



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

LIDONILDO COSTA PEREIRA

**BATUCAN(*do*) NA ESCOLA FILOMENA MARTINS DOS SANTOS EM CRUZ/CE:
PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO (ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL) ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PERCUSSIVAS**

**FORTALEZA/CE
2018**

LIDONILDO COSTA PEREIRA

**BATUCAN(*do*) NA ESCOLA FILOMENA MARTINS DOS SANTOS EM CRUZ/CE:
PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO (ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL) ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PERCUSSIVAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da Universidade
Federal do Ceará como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Artes. Eixo
Temático: Música.**

**Orientador: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da
Costa**

**FORTALEZA/CE
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

Pereira, Lidonildo Costa.

Batucan(*do*) na Escola Filomena Martins dos Santos em Cruz/CE: Processo de Musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas. / Lidonildo Costa Pereira. – 2018. 218f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Mestrado Profissional em Artes - Profartes, Fortaleza, 2018.

Eixo Temático: Música

Orientação: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa

1. Práticas Percussivas. 2. Musicalização (étnico-racial /educação ambiental). 3. Escola Pública. I. Título.

LIDONILDO COSTA PEREIRA

**BATUCAN(*do*) NA ESCOLA FILOMENA MARTINS DOS SANTOS EM CRUZ/CE:
PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO (ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL) ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PERCUSSIVAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da Universidade
Federal do Ceará como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Artes. Eixo
Temático: Música.**

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Catherine Furtado Dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de vivê-la plenamente.

Aos meus pais, que, com muito amor, construíram os alicerces de minha trajetória estudantil, educando-me e mostrando-me o verdadeiro sentido que há na vida.

À minha esposa, que nos momentos mais difíceis sempre esteve ao meu lado, me incentivando e acreditando no meu potencial de crescimento.

Aos meus queridos alunos, que participam e já participaram do grupo afro-brasileiro *Batucan*, o qual faz do lixo reciclável uma obra prima para o som da batucada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu avô Raimundo Rufino, que muito contribuiu para a minha longa caminhada estudantil, incentivando-me e aconselhando-me. Meu muito obrigado;

Aos meus outros avôs: Maria Zenita (*in memoriam*), Miguel Livino e Maria Sabino (*in memoriam*). Obrigado pelos momentos e lembranças de felicidade;

Ao meu irmão Lucas Costa e sua esposa Lenice Silveira, gratidão;

A todos os meus tios e primos, especialmente, Gleison Charles, que compartilhou de meus sonhos e aspirações juvenis. Um abraço de irmão;

A todos os meus familiares. Obrigado por existirem e darem sentido à minha vida.

A todos os meus amigos, em especial, à Arimar Aparecido e Vanderlândia Menezes, por terem contribuído significativamente com o sucesso deste trabalho;

Aos diretores(as) e coordenadores(as) que trabalham e já trabalharam na Escola Filomena Martins dos Santos. Agradeço suas contribuições;

Aos professores, colegas e ex-colegas de trabalho. Obrigado por partilharem de momentos singulares na Escola Filomena Martins dos Santos;

Ao Secretário de Educação de Cruz Raimundo Otávio da Mota, pelo apoio e pela credibilidade em meu trabalho;

À comunidade do bairro de Canema, pelas constantes participações e cooperações junto ao grupo;

Aos colegas mestrandos, pela convivência e pelos constantes encontros nos quais sempre somávamos força. Agradecido;

À irmã diretora Divanir Alves, pela confiabilidade em meu trabalho. Grato;

Aos professores da Universidade Federal do Ceará, pela contribuição formativa que instigou as minhas percepções de vida;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Túlio, que me mostrou o caminho correto dessa longa trajetória escrita. Muito obrigado;

Ao Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), que realizou com excelência um grande sonho de minha vida. Serei grato eternamente;

A Carlos Prado e sua esposa Elinete Prado, pelo incentivo à realização do grupo;

Aos amigos, professores de música do programa Música na Escola. Obrigado pela parceria e colaboração.

A Samuel Andrade (*in memoriam*) pelas participações e pelo amor ao Batucan;

Ao “BATUCAN” com muito amor, orgulho e carinho. *Vamos todos numa só batida!*

“Quantas não foram também as vezes em que alguém começava a puxar um ritmo em cima de uma lata, banquinho ou qualquer outro objeto que pudesse percutir! Logo se punham a cantar e a dançar e estava armada a festa improvisada”.

(PETIT, 2015)

RESUMO

A linguagem percussiva é uma área do conhecimento musical de grande importância para o desenvolvimento educativo e formativo de um indivíduo como sujeito social. Principalmente na educação infantil e na adolescência uma vez que, esse conhecimento envolve e desenvolve aspectos necessários à formação humana como a expressão, a coletividade, a psicomotricidade e a reflexão. Ao associar outras questões importantes e atuais como as questões étnico-raciais e ecológicas, cria-se uma tríade que é chave para o meu trabalho de dissertação. A presente pesquisa investiga a experiência de um grupo percussivo: Batucan, vivida e desenvolvida com alunos da Escola Pública Filomena Martins dos Santos na cidade de Cruz-CE. Esse grupo utiliza além das suas práticas musicais coletivas, a confecção de seus próprios instrumentos, criados em oficinas com materiais recicláveis. Como os ritmos trabalhados são do repertório afro-brasileiro, cria-se um link para a abordagem de temáticas ligadas a educação étnico-racial. Portanto, é nessa perspectiva Musical, Ecológica e Étnico-Racial, que o projeto foi construído e desenvolvido. O objetivo geral é analisar esse processo formativo dos integrantes do grupo Batucan através das práticas percussivas em um contexto de musicalização na escola, no período de 2016 a 2018. Para dar suporte a estas discussões, trago os estudos dos pesquisadores: Santos, Catherine (2013, 2017) e Schrader (2011) sobre contextos teóricos voltados às práticas percussivas em grupo. Penna (2015) sobre os estudos voltados à musicalização. Brito, Teca (2003) tratando da importância da oficina reciclável para o aprendizado musical e Cunha Jr. (2011) abordando a valorização de práticas educativas que incentivem a sensibilização dos alunos quanto às questões étnico-raciais. A metodologia escolhida para os propósitos desta pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Seu caminho metodológico foi o da pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se: entrevistas semiestruturadas e questionários escritos, além de observações e anotações de ensaios, apresentações, encontros, capacitações e aulas de campo em que os alunos do grupo participaram no período de 2016 a 2018. Por fim, este estudo apresenta ao leitor(a) as experiências formativas de um grupo musical que utiliza suas práticas percussivas como a principal proposta de musicalização na escola, articulando áreas educacionais ligadas às questões étnico-raciais e ecológicas.

Palavras-chave: Práticas Percussivas. Musicalização (étnico-racial/educação ambiental). Escola Pública.

ABSTRACT

Percussive language is an area of musical knowledge of great importance for the educational and formative development of an individual as a social subject. Especially in early childhood and adolescence since this knowledge involves and develops aspects necessary for human formation such as expression, collectivity, psychomotricity and reflection. By associating other important and current issues such as ethno-racial and ecological issues, a triad is created that is key to my dissertation work. The present research investigates the experience of a percussive group: Batucan, lived and developed with students of Filomena Martins dos Santos Public School in the city of Cruz-CE. This group uses in addition to its collective musical practices, the making of its own instruments, created in workshops with recyclable materials. As the rhythms worked are from the Afro-Brazilian repertoire, a link is created to approach themes related to ethnic-racial education. Therefore, it is from this Musical, Ecological and Ethnic-Racial perspective that the project was constructed and developed. The general objective is to analyze this formative process of the members of the Batucan group through the percussive practices in a context of musicalization in the school, from 2016 to 2018. To support these discussions, I bring the studies of the researchers: Santos, Catherine (2013 , 2017) and Schrader (2011) on theoretical contexts focused on percussive group practices. Penna (2015) on the studies focused on musicalization. Brito, Teca (2003) discussing the importance of the recyclable workshop for musical learning and Cunha Jr. (2011) addressing the valuation of educational practices that encourage students to raise their awareness of ethnic-racial issues. The methodology chosen for the purposes of this research had a qualitative approach. His methodological path was that of action research. Data collection instruments were used: semi-structured interviews and written questionnaires, as well as observations and notes on essays, presentations, meetings, trainings and field classes in which students from the group participated in the period from 2016 to 2018. Finally, this study presents to the reader the formative experiences of a musical group that uses its percussive practices as the main proposal of musicalization in the school, articulating educational areas related to ethno-racial and ecological issues.

Key Words: Percussive Practices. Musicalization (ethnic-racial / environmental education). Public school.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO - QUE RUFEM OS TAMBORES - Percutindo os caminhos da pesquisa	11
1.1. TRAJETÓRIA EM CORTEJO - Compartilhando indagações, percursos e descobertas.....	12
1.2. AQUECENDO O BATUQUE - Primeiras reflexões sobre o trabalho investigativo.....	19
2. BATUCO LÁ, BATUCO CÁ, A PERCUSSÃO AFRO NO CEARÁ.....	25
2.1 Maracatus.....	30
2.2 Bandas Cabaçais.....	37
2.3 Escolas de Samba.....	44
2.4 Blocos e Afoxés.....	49
2.5 Bandas de Fanfarras.....	56
2.6 Reisados e Grupos de Bois.....	60
2.7 Grupos de Coco e Capoeira.....	68
2.8 Grupos de Samba-Reggae.....	75
2.9. Breve contextualização.....	80
3. BATE FORTE O TAMBOR - COMPETÊNCIAS EDUCATIVAS DAS ATIVIDADES PERCUSSIVAS.....	82
3.1 A percussão colaborativa como espaço de musicalização coletiva.....	83
3.2 Práticas percussivas coletivas como proposta pedagógica interdisciplinar.....	89
3.3 A percussão coletiva como ferramenta facilitadora das relações étnico-raciais.....	94
3.4 A musicalização percussiva como mediadora da educação socioambiental.....	102
3.5. Recapitulando.....	110
4. PERCURSOS PERCUTIDOS - METODOLOGIA.....	112
4.1 Universo de pesquisa.....	113
4.2 Procedimentos metodológicos.....	114
4.3 Instrumentos de coleta e análise de dados.....	115

5. O BATUCAN, COM A LICENÇA DO(A) LEITOR(A), PEDE PASSAGEM.....	118
5.1 ADEREÇOS DE SUCATA – Batucan, o lixo que vira música.....	126
5.2 No toque da lata, na batida do tambor, vou tocando o garrafão acompanhado do agogô – trajetórias e apresentações.....	136
5.3 ECO/AFRO – Aprendizagens formativas através das práticas percussivas.....	144
6. (RE)PERCUSSÃO DOS PERCURSOS PERCUTIDOS – ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RECORTES NARRATIVOS.....	156
6.1 Conhecendo o espaço, o objeto e as etapas percorridas.....	157
6.2 Primeiras impressões e experiências.....	169
6.3 Batucan(<i>do</i>) e resignificando.....	173
6.4 Alcances formativos das atividades percussivas.....	178
6.5 Impacto sensibilizador do processo musicalizador.....	188
7. COM(PASSOS) FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS	204
ANEXOS.....	210

“Professor, professor! Hoje vai ter ensaio do Batucan¹, não é? Por favor professor! Quero muito tocar na minha lata!”

1. APRESENTAÇÃO

QUE RUFEM² OS TAMBORES – Percutindo os caminhos da pesquisa

O ato de construção desta obra faz com que a epígrafe acima reverbere em meus pensamentos reflexões e lembranças que me conduzem involuntariamente à escuta desta pertinente indagação, questionada todos os dias letivos pelos alunos da Escola Pública de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos³, os quais anseiam por mais um ensaio coletivo do grupo de percussão afro-brasileira intitulado “Batucan”- uma ação de caráter extracurricular⁴ que utiliza em suas práticas percussivas instrumentos reciclados como proposta principal de musicalização nesta escola.

No desdobramento deste estudo, verificaremos como esta proposta criativa - desenvolvida através da percussão em contexto coletivo - se configura como uma ação interdisciplinar, entrelaçando outras áreas educacionais (questões étnico-raciais e socioambientais) que, impulsionadas a partir de um trabalho musical contextualizado, poderá contribuir para a formação educacional e humana dos alunos, musicalizando-os através destas temáticas importantes e atuais.

Esta pesquisa reforça, em outras palavras, a discussão sobre como atividades musicalizadoras desta natureza, dentro de uma determinada escola pública do interior do Estado, pode contribuir para o processo formativo de seus discentes, atuando como uma verdadeira “ponte de aprendizagem” que conduz diferentes campos do conhecimento no intuito de sensibilizar e provocar entre os mesmos reflexões críticas sobre os aspectos inerentes à estas questões tão necessárias. Com isso, procurou-se analisar como se dá este processo formativo dos integrantes do grupo Batucan através destas práticas percussivas em um contexto de musicalização na escola.

No entanto, para alcançarmos o entendimento necessário sobre os aspectos gerais deste objeto de estudo, precisamos de um melhor esclarecimento sobre a sua constituição, trajetória e enlaçamento com a história de vida do pesquisador, tornando-se imprescindível nesta etapa a construção de uma narrativa autobiográfica, levando-o a descrever sobre os

¹ Batucan: grupo de Batuque da Escola de Canema.

² Rufar: técnica ágil que consiste em aplicar pressão com as baquetas na superfície da membrana do tambor repetidas vezes, havendo rebotes consecutivos. Também é conhecido como rulo aberto.

³ Instituição pública localizada em um bairro periférico do município de Cruz/CE.

⁴ Extracurricular: que não faz parte do currículo normal, ou seja, acontece em horários de pós-turno escolar.

episódios marcantes de sua vida pessoal e profissional, que, em determinado ponto, se entrecruza com o universo de pesquisa estudado.

Ao mesmo tempo em que proponho uma autobiografia entrelaçando-me com biografias (sobre a vida do outro), também estou propondo uma forma de organizar o *vivenciamento* e a narração da minha própria vida como forma de conscientização, das experiências que recebi dos outros e que passo a compartilhar com outros. (SCHRADER, 2009, p.12)

Sendo assim, pela circunstância da própria escrita narrativa, substituiremos momentaneamente o pronome - (Nós/1ª pessoa do plural), dando lugar a partir deste momento ao pronome - (Eu/1ª pessoa do singular) para narrar sobre a minha história vida, mostrando minhas experiências, vida pessoal e atuação como docente, fazendo assim o papel de autor reflexivo dessas vivências. Estas memórias significativas propiciam a construção de um ser humano reflexivo, cuja identidade artística se constrói conjuntamente com as influências das práticas por ele incorporado. Pois como novamente enfatiza Schrader (2009, p.11):

Narrar uma experiência vivida é assumir contextos, conteúdos e movimentos demasiadamente heterogêneos, tanto do ponto de vista histórico quanto teórico, construídos sobre um plano cronológico, vivenciados de forma orgânica a partir de um tempo também orgânico. Ao narrar minha trajetória de vida e a do outro, me apego às coisas e a pessoas comuns, e os elementos descritos por mim criam uma uniformidade rica de conteúdo [...].

Exponho, a partir de agora, minha trajetória, minhas aspirações e influências que me induziram ao alcance e a escolha desta temática como objeto de investigação do mestrado.

1.1. TRAJETÓRIA EM CORTEJO⁵ - Compartilhando indagações, percursos e descobertas

Meu primeiro contato com a música me faz lembrar o ano de 1998, quando completo 09 anos de idade e saio a morar, juntamente com minha família, em uma cidade pacata de aproximadamente 23.000 habitantes conhecida por Cruz-CE, localizada na microrregião do litoral de Camocim, à aproximadamente 258,5 Km da Capital Estadual Fortaleza. Esta cidade, apesar de pequena mais em constante desenvolvimento, é a terra natal de minha mãe, e chamava bastante a atenção de meu pai por apresentar um grande potencial de empreendimento nas atividades produtivas como: a agricultura, a pesca e o comércio. Porém, o turismo, assim como hoje, mostrava-se uma fonte de renda que vinha crescendo nos últimos anos, dando destaque a este município que também se localiza nas proximidades litorâneas de uma das praias mais conhecidas do mundo: a praia de Jericoacoara.

⁵ Cortejo: ato ou ação de caminhar conduzindo e/ou executando a prática de um referido instrumento.

Este fator influenciou preponderantemente na nossa mudança brusca de cidade, levando meu pai a trocar Fortaleza - cidade pela qual morávamos há bastante tempo, por um município até então desconhecido por mim: o município de Cruz.

A partir desta nova realidade, começamos a manter um contato mais próximo com nossos familiares, fato que contribuiu, inclusive, para que frequentássemos rotineiramente suas casas no interior deste município. Naquela época os mesmos apresentavam uma vida simples, nada de regalias como: asfalto, pavimentação e água encanada, apenas estradas de terra, fogão a lenha e água de cacimba.

Estes momentos simples de confraternização, com encontros marcantes junto aos familiares, eram conduzidos na maioria das vezes à noite, onde nos reuníamos em frente à casa de meus avós para conversarmos e cantarmos ao som de um violão, tocado com maestria por um de meus tios que também era sanfoneiro. Seu talento em dedilhar⁶ e em fazer solos e belas melodias com as cordas daquele velho violão da marca “*Tonante*”⁷, me fascinava, por vezes pedia a ele para tocar de novo a “*Marcha do marinheiro*”⁸, executada brilhantemente ao toque daquelas cordas graves e agudas de aço enferrujado.

A influência exercida implicitamente por meu tio me induziu ao sonho de querer aprender a tocar violão, porém, na escola pública onde estudava não existia cursos de música, e no próprio município não havia aulas gratuitas do referido instrumento. Apenas no ano de 2002, cursando a sexta série (atual 7ºano) com 13 anos de idade, pude dar início ao meu sonho, pois havia conhecido um colega de classe que fazia aulas particulares em uma escola de música. Este colaborou significativamente para minha iniciação musical, ensinando-me algumas batidas⁹ rítmicas de *pop rock*, alguns acordes maiores, outros dissonantes¹⁰ e uns solos introdutórios de músicas populares como: “*Sozinho*” de *Caetano Veloso*, “*Oceano*” de *Djavan* e “*Primavera*” de *Tim Maia*, músicas que o mesmo aprendera durante suas aulas instrumentais. Tais ensinamentos, associados a outros procedimentos como: tocar acompanhando as músicas dos CDs, traduzir solos pelas tablaturas¹¹ e participar de práticas

⁶ Dedilhar: fazer soar as cordas de um instrumento musical, puxando-as e soltando-as com os dedos.

⁷ Tonante: marca inicialmente chamada “Ao Rei dos Violões Limitada”, começou sua produção no dia 05 de abril de 1954 pelos irmãos portugueses Abel e Samuel Tonante que fabricavam instrumentos de madeira artesanal, treze anos depois de mudarem-se para o Brasil.

⁸ Marcha do marinheiro: solo de violão composto pelo grande violonista brasileiro Américo Jacomino (Canhoto). Também foi gravada por Dilermando Reis.

⁹ Batidas: movimentos coordenados ritmicamente com o braço direito ou esquerdo sobre as cordas do violão, produzindo uma determinada “levada rítmica”.

¹⁰ Dissonantes: acordes comuns acrescidos de uma ou mais notas que as notas básicas (1ª 3ª e 5ª) para alterar sutilmente sua tonalidade.

¹¹ Tablaturas: sistema de notação musical que diz ao intérprete onde colocar os dedos em um determinado instrumento, em vez de informar quais notas tocar.

coletivas entre amigos violonistas, contribuíram para minha “autoaprendizagem” no chamado violão popular.

Na autoaprendizagem do violão, o desejo e a intenção de aprender, aliados à iniciativa do contato inicial com o instrumento através de uma ação efetiva, exercem um papel fundamental. Nessa fase, é importante a reprodução do que se ouve e vê, bem como a experimentação a *sós* com o instrumento, necessitando-se horas a fio com o violão. (KRONING, *apud* JUSAMARA, 2009, p.29)

Conseguia assim, através de um processo de observação, de imitação e de experimentação, despertar alguns mecanismos auditivos de apreensão de referenciais sonoros. Em outras palavras, alcançava a proeza de “tocar de ouvido”.

O “violão de ouvido” é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, observando os outros tocarem: olho no braço do violão + ouvido em ação. Nele, a relação básica é entre o resultado sonoro e a posição no violão (ou seja, a ação motora). (PENNA, 2015, p. 57)

Foi a partir destas formas de aprendizagem que, em 2005, com 16 anos de idade e já cursando o 1º Ano do Ensino Médio, realizo minhas primeiras apresentações artísticas com o violão popular, a pedido de meus amigos violonistas que também se apresentavam em festas culturais realizadas pela Escola Estadual São Francisco da Cruz - instituição pela qual estudava durante este período de minha adolescência. Como consequência destas participações, houve uma grande procura de alunos interessados em querer aprender a tocar o referido instrumento comigo, fato que me possibilitou ensiná-los em minha própria residência.

Estas experiências adquiridas enquanto professor particular de música levou-me posteriormente a conquistar prestígio entre alguns músicos adolescentes de minha cidade, os quais sempre me indicavam para outros amigos que se interessavam em aprender a prática do instrumento. Nesta perspectiva, estava construindo laços de amizade com diversos alunos de minha mesma faixa etária (17 anos), os quais de início mostravam-se desconhecidos para mim, mas, sempre apresentando algo em comum: o mesmo interesse pelo violão. No decorrer destas aulas houve uma troca mútua entre ambas às partes, onde estes alunos traziam materiais contendo suas referências musicais: (DVDs com *vídeo-clips*, CDs de bandas de *rock*, repertório com músicas cifradas) e eu os retribuía ensinando-os a tocar suas músicas preferidas.

Além do caráter individual, a interação, ação de trocas [...] é extremamente relevante. Uma das características da autoaprendizagem [...] é justamente aprender perguntando, questionando, observando, reproduzindo, comparando. Pode ser um colega, um amigo, ou até mesmo um desconhecido. O que parece importar é a oportunidade, o momento. A troca ocasionada por este *dar* e ao mesmo tempo

receber constitui, sem dúvida, um elemento não só motivador, mas também de reflexão e de ensino e aprendizagem. (KRONING, *apud* JUSAMARA, 2009, p.36)

Na medida em que eu me apropriava destes materiais para ensiná-los aos alunos, construía implicitamente os “alicerces” de minha própria prática docente, a qual se efetivava pelo simples ato de “aprender ensinando” (Freire, 1996, p.25). A autoaprendizagem no violão me proporcionou inúmeras oportunidades de crescimento artístico, conduzindo-me a diversas participações em eventos culturais pela cidade, como festivais e noites folclóricas, além de compor trios, bandas e conjuntos musicais cujo repertório era voltado ao estilo da Música Popular Brasileira (MPB).

Durante esta ascensão de conhecimentos práticos, oriundos de minhas experiências enquanto violonista destes diferentes agrupamentos musicais, fui percebendo que necessitava me aprimorar constantemente para acompanhar o desenvolvimento artístico de músicos renomados de minha região: (guitarristas e violonistas), os quais me influenciavam pelo fato de participarem em bandas de forró, que nesta época, assim como hoje, entusiasmava uma grande parcela da juventude cruzense. Este fator contribuiu expressivamente para que eu procurasse em outras fontes de conhecimento técnicas mais avançadas de execução instrumental, vendo na guitarra elétrica, instrumento pelo qual tinha uma certa admiração, uma oportunidade perfeita para galgar novos sonhos.

Em 2006, ainda com 17 anos de idade, decido me matricular em um curso básico de guitarra, ofertado de maneira não formal¹² por um músico paraense que havia chegado à cidade para participar de uma banda de forró (*Mexe Mais*) muito conhecida na região. Seus ensinamentos práticos exploravam diversos efeitos e variadas técnicas com diferentes nomenclaturas: *riffs*¹³, *licks*¹⁴, arpejos¹⁵, *bends*¹⁶, *slides*¹⁷, vibratos¹⁸, *Hammer-Ons*¹⁹ dentre outros, e suas aulas teóricas, embasadas no “*Método Completo de Guitarra do Blues ao Jazz*”

¹² Não formal: “Entende-se por educação não formal aquela que ocorre fora da esfera formal, ou seja, através da interação do cotidiano com grupos em ações coletivas, com o objetivo de preparar o ser humano para a civilidade” (SANTOS, Alexandre, 2016. p.86).

¹³ Riffs: progressão de acordes, intervalos ou notas musicais, que são repetidas no contexto de uma música, formando a base ou acompanhamento.

¹⁴ Licks: trechos (fraseados) de um pequeno solo onde são introduzidas as características do guitarrista.

¹⁵ Arpejos: execução rápida e sucessiva de notas em um acorde ou escala.

¹⁶ Bands: técnica utilizada na guitarra onde levanta-se ou abaixa-se a corda do instrumento para se alcançar uma outra nota.

¹⁷ Slides: forma de tocar guitarra em que se utiliza no dedo médio, anular, mínimo ou indicador, um pequeno tubo cilindro e oco, de metal, vidro ou cerâmica, com o objetivo de alterar o tom em que se toca, deslizando-o sobre as cordas.

¹⁸ Vibratos: técnica composta por pequenos e sucessivos bends puxados para cima e para baixo em torno de uma nota.

¹⁹ Hammer-Ons: técnica que consiste em fazer soar a corda da guitarra através de um “apertão” feita nela com a mão esquerda (destros), sem o auxílio da mão direita.

do guitarrista Italiano *Gaetano Galifi* (1997), conduziam-me a uma série de noções sobre técnica, harmonia, ritmos e improvisação, onde pude apreender diversos conhecimentos sobre a relatividade entre os acordes, os intervalos entre os tons, a formação de dissonâncias e a construção de escalas.

Por intermédio de meus esforços, estudando “horas a fio”, consegui desenvolver habilidades técnicas que me auxiliaram posteriormente na participação como guitarrista em diversas bandas de forró pela minha região. As mesmas tiveram papel relevante em minha trajetória artística, fornecendo-me um acervo de experiências em equipamentos eletrônicos: pedaleiras, cubos²⁰, mesas de som, retornos²¹, além de me propiciar vivências musicais singulares, como por exemplo, tocar em épocas carnavalescas ritmos afro-brasileiros como o *Samba*²², o *Samba-Reggae*²³ e o *Pagode*²⁴. Estes ritmos substituíam do repertório destas bandas o *Forró Reggae*²⁵ (*Forró Romântico*) e também o *Forró Vaneirão*²⁶, por se tratar de um estilo musical fortemente ligado ao carnaval baiano e também carioca, os quais exercem através da indústria midiática, grande influência musical na região durante este período do ano.

A partir de minhas vivências nestas bandas, principalmente nos períodos carnavalescos, pude observar a contratação de vários percussionistas que auxiliavam os outros músicos na execução dos ritmos já mencionados. Estes ritmistas, oriundos de diversos agrupamentos musicais pela região, tocavam diferentes instrumentos percussivos, tais como: *congas*²⁷, *timbales*²⁸, *surdos*²⁹, *zabumbas*³⁰, *bacurinhas*³¹, *agogôs*³², dentre outros e se

²⁰ Cubos: pequena caixa de som munida de amplificador e falante, onde se pluga o cabo do instrumento, tendo em alguns casos funções como equalizador, ganho e tonalidades (grave, médio e agudo).

²¹ Retornos: caixa de som que numa apresentação pública, é direcionado aos músicos, por alto-falantes ou fones de ouvido, para que sejam orientados pela sua própria execução individual e coletiva.

²² Samba: “[...] gênero de canção popular de ritmo geralmente $2/4$ e andamento variado, surgido a partir do século XX” (HOUAISS; VILLAR *apud*, LOPES, 2017, p.247).

²³ Samba Reggae: “denominação arbitrária de um estilo de samba baiano surgido na década de 1980. Sua origem está ligada ao movimento de desafricanização do carnaval baiano e se insere no campo ideológico da consciência negra” (LOPES, 2017, p.269).

²⁴ Pagode: estilo de composição e interpretação do Samba como gênero de canção popular. [...] uma nova linguagem que se expressou num samba com um novo estilo interpretativo e totalmente renovado (LOPES, 2017, p.207-209).

²⁵ Forró Reggae: também conhecido como “Forró romântico”, um hibridismo entre os dois ritmos musicais.

²⁶ Forró Vaneirão: estilo de forró mais agitado, caracterizado pelo hibridismo entre os dois ritmos regionais: Vaneirão Gaúcho e o Forró Nordestino.

²⁷ Congas: tambor semelhante ao atabaque, encontrado na forma de par ou trio, podendo ter um pedestal como suporte.

²⁸ Timbales: tambores de estatura baixa, com apenas peles superiores, geralmente mais agudos.

²⁹ Surdos: tambor cilíndrico de som grave, possui peles em ambos os lados e é muito utilizado em Escolas de Samba e Blocos de Samba-Reggae.

³⁰ Zabumba: tambor feito de madeira e metal, no formato de caixa cilíndrica. Sua sonoridade é grave e suas dimensões podem variar. É percutido por varetas e/ou baquetas, conhecidas por “Bacalhau”, que marca o contratempo rítmico na pele inferior.

destacavam pela *performance* de seus movimentos no palco, os quais eram conduzidos pela gestualidade e pela improvisação nos instrumentos. Também percebia que estes músicos possuíam um amplo conhecimento sobre as diversas terminologias do universo da percussão, como por exemplo, os termos: *convenção*³³, *levada*³⁴, *batuqueiro*³⁵ e *breque*³⁶, utilizados pelos mesmos durante seus diálogos e troca de experiências.

Minha amizade com um destes músicos que integrava o naipe do batuque³⁷ em uma destas bandas, me proporcionou a aprendizagem de diferentes ritmos: *Samba*, *Samba-Reggae*, *Axé-Music*³⁸, *Pagode*, *Baião*³⁹, entre outros, em diversos instrumentos percussivos como: *timbal*, *conga*, *agogô*, *repique*⁴⁰, *bongô*⁴¹ e *surdo*, ensinados sob o auxílio do referido percussionista, que me instigou a desenvolver algumas técnicas de improviso, manulação⁴² e afinação na percussão instrumental.

Estas convivências, extremamente ricas e instituintes, levaram-me, posteriormente, a me tornar um músico mais experiente e habilidoso, que via na música um campo fértil e motivador para a realização de diversos projetos pessoais e também profissionais, que me fizessem crescer artisticamente e reconhecidamente em meu próprio município. Pretendia assim, com toda a “bagagem” de experiências conquistadas ao longo de meu percurso como instrumentista, lecionar música nas instituições públicas de ensino de minha própria cidade,

³¹ Bacurinhas: repique de aproximadamente 08 polegadas de diâmetro, muito utilizada em gêneros musicais baianos. Foi idealizada por Carlinhos Brown. Seu som é bastante agudo, e sua forma de tocar traz associada duas baquetas de nylon que realizam rulos constantes de improvisação.

³² Agogôs: também conhecido por “gã”. É um instrumento composto por duas campânulas de metal (sinos), um agudo e o outro mais grave. Acredita-se que este instrumento percussivo possa ser o mais antigo do Samba.

³³ Convenção: “uma ou várias sequências de motivos rítmicos que são executados por todos os ritmistas, em um momento determinado, pelo mestre, que são diferentes dos motivos rítmicos padrões executados ao longo da obra musical” (SCHRADER, 2011, p.83).

³⁴ Levada: maneira utilizada para reproduzir ritmicamente uma melodia ou uma harmonia musical.

³⁵ Batuqueiro: aquele que batuca um instrumento de percussão, ritmando ou fazendo barulho.

³⁶ Breque: “terminologia utilizada em trabalhos musicais percussivos coletivos para indicar interrupções dos motivos rítmicos padrões executados que são ligeiramente modificados antes de haver a interrupção do fluxo rítmico, para destacar e valorizar determinadas passagens da melodia de loas e/ou sambas enredo” (SCHRADER, 2011, p.83).

³⁷ Naipe do batuque: ala de músicos responsáveis pela execução coletiva dos instrumentos percussivos na Banda.

³⁸ Axé-Music: gênero musical que surgiu no Estado da Bahia na década de 1980 durante as manifestações populares do carnaval de Salvador, misturando o Ijexá, Samba-Reggae, Frevo, entre outros ritmos.

³⁹ Baião: gênero da música popular brasileira, característica à região do nordeste do Brasil. É derivado de um tipo de lundu, denominado “baiano”. Apresenta influências africanas.

⁴⁰ Repique: Tambor cilíndrico de metal e de porte pequeno, com peles sintéticas em ambos os lados. É tocado com baquetas e com as mãos do percussionista.

⁴¹ Bongô: instrumento percussivo de pequeno porte, do tipo membranofone, é composto por dois tambores pequenos e unidos entre si. Apresentam tonalidade diferenciada.

⁴² Manulação: termo que se refere aos exercícios de coordenação motora, que auxiliará a prática do instrumento com as mãos e baquetas.

pois na época estava em *voga* um programa intitulado “*Música na Escola*”⁴³, que necessitava de professores qualificados para o ensino prático e teórico da referida área de conhecimento.

A efetivação deste sonho só se tornou possível em pleno ano de 2007, quando sou contratado pela Secretaria de Educação do município para lecionar o ensino de música na Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos, conhecida popularmente por “*Escola de Canema*” (uma alusão ao bairro periférico da cidade onde a mesma está situada). Neste mesmo ano, ausento-me das bandas de Forró para estudar Licenciatura em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA).

A escolha desta área para minha formação docente ocorreu em circunstância de não haver na matriz curricular da própria Universidade o curso de Licenciatura em Música, almejado por mim desde minha adolescência. Como deveria cursar alguma área de conhecimento acadêmico que incluísse em suas disciplinas os saberes pedagógicos e didáticos para o ensino de crianças e adolescentes, optei pela escolha da área biológica para me capacitar enquanto professor da rede pública municipal. Ressalvo que foi a partir desta área - “Ciências Biológicas”, e de uma de suas disciplinas específicas - “Ecologia”, que surgiu a minha preocupação em torno dos problemas ambientais existentes, o que de fato teve uma importante parcela de contribuição para a o desenvolvimento do objeto de investigação deste trabalho - o grupo Batucan.

Atuando como professor de música nesta instituição escolar, pude perceber que a mesma era estereotipada constantemente como uma “escola muito violenta”, pelo fato de estar localizada no centro de um bairro de periferia (*Canema*), composto por dois conjuntos habitacionais adjacentes muito conhecidos na cidade: o conjunto *São Miguel* e o conjunto *São Raimundo*, os quais, na maioria das vezes, eram desamparados pelas políticas públicas municipais que não atendiam as suas reais necessidades. A ausência de projetos de inclusão na própria escola era algo também perceptível. Mesmo esta contendo em suas ações um programa de ensino musical, não existia uma modalidade criativa que incluísse em sua proposta o ensino coletivo em horários de pós-turno escolar, visando à ampliação do período de permanência das crianças na escola, as quais se apresentavam sob o risco constante de vulnerabilidade social.

Com base nas minhas vivências adquiridas em bandas de forró e nas experiências com seus vários percussionistas, instrumentos percussivos e diversificados ritmos afro-brasileiros:

⁴³ Música na Escola: programa de ensino musical que na época não atendia a todas as escolas públicas cruzenses. Alcançou projeção cultural principalmente no ano de 2008, quando deixou de ser projeto para ser programa, visando atender um maior número de escolas e estudantes.

(*Samba, baião, pagode, Samba-Reggae e Axé-Music*)⁴⁴, me despertou o desejo de criar um grupo de percussão na referida escola, com o intuito de musicalizar e agregar estas crianças e adolescentes através de práticas percussivas em contexto coletivo, fortalecendo concomitantemente a cultura afro-brasileira pelo intermédio da musicalização percussiva.

1.2. AQUECENDO O BATUQUE - Primeiras reflexões sobre o trabalho investigativo

Para dar início a este projeto dentro da escola, tive de investigar primeiramente a incidência destas atividades percussivas no cenário sociocultural de meu próprio município, fato que me fez descobrir que, com exceção dos pequenos blocos de fanfarras da banda marcial cruzense que animavam momentos pré-carnavalescos nas praças e nas escolas, e das atividades de capoeira em centros comunitários com apenas alguns instrumentos percussivos: um atabaque, um berimbau e um pandeiro, não existiam quaisquer indícios de atividades colaborativas que utilizassem como manifestação artística a cultura da percussão coletiva.

A ausência de grupos percussivos nas escolas e conseqüentemente na cidade e a possibilidade de desenvolver uma proposta inédita para o enriquecimento da cultura local foram fatores que me motivaram ainda mais a realizar um projeto calcado nas minhas próprias experiências adquiridas com a percussão. No entanto, em uma de minhas visitas rotineiras aos órgãos públicos da cidade, não foi possível o convencimento junto a alguns gestores para a aquisição de recursos financeiros destinados a compra dos referidos instrumentos. Fiquei então, procurando outra alternativa para tentar adquirir a verba necessária ao desenvolvimento desta prática dentro do espaço da Escola Filomena Martins dos Santos.

Vendo que meus esforços não surtiam efeito, logo tive de encarar a situação com outras possibilidades, foi então que o ato pensativo e reflexivo me induziu a um *insight* momentâneo, despertando em mim a idéia de um trabalho exploratório e criativo com instrumentos produzidos em oficinas de música, tendo como material básico para este processo o trabalho sonoro com resíduos reutilizáveis em contato com a percussão afro-brasileira. Esta ideia inovadora e ao mesmo tempo “ousada” me instigou a procurar em outras fontes (livros, artigos, teses e dissertações), experiências similares à iniciativa planejada. Todavia, poucos estudos sobre a realidade de grupos percussivos existiam na forma de trabalhos acadêmicos. Métodos de ensino, aprendizagem e criação na percussão afro pouco foram encontrados, assim como sua prática coletiva com instrumentos reciclados.

⁴⁴ Op. cit.

[...] estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de instrumentos percussivos e o impacto formativo no campo da educação musical são reduzidos. O material bibliográfico disponível é escasso, com pouquíssimos trabalhos na área que tratem da música percussiva numa perspectiva de realização musical coletiva [...]. (SCHRADER, 2009, p. 4)

Tendo como base estes fatos abordados, percebi que tanto o campo da percussão coletiva, quanto a sua prática com instrumentos manufaturados (confeccionados à mão), se fazia *reduzido* em termos de pesquisas e em formato de projetos musicais concretos em escolas públicas em torno do Brasil, tornando-se imprescindível a realização de um trabalho criativo e inovador que contribuísse para a musicalização dos alunos dentro do espaço público escolar, ao passo em que promovesse o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, como a própria Educação Ambiental e a Educação Étnico-Racial. Parafraseando este meu próprio argumento, trago à tona o conceito de “*interdisciplinaridade*⁴⁵” como ação norteadora que rege esta proposta percussiva na escola, pois, de acordo com Moraes (2005, p.39):

Definimos interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado.

Foi então, nessa tentativa de “buscar novas técnicas, que [transformassem] a sala de aula num espaço feliz, de trocas, de construção individual e coletiva, de aprendizagem” (JOSGRILBERT, *apud* FERNANDES, 2010, p. 52), que surgiu a necessidade de idealizar no ano de 2008 o grupo intitulado “Batucan” (Batuque da Escola de Canema), o qual sob minha coordenação e regência utiliza as práticas percussivas com instrumentos reciclados como atividade principal de musicalização na escola.

O caráter lúdico e educativo deste projeto viabiliza a proposta da educação musical uma vez que se constitui como uma ferramenta de enriquecimento cultural e expressivo dos integrantes, propiciando-lhes uma aprendizagem mais abrangente e aberta a outras questões educativas, além de possibilitar novos hábitos de apreciação musical a partir de ritmos estimulantes e criativos do repertório cultural afro-brasileiro: *Samba*, *Maracatu*⁴⁶, *Axé*, *Samba-Reggae*, *Baião*, dentre outros. “Diante disso é preciso reconhecer esses saberes [percussivos] como processos formativos legítimos para o campo social e educacional,

⁴⁵ Para um melhor aprofundamento sobre esta temática, ver (FREIRE, Ludmila. 2015).

⁴⁶ Maracatu: ritmo musical dançante e de ritual religioso. Apresenta influências afro-brasileiras. É predominante no Estado de Pernambuco, porém, no Ceará, apresenta uma nova roupagem. Como característica rítmica, possui duas batidas (ou baques). São eles: o baque solto (Maracatu Nação) e o baque virado (Maracatu Rural).

promovendo, portanto, um diálogo possível e horizontal entre as diversas formas de fazer e produzir o saber” (SANTOS, Catherine, 2017. p. 21).

Com relação à atividade rítmica do grupo, a mesma é trabalhada sob os mesmos moldes metódicos⁴⁷ de outros agrupamentos percussivos, como: *escolas de samba*, *grupos de maracatus e blocos afro-baianos*⁴⁸, os quais propagam oralmente ritmos, técnicas e exercícios de repetição e de improvisação em seus ensaios, além de saberes históricos que contribuem para a valorização e para o aprendizado das influências afro-brasileiras, dentre as quais destaca-se a própria cultura do Batuque. Ressalta-se que este método (oralidade) é muito comum no universo da percussão, pois como afirma novamente Santos, Catherine (2013, p.29): “[...] processos da transmissão oral, a repetição, imitação, improvisação e corporalidade fazem parte dessa trama musical nos ensaios que acontecem nos grupos percussivos”.

Tais saberes *assistemáticos*⁴⁹, característicos da cultura popular percussiva - (grupos de tradição oral), articulados aos conhecimentos científicos e *sistemáticos*⁵⁰ de um ambiente letrado e estruturado como a academia/escola, ampliam cada vez mais “a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo intercultural [que] inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais” (PENNA, 2015, p. 100). Em outras palavras: “A oralidade e a improvisação são os dois tipos de práticas mais aplicadas no ensino da percussão, conferindo um aspecto de informalidade que deve ser considerado como mais um recurso de práticas pedagógicas” na escola (SANTOS, Catherine, 2013, p.31).

Caminhando neste sentido, nota-se o grupo Batucan como um projeto que acolhe a pluralidade de manifestações da cultura popular, estimulando o diálogo com outros campos do conhecimento científico, superando oposições, preconceitos e dicotomias e promovendo reapropriações significativas pelo viés das experiências com a musicalização percussiva na escola - um dos objetivos centrais da Educação Musical.

Na medida em que a percussão se torna parte do ensino institucionalizado, nas escolas e universidades, [...] tornam-se objetos híbridos entre a cultura popular e a Educação[...]formal. Neste espaço localizado entre as distintas formas de aprendizagem formal e informal, entre a cultura popular e a escola, [...] mostram como um meio de possíveis experimentações e desenvolvimento de novas propostas

⁴⁷ Moldes metódicos: o mesmo que procedimentos.

⁴⁸ Blocos Afro-baianos: grupos de percussão coletiva característicos de Salvador-Ba, apresentam em suas composições um forte viés político, defendendo a bandeira da luta contra a discriminação racial. O ritmo predominante destes agrupamentos é o Samba-Reggae, o Axé e o Ijexá.

⁴⁹ Assistemáticos: formas de conhecimento (saberes) de natureza popular, articulados ao senso comum, cuja principal maneira de transmissão é a oralidade.

⁵⁰ Sistemáticos: saberes científicos legitimados e sistematizados pela academia/escola, padronizados educacionalmente para serem preconizados no currículo escolar.

metodológicas. Metodologias que sejam mais próximas das formas de transmissão musical da cultura popular brasileira, [...]. (CHAMONE, 2008, p. 73)

Através dessa importância que o ensino percussivo assume, percebe-se que o mesmo, com seus ritmos, instrumentos, performances, técnicas, e conhecimentos, ocupa hoje um lugar de destaque na cultura brasileira, sendo relevante inclusive para o campo da educação musical, tornando-se uma ferramenta de estudo necessária para a compreensão de diversos processos formativos entre seus praticantes. Entretanto, como havia citado anteriormente, me chamou a atenção a insuficiência de pesquisas destinadas a este importante campo musical, assim como a carência de trabalhos práticos desenvolvidos nas escolas públicas brasileiras. Como antes na cidade de Cruz não haviam agrupamentos desta natureza, e , após a inserção do Batucan no espaço público escolar houve uma projeção que o destacou no cenário sociocultural da cidade, levando-o inclusive a tornar-se referência para o desenvolvimento de diversos grupos em várias escolas da rede pública municipal⁵¹, passei a pesquisar sobre as potencialidades educativas da prática percussiva como processo de musicalização na escola, no intuito de identificar as principais atividades pedagógicas envolvidas no processo de ensino aprendizagem de um grupo percussivo, o que me levou a refletir e a indagar sobre como a aplicabilidade dos meios de musicalização do Batucan - através da constituição de um repertório afro e da construção de instrumentos percussivos, pode contribuir para o processo formativo de seus integrantes?

Frente aos pressupostos levantados, e com base em minhas experiências adquiridas com a prática percussiva do grupo na escola, deduz-se hipoteticamente que a partir dessas etapas musicalizadoras de repertório e construção de instrumentos, os alunos alcançam um desenvolvimento musical baseado nas questões étnico-raciais e de educação ambiental. E que esse tripé é pertinente nas práticas percussivas e formativas uma vez que dentro do espaço da escola pública essa importância é potencializada.

Sendo assim, este trabalho investigativo possui como objetivo geral analisar esse processo formativo dos integrantes do grupo Batucan através das práticas percussivas em um contexto de musicalização na escola, no período dos anos de 2016 a 2018. Para o alcance desta etapa, têm-se os seguintes objetivos específicos: apresentar as principais manifestações de grupos tradicionais da cultura percussiva do Ceará; apresentar a constituição e proposta do grupo Batucan; descrever as principais atividades de Musicalização - atividade de repertório

⁵¹ Para uma melhor compreensão sobre estes grupos e suas escolas, ver tópico 5.3 do capítulo V: “Eco/Afro - aprendizagens formativas através das práticas percussivas”.

com base nas discussões étnico-raciais; descrever as principais atividades de Musicalização - atividade de construção dos instrumentos com base nas discussões de Educação Ambiental.

Para a construção deste trabalho optei por organizá-lo a partir de duas estratégias metodológicas, onde pude dividi-lo em sete capítulos. A primeira estratégia traz o segundo e o terceiro capítulo tratando da pesquisa documental sobre a bibliografia levantada, a qual se guiou a partir de livros, artigos, teses e dissertações que discorriam respectivamente sobre a presença e a variedade de manifestações da cultura percussiva afro-brasileira no Estado do Ceará: *Bandas Cabaçais, Reisados, Maracatus, Blocos, Afoxés, Grupos de Samba Reggae, Grupos de Bois, Fanfarras, Grupos de Coco, Capoeira e Escolas de Samba* - (capítulo 2). Encerrando esta primeira etapa, trago um estudo reflexivo tratando da percussão como ferramenta formadora, que contribui para a musicalização, possibilitando o diálogo, a sensibilização e a conscientização de aspectos inerentes às questões étnico-raciais e socioambientais na escola - (capítulo 3).

Como segunda estratégia, apresento no capítulo 4 os principais procedimentos da pesquisa aplicados durante a investigação, onde descrevo sobre cada uma das etapas, apresentando as experiências realizadas com o grupo. Já no capítulo 5, utilizei-me da pesquisa de campo, onde trago uma breve contextualização sobre as principais manifestações musicais da cidade de Cruz-Ce, além de informações acerca da estruturação do grupo Batucan no cenário sociocultural da cidade e da própria escola, acompanhado da voz dos interlocutores que contribuíram para a legitimação do mesmo. Por fim, no capítulo 6, trago as vozes dos agentes prioritários desta pesquisa - os estudantes, os quais fomentarão esta discussão apresentando suas percepções e experiências. Neste mesmo capítulo, corroborarei as reflexões dos mesmos através dos pensamentos dos autores que embasam esta investigação, a fim de possibilitar uma consistência teórica que promova a interpretação e a análise correta dos dados. Sobre estes autores, encontra-se no trabalho de Santos, Catherine (2013, 2017), fundamentos teóricos que nos nortearam na busca de compreender a formação musical e humana dos alunos através dessas práticas percussivas na escola, assim como o processo de musicalização envolvido, pois, de acordo com suas experiências e propostas para o ensino e aprendizagem de percussão coletiva (oralidade, improviso, corporalidade, líderes de naipes, reflexões, entre outros processos) tais atividades musicais em contexto de colaboração favorecem um fazer musical criativo e de formação educacional entre os integrantes. Segundo a autora:

Ao pensar nessa perspectiva formativa, direcionando para uma abordagem musical, encontram-se nas práticas de grupos possibilidades educativas que sejam mais atentas a uma relação de ensino e de aprendizagem através da interação humana e criativa. Com isso, compreende-se que os ambientes educativos muito podem oferecer para que a arte e a educação sejam construídas por experiências significativas e colaborativas, tendo o contexto coletivo como um campo propício para uma formação educativa. (SANTOS, Catherine, 2013, p.31-32)

Contudo, esperamos com este trabalho provocar reflexões acerca da importância das práticas percussivas no contexto escolar para a formação humana e pedagógica de crianças e adolescentes, tendo nestas práticas coletivas, subsídios para um trabalho eficaz de musicalização, em que são despertadas outras formações consequentes, relacionadas às questões étnico-raciais e ambientais. Não obstante, este estudo aponta, através dos recortes narrativos dos entrevistados, como ocorre esse processo de aprendizagem, em que os próprios integrantes tornam-se coautores de suas próprias experiências significativas.

Convidamos você, caro(a) leitor(a), a partir de agora, a batucar conosco através do ritmo desta leitura, que nos levará como através de um desfile percussivo, ao cortejo do conhecimento...

“Dentre as incontáveis razões do meu amor, essa é apenas uma singela demonstração da cor do meu tambor”. (SANTOS, Francisco, 2015)

2. BATUCO LÁ, BATUCO CÁ, A PERCUSSÃO AFRO NO CEARÁ

A música percussiva afro-brasileira é, sem dúvidas, um dos principais símbolos artísticos considerado nos dias de hoje, “cartão postal musical” de nosso país. Sua importância cultural atravessa diferentes meios sociais, políticos e estéticos, revelando em si uma apropriação de diferentes linguagens, formas, sentidos e culturas, ancoradas em grande parte nas tradições de origem lusa, indígena e em maior proporção, africana. Para que possamos compreender este assunto com mais propriedade, faremos uso das palavras de Chamone (2008, p.54) que descreve o seguinte conceito sobre esta manifestação oriunda da África:

[...] a expressão “música percussiva afro-brasileira” abriga dezenas de manifestações culturais diferentes, com estilos, formações instrumentais, rituais e gestos musicais completamente diferentes e particulares. E que estas manifestações culturais muitas vezes não utilizam apenas tambores, mas também vozes e outros instrumentos, conservando, entretanto, uma forte base rítmica e percussiva. Citar todas elas seria impossível e criaria uma lista extensa: congado, coco, ciranda, ijexá, samba-de-roda, caboclinhos, maracatu rural, tambor de crioula, carimbó, malambo... Maracatu, samba-reggae [...]

Analisando o acervo bibliográfico que trata de grupos da cultura popular que utilizam em suas manifestações artísticas essas práticas percussivas de origem afro, pude constatar um mapeamento - (catalogação) que destacava alguns Estados e regiões como centros importantes da difusão rítmica cultural brasileira. Nestas referências, os Estados mais citados foram: Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, seguidos de seus respectivos grupos e ritmos de tradição popular: *Grupos de Maracatus*, *Blocos de Afoxés*⁵² e *Samba-Reggae e Escolas de Samba*. Outros Estados também foram citados em menores proporções, porém, sempre trazendo associados às suas práticas culturais os ritmos e os grupos percussivos predominantes. São exemplos: *Grupos de Coco de Roda*⁵³ em Alagoas; *Grupos de Carimbó*⁵⁴ no Pará; *Grupos de Bois-Bumbás*⁵⁵ no Amazonas; *Grupos de Batuques*⁵⁶ no Rio Grande do Sul; *Grupos de*

⁵² Blocos de Afoxés: também conhecido como “Afoxé de rua”. É um desfile (cortejo) que sai durante o período carnavalesco pelas ruas das cidades representando na maioria das vezes uma manifestação afro-brasileira. Normalmente seus integrantes são associados a algum terreiro religioso de candomblé.

⁵³ Grupos de Coco de Roda: conjunto de pessoas que tocam instrumentos percussivos como: ganzá, surdo, pandeiro, triângulo e tamanco, e dançam ao ritmo do “Coco” - típico da região Nordeste do Brasil.

⁵⁴ Grupos de Carimbó: manifestações culturais que associam o ritmo à dança, característicos à região Norte do Estado do Pará. O nome “Carimbó” remete-se a um tambor utilizado neste estilo musical - “Curimbó”.

⁵⁵ Grupos de Bois-Bumbás: também conhecidos como “grupos de bumba meu boi” - manifestação popular que une música/batuque a danças coreográficas e dramatizações teatrais com vários personagens cômicos do folclore popular.

*Tambor de Crioula*⁵⁷ no Maranhão; *Grupos de Caboclinhos*⁵⁸ em Minas Gerais dentre outras manifestações.

