que nunca tiveram aulas formais de instrumento musical e aplicando partes dos estudos desenvolvidos anteriormente, quando lecionei no IFPB. Assim, tive uma pós-graduação recebendo bolsa do

⁵ Segundo Bastos (2010, p. 17) o chamado baterista da noite é aquele que toca em bares, boates e similares, preparado para tocar diversos estilos musicais e saber enfrentar as adversidades de condições de trabalho; desse tipo de baterista espera-se que possa tocar de ouvido músicas que ainda não conheça, acompanhando outros músicos e assimilando na hora os elementos estruturais da música.

Governo Federal, utilizando a gravação (em áudio e vídeo) como recurso didático para aulas de instrumento.

A conclusão do estudo foi que o autoconhecimento como baterista tornou-se mais evidente nos dois participantes. Como pesquisador e professor, percebi o quanto que cada um se tornou mais consciente durante as performances, passando a tocar bateria com mais segurança. Recentemente, fiz contato com ambos pelo WhatsApp e um dos participantes está residindo em Londres e, apesar de um grande hiato temporal, está atuando em um projeto musical como baterista. O outro participante decidiu seguir pela carreira da gravação (produção de conteúdos em áudio e vídeo) e, em uma breve conversa, disse que não está conseguindo atuar devido ao trabalho e que outros sentidos se tornaram mais evidentes. Apesar disso, ainda possui “os equipamentos (instrumentos) guardados em um quarto”.

4. Os dias de hoje e Aluno 2

A segunda entrevista para esse texto foi realizada com meu atual aluno de bateria (Aluno 2), buscando compreender como surgiu seu interesse de estudar o instrumento; como ele me conheceu; quais são suas expectativas quanto à carreira profissional como músico; e se ele teria alguma observação sobre as nossas aulas e possíveis mudanças.

Começamos em julho de 2024, totalizando 48 aulas realizadas semanalmente em sua residência, no período vespertino. Havíamos combinado aulas de 1h de duração, mas, assim como ocorreu com o Aluno 1, frequentemente ultrapassamos esse tempo. Após as aulas, tomamos café e conversamos sobre os mais diversos assuntos, incluindo música, bandas, questões pessoais e conquistas. O Aluno 2 (42 anos) já possuía boa noção de leitura musical (pentagrama) e experiência com instrumentos de corda (violão, guitarra e baixo), o que facilitou a escolha dos conteúdos e o planejamento das aulas.

Sobre o motivo de buscar aulas particulares de bateria, ele afirmou:

Foi um pouco da necessidade de trabalhar mais ritmo em relação aos outros instrumentos [...] é mais um instrumento que eu queria aprender [...] dominar minimamente para ajudar na compreensão do contexto em geral, do conceito banda [...] Sempre foi um instrumento – que não de cordas – que eu sempre quis aprender (Aluno 2, 2025, entrevista).

Ele fez o primeiro contato comigo pelo WhatsApp, indicado por seu primo. Entretanto, à época, eu estava cursando o mestrado e não dispunha de tempo hábil para assumir mais um aluno. Uma década depois, reencontrei o Aluno 2 e ele propôs que fôssemos juntos a outra cidade, para que eu o auxiliasse na compra de uma bateria e um kit de pratos. Assim, além da assessoria para a aquisição da bateria, ele também buscava uma pessoa que pudesse ir até sua casa pra poder estudar no seu instrumento.

Quanto à possibilidade de seguir carreira como baterista, ele respondeu que não tinha essa intensão e que a música, para ele, era apenas um hobby e não gerou expectativas. Sobre como enxergava as nossas aulas ele disse que:

Simplemente foi no *flow*. [...] não tão formal e ortodoxa como eu estava acostumado a estudar os outros instrumentos [...] é algo mais *espontâneo*. E eu me forço, até muitas vezes, a ser mais pragmático, mais técnico [...] eu tenho que buscar uma visão mais técnica de estudo mesmo, do que deixar a coisa assim... solta [...] pelo menos, nessa fase em que eu me encontro agora, eu preciso muito mais *de chão do que de ar* (Aluno 2, 2025, entrevista, grifos meus).