Essa constatação levou-me a perceber a ausência do Estado do Ceará em termos de referência cultural percussiva entre os outros Estados brasileiros, sendo esquecido inclusive em muitos livros, artigos, dissertações e teses acadêmicas, os quais tratam de assuntos relacionados aos ritmos percussivos predominantes de cada Estado. Posso citar como alguns exemplos, os trabalhos de Marconi (1997), Paiva (2004); Bartoloni (2011) e Chamone (2008), onde estes autores fazem um mapeamento cultural rítmico de algumas regiões e Estados, deixando de fora o Ceará.

Pela ótica desta ausência, passei então a refletir e a questionar-me sobre a razão do esquecimento deste Estado tão multicultural entre as referências bibliográficas levantadas. A partir daí, surgiu uma indagação que precisaria ser solucionada: Será que a insuficiência de estudos que retratem os grupos percussivos no Estado do Ceará condiz com o estereótipo de que aqui a influência da cultura afrodescendente foi minoritária com relação a outros Estados como Pernambuco e Bahia? Esta dúvida me induziu à procura de respostas plausíveis que trouxessem informações concretas no intuito de legitimar o Ceará como um Estado também diversificado em termos de manifestações da cultura popular percussiva afro-brasileira.

Por esta razão, para pensar a percussão afro-brasileira no Ceará, diante da diversidade de manifestações da cultura popular tradicional, tomemos como base os autores: Schrader (2011); Santos, Alexandre (2016); Silva, Ana (2004); Carneiro (2007); Costa, Jane (2017) e Barroso (2013). Estes autores dialogam constantemente com a vertente de que aqui existem variados grupos tradicionais que se utilizam destas práticas percussivas, levando-nos a descobrir se realmente o Ceará teve influência cultural afro-brasileira nos primórdios de sua estruturação enquanto Estado.

Através deste capítulo, conheceremos uma identidade cultural multifacetada que apresentará a percussão atrelada às manifestações que constituem o tradicional popular local, reverenciando a cultura cearense como um patrimônio histórico e artístico imaterial. Para tanto, nos apossaremos dos dados destes autores, entrecruzando-os com os nossos

⁵⁶ Grupos de Batuque: forma genérica de denominar as religiões de origem afro-brasileiras encontradas principalmente no Estado do Rio Grande do Sul, as quais utilizam em seus cultos religiosos vários tambores e ritmos sagrados.

⁵⁷ Grupos de Tambor de Crioula: dança cadenciada por um ritmo envolvente de origem africana. Foi praticada por nossos afro ancestrais principalmente no Estado do Maranhão, em louvor a São Benedito.

⁵⁸ Grupos de Caboclinhos: manifestação cultural carnavalesca caracterizada pela presença de cordões que puxam a execução de ritmos envolventes, como o Baião e a Guerra, utilizando instrumentos convencionais, como: maracas, surdos, apitos e instrumentos não convencionais, como as “Preacas” - (instrumento de marcação no formato de um arco e flecha, que produz um som seco).

conhecimentos, contextualizando a percussão afro junto aos grupos mais conhecidos e predominantes em nosso Estado. São estes: *Grupos de Maracatus, Bandas Cabaçais*⁵⁹, *Grupos de Reisados, Grupos de Bois, Escolas de Samba, Blocos Carnavalescos, Afoxés, Fanfarras, Grupos de Coco, Capoeira e Grupos de Samba-Reggae.*

Estes grupos, apesar de serem alguns típicos de outros Estados, apresentam especificidades que só são encontradas aqui, sendo estas, percebidas através das batidas dos tambores, dos rituais teatralizados, dos personagens que enveredam o folclore popular, na musicalidade e no número de participantes, que pode variar de acordo com cada manifestação. Tais grupos se apresentam em diversas festas populares do calendário nacional como carnaval, festas Juninas, festejos natalinos, além de participarem de diversos eventos particulares.

No entanto, para que possamos descobrir detalhadamente este universo percussivo que constitui a cultura popular cearense, precisamos conhecer um pouco mais sobre suas origens, as quais nos remetem às influências trazidas pelo povo afro durante o período de colonização de nosso País.

No ceará, existe duas versões criadas por intelectuais que tratam da presença e/ou da ausência deste povo na construção de nossa cultura. Disseminou-se, ao longo da estruturação de nossa sociedade, uma concepção eurocêntrica que prega uma ideologia do embranquecimento, fortalecida com o passar dos tempos pela classe dominante de nosso Estado. Esta, não reconhece adequadamente, a presença e a influência afro na formação de nossa cultura e etnia. Tal discurso se fundamenta sob a explicação histórica de que no Ceará não havia um número considerável de negros, em circunstância da nossa economia - baseada no modelo agropecuário. Devido a isto:

[...] não fora preciso tanta força de trabalho dos escravos negros, como ocorreu em outros Estados (Bahia, Pernambuco, Maranhão, por exemplo), nas lavouras canavieiras, aqui houve um escravismo brando e a presença dos negros foi pouco expressiva em detrimento da maciça comparência de índios, que eram mais afeitos ao pastoreio. (CARNEIRO, 2007, p.38)

Nesta perspectiva, aponta-se supostamente que um grande número de índios executava a mão de obra na lavoura e no pastoreio, tornando-se vaqueiros nas caatingas⁶⁰. Como nossos descendentes africanos não se adaptaram a este tipo de trabalho agrícola, logo tornaram-se auxiliares dos índios. Desta forma, excluía-se a participação do povo afro nessa forma de

⁵⁹ Bandas Cabaçais: também conhecida como “Banda de Pífano”. É um conjunto instrumental de percussão e sopro que executa seus repertórios tradicionais teatralizando personagens e entremezes cômicos.

⁶⁰ Caatinga: único bioma exclusivamente brasileiro, localizado na Região Nordeste do Brasil. Vegetação com poucas folhas e adaptadas para os longos períodos de estiagem.

economia, tendo sua única e efetiva participação apenas nas épocas de extração de ouro nas minas do Cariri⁶¹ (CARNEIRO, 2007). Como o Ceará não desenvolveu uma economia caracterizada na mão de obra escrava, logo passou a libertar nossos descendentes antes da proclamação da Lei Áurea⁶², no dia 25 de março de 1884 (quatro anos antes da libertação oficial do Brasil). Para os estudiosos que defendem estas teorias, estas “afirmativas por si só explicariam a “ausência” da influência negra nessa sociedade. Esse tipo de visão dificultou o entendimento histórico do contingente negro que habitou o Estado” (SILVA, Ana, 2004, p.111).

No entanto, o outro lado da moeda revela, através dos censos realizados no Ceará, dados quantitativos significantes sobre a presença maciça destes nossos afrodescendentes que aqui viveram e se estabeleceram, influenciando na nossa formação étnica/cultural, que, infelizmente, ainda encontra-se incrustada de estereótipos que tentam negar e menosprezar a presença dos mesmos em nossa sociedade. “Sabemos que a presença negra existiu no Estado, e que o negro deixou seu legado cultural. Negar isso é um discurso do processo de branqueamento que dominou as mentes dos cearenses” (SILVA, Ana, 2004, p. 64).

Essa ideologia do embranquecimento ganhou espaço na sociedade após os anos de 1920. Anteriormente a este período, já haviam sido encontrados vários registros que legitimavam a presença da cultura negra em nosso Estado. Um forte exemplo disso são as antigas *irmandades*⁶³, nas comunidades quilombolas, além das festas tradicionais que traziam os *Grupos de Reisados, de Bois, de Maracatus* e de *Capoeira*, sempre calcados nas reminiscências afrodescendentes. Segundo Carneiro (2007, p.41) existe:

[...] um vasto documento sobre a existência de inúmeras irmandades que existiram por todo o Ceará a começar por Fortaleza, Crato, Aracati, Barbalha, Russas, Santa Quitéria, Quixeramobim, Icó, Sobral, sobretudo no que se refere às funções e aos objetivos das irmandades. Nestas, verifica-se que havia festas onde aconteciam cortejos, missas e coroações dos reis do Congo, num catolicismo popular eivado de significados.

Com o intuito de desmistificar esta ideologia impregnada de preconceitos, e enfatizar a presença marcante da população afro no nosso Estado, historiadores, sociólogos e antropólogos⁶⁴ contemporâneos se propuseram a investigar as manifestações populares aqui

⁶¹ Cariri: região metropolitana que abrange municípios como Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Localizada à aproximadamente 550 km da Capital cearense, é considerada um “berço” das manifestações culturais no Estado.

⁶² Lei Áurea: oficialmente Lei imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, foi o diploma legal que extinguiu a escravidão no Brasil.

⁶³ Irmandade: associações religiosas de caráter leigo que se reuniam para promover cultos sagrados em homenagens aos santos padroeiros.

⁶⁴ Antropólogo: especialista que estuda os vários aspectos da vida humana nas sociedades antigas e contemporâneas.

presentes, confirmando a existência de influências intrinsecamente conectadas às expressões artísticas genuinamente africanas, o que nos leva a constatar a existência de laços étnico/culturais consanguíneos. Através de suas teorias, verificamos que:

[...] o Ceará foi palco de várias manifestações da cultura negra, o que vai de encontro com o discurso de negação da presença de negros no Estado. A prática de coroar reis e rainhas [por exemplo] fazia [faz] parte do imaginário social dos cearenses sejam participando ou assistindo as manifestações. (SILVA, Ana, 2004, p. 67)

Estas práticas de representação de Reis e Rainhas são provenientes da tradição de coroação dos Reis do Congo, chamados de “*autos do congo*”⁶⁵, que, em suas origens, ligam-se aos rituais simbólicos cultuados pela matriz africana. Estes autos, que aconteciam dentro das igrejas católicas, eram incentivados pelos afrodescendentes que aqui viveram durante o período colonial, e caracterizavam-se pela teatralização simbólica de uma corte real imaginária que fazia menção aos seus ancestrais africanos. Estas cerimônias eram patrocinadas pelas *Irmandades dos Homens Pretos de Nossa Senhora do Rosário*, que segundo Carneiro (2007) tratava-se de uma associação cultural, política e social de resistência étnica em nosso Estado.

Na Terra da Luz, os negros livres e escravizados fundaram comunidades e práticas culturais e religiosas, espaços constituidores de sociabilidades solidárias e costumes arraigados em tradições seculares, vivências artísticas que vieram a se enraizar, tornando-se hábitos culturais, modos de sentir, viver e agir dentro dos “Brais”. Como exemplos desses espaços, cito as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos, onde havia as representações teatrais populares, como as coroações dos reis do Congo, os autos do Congo, donde provavelmente derivam os reisados e os maracatus, dentre outras formas de intervir artisticamente no espaço social. (CARNEIRO, 2007, p.45)

Estas representações musicais e teatrais, vinculadas às festas e aos ciclos natalinos, forjavam-se como práticas de cunho mitológico, sacralizando os deuses africanos na medida em que incorporavam elementos da tradição católica, como o culto aos santos padroeiros. Nesta perspectiva, percebe-se que estas práticas adquiriam certas peculiaridades, caracterizando-se a partir de dois momentos antagônicos: o *Sagrado* - enquanto prática exercida dentro da igreja, e o *Profano* - enquanto cortejo de batuques que eram realizados nas ruas para a coroação durante as cerimônias religiosas.

Cabe ressaltar que com o passar dos tempos, estas manifestações foram perdendo espaço dentro das igrejas, as quais não mais permitiam sua realização. Com isso, passaram a

⁶⁵ Autos do congo: “[...] folgança de escravos africanos, cuja parte fundamental era a representação da peça realizada num palanque, onde O Rei Cariongo, rodeado de sua corte, se sentava num trono e disputava uma batalha com o reino sob o comando da Rainha Ginga. Além da fala das personagens, havia música e dança à moda africana” (CARNEIRO, 2007, p.34).

ocorrer nas ruas, através dos cortejos percussivos, substituindo o caráter “*Sagrado*” pelo “*Profano*”. A partir deste momento percebe-se a criação de vários folguedos⁶⁶ populares como *Maracatus*, *Reisados*, *Bandas Cabaçais*, *Grupos de Bois*, *Afoxés*, *Escolas de Samba*, *Grupos de Coco* dentre outras manifestações culturais em nosso Estado. Todas, provenientes desses autos, ou seja, destas festas profanas que traziam um forte viés identitário como forma de resistência étnico/cultural.

Nos tópicos seguintes, versaremos sobre estas manifestações da cultura popular cearense, que trazem arraigadas em suas práticas as influências da percussão afro-brasileira, pois como foi perceptível ao longo desta discussão, esta teoria da inexistência de negros na formação étnica de nosso Estado não condiz com as evidências antropológicas e historiográficas que relatam e confirmam a presença dos mesmos em nossa memória sociocultural.

Passaremos então, a contextualizar a partir de agora, a percussão no Ceará como um movimento cultural construído, presente nos mais variados grupos de tradição popular que trazem em suas práticas uma diversidade rítmica oriunda das influências de nossos afrodescendentes.

2.1 Maracatus

“No Estado conhecido como “terra da luz”, “terra do sol”, tem maracatu? Sim, no Ceará tem maracatu”.
(SILVA, Ana, 2004)

Maracatus são manifestações artísticas presentes na cultura popular brasileira, tendo no Ceará grande representação especialmente nos períodos carnavalescos. Apresentam rituais teatralizados através de cortejos e batuques, que festejam a coroação de reis e rainhas negros, simbolizando suas vindas do continente africano. É considerado uma das práticas culturais que mais representa a cultura afrodescendente no Brasil e em nosso Estado. Esta manifestação, especificamente no Ceará, apresenta singularidades em termos rítmicos, configuração instrumental, número de participantes e em personagens, os quais podem diferir com relação a outros grupos em outras regiões e Estados.

Quanto a sua gênese no Brasil, estudiosos afirmam que o Maracatu é proveniente das coroações e autos do Rei Congo - práticas ancestrais que surgiram no período escravocrata do Brasil colonial. Há registros históricos que confirmam o seu surgimento no Estado de

⁶⁶ Folguedos: brincadeiras dramatizadas através de uma dança coreografada ritmicamente.

Pernambuco, datado entre os séculos XVII e XVIII. Atualmente, Pernambuco reconhece os Maracatus como um fenômeno cultural típico dos carnavais recifenses, representando-os como “*Nações*”, ou, simplesmente - Maracatus de *Baque Virado*⁶⁷, os quais, dependendo de alguns agrupamentos, trazem uma forte ligação com a religiosidade africana, sendo influenciados pelo *Candomblé* ou *Xangô*⁶⁸ pernambucano.

Essa prática em Pernambuco sofreu um processo de desvalorização ao longo de todo o século XX, o que culminou com sua decadência. No entanto, atingiu seu ápice durante os anos de 1990, ganhando destaque através da notoriedade exercida por dois movimentos importantes no Estado: O *Movimento Negro Unificado* (MNU)⁶⁹ e o *Movimento Manguebeat*⁷⁰. Estes movimentos eram associados às Nações de Maracatus mais importantes da cena cultural recifense como a: *Nação Zumbi*, *Nação Pernambuco* e a *Nação Leão Coroado*. Tal associação permitiu que o Maracatu de baque virado pernambucano ganhasse destaque fora do Estado, influenciando a criação de outros grupos em várias regiões do País e do Mundo.

Mas como teria surgido o Maracatu no Ceará? Esta indagação me guiou na busca pelo conhecimento, na tentativa de desvendar este universo peculiar do Maracatu cearense, o qual de antemão, cabe destacar que se diferencia em muitos aspectos dos Maracatus pernambucanos, a começar, pela sua musicalidade particular.

Neste tópico, convidamos você leitor(a) a batucar novamente conosco neste cortejo literário e histórico que envereda os caminhos percutidos pelo Maracatu cearense, afim de “[...] compreender[mos] essa perspectiva sobre os Maracatus e suas atuações, pois, ainda hoje, é comum ouvir no dia-a-dia, por diversas pessoas e espaços culturais, que só existe maracatu em Pernambuco, pois, no Ceará, não há maracatu de “verdade” (SANTOS, Catherine, 2017, p. 25).

Passaremos então, a penetrar neste *campus* social e cultural imaginário, onde *Reis*, *Rainhas*, *Balaieiros*, *Calungas*, *Macumbeiros* e *Pretos Velhos* se fazem presentes, constituindo essa manifestação artística que é ressignificada de valores e que se torna um espaço de construção e de legitimação étnica/cultural do povo cearense.

⁶⁷ Baque Virado: caracterizado por uma percussão forte e acelerada.

⁶⁸ Xangô: um dos Orixás mais importantes nas religiões de matriz africana. Representa o “senhor da Justiça”.

⁶⁹ Movimento Negro Unificado: manifestações que ocorreram ao longo do final da década de 1970 e que tinham como objetivo, mobilizar a massa negra e afro-brasileira para reivindicar seus direitos na área da saúde, educação, cultura e no mercado de trabalho.

⁷⁰ Manguebeat: movimento cultural que surgiu nos anos 90 em Recife (Pernambuco). Caracterizou-se pelo hibridismo entre os ritmos regionais e pelo teor crítico que estruturava as letras das canções.

O Maracatu do Ceará, trata-se de uma tradição cultural afrodescendente realizada por diversos grupos populares que desfilam nos carnavais de rua, especificamente na capital cearense (Fortaleza) - berço da maior quantidade de grupos no Estado. É uma manifestação caracterizada pela presença de vários personagens, que vão desde bonecas sagradas (Calungas) aos *macumbeiros* tiradores de *loas*⁷¹ (cantores e compositores). Engloba uma musicalidade própria, cadenciada e dolente que difere-se do baque-virado, praticado pelas Nações de Maracatus de Pernambuco. Conforme Silva, Ana (2004, p. 30):

Existe atualmente no Nordeste dois tipos de maracatus, o maracatu-nação ou baque-virado e o maracatu-rural, baque-solto ou maracatu de orquestra. Proponho ainda um terceiro que é o maracatu do Ceará, que mesmo se aproximando da estrutura do maracatu-nação, ainda exige uma outra tipologia, pois o ritmo é diferente, assim como alguns elementos constitutivos. Vale ressaltar que no Ceará apesar de existir, quanto ao ritmo, maracatus diferentes, todos são chamados de maracatus.

Durante os desfiles carnavalescos, são realizadas várias apresentações que irão compor o cortejo, sendo estas divididas em diversas alas, apresentando coreografias, danças, batuques e encenações. Os numerosos figurantes representam os personagens do folclore afro-brasileiro, além de índios e europeus - como os reis e rainhas da corte real. No quadro demonstrativo abaixo expomos os principais personagens que compõe o Maracatu cearense, além de suas respectivas funções dentro do grupo. São estes:

Tabela 1: Personagens do maracatu

Baliza	Figurante vestido de bobo da corte. Abre as alas do cortejo.
Rei e Rainha	Principais personagens do maracatu. Formam a realeza.
Bateria	Ala dos Batuqueiros que tocam diversos tambores.
Ala das Baianas	Representa as negras mais experientes (mães de santo).
Ala dos Orixás	Composta por membros de religiões afrodescendentes.
Negra da Calunga	Negra destaque que conduz a boneca sagrada (Calunga).
Ala das Negras	Representa a ancestralidade africana feminina.
Lampiões	Dupla de negros que seguram lampiões durante o cortejo.
Ala dos Índios	Homenagem aos nossos primeiros habitantes.
Porta-Estandarte	Responsável por levar o emblema do grupo de Maracatu.
Escravo da Realeza	Carregador de uma grande sombrinha ou pálio para a rainha.
Corte Imperial	Príncipes, princesas e vassalos trajados de fantasias luxuosas.
Tirador de loas	Também conhecidos como “macumbeiros”. São os cantores.
Negra Defumante	Homem travestido que defuma o ambiente com incensário.
Balaieiro	Equilibra um balaio de frutas na cabeça.
Casal de Pretos Velhos	Representam a sabedoria africana. Soltam baforadas.
Ala das Capoeiras	Ala que representa uma tribo de africanos capoeiristas.
Índio-destaque	Figurante principal da ala dos índios. Sua fantasia é luxuosa.

Fonte: elaborada pelo autor.

⁷¹ Loas: canções ou toadas nas quais são enfocadas temáticas ligadas à cultura, à religião e à história da África no Brasil.

Dentre as várias personificações representadas pelo Maracatu cearense, optamos pela escolha da Bateria para discutirmos sobre suas características, já que este estudo tenta compreender como a percussão afro se estabelece nestes grupos de tradição popular. Como vimos anteriormente, o termo “*Batuqueiros*” representa a ala dos percussionistas que constitui a bateria do Maracatu, o que de certa forma, nos induz a pronunciarmos a expressão “*Batuque*”, ao invés de Bateria - sendo esta terminação mais utilizada nas Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Saliento que as “*Alas dos batuques*”, são consideradas o coração pulsante destes agrupamentos, e que em consonância com os tiradores de *Loas* (cantores de macumbas⁷²) desenvolvem um ritmo solene, cadenciado, denominado “*baque lento*”, característico de nossa cultura.

O som cadenciado destas batucadas vem do instrumental percussivo que compõe o acervo musical dos grupos, sendo os instrumentos mais utilizados: *Caixas*⁷³ (utilizadas sem esteiras⁷⁴ para marcar a batida grave do ritmo), *Bumbos*⁷⁵, *Chocalhos*⁷⁶, *Ferros* (principal instrumento do Maracatu cearense, com formato de triângulo⁷⁷), *Surdos*⁷⁸ e *Ganzás*⁷⁹.

O estilo rítmico do Maracatu cearense é considerado único, devido diferenciar-se dos outros tipos de baques: Virado - (Pernambucano) e Solto - (Rural). Nas palavras de Silva, Ana (2004, p.59) podemos constatar três tipos diferentes de batidas, sendo a primeira:

[...] chamada de tradicional pelos brincantes; a batida compassada, cadenciada, utilizada pelos maracatus Reis de Paus e Az de Ouro. [A segunda] A batida do maracatu Vozes d'África que mistura a cadência do maracatu tradicional com outros ritmos com o reggae, ficando assim num meio termo, pois nem é agitada, nem lenta. [E a terceira] E a batida do Nação Baobab que mistura xaxado, coco e baque-virado, mas na prática se assemelha a batida de escola de samba, este tem influenciado outros maracatus como o Nação Rei Zumbi e o Nação Iracema. Ressalto que cada maracatu é um maracatu, além dos ritmos esses grupos apresentam diferenças em sua formação.

No âmbito desta diversificação rítmica, praticada por diferentes grupos durante os carnavais do Estado, destaca-se em Fortaleza, no período chamado de “*efervescência*

⁷² Macumbas: são as loas do maracatu. Macumba também é uma árvore de origem africana onde se extrai a madeira para se fazer o instrumento “Macumba”, uma espécie de reco-reco africano que dá um som de raspagem. Logo, quem toca Macumba é um Macumbeiro.

⁷³ Caixas: tarol, caixeta clara ou tarola. É um tipo de tambor bímembranofone cujas peles podem ser sintéticas ou de animais. Apresenta porte pequeno, com uma sonoridade aguda. Sua armação é fixada por dois aros de metais.

⁷⁴ Esteira: aros metálicos constituídos por pequenas molas de arame colocadas em contato com a pele inferior da caixa, que vibra através da ressonância produzida com o impacto percutido pelas baquetas.

⁷⁵ Bumbos: também conhecido como bombo. Tambor cilíndrico de porte grande com som grave e impactante.

⁷⁶ Chocalhos: nome genérico que classifica a família dos instrumentos percussivos de agitação, precisamente os “*idíofones*”, cujo corpo oco contém pequenos objetos no seu interior.

⁷⁷ Triângulos: também conhecido como “*tengo-lengo*”. É um idiófone feito de metal utilizado principalmente em ritmos regionais como o baião, xote e forró.

⁷⁸ Surdos: Op. cit.

⁷⁹ Ganzás: Idiófone executado por agitação. Encontra-se na família dos chocalhos. Apresenta corpo cilíndrico de metal ou plástico, que é preenchido com pequenas pedras ou grãos.

percussiva” (SCHRADER, 2011), um personagem importante da cultura popular que foi responsável pela dinâmica e pela experimentação timbrística do batuque de Maracatu. *Descartes Marques Gadelha*⁸⁰, considerado atualmente um mestre⁸¹ da cultura popular cearense, foi idealizador de muitas inovações sonoras nos vários grupos em que participou, organizando e incentivando a criação dos mesmos na cena carnavalesca da capital. Suas experiências, trazidas inclusive de baterias de Escolas de Samba do Rio de Janeiro⁸², associadas às influências dos ritmos nordestinos, trouxe uma batida nova, miscigenada, que incorporava até mesmo novos instrumentos percussivos produzidos pelo próprio, como a chocalheira⁸³.

A nova batida proposta teve influência dos ritmos característicos do Nordeste brasileiro como o coco, o baião, o frevo, as bandas cabaçais, a macumba e o baque – virado. Introduziram novos instrumentos como, por exemplo, a chocalheira, uma espécie de barra de ferro com chocalhos e pratos. A fusão desses ritmos resultou em um ritmo forte e “sincopado”, “alegre e carnavalesco”. (SILVA, Ana, 2004, p.89)

O trabalho realizado por este mestre da cultura popular cearense permitiu que adquiríssemos uma nova musicalidade no cenário maracatuzeiro nacional, o que nos possibilitou o reconhecimento de um baque diferente, original, nem virado e nem solto - característicos das Nações de Maracatu pernambucanas.

O trabalho percussivo até então desenvolvido por Descartes Gadelha, tanto nas escolas de samba, quanto nos maracatus de Fortaleza/CE, ganhou destaque no cenário carnavalesco [...], tornando-o uma referência para a criação, organização e condução dos batuques das novas agremiações que começaram a surgir no início do novo milênio. (SCHRADER, 2011, p.155)

Tendo em vista estas transformações, podemos constatar que hoje, o Maracatu praticado no Ceará tem sua própria identidade cultural, não vinculando-se exclusivamente as influências oriundas dos Maracatus pernambucanos, o que nos confere um ineditismo rítmico tradicional.

Por muitos anos o Maracatu de nosso Estado foi estereotipado como “exportado”, e que não condizia com a nossa forma de cultura, sendo uma cópia dos Maracatus de Pernambuco. Estas concepções vão de encontro ao discurso preconceituoso emanado por uma

⁸⁰ Descartes Marques Gadelha: Considerado pela cultura popular cearense como importante representante da cultura percussiva carnavalesca do Ceará. Recebeu em 2015, título de Doutor *Honoris causa* pela Universidade Federal do Ceará - (UFC). Também é desenhista, escultor e pintor.

⁸¹ Mestre da cultura popular: título de reconhecimento concedido pela Secretaria de Cultura do Estado - (SECULT) homenageando os “tesouros vivos da cultura” - assim conhecidos os detentores do conhecimento cultural.

⁸² Sobre esta influência, ver Santos, Catherine (2013, p. 19).

⁸³ Chocalheira: Suporte de metal móvel onde foram fixados diversos idiofones, ou seja, diversas campânulas de tamanhos e tonalidades diferentes, lembrando agogôs de grande porte.

classe elitista, que via nesta ideologia uma estratégia para que não houvesse o reconhecimento destas práticas afrodescendentes no Ceará.

Em razão da abundância de estudos que abordam a gênese dos maracatus pernambucanos, e a ausência, no Ceará, de estudos que indiquem a sua genealogia, cristaliza-se uma versão que indica que eles foram importados daquele Estado, enfatizando a idéia da ausência de negros na formação étnica cultural cearense. (CARNEIRO, 2007, p. 50)

Conforme as palavras do autor, esta versão tenta cristalizar a idéia de que os Maracatus cearenses provêm de Pernambuco, fato que encontra ressonância na memória coletiva carnavalesca de Fortaleza, que data oficialmente a participação do primeiro grupo de Maracatu - (AZ de Ouro) nos carnavais de rua no ano de 1936. Segundo Carneiro (2007), este agrupamento teria sido idealizado em Fortaleza após a ida de um cearense “Raimundo Alves Feitosa” (Boca Aberta) à Recife, onde trabalhou a pedido de seu patrão. Lá teria se deslumbrado com os Maracatus que desfilavam no carnaval recifense, o que influenciou após sua volta à Fortaleza, na criação deste primeiro Maracatu.

Outra inovação, surgida em 1936 por iniciativa de Raimundo Alves Feitosa, também conhecido como Raimundo Boca Aberta, foi o maracatu Az de Ouro, que desfilou pela primeira vez em 1937. O desfile do maracatu Az de Ouro, com sua estética própria, introduziu no carnaval de rua a musicalidade afrodescendente e uma nova visualidade, pois seus componentes apresentavam-se com várias fantasias e não uniformizados como os blocos e com diversos personagens, como a rainha, o rei, o macumbeiro. (BORGES, 2007, p.91)

No entanto, esta vertente é contrariada pela literatura cearense que confirma vestígios de manifestações afrodescendentes no Estado, datados anteriormente à década de 1930 (1880-1930), onde se destaca a presença de Maracatus antigos, provenientes da sobrevivência dos autos e coroações dos reis de Congo em Fortaleza. Esta tese é cientificamente a mais aceita, pois traz à tona registros que evidenciam a influência de nossos afro ancestrais na participação e na estruturação destes grupos.

Portanto, acreditamos e corroboramos que o Maracatu cearense não se trata de uma cópia oriunda dos Maracatus Pernambucanos, pois apresenta características próprias: ritmo dolente, maior número de figurantes, rostos pintados de preto - (falso negrume)⁸⁴ e a presença de inúmeros personagens que não existem nos Maracatus de outros Estados.

Muitas pessoas, infelizmente, ainda desconhecem a existência destas manifestações no Ceará. Isso pode ser explicado devido à escassez de estudos relacionados à sua genealogia e devido ao grande número de trabalhos científicos voltados apenas à investigação do universo

⁸⁴ Falso Negrume: tinta preta utilizada para pintar o rosto dos brincantes de Maracatu na cidade de Fortaleza. Algumas agremiações produzem suas próprias fórmulas, sendo algumas secretas.

maracatuzeiro pernambucano, o que de fato, propicia o esquecimento de nosso Estado, tratando-o como uma região sem influências afrodescendentes. Contudo, percebemos que no Ceará existe sim Maracatu, e para ratificar esta afirmação, trago logo abaixo a exposição dos principais Maracatus atuantes e extintos do cenário cultural cearense, assim como suas devidas localizações. Cabe ressaltar que estes dados são embasados por diversos registros de vários autores que tratam sobre esta mesma temática do Maracatu no Ceará. São eles: Schrader (2011); Santos, Catherine (2017); Borges (2007); Silva, Ana (2004); Costa, Gilson (2009) e Carneiro (2007).

Tabela 2: Maracatus cearenses (por cidades). OBS: A abreviação “Fort” significa a Cidade de Fortaleza-CE, e “Ext.” - Extinto

Maracatu Nação Iracema (Fortaleza)	Maracatu Nação Gengibre (Fortaleza)-Extinto
Maracatu Vigna Vulgaris (Fortaleza)	Maracatu Rancho de Iracema (Fortaleza)-Extinto
Maracatu Nação Axé de Oxossi (Fortaleza)	Maracatu Girassol (Fortaleza)
Maracatu Estrela Brilhante (Fortaleza)-Extinto	Maracatu Nação Pici (Fortaleza)
Maracatu Rancho Alegre (Fortaleza)-Extinto	Maracatu Nação Fortaleza (Fortaleza)
Maracatu Az de Ouro (Fortaleza)	Maracatu Nação Africana (Fortaleza)-Extinto
Maracatu Rei dos Palmares (Fortaleza)-Extinto	Maracatu Do Beco da Apertada Hora (Fort)-Ext.
Maracatu Nação Verdes Mares (Fortaleza)-Extinto	Maracatu do Morro do Moinho (Fortaleza)-Ext.
Maracatu Nação Baobab (Fortaleza)	Maracatu do Outeiro (Fortaleza)-Extinto
Maracatu Vozes da África (Fortaleza)	Maracatu da Rua São Cosme (Fortaleza)-Extinto
Maracatu Kizomba (Fortaleza)	Maracatu do Seu Manoel Conrado (Fort.)-Ext.
Maracatu Nação Aracatiáçu (Sobral)	Maracatu Nação Tremembé (Sobral)
Maracatu Rei de Paus (Fortaleza)	Maracatu Humaitá (Sobral)
Maracatu Nação Solar (Fortaleza)	Maracatu Uinu Erê (Crato)
Maracatu Reis do Congo (Fortaleza)	Maracatu Ambulante (Sobral)
Maracatu Pérola Negra (Fortaleza)	Maracatu Nação Bom Jardim (Fortaleza)
Maracatu Flor da Senzala (Fortaleza)	Maracatu Filhos de Iemanjá (Fortaleza)
Maracatu Dragão do Mar (Fortaleza)	Maracatu Nação Tupinambá (Cariri)
Maracatu Grupo Galo Preto (Fortaleza)	Maracatu Raízes (Crato)
Maracatu Az de Espada (Itapipoca)	Maracatu Sesc-Crato (Crato)
Maracatu Leão Coroado (Fortaleza)-Extinto	Maracatu Procem (Crato)
Maracatu Nação Uirapuru (Fortaleza)-Extinto	Maracatu Az de Espadas (Fortaleza) Extinto
Maracatu Rei Zumbi (Fortaleza)	Maracatu Pindoba (Fortaleza)
Maracatu Sertões (Quixeramobim)	Maracatu Raízes do Quilombo (Tamboril)
Maracatu Nação Negro Nagô (Icó)	Maracatu Nação Jaguaribe (Limoeiro do Norte)
Maracatu Az do Sertão (Caridade)	Maracatu Candieiro Lumiar (Milhã)
Maracatu Estrela de Ouro (Canindé)	Maracatu Nação Quixadá (Quixadá)

Fonte: elaborada pelo autor.

Cada um destes Maracatus apresenta seu próprio universo particular, diferindo-se não apenas em termos rítmicos, mas, sobretudo, através dos figurinos, dos significados, das coreografias, da musicalidade, do número de participantes⁸⁵ e dos locais - cuja história social e

⁸⁵ Número de participantes: “O número de participantes em cada maracatu é bastante variado, alguns grupos chegam a desfilar com 400 integrantes. A quantidade de pessoas vai depender da fama do maracatu e da condição financeira do grupo para levar os integrantes à avenida!” (SILVA, 2004, p. 58).

cultural é sempre incrustada nos grupos. Esse número expressivo de Maracatus catalogados no Ceará demonstra, entre outros aspectos, a amplitude de nosso patrimônio cultural afrodescendente, o qual não deve ser esquecido das pesquisas que tratem dos contextos destes grupos e de suas regiões. O Ceará, assim como Pernambuco, perpetua a tradição destas manifestações populares através dos desfiles carnavalescos⁸⁶, que “já ultrapassam cerca de sete décadas de existência [...]” (CARNEIRO, 2007, p.36). Nisso, intensifica uma oposição às ideologias preconceituosas que tentam forjar a nossa cultura afrocearense -“autêntica” como esquecida e ausente. O Maracatu é, portanto, uma festa da tradição popular cearense, ressignificada de valores e de referências da cultura negra, uma tradição reinventada e moldada conforme o tempo, uma arte singular e legitimada entre o nosso povo.

Imagem 1 - Maracatu Vozes da África (Desfile carnavalesco na Avenida Domingos Olímpio /Fortaleza)



Fonte: Natinho Rodrigues/Agência Diário

Imagem 2- Cortejo em celebração ao dia do Maracatu (Centro de Fortaleza)



Fonte: Joalice Sam paio

2.2 Bandas Cabaçais

“Com chapéu de couro e alpagartas [...] entram dispostos em coluna, e à proporção que os pífaros são tocados, os batedores de zabumba [...]”. (CEARÁ, 1978)

Ainda tratando sobre a diversidade rítmica encontrada nas manifestações da cultura popular cearense, que trazem arraigadas em suas práticas as influências afro-brasileiras, abordaremos, como forma de contextualização e de discussão reflexiva, sobre os aspectos históricos e musicais inerentes a estes conjuntos tradicionais conhecidos popularmente como “*Bandas de Couro*”⁸⁷ ou simplesmente “*Bandas Cabaçais*”. Para tanto, utilizaremos como

⁸⁶ Desfiles carnavalescos: evento cultural que acontecem na Avenida Domingos Olímpio em Fortaleza-Ce, tendo o apoio da Secretaria de Cultura da cidade (SECULTFOR).

⁸⁷ Bandas de couro: conhecidas assim devido seus instrumentos percussivos terem como peles: couro de caprinos. Além disso, os músicos utilizam chapéu, sandálias e em algumas apresentações, gibão de couro, o que explica tal denominação.

suporte teórico os discursos de diversos autores que discorrem sobre esta mesma temática, articulando os seus conhecimentos às nossas pesquisas, visando penetrar neste *campus* social e cultural cheio de significados e valores. Assim, delimitaremos como os autores principais e preponderantes deste estudo: Silva (2011); Costa, Jane (2017); Schrader (2011); Figueiredo Filho (1983) e Ceará (1978).

A Banda Cabaçal, além de ser conhecida como *banda de couro*, é popularmente chamada em outras regiões como “*banda-de-pífano*” e “*banda-de-esquentamulher*” (FIGUEIREDO, Filho *apud* SILVA, 2011, p. 10), e é considerada por muitos como um dos conjuntos musicais mais tradicionais da cultura cearense, sendo típico da região caririense, onde se situa Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte - um dos polos culturais mais importantes do Estado devido à revelação constante de novos artistas que surgem principalmente no cenário musical popular.

Esta região do Cariri cearense, localizada a 600 km da capital estadual Fortaleza, é marcada profundamente pela influência dos índios, europeus e africanos, que deixaram suas reminiscências culturais nas tradições religiosas, nas manifestações de grupos folclóricos e na musicalidade - riquezas culturais que atraem centenas de turistas durante todos os anos, além de músicos e pesquisadores que se propõem a investigar sobre este universo peculiar de tradição ímpar.

Apenas em Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha é possível encontrar dezenas de grupos folclóricos. Tem entre suas maiores riquezas a música tradicional e folclórica, que atrai músicos e pesquisadores para a região. Possui grupos de cocos, reisado, maneiro pau, cantadores, rabequeiros, entre outros tantos que trabalham com estas manifestações datadas com mais de um século. (COSTA, Jane, 2017, p.34)

Durante muito tempo esta região vem sendo tratada como palco artístico, cultural e religioso entre as cidades que constituem o Estado do Ceará, fato que contribuiu para o desencadeamento de inúmeros circuitos de cultura, os quais influenciam o surgimento de várias folgadas populares, dentre os quais destacam-se os *Reisados*, os *Grupos de Bois* e as *Bandas Cabaçais* - objeto de discussão deste tópico.

Estas bandas têm suas origens ligadas às cidades rurais do Nordeste brasileiro, portanto, não é uma prática exclusiva da Região do Cariri, estando presente também em outros Estados, como: Paraíba, Pernambuco, Bahia e Alagoas. No Cariri, adquiriu uma musicalidade própria, muito em conta do ritmo predominante em que é praticado - o *Baião*.

No entanto, apresenta outros ritmos: *Xote*⁸⁸, *Marcha*⁸⁹, *Bumba-meu-boi*⁹⁰, *Valsa*⁹¹, *Quilombo*⁹², *Baião-rebatido*⁹³, *Cabaçal-dobrado*⁹⁴, *Ciranda*⁹⁵ e *Coco*⁹⁶ (SCHRADER, 2011), que inclusive, servem de acompanhamento para outros folguedos, como o reisado⁹⁷.

Além da singularidade rítmica que a classifica como “diferente”, possui outras peculiaridades que a difere de outros agrupamentos cabaçais em outros Estados, pois apresenta em suas coreografias verdadeiros “malabarismos”, além de entoar nas suas “*Toadas*⁹⁸” temas cômicos como ‘*esquenta-muié*⁹⁹’, ‘*maribondo*¹⁰⁰’, ‘*pipoca*¹⁰¹’, ‘*cachorro na peia*¹⁰²’, ‘*caboré*¹⁰³’, dentre outros. Cabe ressaltar que as Bandas Cabaçais não limitam-se apenas à estas apresentações de cunho artístico, pois encontram-se diretamente ligadas às suas tradições religiosas, presentes na própria comunidade de origem. A forte relação junto à Igreja Católica permite que estas bandas se apresentem a pedido das paróquias locais, em festejos e em celebrações aos Santos Padroeiros, o que de fato explicaria a origem de seus nomes, que em grande maioria dos grupos fazem alusão a diversos Santos do catolicismo popular.

Quanto ao termo “*cabaçal*”, existem três vertentes que tentam esclarecer o porquê desta nomeação. A primeira vertente, “tem como explicação a semelhança do barulho do conjunto com aquele [som] produzido pelo choque de cabaças secas” (CEARÁ, 1978). Já a segunda vertente, que inclusive é a mais aceita, traz esta denominação em circunstância de que os tambores eram confeccionados a partir de peles (couro) de bode, estiradas sobre cabaças, como ainda hoje acontece em alguns agrupamentos. E a terceira, explica que:

⁸⁸ Xote: ritmo musical dançante, executado por muitos conjuntos de forró. É um estilo difundido em todo o Nordeste brasileiro, muito tocado principalmente em festas juninas. Apresenta compasso binário e andamento não muito rápido. É tocado principalmente por sanfona, pandeiro e triângulo.

⁸⁹ Marcha: estilo musical escrito originalmente para marchas cívicas de Bandas Militares, mais que apresentam reapropriações e modificações nas Bandas Cabaçais, sendo acrescidas de variações rítmicas, acelerações de compassos e harmonias diferenciadas.

⁹⁰ Bumba-meu-boi: ritmo também chamado de “toada” - um estilo de cantigas simples formadas por estrofes e rimas, tocadas ao som de instrumentos de cordas e de percussão.

⁹¹ Valsa: gênero musical de compasso ternário, ou, binário composto. É considerado um estilo clássico.

⁹² Quilombo: para um melhor aprofundamento sobre este ritmo, pesquisar Anexo I de Schrader (2011) – (Motivos rítmicos).

⁹³ Baião-rebatido: variação rítmica do gênero Baião.

⁹⁴ Cabaçal-dobrado: ritmo rápido composto por vários contrastes de tempos da zabumba.

⁹⁵ Ciranda: ritmo quaternário simples, lento, com o compasso bem marcado por um toque grave da zabumba.

⁹⁶ Coco: ritmo cujo som característico vem de quatro instrumentos percussivos: ganzá, surdo, pandeiro e triângulo, no entanto, a marcação da cadência rítmica é construída pelo repinicado acelerado dos tamancos que são batidos no chão imitando o barulho do coco sendo quebrado.

⁹⁷ Reisado: Festa popular que se realiza na véspera e no dia de Reis.

⁹⁸ Toadas: canção popular de harmonia simples, curta, porém, contendo estrofes e refrão.

⁹⁹ Esquenta-muié: música forte com danças quentes.

¹⁰⁰ Maribondo: execução de notas agudas e agressivas do pífano que lembram abelhas ferroando.

¹⁰¹ Pipoca: baião que imita o milho pipocando no fogo.

¹⁰² Cachorro na peia: como se fosse uma cadela açoitada latindo de medo.

¹⁰³ Caboré: os instrumentos imitam o som produzido pela ave.

O nome “cabaçal” tem origem nos rituais e nas festas indígenas em que a cabaça representava objeto sagrado. A flauta era produzida com fêmur da ave totem e utilizada como meio de comunicação com entidades sagradas. Dessa forma, compreendendo a origem indígena do instrumental utilizado pela banda cabaçal, fica mais clara a relação religiosa que permaneceu entre a música, a natureza e os rituais. (COSTA, Jane, 2017, p.122)

No tocante à sua organização e configuração instrumental, possuem no máximo cinco integrantes, sendo cada um responsável pela execução de um determinado instrumento, além de participar como um personagem folclórico diferente que atuará durante a dramatização. Seus instrumentos são: “uma caixa ou tarol feito de pele de carneiro, um bombo ou zabumba de couro e dois pífaros¹⁰⁴ ou “pifes” feitos de taboca¹⁰⁵. Os pratos, hoje em dia usados na banda, são feitos de metal, o que já denota uma certa descaracterização da autêntica Banda de Couro ou Cabaçal” (CEARÁ, 1987). É interessante esclarecer que, geralmente, tanto os pífanos - (instrumentos melódicos) quanto a zabumba e a caixa - (instrumentos percussivos), são muitas vezes produzidos pelos próprios participantes, através de matérias extraídas da própria fauna e flora regional (SILVA, 2011).

À medida que os integrantes tocam seus instrumentos, vão improvisando coreografias e danças - como o sapateado, ora individualmente, ora em pares. Suas vestimentas resgatam a imagem do vaqueiro nordestino, mesclando chapéus, sandálias e em alguns casos o gibão¹⁰⁶, todos feitos de couro bovino.

Apresentam-se geralmente em festejos culturais e religiosos, dentre eles: procissões, novenas, feiras culturais e carnavais, tendo em seu repertório basicamente quatro tipos de música popular: antiga, regional, religiosa e carnavalesca, sendo o Baião - como descrito anteriormente - o ritmo predominante destas apresentações, que ocorrem, segundo Silva (2011, p. 26) durante:

[...] uma série de datas, nas quais as bandas cabaçais e os outros grupos se inserem anualmente, por exemplo: 1º de janeiro, Dia de Reis (6 de janeiro), Dia do índio e do Nascimento de Mestre Elói (19 de março), Dia do trabalho (1º de maio), as semanas de 23 a 28 de junho e 11 a 18 de julho, a semana do Folclore (19 a 22 de agosto), 17 de outubro, Natal (24 de dezembro) e Ano novo (31 de dezembro).

Normalmente, as Bandas Cabaçais trazem como protagonistas artistas idosos ou adultos. Porém, é notável a presença atualmente de alguns agrupamentos formados por

¹⁰⁴ Pífaros: ou pífano, pequena flauta simples e transversal, de timbre agudo, sem chaves, com sete orifícios.

¹⁰⁵ Taboca: vara verde e oca de espessura de um dedo polegar, encontrada na vegetação local. Assemelha-se ao bambu.

¹⁰⁶ Gibão: casaco feito de couro, muito utilizado pelos vaqueiros que desbravam as florestas do cerrado.

crianças e adolescentes, os quais influenciados pelos próprios familiares e amigos, acabam por perpetuar esta tradição, originando as chamadas “*Bandas Cabaçais Mirins*”.

A hipótese do surgimento das Bandas Cabaçais apontam os índios como seus principais idealizadores. Estes, teriam produzido seus tambores através de cabaças moringo¹⁰⁷, as quais eram revestidas em suas extremidades com peles - (couro) de caprinos. No entanto, diversos pesquisadores, como o próprio Figueiredo Filho (1983), descrevem que estas manifestações trazem também atreladas às suas origens, traços africanos, devido a presença do instrumento “Zabumba”, que segundo este autor, tem suas origens entre os escravos oriundos da África. Durante o período colonial, teriam sido trazidos pelos portugueses vários instrumentos de sopro e de percussão, os quais vieram a constituir as primeiras bandas marciais¹⁰⁸. Como decorrência de influências destas bandas, houveram várias adaptações feitas pelos caboclos - (miscigenação étnica entre índios e europeus) - que criaram sua própria manifestação musical, espelhada nestas tradições europeias, utilizando como único recurso os materiais que estavam à sua disposição (fauna e flora). Criava-se assim, um instrumental diferente, cuja procedência sonora revestia-se da junção entre estas três culturas - (indígena, africana e europeia) as quais vieram a constituir posteriormente a tradição do nosso povo - o povo cearense.

A seguir, elencaremos as principais Bandas Cabaçais - (tradicionais, contemporâneas e extintas) que constituem o patrimônio cultural do Ceará:

Tabela 3: Bandas Cabaçais e suas localidades (OBS: As abreviações “Bar” e “J. Norte” significam *respectivamente* as cidades de Barbalha e Juazeiro do Norte-CE).

Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto (Crato)	Banda Cabaçal Dona Zefinha (Itapipoca)
Banda Cabaçal Bom Jesus do Horto (J. Norte)	Banda Cabaçal Doutor Raiz (J. Norte)-Extinta
Banda Cabaçal Mirim dos Irmãos Aniceto (Crato)	Banda Cabaçal Padre Cícero (J. Norte)
Banda Cabaçal Mirim Beata M ^a de Araújo (J.Norte)	Banda Cabaçal do Santo Antônio (J. Norte)
Banda Cabaçal Pedra do Joelho (J. Norte)	Banda Cabaçal Pífanos de Cariri (Crato)
Banda Cabaçal Deda e Duda (Caririaçu)	Banda Cabaçal do Mestre Bidu (Crato)
Banda Cabaçal Santo Expedito (J. Norte)	Banda Cabaçal São João Batista (J. Norte)
Banda Cabaçal Meninos Maluvido (J. Norte)	Banda Cabaçal Frei Damião (J. Norte)
Banda Cabaçal São Sebastião (Barbalha)	Banda Cabaçal Santa Edwigens (Barbalha)
Banda Cabaçal N. S. da Conceição de Araraja (Bar)	Banda Cabaçal São Francisco (J. Norte)
Banda Cabaçal Fulô da Aurora (Fortaleza)	Banda Cabaçal São José (Missão Velha)
Banda Cabaçal do Ribamar (Barbalha)	Banda Cabaçal SoulZé (Fortaleza)-Extinta
Banda Cabaçal Jumentaparida (Fortaleza)-Extinta	Banda Cabaçal Santa Lúcia (J. Norte)
Banda Cabaçal São Bento (Juazeiro do Norte)	Banda Cabaçal São Pedro (J. Norte)
Banda Cabaçal Meninos da Paz (J. Norte)	Banda Cabaçal do Mestre Assis Ribeiro (Bar)
Banda Cabaçal Santo André (Barbalha)	Banda Cabaçal do Mestre Aguinaldo (Bar)

¹⁰⁷ Cabaça Moringo: tipo de cabaça parecido com um recipiente, onde eram fixadas peles de animais.

¹⁰⁸ Bandas Marciais: grupo de músicos que se apresentam ao ar livre e incorporam movimentos corporais – geralmente associados a algum tipo de marcha.

Banda Cabaçal do Mestre Luis Valentim (Barbalha)	Banda Cabaçal Mestre João Zuba (Altaneira)
Banda Cabaçal do Divino (Barbalha)	Banda Cabaçal do Mestre Pedro Elias (Bar)
Banda Cabaçal do Mestre Vicente Ribeiro (Barbalha)	Banda Cabaçal do Mestre Miguel (J. Norte)

Fonte: elaborada pelo autor.

Dentre as várias Bandas citadas, a *Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto*, da cidade de Crato, é a mais tradicional. Seus membros - pertencentes à família dos Aniceto - numerosa por sinal, possui como forma de subsistência a agricultura, tendo inclusive, parentesco com os índios da tribo Cariri. Uma marca registrada desta Banda, além de sua musicalidade própria, refere-se ao figurino, no qual todos os integrantes utilizam uniformes constituídos de calças e de camisas longas na cor azul, sempre acompanhados de sandálias e de chapéus de couro (COSTA, Jane, 2017). Uma outra característica singular dos “*Irmãos Aniceto*” refere-se ao seu modo peculiar de se apresentar, onde exprimem-se através dos sons de seus instrumentos percussivos e de sopros, que invocam, juntamente com suas coreografias, movimentos que remetem às danças executadas pelos seus ancestrais indígenas. Assim, imitam através deste canal de expressividade mítica, diversos animais da fauna regional, como o caboré, o sapo, o maribondo, a onça e o cachorro, além de personagens do folclore popular, como o Jaraguá¹⁰⁹.

A Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto é originária do Crato, cidade do Cariri cearense. Seus componentes não são artistas profissionais, mas sim trabalhadores de sítios, que tocam e dançam extraíndo a musicalidade de instrumentos rústicos como pífes, zabumbas e pratos. A especificidade trazida por esta banda cabaçal, dentre várias da região do Cariri cearense, é o diálogo estabelecido entre musicalidade e *performance*. (COSTA, Jane, 2017, p.122)

A Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto, assim como as outras Bandas Cabaçais que constituem o cenário cultural cearense - especificamente na região do Cariri, surgiram no meio rural, como uma forma de manifestação do povo do campo. No entanto, ao longo dos anos, vem conquistando seus espaços também no cenário urbano, sendo convidadas para participarem de apresentações em diversos eventos que abordam variadas temáticas, dentre elas: música popular cançãoeira, tradição cultural, folclore regional e cultura religiosa.

Nesta passagem do meio rural para o meio urbano, destaca-se nos anos 2000 uma manifestação cultural na Capital do Estado, chamada de “*Movimento Cabaçal*” ou, também conhecido por “*Cabaçom*”, expresso por uma pequena parcela da juventude fortalezense que via nestas movimentações uma forma de diálogo entre ritmos culturais nordestinos, provenientes das Bandas Cabaçais, associando-os aos elementos de outras culturas chamadas

¹⁰⁹ Jaraguá: “[...] figura folclórica das festividades de várias regiões do Brasil. No Nordeste, pode ser encontrado em algumas festas populares, dentre elas, o Reisado. Neste [...], apresenta-se como um homem que veste uma máscara com cabeça de bicho” (COSTA, 2017, p.126).

“globalizadas”¹¹⁰. Foram criadas a partir deste movimento quatro Bandas, sendo que três delas encontram-se atualmente extintas - (ver tabela acima). Estas Bandas, utilizavam em suas apresentações diversos ritmos e instrumentos tradicionais das Bandas Cabaçais - (pífanos, zabumbas, caixas e pratos) introduzindo outros instrumentos contemporâneos do universo *pop* como: Bateria, Guitarra Elétrica e Contra-Baixo.

O trabalho artístico desenvolvido pelos jovens do “*Movimento Cabaçal*” em Fortaleza, alcançou repercussão midiática na época, muito em conta das performances e da musicalidade que eram expressas durante suas apresentações nos palcos, sempre acompanhadas de sotaques, vocábulos, humores, e de cantorias que referenciavam a cultura popular nordestina. Infelizmente, estas bandas, com exceção da Banda *Dona Zefinha*, que atua inclusive em outras regiões e Estados atualmente¹¹¹, duraram apenas três anos, mas serviram como um canal de expressividade musical para que estas juventudes tratassem, sobretudo, de temas relacionados às políticas culturais no Ceará.

No cenário musical da época, na Cidade de Fortaleza/CE, estava surgido um movimento musical que ficou posteriormente conhecido como *Movimento Cabaçal*, tendo a sua frente, jovens universitários cearenses, da zona urbana do Ceará, com uma proposta de valorização da cultura regional nordestina. (SCHRADER, 2011, p.60)

Por tudo que até aqui foi enfatizado, percebemos as Bandas Cabaçais como uma manifestação musical do povo cearense, que utiliza a percussão em conjunto para o acompanhamento rítmico de melodias do cancionário popular regional. Tratam-se, portanto, de expressões artísticas “diferenciadas”, as quais se apropriam constantemente de suas próprias tradições locais - sejam elas voltadas à música ou à religião. O que se percebe, é que há uma resignificação de valores, onde prevalece um sentido de regionalidade e de *identidade musical*, um sentido de pertença e de *perpetuação cultural*, um sentido percussivo cuja origem é *rural*, um sentido cearense cujo som é cabaçal!

¹¹⁰ Globalizada: Rock, Heavy Metal, Reggae, Pop, Hip-Hop entre outros.

¹¹¹ A este respeito, ver COSTA (2017).

Imagem 3- Banda Cabaçal Irmãos Aniceto (Crato)



Fonte: Antônio Vicelmo/ Diário do Nordeste

Imagem 4- Banda Cabaçal Santo Antônio (J. Norte)



Fonte: Josiel/ Kariri da tradição

2.3 Escolas de Samba

“Sim Fortaleza, os tambores [...] estão nas ruas é festa na cidade. Só mesmo com muita força e fé da negrada, a alma escancarada e muita batucada pra se levantar um espetáculo dessa natureza. Vai-se embora a tristeza dependurada e sobressalente no fundo de cada quintal”. (SANTOS, Francisco, 2015)

Abordaremos neste tópico uma breve contextualização sobre a história e a formação das agremiações carnavalescas no cenário cultural do Ceará, especificamente na cidade de Fortaleza - maior difusora destas manifestações artísticas no Estado. A partir deste estudo passaremos a conhecer um pouco sobre as peculiaridades, as caracterizações, o número de Escolas de Samba e como se configura o instrumental percussivo que compõe este rico e vasto campo alegórico, tratado por muitos como uma das maiores e mais emblemáticas tradições populares do planeta, e que também pertence à cultura do povo cearense.

Para nos apropriarmos e refletirmos sobre o amplo espectro deste universo carnavalesco no Ceará, apossaremos-nos dos estudos inerentes a esta temática, que trazem como principais pesquisadores: Schrader (2011); Santos, Catherine (2013) e Borges (2007), os quais contribuirão para o nosso entendimento sobre as razões que levam esta prática a ser também considerada “*típica de nossa terra*”.

Como vimos no tópico anterior, a Região do Cariri, que abrange cidades como Juazeiro do Norte, Barbalha e Crato principalmente, é classificada como um “*celeiro cultural*”, em circunstância do vasto número de músicos e de folguedos populares que atuam perpetuando as tradições e as memórias locais, sempre associando a música percussiva às suas práticas artísticas. Em Fortaleza, Capital do Estado, não é diferente. Vimos que há grande presença de agrupamentos percussivos como os *Maracatus* - tradições de origem afrodescendente, que desfilam inclusive junto às Escolas de Samba nos desfiles de rua do Carnaval Fortalezense.

As Escolas de Samba, assim como os grupos de Maracatus, tem grande visibilidade na capital, especialmente durante a época dos desfiles na Avenida Domingos Olímpio¹¹², e contribuem diretamente na produção de uma cultura carnavalesca singular, cuja originalidade aponta para uma musicalidade própria, que abrange uma variedade de ritmos regionais mesclados às influências do Samba carioca.

No que tange a sua história, há registros que apontam que as primeiras agremiações surgiram no Ceará na década de 1930, durante os desfiles de rua que marcaram o carnaval popular de Fortaleza. Na época, a Escola de Samba “*Prova de Fogo*”- criada em 1935, foi a primeira a desfilar na avenida, apresentando uma musicalidade semelhante às Bandas Marciais Militares. Esta similaridade com tais agrupamentos ocorria em circunstância da forte presença dos Metais - (Instrumentos musicais de sopro cujo método de ativação é a vibração dos lábios) que acompanhavam alguns instrumentos de percussão que executavam uma marcha cadenciada conhecida por “*marcha dobrado*”¹¹³ (BORGES, 2007).

Durante a década de 1950 e início dos anos de 1960 a Escola de Samba *Prova de Fogo* e outra Escola de Samba do compositor *Luiz Assunção*¹¹⁴ desfilavam soberanas no carnaval de Fortaleza, “com instrumentistas de sopro, misturando ao batuque do samba, harmonias melódicas, sob forte influência musical das bandas de música dos agrupamentos militares da capital” (SCHRADER, 2011, p.131).

Em 1942, com o desfile da Escola de Samba do compositor *Lauro Maia*¹¹⁵, o carnaval popular de Fortaleza atingia uma considerável projeção no cenário artístico cearense, em razão do modelo rítmico que era adotado na época pela agremiação, influenciada pela musicalidade do Samba Carioca. Já nas décadas de 1960 e 1970, segundo Santos, Catherine (2013), a Escola de Samba “*Ispaia Brasa*” tornava-se destaque dos carnavais de rua, em circunstância de sua nova forma de desfilar e na maneira de tocar o samba.

Ao trazer o samba carioca para Fortaleza/CE, a escola de samba *Ispaia Brasa* inaugurou uma nova forma de fazer carnaval na cidade. Além da alteração na maneira de se tocar samba, também modificou a forma de desfilar na avenida rompendo definitivamente com a maneira popular, improvisada e brejeira dos blocos carnavalescos. (SCHRADER, 2011, p. 132)

¹¹² Av. Domingos Olímpio/ Bairro: Benfica.

¹¹³ Marcha-dobrado: estilo de composição evoluído da marcha militar tradicional. Foi alterada com uma “dobra” em número de compassos, que passou de 16 para 32.

¹¹⁴ Luiz Assunção: “natural de São Luiz - MA. Músico e compositor. Importante figura da música cearense. Marcou o período carnavalesco com suas composições além de ter participado do grupo de reconhecimento nacional “Quatros Azes e um Coringa” (SANTOS, Catherine, 2013, p.19).

¹¹⁵ Lauro Maia: importante músico e compositor da música cearense. Segundo Santos, Catherine (2013), alcançou projeção nacional ao criar o ritmo “balanceio”.

A influência exercida pelo modelo das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, fez com que a *Ispaia Brasa* incorporasse vários instrumentos típicos das agremiações cariocas: *caixas*, *repiniques*¹¹⁶, *tamborins*¹¹⁷, *cuícas*¹¹⁸, *frigideiras*¹¹⁹, *pandeiros*¹²⁰, *chocalhos*¹²¹, *agogôs*¹²² e *reco-recos*¹²³, além de trazer na composição de sua bateria um número de 100 a 120 ritmistas - como de costume no carnaval do Rio. Estas adaptações que surgiam no novo cenário carnavalesco de Fortaleza, principalmente a partir da nova musicalidade exercida pela Escola de Samba *Ispaia Brasa*, se devem às experimentações timbrísticas desenvolvidas pelo Mestre de bateria *Descartes Gadelha*¹²⁴, que na época inseriu novas possibilidades sonoras após ter observado e convivido com Escolas de Samba no Rio de Janeiro.

Suas viagens ao Rio de Janeiro e os encontros com mestres ritmistas despertaram uma paixão contagiante pela profusão de sons emitidos pelos vários instrumentos da bateria das escolas de samba da Guanabara. Tal sonoridade não era conhecida e nem praticada em Fortaleza/CE e Descartes Gadelha se encarregou de aproximar aqueles matizes sonoros do samba carioca ao samba caboclo das terras Alencarinas. (SCHRADER, 2011, p.131)

Estas inovações trazidas por *Descartes Gadelha* permitiram que a Escola de Samba *Ispaia Brasa* alcançasse uma preeminência nos desfiles de rua, exercendo assim, o papel de inovador de um modelo rítmico percussivo que começava a se introduzir e a se expandir na cidade. Com isso, a musicalidade das Escolas de Samba: *Prova de Fogo* e *Luiz Assunção* - que utilizavam junto a sua bateria instrumentos de sopro - (pistons, saxofones, trombones e trompetes), tornava-se obsoleta, em circunstância desta nova tendência rítmica que começou inclusive a influenciar a criação de novas Escolas de Samba em Fortaleza.

Por influência da *Ispaia Brasa*, as outras agremiações foram se sofisticando. Se, no início, a escola era a pura imitação das escolas de samba cariocas, introduzindo as alas, o samba-enredo, anos depois, foram **experimentadas** composições estéticas de influência regional na música, com criações que eram ‘um misto de coco, samba e xaxado’, o ritmo “picadinho” [...]. (BORGES, 2007, p.188, grifo nosso)

¹¹⁶ Repiniques: também conhecido como “repique”: instrumento de som agudo, tocado por mãos e baquetas - simultaneamente. Sua estrutura é feita de metal com duas peles sintéticas em ambos os lados.

¹¹⁷ Tamborins: membranofone de pequeno porte e de sonoridade aguda constituído por apenas uma membrana sintética esticada em uma armação de madeira ou metal.

¹¹⁸ Cuícas: semelhante a um tambor. Apresenta internamente em sua estrutura uma haste de madeira presa no centro de sua membrana que, ao ser friccionada com um tecido úmido, e com o auxílio do dedo do percussionista, produz um som de ronco característico.

¹¹⁹ Frigideiras: instrumento musical de metal semelhante ao utensílio doméstico utilizado na cozinha. Produz som agudo quando percutido.

¹²⁰ Pandeiros: instrumento percussivo cujo aro (de madeira ou plástico) é recoberto por uma única membrana. Apresenta aberturas no aro onde são fixados soalhas ou guizos.

¹²¹ Chocalhos: Op. cit.

¹²² Agogôs: Op. cit.

¹²³ Reco-recos: termo genérico indicado para designar os idiofones cujo som é produzido por raspagem.

¹²⁴ Op. cit.

Esta autenticidade sonora que *Descartes Gadelha* desenvolvia na bateria da *Ispaia Brasa* fez com que o nosso carnaval criasse uma identidade cultural própria, não se tornando uma cópia das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Havia constantemente a hibridização de ritmos, onde se mesclava o Samba carioca às influências da música regional. “A incursão por uma mistura de ritmos nos sambas-enredos tornou-se uma referência nos desfiles da *Ispaia Brasa* e para Descartes Gadelha uma necessidade primordial para espírito criador e não apenas reprodutor do artista” (SCHRADER, 2011, p.138).

Durante a década de 1980, *Descartes Gadelha* contribuiu para que os desfiles carnavalescos de Fortaleza tivessem mais agremiações, pois atuou como organizador e fundador de baterias percussivas em outras Escolas de Samba, criadas sob a forte influência da *Ispaia Brasa*. Sua colaboração, através de seus saberes culturais, também propiciava mudanças no figurino, nas alegorias¹²⁵ e nos enredos¹²⁶ destas novas agremiações, que surgiam em grande proporção na capital cearense. Este período - chamado de “*Efervescência Percussiva*” (SCHRADER, 2011), condiz com a época em que eram reveladas várias agremiações no cenário cultural festivo da capital do Ceará, o que nos leva a constatar a importância dos trabalhos deste Mestre da Cultura Popular para o contexto carnavalesco da cidade de Fortaleza, tornando-se um difusor da tradição percussiva e revelador de novos talentos, como os novos ritmistas que surgiam sob os seus ensinamentos musicais.

Abaixo, citaremos as principais Escolas de Samba que constituem o patrimônio cultural e carnavalesco cearense, datados a partir da década de 1930, havendo portanto, agremiações caracterizadas como extintas e atuantes neste cenário festivo local.

Tabela 4: Principais Agremiações Carnavalescas de Fortaleza-CE

Escola de Samba Império Russano	Escola de Samba Império Ideal
Escola de Samba Tradição da Bela Vista	Escola de Samba Prova de Fogo
Escola de Samba Batuqueiros do Morro	Escola de Samba Unidos da Vila
Escola de Samba Ceará Moderno – Extinta	Escola de Samba Alencarina
Escola de Samba Luiz Assunção – Extinta	Escola de Samba Corte do Samba
Escola de Samba Ispaia Brasa – Extinta	Escola de Samba Colibri
Escola de Samba Acadêmicos da Casa Caiada	Escola de Samba Unidos do Pajeú
Escola de Samba Unidos do Acaracuzinho	Escola de Samba Tradição Cearense
Escola de Samba Leopoldina Show – Extinta	Escola de Samba Coração Benfica
Escola de Samba Mocidade Independente Bela Vista	Escola de Samba Imp. da Parquelândia
Escola de Samba Moc. Indep. de Mucuripe - Extinta	Escola de Samba Girassol de Iracema
Escola de Samba Acadêmicos do Samba - Extinta	Escola de Samba Vila Monteiro – Extinta
Escola de Samba Lauro Maia – Extinta	Escola de Samba Moc. Ind. De Maracanaú

Fonte: elaborada pelo autor.

¹²⁵ Alegorias: obras de pintura, escultura e fantasias produzidas por uma determinada agremiação carnavalesca.

¹²⁶ Enredos: o enredo na música (Samba enredo) acompanha o desfile de uma agremiação carnavalesca na Avenida. Suas letras são narrativas que constituem fatos históricos, políticos, culturais e socioeconômicos.

Tabela 5: Outras agremiações no interior do Estado/por cidade¹²⁷ OBS: As abreviações “Bar” e “Sob” significam *respectivamente* as Cidades de Barbalha e Sobral-CE.

Escola de Samba Moc. Ind. Sanharol (Várzea Alegre)	Escola de Samba Unidos dos Morros (Bar)
Escola de Samba Princesa do Samba (Sobral)	Escola de Samba Acad. da Vilalta (Crato)
Escola de Samba Caprichosos do Bairro de Fátima (Bar)	Escola de Samba Espalha Brasa (Crato)
Escola de Samba Moc. Ind. Vila S. Antônio (Barbalha)	Escola de Samba O Vitorino (Crato)
Escola de Samba Idealista do Samba (Crato)	Escola de Samba Un. da V. União (Sobral)
Escola de Samba Operários do Samba (Crato)	Escola de Samba Un. das Pedrinhas (Sob)
Escola de Samba Unidos de São Sebastião (Crato)	Escola de Samba Un.do A. do Cristo (Sob)
Escola de Samba Moc. Ind. do Alto da Brasília (Sobral)	Escola de Samba Várzea Grande (Sob)-Ext.
Escola de Samba Acad. do Bairro D. Expedito (Sobral)	Escola de Samba Águias de Ouro (Bar)
Escola de Samba Beija-Flor do Tamarindo (Sobral)	Escola de Samba Barbasamba (Barbalha)
Escola de Samba Est. Prim. do B.Sinhá Sabóia (Sobral)	Escola de Samba Mocidade Feliz (Russas)
Escola de Samba Tur.da Favela do Alto da Brasília(Sob)	Escola de Samba Imp.dos Terr.Novos(Sob)
Escola de Samba Acad.Un.do Bumba-meu-Boi (Aracati)	Escola de Samba Solteironas de S.Ant.(Bar)

Fonte: SECULT.

Percebe-se, a partir desta catalogação que, a criação destas inúmeras Escolas de Samba no interior e na capital do Estado do Ceará encontra-se muitas vezes condicionada ao sentido da festa carnavalesca, o que de fato explicaria a razão de algumas destas agremiações não possuírem uma vida comunitária em uma sede própria - (Grêmio Recreativo), como é de costume entre as Escolas de Samba cariocas. “Os grupos carnavalescos não eram grêmios recreativos (como as escolas de samba do Rio de Janeiro), não tinham sedes nem vida comunitária, seus integrantes vinham de diversos bairros e só se reuniam para brincar o carnaval” (PIRES, *apud* SANTOS, Catherine 2013, p. 18). No entanto, ressaltamos que, o “*brincar carnaval*” em uma destas Escolas de Samba “[...] representa uma contribuição à diversidade cultural da capital e do estado pela originalidade e criatividade no contexto cultural local, além de se constituir em um mecanismo de inclusão social para seus participantes” (BORGES, 2007, p. 20). Em outras palavras, condiz diretamente com a manifestação artística de um povo que têm em suas tradições uma reapropriação de outros elementos expressivos, que legitimam e transformam a sua cultura local, tida como não copiada, mas *ressignificada* de sentidos e valores que transcendem a festa carnavalesca, apontando para uma identidade cultural construída e disseminada entre o povo cearense.

O nosso *Samba Caboclo*, possui, entre outras peculiaridades, características próprias que o destacam como patrimônio artístico e imaterial de nosso Estado - visto até aqui como um território multicultural marcado não apenas pelas influências indígenas e europeias, mas também pelas significativas tradições de nossos afrodescendentes. A originalidade destas

¹²⁷ Alguns dados extraídos do site da SECULT. Fonte: <http://mapa.cultura.ce.gov.br/files/project/725/resultado-pre-hab-inscricao-edital-carnaval-do-ceara-2018.pdf>.

Escolas de Samba, através de suas práticas percussivas em coletivo, constitui desta forma, uma linguagem cultural popular que se destaca enquanto importante representante da cultura carnavalesca brasileira.

Imagem 5- Escola de Samba Unidos do Acaracuzinho
Desfile carnavalesco na Av. Dom. Olímpio (Fort.)



Fonte: Stênio Saraiva

Imagem 6- Escola de Samba Princesa do Samba
Desfile carnavalesco na cidade de Sobral



Fonte: Marcelo Souza

2.4 Blocos e Afoxés

“À frente vinha um baliza ou dois, podendo ser um homem ágil ou uma mulher, adulto e uma criança ou duas crianças. Em seguida, vinha o porta-estandarte e logo atrás o bloco, como o próprio nome diz, em forma de bloco, formado como pelotão militar, porém em liberdade de movimentos e as evoluções naturais de cada brincante. Atrás vinha a pequena orquestra, com instrumentos de sopro e mais a parte de percussão que variava muito de bloco para bloco. Depois do bloco vinham os sujos ou foliões que brincavam soltos.”
(BORGES, 2007)

Vimos anteriormente, que a música percussiva de origem afro-brasileira encontra-se diretamente ligada às tradições do povo cearense, estando presente nas mais variadas manifestações culturais que enveredam os folguedos populares e os grupos carnavalescos. Vimos que a maior incidência destas práticas artísticas acontece na Região cariense e na Capital Estadual Fortaleza - onde há a presença marcante de grupos tradicionais como *Maracatus* e *Escolas de Samba*. No entanto, estas não são as únicas formas de manifestação artística que utilizam a linguagem percussiva como ferramenta de expressão cultural. O Ceará é marcado profundamente por uma variedade de grupos populares tradicionais que se apropriam constantemente da música regional, mesclando-a a outros elementos de outras culturas, constituindo assim, uma musicalidade própria, com características de uma identidade cultural inédita.

Para nos debruçarmos sobre este campo do conhecimento, versaremos neste tópico sobre a presença significativa de outros grupos percussivos que também pertencem às tradições culturais cearenses, principalmente quando o assunto se trata de contextos carnavalescos. Desta forma, nos apropriaremos dos estudos relacionados aos *Blocos e Afoxés*, no intuito de demonstrar e compreender como o batuque cearense é multifacetado, incorporado por vários saberes e influências, e que possui uma musicalidade própria, legítima e ressignificada. A partir de então, sob a luz deste discurso, e utilizando os conhecimentos de Borges (2007); Paiva (2004); Santos, Catherine (2017) e Schrader (2013), dialogaremos sobre as características destas manifestações, entendendo como as mesmas incorporaram-se principalmente ao universo carnavalesco alencarino¹²⁸, tornando-se uma das principais atividades que compõe os cortejos festivos na Avenida¹²⁹.

Para que possamos discutir sobre cada uma destas manifestações artísticas, torna-se primeiramente necessário o esclarecimento sobre os seus significados, os quais contribuirão para um melhor entendimento relacionado às práticas e aos valores que existem atribuídos nestes grupos. Desta forma, passaremos a conhecer a partir de agora, um pouco sobre as peculiaridades dos “*Blocos carnavalescos cearenses*”.

Segundo Borges (2007) um *Bloco* configura-se como um grupo percussivo composto por brincantes (foliões) que dançam, cantam e tocam ao som de instrumentos tradicionais das *Escolas de Samba* como: *Surdos, Tamborins, Repiniques, Caixas* dentre outros. Se apresenta exclusivamente no período carnavalesco, tendo todos os seus integrantes trajados de maneira uniforme. Além de instrumentos percussivos, existem alguns instrumentos melódicos¹³⁰: *Trompetes, Trombones e Saxofones*, e em alguns casos, instrumentos elétricos como: *Teclados, Guitarras e Contrabaixos*, os quais são acompanhados pela forte cadência percussiva dos tambores¹³¹. É chamado de *Bloco*, devido à forma como se desfila - (Em formato de um bloco de pessoas), ou seja, um agrupamento organizado em *alas*¹³², que dança marchando ao som da musicalidade executada. Seus ritmos preferidos são as marchinhas¹³³ carnavalescas, porém, hoje se vê com facilidade a execução de outros estilos musicais, oriundos das influências dos *Blocos afro-baianos*¹³⁴, tendo como exemplo o ritmo *Samba-Reggae*.

¹²⁸ Alencarino: nascido nas terras do autor José de Alencar: Ceará.

¹²⁹ Op. cit.

¹³⁰ Melódicos: também podemos chamá-los de instrumentos de sopro.

¹³¹ Tambores: denominação que engloba todos os instrumentos percussivos de pequeno, médio e grande porte.

¹³² Alas: configuração de pessoas organizadas alinhadamente em uma determinada prática.

¹³³ Marchinhas: gênero popular predominante principalmente no carnaval dos anos 20 aos anos 60 do século XX.

¹³⁴ Op.cit.

Em Fortaleza-CE, acredita-se que os *Blocos* - ao lado dos *Cordões*¹³⁵ - sejam os pré-cursores das *Escolas de Samba* anteriormente citadas, sendo estes desenvolvidos a partir da década de 1930, quando o carnaval popular de Fortaleza se intensificou. Nesta época, sob a ação da sociedade civil fortalezense, o carnaval de rua e dos clubes passou a ter estes grupos percussivos - compostos por músicos, comerciantes e trabalhadores, que formavam *Blocos* para desfilarem na nova estética carnavalesca dos anos 30. Vale lembrar que a musicalidade destes *Blocos* neste período, seguia as influências das orquestras militares, as quais desfilavam ao som das marchas e dos instrumentos de sopro, como hoje ainda acontece em alguns agrupamentos.

Historicamente, a criação destes grupos no Ceará aponta para uma influência exercida por outras regiões, como Rio de Janeiro e Pernambuco, Estados que durante esta época, começaram a ter destaque midiático através de suas *Escolas de Samba* e de seus grupos de *Maracatus*.

A criação de agremiações populares, como os blocos, o maracatu, a escola de samba e o cordão, demonstra as influências culturais recebidas dos principais centros econômicos e culturais do Brasil, como o Rio de Janeiro e Recife, e amplia a capacidade integradora desses festejos no País. A partir de então, a cada ano surgiam em Fortaleza novos blocos, sendo que a maioria deles teve vida efêmera. (BORGES, p.93-94)

Como bem explanado pela autora, estes *Blocos* que surgiam no contexto festivo fortalezense na década de 1930 apresentavam uma forma de vida efêmera, ou seja, eram desenvolvidos apenas para o “brincar carnaval”, sem apresentar portanto, características de uma associação, grêmio recreativo ou sociedade carnavalesca.

No entanto, atualmente existe um vasto número destas manifestações que surgem principalmente durante esta data em torno do Ceará. Tal afirmação está embasada em diversos registros - que trazem como principais dados à identificação de diversos *Blocos* nos carnavais de várias cidades cearenses: Tianguá, Itapipoca, Beberibe, Acaraú, Aquiraz, Guaramiranga e Aracati, tendo ainda Fortaleza como a maior difusora destas práticas festivas no Estado.

Segundo os dados de Schrader (2011), acredita-se que na cidade de Fortaleza, no ano de 2011, existiu um número que ultrapassou cerca de 80 *Blocos* percussivos. Estes dados são corroborados pela citação abaixo:

Em 2011 a cidade é só alegria e diversão desde a virada do ano até o mês de março. Em janeiro, boa parte dos mais de 80 blocos carnavalescos já começa a esquentar os tamborins em suas sedes e bairros de origem. São os *esquentas*, prévias das troças e desfiles carnavalescos que tomam conta das ruas a partir de fevereiro e seguem

¹³⁵ Cordões: grupo de foliões carnavalescos organizados espacialmente no formato de um “cordão”.

animando os finais de semana que antecedem o carnaval propriamente dito. (SECULTFOR, *apud* SCHRADER, 2011, p.03)

Já no ano de 2012 “[...] a Secultfor [Secretaria de Cultura de Fortaleza] deu conta da atuação de 114 blocos na cidade, sendo 60 contemplados com a verba municipal” (CRUZ, *apud* SANTOS, Catherine, 2017, p.34). Atualmente, o número de *Blocos* criados para o carnaval de Fortaleza ultrapassa esta margem numérica, o que nos possibilita a compreensão do alcance que estas práticas percussivas vêm conquistando no cenário cultural do Estado. Por esta razão, em circunstância deste elevado número de grupos desenvolvidos na Capital - os quais possuem vida efêmera e ressurgem principalmente durante esta época festiva, decidimos catalogar apenas os *Blocos* mais conhecidos que compõe a cena carnavalesca do Ceará, tendo Fortaleza como palco artístico e propagador destas manifestações.

Tabela 6: Principais Blocos Carnavalescos de Fortaleza - Ceará

Bloco do Prazer	Bloco Galo do Jardim
Bloco Camaleões da Vila	Bloco Amantes de Iracema
Bloco Os Bicho de Urêia	Bloco Bem-Te-Vi
Bloco Cai no Poço	Bloco Quem é de Bem Fica
Bloco As Gata Pira	Bloco Periquito de Madame
Bloco A Porra da Cachorra	Bloco Malandros do Morro
Bloco Iracema Bode Beat	Bloco Os Índios
Bloco Garotos do Parque	Bloco As Bruxas
Bloco Doido é Tu	Bloco Vampiros da Princesa
Bloco Unidos da Vila	Bloco Princesa no Frevo
Bloco Turma do Mamão	Bloco Barão Folia
Bloco Império da Vila	Bloco Amigos do Zé
Bloco Prova de Fogo	Bloco Simpatia
Bloco Garotos do Benfica	Bloco Bonde Batuque
Bloco Balakubaco Folia	Bloco Cabeça de Touro
Bloco Barão Folia	Bloco Tá Dentro Deixa
Bloco Adeus Amélia	Bloco Sivozinha Folia
Bloco Vaçôra Xuja	Bloco Relaxa Bebê
Bloco De Quem é esse Jegue?	Bloco Tô com Juninho
Bloco Que Merda é Essa	Bloco Filhos do Sertão na Folia
Bloco Fuxico do Mexe-Mexe	Bloco A Turma do Barba Roxa
Bloco Caciques do Urubu	Bloco Chei dos Paus
Bloco Cheiro	Bloco Kururu da Lagoa
Bloco Jardim Folia	Bloco Me Chama Que Eu Vou
Bloco Messê Folia	Bloco Velha Guarda de Iracema
Bloco Mercado Folia	Bloco Damas Cortejam
Bloco Carnavalesco Barra Folia	Bloco Filhos de Fafá
Bloco Lord	Bloco Me ache Folia
Bloco Fina Flor	Bloco Vassouras do Babau
Bloco Peryboneco	Bloco dos Bodes
Bloco do Jardim América	Bloco Afro Kebra Mola
Bloco Maria da Legião	Bloco Luxo da Aldeia
Bloco do Baqueta	Bloco Concentra Mais Não Sai
Bloco Monte Folia	Bloco Sapirangueiros

Bloco do Isprito	Bloco Bons Amigos
Bloco Unidos da Cachorra	Bloco Sai na Marra
Bloco Cachorra Magra	Bloco Tambores Carnavalescos
Bloco Segura o Copo	Bloco Lauro Maia
Bloco Unidos do Morro	Bloco Zueira
Bloco K + 1	Bloco Amigos da Folia
Bloco Pirambulando	Bloco Mata Galinha
Bloco Matou a Pau...ta!	Bloco Luxo da Aldeia
Bloco Carnalito	Bloco Kuekão de Couro

Fonte: elaborada pelo autor.

Além da existência destas manifestações em torno do Estado do Ceará, existem outros agrupamentos semelhantes a estas formações, porém, com uma estética e uma musicalidade diferenciada, acrescidos de uma nova forma de expressão - sendo esta veiculada pela religiosidade afro-brasileira. Este é o caso dos *Blocos de Afoxés*: agrupamentos que em Fortaleza também participam dos desfiles carnavalescos na Avenida Domingos Olímpio¹³⁶, preenchendo mais um espaço deste meio cultural cearense, tornando-se um componente indispensável para a diversificação rítmica e tradicional do Ceará. Apesar da tradição conquistada nos desfiles de rua durante a época do carnaval, estes grupos não se detêm exclusivamente a estas festividades, pois se apresentam em vários eventos artísticos pela metrópole, o que nos leva a constatar uma forma de organização - (associação) que ultrapassa a data carnavalesca, se fixando no calendário cultural durante todo o ano.

Os *Blocos de Afoxés* preservam o patrimônio religioso das matrizes africanas no Ceará, pelo fato de desfilarem em formato de cortejo ritualístico, reunindo grande quantidade de simpatizantes afrodescendentes e adeptos às religiões de origem afro - como a *Umbanda*¹³⁷ e o *Candomblé*¹³⁸. Suas apresentações são marcadas profundamente por aspectos místicos de rituais sagrados, onde ocorrem homenagens aos *Orixás*¹³⁹, havendo constantemente cânticos, louvores, cerimônias, despachos¹⁴⁰, oferendas e ritmos, todos expressados por um *Bloco* de pessoas revestidas por uma indumentária que relembra nossos ancestrais africanos.

O ritmo predominante de seus cortejos percussivos é o *Ijexá*¹⁴¹, que surge nestas apresentações devido às suas fortes influências com o *Candomblé*. Tal ritmo é tocado nestas

¹³⁶ Op.cit.

¹³⁷ Umbanda: religião de origem afro que combina o catolicismo, a tradição dos orixás africanos e os espíritos de origem indígena.

¹³⁸ Candomblé: manifestação, culto ou religião de origem africana que ocorre nas casas ou terreiros onde existem altares.

¹³⁹ Orixás: divindades máximas do candomblé, onde cada um representa uma força da natureza.

¹⁴⁰ Despachos: oferenda que se faz a algum orixá para que se desfaça algum efeito maléfico.

¹⁴¹ Ijexá: ritmo suave, de batida cadenciada. O Ijexá é tocado principalmente com as mãos nos instrumentos de percussão (atabaques) e é o ritmo predominante dos grupos de Afoxés. Dentro do candomblé é tocado essencialmente para os Orixás: Oxum e Iemanjá.

manifestações como uma oferenda aos Orixás, constituindo-se um canal de expressividade mítica, que evoca as entidades mágicas através dos batuques dos tambores que soam simultaneamente a estas cerimônias religiosas.

O *Ijexá* de um *Bloco de Afoxé* que desfila em cortejo no Ceará, é executado pelos seguintes instrumentos percussivos: *Atabaques*¹⁴², *Xequerês*¹⁴³ e *Agogôs*¹⁴⁴, sendo estes predominantes e tradicionais dos chamados “*Afoxés Raízes*”, oriundos do Estado da Bahia. No entanto, alguns grupos vêm introduzindo no seu batuque¹⁴⁵ outros instrumentos, como o *Timbal*¹⁴⁶.

Segundo alguns pesquisadores, o termo “*Afoxé*” significa “*Enunciado que Faz*” e provém da língua *Iorubá*¹⁴⁷. É também chamado por alguns praticantes como “*Candomblé de rua*”, devido apresentar em sua dança - (ritmada pelo *Ijexá*) a mesma característica de como acontece nos terreiros¹⁴⁸. Os cânticos religiosos destas manifestações - chamados de “*mantras*”- são puxados durante as apresentações por um solista de destaque no grupo, sendo repetidos várias vezes pelos participantes, inclusive pelos próprios percussionistas.

Quanto à sua gênese no Brasil, Paiva (2004, p. 111) esclarece:

Originado na Bahia, o afoxé tem origem semelhante ao maracatu. Para alguns estudiosos, o afoxé representaria o sagrado participando do profano no carnaval. Antes do desfile na rua, é realizada uma cerimônia ritualística com a finalidade de impedir que Exu interrompa as festas de carnaval. Nessa cerimônia o mestre canta louvando os santos, sendo respondido em coro pelas filhas-de-santo, para depois louvar o rei e a rainha do afoxé.

Com base na perspectiva apontada pelo autor, percebemos que o *Ijexá* - (Ritmo sacro dos terreiros de Candomblé) - adquire uma característica *profana* durante os cortejos carnavalescos dos Blocos de *Afoxés*, devido ser o único ritmo religioso que desfila impulsionado por uma manifestação de caráter festivo. Já nos terreiros, como saudação aos Orixás: *Oxum* e *Iemanjá*, este ritmo é executado apenas pelas mãos dos ritmistas, em contato com o instrumento *Atabaque*, dispensando-se o uso de baquetas de percussão. O *Ijexá*

¹⁴² Atabaques: instrumento percussivo de formato cônico, com uma das bocas coberta de couro de boi ou bode tensionado.

¹⁴³ Xequerês: também conhecido como ‘Abê’ e ‘Agbê’. Trata-se de uma cabaça seca cortada em uma de suas extremidades, sendo envolvida por uma rede de contas que quando agitadas, conferem um som diferenciado.

¹⁴⁴ Op.cit.

¹⁴⁵ Batuque: não nos referimos à religião afro: “Batuque” do Rio Grande do Sul, mas, a prática de batucar.

¹⁴⁶ Timbal: tambor de formato cônico, cujo corpo pode ser de madeira ou aço. Possui membrana sintética e é percutido apenas com as mãos. Apresenta sonoridade aguda.

¹⁴⁷ Iorubá: também conhecidos como “Nagôs”, constitui um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental.

¹⁴⁸ Terreiros: local onde são celebrados ritos e cultos afro-brasileiros. O nome refere-se a barracões e quintais de residências onde as celebrações de oferendas aos Orixás são realizadas.

caracteriza-se como um ritmo cadenciado, suave, que marca o compasso dançante e ritualístico destes cultos religiosos de origem afro.

O *Afoxé* - (Bloco percussivo), rotineiramente é confundido por leigos e até mesmo por livros didáticos como um ritmo afro-brasileiro. No entanto, trata-se de um cortejo ritualístico que é marcado profundamente por dois momentos: o *Sagrado* e o *Profano*, tendo o *Ijexá* como ritmo predominante em suas apresentações. Outra confusão bastante comum é de as pessoas não conhecerem o *Afoxé* como uma manifestação de caráter percussivo/religioso, mas sim, apenas como um instrumento musical, já que existe o *Afuxe* ou *Afuxé*¹⁴⁹ - (instrumento de sonoridade semelhante ao Xequerê, porém, diferencia-se no modo de tocar).

Analisando a literatura cearense, na tentativa de encontrar dados que comprovassem o período de surgimento destas manifestações culturais no Estado, não foi possível a obtenção de registros que evidenciassem sua época de inserção no cenário cultural. No entanto, investigando sobre a memória dos *Maracatus* no Ceará, fomos sendo guiados ao encontro de vestígios que ligavam estas práticas às influências principalmente do grupo de *Maracatu Rei de Paus* - fundado em 1950, e aos terreiros de *Candomblé* - existentes desde a década de 1970 no Estado. Tendo em vista estas influências e estes poucos registros encontrados, acredita-se que somente a partir dos anos 2000 tenha sido o período de efervescência destes grupos de *Afoxés*, criados principalmente para desfilar junto às *Escolas de Samba*, aos *Blocos* e aos *Maracatus* no período carnavalesco fortalezense.

Citaremos na tabela abaixo os principais *Blocos* de *Afoxés* que compõe a cena cultural cearense:

Tabela 7: Afoxés em Fortaleza - Ceará

Afoxé Camutuê Alaxê - Acabaca	Afoxé Omorisá Odé
Afoxé Filho do Sudão	Afoxé Oxum Odolá
Afoxé Filhos de Oyá	Afoxé Obá Sá Rewá
Afoxé Filhos de Mãe Teta	Afoxé Logun Edé

Fonte: elaborada pelo autor.

A partir desta panorâmica abordada - sobre a presença de grupos carnavalescos que utilizam a percussão afro como ferramenta de expressão artística, podemos constatar que a tradição popular do Ceará é legítima e multifacetada, incorporada por várias influências e musicalidades, e que se apresenta sobre o discurso da diversificação rítmica, tendo o carnaval como mola propulsora desta grande engrenagem chamada cultura.

¹⁴⁹ Afuxé: idiofone de raspagem. Possui contas ao redor do corpo que, ao serem “giradas” no sentido horário e anti-horário (rapidamente) com a mão do percussionista, produzem uma sonoridade diferenciada.

Imagem 7- Afoxé Acabaca
Desfile carnavalesco na Av. Dom. Olímpio (Fort.)



Fonte: Sérgio Murilo

Imagem 8- Bloco Unidos da Cachorra
Carnaval de Fortaleza-CE



Fonte: Marcos Moura

2.5 Bandas de Fanfarras

“[...]analisando e acompanhando a história e formação da Fanfarra [...] vê-se que ela se mostra cheia de ritmos e estilos musicais, fruto da junção de várias manifestações da cultura brasileira, especialmente as nordestinas [...]”.(SANTOS, Alexandre, 2016)

Outra categoria que inclui associada às suas práticas a percussão no contexto coletivo, trata-se das *Fanfarras* - agrupamentos musicais espalhados em grande número por todos os municípios cearenses, e que utilizam em suas atividades instrumentos melódicos simples- *Pífaros*, *Liras*¹⁵⁰, *Cornetas*¹⁵¹, *Escaletas*¹⁵², além de instrumentos de metais - *Saxofones*, *Trombones*, *Trompetes* entre outros, sendo estes conduzidos pela forte cadência de diversos membranofones, entre estes: *Bumbos*, *Caixas* e *Quadritons*¹⁵³.

Difere-se das *Bandas Marciais* e das *Bandas de Música* - (filarmônicas) por apresentar durante seus desfiles várias coreografias (evoluções), sendo estas desenvolvidas por meio do próprio conjunto de músicos ou através do corpo coreográfico - responsável pelas balizas e movimentações dentro do coletivo.

A *Banda de Fanfarra*, segundo Almeida (2010), pode ser encontrada sob a divisão de três categorias. Estas, irão diferir-se quanto à presença e/ou à ausência de instrumentos

¹⁵⁰ Liras: instrumento percussivo comum em bandas de fanfarras. Apresenta teclas dispostas como as de um piano, porém, sendo de metal. É tocado tanto horizontal (com duas baquetas) quanto na vertical (com apenas uma baqueta). Assemelha-se ao xilofone.

¹⁵¹ Cornetas: aerofone da família dos metais, cuja sonoridade produzida provém da vibração dos lábios do instrumentista sobre o bocal do instrumento. Pode ser encontrada com ou sem pistos.

¹⁵² Escaletas: aerofone de palhetas livres, com funcionamento semelhante ao acordeão. Possui um teclado parecido com o do piano, porém em tamanho reduzido. Toca-se soprando-a através de um tubo, pressionando as teclas simultaneamente.

¹⁵³ Quadritons: formado por quatro tambores com tamanhos e sonoridades diferentes.

percussivos, assim como as coreografias dentro do conjunto. Tomamos portanto, as devidas modalidades de *Fanfarras*: *Fanfarra Tradicional*, *Fanfarra Marcial* e *Fanfarra Melódica*.

Fanfarra Tradicional: Trata-se de um conjunto musical que apresenta em sua constituição instrumentos percussivos sem altura definida¹⁵⁴, sendo estes conhecidos como: *Bumbos*, *Caixas*, *Pratos* e *Quadrilhões*. Nesta modalidade, apenas é permitido como instrumentos de sopro as cornetas e os cornetões, dispensando-se o uso dos instrumentos de *pistos*¹⁵⁵ ou *gatilhos*¹⁵⁶. É a única modalidade de *Fanfarra* em que os músicos não executam evoluções, ficando estas a cargo do corpo coreográfico.

Fanfarra Marcial: categoria que pode abranger os mesmos instrumentos da modalidade anterior, entretanto, difere-se com relação às coreografias, podendo os músicos executarem apenas marchas sincronizadas.

Fanfarra Melódica: Esta última subdivisão caracteriza-se pela união de duas classes de instrumentos percussivos: os de *altura definida*¹⁵⁷ - compostos por: *Xilofones*¹⁵⁸, *Campanas*¹⁵⁹, *Tímpanos*¹⁶⁰, *Marimbas*¹⁶¹ entre outros, e os de *altura indefinida*¹⁶² - constituídos por: *Surdos*, *Caixas*, *Pratos* e diversos outros instrumentos. Aqui, há a utilização de instrumentos de sopro com recurso de *gatilhos* e de *pistos*, e quanto às suas coreografias, estas podem ocorrer por meio de todo o conjunto da fanfarras, acontecendo tanto entre o corpo musical, quanto pelo corpo coreográfico, ou seja, a evolução acontece simultaneamente.

Algumas *Bandas de Fanfarras* no Ceará vêm apresentando criações e musicalidades inovadoras em suas apresentações, não se limitando apenas ao ritmo tradicional da *Marcha Cívica*¹⁶³ - como muito é empregado nos desfiles alusivos às datas solenes do calendário nacional. “Esses grupos, crescentemente, têm se apresentado em ambientes cobertos, com novos tipos de música e performances, aplicando-se não apenas como bandas de marcha, mas, sim, como bandas de show” (SANTOS, Catherine, 2017, p. 29). Diante disso, “[...] os ritmos

¹⁵⁴ Altura definida: sons que correspondem às notas musicais, podendo ser identificados quanto à sua altura sonora. São emitidos de instrumentos melódicos, harmônicos e de alguns instrumentos de percussão sinfônica. A maioria dos instrumentos percussivos não possuem altura definida, sendo por isso chamados “indefinidos”.

¹⁵⁵ Pisto: ferramenta que modifica o percurso do sopro no instrumento.

¹⁵⁶ Gatilho: ferramenta que realiza a mesma função do pisto em outros instrumentos de sopro, porém, modificando o timbre e a afinação sonora quando acionado pelo instrumentista.

¹⁵⁷ Op. cit.

¹⁵⁸ Xilofones: idiofone que consiste em várias lâminas de madeira dispostas numa escala cromática. É tocado por baquetas.

¹⁵⁹ Campanas: idiofone de percussão. É basicamente um sino utilizado como instrumento em orquestras.

¹⁶⁰ Tímpanos: instrumento percussivo membranofone com som de altura determinada, muito utilizado em orquestras sinfônicas. É constituído por no mínimo dois tambores de grandes dimensões e sonoridade grave.

¹⁶¹ Marimbas: instrumento composto por lâminas de metal, em escalas graduadas onde se tira o som por meio de baquetas.

¹⁶² Altura indefinida: que não emitem notas musicais de altura regular, ou seja, definidas, identificáveis.

¹⁶³ Marcha cívica: marcha harmônica, pequeno grupo de acordes que se reproduz simetricamente por intervalos iguais, ascendentes ou descendentes, e que pode ser unitonal ou modulante.

e batuques africanos, o molejo dos caboclos e a harmonia europeia, tornaram-se partes essenciais dos arranjos e composições da [fanfarra], assim como também a influência de outros gêneros como o forró, xote, xaxado, baião, samba, reggae [...]” (SANTOS, Alexandre, 2016, p. 95).

A gênese das *Fanfarras* no Brasil remete-se, segundo Vicente Salles *apud* Santos, Catherine (2017, p. 28) ao período de nossa colonização, especificamente no ano de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro. Esta trouxe consigo as primeiras formações musicais, ou seja, bandas militares arcaicas cuja configuração instrumental era composta por instrumentos de sopro, percussão e madeira¹⁶⁴. Tais agrupamentos participavam na época de vários momentos cívicos e solenes, voltados para festas oficiais da corte imperial luso-brasileira. Apesar das *Fanfarras* estarem ligadas historicamente a estas bandas iniciais de origem europeia, percebe-se uma forte tradição oriunda da cultura afro-brasileira, pois havia a participação de nossos afrodescendentes como instrumentistas. Estes, mesmo escravizados durante o período colonial, e já atuando pelas antigas *irmandades*¹⁶⁵, integravam estes agrupamentos militares, os quais também eram compostos pelos músicos europeus.

No Estado do Ceará, esta formação musical surgiu em meados dos anos de 1854, a partir de acordos estabelecidos entre a corte real portuguesa e a polícia militar. Tal iniciativa, efetuada por D. João VI, condizia com a proposta de ampliação destes grupos nos regimentos militares em torno do Estado, o que culminou com o surgimento da *Banda de Música Major Xavier Torras* - (Banda da Polícia Militar), que veio a ser referência para o desenvolvimento de diversos agrupamentos musicais pelo Ceará. Cabe ressaltar que mesmo este agrupamento sendo o mais antigo do Estado, ainda encontra-se em plena atividade musical.

A banda foi denominada, Banda de Música Major Xavier Torras que é a mais antiga do Estado, criada em 1854 pela resolução nº 683, de 28 de outubro, sancionada pelo então presidente da província Padre Vicente Pires de Matos. Sua denominação é uma homenagem a um dos comandantes da Polícia Militar que prestou apoio e incentivos amplos a esse grupo. (ALMEIDA, 2010, p. 47)

Segundo Santos, Alexandre (2016), embasado em dados de outros autores como Almeida (2008) e Rocha (2015), estima-se que no Ceará haja atualmente um número de cerca de 201 *Bandas de Fanfarras*, distribuídas entre 184 municípios cearenses. Pela complexidade de abrangência deste elevado número de agrupamentos, e pela grande extensão em termos de laudas que este tópico alcançaria, optamos desta vez por não mapear estes grupos, mas sabe-

¹⁶⁴ Madeira: subdivisão dos instrumentos de sopro. Apresenta extensão sonora menor que as dos metais. Refere-se à forma de execução e não ao material que é produzido. Muitas das “madeiras” são de plástico ou metal.

¹⁶⁵ Op. cit.

se que somente na região caririense do Ceará - (formada por 27 municípios) - existem em média 19 destas Bandas, fato que demonstra o alcance cultural que esta categoria musical vem conquistando no Estado.

Muitas destas *Fanfarras* atuam com um elevado número de participantes em sua formação, distribuídos entre as alas: coreográfica e musical. Tomemos como exemplo a *Fanfarrã Moreira de Sousa*, conhecida popularmente por “FANMOSA”, que atua na cidade de Juazeiro do Norte-CE com cerca de 300 integrantes, entre estes, crianças e adolescentes.

Nestes agrupamentos, ocorrem constantes aprendizagens, onde o ensino de música é a mola motriz para o desencadeamento de um processo formativo musical e humano. A percussão coletiva, com alguns instrumentos de origem afro, ocupa um espaço de legitimação entre os outros instrumentos de origem europeia, sendo preponderantes para a execução de um repertório que condiz com nossa própria cultura. Uma cultura afrocearense.

As *Fanfarras* contribuem, portanto, para despertar entre os próprios praticantes, um capital cultural que favorece a aquisição de novos conhecimentos, sendo estes atrelados às influências da cultura afro-brasileira - intrinsecamente conectada ao repertório musical destes grupos, que se apropriam de diversos ritmos como: *Maracatu*, *Frevo*¹⁶⁶, *Samba-Reggae*, presentes majoritariamente em Estados como Pernambuco e Bahia. Tais ritmos são reapropriados entre as *Fanfarras* cearenses - que trazem na cadência forte de seus tambores uma marca registrada de nossa afro ancestralidade.

Contudo, percebemos que este movimento “*fanfarrístico*” no Ceará vem se destacando como um espaço cultural imbuído de sentidos e valores, constituído de um novo repertório percussivo que não se limita exclusivamente às marchas cívicas, tão comuns em um desfile militar. Seus tambores trazem no compasso de seus ritmos afro-brasileiros uma autêntica musicalidade, que misturada ao som de instrumentos melódicos e de performances sincronizadas, colaboram para que esta manifestação venha também a ser considerada um patrimônio simbólico e imaterial do povo cearense.

¹⁶⁶ Frevo: ritmo predominante do Estado de Pernambuco. Baseia-se na fusão de gêneros como marcha, maxixe, dobrado e polca.

Imagem 9 - Fanfarra Moreira de Sousa – FANMOSA
Desfile em Alusão aos 104 anos de emancipação
política da cidade de Juazeiro do Norte-Ce



Fonte: André Costa

Imagem 10 - Desfiles de Fanfarras em Quixadá - CE



Fonte: Cleumio Pinto

2.6 Reisados e Grupos de Bois

“Boa noite, dono de casa/ como passou como está. Sou careta de reisado/ Quando sai pra vadiar/ Entro pela boca da noite/ vejo o dia culariar” (BARROSO, 2013, p. 127). “Eu te chamei pruma grande procissão/ Deixei meu boi vadiando/ E achei feito a solidão/ Pra falar da morte/ da morte do meu coração”. (BARROSO, 2013, p. 179)

Neste tópico, versaremos sobre dois dos folguedos tradicionais mais conhecidos da cultura popular cearense, os quais também utilizam a música percussiva como veículo de expressão artística. Trataremos então dos *Reisados* e dos *Grupos de Bois* - manifestações peculiares que contribuem para o enriquecimento do folclore regional, introduzindo no cenário cultural do Ceará uma diversificação em termos de ritmos, personagens, entremeios¹⁶⁷ e tradições - difundidas por diversos grupos em todo o Estado.

Para tratarmos deste assunto com propriedade, utilizaremos como referência, estudos dos autores: Pontes (2016), Faleiro (2010), Schrader (2011), Santos, Francisco (2015), Silva, Simone (2009), Carneiro (1974) e Barroso (2013). Estudiosos que irão complementar esta pesquisa com dados e informações acerca deste amplo universo marcado por cores, magia, ludicidade e musicalidades. Tendo em vista todo este suporte teórico levantado, nos apropriaremos a partir deste momento das principais características que compõe a tradição do folguedo “*Reisado*”, ou, “*Folia de Reis*”, como também é conhecido entre alguns brincantes.

O *Reisado* é uma prática cultural encontrada em todo o território brasileiro, sua origem no Ceará remete-se ao século XVIII, mediante a influência dos folguedos de Reis de Congos,

¹⁶⁷ Entremeios: ou “entremezes” – pequenas encenações dramáticas que são intercaladas com a execução de peças, embaixadas e batalhas.

praticados pelos afrodescendentes que homenageavam a Nossa Senhora do Rosário nas antigas *Irmandades* - fundadas aqui durante a época de nossa colonização (SILVA, Simone, 2009). A maior concentração desta manifestação no Estado encontra-se atualmente na região caririense, especificamente nas cidades de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte. Ressalta-se que um *Reisado* pode diferir-se estruturalmente conforme sua região e de acordo com as práticas de um determinado grupo, o que nos cabe esclarecer que, mesmo este tendo sua maior incidência no Cariri, apresenta-se distribuído em outras cidades cearenses sob várias formas, tendo diversas denominações: *Reisado de Congo*, *Reisado de Baile*, *Reisado de Caboclos* e *Reisado de Caretas (ou de Couro)*. Vejamos, segundo Barroso (2013, p. 33), um exemplo de cada uma destas variações do *Reisado* cearense.