Dessa forma, trabalhamos as questões técnicas e teóricas buscando a naturalidade da prática. Inclusive, assim como eu fazia com o Aluno 1, tendo a prática de conjunto, em que eu toco algum instrumento de cordas (geralmente guitarra ou baixo) e ele me acompanha na bateria. Nomeamos como “Aula 100% prática” e tentamos realiza-la em média a cada 45 dias.

5. Pontos de análise da minha didática

Eu, me avaliando como professor de bateria, sempre busquei:

- i) apresentar os exercícios com analogias e metáforas, sejam elas de trechos musicais ou melódicos comumente conhecidos. Isso geralmente facilita a compreensão e a internalização do conteúdo, conduzindo o(a) aluno(a) à

sensação de: “eu já ouvi isso antes e agora eu sei como é que faz”⁶. Para isso, torna-se necessário um amplo conhecimento de repertório musical;

- ii) conduzir a pulsação em conjunto, adequando-a ao nível do(a) aluno(a), para que ocorra o envolvimento perceptivo-corporal com o andamento proposto para o exercício. Tornando-se necessário o vivenciar, sobretudo por meio da prática e, “depois disso, o estudante deve compreender a teoria que está detrás disso de forma mais facilitada e eficaz” (Duarte et al., 2019, p.44), formando, assim, a consciência rítmica antes da consciência instrumental;
- iii) por um lado, consigo observar o quanto de Carl Orff (fazer música) e Jaques-Dalcroze (sentir a música) pude absorver desde a época da graduação (com as aulas de OBA) e implementar na minha didática como professor de instrumento ao longo desses anos;
- iv) por outro lado, vejo que tanto o Aluno 1 (28 anos atrás), como o Aluno 2 (atualmente), possuem uma característica em comum: esperar o momento da aula para praticar os exercícios propostos (isso também ocorreu no IFPB). É perceptível, ao professor de bateria, quando o(a) aluno(a) pratica os exercícios propostos entre uma aula e outra. Isso, então, me levou a elaborar um tipo de “aula extra”, propondo exercícios de fixação como “dever de casa”, incentivando a prática autônoma no instrumento;
- v) a prática instrumental é um excelente meio preparatório para bateristas, e o professor de bateria pode exercer o papel de produtor musical ou de músico de acompanhamento, realizando a prática de conjunto e atuando, assim, como professor participante (Melo, 2015).

6. Considerações finais

Esse relato buscou entrelaçar minhas experiências no formato autobiográfico e entrevistas com alunos de bateria, revelando aspectos da minha trajetória (pessoal e

⁶ Green (2008, cap.1), relata o aprendizado informal, no qual os repertórios de referências musicais são elaborados a partir da escuta e os estudantes se deparam com conteúdos que remetem a algo que já ouviram ou experimentaram, surge exatamente essa sensação de reconhecimento e aplicação prática musical.

profissional) construída em contextos familiares, sociais e educacionais. Pude lembrar o que vivi e isso me fez refletir sobre as minhas escolhas e repensar a minha prática docente com distanciamento.

As entrevistas ofereceram oportunidades distintas para reflexões. O Aluno 1, partindo de memórias de quase três décadas atrás, revisitando meu processo inicial de ensino-aprendizagem, no qual os improvisos, descobertas e acolhimentos afetuosos nos ajudou na formação das nossas identidades como bateristas e como pessoas. O aluno 2, trouxe a importância da flexibilidade e da personalização nas aulas particulares, demandando estratégias diferentes ao(a) professor(a) de bateria.

Ao articular os dados e a narrativa do relato, percebo que minha docência está sustentada na valorização da experiência prática, sintonizado com propostas pedagógico-musicais de Green (2002; 2008), Souza (2004; 2013) e Dalcroze⁷. Percebi que a conexão dos repertórios familiares à prática instrumental ao nível do(a) aluno(a) fortalece a aprendizagem de forma significativa.