Por exemplo, no **Reisado de Congos**, [...], a estrutura é de uma pequena tropa de nobres guerreiros chefiada por um Mestre, com dois Mateus e uma Catirina, fazendo o contraponto cômico. No **Reisado de Bailes**, o Amo, ou Mestre, é um nobre fazendeiro, que constitui a base da brincadeira, reunindo, em um baile, suas filhas e pretendentes, que formam o conjunto de Damas e Galantes. Já o **Reisado de Caboclos**, no caso um grupo de índios semicristianizados. Quanto ao **Reisado de Caretas** [...], sua estrutura baseia-se no universo de uma fazenda de Gado, dramatizando o conflito entre o Amo (Patrão ou Capitão) e os Caretas (seus moradores). (BARROSO, 2013, p.33, grifo nosso)

Entre as quatro variações citadas acima, a que mais predomina em todo o Estado é a do *Reisado de Caretas*, também conhecido como *Reisado de Couro*. Tal manifestação cultural, típica do sertão cearense, apresenta seus figurantes disfarçados com máscaras de couro (daí o nome caretas e couro) que definem os vários personagens do enredo, entre eles - o *Fazendeiro*¹⁶⁸, os *Vaqueiros*¹⁶⁹, a *Catirina*¹⁷⁰, o *Mateus*¹⁷¹ entre outros¹⁷². Esta variação de *Reisado* apresenta como ponto culminante de sua apresentação a morte e a ressurreição de um “Boi”- (confeccionado pelos próprios brincantes) - considerado apenas um entremeio da brincadeira. Outros animais¹⁷³, incluindo a “*burrinha*”, o “*cavalo*” e o “*bode*” principalmente, também são confeccionados, e participam da festa, que é acompanhada de vários instrumentos percussivos, entre eles: *Zabumbas*, *Triângulos* e *Pandeiros*, harmonizados ao som de um acordeão (sanfona) que entoia melodias de acordo com a execução de vários ritmos regionais: *Xote*, *Baião*, *Valsa*, *Ciranda*, *Coco*, *Quilombo* entre outros (SCHRADER, 2011).

¹⁶⁸ Fazendeiro: no entremeio é o dono da fazenda e do Boi.

¹⁶⁹ Vaqueiros: figurantes que interpretam na cena os capatazes.

¹⁷⁰ Catirina: conhecida como “mãe catirina”. No enredo do Boi sobralense recebe o nome de “Donana”.

¹⁷¹ Mateus: o esposo de Catirina. Em alguns enredos recebe o nome de Pai Francisco e Cazuza.

¹⁷² Outros Personagens: índios, pajé, magarefe, damas, galantes, caçador, bas carrasco entre outros.

¹⁷³ Outros animais: caburé, babau, zebra, orangotango, girafa, jaraguá, entre outros.

O *Reisado de Caretas*, assim como os outros *Reisados*, trata-se de um auto popular¹⁷⁴, que passeia entre o *Sagrado* e o *Profano*, realizando cortejos percussivos entre as ruas dos bairros onde se situam. Saem acompanhados de brincantes dançarinos e de músicos, os quais visitam as residências dos moradores (geralmente à noite), no período em que é comemorado o *Dia de Reis* pela Religião Católica - 24 de dezembro ao dia 06 de Janeiro. Tal data é comemorada pelos foliões como sendo o período de nascimento do Messias, que foi homenageado por três Reis Magos: *Belchior, Baltazar e Gaspar* - (Daí o nome do folguedo ser *Reisado* ou *Folia de Reis*). Segundo os simpatizantes destas manifestações, existe uma lenda que explica o motivo das máscaras: acredita-se que após a visita destes três Reis Magos no presépio onde nasceu o Salvador, os mesmos voltaram de viagem caracterizados de mendigos, vestidos de trapos e mascarados, a fim de despistar os soldados romanos que os perseguiam após suas visitas ao Cristo recém-nascido.

Esta tradição personificada pelo *Reisado* guarda em suas reminiscências as influências da cultura portuguesa, onde havia costumes de grupos de reiseiros saírem às ruas das cidades de Portugal anunciando a chegada do Messias, pedindo para que os moradores abrissem as portas de suas casas e recebessem a mensagem do nascimento do salvador. Nos Estados brasileiros que tiveram influência africana, e aqui se inclui o Ceará - com sua cultura também indígena, esta tradição foi incorporada e ressignificada, dando origem a diversas manifestações de *Reisado* que variam conforme a região, apresentando peculiaridades que inclusive não se atém ao teor religioso, apenas ao profano. Esta miscigenação entre etnias, contribuiu portanto para que o *Reisado* alencarino incorporasse características:

Indígena por apresentar nos rituais personagens mascarados, com muitos adornos no corpo e ritmos próprios; **portuguesa** por ser uma festa religiosa, de devoção popular natalina e **africana** por apresentar uma mistura de crenças religiosas com rituais característicos de umbanda e candomblé em homenagens a vaqueiros, com a utilização de batuques, sambas e instrumentos de percussão. (MEGALHE, *apud* PONTES, 2016, p.05, grifo nosso)

Outra variação do *Reisado* que depois do de *Caretas* também predomina entre alguns municípios cearenses é o *Reisado de Congo*, característico da cidade de Barbalha-CE. Esta manifestação é marcada pela riqueza cênica com que seus figurantes protagonizam, sendo estes, nobres guerreiros comandados por um chefe ou mestre, que leva seu batalhão para um episódio de guerra - (entremeio) com outros grupos locais. Realiza-se também em formato de cortejo, apresentando as mesmas características religiosas do *Reisado de Couro*. Possui o “Boi” como figura central do enredo, entretanto, apresenta em sua composição teatral outros

¹⁷⁴ Auto popular: composição teatral de aspecto religioso ou profano, escrito geralmente em verso. Apresenta elementos cômicos e personagens que podem variar conforme o folclore local.

bichos do folclore popular, como o *Jaraguá*¹⁷⁵, o *Orangotango*¹⁷⁶, a *Ema*¹⁷⁷ a *Burrinha* entre outros animais confeccionados pelos próprios participantes.

Segundo Ramos (1935, p. 86) citado por Barroso (2013, p. 27), o *Reisado de Congo* recebe esta denominação por se tratar de um:

Resultado do esfalecimento de autos, como o dos *Congos* – Cucunbis, que evocavam acontecimentos históricos dos Reis Congos; cerimônias totêmicas ligadas ao patriarcado, com suas festas cíclicas de coroação; sobrevivências dos fastos africanos das embaixadas e cerimônias processionais; as festas peninsulares dos ciclos das janeiras, saídas de velhas tradições, onde era costume a escolha de um rei ou de uma rainha, autos ameríndios correspondentes.

Difere-se quanto aos outros reisados por apresentar nas vestes de seus personagens - (figural) uma espécie de armadura, remetendo-se aos soldados romanos. Outras figuras, como o *Mateus* e a *Catirina* - personagens cômicos do entremeio, têm em suas participações influências ligadas à cultura africana. Nos cortejos realizados pela cidade, marcham ao som de diversos instrumentos percussivos, como *Bumbos*, *Zabumbas*, *Pandeiros*, *Agogôs*, *Caixas*, *Maracas*, *Ganzás* e *Triângulos*, e quando chegam nos terreiros das casas, ou de praças públicas, se juntam ao som de *Sanfonas*, *Violões*, *Pifaros* e até *Apitos* para dançarem conforme o ritmo do *Xote*, da *Valsa* e do *Baião*. Outra peculiaridade que torna o *Reisado de Congo* autêntico, trata-se das batalhas teatralizadas entre os grupos, que ao se encontrarem guerrilham chocando suas espadas de ferro uns com os outros, lutando e dançando de acordo com a cadência forte do ritmo proposto. Nestas circunstâncias, as espadas também atuam como instrumentos percussivos, já que emitem sons de acordo o sincronismo executado, havendo pausas, tempos e ataques, que aceleram conforme a velocidade de execução da orquestra.

Devido ao grande número de *Reisados* existentes no Ceará, que Segundo o mapeamento efetuado por Barroso (2013)¹⁷⁸ abrange cerca de dezessete dezenas de grupos, optamos desta vez por não catalogá-los neste estudo, em virtude do elevado número de páginas que este tópico alcançaria. Entretanto, embasados nos dados deste mesmo autor, informaremos apenas as quantidades de grupos por Macrorregiões do Estado, o que facilitará o nosso entendimento em termos quantitativos sobre a dimensão cultural que estas práticas populares alcançaram em todo o território cearense.

¹⁷⁵ Op. cit.

¹⁷⁶ Orangotango: grande primata de pelo avermelhado encontrado nas florestas tropicais da Indonésia e Malásia. Na trama é incorporado por uma pessoa que se veste de uma fantasia do animal para “mexer” com as pessoas.

¹⁷⁷ Ema: grande ave cujo habitat se restringe à América do sul. Apesar de possuir asas grandes, não voa.

¹⁷⁸ Para mais informações sobre estes grupos e suas localizações no Estado, ver Barroso (2013, p.411).

Tabela 8: Quantidade de Reisados por Macrorregiões do Estado do Ceará

Macrorregião Cearense	Nº de municípios e Grupos de Reisados
Fortaleza e Região Metropolitana	6 municípios e 13 grupos
Litoral Leste	3 municípios e 7 grupos
Litoral Leste e Vale do Curu	19 municípios e 32 grupos
Maciço de Baturité	11 municípios e 13 grupos
Médio Jaguaribe	6 municípios e 9 grupos
Vale do Acaraú - Ibiapaba	13 municípios e 24 grupos
Sertão Central	14 municípios e 25 grupos
Inhamuns	12 municípios e 24 grupos
Centro Sul	4 municípios e 4 grupos
Cariri	11 municípios e 26 grupos

Fonte: Barroso (2013).

Um *Reisado*, portanto, pode ser definido como uma manifestação culturalmente construída, rica de “entremeios” cômicos, “peças” cantadas e “embaixadas declamadas” (CARNEIRO, 1974, p.169), onde os brincantes utilizam a música percussiva como ferramenta de expressão artística. Academicamente, é considerado um folguedo popular pertencente ao ciclo natalino, cuja particularidade se atém na representação de um cortejo de Reis que peregrinam em busca do nascimento do messias, tendo nos personagens teatralizados uma representação dos animais clássicos do presépio, acrescentados de um figural humano que dão um sentido cômico à brincadeira. Ser “*reiseiro*”, contudo, é ser guardião de uma tradição singular, perpetuada por várias gerações, e que através de peças e repentes¹⁷⁹, mostram o encantamento existente nesta prática tão abundante e importante para a cultura cearense.

Entrecortando o assunto dos *Reisados*, mas não se distanciando totalmente desta temática, trataremos de outro folguedo que também apresenta parentesco com esta manifestação, sendo um dos principais entremeios da brincadeira de Reis. Trata-se dos “*Grupos de Bois*”: práticas tradicionais populares presentes em muitas cidades cearenses, e que recebem variadas denominações conforme a região onde se situam: *Boi-Bumbá*, *Bumba-meu-Boi*, *Surubim*, *Boi Zumbi*, *Boi de Reis* e até *Reisado de Caretas* (FALEIRO, 2010).

Esta folgança¹⁸⁰, presente majoritariamente na cidade de Sobral-CE, têm sua tradição ligada ao período colonial, com o ciclo do gado na formação econômica do Estado. Mesmo sendo uma prática cultural aglutinada por alguns *Reisados*, encontra-se separada dos mesmos em outras regiões, recebendo a denominação de “*Boi*” e diferindo-se em alguns aspectos: O primeiro, por aparecer no ciclo junino e em setembro, enquanto que o *Reisado* aparece apenas no ciclo natalino. O segundo, devido já começar a brincadeira no terreiro, praças ou ruas - (ao ar livre) enquanto que o *Reisado* inicia a dramatização com a saudação ao menino Jesus no

¹⁷⁹ Repente: arte baseada no improviso cantado, alternado por dois cantores que rimam versos improvisados.

¹⁸⁰ Folgança: festa de divertimento, brincadeira.

interior das residências. Cabe ressaltar que estes folguedos também se apresentam nos meses de janeiro e fevereiro.

Os *Grupos de Bois* cearenses, especificamente da cidade de Sobral-CE¹⁸¹ - considerada um dos maiores berços destas manifestações no Estado - guardam semelhanças com os autos do *Bumba-meu-Boi* maranhense. Este último, traz em seus entremezes a morte e a ressurreição de um boi - executado por um escravo da fazenda - *Pai Francisco*, que arrancou a língua do animal para satisfazer os desejos de sua esposa grávida - *Mãe Catirina*. O patrão, percebendo que seu animal de estimação favorito havia morrido, convoca curandeiras e pajés - índios para o ressuscitarem.

Apesar da nítida similaridade com o *Boi* maranhense, o enredo do *Boi* sobralense apresenta algumas modificações, como a substituição de nomes entre alguns personagens: no caso da *Mãe Catirina* - tratada por *Donana* e de *Pai Francisco* - chamado de *Cazuza*. Estes dois personagens atuam na encenação como um casal de velhos pecuaristas, espirituosos e cômicos (PONTES, 2016), e chefiam uma família patriarcal formada por diversos filhos - caretas (mascarados) que distribuem-se em várias profissões: *Magarefe*¹⁸², *Poeta* e *Vaqueiro*¹⁸³. Outros figurantes, como as *Damas*, os *Índios*, o *Pajé*, o *Capitão* e os *Galantes*¹⁸⁴ dramatizam a matança do *Boi*, que conta ainda com a participação dos animais tradicionais do presépio: a *Burrinha* e o *Bode*. Outros animais, como o *Caburé*¹⁸⁵, o *Babau*¹⁸⁶ e até a *Zebra* e a *Girafa*, também entram na brincadeira, que pode ser incorporada por vários animais, dependendo da criatividade de seus Mestres, ou, também conhecidos como “*Bas Carrascos*”. Ressalva-se que todos estes animais são produzidos pelos próprios participantes, tendo muitas vezes a figura do Mestre como dono do *Boi*. Sobre a construção destes personagens, Faleiro (2010, p. 88) descreve os seguintes procedimentos e materiais utilizados:

[...] uma estrutura de madeira, coberta com um tecido bordado ou pintado, [...]. Prende-se na estrutura principal uma saia estampada para cobrir as pessoas que estão dentro da estrutura. Os personagens usam roupas coloridas e alegorias e há toda uma coreografia, em que os personagens cantam e dançam.

Um *Grupo de Boi* na cidade de Sobral é formado por um coletivo de aproximadamente 25 a 30 participantes, distribuídos entre diversas alas que organizam-se em uma sequência de

¹⁸¹ Sobral-CE: considerado o segundo município mais desenvolvido do Estado do Ceará. Localizado na região Noroeste do Estado. Há 235 km da capital Fortaleza.

¹⁸² Magarefe: aquele que mata o boi na trama.

¹⁸³ Vaqueiro: na trama os vaqueiros são: Mateus e Eliseu, filhos de Donana e Cazuza (Catirina e Pai Francisco).

¹⁸⁴ Galantes: personagens que iniciam a trama dançando e cantando “Ô de casa ô de fora”, batendo palmas. Suas vestimentas são belas, representando uma festa de gala - daí o significado da titulação.

¹⁸⁵ Caburé: ou “caboré” - espécie de ave semelhante a coruja, típico do nordeste brasileiro.

¹⁸⁶ Babau: “bicho” do imaginário folclórico que faz medo às crianças.

apresentações que irão compor a trama, que dura em média de duas a três horas. O som forte da *Zabumba*, do *Triângulo* e das palmas é a marca registrada destas manifestações, que contam ainda com um sanfoneiro para harmonizar rimas e toadas em que o *Bas Carrasco* improvisa versos e canções ao ritmo do *Xote*, da *Mazurca*¹⁸⁷ e do *Baião*.

Nesta cidade, especificamente no mês de janeiro - (onde ocorre no dia 06 o Dia de Reis) e nos meses de junho e julho - (época das festas juninas), existe um festival tradicional que reúne cerca de trinta grupos para se apresentarem em programações culturais organizadas pela prefeitura municipal, onde se apresentam em praças dentro da sede e nos distritos, tendo o apoio de diversos colaboradores como artistas locais, escolas e associações comunitárias.

Na tabela abaixo, elencamos os principais grupos que compõe a cena cultural do “Boi” na cidade de Sobral-CE. São estes:

Tabela 9: Principais Grupos de Bois em Sobral-CE

O Boi Ideal	Boi Coração Lagoa do Mato
Boi Caiçara	Boi Cristal
O Boi Florestal	Boi Vamp
Boi Sobral	Boi Lagartixa
Boi Tradição	Boi Esperança de Estiva
Boi Aracatiáçu	Boi Paz no Mundo
Boi Bumba meu Boi Popular	Boi Coraçãozinho
Boi Esperança	Boi Mina Flor
Boi Encantado e Cia	Boi Coração

Fonte: elaborada pelo autor.

O grupo “*Boi Ideal*”, do já falecido Mestre *Panteca*¹⁸⁸, é considerado o primeiro grupo de *Bois* da cidade de Sobral. Seu surgimento, datado a partir do ano de 1946, está ligado às influências do *Bumba-meu-Boi* maranhense. Segundo entrevista realizada por pesquisadores¹⁸⁹ junto a este mestre da cultura popular, este grupo teria surgido quando seu sogro - *Raimundo Ferreira de Sousa* - “*Casimiro*”, trouxe do Maranhão a idéia de montar um “*Boi*”- o *Boi Ideal*, que permaneceu ativo até o ano de 1954, influenciando a criação de diversos *Grupos de Bois* pela cidade. *Mestre Panteca* casou-se com a filha do fundador do *Boi Ideal* em 1953, no entanto, apenas em 1987 ele retoma os trabalhos de seu sogro, revitalizando este folguedo que passou a incentivar gerações, dando origem inclusive ao “*Boi Paz no Mundo*” - pertencente aos seus familiares que herdaram esta tradição.

No Bumba-meu-Boi as pessoas envolvidas nessa brincadeira festiva geralmente a recebem como herança de um familiar, e, independente da sua situação financeira, o

¹⁸⁷ Mazurca: ritmo semelhante à valsa, conhecido como valsa rebatida, [...] bastante característico dos folguedos de bois da região (SCHRADER, 2010, p.100).

¹⁸⁸ Mestre Panteca: Francisco Pedrosa de Sousa.

¹⁸⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=VocC2UCkYHI>.

brinquedo é assumido e respeitado é o compromisso de, a cada ciclo, a festa do brinquedo sair sempre cada vez mais bela. (SANTOS, Francisco, 2015, p.192)

Estas manifestações culturais que acontecem na cidade de Sobral trazem arraigadas em sua tradição, mesmo que implicitamente, reminiscências de um legado africano, pois são derivadas do *Bumba-meu-Boi* maranhense - tido como uma das principais práticas que guardam influências da cultura afro neste Estado. Cabe ressaltar que mesmo tendo recebido estas contribuições culturais oriundas do Maranhão, os *Grupos de Bois* sobralenses se destacam por apresentar características regionais próprias - traduzidas na sua musicalidade e na sua forma de brincar o folguedo - sempre associada aos festejos de Reis.

No sentido reiterado por Pontes (2016) a brincadeira do “Boi” sobralense, dependendo da sua especificidade, pode ser tratada como uma ramificação do *Reisado de Caretas*, pois apresenta características religiosas, teatrais e estruturais - (personagens e máscaras) que remetem-se a este folguedo de Reis. Tendo em vista estes aspectos, cabe esclarecer que um *Grupo de Boi* apresenta particularidades que o difere de outros grupos do mesmo gênero inclusive dentro de uma mesma cidade. Um exemplo claro disso são os animais introduzidos na trama, que podem variar conforme a criatividade de seus Mestres. Cada grupo é um universo cultural diferente, com suas próprias peculiaridades, seja na musicalidade, nas dramatizações, nos personagens e nas brincadeiras, assumem várias conotações e variantes, não apenas em Sobral, mas em todo o Ceará e no vasto território brasileiro, divergindo-se na medida em que se adaptam aos costumes populares locais.

Por fim, percebemos estas práticas festivas genuinamente cearenses, como um campo tradicional “propício para constantes reelaborações, trocas com outras manifestações culturais [Reisados], inserções de personagens e cantos referentes às vivências dos vaqueiros e de outros sujeitos sociais” (MARQUES, *apud* SANTOS, Francisco, 2015, p. 191-192). Não obstante, trata-se esta de uma dimensão artística que incorpora a música percussiva como veículo de expressão, trazendo a vivência rítmica sempre associada ao teatro encantado, possibilitando aos brincantes e às suas gerações futuras, a perpetuação de uma tradição vinculada à cultura afrodescendente, rica de sentidos e de significados reinventados e que adquire um espaço de legitimação na cultura popular cearense.

Imagem 11- Grupo “Reisado de Congo”
Município de Várzea Alegre - Cariri - CE



Fonte: Diário do Nordeste

Imagem 12 - Encontro de Bois na Cidade de Sobral-CE



Fonte: Blog do Governo de Sobral

2.7 Grupos de Coco e Capoeira

*“Vai tirar coco, Manoel, vai tirar coco p’reu dançar
(vai tirar coco, Manoel, vai tirar coco, p’reu dançar).
Ê, Manoel vai tirar coco, tirar coco p’reu dançar (Ê
Manoel vai tirar coco, tirar coco p’reu dançar)”.*
(MESTRE SALUSTIANO, 1998, Gravadora
Independente)

Grupos de *Coco* são manifestações culturais que utilizam como expressões artísticas danças e ritmos de influência afro-indígenas, sendo consideradas uma das práticas musicais mais tradicionais das comunidades pesqueiras do litoral cearense. Cada grupo, com suas peculiaridades, representa tradições que são perpetuadas de geração para geração, através dos conhecimentos dos próprios antepassados dos brincantes, que não deixam as raízes e os costumes deste folgado se esvaecerem conforme o tempo e a modernidade.

A “*Dança do Coco*”, também denominada por alguns brincantes como “*Zambê*” (referência ao tambor cilíndrico de som grave) se diferencia no Ceará de acordo com cada região, musicalidade e localidade, por exemplo, existe o ‘*Coco do Litoral*’ - (*Coco Praieiro*) e o ‘*Coco do Sertão*’, que, de acordo com as diferenças rítmicas podem ser classificados ainda como: ‘*Coco Tombado*’, ‘*Coco de Helena*’, ‘*Coco de Parcela*’, ‘*Coco de Roda*’, *Coco de Embolada*, *Coco de Umbigada*, entre outras categorias (ANDRADE, 2002).

Os Cocos podem ser encontrados no litoral e no sertão nordestino. No Estado do Ceará esses cantos dançados vêm se consolidando como típicos da zona costeira, sendo mais praticados por homens, pescadores [...]. As mulheres aparecem em número menor, comparado ao dos homens, sendo sua presença mais frequente nos Cocos do sertão. (FARIAS, 2015, p.3)

Alguns destes grupos utilizam em suas apresentações coletivas o sapateado, tendo suas roupas (uniformizadas) tingidas com cascas de árvore (cajueiro), além de usar o chapéu como acessório que remete-se ao pescador nordestino. Já outros grupos, apresentam-se em pares,

caracterizados por vestimentas floridas e sem chapéu. Há também aqueles que se vestem fazendo referência aos marinheiros das grandes embarcações, utilizando chapéu quepe (boina), calças azuis e blusas brancas. Na maioria das vezes dançam descalços, marcando o ritmo da batida com os pés no chão e com as palmas das mãos.

Acredita-se que o “*Coco*” - dança ritmada marcada pelo canto e pela percussão corporal e instrumental, tenha se originado nos canaviais do período colonial no Ceará através do trabalho de nossos ancestrais africanos e indígenas nos engenhos de cana-de-açúcar. Essa versão é a mais conhecida e difundida, entretanto, outras vertentes apontam para a sua gênese no Estado a partir de três atividades diferenciadas, relacionadas principalmente a: tapagem dos chãos das casas de taipa; dos plantios de arroz e dos períodos das farinhadas. Outra explicação que definiria a denominação do folguedo, trata-se dos frutos (Cocos) que eram quebrados nas pedras pelos escravizados. Durante esta “quebrança”, sempre aparecia aqueles que dançavam e sapateavam, unindo as batidas rítmicas das frutas chocadas com versos e cantorias.

A percussão, formada pelos instrumentos típicos: *ganzá*, *triângulo*, *caixão* - (antigo caçuá de madeira), e em alguns casos: o *bumbo*, o *pandeiro*, a *zabumba* e os *atabaques*, é fortemente ligada à dança, contando ainda com as palmas e o sapateado rítmico dos brincantes. É ela que conduz e contagia a roda da brincadeira - marcada por diversas coreografias expressadas pelo molejo dos corpos dos dançarinos, que improvisam danças de acordo com o ritmo do *Xote*, do *Baião* e do próprio *Coco*. Nas coreografias em pares, apresentam semelhanças com outra manifestação afrodescendente muito conhecida: a *Capoeira*, devido haver troca rápida de passos e de participantes, assim como a agilidade nas pernas e nas *performances*.

O repertório musical, composto por canções tradicionais como: *Maneiro pau/ Ô Helena/ Andorinha Branca/ Bumba-meu-Boi/ Me dá teu lenço*, dentre outras, são entoadas pelo canto do “puxador” - (solista, cantador, quebrador ou tirador), normalmente o Mestre que conduz as rimas, os temas, os versos e as brincadeiras (FARIAS, 2015), assim como a execução do instrumento *ganzá* - (que fica sempre em sintonia com o ritmo das batidas do caixão). Paralelamente, há também o acompanhamento exercido pelo “*Coro*” - coletivo de brincantes “dançadores” (como são conhecidos), responsáveis pelos “respondimentos” das cantigas. Um *Grupo de Coco* é constituído normalmente entre 15 a 25 participantes, e atualmente são introduzidas pessoas de todas as faixas etárias, diferente de épocas atrás, quando era permitido apenas a entrada de adultos e do sexo masculino na brincadeira. Hoje, mulheres, idosos(as), crianças e pessoas de meia idade, participam e difundem este folguedo

em todo o cenário sociocultural do Estado, valorizando a tradição e as raízes da nossa música percussiva regional.

Estima-se que estas folganças, especificamente nas comunidades tradicionais dos litorais cearenses (formadas por pescadores, indígenas e quilombolas) teriam surgido nos terreiros das casas dos brincantes, precisamente nos dias de festas e feriados. Sobre a junção destas etnias que estruturam o folguedo, atribui-se a influência indígena os movimentos em roda e os passos laterais, assim como as estruturas poéticas dos versos. Já as reminiscências africanas, inserem-se em elementos como o próprio batuque e os instrumentos percussivos.

O Coco do Ceará apresenta características específicas que o difere de todos os outros grupos em outras regiões brasileiras. Como exemplo destas peculiaridades tomemos: a utilização do instrumento *Caixão* (caixa de madeira/compensado percutido pelas mãos de um dos integrantes); o ritmo mais acelerado; uma dança “pulada” sem a utilização de calçados e vestimentas simples com o uso de chapéu. Como a maior incidência destas atividades ocorre nas colônias pesqueiras do litoral cearense, identificaram-se grupos em praias como: Iguape, Marjolândia, Aquiraz, Canoa Quebrada, Quixaba, Pecém, Trairí, Balbino, Caetanos de Cima e em Almofala - onde há a existência inclusive de um Coco primitivo, conhecido por “Gulieira”, praticado pelos índios Tremembés. Já no sertão cearense, composto principalmente por cidades como Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte, que perfazem a região do Cariri, foram encontrados outros grupos, constituindo assim, o conjunto destas manifestações cearenses que cultivam a tradição do Coco.

Eis os principais grupos identificados nestas regiões:

Tabela 10: Grupos de Coco do Estado do Ceará

Coco José Mendes (Marjolândia)	Mulheres do Coco da Batateira (Crato)
Coco de Praia do Iguape (Aquiraz)	Coco do Pecém (São Gonçalo do Amarante)
Coco de Lagoa (Trairí)	Coco do Mestre Dodô (Juazeiro do Norte)
Coco da SCAN (Crato)	Coco do Balbino (Cascavel)
Coco Frei Damião (Juazeiro do Norte)	Coco Amigas do Saber (Crato)
Coco de Marjolândia (Aracati)	Coco Maria da Santa (Crato)
Coco do Grupo Flor do Cariri (Crato)	Grupo Raízes do Coco (Amontada)
Coco dos Tremembés (Almofala)	Coco de Tico do Barro Branco (Crato)

Fonte: elaborada pelo autor.

Além da existência destes *Grupos de Coco* que compõem o repertório percussivo de nossas tradições musicais cearenses, existem outras manifestações muito conhecidas e difundidas em todo o Estado, que guardam semelhanças com estas práticas, apresentando passos coreografados, cantigas, disputas, batuques, palmas, molejo nos corpos dos brincantes e uma característica peculiar: acrobacias e movimentos ágeis de defesa corporal (arte marcial)

que são cadenciadas de acordo com o diálogo rítmico dos tambores. Falamos então da *Capoeira*.

Entre todas as tradições de origem afro-brasileiras que utilizam a percussão como veículo de expressão para o canto, a dança, o teatro, a poesia e a estética visual, talvez seja a *Capoeira* uma das manifestações que mais represente a cultura de nossos afrodescendentes no Estado e em todo o território brasileiro. Isso porque trata-se não apenas de um símbolo de nossa musicalidade e de nossa ancestralidade africana, mas, de nossa resistência identitária que encontra-se em imbuída de sentidos e valores, manifestados implicitamente em cada performance acrobática e em cada toque do tambor.

Historicamente, sua gênese no Brasil aponta para o período colonial escravista, especificamente no ano de 1600, quando escravos originários da Angola, desenvolveram nas senzalas uma dança com rituais referentes à sua cultura, unindo gingas, batuques, golpes, malícias e mandingas - as quais faziam com que os senhores de engenho acreditassem que aquela prática não tratava-se de uma luta para uma possível rebelião, mais apenas, de uma dança que lembrava suas origens em sua terra natal.

A mistura de dança, música, luta e outros rituais diversos fez da *Capoeira* uma ferramenta tão imprescindível que foi capaz de contribuir inclusive como forma de libertação, pois, com as rebeliões e as consequentes fugas para os quilombos nas matas, os negros necessitavam confrontar os capatazes e os capitães do mato, os quais saíam a procurá-los no intuito de capturá-los e puni-los com as mais infames atrocidades. Nisto, eram surpreendidos por emboscadas elaboradas pelos próprios capoeiristas, que defendiam os quilombos após a descoberta de suas localizações.

Acredita-se que Estados como Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, tenham sido os principais “berços” destas manifestações culturais no País, as quais com o passar do tempo adquiriram variações em termos de aperfeiçoamento de movimentos, de musicalidade, de dança e de outros rituais, construídos de acordo com a peculiaridade de cada região onde a mesma foi enraizada. Desta forma, originaram-se estilos e classificações que diferenciam a *Capoeira* na sua maneira de “jogar” e de ser ensinada. São elas: A *Capoeira Regional* e a *Capoeira Angola*.

A capoeira regional interage com a eficiência de golpes rápidos, eretos, em sequencias de ataque e defesa, que ao primeiro olhar parecem ser combinadas ao pé do berimbau (momento antes do jogo-luta de dois capoeiristas começar). Seus treinos propiciam na repetição dos movimentos o sentido do jogo-luta dentro da capoeira, [...]. Na capoeira angola os treinos são uma desconstrução da postura ereta, os movimentos são mais flexíveis, o corpo exerce um bailado sempre próximo ao chão, tendo como base sustentadora os pés, as mãos e a cabeça. O sentido do ritual

tem forte relevância na capoeira angola, onde para o(a)s angoleir(a)os a roda tem um valor de respeito à sabedoria dos velhos mestres, [...]. (CÂMARA, 2009, p.4)

Há ainda a existência de uma terceira tipologia: a *Capoeira Contemporânea*, uma espécie de estilo unificado, que utiliza tanto o jogo da Regional quanto o da Angola durante a prática. Todavia, vale ressaltar que em termos de historicidade da Capoeira, as duas primeiras são vistas como as mais importantes do ponto de vista cultural.

Da escravidão para os dias atuais, a *Capoeira* - cujo nome é de origem Tupi (significando “mato ralo”) passou por um lento processo de valorização na sociedade, sendo considerada durante muito tempo uma prática marginalizada, praticada por uma camada desassistida da sociedade brasileira, composta por afro-brasileiros que aqui se estabeleceram e se disseminaram em todo o país. Hoje, a partir dos esforços e da perpetuação desta tradição de resistência identitária em todo o Brasil e no mundo, é reconhecida nacionalmente pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Artístico Cultural Nacional) e internacionalmente pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) como um dos símbolos artísticos e imateriais mais importantes da humanidade.

No Ceará, em comparação com outros Estados difusores desta prática, a Capoeira adquire um *status* de manifestação “jovem”, devido ter se inserido no cenário sociocultural alencarinense especificamente nos anos de 1970, através dos trabalhos de José Renato de Vasconcelos Carvalho (Mestre Renato). Todavia, outras versões históricas sobre a origem desta tradição afro-brasileira no Estado apontam outros precursores como idealizadores desta prática no Ceará.

No entanto, outras narrativas existentes, alimentam a ideia de que, os primórdios da prática da capoeira do Ceará teve início com o retorno de cearenses, formados em Direito e Medicina nas universidades baianas, que teriam aprendido capoeira naquele estado com Mestre Bimba, criador da capoeira Regional baiana [...]. De volta ao estado, após o término dos seus respectivos cursos, alguns destes ex-alunos de Bimba, teriam dado aulas e iniciado alguns neófitos na arte da capoeiragem. Uma terceira narrativa, mais remota, argumenta que existiam escravizados ou negros libertos nos municípios do Ceará que sabiam e utilizavam formatos gestuais da capoeira e que, estas referências estariam presentes em alguns relatos de passagens em livros locais. (NASCIMENTO, 2017, p.74)

Apesar de ser considerada por muitos como “jovem”, a Capoeira cearense é conhecida nacionalmente e internacionalmente como uma Capoeira “solta”, “estilizada”, marcada profundamente por lutas, espetáculos, ritmos, cantos e simbologias que se misturam ao batuque da percussão - formado por instrumentos como o *Berimbal*, o *Atabaque*, o *Pandeiro* e o *Agogô*. O repertório tradicional é composto por ritmos como: *Samba de Roda*, *Maculelê*, *Jongo* e a *Dança do Coco*. Os capoeiristas reúnem-se em círculo, uniformizados de “*Abadá*”

(calça de cor branca), e cantam ladainhas batendo as palmas das mãos paralelamente às lutas em que são disputadas no interior do círculo, através de seus companheiros que jogam em dupla. Estes são substituídos posteriormente uns pelos outros com um simples e amigável “toque de mão”. Constantemente, trocam papéis dentro da equipe, sendo em alguns momentos batuqueiros, depois cantadores e por fim jogadores. Um capoeirista que não aprender estes três elementos dentro do grupo torna-se incompleto.

A *Capoeira* cearense, com sua leveza e criatividade, alcançou na década de 90 uma projeção internacional que possibilitou a exportação de vários capoeiristas locais para outros países, principalmente da Europa e da América do Norte, os quais levaram consigo as experiências culturais destas manifestações genuinamente brasileiras para serem compartilhadas e difundidas em todo o mundo.

Assim como em outras tradições, trazem arraigado na figura do Mestre o “detentor do conhecimento”, como sendo o representante maior dos saberes que serão transmitidos aos discípulos - os quais através desta arte, aprenderão e perpetuarão diferentes tipos de habilidades, incluindo-se as marciais - responsáveis pelos movimentos corporais sinestésicos, que desferem golpes de defesa e de ataque, assim como acrobacias e gingas maliciosas.

O universo peculiar da capoeira cearense traz em sua representação as cantigas, as mandingas, o batuque, o molejo e a “flutuação” de seus capoeiristas durante o jogo corporal. Existe um vasto repertório de golpes, precisamente em torno de 100, com denominações e *performances* diferentes. Cita-se apenas como poucos exemplos destes, os mais conhecidos: ‘*mortal parafuso*’, ‘*folha seca*’, ‘*bananeira pulando*’, ‘*Aú volta ao mundo*’, ‘*mortal tesourado*’, ‘*saci para frente*’, ‘*pião carpado*’, ‘*meia-lua fechada*’, ‘*S dobrado em pé*’, ‘*leque*’, ‘*mergulho*’, ‘*canivete*’, ‘*arco-íris*’, *dentre outros*.

O *Berimbau* (principal instrumento da Capoeira) associado ao batuque dos outros instrumentos percussivos, cadencia o jogo através de levadas diversificadas, hora solene, hora agitada. Estima-se em média 20 destes toques diferentes, que são acompanhados pela harmonia e pela energia das vozes dos praticantes, que reúnem-se no círculo, batendo palmas e esperando uma oportunidade para entrar e jogar no centro. Além dos instrumentos responsáveis pelo batuque, existe na prática do ritmo “*Maculelê*” um acompanhamento feito por cada participante com dois bastões de madeira (um em cada mão), chamados “*grimas*”, que são chocados de acordo com a pulsação do ritmo tocado e com a *performance* dançante executada.

Na tabela abaixo, mapeamos dentre as dezenas de grupos existentes, os principais agrupamentos tradicionais que constituem o universo particular da Capoeira cearense,

marcados por valores, significados e singularidades que reverenciam em comum a cultura afro em nosso Estado. Vejamos:

Tabela 11: Principais Grupos de Capoeira encontrados no Estado do Ceará/ Por localidades:

Grupo Cativo de Capoeira de Anil (Cariré)	Grupo de Capoeira Libertação (Tanguá)
Grupo Capoeira Axé Zumbi (Fortaleza)	Grupo Muzenza Capoeira (Santana do Cariri)
Grupo de Capoeira Filhos de Jó (Potiretama)	Grupo Capoeira Gerais (Acopiara)
Grupo Abadá Capoeira (Fortaleza)	Grupo de Capoeira Escola Marista (Iguatú)
Grupo de Capoeira Raízes da Angola (Fortaleza)	Grupo de Capoeira Filhos de Cruz (Cruz)
Grupo de Capoeira Redenção (Fortaleza)	Capoeira Menino Bom (São Benedito)
Grupo Esperança Capoeira (Tanguá)	Grupo Cdo de Viçosa (Ibiapaba)
Grupo N'Golo de Capoeira (Santana do Cariri)	Grupo de Capoeira ACAJIB (Brejo Santo)
Grupo Confiança Brasil Capoeira (Morada Nova)	Grupo de Capoeira Cadência (Granja)
Grupo Capoeira Resistência Negra (Quitaiús)	Grupo Capoeira Angola Atitude (Fortaleza)
Grupo Capoeira Terra da Luz (São.G. Amarante)	Nação Griô Capoeira (Itaitinga)
Grupo de Capoeira Liberdade brasileira (Granja)	Grupo Capoeira do Polo da Vila União (Sobral)
Grupo de Capoeira Angola (Morrinhos)	Grupo de Capoeira Renascer (Iracema)
Grupo Capoeira Água de Beber (Fortaleza)	Grupo Legião brasileira de Capoeira (Sobral)
Grupo Negaça Capoeira (Madalena)	Grupo de Capoeira São Salvador (Sobral)
Associação Capoeira brasileira (Caucaia)	Grupo Axé Capoeira (São Benedito)
Grupo Capoeira Brasil (Fortaleza)	Grupo K de Capoeira (Araripe)
Grupo de Capoeira Garra cearense (Catarina)	Grupo Zumbi Capoeira (Paraipaba)
Grupo Capoeira Cordão de Ouro (Mombaça)	Grupo Camuá Capoeira Sítio Alegre (Morrinhos)
Grupo Negaça Capoeira de Crateús (Crateús)	Assoc. Cultural Capoeira Raízes da Terra (Fort.)
Assoc. Cult. de Capoeira Alforria e Raça (Varjota)	G. Folc. e Cult. Maltas da Capoeiragem (Tanguá)
Instituto Terreiro Capoeira (Crato)	Grupo Cia Terreiro Capoeira (Fortaleza)
Grupo de Capoeira Ilê Axé Omo Tifé (Fortaleza)	Grupo de Capoeira Ukilombo (Fortaleza)
Fund. Inter. de Capoeira Angola (Fortaleza)	Associação Zumbi Capoeira (Fortaleza)
Grupo Capoeira Pura Arte (Sobral)	Grupo Legião brasileira (Fortaleza)
Grupo Capoeira Mundi (Fortaleza)	Grupo de Capoeira Escola brasileira (Fortaleza)
Grupo União Capoeira (Fortaleza)	Grupo Capoeirarte (Aracoiaba)
Grupo de Capoeira Ginga Menino (Barro)	Grupo A.R.T Capoeira (Fortaleza)

Fonte: elaborada pelo autor.

Com base neste levantamento, verificamos o alcance e a relevância que esta tradição de origem afro atingiu em todo o Ceará, tornando-se um movimento culturalmente construído e ressignificado de valores, simbologias, misticidades, ritualismos, musicalidades e resistências que, preservam na memória do povo cearense, as reminiscências de nossos afro ancestrais, que tanto lutaram pela libertação e pelo reconhecimento de sua identidade étnico-racial. A Capoeira, com seu jogo gingado, cheio de malícias e mandingas, é mais uma representação de nossa ancestralidade africana no Estado, uma luta que mistura esporte, dança, ritos e musicalidades, expressadas em cada toque envolvente do tambor, que em diálogo constante com o *Berimbal*, impõem o ritmo e a cadência de sua essência em nossa história.

Imagem 13 - Grupo “Coco do Iguape”



Fonte: Felipe Melo Gomes, Igor de Melo

Imagem 14 - Grupo “Confiança Brasil Capoeira”
Banabuiú - CE

Fonte: Diário do Nordeste

2.8 Grupos de Samba-Reggae

“Alô, mulatas! Alô, alô, mulatas! O barulho que vocês estão ouvindo é um barulho de latas! De latas! Eu disse: “Latas! Latas!”.(GIL, Gilberto, 1968. Gege-Edições Musicais LTDA)

Nesta modalidade, versaremos sobre os principais agrupamentos que utilizam a percussão como base musical para a constituição de um novo repertório rítmico no interior do Ceará. Trataremos então dos “*Grupos de Samba-Reggae*”: manifestações percussivas inovadoras baseadas na musicalidade dos *Blocos afro-baianos*¹⁹⁰, e que utilizam para suas práticas instrumentos confeccionados a partir de materiais reutilizáveis.

Estes grupos, característicos da cidade de Cruz-CE¹⁹¹, vem alcançando projeção no cenário cultural da Região do Vale do Acaraú¹⁹² nos últimos anos, participando de programações festivas do calendário nacional e de eventos solenes, onde são convidados por vários municípios para abrilhantarem as ocasiões com seus diversos ritmos afro-brasileiros, incluindo-se o *Samba-Reggae* como destaque.

São formados exclusivamente por crianças e adolescentes - estudantes de escolas públicas, que vêm nestas práticas uma forma de se interagir musicalmente. Um grupo de *Samba-Reggae* cruzense é organizado através de diversos naipes de instrumentos, que apresentam timbres, alturas, intensidades, tamanhos, e composições-(materiais) diferentes. Tais instrumentos são produzidos em oficinas ecológicas, onde existe a reutilização de materiais reaproveitáveis - trazidos pelos próprios integrantes. Estas oficinas são ministradas

¹⁹⁰ Op. cit.

¹⁹¹ Cruz-Ce: localizada na microrregião do litoral de Camocim e Acaraú, mesorregião do Nordeste cearense. Para maiores informações sobre distância e economia, voltar ao tópico “*Trajectoria em cortejo*” deste trabalho.

¹⁹² Vale do Acaraú: um dos principais polos regionais do Estado do Ceará, abarca municípios como Acaraú, Sobral, Cruz, Santana do Acaraú, Marco, Bela Cruz, Itarema, dentre outros.

por professores de música que inclusive, regem estas práticas coletivas em horário de pós-turno escolar.

Diferenciam-se dos *Blocos afro-baianos* em vários aspectos: 1º- Não realizam coreografias enquanto executam os ritmos; 2º- A maioria dos grupos não se apresenta em forma de cortejo (desfile percussivo), apenas como um *Bloco* fixo, sem muitos movimentos; 3º - Seus instrumentos são confeccionados, suprimindo a carência de instrumentos percussivos tradicionais; 4º - Não entoam melodias durante o ato rítmico, a sonoridade exclusiva vem do batuque de objetos *cotidiáfonos*¹⁹³ (AKOSCHKY, 1988); 5º- Seu repertório trás o *Samba-Reggae* como ritmo de destaque, no entanto, não é o único a ser tocado, tendo outros ritmos como: *Swingueira*¹⁹⁴, *Axé*, *Samba*, *Pagode*, *Maracatu*, *Baião* e *Marcha Carnavalesca* em suas apresentações.

Apesar de tantas divergências, espelham-se no modelo estilístico de um dos principais grupos percussivos de Salvador-BA, o “*Olodum*”, apresentando em seus uniformes as mesmas cores características do *Samba-Reggae*: preto, amarelo, verde e vermelho. Outra particularidade que define estes grupos como “*Grupos de Samba-Reggae*” trata-se de sua configuração instrumental, organizada nos mesmos padrões sonoros dos *blocos afro-baianos*, dividindo-se em categorias de instrumentos que irão compor naipes com alturas sonoras diferenciadas: grave, médio e agudo. Sobre esta divisão categórica, têm-se como exemplo no quadro abaixo alguns instrumentos - (confeccionados) que reproduzem a mesma função percussiva dos instrumentos convencionais dos *blocos afro-baianos*. Vejamos:

Tabela 11: Instrumentos percussivos confeccionados com material reciclado e suas respectivas sonoridades.

Instrumento Cotidiáfono - (confeccionado)	Instrumento Tradicional	Altura Sonora
Tambores (Recipientes) de lixo. Capac. /220L	Surdo de Primeira	Grave
Baldes de Plástico. Capac. /18L	Surdo de Segunda	Médio
Baldes de Plástico. Capac./15 Litros	Surdo de Terceira	Agudo
Latas de tinta	Repiques	Agudo
Galões de Água mineral. Capac./20 L cada	Caixas	Agudo
Cones de linhas de costura e frascos de aerossol	Ganzás	Agudo

Fonte: elaborada pelo autor.

¹⁹³ Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados com objetos e materiais de uso cotidiano, “de construção simples ou desnecessário feitiço específico, que produzem som mediante simples mecanismos de acionamento” (AKOSCHKY, *apud* GARCIA, 2013, p, 26).

¹⁹⁴ Swingueira: espécie de variante do pagode baiano, criado em Salvador-BA. É erroneamente chamado de Axé-music pelo fato de ser um ritmo de origem baiana.

Para a execução de ritmos e de técnicas como *baquetamento*¹⁹⁵, *rudimentos*¹⁹⁶ e *manulações*¹⁹⁷ estes grupos utilizam suas próprias baquetas - confeccionadas a partir de gravetos de árvores nativas e de cabos de vassoura sem utilidade¹⁹⁸.

Ao todo, existem cerca de oito grupos percussivos na cidade de Cruz, os quais apresentam um percentual que pode variar de 20 a 40 participantes. Tais grupos muitas vezes são intitulados remetendo-se aos nomes de suas próprias localidades, programas sociais ou ainda, de suas escolas públicas de origem. Como exemplo, têm-se o grupo “*Batucan*” - objeto de estudo desta dissertação, que traz os termos ‘*Batu*’ - referindo-se a “Batuque” e ‘*Can*’ - referenciando “Canema”- alcunha que faz menção à Escola Filomena Martins dos Santos por situar-se no Bairro conhecido como Canema.

Sobre este grupo, o mesmo foi desenvolvido nesta escola no ano de 2008, sob minha coordenação e regência¹⁹⁹, tendo influenciado a formação de outros agrupamentos em escolas públicas da sede e dos distritos da cidade. A seguir, demonstraremos na tabela os grupos de percussão²⁰⁰ das escolas públicas cruzenses que vem introduzindo na cultura percussiva cearense um novo repertório rítmico, que traz no timbre de seus instrumentos reciclados uma nova sonoridade - autêntica e sincopada ao som do *Samba-Reggae*:

Tabela 12: Grupos Percussivos da cidade de Cruz-CE

Grupo Batucan	(Batuque da Escola de Canema)
Grupo Batucuns	(Batuque da Escola de Tucuns)
Grupo Batulatan	(Batuque Lata e Tambor - Escola de Cajueirinho)
Grupo Batulago	(Batuque da Escola de Lagoa Salgada)
Grupo Rituque	(No Ritmo do Batuque - Escola de Frei Jorge)
Grupo Batucai	(Batuque da Escola de Caiçara)
Grupo Batupeti	(Batuque do Prog. de Erradicação do Trab. Infantil)
Grupo de Batuque Maria Pereira Brandão	(Batuque da Escola Maria Pereira Brandão)

Fonte: elaborada pelo autor.

Estes agrupamentos trazem sempre associados às suas práticas percussivas os conhecimentos da cultura afro-brasileira, repassando através de seus ritmos saberes que prezam a valorização cultural, o respeito, a quebra de preconceitos e a nossa história enquanto afrodescendentes que somos, instigando os alunos a conviverem colaborativamente sem qualquer tipo de discriminação racial.

¹⁹⁵ Baquetamento: técnicas de agilidade e de mudança de intensidade com a independência das mãos nas baquetas - (dissociação motora).

¹⁹⁶ Rudimentos: Op. cit.

¹⁹⁷ Manulação: Op. cit.

¹⁹⁸ Para maiores informações sobre estes assuntos, ver capítulo V.

¹⁹⁹ Sobre este assunto, consultar a introdução deste trabalho, a qual traz mais detalhes sobre a trajetória de vida do pesquisador frente à regência deste grupo.

²⁰⁰ Para maiores informações sobre estes grupos, ver capítulo V, onde trazemos imagens, links de vídeos e nomes dos monitores, assim como de suas respectivas escolas públicas.

[...] a percussão é além de uma possibilidade de expressão musical, uma importante ferramenta educativa, de formação e de criação artística em contextos coletivos, tendo em suas apresentações uma proposta de valorização da cultura [afro-brasileira] e da música local [...]. (SANTOS, Catherine, 2013, p. 89)

Além destes alcances formativos, despertam outras competências de aprendizagem, como as relações socioambientais, trabalhadas durante as oficinas de construção de instrumentos reciclados. Nestas oficinas coletivas, entra em jogo a criatividade, o fazer artesanal, a experimentação sonora, o reaproveitamento de resíduos recicláveis, a preocupação com o meio ambiente e a interação humana, tendo a música percussiva como ferramenta mediadora do conhecimento.

A atividade de construir instrumentos musicais com material alternativo forma grupos com interesses em comum, propagando a prática de explorar materiais sonoros e alimentando a troca de informações entre pessoas, assim como a difusão dos conhecimentos obtidos entre eles para além dos grupos. Os próprios recicladores [passam] a fornecer matéria prima para a confecção de instrumentos, selecionando-os em seu trabalho. (GARCIA, 2013, p. 35)

O *Samba-Reggae*, ritmo predominante destes agrupamentos percussivos em Cruz, trata-se de um estilo de *Samba* baiano, sincopado, que segundo o “*Dicionário da História Social do Samba*”, de Lopes (2017, p. 269), “parece resultar da fusão da “levada” cadenciada das antigas escolas de samba soteropolitanas com o toque do Ijexá dos afoxés, realizada sob forte influência do reggae jamaicano”. Já Chamone (2008, p. 23) afirma que tal complexo sonoro possui “influências musicais do samba, do candomblé, do merengue e da salsa e possui uma variada gama de padrões rítmicos”.

Surgiu no cenário cultural baiano na década de 1980, a partir da reformulação de algumas agremiações carnavalescas que, defendendo a bandeira da igualdade racial e do combate ao racismo, criaram uma nova estética musical, tendo o *Olodum* (em 1979), o *Ilê Aiyê* (em 1974) e *Muzenza* (em 1981) como os principais *Blocos Afro de Samba-Reggae* no país.

Este ritmo afro-brasileiro é formado por variações e contratempos, executados sobre uma base rítmica do *Ijexá*²⁰¹, que conduz o *Reggae*²⁰² ainda sob influências da antiga cadência ralentada das agremiações carnavalescas baianas, as quais não sofreram com a interferência cultural das *Escolas de Samba* do Rio de Janeiro.

Sobre o fundador desta nova sonoridade cadenciada, Lopes (2017, p. 269-270) afirma:

²⁰¹ Op. cit.

²⁰² Reggae: gênero musical oriundo da Jamaica. Baseia-se num estilo caracterizado por acentuações rítmicas fortes e fracas. Tem o cantor e compositor Bob Marley como ícone e referência musical.

A paternidade da nova “levada” é, entretanto, geralmente atribuída a Neguinho do Samba (Antonio Luís Alves de Sousa, 1955-2009), diretor de bateria do Olodum, o qual teria criado o samba-reggae, popularizado a partir de gravações das cantoras Margareth Menezes e Daniela Mercury.

Além de conquistar fama e espaço no cenário carnavalesco brasileiro, o *Samba-Reggae* do grupo *Olodum* e de *Neguinho do Samba* conseguiu alcançar projeção nacional através de gravações com a participação de artistas internacionais: *David Byrne* (1989), *Paul Simon* (1990) e *Michael Jackson* (1996), tendo a indústria midiática como meio difusor desta nova musicalidade desenvolvida na Bahia, e que já influenciava a criação de diversos *Blocos afros*, cujos princípios voltavam-se à defesa dos direitos do povo afro no Brasil.

No âmbito da música popular, outras revoluções também se processavam. A explosão midiática da percussão e o sucesso do samba-reggae, fenômenos também surgidos a partir dos anos 80, incitaram a criação de centenas de escolas de percussão e blocos-afro nos projetos sociais espalhados pelo país. O samba-reggae trouxe em suas letras e em seu ritmo a valorização do universo negro, que buscava participar mais ativamente da cena política e cultural no Brasil. A apropriação da linguagem percussiva do samba-reggae, adaptada as tendências musicais do mercado consumidor, gerou um novo paradigma rítmico, composicional e tímbrico que iria marcar profundamente a música popular brasileira. Dos bairros pobres de Salvador, dos desfiles de bloco nos carnavais, esta música, de sonoridade nova e dançante, de cadência sincopada e não muito rápida, seria imediatamente incorporada aos programas de televisão e rádio, sempre associada ao repertório carnavalesco. (CHAMONE, 2008, p.24)

O impacto cultural e artístico ocasionado pelo *Samba-Reggae* possibilitou que este ritmo excedesse as suas próprias barreiras territoriais, alcançando outras regiões e culturas, que, se apropriaram desta nova estética da música baiana, introduzindo-a no seu repertório tradicional através da criação de grupos percussivos influenciados pela musicalidade dos *Blocos afros*. Como exemplo, temos os grupos de *Samba-Reggae* da cidade de Cruz no interior do Ceará, que se apoderaram desta nova modalidade rítmica ressignificando-a, conquistando um espaço de legitimação junto aos outros ritmos e gêneros musicais executados por diversas manifestações da cultura popular local.

Contudo, esta nova cadência sincopada encontrada no Estado do Ceará vem fortalecer o discurso de que esta terra alencarina possui sua própria identidade rítmica, composta pela diversificação de grupos percussivos contemporâneos e tradicionais que criam e reelaboram constantemente sua música, sua arte e sua cultura. O *Samba-Reggae*, mesmo sendo típico da Bahia, é encontrado no interior do Ceará sob uma nova roupagem percussiva, tanto em termos timbrísticos quanto estruturais, e vem se destacando como mais uma prática afro-brasileira que compõe o nosso patrimônio simbólico e imaterial.

Imagem 15 - Apresentação cultural do Grupo Batucan
Ginásio Poliesportivo da cidade de Cruz-Ce



Fonte: Lidonildo Costa

Imagem 16 - Apresentação cultural do Grupo Batulago
Quadra da Escola Elvira de Sousa Brandão - (Lagoa Salgada)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

2.9. Breve contextualização

Vimos no início deste capítulo que muitos estudos classificam outros estados brasileiros como importantes centros difusores da cultura percussiva, esquecendo-se que o Ceará também tem na sua tradição características de um Estado multicultural, diversificado em termos rítmicos - presentes nas suas mais diversas práticas tradicionais da cultura popular.

A insuficiência de referências teóricas que trouxessem as práticas percussivas de origem afro-brasileira no Ceará me levou de encontro a um discurso preconceituoso que fez brotar em meu consciente certas inquietações sobre a possibilidade desta carência de estudos estar conectada diretamente a ideologia de que no Ceará não teve influência cultural afrodescendente. Como vimos, esta teoria é erroneamente propagada e defendida por uma classe minoritária e desinformada da elite cearense, que não reconhece e não aceita as heranças deixadas pelos nossos afro-ancestrais. Esta, mesmo apresentando uma extensa fundamentação teórica, não consegue comportar todas as evidências desta suposta “ausência” da cultura negra no Estado.

As marcas do legado africano estão presentes em várias cidades cearenses constituindo-se como espaços de memória, cultura e sociabilidade. A realização de pesquisas por parte de acadêmicos/ativistas negros(as) nos últimos anos têm ampliado a compreensão destes fatos históricos e culturais e contribuído para desconstruir a ideologia de que as regiões do Estado do Ceará possuem diminuta influência das populações africanas e afrodescendentes. (CUNHA, Júnior et al., 2011, p.11)

Hoje, sabe-se através de registros históricos que a participação afrodescendente no Ceará não foi ínfima, sendo esta preponderante para o desenvolvimento de diversas tradições artísticas, as quais trazem sempre a música percussiva associada às suas práticas populares. Como exemplo, dissertamos sobre as principais manifestações da cultura local: *Grupos de Maracatus*, *Bandas Cabaçais*, *Escolas de Samba*, *Blocos*, *Afoxés*, *Fanfarras*, *Reisados*,

Grupos de Bois, Grupos de Coco, Grupos de Capoeira e Grupos de Samba-Reggae. Todas, trazendo reminiscências de um forte legado africano. No entanto, cabe ressaltar que estas - apesar de serem as principais práticas populares que trazem a percussão como destaque, não são as únicas pertencentes ao contexto cultural do Ceará. Existe uma gama de folguedos populares como: *Festa da Caninha Verde, Pastoril, Dança de São Gonçalo, Ciranda, Maneiro Pau, Congada, Lapinha, Tambor de Crioula, Quadrilhas das Festas Juninas*, dentre outras mais, que, compõe o repertório tradicional deste Estado. Além disso, existe também a cultura percussiva das matrizes religiosas africanas (*Candomblé e Umbanda*), assim como o “*Toré*” - dança ritualística dos povos indígenas de nosso Estado, que utilizam os *Atabaques* como forma de sonorização para suas tradições. Uma sugestão para os pesquisadores interessados por esta temática seria de estudar estes grupos e suas características, o que seria de grande valia para o reconhecimento e para a legitimação de nossas riquezas culturais e percussivas a âmbito acadêmico.

A prática percussiva - incluindo-se os diversos ritmos criados e ressignificados pelos brincantes destas manifestações, é vista, nestas circunstâncias, como um importante símbolo da musicalidade cearense, que contribui para o nosso reconhecimento étnico/racial e para a incrementação artística destes grupos de tradição popular. A percussão, portanto, foi vista até aqui como uma ferramenta sociocultural, pertencente a este universo alencarino rico de significados, de valores, de memórias, de diversidades e de encantamentos, e que possui sua própria autenticidade sonora.

A partir deste apanhado teórico, conseguimos construir um discurso eficiente, que tenta legitimar nossas práticas culturais como manifestações genuinamente cearenses, autênticas de fato, com suas próprias peculiaridades e ressignificações, e que deve ser referência, assim como os outros Estados, de trabalhos voltados para a temática da percussão afro-brasileira. No próximo capítulo, trataremos ainda da percussão, mas num contexto de formação musical e humana, destacando seu importante papel como ferramenta formadora, que concilia o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

“[...] O ritmo e a percussão são a base (a terra) aonde podemos fincar os pés e voar [juntos] com sabedoria. Intuição e pensar [...]”. (MARCONI, 1997, p.08)

3. BATE FORTE O TAMBOR - COMPETÊNCIAS EDUCATIVAS DAS ATIVIDADES PERCUSSIVAS

No capítulo anterior, dissertamos sobre como a percussão afro-brasileira encontra-se atrelada às manifestações da cultura popular cearense, tornando-se uma ferramenta de incrementação e de expressão artística, além de um veículo de divulgação dos ritmos existentes no repertório tradicional local. Neste capítulo, dialogaremos sobre as potencialidades formativas e integradoras inerentes ao processo musicalizador das práticas percussivas em contexto coletivo, articulando reflexões sobre como a percussão pode atuar como um elemento interdisciplinar principalmente nas instituições de ensino, onde vincula diferentes conhecimentos em prol de sua efetivação rítmica.

Trouxemos portanto para este estudo, reflexões preponderantes de diversos autores que discorrem sobre esta mesma temática, no intuito de conciliar seus conhecimentos às nossas próprias teorias, intuições, visões e experiências significativas, tendo a percussão em grupo e suas contribuições formativas como o objeto central deste diálogo. Sob a luz deste discurso, nos apropriaremos e nos embasaremos nos conhecimentos dos respectivos autores: Schrader (2011); Santos, Catherine (2013, 2017); Penna (2015); Freire, Ludmila (2015); Cunha, Júnior (2011) e Brito, Teca (2003).

Ainda sobre este capítulo, o mesmo encontra-se dividido em quatro tópicos, os quais foram elaborados numa sequência que permitirá ao leitor(a) a compreensão dos processos educacionais imbricados ao ato musicalizador das práticas percussivas em grupo. No entanto, nada impede que estes tópicos possam ser lidos em uma ordem aleatória, pois há uma riqueza de detalhes e de informações únicas, presentes em cada texto organizado.

No primeiro tópico, apresentamos conceitos e percepções sobre a capacidade musicalizadora das práticas percussivas em grupo, apontando os fatores formativos que são emergidos durante estas atividades colaborativas; no segundo tópico, trataremos das potencialidades da percussão coletiva enquanto ferramenta educacional interdisciplinar, que entrelaça diferentes áreas do conhecimento durante o seu ato musicalizador; por fim, no terceiro e no quarto tópico, versaremos sobre quais contribuições pedagógicas são instigadas

através do trabalho rítmico em grupo, havendo o diálogo com outras questões educativas - como as étnico-raciais e socioambientais.

Este estudo também contribui para fornecer subsídios a professores e pesquisadores que possam relacionar a prática musical [percussiva] à busca de soluções para problemas coletivos, como a **exclusão social**, o alto consumo de bens materiais ligado a **problemas ambientais** e a ausência de oportunidades para o **desenvolvimento humano**. (GARCIA, 2013, p.15, grifo nosso)

Esperamos assim, trazer à tona reflexões sobre o impacto relevante destas atividades para o campo da educação, apontando suas possibilidades formadoras e socializadoras que, em potencial, contribuem para o processo de construção dos saberes pedagógicos e musicais de seus participantes. Nesta perspectiva, construiremos concepções estruturadas, fundamentadas na justificativa de que o fazer musical percussivo dentro da escola propicia o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, tornando-se uma ferramenta educativa que congrega diferentes formas de conhecimento.

3.1 A percussão colaborativa como espaço de musicalização coletiva

Para iniciarmos este assunto, desvelaremos primeiramente o sentido do termo “*musicalização*”, no intuito de obter um melhor entendimento sobre a importância deste processo frente ao trabalho colaborativo com instrumentos percussivos. A saber, Penna (2015) descreve:

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2015, p. 49).

Reiterando o sentido do discurso da autora, interpretamos a musicalização como um processo pedagógico que norteia uma determinada atividade musical criadora, estimulando o desenvolvimento de mecanismos de apreensão da linguagem sonora nos indivíduos, ou seja, de referenciais sonoros internalizados, tornando-os críticos e sensíveis a qualquer tipo de música. Este processo, muitas vezes construído inconscientemente, desperta nos participantes inúmeras competências e habilidades ao entrar em contato com algum estímulo musical,

ampliando os seus limites de capacidade criativa e auditiva, promovendo ainda, a familiarização com diversas formas de experiências culturais e de linguagens musicais.

A musicalização também atua num processo que busca privilegiar outros aspectos além daqueles puramente musicais, pois trabalha esquemas de cognição, de ressignificação, de sensibilização e de psicomotricidade, desenvolvendo-os através de uma progressividade didática - muitas vezes atribuída de sentidos e valores pelos próprios sujeitos que participam destas atividades. Outras competências como: cooperação, criatividade, coletividade, entrosamento, apreciação, experimentação e expressão, perfazem este quadro em que a musicalização é a mola motriz para o desencadeamento de experiências significativas entre os sujeitos - que passam a ser educados musicalmente a partir de qualquer prática dirigida sobre os moldes deste amplo processo.

Segundo Santos, Catherine (2013) musicalização é uma expressão que ressalta um sentido mais amplo sobre a prática instrumental, pois privilegia de forma significativa e integradora a participação autônoma do indivíduo durante o seu próprio fazer artístico. Nesta perspectiva, concordo com Schrader (2011) quando o mesmo afirma que qualquer trabalho musical deve utilizar a musicalização como “eixo principal”, havendo estratégias cujo objetivo não se detenha apenas à transmissão de puros conteúdos técnicos de execução instrumental, mas, da ampliação de um senso crítico e reflexivo nos sujeitos envolvidos durante a prática, tornando-os capazes de se apropriarem de uma determinada música expondo suas próprias experiências e opiniões.

As autoras Mateiro e Schmidt (2016) embasadas nos conceitos de Chiarelli e Barreto (2005), discorrem sobre como o processo de ensino-aprendizagem por meio da musicalização pode permitir que as crianças desenvolvam sua psicomotricidade, coletividade e senso rítmico - fatores ideais para a iniciação musical e para a formação educacional dos mesmos. Já Paiva (2004) esclarece que um indivíduo passa a interagir com o mundo sonoro externo através da sua compreensão e expressão musical, cabendo à musicalização exercer essa função integradora - a qual complete e modifique a qualidade do ambiente sonoro. Para este autor, o processo de musicalização abrange, entre outros fatores:

[...] atividades de apreciação musical [que] envolvem além da audição, a compreensão sobre determinada manifestação musical através da crítica e da reflexão. A execução (performance) [que] trata desde aspectos técnicos e de manejo dos instrumentos, até de interação em grupo. A composição musical [que] compreende a improvisação, a exploração sonora com o corpo ou instrumentos e a expressão individual e coletiva através da organização formal de estruturas musicais. (PAIVA, 2004, p.16)

No tocante ao discurso levantado sobre musicalização, devemos enfatizar que este termo não substitui o conceito de “*educação musical*”, sendo este último um processo mais abrangente, que abarca inclusive estágios de desenvolvimento que transpõem a própria musicalização.

No entanto, musicalização e educação musical não se sobrepõem simplesmente, um termo pelo outro. Embora a musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização. Compete por exemplo, à educação musical abordar a notação, como uma representação gráfica convencionalizada. À musicalização, cabe trabalhar no nível do fato musical em si, em sua concreticidade sonora [...]. (PENNA, 2015, p. 48-49)

Entendemos portanto, que a musicalização é uma etapa inserida na educação musical, necessária e indispensável para o desenvolvimento de competências musicais, pedagógicas e humanas nos indivíduos. Entretanto, para que a mesma se concretize numa formação integrada mais prolongada, deve-se construir e caminhar paralelamente com a educação musical, para enfim alcançar êxito no processo educativo.

Diante de tudo o que foi explanado, concebemos a musicalização como um mecanismo pedagógico capaz de desenvolver os instrumentos de percepção auditiva nos indivíduos, sensibilizando-os através de experiências significativas com o trabalho sonoro em uma educação musical. A partir do domínio deste termo supracitado, teremos propriedade para tratarmos de um outro conceito, no qual se estabelece a “*percussão*” como uma proposta musicalizadora e colaborativa.

Assim como esclarecemos o sentido do termo “*musicalização*” para tratarmos de suas competências frente a um trabalho colaborativo com instrumentos percussivos, explicaremos o significado de “*percussão*”, discutindo sobre suas contribuições para o processo de musicalização coletiva. Pois, para Schrader (2011, p. 38):

No campo da música percussiva [é] preciso ampliar o conceito do termo ‘percussão’, transpondo a ênfase na música percussiva eminentemente orquestral sinfônica já consolidada, para atingir o que poderíamos chamar de um pluralismo rítmico associado, antes de tudo, à diversidade das manifestações culturais brasileiras.

No ponto de vista do autor, quando tratamos de percussão, envolvemos um conjunto de manifestações rítmicas não apenas de caráter erudito - (sinfônico) já respeitado e consolidado culturalmente, mas, também associamos a diversidade de práticas culturais populares que se utilizam do fazer percussivo como uma forma de expressão artística. Desta maneira, passaremos a partir de agora a enfatizar no nosso discurso, a percussão como um meio para se desenvolver a musicalização no âmbito de todas estas práticas musicais

construídas culturalmente, as quais perfazem este “*pluralismo rítmico*” tanto erudito quanto popular.

O enfoque que contribui para este trabalho apresenta-se na possibilidade de pensar as práticas percussivas como um mediador de formação nos processos educacionais, compreendendo essas experiências carregadas de conhecimentos culturais, artísticos e musicais envolvidos em uma trama inspirada nas manifestações da cultura popular brasileira. (SANTOS, Catherine, 2017, p.37)

Segundo Melo (2015), atualmente, com a implementação da Lei nº 11.769/2008 - sobre o ensino de música nas instituições de Educação Básica, muitos educadores musicais tiveram de pesquisar uma solução para o atendimento da demanda de escolas que carecem de seus trabalhos - voltados especialmente para o ensinamento de instrumentos musicais em salas de aula regulares²⁰³. Como o número de alunos muitas vezes é demasiadamente elevado, a estratégia encontrada por muitos destes profissionais foi de aplicar um ensino voltado para práticas musicais coletivas - modalidade que nas palavras de Silva, Elmo (2016, p. 16 - 17):

[...] permite e implica na troca de relações importantes para o desenvolvimento de cada um; ou seja, existe uma relação social de dependência, pois todos participam juntos de um mesmo discurso, do resultado final que é apresentado. Partindo dessa perspectiva, torna-se possível o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais em diferentes contextos, principalmente em turmas heterogêneas através da adaptação de arranjos de acordo com o nível de cada grupo de alunos da turma, o que torna esta modalidade uma opção plausível para a realização de trabalhos em grandes grupos, como acontece na maior parte dos casos com o ensino de instrumentos de percussão.

Conforme apontado pelo autor, o ensino coletivo de instrumentos musicais torna-se uma metodologia apropriada para a abordagem pedagógica em diferentes contextos escolares com turmas “heterogêneas”, sendo por isso uma opção eficaz principalmente quando há a necessidade de trabalhos voltados para grupos numerosos. Caminhando neste pensamento, percebemos a percussão coletiva como uma proposta musicalizadora adequada para a realização de trabalhos rítmicos em turmas com número elevado de alunos. Suas potencialidades enquanto prática criativa revela uma colaboração mútua, de compartilhamento e de respeito rítmico e humano, existindo ainda uma relação entre gesto, som e movimento - presente em cada *performance* expressada pelos corpos dos instrumentistas. Além do mais:

[...] o ensino da percussão brasileira, tão variada em ritmos, instrumentos e técnicas. Eles contêm vasta gama de informações, frases rítmicas, grades polifônicas de samba, maracatu, baião, entre outros ritmos, além de exercícios técnicos, leituras

²⁰³ Sala de Aula regular: Entende-se por “sala de aula regular” uma sala de ensino onde se desenvolve o trabalho educativo em torno das disciplinas curriculares.

musicais e pequenos textos informativos sobre a história dos ritmos e dos instrumentos. (CHAMONE, 2008, p. 11)

As aulas de percussão coletiva “[...] são um espaço de troca de conhecimento inclusiva e que, portanto, a interação e a diferença entre os participantes são importantes neste processo” (SILVA, Elmo, 2016, p. 22). Não obstante, “através do coletivo, os estudantes trocam suas experiências e vivências musicais, adquirindo e construindo o conhecimento tanto a nível individual quanto de grupo” (PAIVA, 2004, p. 31-32).

Neste ponto, a percussão se tornaria “uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical” (CRUVINEL, 2008, p.05). Todas estas citações comprovam o potencial formativo existente nesta proposta musicalizadora, que não necessariamente deve acontecer apenas no horário curricular da sala de aula. Pois, segundo Santos, Catherine (2017, p. 15):

Nesse universo é interessante pensar que crianças e adolescentes utilizam do espaço das escolas para realizarem práticas percussivas de caráter extracurricular, ou seja, trabalham conteúdos musicais através da percussão em coletivo sem as exigências e uma sistematização formal exigida pela matriz curricular das escolas.

Seja no horário regular ou extracurricular, a percussão coletiva aponta para experiências importantes, as quais possibilitam o acesso às variadas manifestações culturais, agregando pessoas com idades, etnias e culturas diferentes em prol de uma atividade rítmica colaborativa, composta por ensaios, repertórios, apresentações e processos pedagógicos.

Os momentos de ensaios, os cortejos, as apresentações e a dinâmica dos encontros dos grupos como escolas de samba, maracatus, congadas, reisados etc. são inseridos na sonoridade dos diversos tipos de tambores, contemplando também a participação de várias pessoas que pertencem a uma comunidade, a uma agremiação, ou seja, a uma representatividade coletiva. (SANTOS, Catherine, 2017, p.16-17)

Tendo em vista o teor do discurso abordado até o presente momento, o qual viabiliza a proposta percussiva colaborativa como um meio para se desenvolver um processo musicalizador em contextos coletivos, nos propusemos a refletir sobre a seguinte indagação: como uma pessoa pode ser musicalizada através destas práticas? A resposta, no entanto, não é tão complexa, traz em sua explicação a justificativa de que quando esta pessoa entre em contato com os vários ritmos culturais, suas técnicas e ensinamentos, ela vai despertando e instigando os mecanismos auditivos de apreensão da linguagem percussiva, além, é claro, de se tornar uma ouvinte crítica e reflexiva da própria música produzida e ressignificada. Em outros termos ela será educada musicalmente através da percussão. O contato desta pessoa com os outros indivíduos do grupo, repassando o seu “produto artístico apreendido” através de uma proposta pedagógica orientada, permitirá que esta desenvolva competências e

habilidades não apenas voltadas à dimensão rítmica, mas a todo o processo educacional, que passará a ter a sua atuação autônoma enquanto colaboradora do ensino-aprendizagem.

A participação ativa do sujeito no ato da musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo a música é, para as pessoas, além do objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca. (GAINZA, *apud* SANTOS, Catherine, 2013, p.109)

Entretanto, para que esta proposta tenha êxito, não necessita necessariamente que seus ensinamentos devam incluir como pedagogia inicial a teoria musical, a partitura²⁰⁴ ou os princípios técnicos de execução instrumental. “A experiência deve vir antes da compreensão”. Nesta perspectiva, tocar, sentir o ritmo, o corpo, o seu próprio instrumento pulsando junto aos braços, permite que o indivíduo apreenda a capacidade de interagir musicalmente, tanto com a música e o seu instrumento, quanto junto aos próprios participantes e professor. Tal pensamento é baseado nas concepções de Carl Orff (1895 - 1982), importante pedagogo da área musical que desenvolveu alguns métodos ativos²⁰⁵ o campo da educação, buscando “[...] desintelectualizar e destecnizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência, que é ela sim, a base do processo. Dessa forma, [...] sentir o ritmo, em vez de analisar seus componentes, e experimentar como estes se agrupam e se relacionam” (PENNA, 2015, p. 213) é considerado um de seus preceitos principais para a iniciação musical.

Os estudos deste pedagogo reafirmam o nosso discurso musicalizador quando o mesmo trás a tona a reflexão sobre a importância da vivência do fato sonoro contribuir para a formação de esquemas de percepção da linguagem musical. Tais esquemas, por sua vez, são trabalhados através do manuseio progressivo de elementos musicais - os quais desenvolverão mecanismos de expressão e de criação nos indivíduos. No entanto, o modelo rítmico de Orff não é necessariamente voltado para uma prática com instrumentos percussivos. Sua pedagogia traz a percussão corporal como uma ferramenta de uso simples e que pode suprir a ausência desta classe de instrumentos nas escolas. Vejamos novamente as palavras de Penna (2015, p.213), que embasada no discurso do referido autor, descreve:

²⁰⁴ Partitura: representação gráfica da música padronizada. Ou seja, um sistema de escrita composto por uma simbologia única que representa as notas musicais, assim como compassos e pausas.

²⁰⁵ Métodos Ativos: “Entende-se por métodos ativos as abordagens de educação musical que foram desenvolvidas no início do século XX e introduzidas, no Brasil, nos anos de 1950 e 1960, baseados em uma perspectiva de ampliar a relação homem e música através de práticas que englobassem conhecimentos além das competências de técnica instrumental, ou seja, a experiência musical deveria ser compactuada com o contexto cultural, social e a atuação do indivíduo como um todo” (SANTOS, Catherine, 2013, p.29).

O primeiro instrumento de percussão utilizado é o próprio corpo da criança, no qual são encontrados os ruídos necessários para corporalizar o ritmo de seus jogos, transpondo esse ritmo para ações que o representem cinesteticamente. A percussão corporal - realização consciente de práticas sem o emprego de instrumentos - é um meio para a capacitação rítmica, pois produz som, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil.

Apesar de reconhecermos que a percussão corporal passa a ser um método eficiente para a capacitação rítmica na ausência de determinados instrumentos percussivos, também concordamos que o ato de percutir ritmicamente algum instrumento ou objeto se torna uma prática necessária para a formação de esquemas musicais nos participantes. Pensando desta forma, e sob os efeitos desta carência de instrumentos nas escolas, elaboramos esta dissertação, que tenta viabilizar uma proposta de musicalização através da prática percussiva com instrumentos cotidiáfonos²⁰⁶ - produzidos em oficinas recicláveis com estudantes de uma escola pública. Não obstante, o processo musicalizador destas atividades assume ainda um papel interdisciplinar, pois trabalha outras questões educativas - como as étnico-raciais e socioambientais, que, tratando-se de temáticas necessárias e atuais para os currículos das instituições de ensino, também encontram-se distantes de serem implementadas e efetivadas nos mesmos.

Nos tópicos a seguir, aprofundaremos esta discussão, trazendo à tona estudos que apontam as práticas percussivas em coletivo como a principal proposta de musicalização na escola. Discutiremos ainda, sob uma perspectiva interdisciplinar, como esta proposta criativa e inovadora²⁰⁷ voltada à percussão, trabalha outras dimensões educativas, que, contribuem de fato para o processo de formação humana e musical de seus integrantes.

3.2 Práticas percussivas coletivas como proposta pedagógica interdisciplinar

Vimos anteriormente que a musicalização é um processo eficiente para o desenvolvimento de competências formativas nos indivíduos, onde trabalha esquemas musicais, cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais - fatores preponderantes para a capacitação humana. Neste âmbito, discutimos como proposta musicalizadora um trabalho colaborativo com a percussão coletiva, apontando estratégias criativas para a sua efetivação na escola. Também vimos que uma destas estratégias trata-se do manuseio de instrumentos percussivos confeccionados pelos próprios estudantes a partir de materiais reciclados - prática que viria a suprir a carência de instrumentos tradicionais no contexto escolar.

²⁰⁶ Op. cit.

²⁰⁷ Inovadora: proposta percussiva com instrumentos reciclados.

Neste tópico, refletiremos sobre como a musicalização - através destas práticas percussivas inovadoras - congrega outras questões educativas, associando saberes relacionados à educação das relações étnico-raciais e socioambientais, atuando como uma ferramenta interdisciplinar no currículo de ensino. Desta forma, passaremos a enfatizar a partir de agora, a percussão como um meio para se desenvolver um processo educativo mais amplo, em que a própria música atua como mediadora de diversas aprendizagens significativas.

Quando tratamos de percussão coletiva, sempre associamos a esta prática um grande acervo de instrumentos musicais diversificados, cujo valor de mercado é bastante elevado. No entanto, vimos anteriormente que existem diferentes propostas para se desenvolver um trabalho rítmico eficaz em grandes grupos sem a necessidade de tais instrumentos. Uma destas propostas seria a percussão corporal - eficiente principalmente para uma capacitação psicomotora no indivíduo. Outra, seria a percussão com instrumentos cotidiáfonos - estratégia criativa que defendemos neste estudo por se tratar de uma prática acessível e que supriria a ausência de determinados instrumentos tradicionais nas escolas.

Esta prática concilia diferentes áreas de conhecimento e de abordagens pedagógicas, uma vez que trata da reciclagem como principal meio para se desenvolver os instrumentos percussivos, ao passo em que a pluralidade cultural e o respeito étnico-racial também são trabalhados junto ao repertório rítmico - voltado principalmente à cultura afro-brasileira. Nestes parâmetros, enfatizamos em nosso discurso a música percussiva como o mecanismo principal de uma engrenagem educativa envolvida por vários conhecimentos. Em outras palavras, trata-se de uma ferramenta de integração que congrega diferentes áreas, sendo por isso, um elemento chave para nos aprofundarmos no campo da “*interdisciplinaridade*”.

Na visão de Freire, Ludmila (2015, p. 42) “[...] a interdisciplinaridade dirá respeito às interações e colaborações entre duas ou mais disciplinas, [...] estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo, respeitando a natureza e o objeto disciplinar de cada campo”. Tal perspectiva vai de encontro com a nossa proposta de musicalização em percussão, uma vez que tal atividade utiliza em suas ações, conhecimentos voltados à tríade: *Música, Educação Socioambiental e Relações Étnico-Raciais*.

Para se desenvolver um trabalho colaborativo desta natureza em um determinado contexto escolar, deve-se utilizar como premissas básicas estas três questões educativas, sendo estas preponderantes para o processo de musicalização e de formação humana nos alunos. Quando citamos a área musical, obviamente nos referimos a um trabalho voltado para o desenvolvimento de mecanismos de apreensão da linguagem sonora, onde o aluno irá se

expressar e interagir com o universo rítmico das variadas manifestações da cultura popular, despertando sua criatividade e criticidade musical a partir de técnicas, experimentações, improvisações e apreciações com a música percussiva em coletivo. Para Paiva (2004, p. 16):

Essas atividades formam os parâmetros da educação musical e quando trabalhadas de maneira integrada, possibilitam a vivência e a construção de um conhecimento musical sólido e mais amplo, à medida que além das habilidades técnicas para a execução de um instrumento, busca-se desenvolver também as capacidades de escuta, improvisação, interação em grupo e crítica musical. [...].

Em nossa proposta de musicalização, para o desenvolvimento destas competências e habilidades, há a necessidade de um trabalho rítmico com instrumentos percussivos - os quais serão confeccionados pelos próprios estudantes em oficinas ecológicas. Tais oficinas constituem-se como espaços de aprendizagem formativa, onde acontecem experimentações sonoras, criatividade, sociabilidade, ludicidade e sensibilização quanto aos problemas atrelados ao meio ambiente. “Nesse contexto, a construção de instrumentos musicais com material alternativo [ganha] mais visibilidade ao ligar-se a outras áreas além da musical, incentivando o reaproveitamento de materiais em conformidade com a propagação de novos valores de respeito ao meio ambiente e pelo baixo custo operacional” (GARCIA, 2013, p.22).

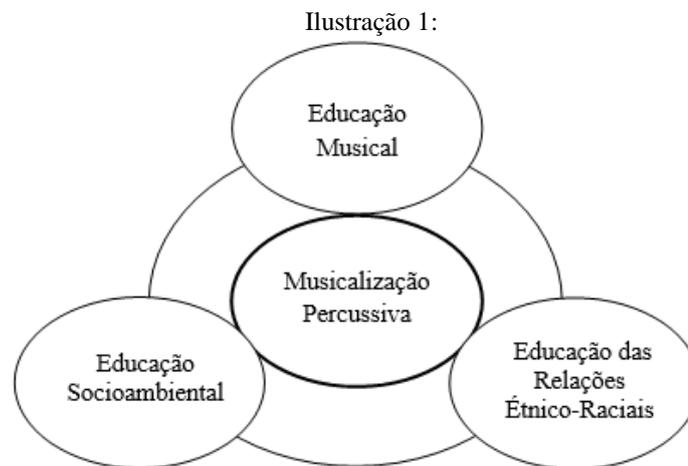
Além da música e do meio-ambiente como áreas trabalhadas, outra temática imprescindível para o sucesso desta proposta interdisciplinar trata-se das relações étnico-raciais, as quais em conformidade com os conhecimentos da cultura afro-brasileira trabalharão valores e ressignificações através do repertório rítmico - voltado principalmente a este tipo de manifestação. O contato dos alunos com diferentes ritmos e saberes oriundos desta cultura, proporcionará uma abertura para a troca de experiências significativas, além da ampliação do universo cultural entre os mesmos.

A diversidade de ritmos, estilos e gêneros musicais foram buscados, no sentido de ampliar e enriquecer a consciência musical do estudante. Cada tipo de música possui uma linguagem, sonoridade e características próprias. Portanto, a diversidade contribui para a formação musical, para a quebra de preconceitos, para a valorização cultural e para a ampliação dos horizontes estéticos e artísticos, indo além das questões de gosto musical ou de discussões infundadas sobre música. (PAIVA, 2004, p.55)

O incentivo ao diálogo e ao respeito étnico-coletivo também são aspectos preconizados, havendo quebra de preconceitos e de desconfianças, além da valorização das influências deixadas pelos nossos afrodescendentes. Sentimentos de pertença cultural e de identidade racial são fortalecidos através de constantes reflexões que acontecem paralelamente aos ensinamentos percussivos. Desta forma, “[...] fazer música através da percussão ou de práticas coletivas, faz com que os indivíduos envolvidos na performance

desenvolvam seu aspecto comunitário em música. Ademais, estarão firmando vínculos acrescidos de valores, vivências e relações” (MATEIRO, SCHMIDT, 2016, p. 86).

O inter-relacionamento existente entre estes três campos, até então distintos, encontra como ponto de convergência a própria musicalização percussiva, que se encarregará de aproximar estas diferentes áreas, tornando-as comuns e necessárias para o desenvolvimento de uma proposta formativa integradora. Conforme retratado no organograma exposto, podemos visualizar esta relação de trocas estabelecidas entre estes campos do conhecimento, tendo ao centro, o elemento conector desta proposta: a percussão.



Fonte: elaborada pelo autor.

Nessa conjunção em que a prática percussiva encontra-se desempenhando esta função de articuladora de conhecimentos, ela automaticamente se torna uma atividade de cunho interdisciplinar, pois “põe em relevo também a contribuição para a contextualização dos conteúdos de diversas disciplinas na aprendizagem dos alunos, tornando o conhecimento um aspecto mais próximo de sua vida real” (FERNANDES, 2010, p. 120).

Segundo Freire, Ludmila (2015, p.44) são “[...] características essenciais ao trabalho interdisciplinar, [...] confiabilidade, resiliência, flexibilidade, tolerância à ambiguidade, [...], apreço pela diversidade, dentre outras” competências, que, nas palavras de Fernandes (2010, p.148) revelam “atitudes como companheirismo, responsabilidade, criatividade e divisão de tarefas, tão necessárias ao desenvolvimento de trabalhos em grupo [...]”. Sobre estas “*atitudes*” que caracterizam o processo interdisciplinar, Fazenda (1991, p.14) em seus comentários reflexivos, elege algumas como principais:

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a

possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida.

Conforme abordamos, a nossa proposta de musicalização através da percussão em contexto coletivo encontra ressonância nas competências almejadas pelo processo interdisciplinar, uma vez que capacita os alunos para exercerem suas aprendizagens colaborativamente, dando-lhes oportunidades de uma melhor formação musical e humana. Não obstante, este processo na escola abre novos horizontes para que os integrantes destas práticas possam apreender conhecimentos de diferentes áreas de forma mais contextualizada e significativa, dialogando entre si e com outras questões educativas, construindo assim, o conhecimento coletivo através da reciprocidade e do respeito mútuo.

A percussão, portanto, atua enquanto uma ferramenta interdisciplinar de grande potencial formativo e educativo, imprescindível para o desenvolvimento de um projeto de musicalização eficiente na escola, o qual trará como resultado, não apenas aprendizagens voltadas à dimensão rítmica-musical, mas também, à outras questões, relacionadas principalmente às temáticas ambiental e étnico-racial. Sendo assim, nossa proposta “[...] se caracteriza como um trabalho que busca desenvolver uma formação humana e musical através das práticas percussivas em contexto colaborativo, permitindo a realização das atividades inseridas em perspectivas educativas que eleve através de um fazer artístico e criativo a construção de valores humanos” (SANTOS, Catherine, 2013, p. 122).

Atualmente, o campo da educação vive um momento contraditório na sociedade brasileira. Diversas políticas educacionais são criadas e colocadas em pauta, entretanto, quando chegam às instituições de ensino, são cada vez menos efetivadas. Tal fato refere-se principalmente às Leis: 11.769/2008 (Sobre o Ensino de Música), a Lei 10.639/2003 (Sobre a cultura Afro-brasileira e africana) e sobre a Lei 9.795/1999 (Sobre a Educação Ambiental). Em potencial, estas leis - presentes na LDB²⁰⁸ - “oferecem condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante a ação de todos os sujeitos [envolvidos]” (BRASIL, DCNs, 2013, p.15). Sanar preconceitos e estereótipos de cunho racista, sensibilizar quanto aos problemas ambientais, desenvolver aspectos conscientes de valorização da cultura, atuar coletivamente e colaborativamente exercendo a autonomia e a cidadania e se expressar artisticamente através dos sons, respeitando o gosto e a diversidade cultural do próximo, são

²⁰⁸ LDB: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

apenas alguns dos preceitos preconizados por estas legislações, que, infelizmente, ainda encontram obstáculos quanto às suas efetivações no currículo escolar.

Neste âmbito, em que a carência de propostas educativas na escola é cada vez mais perceptível, se faz necessário a criação e a execução de projetos interdisciplinares, cuja proposta pedagógica aponte para uma formação integrada do aluno, possibilitando-lhe o acesso diferenciado às diferentes formas de conhecimento, criando condições para que este desenvolva seus aspectos críticos, reflexivos e de natureza humana. Nesta perspectiva, a nossa proposta de musicalização - envolvendo as três áreas afins - seria uma oportunidade criativa para desenvolver no aluno aprendizagens significativas que, através do ensino percussivo com instrumentos reciclados, transformaria o seu modo de ser, de pensar e de agir coletivamente na sociedade.

Nos próximos tópicos, refletiremos sobre como o processo musicalizador destas práticas percussivas, pode se tornar um meio eficaz para a abordagem destas temáticas no currículo escolar. Para isso, demonstraremos por meio do diálogo estabelecido entre estas áreas, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, tendo à frente, a percussão como ferramenta formativa e condutora do conhecimento.

3.3 A percussão coletiva como ferramenta facilitadora das relações étnico-raciais

A escola, enquanto centro formador de relações sociais igualitárias, vive um constante paradigma que insiste em prevalecer quase que de forma inconsciente. Almeja desenvolver seres críticos e pensantes, sensíveis e capacitados para a vida, que se relacionem harmoniosamente em prol de uma sociedade mais justa e equânime. Em contrapartida, esbarra em um antagonismo que habita em suas ações, tidas muitas vezes como passivas, silenciosas e esporádicas quando o assunto se trata da abordagem de temáticas principalmente relacionadas às questões étnico-raciais na sala de aula.

Na medida em que a própria instituição escolar se omite a trabalhar e a desenvolver projetos e conteúdos calcados na temática: “história e cultura afro-brasileira e africana”, e reforça a transmissão quase que exclusiva de conhecimentos eurodescendentes, com seus padrões e normas preestabelecidas, contribui implicitamente para a supervalorização de uma cultura em detrimento de outra, legitimando e sacralizando um saber que se torna internalizado culturalmente e reforçado como o “essencial” para a aprendizagem e para o desenvolvimento estudantil de um certo indivíduo. Nisto, despreza outras fontes de cultura e de conhecimento, vistas como saberes secundários que apenas complementam o currículo, não contribuindo de forma eficaz para uma boa formação escolar entre os estudantes.

As representações que se forjam no seio da sociedade, quando contém estereótipos que desvalorizam o outro que se pretende negar, a partir da ótica e do interesse de quem domina, visam legitimar um determinado modo de apreender [...], e de forma propositadamente deturpada esses estereótipos que vão sendo transmitidos e inculcados socialmente. (BARROS; CUNHA J. *apud* CUNHA J. et al., 2011, p.177)

Nesta perspectiva, percebe-se que a escola não prioriza ações que se voltem para a relação étnico-racial entre seus agentes, pois, muitas vezes enfatiza apenas a importância da aprendizagem de puros saberes linguísticos e matemáticos, os quais porventura, demonstrarão resultados tidos como “significativos” em diagnósticos e provas específicas, alcançando metas estabelecidas pelas secretarias de educação, que, influenciadas pelas exigências do próprio sistema educacional, acabam por perpetuar esta ideologia que insiste em hierarquizar e em venerar tais saberes tidos como “cultos e instituintes”.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, têm-se a reflexão sobre a ausência da importância atribuída pelos sistemas educacionais para com o tratamento em torno do preconceito e do racismo que ainda persiste em prevalecer na sala de aula, tanto de forma explícita quanto implícita, onde muitos alunos negros viram alvo de chacotas e de apelidos pejorativos, muitas vezes, transformados em feridas psicológicas de desprezo e de vergonha quanto a sua própria cor, cultura e etnia. “Mesmo mantendo-se calados, isolados, ainda são insultados por meio, principalmente de apelidos, [...]. Sentem-se magoados e não reagem. Quando revidam aos insultos, são tidos como “rebeldes” e diretamente responsabilizados pelo problema” (BARROS; CUNHA J. *apud* CUNHA J. et al., 2011, p.182).

Essa discriminação, infelizmente incrustada na realidade cotidiana escolar, trás consigo sérios riscos quanto à negação de uma identidade étnica entre os próprios alunos negros. Estes, muitas vezes desprezam suas origens e se autodiscriminam, praticando entre si os mesmos atos pelos quais foram alvo constante dos alunos brancos. Com isso, “as manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, [...], e que incidem sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade” (MOTA *apud* CUNHA J. et al., 2011, p.202).

Partindo da necessidade de criação de propostas eficazes no combate ao racismo e ao preconceito na escola, as quais possam porventura auxiliar os professores na tentativa de sanar as desigualdades praticadas em sala de aula, reforçando também a temática “história e cultura afro-brasileira e africana”, defende-se a idéia de um trabalho inclusivo e criativo com o ensino da percussão afro-brasileira, cuja proposta educativa volta-se a um contexto coletivo, onde os integrantes que passam a aderir esta atividade desenvolvem competências e

habilidades que ultrapassam o puro conhecimento técnico instrumental, pois apreendem princípios, valores e saberes culturais que tornam-se imprescindíveis para um projeto de socialização e de reconfiguração das relações étnico-raciais no âmbito de todo o currículo escolar.

Corroborando este pensamento, percebe-se a atividade percussiva coletiva como um importante “**espaço de resistência**, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais” (BRASIL, PCNs, Pluralidade Cultural, 2001, p.52, grifo nosso).

Participar como ritmista de um determinado grupo percussivo passa a ser uma experiência inovadora e estimulante para os alunos, os quais colaborativamente desenvolverão o entendimento necessário sobre os significados atribuídos a esta prática cultural, entrelaçada de histórias, de costumes, de resistências e de conquistas relacionadas aos nossos afrodescendentes, e que, ao ser desenvolvida no âmbito escolar, contribuirá como uma ferramenta de diálogo imprescindível entre os mesmos, que, espelhando-se musicalmente uns com os outros, despertarão um sentimento de cidadania e de respeito mútuo, de compartilhamento e de coletividade. Portanto, é instigante a tarefa de desenvolver uma ação educativa que oportunize ao alunado “[...] vivenciar uma *experiência significativa* e inédita com percussão coletiva, para constatar ressonâncias importantes no processo de formação de alunos [...]” (SCHRADER, 2011. p.251, grifo nosso).

Como mediadora deste processo de relação interpessoal, e como ação educativa que oportuniza novas possibilidades de diálogo intercultural e de vivência socializadora entre os discentes, a percussão afro, com seus ritmos, técnicas, dinâmicas, instrumentos, conhecimentos e possibilidades, torna-se uma importante aliada no processo de condução do ensino aprendizagem, configurando-se um espaço em potencial para o rompimento do preconceito e da discriminação entre os seus integrantes.

Schrader (2011), através de sua importante obra: “*Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará*”, torna explícita a compreensão sobre a capacidade de integração e de respeito mútuo que estava sendo construído junto às atividades de percussão coletiva, desenvolvida com alunos da disciplina: *Oficina de Percussão I e II*²⁰⁹ do curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Em sua fala, o autor enfatiza o ensino percussivo como uma importante “*estratégia*” no processo de ensino aprendizagem em educação musical, pelo fato de existir

²⁰⁹ Oficina de percussão I e II: ambas as disciplinas, de caráter obrigatório, são ofertadas no curso de graduação em Música-Licenciatura, tendo o autor como professor idealizador desta nova modalidade curricular.

nestas atividades, uma aceitação das diferenças interpessoais e uma valorização das relações construídas entre os alunos.

A abordagem coletiva para o ensino de percussão se sobressaiu como a estratégia mais importante no projeto de educação musical por conseguir reunir todos os alunos na produção de uma mesma idéia musical, **respeitando às individualidades e valorizando o contato interpessoal**, permitindo ao grupo uma relação livre e responsável com o material sonoro produzido. Era a união de todos em torno de uma unidade percutida. (SCHRADER, 2011. p. 238, grifo nosso)

Além de promover uma relação étnico-racial respeitosa, as práticas rítmicas com a música percussiva na escola estimulam o senso de criatividade entre os alunos, os quais expressando-se em cada gestualidade e *performance*, adquirem experiências significativas que influenciam no despertar de um sentimento comunitário, conforme apontado por Petit (2015, p. 85): “Essa dimensão [...], dessas expressões [...], assenta-se no sentimento comunitário, na capacidade da criatividade, na manifestação da gestualidade,[...] e no caráter festivo, na sociabilidade. É, sobretudo, um espaço permeado de alegria”[...].

Toda esta “*expressão e criatividade*”, presente e instigada neste “*espaço permeado de alegria*”- (características de um determinado grupo percussivo), nos remete as palavras de Dewey (2010, p.20), que descreve sobre a evocação de uma “*experiência*” pelo contato direto do sujeito (aluno), com o seu próprio meio (grupo) e pela expressividade que entra em jogo no momento da ação criativa.

A experiência, se examinada empiricamente, ela mesma não é algo que aconteça em uma subjetividade encapsulada. Tem um lócus objetivo, evocado e perpassado por uma transação entre organismo e meio. O ponto focal no meio da transação, no que tange à experiência estética, é o [...] “produto artístico”, o objeto ou a sequência de eventos (como uma apresentação musical)

Paiva (2005), com seu artigo “*percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*”, publicado no décimo quinto congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - (ANPPOM), nos fornece elementos imprescindíveis que corrobora e potencializa de maneira eficaz esta discussão em torno da percussão como ferramenta de diálogo. Conforme o trabalho desenvolvido pelo o autor e quanto às suas pertinentes reflexões, ele esclarece:

Com relação ao primeiro pressuposto, integração entre aulas [...] em grupo, através do trabalho desenvolvido e do diálogo com os participantes, alguns aspectos puderam ser destacados, conforme a análise. Entre eles: a influência positiva que o grupo exerce no desenvolvimento musical de cada indivíduo, a contribuição da prática [coletiva] em termos de motivação para a aprendizagem, e o desenvolvimento musical satisfatório observado nos alunos que participaram efetivamente das aulas [...] em grupo de maneira integrada. (PAIVA, 2005, p. 1193)

Como foi possível observar, a prática coletiva e o contato com outros integrantes do grupo influencia de maneira eficaz no desenvolvimento musical do ritmista, colaborando inclusive para que este tenha uma significativa *motivação* em termos de aprendizagem. Em outra de suas reflexões, o autor enfatiza uma relação mais voltada à valorização das relações culturais, nos levando a crer que o respeito étnico e cultural prevalece nestas atividades. “O desenvolvimento musical relacionado a esse pressuposto [percussão coletiva] tornou-se evidente através da ampliação dos conhecimentos em termos de diversidade de estilos e gêneros musicais, **valorização cultural** e de suas referências, **respeito e interesse por outros tipos de manifestações musicais**” (PAIVA, 2005, p. 1193, grifo nosso).

A musicalização através de práticas percussivas com a música afro, além de ser um meio eficiente para o exercício do diálogo interpessoal entre os alunos e suas etnias, também mostra-se um veículo competente para a aproximação de áreas distintas de conhecimento. Como vimos, temáticas como ‘meio ambiente’, ‘música’ e ‘cultura afro-brasileira’-encontradas “separadas” por áreas no currículo escolar - (Ciências da Natureza e Ciências humanas), dialogam entre si através desta proposta musicalizadora, encontrando um inter-relacionamento que as enriquecerá concomitantemente.

O ensinamento de ritmos tradicionais do repertório afro-brasileiro como: *Samba, Maracatu, Samba-Reggae, Baião, Axé, Pagode, Svingueira, Funk*²¹⁰, dentre outros, além de ser uma estratégia criativa para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola, contribui para a aprendizagem de conceitos sobre a história de luta, de valorização e de resistência identitária da cultura afro em nosso país, permitindo ainda a contextualização de relações socioambientais entre os estudantes - já que os instrumentos utilizados pelos mesmos são confeccionados coletivamente em oficinas recicláveis de música percussiva. Neste âmbito, percebemos explicitamente a existência de um diálogo interdisciplinar articulado pela própria percussão, a qual propicia o desenvolvimento de relações compartilhadas entre estas áreas do conhecimento.

Uma aula de percussão afro-brasileira com instrumentos reciclados, por exemplo, dá abertura para o ensinamento de vários conteúdos, dentre eles: influência cultural africana; organologia²¹¹ dos instrumentos percussivos; parâmetros sonoros²¹²; pulso, pausa e contratempos; preconceito e discriminação racial e cultural; problemas ambientais; importância da reutilização; coletividade e colaboração, dentre outros assuntos

²¹⁰ Funk: ritmo sincopado, de batida cadenciada e envolvente. Surgiu a partir da década de 1960 como um novo tipo de música americana de origem negra. Tem o Jazz o Blues e o Soul como gêneros de influência rítmica.

²¹¹ Organologia: parte da musicologia que estuda a classificação dos instrumentos.

²¹² Parâmetros sonoros: intensidade, duração, altura e timbre.

imprescindíveis para uma capacitação pedagógica e humana nos estudantes. O trabalho com estas questões possibilita o desenvolvimento de competências educativas formadoras, as quais levam os educandos a despertarem valores e ressignificações através de uma aprendizagem contextualizada, permitindo que estes desenvolvam sua autonomia e participação, enfrentando os problemas e as desigualdades existentes em nosso meio social. “[...] a percussão é envolvida em uma trama com ricos detalhes musicais e culturais, proporcionando um desenvolvimento que, para além das questões musicais, visa uma formação em cidadania” (SANTOS, Catherine, 2017, p.62).

Tais competências, emergidas através destas práticas, apontam para os seguintes alcances educacionais: respeito à pluralidade cultural; apreço pelo próximo independente de sua cor, cultura e etnia; valorização e orgulho de nossas influências afrodescendentes; autoestima; cooperação; atitude criativa; expressão e apreciação; criticidade; sensibilização e conscientização quanto aos problemas ambientais.

Segundo Mateiro e Schmidt (2016) a aprendizagem musical através de instrumentos de percussão variados ocorre principalmente por meio do processo de escuta e imitação, onde “[...] cada indivíduo **se espelha no outro** e utiliza-o como modelo para seguir seus movimentos e ações” (MATEIRO, SCHMIDT, 2016, p.87, grifo nosso). Tal estratégia traz na figura do “outro” a principal referência para que o seu “eu” seja influenciado a buscar a mesma aprendizagem significativa, despertando um sentimento de admiração pelo talento observado e de respeito quanto ao compartilhamento do conhecimento. Este modelo de aprendizagem, calcado na escuta e na imitação, traz como principal recurso pedagógico a oralidade - procedimento responsável pela transmissão oral do saber, característico às práticas percussivas da cultura popular tradicional, onde a maneira de tocar e interpretar são aspectos socialmente partilhados.

Uma das principais características da linguagem percussiva popular é a oralidade, a transmissão oral de conhecimento, que lhe confere o *status* de música popular, deixando-a definitivamente fora do polo erudito. A linguagem percussiva é transmitida por observação e audição seguidas de imitação. Trabalha principalmente com a exploração do som e com a improvisação. (GUERREIRO, *apud* SANTOS, Catherine, 2013, p.31)

O recurso da oralidade - não apenas voltado às práticas percussivas, mas, a todas as manifestações da cultura popular, principalmente afro-brasileiras, muitas vezes vem carregada de estereótipos que a distancia da dimensão do conhecimento erudito, em outras palavras, encontra-se distante da própria escola. Uma das razões deste distanciamento refere-se à maneira informal como é propagado esta forma de ensino, relacionada principalmente às

tradições de origem africana. Outro motivo, condiz com a histórica desvalorização das influências culturais afro-brasileiras, “uma vez que os programas escolares têm sido, até agora, sempre eurocêntricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras” (PETIT, 2015, p. 110).

Reiterando o sentido do discurso desta autora, trazemos novamente sua citação, a qual traz em seu parágrafo final, uma interrogação passível de solucionamento:

No que diz respeito à [...] tradição oral dessa matriz, sabemos que, por motivos históricos de desvalorização do ser negro/a, elas não são ensinadas na escola formal no Brasil. Seus valores são repassados explicitamente ou não, de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas de artes tradicionais (diversas artesanias), nas festas populares e em toda a sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo. Nesse contexto, como trazer a tradição oral para dentro dos espaços educacionais formais? (PETIT, 2015, p. 110-111)

No intuito de fomentar a discussão, responderemos a este questionamento nos embasando em nossa própria proposta musicalizadora através da percussão coletiva, pois como vimos anteriormente, esta prática pode atuar na escola como uma importante ferramenta de diálogo não apenas étnico-racial ou interdisciplinar, mas também, envolvendo saberes das duas dimensões do conhecimento: “*popular e acadêmico*”, que passam a interagir associadamente no âmbito de todo o currículo escolar. Portanto, respondendo à pergunta da autora: “*como trazer a tradição oral para dentro dos espaços educacionais formais?*”? Afirmamos: “*através de um repertório tradicionalmente voltado às práticas percussivas da cultura popular afro-brasileira*”.