Para finalizar, por meio desse relato autobiográfico, compreendi que as aulas particulares de bateria podem dialogar muito bem com as dimensões informais da Educação Musical, abrangendo, se articulando e se sobrepondo em alguns pontos. As adversidades e conquistas que (re)vivi aqui, possam abrir espaços e inspirar outros(as) docentes a repensarem seus caminhos e também fortalecer a legitimidade desse campo de atuação.

Referências

ARAÚJO, Wilame Correia de. *Aprendizagens musicais geradas pelas experiências de criação musical online de beats no projeto #30dias30beats*. 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yc34udvd>>. Acesso em: 8 set. 2025.

BASTOS, Patricio de Lavenère. *Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de

⁷ A metodologia envolvendo o movimento corporal para aprofundar a compreensão de música de Émile Jaques-Dalcroze é uma obra muito extensa, mas pouco explorada em aulas de bateria. Dentre elas, “A Rítmica” foi a que mais utilizei como professor. Para um aprofundamento sobre os fundamentos desse educador musical, ver: Picchia et al. (2013).

Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yn4nxjhx>>. Acesso em: 8 set. 2025.

BELTRAME, Juciane Araldi Beltrame. *Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais*. 2016. 285f. Tese (Doutorado em música) - Programa de pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://short-link.me/1ddHt>>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 3.857, de 22 de dezembro de 1960. Dispõe sobre a Ordem dos Músicos do Brasil e regula o exercício da profissão de músico. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1960. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4vuvcr3y>>. Acesso em: 8 set. 2025.

DUARTE, Leandro; CRUVINEL, Flavia; GENTIL, Letícia. Ensino de Bateria no Projeto de Extensão Academia de Música: uma análise da motivação no processo de ensino e aprendizagem em espaço não formal de educação musical. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 2019, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ELEB, 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yexz6rra>>. Acesso em: 8 set. 2025.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisa qualitativas*. Curitiba: *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<https://lnk.ink/9apT6>>. Acesso em: 8 set. 2025.

GARCIA, Marcos da Rosa. Processos de autoaprendizagem em guitarra e aulas particulares de ensino do instrumento. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 53-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yhknp2d>>. Acesso em: 8 set. 2025.

GONH, Daniel. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

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

GREEN, Lucy. Response to special issue of 'action, criticism and theory for music education' concerning 'music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy'. *Action, criticism, and theory for music education. Journal of Mayday Group*. v. 8, n. 2, out. 2009. p. 120-132. Disponível em: <<https://tinyurl.com/25a9t8rd>>. Acesso em: 8 set. 2025.

MARQUES, Valéria; SATTRIANO, Cecília. *Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://lnk.ink/ZoMtJ>>. Acesso em: 8 set. 2025.

MELO, Bruno Torres Araujo de. *Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015, cap. 1. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4nas7jbf>>. Acesso em: 8 set. 2025

PICCHIA, Juliana; ROCHA, Raimundo; PEREIRA, Denise. Émile Jaques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*, Belo Horizonte, Ano VIII, n. 12, p. 73-88, maio, 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ppv8vtnj>>. Acesso em: 9 set. 2025.

PODESTÁ, Nathan; Berg, Silvia. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28, 2018, Manaus. *Anais [...]*. Manaus: ANPPOM, 2018. Disponível em: <<https://rb.gy/r573do>>. Acesso em: 8 set. 2025.

SMITH, Mark. *What is non-formal education?* 1996. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ymydpt7a>>. Acesso em: 8 set. 2025.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ykd5fph4>>. Acesso em: 8 set. 2025.

SOUZA, Jussamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<https://lnk.ink/wGm3T>>. Acesso em: 8 set. 2025.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ntzdtrd6>>. Acesso em: 8 set. 2025.