[...] quando pensamos em método de ensino [...], nos remetemos imediatamente à longa tradição da educação [...] formal. Porém, devemos refletir sobre as diferenças e as formas de transposição de um repertório tradicionalmente caracterizado pela aprendizagem oral para o universo escolar, [...]. Na medida em que a percussão passa a integrar o ensino institucionalizado nas escolas e universidades, os métodos tornam-se objetos híbridos que transitam entre a cultura popular e a educação [...] formal. (CHAMONE, 2008, p.12)

É nesse contexto dialógico que a percussão pode atuar exercendo suas contribuições, pois, à medida que a escola incentiva à inclusão de conhecimentos da cultura afro-brasileira, através da música percussiva e da oralidade, ela permite a democratização e o acesso diferenciado a outras formas de saber, permitindo que os estudantes se familiarizem com outros tipos de organização sonora e cultural.

[...] a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de

enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso diferenciado à arte e à cultura. (PENNA, 2015, p.27)

Não obstante, se a escola legitima o acesso diferenciado à música, à arte e à cultura através de práticas que se utilizam da oralidade, ela abre espaço para o desenvolvimento de diversas relações, como: interpessoais, coletivas, interdisciplinares, favorecendo ainda o rompimento da oposição entre o conhecimento popular e acadêmico, unindo-os em prol de um projeto de socialização do saber.

A percussão coletiva, enquanto ferramenta facilitadora das relações étnico-raciais, possibilita ainda o fortalecimento das raízes e dos conhecimentos oriundos da cultura afro dentro da escola, quesitos almejados pela Lei 10.639/2003, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): 9394/96, incluindo nos currículos escolares de todo o Brasil a temática “História e cultura afro-brasileira e africana”, especialmente nas áreas de Literatura, História do Brasil e Ensino das Artes. “As propostas apresentadas pela Lei 10.639/03 são, entre outras, possibilidades concretas de (re) afirmação da importância da nossa identidade étnica como um direito da pessoa humana, além de permitir o conhecimento da nossa própria história” (NUNES; ALVES, *apud* CUNHA J. et al., 2011, p.68). Além do mais: “A implementação da Lei 10.639/2003, na área da Educação, trouxe para sala de aula a fala dos tambores, na medida em que possibilita ao currículo escolar trabalhar, em todos os níveis de ensino, com as questões da cultura e história afrobrasileira e africana” (SANTOS, Francisco, 2015, p.231).

Percebemos até aqui as práticas percussivas na escola como um campo bastante fértil, que germina a semente do diálogo e do respeito, onde muitos alunos apreendem através dos variados ritmos afro-brasileiros, lições históricas que perpassam esta atividade lúdica e musical. O trabalho de um grupo desta natureza dentro de um determinado espaço escolar, proporciona uma real abertura para o fortalecimento de relações compartilhadas, as quais conduzem os diversos atores desta prática a uma verdadeira formação musical e também humana. “É preciso fazer arte de forma que se compartilhem experiências e possibilidades de conhecer a si mesmo dentro de um contexto coletivo, pois são nessas próprias relações que se encontram e se constroem a questão principal da educação: a Vida” (SANTOS, Catherine, 2013.p.120).

Sendo assim, verificamos que esta, enquanto ferramenta educativa, pode tornar-se uma aliada imprescindível no combate ao racismo e ao preconceito ainda latente na escola. Pois, como foi possível analisar, há uma forte interação cultural e humana entre os diversos atores

desta trama musical, que, estimulados pela atividade criativa, expressam-se colaborativamente e respeitosamente despertando um misto de *experiências significativas*, as quais contribuem de fato para uma melhora do processo de ensino aprendizagem.

O ambiente pedagógico musical deve possibilitar sempre ações a partir da diversidade cultural em suas várias formas: através de discussões coletivas entre indivíduos, **da interação entre os sujeitos e músicas de várias etnias** ou instrumentos diferentes, enfim, a riqueza do processo está justamente nesta interação diversificada. (KEBACH *apud* BEYER. et al., 2009, p.107, grifo nosso)

Contudo, sabemos o quão difícil ainda é implantar estas atividades percussivas nas instituições escolares, pois, defrontamo-nos constantemente com uma série de obstáculos que infelizmente ainda obstruem a sua inclusão no currículo formal ou informal de ensino. São exemplos destes obstáculos: a ausência de recursos destinados à aquisição de instrumentos percussivos para a escola - cujo valor de mercado ainda é muito elevado, além, da ausência de professores de música nas escolas públicas e privadas, assim como capacitações musicais voltadas para professores de arte e para os demais educadores que também lecionem esta área do conhecimento. A partir destes pressupostos, continuaremos, no próximo assunto, apontando estratégias sobre esta proposta de musicalização através da percussão coletiva, porém, com instrumentos reciclados, os quais podem contribuir significativamente para o alcance da aprendizagem de forma contextualizada, promovendo o diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas da educação.

3.4 A musicalização percussiva como mediadora da educação socioambiental

No tópico anterior, ressaltamos as práticas percussivas em contexto coletivo na escola, como um caminho estratégico capaz de estabelecer entre os alunos uma interação mais compartilhada e sensibilizada, que valoriza o respeito étnico-racial ao passo em que possibilita o desenvolvimento de diversas competências formativas através do contato estabelecido com o produto artístico e seu meio. Ao trazermos para este tópico esta proposta musicalizadora através da percussão - enquanto ferramenta de diálogo interdisciplinar - despertamos outras reflexões sobre como esta também pode tornar-se uma importante aliada no processo de educação socioambiental entre os alunos, pois, “além dos conteúdos situados no domínio específico da linguagem musical, a atividade de construção de instrumentos [percussivos] dialoga com outros eixos de trabalho: a reciclagem de materiais, por exemplo, remete a conteúdos ligados à educação ambiental, às relações entre natureza e sociedade” (BRITO, Teca, 2003, p. 71).

No intuito de fomentar este estudo, trouxemos para o enriquecimento de nossa discussão o parecer estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais²¹³ para a Educação Ambiental (DCNEA) que descreve em seus termos legais o que caracteriza uma proposta de Educação Ambiental na escola:

Nos termos da proposta, a “Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos [...] e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de **decisões transformadoras**, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental”. (DCNEA, 2012, p. 535, grifo nosso)

Com base no referencial abordado, percebemos a importância atribuída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para com o desenvolvimento de uma cidadania mais participativa e responsável na escola, em que cada sujeito possa contribuir com suas “*decisões transformadoras*”, isto é, com ações criativas e inovadoras que avancem na concretização de uma proposta ecológica eficiente, que possa “estabelecer, para os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, [...] e a clarificação de valores, procurando [...] sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade” (BRASIL, PCNs, Meio Ambiente, 1997, p. 72).

Tal argumento encontra ressonância na nossa proposta estabelecida pela atividade de musicalização percussiva com instrumentos reciclados, onde os alunos envolvidos participam de oficinas de experimentação sonora, confeccionando seus próprios instrumentos coletivamente e aprendendo diversas técnicas, saberes, valores e atitudes que contribuem para o alcance de aprendizagens formativas, voltadas inclusive para as questões socioambientais na escola. Sobre a importância de o aluno ser protagonista na criação e na execução de seu próprio produto artístico, Brito, Teca (2003, p.69, grifo nosso) deixa a seguinte ponderação:

Construir instrumentos musicais e /ou objetos sonoros é a atividade que desperta a curiosidade e o interesse [...]. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, **ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos**.

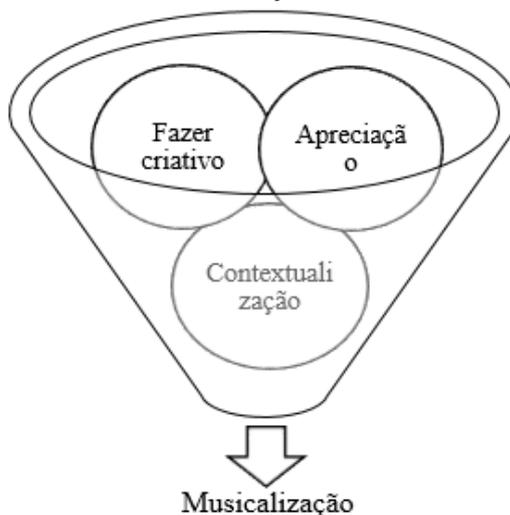
Através das palavras da autora, percebemos as diversas potencialidades que podem ser emergidas durante esta atividade criativa, que, no seu entender, contribui para “*a capacidade*

²¹³ DCNs: “[...] diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes públicas de ensino brasileiras” (BRASIL, DCNs, 2013, p. 04).

de elaborar e executar projetos” em que o próprio aluno tenha autonomia para desenvolvê-los e ressignificá-los. Tais projetos - (em nosso caso as oficinas) - promovem um diálogo interdisciplinar onde a música percussiva atua como veículo de conscientização ecológica entre os seus integrantes, ao passo em que a educação ambiental - presente nestas atividades - fornece elementos imprescindíveis como a própria prática de reutilização, que minimiza a carência e a ausência de instrumentos percussivos tradicionais nas escolas através do trabalho criativo com instrumentos confeccionados a partir de materiais recicláveis - cotidiáfonos²¹⁴.

O desenvolvimento de um respeito étnico-racial, de uma consciência ambiental e de uma aprendizagem musical nos alunos a partir destas práticas criativas nos remete aos conceitos de “Metodologia Triangular” - ou melhor, “Proposta Triangular” -, defendida por Ana Mae Barbosa na área de artes plásticas, tendo “por premissa básica a integração do **fazer** artístico, a **apreciação** da obra de arte e sua **contextualização** [...]” (BRASIL *apud* PENNA, 2015, p. 186, grifo nosso). Ou seja, o aluno, no momento em que confecciona o seu próprio instrumento percussivo - (fazer artístico), aprecia sua obra artística recém-criada transmitindo valores - (apreciação), e cria constantes reflexões sobre a sua própria *práxis* criativa - (contextualização). “Construir instrumentos, dessa forma, torna-se mais do que uma atividade de confecção, pois abrange aspectos relacionados à música em suas dimensões de prática, apreciação e reflexão” (BRITO, Teca, 2003, p. 74). No esquema abaixo, onde representamos a oficina ecológica de música percussiva como uma espécie de funil, podemos visualizar uma “filtragem” destes elementos como partes que se mesclam para formar um todo, enfatizando o resultado final deste processo que contribui para uma capacitação musicalizadora.

Ilustração 2:



Fonte: elaborada pelo autor.

²¹⁴ Op. cit.

No entanto, é preciso ter consciência que um trabalho desta natureza - dentro de um determinado espaço escolar, deve ser pedagogicamente planejado e direcionado, a fim de conduzir os alunos a uma verdadeira formação musical e também humana, contribuindo para a ampliação de suas “*aprendizagens significativas*”.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela **interação entre conhecimentos** prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-litera*l e *não-arbitrária*. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 02, grifo nosso)

Tais práticas não podem ser concebidas apenas como meras atividades de “confecção lúdica”, sem ter conhecimento de quais competências e habilidades serão atingidas e instigadas. É necessário traçar estratégias estruturadas e fundamentadas por uma finalidade pedagógica, que conduza coletivamente os alunos ao caminho do conhecimento, e para isso, o planejamento torna-se uma ferramenta indispensável para o alcance deste processo educacional.

Assim, atividades interessantes - como a construção de instrumentos musicais não convencionais -, se não pedagogicamente conduzidas e sustentadas por uma proposta mais ampla, pouco avançam, caindo na mera reprodução de vivências cotidianas que o aluno já tem fora da escola. Quando não envolvem estratégias para a exploração das possibilidades sonoras de diferentes materiais e seu uso criativo, essas propostas de construção de instrumentos muitas vezes limitam-se à confecção de instrumentos de percussão - como chocalhos feitos com latas de refrigerante ou copinhos de iogurte, “recheados” com diferentes materiais (sementes, pedrinhas etc.) -, que depois são usados para “cantar e bater”. (PENNA, 2015, p.190)

Com base na perspectiva apontada, torna-se imprescindível um trabalho de reflexão sobre quais potencialidades serão alcançadas nestas atividades criativas com a percussão coletiva na escola, pois, a partir do momento em que o aluno começa a ter contato com estas experiências inovadoras e significativas, este desperta os mecanismos cognitivos de apreensão da linguagem rítmica percussiva, desenvolvendo outras competências que ultrapassam o puro fazer musical, atingindo também qualidades psicomotoras, sensitivas e motivacionais, as quais contribuem de fato para uma melhora dos processos de percepção e de expressão rítmica, de afetividade, de lateralidade, de noção de tempo e espaço, de sociabilidade, de respeito mútuo, de coletividade e de conscientização ambiental. Portanto, estas atividades, se bem projetadas e não apenas destinadas a um simples “*cantar e bater*”, desempenharão um importante papel como mediadoras do ensino aprendizagem.

Num ambiente de permanente interação, de troca de informações, as crianças não só constroem instrumentos como também **ampliam conhecimentos que transcendem a linguagem musical**, integrando diversas áreas. Tudo isso, justifica a importância

desse trabalho, que não deve, de maneira alguma, ser encarado apenas como alternativa à carência de instrumentos musicais na escola. Mesmo naqueles contextos em que é possível contar com materiais prontos, de boa qualidade, que obviamente não devem ser descartados, convém incluir a atividade de construção de instrumentos, por todos os motivos já apresentados neste contexto. (BRITO, Teca, 2003, p.75, grifo nosso)

Não obstante, “esses instrumentos manufaturados podem ser muito úteis, e neste momento inicial da implantação das aulas de música como disciplina obrigatória, esse uso pode ser, mais que uma opção, uma necessidade” (MEDEIROS, 2011, p. 09).

Nessa perspectiva, uma oficina de construção de instrumentos reciclados pode ser vista como um importante ambiente educativo que dialoga constantemente com outras áreas do conhecimento, constituindo-se um espaço formativo e pedagógico que, em potencial, desperta a conscientização coletiva sobre a necessidade de reutilização de resíduos recicláveis para a produção musical e artística entre os alunos, sendo um meio competente para o desenvolvimento de relações socioambientais e étnico-raciais entre os mesmos.

Para um construtor de instrumentos alternativos, o processo de criação e construção de um instrumento é tão importante quanto o compartilhamento desse conhecimento com outras pessoas. Para oficinheiros e oficinandos, construir ou tocar com alguém ou ainda compartilhar a construção com outros é tão importante quanto simplesmente criar ou construir instrumentos. (GARCIA, 2013, p. 16)

A percussão com instrumentos recicláveis pode, de fato, ser uma forte aliada no processo de formação educacional dos alunos, pois promove oportunidades para que os mesmos consigam colocar em prática seus conhecimentos sobre música, cultura afro-brasileira e principalmente, sobre o meio ambiente - área que despertará seus olhares para os problemas ecológicos que atinge não apenas o planeta, mas, as suas próprias comunidades e realidade escolar.

Nesse sentido, as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre o Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela. O exercício da participação em diferentes instâncias (desde atividades dentro da própria escola, até movimentos mais amplos referentes a problemas da comunidade) é também fundamental para que os alunos possam contextualizar o que foi aprendido. (BRASIL, PCNs, Meio Ambiente, 1997, p.48)

A musicalização - através destas oficinas ecológicas com a percussão coletiva, é vista, nestas circunstâncias, como um processo educacional caracterizado pela constante interação e participação autônoma do aluno na construção de suas próprias experiências de aprendizagem, sendo um meio eficiente para o exercício do diálogo, onde o mesmo pode expressar-se num espaço imbuído de valores e sentidos, despertando capacidades criativas e a sensibilização sobre as questões étnico-ambientais presentes em sua realidade, promovendo a

construção de interações compartilhadas, mobilizando-as para uma reflexão sobre o seu próprio modo de ser e de agir na sociedade.

A liberdade de expressão está ligada à autonomia. Sujeitos autônomos conseguem expressar seus pontos de vista, o prazer que algo lhes proporciona e, ao mesmo tempo, compartilhar, sem julgamentos heterônomos, a fruição e a expressão alheia. No espaço das trocas subjetivas, as estruturas são mobilizadas pela diversificação de atribuição de significados. A construção das intenções do compositor vão sendo montadas coletivamente a partir deste universo de trocas individuais no momento de discussão em grupo. (KEBACH; SILVEIRA *apud* BEYER. et al., 2009, p.149)

Em nossa proposta musicalizadora, defendemos “como ferramenta pedagógica um projeto de *oficina de música* para a escola, através da percussão, construindo um fazer criativo, cotidiano e reflexivo, a partir do qual os alunos aprendem de forma muito sensível, clara e rápida a [...] tocar uma variedade de ritmos africanos e afro-americanos” (GUARNIERI, *apud* SCHRADER, 2011, p. 230).

No entanto, como se constitui uma proposta de oficina ecológica de percussão coletiva na escola? Para atendermos este questionamento, nos embasaremos nas palavras de Garcia (2013, p. 12):

Trata-se de um programa de atividades coletivas, lúdicas, de liderança descentralizada, onde um *oficineiro* exerce o papel de facilitador da ação que se propõe realizar (nesse caso, a construção de instrumentos musicais com material alternativo) e os *oficinandos* o papel de interagir nas atividades propostas. Os "oficineiros" são os construtores que realizam oficinas, e "oficinandos" são os estudantes.

De acordo com o autor, uma oficina aborda um conjunto de ações educativas de caráter colaborativo, onde a figura do “*oficineiro*” - papel desempenhado pelo professor, atua nestas atividades coletivas desempenhando uma função de mediador da aprendizagem, propondo estratégias que instiguem os alunos a despertarem competências de liderança, de autonomia e de criatividade. Nestas oficinas, ocorrem constantes experimentações sonoras a partir de materiais alternativos inutilizados no cotidiano, onde os alunos - “*oficinandos*”, atuam produzindo seus próprios instrumentos percussivos, ao passo em que adquirem novos valores de respeito ao meio ambiente, incentivados pela prática do reaproveitamento de resíduos recicláveis.

O objetivo principal [destas oficinas] é mostrar a proximidade de cada um com os materiais utilizados, conscientizar os estudantes sobre a reciclagem através da prática de conjunto musical focando, não só o trabalho em grupo na construção dos instrumentos, mas também na execução musical. Através destas oficinas de construção de instrumentos e de prática musical, a música é veículo em um caminho de conscientização para trabalhar um fato que tanto nos preocupa hoje em dia que é a reciclagem. (LORENZON, 2013, p.15-16)

Projetos desse tipo nas escolas possibilitam a contextualização de conteúdos referentes aos impactos ambientais vividos e enfrentados atualmente na sociedade, como o consumismo, a produção exacerbada de resíduos, a alta taxa de emissão de gás carbônico, entre outros assuntos passíveis de reflexão e de sensibilização entre os alunos, os quais passam a desenvolver princípios e valores voltados a uma cultura de sustentabilidade ambiental e de reaproveitamento de materiais. Não obstante, “as oficinas de construção de instrumentos musicais com material alternativo são constituídas por [...] padrões complexos de interação, [...] formadas por pessoas [...] unidas por um ou vários tipos de relações que compartilhem valores, interesses e objetivos comuns” (GARCIA, 2013, p. 37). Nesse sentido, percebemos através destas atividades criativas o imbricamento de relações interpessoais voltadas às áreas da educação socioambiental e étnico-racial, onde os participantes passam a interagir colaborativamente, preconizando o respeito pela diversidade étnica e cultural e pelo apreço ao meio ambiente através do processo musicalizador das práticas percussivas.

A oficina brinca com o princípio de Ancestralidade Africana que deve nos reportar para uma outra perspectiva de leitura e compreensão do africano e seus descendentes. Assim, as brincadeiras deverão nos encaminhar para o desejo de criarmos outras maneiras de vivenciar nossa própria história contada sem o ranço do racismo, do preconceito, ou da discriminação. (SANTOS, Francisco, p. 232-233)

Ao construir um instrumento a partir de resíduos recicláveis, o aluno desperta capacidades criativas através da exploração sonora do material coletado. Sua expressão artística e seu senso rítmico são aspectos construídos paralelamente ao ato musicalizador. A aprendizagem de ritmos do repertório afro-brasileiro nestes instrumentos recém-confeccionados conduz os alunos a apreenderem diversos conhecimentos voltados à história e à cultura de nossa afrodescendência, onde colocam em prática o respeito e a valorização étnico-racial. Conhecimentos musicais como: compassos, valores, pausas, contratempos - mesmo que implicitamente trabalhados, apresentam-se imersos nestas atividades, proporcionando ao alunado um contato com aspectos formais da educação musical. Já a prática da reutilização de materiais, possibilita uma abertura para a abordagem de temáticas sobre desenvolvimento sustentável e reciclagem, onde os alunos trabalharão coletivamente produzindo suas próprias ferramentas de expressão artística, guiados por uma proposta musicalizadora e socioambiental das oficinas.

Todas estas competências educativas supracitadas - pertencentes ao campo do conhecimento: musical, cultural e ambiental, podem ser trabalhadas simultaneamente nas oficinas ecológicas de música percussiva, atuando num processo de intercâmbio que possibilite aos alunos uma melhor formação humana e educacional, pois, como vimos

anteriormente, estas oficinas constituem-se enquanto verdadeiros espaços de sociabilidade do conhecimento, onde cada área do saber interage entre si possibilitando ao aluno o acesso diferenciado a diversas formas de aprendizagem, tendo a musicalização percussiva como ferramenta mediadora da educação.

O fazer percussivo na escola através de materiais alternativos - (recicláveis), pode ser um caminho propício para uma abordagem articulada das questões relativas ao meio ambiente, onde serão contextualizados assuntos envolvendo as esferas locais, regionais e nacionais, induzindo os alunos a construir relações sociais, ecológicas e culturais - aspectos preconizados pela Lei nº 9.795/1999²¹⁵, que estabelece em seus parágrafos o incentivo “a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental, incluindo a produção de material educativo” (LEI 9.795/1999 *apud* BRASIL, 2013, p.537). Segundo esta Lei: “A educação Ambiental será desenvolvida [na escola] como uma prática educativa integrada” (BRASIL, 2013, p.537), não especificamente constituída em forma de disciplina específica do currículo, mas, em formato de proposta educativa, visando à participação ativa e coletiva dos alunos na defesa do meio ambiente. Vale ressaltar que nossa proposta musicalizadora encontra-se embasada nestes conceitos, uma vez que busca desenvolver:

A iniciativa de cada um revendo hábitos de desperdício e até de desrespeito ecológico [que] tem uma importância fundamental para assegurarmos uma convivência saudável com o patrimônio ambiental. Isso é ainda mais importante diante do panorama atual, quando vivemos uma situação em que o esgotamento dos recursos naturais é uma realidade da qual nos aproximamos rapidamente. (SANTOS, Francisco, 2015, p.181)

Por tudo que até aqui foi discutido, concluímos que a musicalização coletiva - através das oficinas de construção de instrumentos percussivos com materiais alternativos, pode ser uma meio bastante útil para o processo de efetivação da educação ambiental na escola, onde instrumentaliza o aprendiz sensibilizando-o sobre os impactos ecológicos que infelizmente interferem na natureza e conseqüentemente em nossa sociedade. A ampliação de experiências artísticas e culturais e a construção de relações socioambientais e étnico-raciais coletivas, também são competências educativas emergidas através deste processo formativo, que une diferentes caminhos do conhecimento contextualizando-os em prol de um fazer musical criativo, crítico e reflexivo.

²¹⁵ Lei nº 9.795/99: criada em 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) último acesso em 13/05/2018.

3.5. Recapitulando

Ao longo deste capítulo, fomos incitados a refletir sobre a prática percussiva em contexto coletivo na escola como um processo musicalizador capaz de exercer a comunicação entre distintas áreas do conhecimento, tornando-se uma ferramenta pedagógica interdisciplinar compatível com as novas exigências do sistema educacional brasileiro. Também vimos que a efetivação destas práticas criativas na escola (em caráter curricular ou extracurricular) proporciona uma abertura para a contextualização de temáticas como: preconceito, discriminação racial, reaproveitamento, diversidade rítmica e cultural entre outros assuntos, abordados no sentido de conduzir os alunos a uma verdadeira formação musical e humana, instigando-os a despertarem valores e atitudes através de relacionamentos interpessoais, étnico-raciais e socioambientais.

Neste atual momento de implementação das aulas de música no currículo escolar, como determinado pela Lei 11.769/2008, assim como de temáticas envolvendo a cultura afro-brasileira e a educação socioambiental, amparadas respectivamente pelas Leis: 10.639/2003 e 9.795/1999, esta proposta musicalizadora surge como uma estratégia simples, inovadora e acessível para a efetivação conjunta destas áreas do conhecimento na escola.

[...] a percussão apresenta-se como uma das modalidades mais atuantes nesse cenário [...], impulsionando ações coadjuvantes do desenvolvimento humano através de propostas socioeducativas. A percussão é uma representação simbólica das estratégias de formação educacional [...]. (SANTOS, Catherine, 2017, p.41-42)

A aprendizagem de ritmos do repertório musical afro-brasileiro, através de práticas coletivas com instrumentos reciclados - confeccionados em oficinas ecológicas, mostra-se um meio competente para o desenvolvimento criativo e educativo do aluno, uma vez que cria oportunidades para que este possa revelar seus talentos “ocultos”, assim como atitudes colaborativas.

O fazer musical pode ser motivado pela construção e exploração destes instrumentos. Além dos objetivos específicos da musicalização, a criança pode desenvolver seu espírito de cooperativismo bem como a socialização, a criatividade, a improvisação e a desinibição, fatores estes necessários para a formação de um ser humano e de um artista. Uma vez que este é um tema relevante para a educação no Brasil. (CERVEIRA, 2005, p. 01)

No capítulo cinco, aprofundaremos nossa discussão em torno desta proposta musicalizadora. Para isso, apresentaremos as experiências significativas e o trajeto formativo do objeto central desta dissertação: O grupo “*Batucan*”, que trata-se de uma atividade

colaborativa de caráter extracurricular, desenvolvida em uma escola pública²¹⁶ do interior do Ceará, e que utiliza em suas práticas coletivas instrumentos reciclados - coletados e confeccionados pelos próprios estudantes em oficinas ecológicas de música percussiva, para a execução de diversos ritmos do repertório afro-brasileiro.

Contudo, esperamos com estas reflexões levantadas, promover discussões em torno das práticas percussivas como a principal proposta de musicalização na escola, sendo esta uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento formativo, musical e humano entre os estudantes, além, de ser um caminho favorável para a transformação social e para a ampliação do universo cultural entre os mesmos.

²¹⁶ Op. cit.

“O método é a alma da teoria”. (LENIN, 1965, p.148)

4. PERCURSOS PERCUTIDOS – METODOLOGIA

Segundo Minayo (2009, p.14) “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método) os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Desta forma, tendo em vista o teor do discurso levantado, escolhemos para a nossa pesquisa uma abordagem qualitativa, sendo esta escolha:

A mais adequada para os intuítos desta investigação, pois as observações buscaram analisar o processo formativo humano e musical dos integrantes em um grupo de percussão a partir do discurso destes. Diante disso, a compreensão e o acompanhamento da realidade local dos encontros, dos procedimentos das atividades e das interações entre os sujeitos do grupo conferiram aos dados a principal atenção desta pesquisa. (SANTOS, Catherine, 2013, p. 33)

Esta opção me levou a verificar a amplitude formativa que uma prática musical desta natureza pôde alcançar numa instituição escolar, contribuindo para a formação dos alunos. “Ou seja, ela trabalha[ou] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BIKLEN, BOGDAN, *apud* SANTOS, Catherine, 2017, p. 18-19)

Como delineamento desta abordagem qualitativa, utilizamos o caminho metodológico da pesquisa ação, sendo caracterizada como uma metodologia participativa muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, onde seus participantes que interagem coletivamente desenvolvem autorreflexões na busca de melhorar suas próprias práticas colaborativas e educativas (KEMMIS e MC TAGGART, 1988). Neste processo, a figura atuante do professor - enquanto produtor e mediador de conhecimentos, interage paralelamente a de pesquisador de sua própria *práxis* exercida dentro do coletivo, o que proporciona uma autoavaliação sobre as reais competências educativas atingidas.

Desta forma, passamos a observar ensaios práticos, aulas teóricas, oficinas artesanais, encontros reflexivos, aulas de campo e apresentações internas e externas à escola, tendo a minha orientação e participação como ação efetiva nas atividades com os alunos do grupo.

Com isso, a pesquisa-ação “exige reflexão crítica sobre a prática, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (PAIVA, 2004, p. 12).

Sob a luz desse discurso, “[...] assumimos a responsabilidade não apenas de assistir os sujeitos envolvidos através da geração de conhecimento, mas também de aplicação deste conhecimento na prática vivenciada” (SCHRADER, 2011, p.14).

O investigador *interage* como membro. Além de observar, ele se envolve, assume algum papel no grupo. Trata-se de uma opção que exige muita maturidade intelectual; acentuada capacidade de distanciamento, a fim de não criar vieses de percepção e interpretação - o que não quer dizer neutralidade; e responsabilidade para com o ambiente pesquisado, de modo a não interferir demasiadamente no grupo ou criar expectativas que não poderão ser satisfeitas, até pela circunstância de sua posição transitória no grupo. (DUARTE, BARROS, 2006, p. 137)

Devido atuar como regente e pesquisador do grupo simultaneamente, escolhi esta modalidade de investigação, na qual pude continuamente refletir, agir e avaliar, tendo a minha observação como ferramenta reflexiva imprescindível para o levantamento de hipóteses e conclusões. Sendo assim, observamos as principais ações do grupo ao longo destes três anos sempre no intuito de construirmos uma análise compatível com as pretensões reais do objetivo geral deste estudo.

4.1 Universo de Pesquisa

O campo de investigação estudado nesta pesquisa trata-se do grupo Batucan, na Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos, na cidade de Cruz-Ceará, no período dos anos de 2016 a 2018. A escolha destes anos para a pesquisa levaram em conta o meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) no ano de 2016, o qual veio através da aprovação desta proposta de investigação das potencialidades formativas e educacionais do Batucan. Tal fato me instigou ainda mais a pesquisar sobre os efeitos do processo musicalizador das práticas deste grupo musical na referida instituição pública de ensino.

A escolha desses anos também levou em consideração a facilitação da coleta de dados e sua análise, pois, sendo este um grupo em atividade desde 2008, necessitaria de um amplo aprofundamento investigativo sobre todas as suas ações ocorridas na escola e no município ao longo de todo o período de sua formação, fato que ocasionaria uma extensão em número de laudas e em número de meses para a análise correta desta pesquisa. Em decorrência deste prolongamento que a investigação alcançaria, nos propusemos a estudar apenas os referidos anos citados, os quais nos direcionaram ao alcance de nosso objetivo geral, que é analisar esse

processo formativo dos integrantes do grupo Batucan através das práticas percussivas em um contexto de musicalização na escola, no período dos anos de 2016 a 2018.

O grupo Batucan conta atualmente com 44 integrantes, sendo a maioria (38 alunos), matriculados na referida escola, especificamente em turmas de 5º ao 9º ano. A menor porcentagem (04 alunos) frequenta hoje o ensino médio²¹⁷. Estes últimos, mesmo sendo ex-alunos da própria escola e do grupo desde o ano de 2008, permanecem participando destas atividades, as quais acontecem nos dias de Quarta e Sextas-Feiras no horário de pós-turno escolar, das 17 às 18hs da tarde.

Ressalta-se que, com exceção destes três anos de pesquisa (2016, 2017 e 2018) o grupo sempre inicia suas atividades no começo do ano letivo abrindo novas vagas aos alunos da própria escola, como uma forma de revelar novos talentos na área musical. Como este trabalho investiga a amplitude formativa destas atividades durante o período citado, acabamos por não introduzir novos participantes, o que nos auxiliou no real entendimento sobre as competências educativas alcançadas junto aos que ingressaram desde o ano de 2016.

4.2 Procedimentos Metodológicos

Ao longo destes três anos de pesquisa foram realizados alguns procedimentos metodológicos com os alunos do grupo Batucan por meio de etapas e cronogramas que, posteriormente, facilitaram a coleta de dados - extraídos a partir das observações de campo e dos registros que constituíram o *corpus* documental desta pesquisa.

Tais procedimentos e prazos foram alinhados *respectivamente* da seguinte forma:

Etapa 01- Oficina Artesanal - (Realização de práticas coletivas de confecção de instrumentos percussivos a partir de resíduos recicláveis, onde houve a exploração timbrística destes materiais e diálogos voltados para a conscientização sobre as questões atreladas ao meio ambiente - como a importância da reutilização e o desenvolvimento sustentável. / Período de Execução: Ocorreu sempre no início do 2º bimestre de 2016, 2017 e 2018 no horário de pós-turno escolar).

Etapa 02- Experimentação sonora - (Aulas coletivas de música com os instrumentos recém-confeccionados pelos alunos, onde foram trabalhados exercícios de técnica, entrosamento em grupo, coordenação motora, teoria musical, percepção rítmica, compreensão sonora sobre os diversos parâmetros do som, compassos, pausas, andamentos, timbres,

²¹⁷ Escola de Ensino Médio São Francisco da Cruz, localizada na Rua Profª. Filó, nº 86. Centro, Cruz-Ce.

instrumentos percussivos, ritmos afro-brasileiros, manulação²¹⁸ e rudimentos²¹⁹, além de capacitações percussivas com outros profissionais, ensaios, aulas de campo e apresentações. / Período de Execução: Ocorreu sempre no 2º, 3º e 4º bimestre de 2016 e 2017. Em 2018 ocorreu apenas no 2º bimestre, sempre nos horários de pós- turno escolar).

Etapa 03- Momentos Reflexivos sobre a Cultura Afro - (Rodas de conversa, transmissão de filmes sobre a cultura afro-brasileira²²⁰ e de discussões reflexivas que se alinharam a etapa anterior, contextualizando a música percussiva junto a história de conquistas e de sofrimento do povo afro no Brasil, valorizando seus conhecimentos e influências e sensibilizando os alunos sobre os riscos atrelados ao preconceito e a discriminação racial. / Período de Execução: Ocorreu sempre no 3º e 4º bimestre de 2016 e 2017. No ano de 2018 aconteceu apenas no 2º bimestre, sempre nos horários de pós-turno escolar).

4.3 Instrumentos de coleta e análise de dados

Inicialmente, procurou-se organizar todos os registros coletados durante estas três etapas metodológicas através de três categorias distintas para análise. Essa sistematização estratégica de documentos facilitou o levantamento de dados, assim como sua interpretação e contextualização. Tal distribuição encontra-se classificada em: *Registros escritos* - bibliografias, relatórios de acompanhamento dos integrantes, questionários e diários de observação de campo; *Registros de imagens* - fotografias de ensaios, apresentações, oficinas artesanais, capacitações, aulas de campo e momentos reflexivos sobre a cultura afro; *Registros de vídeo* - oficinas, ensaios, apresentações, capacitações e entrevistas.

É importante destacar que todos estes registros obtidos através da ação e investigação empírica conferiram dados imprescindíveis para a construção de hipóteses e significados, fornecendo elementos imprescindíveis para a próxima etapa da investigação, a qual analisa pelo viés reflexivo os referidos dados comprobatórios. Entretanto, ressalto que as entrevistas atuaram como a principal fonte de informações necessárias para a compreensão do fenômeno estudado, trazendo as falas e as percepções dos agentes prioritários da pesquisa: os estudantes. Esclareço também, que foi de suma importância trazer à tona as falas de outros sujeitos

²¹⁸ Op. cit.

²¹⁹ Rudimentos: Combinações de técnicas de baquetamento utilizadas para desenvolver a agilidade e a destreza entre as mãos. Possibilitam ainda a criação de frases e células rítmicas que podem ser aplicadas na execução musical.

²²⁰ Filmes: Besouro (2009), Atabaque Nzinga (2006), Kiriku (1998).

entrevistados, os quais contribuíram significativamente para o processo pedagógico e humano do grupo, e que será exposto ao longo deste trabalho investigativo.

A partir dos relatos obtidos com os alunos avaliamos suas concepções sobre as competências e habilidades educacionais atingidas com as práticas percussivas na escola, confrontando estas informações com outros dados extraídos através da pesquisa bibliográfica, a fim de obtermos resultados consistentes para uma análise correta e compatível com as pretensões de nossa proposta.

Estas entrevistas (individuais, em duplas e em grupos), foram realizadas em horário extracurricular na sala de música da própria escola, contando com a participação de 06 alunos - integrantes do grupo Batucan, sendo três deles ingressos do período de 2016 a 2018 e os outros três, veteranos, presentes no grupo desde o ano de 2008. Tal procedimento ocorreu ao longo das etapas supracitadas, tendo 2017 como o ano de sua maior efetivação. A durabilidade destas entrevistas variava. A menor, atingiu cerca de 37 minutos e a maior, 1h e 13 min. Ao todo foram promovidos 12 encontros: 02 em 2016; 07 em 2017 e 03 em 2018, cujo objetivo era de compreender através de suas perspectivas o sentido do grupo, da proposta musicalizadora, da importância destas práticas para suas vidas e o papel exercido por cada um dentro do coletivo.

Os depoimentos emergidos através do ponto de vista crítico e reflexivo destes jovens seguem os procedimentos éticos desta pesquisa, que os orientou a adotarem diversos pseudônimos (expostos no capítulo seis - o qual interpreta pelo viés analítico, as referidas informações levantadas).

Além destas entrevistas²²¹, foi aplicado um roteiro²²² escrito (questionário) com questões semiestruturadas, buscando obter o *feedback* dos alunos com relação à proposta em questão. Tais subsídios contribuíram para a formação de uma base conceitual concreta que fundamenta a análise e a interpretação dos dados obtidos nesta investigação.

Para que estes dados coletados tivessem uma consistência teórica mais abrangente, foi necessário confrontá-los com outros dados - extraídos a partir da bibliografia estudada, onde optamos pela escolha do processo de análise *fundamentada teoricamente*, comparando os resultados obtidos nas observações, nos registros e nas trajetórias formativas dos agentes entrevistados com os conceitos de experiências significativas de autores cujas obras embasam a construção teórica deste trabalho, dentre eles: Santos, Catherine (2013, 2017) e Schrader (2011) sobre contextos teóricos voltados às práticas percussivas em grupo. Penna (2015)

²²¹ Entrevista: (Ver Anexo B).

²²² Roteiro: (Ver anexo A).

sobre os estudos voltados à musicalização. Brito, Teca (2003) tratando da importância da oficina reciclável para o aprendizado musical e Cunha Jr. (2011) abordando a valorização de práticas educativas que incentivem a sensibilização dos alunos quanto às questões étnico-raciais.

“Talvez algum aluno bata sobre a carteira, então, ponto para ele! E era só isto que tinha de material em classe? E aquele cesto de lixo ali no canto... é um ótimo tambor. E o balde da limpeza, também seria ótimo, assim como os espirais dos cadernos que dão um belo reco-reco”.
(OLIVEIRA, Josué; OLIVEIRA, Tiago, 2014, p.67)

5. O BATUCAN, COM A LICENÇA DO(A) LEITOR(A), PEDE PASSAGEM

Escola Filomena Martins dos Santos (Canema) – Sala de Música: Mauricélio Teixeira
Primeiro semestre de 2008.

Após voltar de uma breve reunião com lideranças públicas a respeito de uma possível aquisição de instrumentos percussivos, a qual de imediato não consegui total êxito, volto para a escola, especificamente para a sala de música, onde desvio o meu olhar, a esta altura reflexivo, para os instrumentos de cordas, de teclas e de sopro que estavam à minha volta, quando, de repente, me chama a atenção uma lixeira que, metaforicamente falando, parecia querer “expressar alguma coisa”. Sim, uma simples lixeira de plástico envelhecido modificava naquele momento o meu ponto de vista. Como num instalo instantâneo de ideias, pude redirecionar minha própria imaginação para algo que contemplasse e abarcasse um trabalho inovador e ao mesmo tempo “ousado”, que me fizesse descobrir e redescobrir novas possibilidades e aspirações. Á esta altura, definiria minha reação como um “êxtase” de ideias que não paravam de borbulhar em meus pensamentos. Estava a caminho de ser concebido, aquele sonho que tanto almejei quando ainda participava de bandas e conjuntos musicais. Estava para dar início a um projeto percussivo na escola, porém, com instrumentos produzidos a partir de materiais recicláveis.

Para tratar detalhadamente deste assunto, necessitamos realizar primeiramente uma breve retrospectiva sobre o contexto sociocultural do município de Cruz e da *Escola Filomena Martins dos Santos*, batizada carinhosamente por “*Escola de Canema*” - (devido situar-se no bairro periférico da cidade: *Canema*). Esta, desde o ano de 2005 já vinha, com o então professor de música *Mauricélio Teixeira* - (*in memoriam*), sendo uma das poucas instituições do ensino público cruzense a ser contemplada com um projeto de iniciação musical, que, assim como hoje, funciona no contra-turno escolar. Tal projeto, intitulado: “*Música na Escola*”²²³, (em vigor desde o ano 2000), iniciou-se através dos trabalhos do professor *Baltar Silva* que, preocupado com a ausência da educação musical nos currículos escolares da

²²³ Op. cit.

cidade, elaborou um projeto que logo foi acatado pelos gestores municipais e efetivado em apenas uma escola piloto²²⁴: A Escola Maria Pereira Brandão. Conforme as palavras descritas pelo próprio professor, ele esclarece como se deu início a esta modalidade artística nas escolas, tendo ele como idealizador destas atividades no município, as quais vale dizer, perduram até os dias atuais.

Meu sonho de trabalhar com música na escola começou quando eu preparei crianças né, que foram aumentando, e fiz uma apresentação com eles no bairro, dois anos depois, o prefeito resolveu começar, na escola pública. Chamou de projeto música na escola, começou a partir daí. Aí pronto, a partir deste projeto, a cidade começou a se desenvolver artisticamente, nos estamos hoje já com o programa, ainda hoje né? Vai fazer vinte anos este ano, teve altos e baixos. Teve época que tinha muitas escolas. (Entrevista com Baltar Silva. 23 de maio de 2017)

De acordo com os dados extraídos do documento²²⁵: “*Programa Música na Escola*”, elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura de Cruz já no ano de 2012, percebe-se qual o público alvo, sua estruturação e como vinha sendo desenvolvidas estas atividades no âmbito escolar.

Criado no ano 2000 no Município de Cruz, o Programa Música na Escola disponibiliza aos alunos das Escolas Públicas Municipais atendidas, uma iniciação musical bem como conteúdo teórico e prático básico da música. Nestas escolas existem salas e ou espaços equipados com instrumentos musicais (Violão, Teclado, Flauta Violino e acessórios de manutenção), apostilas teóricas e Monitor de Música, oportunizando a Formação Básica na Música, buscando descobrir e reconhecer novos talentos musicais além de levar ao educando a boa música brasileira, popular e canção baseada nos que orienta os PCNs. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA, 2012)

Conforme explicitado, o projeto, que em meados do ano 2000 contava com apenas uma instituição de ensino, posteriormente alcançou o *status* de programa, procurando atender mais escolas da rede pública municipal, que, a esta altura, vinham aumentando consideravelmente, chegando a atingir no ano de 2012, um percentual de 14 escolas contempladas com a iniciativa destas atividades.

Para um melhor entendimento sobre o funcionamento e a distribuição de horários destas aulas, faço uso novamente das palavras descritas no documento supracitado:

As aulas funcionam em contra turno escolar, onde o aluno inscrito participa dois dias na semana, sendo que a cada dia 1h/a no período de dois anos de acordo com as aptidões específicas de cada aluno sendo estes selecionados pelos monitores de música. Assim como na escola este mesmo aluno necessita cumprir carga horária mínima, sendo contabilizada sua frequência e ainda devendo atingir um perfil (nivelamento) estabelecido no programa música na escola. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA, 2012)

²²⁴ Escola Piloto: O mesmo que escola modelo.

²²⁵ (VER ANEXO C).

Imagem 17 - Capacitação com os monitores do programa “música na escola”
(Biblioteca Pública Municipal. Março de 2012)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

A cultura da cidade de Cruz, beneficiada artisticamente através do programa *música na escola*, destacava-se pelo *continuum* desenvolvimento de novos musicistas que surgiam na medida em que se implementava em outras instituições escolares esta nova área de ensino. Com a ascensão do número de alunos participando destes cursos, logo vieram a ser elaborados diversos projetos educativos relacionados ao próprio programa musical, os quais vislumbravam a ampliação da carga horária destes alunos nas escolas, assim como suas apresentações em diversas ocasiões festivas, tais como: noites folclóricas, festas juninas, culminâncias culturais, confraternizações natalinas e datas comemorativas. Como exemplo, têm-se os trabalhos desenvolvidos em forma de coros, cameratas²²⁶, mini-orquestras, apresentações solo e conjuntos musicais.

Apesar de a cidade ser “abastecida” artisticamente com a revelação destes novos talentos musicais - oriundos das escolas públicas, percebia-se que outros projetos, como a Banda Marcial cruzense *Padre Manoel Valdery da Rocha*²²⁷ - criada em 1989, já exercia precursoramente esta função formadora, pois, através do ensino gratuito de instrumentos de sopro como: *sax- alto/tenor*, *bombardino*, *clarinete*, *flauta transversal*, *tuba*, *trompete*, *trombone*, entre outros, e de instrumentos percussivos como: *triângulos*, *bumbos*, *pratos*, *taróis* e *surdos*, os jovens da sociedade cruzense eram estimulados a participarem destas atividades coletivas, as quais são trabalhadas ainda hoje em uma sede própria, contando com um maestro e um coordenador específico que auxilia os integrantes em termos de logística, encontros, reuniões, apresentações, vestimentas e ensaios.

A música por ser uma das expressões artísticas tão presente no nosso cotidiano, desde a escola, tratada de maneira formal e ainda amparada por Lei, ao campo do

²²⁶ Cameratas: grupo seletivo de poucos integrantes que executam composições coletivamente. Também conhecido como “Música de Câmara”.

²²⁷ Banda Marcial Padre Manoel Valdery da Rocha: Título em homenagem ao pároco da cidade.

entretenimento, que seriam as manifestações informais, que transformam sentimentos e trazem sensações tão agradáveis ao ouvinte mesmo sem o uso das palavras, vem proporcionar um elemento essencial na formação humana, tornando-nos mais capazes de atuar em sintonia com a percepção mais profunda de si próprio e do mundo em que vivemos. Alguns desses aspectos podem ser observados na experiência de vida singular dos cidadãos cruzenses, pela constatação de que a participação de jovens na banda de música Pe.Valdery proporcionou aos seus integrantes um impulso transformador de vida, em diversos pontos²²⁸.

Imagem 18 - Banda Marcial Padre Manoel Valdery da Rocha. Festejos comemorativos em alusão ao aniversário da cidade. (Pátio da Igreja Matriz. Janeiro de 2016)



Fonte: Prefeitura Municipal de Cruz

O patrimônio artístico e musical da cidade de Cruz, também conta com um considerável número de músicos da cultura popular, como: *sanfoneiros*, *compositores*, *violeiros*, *zabumbeiros*, *repentistas* e *seresteiros*, os quais, mais experientes, resguardam e compartilham o tradicionalismo existente na cultura local, perpassando entre as gerações seguintes as músicas canceineiras que constituem o repertório popular do município e do próprio Ceará.

Imagem 19 - Músicos da cultura popular cruzense . Apresentação na Semana Nacional de Museus. (Biblioteca Pública Municipal. Maio de 2017)



Fonte: Secretaria de Cultura de Cruz

²²⁸ Depoimento de Jorge Paulo da Silveira, enviado por email em 24 de maio de 2017. Atual maestro da Banda de música Pe. Valdery.

Atuando como professor de música da Escola Filomena Martins dos Santos desde o ano de 2007, pude verificar que o alunado pertencente a esta escola era, em grande maioria, oriundo de conjuntos habitacionais²²⁹, adjacentes à escola, os quais localizam-se na parte periférica do município de Cruz, e eram na maioria das vezes, desassistidos em relação a efetivação de políticas públicas. O motivo desta localização geográfica levou por um longo tempo esta instituição a se tornar alvo constante de estereótipos preconceituosos como: “a escola com mais indisciplina na cidade”.

Durante este período, apesar de muito jovem (18 anos), já lecionava o ensino prático e teórico de duas modalidades instrumentais: violão e teclado, e consegui formar alguns musicistas nestes mesmos instrumentos. No entanto, fui percebendo que mesmo a escola contando com um projeto destinado à formação musical de crianças e adolescentes, e que contava com várias estruturas, equipamentos e instrumentos musicais, não existia qualquer prática rítmica inclusiva que utilizasse como estratégia pedagógica o ensino coletivo no pós-turmo escolar. Como já tinha uma breve experiência com instrumentos e ritmos do repertório afro-brasileiro²³⁰ - oriundos de minhas vivências carnavalescas enquanto músico das bandas de forró, despertou em mim o desejo de criar um grupo desta natureza na referida instituição, com o intuito de não apenas sensibilizar estes alunos que viviam sob o risco constante de problemas sociais, como: drogas, prostituição e marginalidade, mas, visando capacitá-los com os saberes musicais percussivos oriundos da cultura afro, algo que não era enfatizado nos cursos de música do próprio programa e nem na realidade curricular da escola de Canema.

Este desejo aumentava na medida em que eu percebia que a música percussiva não tinha um lugar conquistado entre as demais atividades com instrumentos melódicos²³¹ e harmônicos²³², os quais eram ofertados de maneira constante e unânime entre todos os professores do programa.

Refletindo sobre as possíveis contribuições que um trabalho desta dimensão poderia ocasionar para o enriquecimento da realidade sociocultural da escola e do próprio município, comecei a investigar minuciosamente a incidência destas atividades percussivas na trajetória cultural da cidade, fato que me levou ao encontro das práticas de *Capoeira*²³³, realizadas na época em centros comunitários pelo grupo: “*Filhos de Cruz*”, que utilizavam para suas

²²⁹ Conjuntos habitacionais: São Miguel e São Raimundo.

²³⁰ Para maiores informações, voltar à introdução deste trabalho.

²³¹ Melódicos: flauta doce.

²³² Harmônicos: refere-se às categorias de instrumentos de cordas (violão) e teclas (teclado), ofertados no curso de música das escolas cruzenses no período do ano de 2008.

²³³ Capoeira: expressão cultural genuinamente brasileira. Mistura dança, artes marciais e música. Para maiores informações, voltar para o tópico 2.7 do capítulo II - (Grupos de Capoeira).

atividades apenas alguns instrumentos de percussão como: um *atabaque*, um *berimbal*²³⁴ e um *pandeiro*. Nos encontros deste grupo, eram cantadas e disseminadas entre os jovens oriundos das escolas públicas, canções, técnicas de luta e de defesa corporal, conhecimentos sobre a história da capoeira atrelada à resistência da cultura afro, ensinamentos sobre conduta e desprezo à violência e práticas musicais nos referidos instrumentos percussivos.

Observando algumas de suas atividades, como a dança do *maculelê*²³⁵, pude verificar relações semelhantes de um trabalho colaborativo muito próximo com o que eu havia planejado, onde os integrantes²³⁶ tocavam coletivamente acompanhando a marcação realizada pelo atabaque²³⁷, que instigava os demais praticantes a se locomoverem de acordo com a cadência do ritmo afro-brasileiro executado.

Imagem 20 - Grupo de Capoeira “Filhos de Cruz”



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Ainda investigando sobre os possíveis trabalhos que eram realizados em torno da percussão coletiva como estratégia de formação musical entre os jovens cruzenses, deparei-me novamente com atividades rítmicas diferenciadas, as quais especificamente eram desenvolvidas em períodos carnavalescos, através de grupos de *fanfarras* conhecidos na cidade como “*charangas*²³⁸”, que utilizavam para suas diversas apresentações instrumentos percussivos como: *bumbo*, *tarol*²³⁹ e *pratos*, sempre acompanhados pelos metais²⁴⁰: *saxofone*,

²³⁴ Berimbau: instrumento composto por uma cabaça e um arco de madeira chamada “biriba”, a qual é envergada por um arame. Toca-se com uma baqueta fina que repercute o arame. A mão que segura à baqueta, balança simultaneamente um pequeno caxixi, enquanto que a outra mão encosta uma pedra sobre o arame.

²³⁵ Maculelê: ritmo em que os participantes desferem golpes em dois bastões chamados “*grimas*” de acordo com a pulsação do ritmo cantado - em língua africana.

²³⁶ Integrantes: Capoeiristas.

²³⁷ Op. cit.

²³⁸ Charanga: banda que toca música festiva e popular e que é formada exclusivamente por instrumentos de sopro e percussão.

²³⁹ Tarol: caixa-clara estreita e de pequeno porte, feita de lâminas de alumínio e membranas sintéticas em ambos os lados. Percute-se com duas baquetas.

²⁴⁰ Metais: classe de instrumentos musicais de sopro cujo método de ativação é a vibração dos lábios.

trombone e trompete. Nas palavras de um dos integrantes destes grupos, percebemos a descrição detalhada destas atividades:

Aquí em nossa região, o nome bem não era fanfarra, a gente chama de charanga, né? E era caracterizada pelos momentos festivos, de alegrias, brincadeiras, as pessoas adoravam os sons dos metais, animada também com a percussão, então, eram momentos festivos chamados de charanga, de descontração, marchinha carnavalesca, só alegria. Na prática de charanga, era utilizados, de metais, três instrumentos. Instrumentos de sopro: que é o saxofone, principalmente o saxofone alto, também utilizado o trombone, independente de ele ser de pisto ou de vara, e também era utilizado o trompete. Estes três instrumentos eles não poderiam faltar na prática da charanga. E de percussão: o bumbo, tarol e prato, que faziam o ritmo da charanga²⁴¹.

Ressalta-se que estes grupos eram formados exclusivamente por músicos oriundos da Banda Marcial *Pe. Manoel Valdery da Rocha*, e utilizavam os instrumentos desta banda para animar festas e desfiles pré-carnavalescos especialmente em escolas públicas, praças e centros comunitários. É importante acrescentar que estas atividades coletivas não traziam como proposta principal, a apresentação de um trabalho colaborativo voltado à música percussiva, pois, tratando-se de atividades esporádicas (em circunstância da época festiva pela qual se encontrava), não visavam à continuidade de suas ações, focalizando a percussão apenas como um elemento secundário para a marcação durante a execução musical, uma espécie de “coadjuvante” dos solos realizados pelos protagonistas: os metais.

Imagem 21- Charanga cruzense. Festejos Carnavalescos. (Auditório Público Municipal. Março de 2011)



Fonte: Jorge Paulo da Silveira

Diante da perspectiva apontada, fui percebendo que a percussão encontrava-se (mesmo que timidamente) inserida nestes espaços culturais como uma atividade rítmica que não era enfatizada e nem desenvolvida pensando-se num direcionamento formativo coletivo, mas,

²⁴¹ Entrevista realizada com Arimar Aparecido da Rocha em 22 de maio de 2017. Membro da Charanga e da Banda Marcial *Pe. Manoel Valdery da Rocha*.

como um “pano de fundo” para outras atividades culturais que utilizavam-na como auxílio para se alcançar outros objetivos que não a prática percussiva colaborativa.

Pensando desta forma, comecei, em 2008, a pesquisar em variados livros e sítios da *internet*, publicações de artigos, dissertações, teses e monografias relacionadas ao trabalho coletivo com a percussão, levando-me a constatar uma insuficiência em termos de pesquisas destinadas a estas práticas musicais em conjunto, principalmente em contextos escolares. Com exceção da obra: “*Batuque é um privilégio*”, de Bolão (2003), na qual o autor ensina como desenvolver uma prática rítmica em variados instrumentos percussivos, auxiliando a constituição inclusive de grupos e atividades. E dos estudos de Prass (2004), com o título: “*Saberes Musicais em uma Bateria de escola de Samba*”. Não encontrei de fato uma possível “bússola²⁴²”, que me guiasse de encontro a uma proposta criativa calcada em minhas próprias expectativas, as quais visavam um trabalho de musicalização com a percussão na escola.

Mesmo sem ter acesso a um embasamento teórico que possibilitasse o alcance destas atividades rítmicas no âmbito escolar, continuei refletindo e elaborando estratégias para concretização deste trabalho, que *a priori*, já tinha o aval do núcleo gestor da Escola Filomena Martins dos Santos. Restava agora, antes mesmo de disseminar a informação entre os estudantes, dialogar com autoridades públicas sobre uma possível contribuição ou patrocínio para a aquisição de instrumentos percussivos para a referida escola, cujo intuito destinava-se à formação de um projeto sociocultural inclusivo, que possibilitasse aos alunos um contato artístico e produtivo com elementos musicais do repertório cultural afro-brasileiro.

Conforme abordado anteriormente no início deste capítulo, vimos que meu sucesso quanto ao alcance desta aquisição dos referidos instrumentos musicais não foi atingido, em circunstância do elevado custo comercial que impossibilitava naquele momento uma licitação para a compra dos mesmos.

Entretanto, vimos como se procedeu a concretização desta proposta, que, apesar de não contar com uma configuração instrumental convencional, encontrou em outras possibilidades criativas a realização de um trabalho percussivo inovador em contexto coletivo.

²⁴² Bússola: instrumento de orientação espacial baseado em propriedades magnéticas.

5.1 ADEREÇOS DE SUCATA - Batucan, o lixo que vira música

*Escola Filomena Martins dos Santos (Canema) - Momento da disciplina no auditório escolar
Segundo semestre de 2008.*

Disposto a desenvolver estas atividades coletivas na escola, através de oficinas de construção de instrumentos reciclados com os alunos, solicitei ao núcleo gestor um momento na disciplina²⁴³ escolar, para expor minhas ideias, que de imediato, provocaram uma certa desconfiança no ar: “*Tocar em tambores de lixo? Mexer com resíduos? Latas de tinta e canos quebrados? Cabos de vassoura? Como isso irá funcionar?*” Foram algumas indagações que surgiram no ato de explanação de minha proposta junto aos alunos e professores.

Esta desconfiança em torno da proposta traduziu-se em uma pequena procura por alunos interessados em participar do projeto, o qual de imediato, já estavam abertas as primeiras inscrições. Com um número de aproximadamente 19 participantes consegui atingir um percentual considerável para o desenvolvimento destas atividades, que a princípio, iriam acontecer no pós-turno escolar, aos dias de segunda e quartas- feiras, das 17 às 19hs.

Com o grupo quase formado, já colocava em ação a confecção dos referidos instrumentos percussivos. Para isso, solicitei aos integrantes que procurassem em suas comunidades, materiais inutilizados como: baldes de tintas, latas de querosene²⁴⁴, cabos de vassoura, frascos de aerossol, cones de linhas de costura, sandálias usadas dentre outros resíduos que os mesmos achassem adequados para a oficina criativa.

Imagem 22 - Primeira Oficina Percussiva Ecológica. (Ganzás de frascos de aerossol). Sala de aula da Escola Filomena Martins dos Santos (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

²⁴³ Disciplina: momento de reunião com alunos, professores e núcleo gestor, no qual antecede as aulas.

²⁴⁴ Querosene: destilado de petróleo muito utilizado como solvente (combustível presente na aviação, em fogareiros, lâmpões e etc).

Durante estas atividades de reciclagem, um dos alunos: *Gilberto Ferreira*, trouxe consigo uma ideia inovadora que veio a fortalecer a sonoridade daquele recém criado grupo. O mesmo havia conseguido um velho garrafão - (galão)²⁴⁵ de água mineral que, ao ser repinicado²⁴⁶ com baquetas oriundas de galhos de bambu, produzia um timbre diferenciado, cuja sonoridade assemelhava-se à prática de *caixa-clara*²⁴⁷ - muito comum em *escolas de samba* e em *blocos percussivos afro-baianos*.

Adotamos a sonoridade diferenciada do garrafão vendo-o como o instrumento responsável pela prática do “repinique”. Devidos a isto, sentimos a necessidade de ampliar o seu número, que passou de apenas um para três, durante os primeiros encontros de percepção e exploração sonora, realizados no segundo semestre do ano de 2008. A partir de então fomos confeccionando, criando, experimentando e reinventando diversas possibilidades timbrísticas que se aproximassem do estilo rítmico oriundo dos blocos percussivos afro-baianos, cuja influência despertava entre os alunos do grupo um misto de motivações e aspirações.

Imagem 23 - Alunos experimentando a sonoridade dos seus “novos instrumentos” (Garrafão repinicado) Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

Outros materiais diferenciados, como as latas de querosene - caracterizadas pela sua estrutura de alumínio e cuja forma circular e retangular conferiam-lhe um timbre estridente e agudo, foram incorporadas à configuração instrumental do grupo, servindo de base rítmica - (papel dos repiques) que sustentava a execução dos repinicos praticados pelos garrafões - (caixas-claras). Estas latas apresentavam uma sonoridade que variava dependendo de sua forma. Por exemplo: A lata retangular apresentava um som mais “aberto”, de certa forma um pouco mais agudo que as latas circulares. Estas últimas, localizadas na figura abaixo, emitiam

²⁴⁵ Galão: recipiente com capacidade líquida de 20 litros. Sua estrutura de plástico rígido confere um som estridente. É semelhante a uma garrafa de grandes dimensões.

²⁴⁶ Repinicado: Ato ou efeito de repinicar, ou seja, prática de execução de sons agudos repetitivos, os quais vibram com estridor. Muito praticado nos instrumentos conhecidos como “repique”, que apresenta em sua estrutura duas peles (superior e inferior) pressionadas por arcos de ferro ou alumínio.

²⁴⁷ Caixa-Clara: tipo de tambor no qual uma das membranas fica em contato com bordões estirados.

no momento da execução instrumental, uma forte intensidade e uma altura (um pouco mais grave) bem definida, destacando-se dos demais timbres simultaneamente produzidos.

Imagem 24 - Experimentação timbrística dos materiais (latas). Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

Durante as oficinas realizadas ao longo do segundo semestre de 2008, fomos percebendo que os naipes dos respectivos instrumentos de som agudo já estavam quase definidos e, portanto, necessitávamos de outras sonoridades diferenciadas, cujas alturas (média e grave) conduzissem e sustentassem a marcação rítmica, auxiliando os demais instrumentistas a se concentrarem e a não se “desviarem” da métrica executada e composta pelos contratempos oriundos dos repinçados dos garrafões.

Pensando desta forma, aderimos a ideia de utilizar os baldes de plástico²⁴⁸ que os alunos haviam trazido, para criarmos uma outra ala, agora, com instrumentos de som médio (surdos de segunda), os quais tinham como principal tarefa, manter a métrica sonora em total constância.

Imagem 25 - Experimentação timbrística dos materiais recém-confeccionados (baldes). Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

²⁴⁸ Baldes de Plástico: recipientes circulares com capacidade líquida de aproximadamente 18L. Muito utilizados para o armazenamento de substâncias tóxicas como: tintas, massas acrílicas e venenos agropecuários, além, de serem utilizados para armazenar manteiga de padaria.

Para produzirmos as sonoridades almejadas, necessitávamos construir um acervo de baquetas, as quais auxiliariam nos exercícios rítmicos junto aos recém-confeccionados instrumentos de som médio e agudo. Estas baquetas - bem rudimentares por sinal, eram produzidas utilizando diversos materiais, os quais variavam dependendo da forma e do destino das mesmas. Por exemplo: Para os garrafões e ambas as latas, utilizavam-se varetas de aproximadamente 40 cm de comprimento, extraídas de galhos secos de Bambu. Esta ideia foi trazida por um dos estudantes: *Benedito Júnior*, que experimentando algumas alternativas, encontrou resistência nos galhos rígidos desta árvore, presente na sua própria comunidade, e imediatamente trouxe-os para as oficinas, incorporando-os nas experimentações sonoras com os variados materiais produzidos.

Para os instrumentos de sonoridade média, como os baldes - (surdos de segunda), desenvolvemos baquetas a partir de cabos de vassoura, cortados com aproximadamente 35 cm de comprimento e encapsulados (em uma de suas extremidades), por tecidos oriundos de camisetas velhas, as quais pertenciam aos próprios alunos e seus familiares. Estes tecidos envolviam pequenos recortes de esponja de colchão usado, o qual foi trazido por outro aluno do grupo: *Antônio Marcelo Nascimento*, que incrementando e produzindo estas novas técnicas de confecção, acabou por se tornar uma referência entre os outros estudantes, que o percebiam como “detentor” destes saberes relacionados a estas produções. O tecido que envolvia a esponja destas baquetas era pressionado por ligas oriundas de câmaras de ar²⁴⁹, cortadas aproximadamente com 1,0 cm de espessura e 30 cm de comprimento, servindo de “*amarradilho*” - como diziam os alunos, para evitar o desarranjo das baquetas. Por fim, estas baquetas seriam ainda envelopadas com fita gomada, conferindo mais resistência e segurança na hora da execução instrumental.

Imagem 26 e 27- Experimentação de baquetas recém-confeccionadas. Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

²⁴⁹ Câmaras de ar: saco circular emborrachado com pequena válvula onde se insere ar.

Ainda realizando testes e experimentações sonoras com os diversificados materiais recicláveis, chegamos à conclusão de que precisávamos introduzir no grupo, um naipe de instrumentos que realizasse a mesma função que os surdos graves de primeira²⁵⁰ exerciam em outros agrupamentos percussivos. Sentíamos que a sonoridade média extraída dos baldes - (surdos de segunda) não conseguia de fato, sustentar os compassos rítmicos. Diante desta necessidade, surgiu uma alternativa que modificou a trajetória rítmica daquele recém-formado grupo, pois, em diálogo com o coordenador do programa música na escola, *José Evaldo de Vasconcelos*, o mesmo mostrou interesse em apoiar a ideia criativa, levando-me ao centro de triagem²⁵¹ da cidade para escolher, entre alguns materiais reutilizáveis, aqueles que possivelmente poderiam me auxiliar no balanceamento destas estruturas sonoras.

O professor montou um grupo de batuque, pensou em montar, procurou a gente, a coordenação, e aí a gente visitou um ambiente de reciclagem da prefeitura e, procurou tambores plásticos, procurou tambores de água, que tinham um som diferenciado, os tambores grandes de lixo, tambores pequenos, baldes de plástico, e outros mais, eu lembro que a gente procurou tudo, quase todo o material no lixo reciclável²⁵².

Relembrando minha reação ao entrar no centro de triagem, comparo-a como a primeira vez em que entrei numa loja de instrumentos musicais, a qual de imediato, fez meu olhar vislumbrar a variabilidade de materiais existentes. Tateando os grandes sacos de *nylon*²⁵³ que estavam à minha volta naquele enorme galpão, pude sentir uma curiosidade em cada abertura dos mesmos, que vinham “recheados” de bugigangas e sucatas, vistas naquele momento por mim, como um material preponderante para o desenvolvimento de projetos criativos. Àquela altura, pude perceber que os conceitos sobre reutilização e reciclagem haviam tocado profundamente meus sentidos, fazendo-me refletir sobre a necessidade de também sensibilizar os integrantes do grupo a respeito do trabalho ecológico a ser desenvolvido. Recordo-me que durante minha retirada do galpão, com o coordenador *Evaldo Vasconcelos*, levando alguns materiais como: garrafas *pet*, baldes e garrafões, canos de PVC, cones de linha de costura dentre outros resíduos descartados, não conseguimos encontrar nenhum material identificado com características timbrísticas graves. Entretanto, ao sairmos, chamou-me a atenção a presença de alguns tambores de lixo com capacidade líquida aproximada de 220 litros. Perguntando aos funcionários sobre a possibilidade de levá-los comigo para constituir o acervo instrumental de um grupo percussivo escolar, os mesmos responderam-me com ironia:

²⁵⁰ Surdo de primeira: considerado entre os demais surdos: (de segunda - médio/ de terceira - agudo) como sendo o mais grave.

²⁵¹ Centro de triagem: O mesmo que centro de reciclagem.

²⁵² Entrevista realizada com José Evaldo de Vasconcelos em 28 de Maio de 2017.

²⁵³ Nylon: tecido composto por fibras sintéticas.

- “*Dá sim! Se você conseguir aguentar a catinga²⁵⁴ deles*”!

Compartilhei timidamente daquele momento de descontração, afinal de contas, realmente existia nestes tambores um odor quase que insuportável, tanto, que ao serem transportados em uma *Kombi*²⁵⁵ da prefeitura, não tardaram em impregnar a mesma com aquele mau cheiro exalado.

A introdução destes “novos instrumentos” no grupo possibilitou, como havíamos planejado, a criação de uma referência em termos de marcação rítmica e andamento²⁵⁶, pois, com a sonoridade grave que os mesmos emitiam, (comparando-os com os surdos de primeira), percebia-se que havia um destaque entre os demais timbres - oriundos dos sons agudos das latas - (repique), dos repinicados dos garrafões - (caixas) e do som médio dos baldes - (surdos de segunda). A partir de então, despertamos a noção da métrica executada e dos contratempos intercalados dentro do ritmo proposto, que *a priori*, começou a ser desenvolvido através dos trabalhos com o *Samba-Reggae*²⁵⁷.

Para reverberar ainda mais o som extraído dos surdos de primeira e de segunda - respectivamente tambores de 220L e baldes de 18L, aderimos à proposta do já mencionado aluno *Benedito Júnior*, que inteligentemente potencializou a sonoridade destes recém-criados instrumentos, adesivando na parte superior destes objetos recortes de esponjas com aproximadamente 5 cm de espessura, oriundas do colchão trazido pelo aluno *Antônio Marcelo Nascimento*, conforme ilustra a imagem abaixo:

Imagem 28 - Experimentação timbrística dos materiais recém-confeccionados (Tambores de lixo)
Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

Para que os alunos conseguissem tocar com uma maior liberdade, sem encaixar os instrumentos nas pernas (como antes faziam), utilizamos cordas usadas, trazidas por eles mesmos de suas próprias comunidades, sendo algumas caracterizadas pelo alto desgaste -

²⁵⁴ Catinga: forte odor exalado por um determinado corpo sujo.

²⁵⁵ Kombi: automóvel utilitário, considerado o mais antigo do Brasil. Precursora de vans de passageiros.

²⁵⁶ Andamento: grau de movimento em que uma determinada composição é executada.

²⁵⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=sock3cpVBxs>.

proveniente de suas utilidades em atividades agropecuárias e em construção civil - de onde muitos de seus pais eram serventes e pedreiros.

Imagem 29 - Experimentação timbrística dos materiais recém-confeccionados (cordas de sustentação)
Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

Ainda experimentando junto com os alunos diversas possibilidades sonoras e criativas, em contato com os materiais trazidos por eles mesmos para as oficinas percussivas, fomos percebendo que não tínhamos um naipe responsável pela presença dos chocalhos²⁵⁸ - importantes instrumentos presentes nas escolas de samba, que, ao serem agitados, conferem um timbre agudo e diferenciado no ato da execução de todos os ritmos. Diante desta carência dos referidos instrumentos, convidei os alunos para confeccionarem alguns ganzás²⁵⁹, para que os mesmos fossem incorporados junto ao grupo.

Produzimos estes instrumentos utilizando cones de linhas de costura, obstruindo suas extremidades com recortes de chinelo velho, fixados com cola quente. Em seu interior, colocamos diversas sementes de milho, que em comparação com outros ganzás feitos pelos alunos com frascos de aerossol, pedrinhas e cabo de vassoura, diferenciava-se em termos de sonoridade.

Imagem 30 e 31 - Experimentação timbrística dos materiais recém-confeccionados (ganzás)
Primeira Oficina Percussiva Ecológica. Quadra da Escola de Canema. (Agosto de 2008)



Fonte: Evaldo Vasconcelos

²⁵⁸ Chocalhos: Op. cit.

²⁵⁹ Ganzá: Op. cit.

Pude observar que a maioria dos alunos não tinha interesse em tocar os ganzás, pois preferiam as latas e os baldes que utilizavam para a sua execução rítmica, baquetas de vários tamanhos. Diante disso, convidei outros alunos que já mostravam interesse em participar do grupo para aprenderem a prática dos ganzás. Como esperado, apenas alguns se candidataram e se entusiasmaram com a idéia de tocar o referido instrumento, que, a princípio, no ato de sua aprendizagem dentro dos ensaios, preencheu àquela “lacuna” que faltava para completar a sonoridade do grupo.

Após a confecção dos instrumentos, e já desenvolvendo atividades percussivas em torno do ritmo *Samba-Reggae*, recebemos o apoio de um músico percussionista local: *Francisco Arnóbio da Silva*, que, cumprindo sua carga horária contratual na banda marcial *Pe. Valdery da Rocha*, teria de completá-la trabalhando em algum setor público estipulado pela Secretaria de Cultura - órgão responsável pela contratação dos músicos da referida banda marcial. A pedido do coordenador de música *Evaldo Vasconcelos, Arnóbio*, que também era músico de várias bandas de forró pela região, passou a me auxiliar no desenvolvimento destas atividades rítmicas com os alunos da Escola Filomena Martins dos Santos, fato que contribuiu posteriormente para que este grupo viesse a se tornar referência cultural no município.

É, foi assim, foi bom no começo, o projeto começou, e eu tava na banda, e geralmente pra completar as oito horas a prefeitura colocou quatro horas pra mim completar, e aí me colocou nesse programa, aí, justamente, com o professor, foi criado o Batucan, os instrumentos era lata, aquelas lata de querosene que agora eu acho que nem existe, existe ainda né? É, aqueles galões de água, as baquetas foram feitas manualmente, com árvore mesma nativa daqui, as outras baquetas dos tambores mais graves foram feitas com pau de vassoura, com pano enrolado, justamente foi um aluno que fez e tal, e também os alunos que entraram, a maioria já tocavam, já tinham ritmo já, já sabiam o que era alguma coisa um pouco de música²⁶⁰.

Com o auxílio deste importante representante da cultura local, apreendemos várias técnicas de execução, como: o modo de segurar e rufar as baquetas, alguns contratempos intercalados, movimentações do antebraço, postura com os instrumentos, divisões de naipes e o mais importante: aprendemos uma variação de ritmos oriundos da cultura *afro-baiana*. Além do *Samba- Reggae* já praticado, *Arnóbio* introduziu outros ritmos como: *Samba*, *Axé* e *Pagode*, os quais foram internalizados rapidamente pelos participantes - que, dentro de um mês inclusive, já demonstravam um entrosamento eficiente.

Com os instrumentos confeccionados, ritmos ensaiados e o grupo entrosado, restava agora, escolher um nome criativo que viesse a se tornar a nossa marca registrada. Então, convoquei alunos do grupo e da própria escola para elaborarem um possível nome que se

²⁶⁰ Entrevista com Francisco Arnóbio da Silva em 25 de Maio de 2017. Percussionista da Banda Pe.Valdery.

relacionasse a estas práticas percussivas dentro da escola de Canema. Alguns estudantes trouxeram ideias como: ‘*Canemanos*’, ‘*Batucanenses*’, ‘*Ritmando*’ e ‘*Batucanema*’, porém, nenhum soou de forma criativa e convincente entre os participantes do grupo. Ao queixar-me entre alguns professores - colegas de trabalho, sobre a dificuldade de encontrar uma possível denominação que ressoasse criativamente estas práticas entre a comunidade cruzense, surgiu uma ideia exposta pela professora responsável pela Educação Ambiental na escola: a professora *Cláudia Lima*, que em um *insight* brilhante, respondeu-me rapidamente: “*Batucan*”!

- *Você vai colocar Batucan! Que significa: “batuque da escola de Canema”!*

Vendo a incessante angústia do Professor de Música de nossa Escola, Lidonildo Costa e por fazermos as atividades sempre estabelecendo parceria, tentei buscar um nome para o grupo que fosse sucinto e notável. Foi então que partiu a ideia de agregar o nome de nossa escola ao ritmo exibido pelos alunos, Batucan, batuque do Canema, que veio a calhar com o propósito musical. E foi uma marca que “pegou”. Hoje sinto orgulho de ter participado dessa simples escolha, mas que representa para a Instituição e para os que no grupo se inserem, a ousadia de alinhar ritmo, reutilização de materiais, talento e acima de tudo, a retirada de nossa clientela ao mundo obscuro oferecido pela sociedade²⁶¹.

Ainda apreciando a sugestão, que de início encontrou eco em meus conceitos, tive de convocar os integrantes para indagá-los sobre a referida idéia, que de imediato, causou uma boa impressão. Unanimemente os participantes adotaram o “*Batucan*” como nome daquele recém-formado grupo, que não tardou em ganhar um lema: “*O lixo que vira música*”.

Após a concretização do nome e do lema do grupo, os alunos sugeriram a criação de uma logomarca que expressasse nossa identidade musical, cultural e ecológica. Deixando a critério dos próprios, sugeri um concurso de desenho, cujo intuito seria o de criar um emblema que unificasse a cultura afro-brasileira, os conceitos de reciclagem e a educação musical. Surgiu, portanto, da criatividade do aluno *Ailton Alan de Vasconcelos*, o símbolo representado abaixo:

²⁶¹ Entrevista realizada com a professora Cláudia do Nascimento Lima em 29 de Maio de 2017. Professora responsável pela Educação Ambiental na Escola Filomena Martins dos Santos.

Imagem 32 - Logomarca do Grupo. Em vermelho, nome do grupo em grafia tribal africana. As setas: vermelha, amarela e verde, representam as cores do *Reggae*, assim como representam na forma circular os conceitos sobre reutilização. No centro, em negrito, uma colcheia, que representa a educação musical no grupo. Encontro Percussivo com alunos do grupo Batucan (Setembro de 2008)



Fonte: Lidonildo Costa

Paralelamente aos ensaios realizados com o grupo, promovemos encontros reflexivos na perspectiva de capacitar os alunos repassando exercícios rítmicos sem a presença de instrumentos, utilizando para isso a própria percussão corporal. Estas reuniões também foram marcadas profundamente pelos constantes diálogos exercidos com os alunos a respeito de nossa própria afrodescendência, onde explicamos nossas origens e debatemos sobre o preconceito que infelizmente ainda insiste em ocupar espaço nas salas de aula. Tais reflexões, associadas a outras atividades como: confecção e reparo de instrumentos, possibilitou aos estudantes um entendimento significativo sobre a real importância do Batucan para o enriquecimento de suas relações étnico-raciais e socioambientais.

Outras competências e habilidades - não apenas voltadas ao ensino de música, tornaram-se perceptíveis durante os ensaios e encontros realizados com o grupo na escola. Como exemplo, destacamos a sociabilidade e a cooperação, estimuladas através dos trabalhos colaborativos nas oficinas de confecção de instrumentos. Nestas práticas coletivas, os alunos que sabiam mais respeitavam e ensinavam àqueles que apresentavam alguma dificuldade, havendo, portanto, um compartilhamento do saber que despertava outras capacidades educativas, como a autonomia e a motivação.

Com o passar dos encontros, foi perceptível o desenvolvimento dos alunos em termos rítmicos e em termos de entrosamento em grupo. Estes, destacavam os ensaios como um “importante espaço de aprendizagem”, tanto, que após o término das aulas regulares²⁶² - durante o turno vespertino - se dirigiam ansiosamente para a sala de música, onde iriam se encontrar com seus respectivos “instrumentos”.

²⁶² Aulas regulares: aulas que obedecem o currículo escolar, com a abordagem de disciplinas de diferentes áreas de conhecimento, cumprindo-se determinada carga horária.

Quando a hora da aula à tarde terminava era uma correria danada! Todo mundo corria pra sala de música né? Eu me lembro de que antes do professor chegar, a gente já corria e fazia aquela fila bem grande na frente da sala, tudim com baqueta na mão. Era massa! Todo mundo se interessava em bater! A gente contava as horas e os dias pra chegar o dia dos ensaios. Todo mundo tinha ciúme do seu instrumento. Os ensaios me deram muitas aprendizagens. Hoje sou monitor graças a isso e até lembro pros meninos de hoje como era o grupo em 2008, pra incentivar eles né?²⁶³.

Toda essa mobilização comovia a todos os integrantes, os quais, dialogando entre si, imaginavam e almejavam um reconhecimento do grupo fora do âmbito escolar, pois ainda não havia sido realizada nenhuma apresentação artística dos mesmos dentro ou fora da escola.

Com aproximadamente quatro meses de ensaios, encontros e oficinas, surgiu uma oportunidade para que este grupo pudesse se apresentar. O evento seria uma culminância cultural do Programa *Música na Escola*, realizada no auditório público municipal da Prefeitura de Cruz. Indagando os alunos sobre a possibilidade de nos apresentarmos, os mesmos demonstraram um misto de satisfação e de desconfiança, porém, a vontade era tamanha que não pensaram duas vezes. Preparamo-nos ensaiando o *Samba-Reggae* - ritmo pelo qual já tínhamos uma certa familiaridade. Os alunos, ansiosos pela primeira apresentação do grupo, deram os toques finais em seus instrumentos e baquetas, verificando se os mesmos estavam prontos para a primeira batucada em público. Até ali, quase ninguém havia conhecido o grupo, com exceção de mim, *Arnóbio*, *Evaldo* e os próprios alunos. Surgia então, em dezembro de 2008, uma proposta musical no município totalmente inovadora, uma prática percussiva diferente da que já existia, e um grupo que iria introduzir no contexto sociocultural da cidade a arte do batuque, surgia então, o Batucan, “*o lixo que virava música*”.

5.2 “No toque da lata, na batida do tambor, vou tocando o garrafão acompanhado do agogô” - Trajetórias e apresentações

Auditório Público Municipal – Culminância do Programa Música na Escola.

Dezembro de 2008.

Após o término das apresentações artísticas do programa “*música na escola*” (evento organizado pela Secretaria de Educação e Cultura de Cruz) o grupo Batucan se posicionou atrás do auditório, onde iria esperar ansiosamente pela chamada do apresentador. Quando solicitados, os alunos subiram timidamente àquele enorme palco, sendo observados por uma

²⁶³ Entrevista realizada no dia 12 de junho de 2017 com Benedito Júnior Nascimento - participante do grupo na escola desde o ano de 2008. Hoje, com 22 anos de idade, é o atual monitor do grupo.

plateia que de primeira instância começou a desconfiar e a ironizar o que ali se via. Lembrome de algumas situações incômodas em que alguns alunos de outras escolas debochavam dos instrumentos que os alunos conduziam, perguntando-lhes se iriam “*pegar água de cacimba*”²⁶⁴. Incomodado com o ocorrido, motivei os alunos pedindo foco na apresentação, pois, sabia que logo ao final receberiam aplausos e elogios.

Atentos ao comando de meu agogô, os alunos se preparavam para a primeira apresentação musical de suas vidas. Ao primeiro toque no referido instrumento, o qual conduziu o comando da batucada, ressoou uma forte intensidade envolvente que implicitamente instigou a plateia a se levantar e a dançar de maneira inusitada. A festa estava armada, o Batucan, ao final da apresentação, conseguiu extrair aplausos e admirações. As pessoas queriam mais ritmos, mais barulho, mais batucada. Os alunos, entusiasmados com o que ali se passava, motivaram-se ainda mais e sentiram-se energizados com aquela primeira apresentação²⁶⁵.

A diretoria da Escola Filomena Martins dos Santos, entusiasmada com a apresentação de seus discentes, não poupou elogios frente à iniciativa alcançada, propondo inclusive, a criação de um fardamento que proporcionasse ao grupo uma melhor visibilidade em termos estéticos.

Àquela noite entrou para a história do Batucan assim como o próprio grupo entrou para a história do município. A partir daquela apresentação, viriam muitas outras oportunidades e experiências significativas, as quais contribuiriam posteriormente para o alcance de uma cultura rítmica diferenciada no contexto sociocultural de uma cidade pequena, que acabara por conhecer o ritmo envolvente do batuque. “*O Batuque de Canema*”.

Imagem 33 - Primeira apresentação do grupo Batucan
Auditório Público Municipal Pe. Valdery da Rocha. Dezembro de 2008



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

²⁶⁴ Cacimba: buraco de grande profundidade, cavado na intenção de se atingir um lençol de água subterrâneo.

²⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=JIVixNGZE4M>.

Após aquela apresentação, muitos convites foram realizados para que o grupo pudesse participar em ocasiões festivas, como: noites culturais, festas juninas e festejos pré-carnavalescos. Porém, uma apresentação em especial motivou ainda mais os alunos a construir laços de afetividade para com o grupo. Recebemos um convite da Secretaria de Meio Ambiente de Cruz para representarmos a cultura reciclável do próprio município em uma solenidade referente à entrega do selo “município verde²⁶⁶”, cuja premiação ocorrera no Centro de Convenções da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Aquela ali foi tipo um, como é que se diz? Como posso dizer? É, por que a palavra agora me faltou, é como se fosse uma “vitamina”, uma fonte de vitamina pros meninos, uma motivação, por que eles foram pra Fortaleza e tal e foi apresentado pra advogado, político e jornalista, um monte de gente que estava lá²⁶⁷.

Ao entrarmos no auditório da universidade, alguns repórteres e gestores de outros municípios cearenses vieram de encontro ao grupo, tateando e batucando os instrumentos reciclados com uma certa admiração. Os alunos, maravilhados com todas aquelas câmeras, máquinas fotográficas e público vestido de gala, demonstravam uma certa perplexidade quanto a tudo o que viam.

Após a apresentação que maravilhou a solenidade, deixando uma boa impressão sobre a cultura ambiental e percussiva da cidade de Cruz, os alunos ganharam dos organizadores do evento seu primeiro fardamento, cuja logomarca trazia o selo do município verde. Desde então, passamos a nos apresentar em diversos eventos locais e circunvizinhos utilizando esta nova vestimenta, que por um bom tempo, passou a ser o nosso único uniforme.

Imagem 34 - V conferência municipal dos direitos da criança e do adolescente Auditório da Prefeitura Municipal de Cruz (Maio de 2009)



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

²⁶⁶ Selo município verde: Programa de certificação ambiental pública que identifica a cada dois anos as prefeituras cearenses que atendem aos critérios estabelecidos de sustentação e uso sustentável.

²⁶⁷ Entrevista com Francisco Arnóbio da Silva em 25 de Maio de 2017. Percussionista da Banda Pe. Valdery.

O grupo Batucan começou a se apresentar e a se fortalecer em cada ocasião determinada pela Secretaria de Educação e Cultura do município. Os eventos que envolvessem as temáticas: música, meio ambiente e cultura afro-brasileira, sempre acionavam a participação do mesmo para abrilhantar as aberturas e encerramentos solenes. O público que ainda não conhecia os trabalhos percussivos com materiais reciclados mostrava-se admirado com o impacto sonoro que ressoava através das sucatas reaproveitadas. O Batucan, como grupo cultural inovador, representou o município de Cruz em vários eventos e cidades, fortalecendo e legitimando sua prática percussiva, divulgando-a com uma ideia acessível e criativa para a musicalização de alunos.

E aí a gente começou a conversar, e se programar, o professor começou a se organizar, produzimos o material, a secretaria entrou com o apoio, nos transportes deste material, nos transportes do grupo, e nesse tempo todo o grupo foi se fortalecendo, chegou a fazer parte das principais apresentações pelo município. O grupo chamava a atenção. Existia sim talentos na música, no teclado, no violão, na flauta, até no violino, mas o que a gente podia notar, é que, quando o Batucan se apresentava, chamava realmente a atenção de todos, não tão somente pelo som produzido, mas por também, pelo material utilizado. Ele foi levado pra Fortaleza pra representar o meio ambiente, não lembro o ano bem, mais foi levado pra Fortaleza pra representar uma atividade produzida com material reciclado²⁶⁸.

No decorrer dos ensaios e apresentações, os alunos foram demonstrando uma evolução em termos de potencial rítmico, aperfeiçoando algumas técnicas de execução e criando alguns arranjos diferenciados. Alguns já improvisavam contratempos dentro do compasso proposto, e criavam diferentes *performances* de acordo com a cadência tocada. “No campo da percussão, o termo improvisado é muito constante e também muito particular ao universo rítmico. A relação desta proposta aponta para possibilidades amplas que se desdobram em experiências e criação (SANTOS, Catherine, 2013, p.31).

O timbre do grupo começava a ganhar forma, não havia disparidade entre os compassos executados. Todos seguiam a métrica sonora exercida, sabendo a função que cada naipe cumpria dentro do coletivo. Havia um respeito rítmico muito intenso, porém, aberto às improvisações dos alunos mais audaciosos, que, fazendo uso de suas criatividade, encaixavam os arranjos conforme o tempo do compasso determinasse.

A atividade oral mostrou-se um método eficiente para o processo de ensino e aprendizagem deste grupo, pois os alunos observavam os comandos com atenção, repetindo e compreendendo as células rítmicas que havíamos explanado. Logo, internalizavam por acertos e erros a combinação rítmica proposta. A experiência com o ritmo executado vinha

²⁶⁸ Entrevista realizada com José Evaldo de Vasconcelos em 28 de Maio de 2017. Coord. Prog. Música na Escola em 2008.

antes da compreensão sobre a sua estrutura. Implicitamente eles já sabiam o que era compasso, pausa, contratempos, convenções, parâmetros sonoros, andamentos, arranjos, divisões e improviso. Tal fato vai de encontro às propostas pedagógicas estabelecidas por Carl Orff (1895-1982), que já citadas anteriormente no capítulo III - (tópico 3.1) deste trabalho, através da citação de Penna (2015, p. 213), embasam esta reflexão. Assim, relembramos novamente o que Orff preconiza:

Orff busca desintelectualizar e destecnizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência, que é, ela sim, a base do processo. Dessa forma, por exemplo, primeiramente sentir o ritmo, em vez de analisar seus componentes, e experimentar como estes se agrupam e se relacionam. Adquirir noção de espaço/tempo e exprimir-se em passos e movimentos elementares [...] é considerado preparação indispensável para interpretar a música [...].

O recurso da oralidade, por ser um dos pioneiros em atividades percussivas coletivas, mostrou-se como uma ferramenta indispensável para um trabalho posterior com a teoria²⁶⁹ musical, a qual fundamentou a prática desenvolvida dentro do grupo. Isto porque havia uma preocupação em ensinar aos alunos os conceitos técnicos e gráficos sobre os ritmos presentes na partitura musical, para que os mesmos não ficassem leigos no assunto. Sendo assim, durante as atividades relacionadas a acentuação rítmica no pentagrama, os alunos se destacavam, compreendendo os nomes e as divisões dos compassos e das pausas, assim como seus respectivos valores temporais.

Em seus aspectos básicos, a proposta pedagógica de Orff condiz com a nossa proposta de musicalização, na medida em que parte da vivência do fato sonoro, promovendo a formação dos esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical através do manuseio progressivo de elementos musicais, manuseio este que envolve necessariamente expressão e criação. (PENNA, 2015, p. 212)

Portanto, convém ressaltar que, apesar da prática do grupo ter como recurso principal o ensino oral, há um direcionamento objetivo, cujo intuito converge para uma apreensão dos conceitos e saberes rítmicos musicais, acompanhados de uma teoria que sucede a prática rítmica. Nesta perspectiva, a oralidade, caracterizada como uma prática presente na cultura popular, dialoga constantemente com o ensino formal institucionalizado.

Outras transformações foram se desenvolvendo no grupo na medida em que se introduziam novos elementos, tais como: ritmos, materiais e novos participantes. Como exemplo, têm-se a substituição das baquetas dos instrumentos de som agudo, oriundas de galhos de bambu, que foram cedendo espaço para os cipós de uma planta da mata nativa,

²⁶⁹ Entende-se por “teoria musical” as aulas formais sobre a pauta musical (Pentagrama), as quais sucedem a experiência prática do grupo.

conhecida vulgarmente por “*marmeleiro*”²⁷⁰. Os integrantes reclamavam que estas varetas de bambu, apesar de muito sólidas, não tinham resistência nas pontas, podendo ser quebradas facilmente durante os ensaios, o que comprometeria a sonoridade dos instrumentos nas apresentações. Outro motivo apontado era a insuficiência em números de pés de bambu na comunidade, o que dificultava a extração destas varetas.

O aluno *José Fabiano Nascimento*²⁷¹, ex-integrante da primeira formação do Batucan, trouxe de sua comunidade várias varetas deste cipó (*marmeleiro*) já confeccionadas e muito resistentes, podendo ser facilmente encontradas na vegetação costeira de nossa região. Não satisfeito com as baquetas dos baldes (surdos de segunda) que também se encontravam danificadas devido os vários ensaios e apresentações ocorridos ao longo do tempo, substituiu estas baquetas de vassoura por cipós de uma outra planta, conhecida popularmente como “*Sabiá*”²⁷² - muito resistente e procurada por agricultores e pedreiros que utilizam-na como cabo de suas ferramentas: *enxada, foice, martelo, machado* entre outras.

Estas modificações ocorridas entre as referidas baquetas propiciaram uma melhor segurança, acompanhadas de um timbre mais intenso nos instrumentos. Os alunos respeitavam *Fabiano*, e sempre recorriam ao mesmo para que este os auxiliasse na construção e no reparo de seus equipamentos. Nesta perspectiva percebemos este integrante como uma peça fundamental para a estruturação do grupo, assumindo um papel autônomo na construção do conhecimento, em que ele mesmo se posiciona como protagonista.

No decorrer das oficinas realizadas com o grupo Batucan na Escola Filomena Martins dos Santos, fomos percebendo que tanto os integrantes quanto os demais alunos não participantes conscientizavam-se em relação aos conceitos sobre a importância da reutilização. Muitos destes estudantes, ao se depararem em suas comunidades com materiais recicláveis sem utilidade, traziam-nos para as oficinas, como forma de contribuição para o projeto e para a criação de novos instrumentos e conseqüentemente novas vagas ao grupo.

²⁷⁰ Marmeleiro: *Libidibia ferre*. Árvore de pequeno porte (arbusto) podendo atingir 4,0 m de altura. Esta planta chama muita atenção durante seu período de floração, ocorrido após as primeiras chuvas.

²⁷¹ Hoje com 23 anos de idade.

²⁷² Sabiá: *Mimosa caesalpiniiifolia*. Árvore de porte médio que possui tronco escamoso, ramos com espinhos e perda de folhagem durante a estação seca.

Imagem 35 e 36 - IV Oficina Percussiva Ecológica
Escola Filomena Martins dos Santos (Maio de 2013)



Fonte: Lidonildo Costa

Com isso, fomos reparando e construindo coletivamente diversos instrumentos percussivos durante estes encontros, os quais sempre eram conduzidos por momentos de diálogo e reflexão a respeito da importância da reciclagem destes materiais. Um destes instrumentos percussivos que posteriormente “nasceu” nestas atividades, nomeado pelos próprios alunos como “*caxixão*”²⁷³, foi resultado de diversas experimentações timbrísticas com diferentes materiais, tendo contribuído de forma criativa para o enriquecimento sonoro do grupo. Sua capacidade de armazenar diversas pedras e sementes, em comparação com um *caxixi*²⁷⁴ tradicional, possibilitou uma ressonância mais profunda, o que potencializou a sonoridade do grupo. Além de seu grande porte, o “*caxixão*”, cujo corpo trata-se de uma base cilíndrica de plástico onde tecidos foram “enrolados”, foi perfurado por duas baquetas de cipó de *marmeleiro*, o que serviu de apoio para as mãos dos instrumentistas, que o agitam sem sobrepor qualquer força ou dificuldade no ato de sua execução rítmica.

Imagem 37 - Caxixão (V Oficina Percussiva Ecológica)
Escola Filomena Martins dos Santos (Maio de 2015)



Fonte: Lidonildo Costa

A prática inclusiva do grupo Batucan foi preponderante para o fortalecimento de ações socioculturais na Escola Filomena Martins dos Santos, pois, sendo esta localizada em um

²⁷³ Caxixão: uma referência ao “Caxixi de grande porte”.

²⁷⁴ Caxixi: idiofone de agitação, do tipo chocalho. É um cesto pequeno de palha entrelaçada, em forma de sino. Contém várias sementes internas.

bairro periférico desassistido de políticas públicas, necessitava de alguma proposta educativa que viabilizasse a interação humana entre os seus integrantes. Conforme as palavras da professora *Cláudia do Nascimento Lima*, responsável pela Educação Ambiental na escola, percebe-se qual a importância deste projeto criativo para a realidade da referida instituição de ensino público:

O grupo batucan oriundo da Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos, situada à Rua Tancredo Neves, Nº 900, foi idealizado em 2008, quando observando a clientela atendida, percebia-se que a mesma encontrava-se dispersa durante as aulas do currículo sistemático, notado também que o ambiente familiar e social em que os alunos estão inseridos, na maioria das situações oferecia riscos ao bom convívio em sociedade, visto que estão sujeitos ao aliciamento das drogas e da prostituição, conturbando assim sua fase de adolescência e comprometendo seu futuro. Assim, a criação de um grupo de batuque foi uma inspiração que veio para fortalecer a relação aluno/professor e sociedade. Mas no instante também pensava-se como construir os instrumentos necessários ao devido funcionamento, se não tínhamos condições financeiras e nem patrocínios para tal estratégia, foi então que surgiu a idéia da reutilização de materiais usados no dia a dia, como garrafão/galão de água, latas de tinta, materiais estes que produzem um som de qualidade. É fato lembrar que o mesmo pouco a pouco vem se aperfeiçoando, garantindo a exibição em diversos espaços culturais locais, cidades circunvizinhas e até na capital cearense abrilhantando o evento do selo “município verde”. A batida dos tambores anima aos que assistem e permite que nossas crianças e adolescentes esqueçam as vulnerabilidades tão ofertadas na sociedade e apostem na música como alternativa para viver melhor²⁷⁵.

Contudo, percebemos esta trama musical como uma prática criativa inovadora, acessível e transformadora, que fortalece tanto o convívio social e o respeito coletivo entre os seus integrantes, quanto promove a participação dos mesmos enquanto autores de suas próprias cidadanias. O trabalho musical com estes instrumentos manufaturados, direcionados a uma abordagem sobre a importância da reutilização e do respeito étnico-racial, desperta uma sensibilização que ultrapassa os muros da escola, conscientizando as demais pessoas que ouvem, curtem e compartilham desta ideia do *batuque reciclável*. Não obstante, percebe-se estas práticas como um contexto “[...] formador para muitos jovens que se deixavam seduzir pela sonoridade desafiante e, com isso, [dão] um sentido musical criativo a sua própria vida” (SANTOS, Catherine, 2013, p.42). A musicalização através destas práticas, como ferramenta mediadora e facilitadora do processo educativo, desenvolveu diversas competências nos alunos, os quais, mesmo sem ter acesso a um instrumento percussivo tradicional, despertaram habilidades rítmicas e outras aprendizagens formativas que contribuíram para o alcance de um reconhecimento do grupo no contexto sociocultural da escola e da própria sociedade cruzense.

²⁷⁵ Depoimento de Cláudia do Nascimento Lima. Enviado por e-mail em 25 de maio de 2017.

5.3 ECO²⁷⁶/AFRO - Aprendizagens formativas através das práticas percussivas

Outra temática muito abordada durante as oficinas ecológicas e enfatizada no decorrer da trajetória formativa do grupo, em ensaios e apresentações internas e externas à escola, diz respeito à cultura afro-brasileira e africana, que trabalhada através de um amplo repertório rítmico, despertou nos alunos a curiosidade e o interesse necessário para a aprendizagem de saberes oriundos desta cultura multifacetada, que trouxe a percussão como incentivo para a compreensão da história de resistência, de preconceitos e de conquistas, herdadas e disseminadas ao longo de nossa sociedade pelos nossos afrodescendentes.

Durante os ensinamentos presentes nos ensaios e nas oficinas, ressaltamos conhecimentos que preconizavam a história de nossa afroancestralidade, trazendo à tona saberes voltados à resistência identitária do povo afro-brasileiro, contextualizando a percussão como herança cultural. Muitos ritmos como o *Samba*, *Samba-Reggae*, *Axé-Music*, *Pagode*, *Baião*, *Maracatu*, dentre outros, traziam arraigados em sua história diversos conhecimentos que os alunos apreendiam com facilidade, o que nos leva a destacar a importância do diálogo intercultural em grupo para o fortalecimento de interações humanas e consequentemente étnico-raciais.

Destacando o importante papel de condutor da cultura afro-brasileira na escola e no município, através de suas apresentações, o grupo acabou por representar a própria cidade em uma das campanhas organizadas pelo selo UNICEF²⁷⁷ em Maio de 2012.

Imagem 38 - Apresentação do Batucan no evento do selo UNICEF Praça Afonso Fontes. Cruz-Ce (Maio de 2012)



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Em uma das campanhas do selo UNICEF, o Batucan representou o município também, com a execução de sons africanos nas escolas, foi até o título do tema trabalhado, pelo município, junto, ao selo UNICEF, o Batucan foi o principal representante. Junto com essa idéia, do uso do batuque pra representar o município

²⁷⁶ Eco: fenômeno físico que se manifesta pela repetição de sons. Aqui, neste tópico, “eco” causa um duplo sentido, também se referindo aos conceitos *ecológicos*, que, conciliados à temática: *cultura afro-brasileira*, colaboram para o desenvolvimento da prática rítmica percussiva no seio escolar.

²⁷⁷ Unicef: órgão das nações unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças.

no selo UNICEF, foi uma idéia que, foi muito bem vista pelos avaliadores do selo, eles ficaram assim maravilhados, com a apresentação do grupo. O grupo representou naquela época, um dos diversos trabalhos, mas sendo que um deles o mais importante na época, em relação à temática afro-brasileira nas escolas. Nesse mesmo período, foram criados outros grupos. O Marcelo, também professor de música, criou, é, criou o “Batulago”, O Francisco criou o “Batulatam” também foi criado um no Frei Jorge pelo próprio Lidonildo, foi criado um em Caiçara, o professor de lá, Paulo, todos eles fruto né? da ideia desse primeiro grupo de batuque, sendo que a maioria, usando, aliás, todos usando esse mesmo material, surgido dessa primeira idéia da atividade diferenciada na escola, por meio do projeto “Música na Escola”²⁷⁸.

Como descrito anteriormente, a grande projeção que estas práticas percussivas alcançavam no contexto sociocultural da cidade, através dos trabalhos rítmicos com o grupo Batucan, fez com que outros professores do programa *Música na Escola* começassem a aderir esta mesma proposta criativa. Conforme as palavras descritas acima pelo coordenador do programa, foram desenvolvidos diversos grupos calcados nesta mesma iniciativa, os quais utilizavam também como estratégia metodológica as oficinas ecológicas para a produção de instrumentos percussivos, os quais serviriam para trabalhos coletivos em torno do repertório rítmico afro-brasileiro.

Destacamos nas imagens abaixo estes agrupamentos, os quais vêm acompanhados de seus respectivos nomes, instituições de origem e monitores:

Grupos de Percussão Coletiva Criados no Município de Cruz – CE

Imagem 39 e 40 - Escola de Ensino Fundamental Filomeno Freitas Vasconcelos - (Tucuns)
Monitores: Manoel Aroldo Nascimento 2010 (À esquerda); Arimar Aparecido Ferreira 2015 (À direita)
Grupo Percussivo: Batucuns - (Batuque da Escola de Tucuns)



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Imagem 41 - À esquerda: Escola de Ensino Fundamental João Ladislau de Paulo Magalhães - (Caiçara)
Monitor: Luiz Paulo da Costa. Grupo Percussivo: Batucaí - (Batuque da Escola de Caiçara) 2011 Imagem 42 - À direita:
Escola de Ensino Fundamental Raimunda Elvira Brandão - (Lagoa Salgada). Monitor: Marcelo Gleison da Silveira Freitas .
Grupo Percussivo: Batulago - (Batuque da Escola de Lagoa Salgada) 2011

²⁷⁸ Entrevista realizada com José Evaldo de Vasconcelos em 28 de Maio de 2017. Coord. Prog. Música na Escola em 2008.



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Imagem 43 - À esquerda: Centro de Educação Básica Maria Pereira Brandão - (Escola Nova) Monitor: Marcelo Gleison da Silveira Freitas. Grupo Percussivo: Grupo de Batuque Maria Pereira Brandão. 2015

Imagem 44 - À direita: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - (PETI) Monitor: Francisco Jânio Avelino. Grupo Percussivo: Batupeti - (Batuque do PETI) 2012



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Imagem 45 - À esquerda: Escola de Ensino Fundamental Filomeno Freitas Vasconcelos - (Tucuns) Monitor: Daniel Sousa da Silva. Grupo Percussivo: Batucuns - (Batuque da Escola de Tucuns) 2012. Foto: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Imagem 46 - À direita: Escola de Ensino Fundamental Manoel Antônio da Silveira - (Frei Jorge) Monitor: Lidonildo Costa Pereira/ Benedito Queuton Brandão de Oliveira. Grupo Percussivo: Rituque - (O ritmo do Batuque) 2014



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Imagem 47 - À esquerda: Escola de Ensino Fundamental João Evangelista Vasconcelos - (Cajueirinho I) Monitor: Francisco das Chagas do Nascimento. Grupo Percussivo: Batulatam - (Batuque lata e tambor) 2014

Imagem 48 - À direita: Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos (Canema) Monitor: Lidonildo Costa Pereira. Grupo Percussivo: Batucan (Batuque da Escola de Canema) 2008-2018



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

A formação destes agrupamentos musicais nas escolas públicas de Cruz propiciou um alcance e uma efetivação de saberes afro-brasileiros, pois foram trabalhados diversos conhecimentos associados a esta cultura, sempre trazendo às práticas percussivas em coletivo como elemento de contextualização da aprendizagem. Os instrumentos eram manufaturados em oficinas pelos próprios estudantes participantes dos projetos, o que também representava uma preocupação em torno da proposta socioambiental.

Imagem 49 e 50 - Oficina com os alunos do grupo “Batucal”
Escola de Ensino Fundamental João Ladislau de Paulo Magalhães - (Caçara)



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Cruz

Estes diversos agrupamentos percussivos foram se desenvolvendo nas escolas públicas ao longo da trajetória formativa do grupo Batucan, sendo cruciais para o alcance de uma musicalidade diferenciada no contexto sociocultural do próprio município. Tais atividades, ao ganharem forma e espaço em diversas apresentações, implicitamente fortaleciam a idéia de um trabalho colaborativo com resíduos recicláveis, o que sensibilizava tanto os integrantes quanto o público sobre a importância da reutilização.

A inserção destas práticas percussivas criativas nas escolas cruzenses possibilitou ainda aos alunos um contato muito próximo com ritmos do repertório afro, desenvolvendo entre os mesmos um respeito tanto a nível cultural quanto étnico-racial, além de uma grande

motivação em termos de participação em atividades culturais realizadas pela Secretaria de Educação e Cultura de Cruz.

Eu não conhecia todos esses ritmos né? Da cultura afro. Gostava de forró, de reggae, de funk. Mas quando eu comecei a tocar os outros ritmos na escola: maracatu, samba-reggae, axé, samba e tal, aí eu fiquei mais motivado. [...] Quando o professor falava da nossa cultura musical, eu não sabia que o povo afro tinha sofrido tanto. [...] Hoje eu amo tocar esses ritmo. [...] A gente tem que valorizar a cultura negra né? Valorizar o próximo. No grupo a gente trabalha muito isso²⁷⁹.

Muitas são as possibilidades de implementar a importante lei de Diretrizes e Bases da Educação-10.639/2003, em nossa sala de aula, valorizando a influência linguística do continente africano em nossa própria língua, apresentando as diferentes paisagens nesse abrangente continente, possibilitando aos alunos um olhar menos homogêneo do continente africano, como tantas vezes é equivocadamente apresentado para nós, valorizando em nossas aulas, os princípios da cosmovisão africana, como o uso do corpo, da dança e os elementos da natureza, da culinária, a oralidade e a estética, todos os meios de fortalecimento da nossa identidade afrodescendente. (PETIT, 2015, p.195-196)

Nestas circunstâncias, observando a amplitude artística que as atividades rítmicas alcançavam na realidade sociocultural da cidade, compreende-se o importante papel desenvolvido por grupos desta natureza nas escolas, que, aglutinando um considerável número de alunos, conseguia capacitá-los através de um processo musicalizador com as práticas percussivas, despertando outras competências educativas que prezavam a afetividade, a cooperação, o respeito mútuo, a diversidade cultural, a sensibilização ambiental e o gosto pela arte.

Na Escola Filomena Martins dos Santos (Canema), percebeu-se a prática do Batucan como uma importante aliada no processo de condução do ensino aprendizagem, onde explanava-se de forma contextualizada temáticas ligadas a “História e Cultura afro-brasileira e africana”, preconizadas inclusive em eventos e projetos curriculares desenvolvidos pela própria instituição escolar em parceria com as atividades do grupo. Tais alcances, efetivados no currículo, atendiam as pretensões almejadas pela Lei Nº 10.639/2003, que valoriza o contato interpessoal e o respeito étnico-racial e cultural entre os discentes.

Através de minha atuação como professor de música e também como regente do grupo Batucan, pude notar uma considerável preocupação da escola em torno do cumprimento destas políticas educacionais que vislumbrava a sensibilização dos alunos sobre a necessidade de romper com o preconceito e a discriminação racial. Muitos eventos²⁸⁰ relacionados à cultura afro-brasileira foram sendo desenvolvidos utilizando o Batucan como ferramenta de

²⁷⁹ Entrevista realizada no dia 12 de junho de 2017 com Benedito Júnior Nascimento - atual monitor do grupo.

²⁸⁰ (VER ANEXO D).

expressão artística e como elo de comunicação entre as culturas dos alunos. A interação e o respeito étnico-racial sempre prevaleciam nestes eventos, que não se limitavam apenas a datas comemorativas ou culminâncias em alusão ao dia da Consciência Negra. Algumas atividades partiam da iniciativa dos próprios professores de história, que sensibilizando os alunos em suas devidas disciplinas - através de projetos internos complementares, acabavam por concretizar estas aulas por meio de ações diversificadas. Tais ações tomam como exemplo momentos de apresentações com temáticas variadas, que vão desde a exposição de comidas típicas, às diversas formas de expressão artística. Nestas ocasiões, a pedido dos professores, o grupo Batucan sempre se apresentava com o intuito de corroborar os trabalhos dos mesmos, visando sensibilizar, através da prática percussiva, a uma conscientização sobre os problemas atrelados ao preconceito racial.

Imagem 51 - Culminância sobre a cultura afro-brasileira
(Projeto da disciplina de história)
Escola Filomena Martins dos Santos (Maio de 2014)



Fonte: Lidonildo Costa

Imagem 52 - Dia da consciência negra na escola
Apresentação de comidas típicas além de várias atrações
Escola Filomena Martins dos Santos (Novembro de 2015)



Fonte: Lidonildo Costa

Eventos organizados pela Secretaria de Educação e Cultura de Cruz, com referência ao “Dia Nacional da Consciência Negra” (20 de novembro), também solicitavam a presença do Batucan para homenagear, através da música percussiva, a nossa legítima cultura afrodescendente. Nestas ocasiões, todos os alunos das escolas da rede pública se concentravam no auditório municipal da prefeitura, onde seriam sensibilizados através de diversas atrações artísticas, dentre as quais o grupo Batucan se destacava.

O som das latas, dos baldes e dos garrafões que ecoavam dentro daquele grande auditório, contagiava a todos os que ali estavam presentes: professores, alunos, secretários e demais autoridades políticas, que viam na prática rítmica percussiva do grupo, uma forma de os alunos se expressarem e se destacaram coletivamente, utilizando uma cultura de base fortemente africana para reverberar seus talentos e aptidões musicais.

Imagem 53 - Dia Nacional da Consciência Negra
Auditório Municipal Pe. Valdey (Novembro de 2015)



Fonte: Vanderlândia Menezes

Ações culturais promovidas pelo próprio grupo, como os cortejos percussivos²⁸¹ na comunidade, revelam algumas competências que colaboram para o entendimento sobre a socialização que estava sendo desenvolvida entre os alunos, assim como a interação junto às pessoas de seus próprios bairros. Estas atividades ocorriam na circunvizinhança da escola, especificamente em conjuntos habitacionais onde os próprios alunos residiam, e eram caracterizadas pela constante presença de amigos e familiares, que, curiosos com a batucada, esperavam nas calçadas de suas casas, atentos ao desfile percussivo que se aproximava.

Outras competências iriam se desenvolvendo na medida em que estas atividades iriam acontecendo. Como exemplo a ser destacado, têm-se o melhoramento do condicionamento físico, exercitado em circunstância da prática de caminhar tocando. Também tornou-se perceptível entre os alunos, um respeito rítmico bastante significativo, o qual durante o ato de condução da caminhada, prezava a métrica estabelecida pelos instrumentos, que tocavam de acordo com os passos executados. “Essa atividade também era uma forma de desenvolvimento físico, pois era preciso amadurecer o corpo para os esforços necessários que uma prática percussiva requer como, por exemplo, caminhar e tocar ao mesmo tempo” (SANTOS, Catherine, 2013, p. 111).

²⁸¹ Op. cit.

Imagem 54 e 55 - Cortejo Percussivo no Conjunto habitacional São Raimundo. Cruz-Ce. (Novembro de 2015)



Fonte: Lidonildo Costa

No ano de 2013 o núcleo gestor da Escola Filomena Martins dos Santos inscreveu o grupo Batucan no programa “*Mais Cultura*”²⁸² do Governo Federal, visando adquirir recursos necessários para a aquisição de fardamentos apropriados, capacitações percussivas e para a ampliação da sala de música, onde alguns ensaios e oficinas ecológicas ocorriam frequentemente. A proposta foi aprovada e o programa disponibilizou uma quantia que beneficiou nossas atividades ao longo do ano de 2014, o que consolidou ainda mais nossas ações com a música percussiva na escola.

Com o recurso destinado às formações, levamos os alunos do grupo à capital Fortaleza, especificamente em uma instituição mantida pela Universidade Federal do Ceará - a “*Casa de José de Alencar*”, onde nos reunimos com a professora *Catherine Furtado dos Santos* - regente do grupo percussivo “*Casa Caiada*” para uma capacitação rítmica com instrumentos percussivos tradicionais, onde aprenderíamos técnicas, ritmos e saberes sobre a história e a organologia²⁸³ de vários instrumentos da cultura afro-brasileira.

Imagem 56 - Capacitação Musical
Universidade Federal do Ceará - UFC. Casa de José de Alencar - CJA (Segundo semestre de 2013)



Fonte: Vanderlândia Menezes

²⁸² Lançado em outubro de 2007, o programa Mais Cultura estabelece parceria com ministérios, bancos públicos, organismos internacionais e instituições da sociedade civil, além, de assinar acordos com governos estaduais e municipais para a implementação das ações do Mais Cultura. <<http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>>. Acesso em 01/06/2017.

²⁸³ Op. cit.

Os ensinamentos musicais regidos pela professora traziam constantes reflexões a respeito da história dos ritmos e dos valores simbólicos atribuídos às práticas percussivas populares, principalmente voltadas à cultura afro-brasileira. Em uma de suas explanações, a mesma conduziu os alunos ao *Museu Arthur Ramos*, localizado dentro do próprio espaço universitário da *Casa de José de Alencar*. Neste local os alunos tiveram acesso ao acervo de materiais representativos da cultura afro-brasileira, dentre os quais se destacaram os próprios tambores, que chamaram a atenção da maioria do grupo pela origem e estruturação, sendo estes provenientes de madeiras extraídas dos navios negreiros que transportavam nossos afro-ancestrais durante o período de nossa colonização.

A observação das ferramentas de tortura no museu foi outro momento que também sensibilizou bastante os alunos durante as formações sobre a cultura afro. O contato estabelecido com materiais concretos da nossa história contribuiu para despertar entre os integrantes do grupo, um comportamento consciente de respeito e de valorização dos conhecimentos afrodescendentes, rompendo com o preconceito e a discriminação racial que antes era rotina na sala de aula entre alguns integrantes.

Antes da gente entrar no grupo, a gente achava que chamar o outro de apelido na sala era só brincadeira né? mais aí a gente percebeu que realmente é preconceito. Depois que a gente entrou no grupo e visitou o museu, a gente pôde entender que isso é ridículo. Apelidar a pessoa por causa da pele é preconceito. Quando eu vejo eu digo assim pros meninos: Ei macho faz isso aí não! Todo mundo é negro! Tem que respeitar!²⁸⁴.

De volta à escola, os alunos trouxeram consigo uma bagagem de conhecimentos culturais que transcendiam a prática musical, sendo estes constituídos também por saberes históricos que fundamentavam a prática percussiva do grupo Batucan, ao passo em que contribuía para o projeto de efetivação das competências exigidas pela lei 10.639/2003, que determina a abordagem de conhecimentos sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

²⁸⁴ Entrevista realizada no dia 19 de junho de 2017 com Benedito Júnior Nascimento - atual monitor do grupo.

Imagem 57 e 58 - Museu Arthur Ramos (Casa de José de Alencar)
Universidade Federal do Ceará-UFC. (Segundo semestre de 2013)



Fonte: Vanderlândia Menezes

Em suas aulas, os professores de história, de artes e de literatura cediam espaço para que estes alunos do Batucan pudessem explanar suas experiências formativas adquiridas em contato com a cultura afro-brasileira no *Museu Arthur Ramos*. Tais momentos instituintes colocavam estes sujeitos como autores reflexivos de suas próprias experiências vividas, o que foi significativo, pois havia um diálogo construído entre os demais alunos e professores. Na sala de música, reforçávamos estas discussões através dos ensaios percussivos.

Este “*feedback*” construído dentro da própria sala de aula se refletia em discussões acerca dos efeitos negativos provocados pelo preconceito e pelo racismo, que de acordo com as percepções dos integrantes “*não fazia sentido*”. Este trabalho de sensibilização despertou nos demais alunos uma capacidade reflexiva sobre a necessidade de olhar para o outro com mais respeito e valorização, independente de sua cor, cultura e etnia. Cabe ressaltar que estas atividades eram planejadas pelos professores, que, contavam com o meu auxílio na sala de música para reforçar as devidas discussões.

Imagem 59 - Momentos reflexivos sobre a cultura afro
Escola Filomena Martins dos Santos. (Segundo semestre de 2013)



Fonte: Lidonildo Costa

Paralelamente às atividades práticas e reflexivas realizadas com o grupo, incentivamos a criticidade por meio de filmes e documentários relacionados à temática étnico-racial. Em um destes encontros, repassamos o filme “*Atabaque Nzinga*”²⁸⁵ (2006) de Octávio Bezerra, instigando os alunos a identificarem os ritmos e os instrumentos percussivos presentes naquele longa-metragem musical, além de levá-los a refletir sobre o sentido que perpassava durante toda a trama cinematográfica.

Com base no que até aqui foi discutido, por meio da trajetória artística do grupo Batucan e de suas contribuições quanto à efetivação de conhecimentos formativos na escola, percebe-se que suas atividades atuam exercendo um papel mediador do processo de ensino aprendizagem entre várias questões educativas, tornando-se uma ferramenta de diálogo interdisciplinar que contribui para o desenvolvimento de aspectos educacionais e humanos. Não obstante, estas práticas coletivas apresentam-se como estratégias educativas diferenciadas, que musicalizam e utilizam como principal fundamento pedagógico o intercâmbio entre os saberes da tríade: *Educação Musical*, *Educação Ambiental* e *Educação Étnico-Racial*.

²⁸⁵ Filme musical sobre a cultura afro-brasileira: <<https://www.youtube.com/watch?v=73oEieI7q3Q>>.

“*Eu nem sabia que eu sabia tocar, fiquei admirado comigo mesmo*”. (SPINARDI, 17anos, integrante do grupo Batucan)

6. (RE)PERCUSSÃO DOS PERCURSOS PERCUTIDOS - ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RECORTES NARRATIVOS

Conversar com os jovens sobre as experiências emergidas através do trabalho coletivo com a percussão, foi uma tarefa instigante e prazerosa. Compreender as razões que levaram os mesmos a se desenvolverem musicalmente e se enturmarem colaborativamente, respeitando suas diferenças e habilidades, não abarca a complexidade do fenômeno que está por trás destas atividades formadoras.

Aproximar-me deste grupo me fez perceber, a partir dos relatos das entrevistas, dos questionários e das observações, que alguns jovens sentiam-se excluídos e desvalorizados antes de participarem destas atividades, e que ao longo das práticas percussivas em conjunto, assim como nas oficinas ecológicas, os mesmos sentiam-se importantes e motivados, pelo fato de auxiliarem os outros alunos na criação de seus instrumentos recicláveis e consequentemente na condução do ensino e aprendizagem.

Os depoimentos e as análises apresentadas neste texto são provenientes de questionários escritos e de entrevistas semiestruturadas realizadas ao longo dos três anos de ação e investigação (2016, 2017 e 2018), tendo como foco, ensaios, apresentações, capacitação, oficinas, aulas de campo e momentos reflexivos, os quais ocorreram no mesmo período supracitado.

As questões para a entrevista foram preparadas a partir dos seguintes temas:

- a) Representação do grupo para o participante: qual o sentido destas atividades para suas vidas e quais significados são atribuídos a esta prática coletiva dentro do espaço escolar.
- b) Competências educativas: quais aprendizagens formativas foram emergidas através destas atividades percussivas.
- c) Musicalização: quais habilidades musicais foram despertadas com a aplicação desta proposta.
- d) Sensibilização: quais valores foram desenvolvidos a partir do trabalho percussivo associado às outras questões educativas (étnico-raciais e ambientais).

Considero nesta análise os depoimentos de 06 jovens que, de acordo com os procedimentos éticos desta pesquisa (a qual preserva a identidade dos mesmos) adotaram os seguintes pseudônimos: *Jason Xamã; Spinardi; DJ Rick; Ziggy Marley; Sophia Garcia e*

Mika Garcia. A escolha destes sujeitos seguiu uma estratégia na qual possibilitou o intercruzamento de interpretações de duas gerações distintas de integrantes, sendo três veteranos presentes no grupo desde 2008: *Jason Xamã*, *Spinardi* e *DJ Rick*, e outros três estudantes, ingressos nestas atividades no período do ano de 2016: *Ziggy Marley*; *Sophia Garcia* e *Mika Garcia*. Deste total de alunos, quatro são adolescentes do sexo masculino e duas adolescentes do sexo feminino. Cabe ressaltar que apesar do número de meninas na entrevista ser inferior ao número de meninos, isso não corresponde ao total do número de alunas presentes no grupo, pois, dos 44 integrantes, 19 são do sexo feminino.

Além de nos valermos dos depoimentos destes seis estudantes, também nos apropriamos do discurso de outros agentes entrevistados, como: professor, capacitador, gestor da escola e monitor do grupo, os quais também contribuíram para a compreensão dos processos formativos destas práticas percussivas diferenciadas.

Neste capítulo aprofundaremos a nossa reflexão em torno das competências educativas atingidas com a abordagem destas atividades musicalizadoras na escola, apresentando análises fundamentadas em dados obtidos através da pesquisa bibliográfica, a fim de identificarmos o verdadeiro sentido formativo destas ações e o seu impacto educacional na vida dos alunos. Entretanto, torna-se de suma importância um conhecimento prévio sobre o espaço escolar, o grupo atual e as etapas percorridas durante a pesquisa, assim como a história de inserção destes estudantes entrevistados nestas atividades, onde compreenderemos sobre suas primeiras experiências musicais como integrantes e ritmistas. “Antes de uma compreensão maior sobre os objetivos pretendidos com a análise dos dados quanto ao aspecto da formação humana e musical, ressalte-se a importância de conhecer os sujeitos, suas experiências iniciais com música e como foi a entrada no grupo” (SANTOS, Catherine, 2013, p. 91). Sendo assim, relataremos a partir de agora algumas informações sobre o contexto escolar, a formação percussiva atual do grupo e as experiências musicais destes jovens entrevistados.

6.1 Conhecendo o espaço, o objeto e as etapas percorridas

No capítulo anterior apresentamos a trajetória formativa do objeto de investigação desta pesquisa: o grupo ‘*Batucan*’, onde discorreremos sobre sua legitimação no contexto sociocultural da Cidade de Cruz-Ce e da própria Escola Filomena Martins dos Santos - instituição onde suas práticas percussivas coletivas acontecem. Também descrevemos as principais atividades que conduziram sua estruturação como: oficinas, encontros reflexivos, ensaios, apresentações e capacitações. Todas estas ações contribuíram para que o grupo

alcançasse projeção e reconhecimento tanto entre os próprios integrantes quanto entre o público que assistia a seus trabalhos percussivos. Cabe ressaltar que estas etapas formativas aconteceram a partir do ano de 2008, período de surgimento do referido grupo na escola, e que passaram nos anos seguintes, a contar com várias gerações de integrantes, os quais desenvolveram habilidades e experiências significativas através do contato com estas práticas criativas e musicalizadoras.

A Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos, é uma instituição pública localizada em um bairro periférico do município de Cruz-CE, conhecido como: “*Bairro de Canema*”, o qual abrange dois conjuntos habitacionais adjacentes: ‘*O conjunto São Miguel*’ e o ‘*Conjunto São Raimundo*’. Atualmente, existe a inserção de um terceiro e recém-inaugurado conjunto habitacional, sendo este maior que os outros descritos anteriormente: o ‘*Conjunto Nova Cruz*’ - batizado carinhosamente por “*Correginho dos Muniz*”²⁸⁶, que também é situado nas proximidades do referido Bairro onde a escola encontra-se inserida.

A referida escola situada no bairro de Canema, atende crianças e adolescentes oriundas de famílias com renda advinda do exercício da agricultura familiar, atividades domésticas, costura e construção (pedreiros e auxiliares). Abrange famílias do bairro e também de bairros vizinhos como São João, São Pedro e localidade de Correginho dos Muniz. Grande parte de seus alunos reside em dois conjuntos habitacionais [...] (PPP da Escola Filomena Martins dos Santos, 2012, p. 35)

Imagem 60 - Escola Filomena Martins dos Santos - (Canema)



Fonte: Escola Filomena Martins dos Santos

É de suma importância destacar que, dentre todas as escolas da rede pública municipal²⁸⁷, esta é a que recebe a maior parte dos alunos residentes destes bairros - muitas vezes desassistidos de políticas públicas, o que infelizmente acarreta em estereótipos preconceituosos, que inclusive, se reflete no baixo índice de procura por matrículas. Tal fato

²⁸⁶ Correginho dos Muniz: também conhecido como “conjunto São José”.

²⁸⁷ Atualmente a rede de ensino público conta com 27 escolas, distribuídas entre sede e interior.

se torna injusto ao considerarmos que a escola sempre se sobressai entre os melhores índices de alfabetização, ganhando premiações externas e o reconhecimento da Secretaria de Educação. Nos anos de 2008, 2010, 2011 e em 2014, por exemplo, foi destaque ao receber o “*Prêmio Escola Nota Dez*”, do Governo do Estado, como uma forma de reconhecimento pelos resultados significativos obtidos na alfabetização de suas crianças.

Tal reconhecimento propiciou além de homenagem pública em solenidade realizada em Fortaleza, uma melhor equipagem da mesma com a construção de uma ampla biblioteca escolar provendo-a de acervo variado e atualizado de livros e jogos educativos, construção de arquibancadas defronte à quadra esportiva e também de equipamentos como máquina de Xerox, data show, TV de LCD, etc. (PPP da Escola Filomena Martins dos Santos, 2012, p.34)

Além destes investimentos, conquistados através das importantes premiações citadas, a escola conta com um considerável número de salas de aula, especificamente 08, todas em perfeitas condições de funcionamento. Dispõe ainda de uma sala de informática, dois almoxarifados, uma secretaria, uma coordenação, uma biblioteca, uma sala de professores, uma diretoria, uma cantina e uma sala de música. Esta última encontra-se climatizada e equipada com diversos acessórios e instrumentos musicais, os quais podem ser destacados no quadro abaixo:

Tabela 13: Instrumentos disponíveis na EEF Filomena Martins dos Santos (Obs. Vale ressaltar que estes instrumentos percussivos convencionais foram introduzidos na sala de música após a criação do Batucan, sendo oriundos da implementação do programa “Mais Educação” do Governo Federal)

Instrumentos	Quantidade
Violão	16
Teclado	04
Pandeiro	05
Bateria	01
Cavaquinho	01
Zabumba	02
Repique	01
Bacurinha	01
Repique de Mão	01
Agogô	01
Escaleta	06
Bongô	01
Timbal	03
Tamborim	02

Fonte: Elaborada pelo autor.

Enfatizamos ainda que todos estes instrumentos tradicionais compartilham o mesmo ambiente musical que os instrumentos reciclados, os quais, com base no número de integrantes, atinge um percentual de 44 instrumentos, todos confeccionados em oficinas

promovidas dentro da própria sala de música. Esta sala além de servir como espaço para oficinas ecológicas, recebe ainda em horários de contra-turno, estudantes para participarem do projeto “*música na escola*”, onde são disponibilizadas vagas para as modalidades: Percussão, Teclado e Violão.

Apesar de atuar coordenando e exercendo a regência do grupo Batucan, conto com o auxílio voluntário de um monitor, também ex-aluno da escola e morador da comunidade circunvizinha. *Benedito Júnior*, mais conhecido como “*Benê*” me auxilia nos ensaios, repassando o que aprendeu e incentivando os participantes a despertarem o gosto pela percussão. Hoje, com 22 anos de idade, é a principal referência rítmica para os alunos, os quais se espelham em seus conhecimentos e habilidades percussivas.

Eu sou como um ídolo pra eles, porque eles se espelham em mim. Eu sou muito bem respeitado lá dentro por todos eles, do menor ao maior. Eu dou o meu máximo pra ver eles evoluindo no grupo a cada dia que passa. Ensino vários ritmos, ajudo nos contratempos, converso com eles, incentivo a todos né?²⁸⁸

[...] é bastante frequente no ensino da percussão em coletivo o auxílio dos amigos ou de alguém com mais experiência que domine o instrumento e comece a ensinar o próximo. A figura do regente não é representada como o único professor, pois muito passa a ensinar a partir de um movimento espontâneo, consoante a afinidade com os companheiros. (SANTOS, Catherine, 2017, p.88)

Atualmente, a faixa etária dos integrantes do grupo, com exceção de *Benedito Júnior*, varia entre as idades de 10 a 17 anos, no entanto, verificamos que a média estabelecida aponta os 14 anos como a idade predominante. A maioria destes alunos estudam especificamente em turmas de 7º, 8º e 9º anos no turno vespertino desta escola. Já a minoria, estuda em turmas de 5º e 6º anos no turno matutino. Os outros integrantes, hoje no ensino médio, frequentam o 1º e o 2º ano com uma idade um pouco mais avançada (16 e 17 anos).

Quanto a configuração instrumental do grupo, esta encontra-se dividida em seis naipes, todos contendo um timbre único e diferenciado. Vejamos:

Tabela 14: Instrumentos confeccionados para o grupo percussivo “Batucan”

Instrumentos	Quantidade	Função
Galões/ou Garrafões	07	Caixa
Baldes	14	Surdo de Segunda
Latas	12	Repique
Tambores de Lixo	05	Surdo de Primeira
Frascos de Aerossol	02	Ganzá
Caxixões	04	Xequerê

Fonte: elaborada pelo autor.

²⁸⁸ Entrevista realizada no dia 19 de junho de 2017 com *Benedito Júnior Nascimento* - atual monitor do grupo Batucan.

Na imagem abaixo, podemos visualizar a organização espacial destes instrumentos no ato da execução rítmica em ensaios ou apresentações:

Imagem 61 - Configuração Instrumental do grupo Batucan Quadra da Escola Filomena Martins dos Santos. (Segundo semestre de 2017)



Fonte: Lidonildo Costa

As atividades percussivas do Batucan aconteciam anteriormente na sala de música, porém, com o aumento do número de alunos e conseqüentemente de instrumentos, tivemos que utilizar a quadra da escola como espaço para os ensaios. As oficinas recicláveis continuam ocorrendo na sala de música, assim como os momentos reflexivos sobre a cultura afro-brasileira.

Imagem 62 e 63 - À esquerda, sala de música e à direita quadra esportiva da escola Escola Filomena Martins dos Santos. (Segundo semestre de 2017)



Fonte: Lidonildo Costa

Para as apresentações, o grupo conta com três uniformes diferentes, patrocinados pela Secretaria de Educação e Cultura da cidade. O *design* destas indumentárias, além de trazer o emblema²⁸⁹ do grupo, traz consigo as cores do *Samba-Reggae* (verde, amarelo, preto e vermelho), como uma forma de alusão ao ritmo “*Reggae*”. Estes uniformes derivam de minhas próprias invenções artísticas, as quais foram aprovadas pelos integrantes e gestão pedagógica da escola.

²⁸⁹ Ver imagem 29.

Imagem 64 e 65 - Em cima, imagem frontal dos uniformes do grupo Batucan Embaixo, imagem ilustrando a parte detrás dos mesmos



Fonte: Lidonildo Costa

O caráter prático e investigativo desta pesquisa baseou-se na estruturação de etapas metodológicas, as quais possibilitaram a descrição detalhada de experiências realizadas com o grupo ao longo de três anos de ação e investigação. A partir das observações destas etapas, realizadas cumprindo-se um cronograma específico, foram emergidas diversas interpretações que buscaram obter subsídios para a formação de uma base teórica consistente, a qual analisa pelo viés reflexivo os dados obtidos no campo de estudo.

Neste intuito, descreveremos as principais ações pedagógicas realizadas durante o período investigado, onde foi elaborada primeiramente uma proposta que traz a musicalização através da percussão em coletivo como a primícia básica de nossas ações.

No ano de 2016, ingressaram novos participantes nas atividades coletivas do Batucan. Anteriormente, no ano de 2015, o grupo contava com apenas 30 alunos. Como a procura por vagas foi grande no ano seguinte, houve o acréscimo de 14 novos participantes, os quais permanecem atualmente desempenhando suas funções rítmicas.

Para o alcance desta proposta de musicalização através percussão, houve a necessidade de elaborarmos como primeira estratégia metodológica a realização de oficinas ecológicas de música percussiva, visando produzir entre os alunos iniciantes, diversos instrumentos a partir de materiais reciclados - trazidos por eles mesmos de suas próprias comunidades.

Esta etapa metodológica inicial, classificada nesta pesquisa como Etapa 01 - “*Oficina Artesanal*”, ocorreu sempre no início do segundo bimestre de 2016, 2017 e 2018, onde capacitamos estes alunos demonstrando como se confecciona ganzás de frascos de aerossol, baquetas e outros instrumentos percussivos como: latas, garrações, baldes e caxixões. Estas atividades duraram em média 02 hs aula, sendo repetidas em torno de 05 encontros

consecutivos durante a semana, no horário de pós-turno escolar, especificamente das 17 às 19hs da noite na sala de música. Além da exploração timbrística destes materiais, os alunos estimulavam sua criatividade, enfeitando através de adesivos coloridos os seus “novos” instrumentos percussivos.

Imagem 66 e 67 - À esquerda, oficina realizada em 2016, à direita, instrumentos confeccionados



Fonte: Lidonildo Costa

Paralelamente a estas atividades coletivas, houve momentos de diálogo (roda de conversa) que duraram em torno de 40 minutos por encontro, onde tratamos de temáticas relacionadas ao meio ambiente como: a importância da reutilização e sobre os efeitos prejudiciais da poluição. Através destas oficinas, instigamos a criticidade, a reflexão e a sensibilização sobre as consequências atreladas ao desperdício de materiais no nosso ambiente. Os alunos se expressavam contextualizando situações ocorridas em suas próprias comunidades, em alguns casos, era perceptível o repúdio da maioria quando tratavam de questões associadas ao acúmulo de lixo jogado na rua.

Além destas competências educativas voltadas ao meio ambiente, estas oficinas se caracterizaram como importantes espaços de socialização, pois os estudantes traziam materiais e compartilhavam entre si, colaborando ainda para a confecção conjunta de seus respectivos instrumentos musicais.

Ao todo foram realizadas 03 oficinas artesanais, distribuídas entre os referidos anos de pesquisa: 2016, 2017 e 2018, totalizando em média uma carga horária de 30hs. Ao final de cada oficina, era realizada uma culminância da proposta ecológica em formato de aula de campo. No ano de 2016, por exemplo, conduzimos os alunos para as suas próprias comunidades em forma de cortejo percussivo, visando sensibilizá-los sobre a quantidade de lixo jogado nas ruas durante a caminhada. No ano de 2017, levamos os participantes para

refletirem sobre o desgaste ambiental causado nas margens do rio local: o rio Acaraú²⁹⁰. E em 2018, fomos conhecer a situação do lixão da cidade.

[...] é necessário ressignificar as atividades de ensino, pesquisa e extensão indo aos territórios. Nesse sentido, a ida aos territórios é formativa, pois proporciona aos estudantes conhecerem, sensibilizarem-se e confrontarem-se com realidades, na maioria das vezes, muito distintas das suas, construindo assim esse vínculo de confiança com os sujeitos. (FREIRE, Ludmila, 2015, p.105)

Imagem 68 - Cortejo Ecológico
Conjunto São Miguel (2016)



Fonte: Lidonildo Costa

Imagem 69 - Passeio Ecológico
Margens do Rio Acaraú (2017)



Fonte: Lidonildo Costa

Imagem 70 - Visita ao lixão da cidade (2018)



Fonte: Lidonildo Costa

A segunda etapa metodológica desta pesquisa, cujo período de execução sempre ocorreu no 2º, 3º e 4º bimestre dos anos de 2016 e 2017 (com exceção de 2018 que ocorreu apenas no 2º bimestre), é classificada como Etapa 02 - “*Experimentação Sonora*”, onde foi colocado em prática aprendizagens rítmicas com os instrumentos recém-confeccionados. Através desta etapa, desenvolvida em horários de pós-turno (17 às 18hs), foram trabalhados com os alunos, diversos conhecimentos práticos, além de noções teóricas sobre a pauta musical, onde aprenderam valores, pausas, compassos e contratempos, contextualizando-os no

²⁹⁰ Rio Acaraú: nasce na serra das matas, corta Sobral e chega ao mar, em Acaraú. Nesse percurso, banha 18 municípios do vale do Acaraú.

referido pentagrama²⁹¹. Tais aprendizagens enfatizaram ainda exercícios de técnica como: rudimentos, manuações, baquetamentos, rulos²⁹², rebotes²⁹³ e rufos²⁹⁴. Além destas habilidades, foram instigadas outras competências, como: a *performance*, o entrosamento coletivo, a métrica sonora, a improvisação, noções temporais e espaciais, a lateralidade, a percepção rítmica e a coordenação motora. Saberes relacionados aos parâmetros sonoros (intensidade, duração, altura e timbre) também foram colocados em prática na medida em que foram ensinados diversos ritmos do repertório afro-brasileiro: *Samba-Reggae*, *Axé-Music*, *Pagode*, *Baião* e *Maracatu*. Ressalta-se que para o ensinamento prático destes ritmos, houve como principal recurso metodológico a oralidade, seguida de observação, imitação e repetição.

A aprendizagem deste repertório afro-brasileiro, trazia conhecimentos associados à história e à organologia dos instrumentos tradicionais peculiares às práticas da cultura popular. Os alunos compreendiam os instrumentos característicos de cada tradição rítmica, como exemplo: A *zabumba* no *Baião*, o *pandeiro* no *Pagode*, o *timbal* no *Axé*, o *caixa* no *Maracatu*, o *surdo* no *Samba* entre outros.

Através da divisão de naipes, compreendiam a função que cada instrumento reciclado exercia no balanceamento (equilíbrio) da estrutura sonora de cada ritmo. A sincronização entre a maioria dos alunos foi trabalhada através da imitação, já os alunos mais habilidosos improvisavam contratempos através de células rítmicas mais complexas, como forma de “preenchimento” das lacunas sonoras que existiam.

Imagem 71 - Etapa 02: Experimentação Sonora
Sala de música



Fonte: Lidonildo Costa

²⁹¹ Pentagrama: conjunto de cinco linhas horizontais, paralelas e equidistantes que formam, entre si, quatro espaços onde são escritas as notas musicais.

²⁹² Rulos: sequência de notas feitas em toque duplo bem rápido, acentuando as baquetas na pele do instrumento de forma que se aproveite o rebote das mesmas.

²⁹³ Rebotes: ricochete da baqueta quando se choca com a membrana do instrumento.

²⁹⁴ Rufos: o mesmo que rufar.

Antecedendo às práticas percussivas do grupo, sempre era realizado um trabalho de aquecimento corporal, visando à obtenção de um melhor rendimento físico entre os alunos, pois, como alguns ritmos eram acelerados, exigia-se pulso e constância rítmica, além de resistência e firmeza corpórea. Ao final, fazíamos o relaxamento do corpo através de diversos alongamentos, principalmente voltados aos membros superiores²⁹⁵. “A importância dada ao corpo para uma sensibilização musical e corpórea antes de executar um instrumento percussivo, tem como ligação direta o toque de um tambor com o movimento corporal” (SANTOS, Catherine, 2013, p.30).

À medida que os ensaios foram acontecendo no decorrer dos anos investigados, foram também realizadas diversas apresentações, internas e externas à escola. O grupo participou de diversos eventos como: festejos carnavalescos, semana do meio ambiente, festas juninas, noites folclóricas, dia da criança, dia da consciência negra, entre outras apresentações que, no quadro abaixo, estão divididas em quantidades por anos:

Tabela 15: Apresentações do grupo Batucan, de 2016 a 2018.

Ano das apresentações	Quantidade por ano
2016	14
2017	12
2018	06
Total: 32 apresentações	

Fonte: elaborada pelo autor.

Ao término dos ensaios e das apresentações, dialogávamos sobre as aprendizagens atingidas, focalizando as dificuldades e os erros encontrados na tentativa de saná-los para os próximos encontros. Sobre os problemas relatados, a maior reclamação por parte dos alunos tratava-se dos contratempos intercalados nos ritmos, pois havia no começo uma nítida disparidade entre algumas cadências executadas. A reflexão e o diálogo coletivo neste ponto, exerciam um papel determinante no planejamento das competências que seriam atingidas e aperfeiçoadas.

Uma estratégia encontrada para o aprendizado simultâneo destes contratempos, foi a divisão separada de pequenos grupos de naipes dentro dos próprios ensaios, onde houve a escolha de determinados alunos mais habilidosos para repassarem o que haviam apreendido, despertando assim, uma autonomia de regência entre os mesmos.

A importância da função de líder de naipe no grupo se apresenta como uma prática colaborativa, tendo a atuação do ritmista como um participante que atua e interage diretamente no processo de formação e construção das atividades do grupo ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Essa dinâmica de função proporciona o

²⁹⁵ Membros superiores: braços, antebraços, pescoço e ombros.

desempenho da motivação, autoconfiança e cooperação nas relações sociais e musicais do grupo. (SANTOS, Catherine, 2013, p.104)

Imagem 72 - Divisões de grupo para o domínio rítmico. Quadra da escola (2017)



Fonte: Lidonildo Costa

Em novembro de 2017, como complementação desta etapa prática da pesquisa investigativa, levamos os alunos à capital Fortaleza, especificamente à Universidade Federal do Ceará²⁹⁶, onde novamente tivemos uma capacitação rítmica com a professora Catherine Furtado dos Santos, responsável pelo ensino de percussão no curso de música desta instituição. Tal formação estava prevista como uma forma de encerramento (culminância) das atividades práticas realizadas com o grupo durante todo o ano. Com o apoio da Secretaria de Educação e Cultura de Cruz e da Gestão Pedagógica da Escola Filomena Martins dos Santos, os alunos puderam conhecer o espaço físico da universidade, os instrumentos tradicionais, técnicas de execução, saberes culturais e ritmos afro-brasileiros diferentes dos que já praticavam, como o *Ijexá* e o *Maracatu cearense*²⁹⁷. Além destes ensinamentos, os alunos foram sensibilizados quanto às questões que envolviam o preconceito e a discriminação com a tradição percussiva de origem africana.

Imagem 73 - Capacitação rítmica Universidade Federal do Ceará (2017)



Foto: Lidonildo Costa

²⁹⁶ UFC: Campus do Pici, Av. Mister Hull, nº 2965. Em 2013 já havíamos visitado a casa de José de Alencar - importante centro cultural mantido pela UFC, onde inclusive, também funciona o curso de música-licenciatura.

²⁹⁷ Maracatu cearense: ritmo cadenciado, com uma batida mais lenta que a do Maracatu Nação de Pernambuco.

Como processo final desta ação metodológica, intitulado: Etapa 03 - “*Momentos Reflexivos sobre a Cultura Afro*”, foi desenvolvido um trabalho educativo que se alinhou à etapa anterior, onde contextualizamos a história da percussão afro-brasileira através das origens africanas. Nestas ações, discutíamos reflexivamente em grupo sobre a nossa afrodescendência, levantando temáticas que instigavam os alunos a relatarem acontecimentos marcantes ocorridos em suas vidas. Tais temáticas enfatizavam questões como preconceito e discriminação racial, além das influências e costumes culturais afro-brasileiros. Vale ressaltar que a capacitação rítmica realizada na universidade serviu como subsídio para o enriquecimento dialógico destes encontros, fornecendo debates ancorados em conhecimentos apreendidos durante aquela formação percussiva.

Estes encontros aconteceram no final do 3º e 4º bimestre dos anos de 2016 e 2017, em horários de pós-turno, das 18 às 19hs da noite. Entretanto, no ano de 2018, em circunstância do período conclusivo desta pesquisa, ocorreu apenas no 2º bimestre, no mesmo horário em que vinha acontecendo nos anos anteriores.

Nestas atividades, além de estimularmos a reflexão e a criticidade, incentivamos o diálogo em forma de rodas de conversa, dando autonomia para que os alunos pudessem se expressar livremente através de suas ideias e sentimentos. Para uma melhor apreensão de conhecimentos e como uma forma de contextualização dos saberes explanados, repassamos filmes que tratavam da cultura afro-brasileira, sempre associando a música percussiva às origens e às tradições africanas.

As discussões tratavam-se de questões musicais, mas podemos concluir que estas eram sempre entrelaçadas com aspectos da formação humana, como poder escutar o outro e fazer juntos as construções colaborativas no trabalho percussivo. (SANTOS, Catherine, 2013, p.121-122)

Imagem 74 - Momentos reflexivos sobre a cultura afro-brasileira. Sala de música (2017)



Fonte: Lidonildo Costa

6.2 Primeiras impressões e experiências

Esta seção descreve os sentidos e as ressignificações atribuídas pelos próprios sujeitos participantes quanto às suas entradas no grupo, onde relatam sobre as primeiras percepções e vivências significativas construídas no ato de ingresso nestas atividades.

O primeiro participante: *DJ Rick*, é o integrante mais experiente do grupo. Sua presença no mesmo ocorre desde o ano de 2008 - período em que estas atividades se desenvolveram na escola. Conforme as declarações do entrevistado, compreendemos como se deu início a sua trajetória enquanto ritmista:

“[...] Eu iniciei no batucan na primeira geração de 2008, quando eu ainda era bem pequeno”. Eu via os meninos tocando e sentia muita vontade de aprender a tocar, mas eu achava difícil, quer dizer pensava que era difícil. Foi então que o professor me deu uma oportunidade, daí quando eu entre né? Eu pude sentir aquela sensação de felicidade, de compromisso. Virou um estilo de vida pra mim. Quando eu passei a tocar os ritmos e tocar em conjunto foi até complicado, eu errava muito, mas aí com o tempo né? Eu fui me desenrolando e hoje eu tenho talento pra várias coisas. Sou DJ, baterista, cajonista²⁹⁸, zabumbeiro, tudo isso eu aprendi graças ao grupo²⁹⁹”.

De acordo com o entrevistado, o estímulo à participação no grupo partiu prioritariamente da influência exercida implicitamente pelos outros alunos, os quais despertavam no mesmo a vontade de poder “batucar” em conjunto. Em outras de suas palavras, ele permite o entendimento de que estas primeiras experiências enquanto ritmista causavam momentos felizes, inclusive, motivando-o a se tornar um indivíduo mais comprometido. Não obstante, relata ainda no parágrafo final a contribuição que estas práticas proporcionaram para a sua capacitação enquanto DJ³⁰⁰ e percussionista.

Quando entrou nestas atividades, DJ Rick era apenas uma criança de 07 anos de idade, sem muita coordenação motora e com um pouco de dificuldade rítmica nos recém-confeccionados instrumentos. À medida que os anos se passaram, sua presença e habilidades no grupo foram crescendo. Hoje, percebe a sua importância dentro destas atividades, tanto como ritmista quanto como terceiro monitor.

“Quando eu entrei no grupo, ainda pequeno, eu me lembro que não tinha muito ritmo, meu corpo era duro que nem bambu, tive bastante dificuldade de acompanhar o compasso dos ritmos, mas aí, com o tempo, me dediquei muito, e pude perceber que quanto mais eu tentava mais eu queria aprender. Porque eu gostava daquilo, sentia que poderia ir longe. [...] O batucan se tornou tudo pra mim, por que dentro

²⁹⁸ Cajonista: aquele que toca “Cajón” - instrumento de percussão de origem peruana, feito de madeira com esteiras ou cordas de aço internas, as quais vibram com a batida da mão do percussionista sobre a madeira.

²⁹⁹ Entrevista realizada com DJ Rick, 17 anos, em Novembro de 2017.

³⁰⁰ DJ: em inglês ‘*disc jockey*’ ou ‘disco-jôquei’ - artista profissional que seleciona e reproduz diversas composições previamente gravadas ou produzidas eletronicamente na hora para um determinado público.

dele eu despertei o talento tanto pra tocar como pra ensinar os outros. Hoje eu sou o terceiro monitor e se deus quiser vou continuar ainda e vou ensinar muitos meninos e meninas. Quero ficar na história do grupo³⁰¹”.

Outros dois veteranos: *Jason Xamã* e *Spinardi*, ambos com 17 anos de idade, também participaram da primeira geração do grupo Batucan. Em seus depoimentos torna-se perceptível as constantes curiosidades e experimentações timbrísticas efetuadas pelos mesmos no ato de suas entradas nestas atividades, assim como às vezes em que improvisavam novas células rítmicas dentro do compasso proposto.

“Eu via os meninos ensaiando depois da aula e ficava olhando, admirado. Daí o professor perguntou né? Se eu queria participar do grupo. Eu nem pensei duas vezes. No outro dia eu já tava fazendo meu tambor de balde. Eu me lembro que foi até um balde de manteiga de padaria, eu peguei na rua e trouxe pra sala, pra poder furar, colocar esponja, corda, adesivo, essas coisa né? Quando eu fui tocar eu me dei super bem, o professor ficou até admirado com minha capacidade. Eu acompanhava os ritmos bem direitinho. O Samba-Reggae era o que eu melhor fazia. [...] No primeiro ensaio eu fui pra casa e ficava até com aquele Tum, Tum, Tum, na cabeça (risos) daí que nos outros ensaios, eu inventa toque novo em cima do ritmo, do Samba-Reggae, aí o professor me mudou de instrumento, viu que eu tinha mais agilidade. Eu fui repinicar no garrafão, que é o repique né? Eu improvisava que só, era massa. [...] Nas oficinas eu tentava criar umas baquetas junto com o Biano (Fabiano), eu tentava criar umas bem resistente, e procurava também uns balde bem diferente, de tamanho menor, pra poder variar o som do ritmo, deixar mais preenchido. [...] foi uma experiência assim, que, eu sempre vou guardar na memória. Amo o Batucan³⁰²”.

“No meu caso foi o professor que insistiu pra mim entrar. Ele tinha me visto batendo na mesa do refeitório com um copo daqueles azul né? Da merenda, e eu pensei que ele ia até brigar comigo, devido a zuada que eu tava fazendo. [...] eu tava tocando justamente o ritmo dos ensaios dos meninos. Daí que quando ele viu ele foi lá e me perguntou assim: “*Ei! Tô precisando de uma criança com habilidade que nem a sua, pra tocar na lata, que participar não?*” Daí eu disse que não né? por causa da minha vergonha de tocar com aqueles lixo tudo. Mas aí quando foi entrando muita gente e os meninos me convidavam dizendo que era massa, aí foi eu que fui nele né? E perguntei se podia entrar ainda. Ele me colocou no primeiro dia já na lata. Eu me lembro que os meninos ficaram admirado com minha rapidez. Eu me entrosei rapidinho com eles. Eu nem sabia que eu sabia tocar, fiquei admirado comigo mesmo. E até hoje to aqui, e não pretendo sair nunca, só se o professor me tirar (risos)³⁰³”.

Conforme explicitado na fala do primeiro entrevistado (Jason Xamã), percebe-se o seu interesse na participação destas atividades enquanto criança, procurando inclusive nas ruas de seu próprio bairro o material pelo qual iria desenvolver suas aptidões rítmicas. Em outro de seus relatos, deixa a entender que a experimentação e a improvisação caracterizaram a sua experiência inicial com o grupo, tendo a curiosidade como a mola motriz que o impulsionava em busca do conhecimento que estava sendo construído.

³⁰¹ Questionário escrito realizado com DJ Rick, 17 anos, em Novembro de 2017.

³⁰² Entrevista realizada com Jason Xamã, 17 anos, em Agosto de 2016.

³⁰³ Entrevista realizada com Spinardi, 17 anos, em Agosto de 2016.

Spinardi, assim com Jason Xamã, teve a capacidade de entender que suas próprias experiências iniciais no grupo revelaram as suas habilidades ocultas que antes nem ele mesmo sabia que existia. O impedimento que dificultava a sua entrada nestas atividades, traduzia-se simplesmente na timidez de tocar instrumentos oriundos de resíduos recicláveis. A partir da influência exercida através de seus amigos e de sua curiosidade em experimentar estas novas práticas que surgiam no espaço escolar, acreditou no seu potencial, e deixou de lado o acanhamento que antes o inibia.

Outros três entrevistados, ingressos nestas atividades já no período de 2016, também relatam através de suas memórias marcantes, os momentos singulares de suas inserções no grupo, onde descrevem sobre suas primeiras expectativas, experiências, influências e dificuldades que caracterizaram suas trajetórias artísticas enquanto ritmistas. O primeiro participante desta nova geração a documentar sobre suas vivências, trata-se de *Ziggy Marley*, de 14 anos de idade. Este estudante, atualmente no 9º ano da Escola Filomena Martins dos Santos, atribui ao batucan à importância de ter desenvolvido sua capacidade rítmica e motora, despertando suas habilidades em tocar violão e também em dançar o ritmo do forró. De acordo com suas reflexões:

“Quando eu tinha 12 anos, acho que lá pro ano de 2016, eu sentia que não tinha muito ritmo pra tocar violão. Eu sentia dificuldade em tocar a batida acompanhando o ritmo da música que o professor me passava. Eu também percebia que meu corpo era um pouco desengonçado pra dançar. Minhas primas dançavam forró comigo e eu ficava um pouco desajeitado, por que eu não tinha aquele molejo no corpo sabe? Daí que eu entrei no grupo e, nos primeiros ensaios eu senti bastante essa falta de ritmo, eu acompanhava, mais, daquela forma bem atravessada, um pouco fora do ritmo. Me deu vontade até de desistir algumas vezes mais aí eu via o pessoal se entrosando, brincando, se interagindo sabe? Aí eu permaneci. Depois de um tempo eu percebi que meu ritmo tava bem melhor, eu já acompanhava as batidas dentro do tempo. Como eu tocava no balde, que é o tambor né? Eu tinha que marcar o tempo bem forte, e isso me ajudou a entender que naquela hora era a minha vez de tocar e depois de esperar. [...] O batucan me ajudou muito a trabalhar essa dificuldade que tive, hoje eu danço, toco bem violão e marco direitinho o tempo da batida do tambor. Eu entendo o momento de esperar e de tocar. Hoje eu entendo muito isso³⁰⁴”.

Através das palavras do aluno percebemos anteriormente à sua entrada no grupo uma limitação quanto à sua capacidade de acompanhar o compasso rítmico da dança e do instrumento violão que o mesmo praticava. Conforme seu ingresso nestas atividades, tornou-se evidente que houve uma evolução tanto nos aspectos temporais quanto motores, uma vez que este reconhece e afirma que “seu ritmo estava bem melhor”, contribuindo inclusive para ajudá-lo a minimizar as dificuldades em tocar e em dançar. Ademais, este aluno ainda frisa

³⁰⁴ Entrevista realizada com Ziggy Marley, 14 anos, em Fevereiro de 2018.

que algumas vezes sentiu vontade de desistir de tais práticas. No entanto, percebendo as constantes interações e colaborações que o coletivo musical proporcionava, decidiu permanecer e frequentar ainda mais estas atividades, sendo contemplado depois de um curto espaço de tempo, com habilidades rítmicas mais desenvolvidas.

[...] a prática em conjunto, além de aproximar os alunos da realidade musical (principalmente tratando-se de instrumentos de percussão que normalmente estão inseridos em grupos, conjuntos, bandas ou orquestras), contribuiu muito para o processo de motivação dos alunos, possibilitando em ambos os contextos discussões e trocas de experiências com o professor e com os colegas de grupo [...]. (PAIVA, 2004, p.64)

As alunas *Sophia Garcia* e *Mika Garcia*, ambas com 13 anos de idade, frequentam o 8º ano desta mesma instituição de ensino. Assim como *Ziggy Marley*, também trazem algumas experiências musicais associadas ao instrumento violão. Vale ressaltar que estes três últimos entrevistados participaram dos cursos de música do programa “*Música na Escola*”, no período dos anos de 2015 a 2016, tendo por isso, algumas habilidades prévias nesta área de aprendizagem musical. Na fala destas alunas, verificamos suas primeiras percepções quanto às suas participações nestas práticas percussivas desenvolvidas no seio escolar.

“Eu sempre tive vontade de entrar no grupo. Eu até já sabia o ritmo do Samba-Reggae. Eu escutava os ensaios lá de casa, que é pertinho da escola, e batia no braço do sofá, nas minhas pernas e até na escola, no horário mesmo da aula, eu pegava o lápis e a caneta e ficava batucando no caderno, como se fosse as latas e os baldes. Com a mão esquerda eu fazia o toque do tambor, marcando, e com a mão direita eu fazia o papel da lata. [...] Eu entrei no grupo em 2016, depois que eu pedi o professor pra ele ver a minha habilidade. Depois que ele me colocou eu não tive muita dificuldade não, eu conseguia acompanhar os meninos nas latas, porque eu entrei no naipe desses instrumentos. [...] De primeiro eu queria o tambor, mais o professor viu que eu pegava os contratempos direitinho na lata aí ele disse que era melhor eu ficar nela. Como eu já sabia um pouco de violão, acho que isso me ajudou pra não sentir tanta dificuldade nos ritmos. E vive-versa, porque até o meu ritmo de tocar no violão foi melhorando devido a minha prática na lata. [...] O Batucan foi uma experiência que eu nem consigo descrever. Me ajudou muito a fazer amizades e deixar de lado um pouco a vergonha. Amo o Batucan³⁰⁵”.

“Quando a *Sophia Garcia* entrou no Batucan, eu fiquei com muita vontade de participar também, aí ela disse que eu tentasse entrar, falar com o professor. Eu já tinha muita vontade, mais depois que eu vi ela tocando com todo mundo eu fiquei mais motivada ainda. Aperreava o professor todo dia (risos). [...] Quando eu entrei, um pouco depois dela. Eu tive dificuldade. Eu tocava violão direitinho no curso, mais no ritmo do tambor eu não conseguia nos primeiros dias fazer a marcação dos tempos. Eu me perdia muito. Mais eu gostei demais, eu nunca tinha passado por uma situação única daquela, de tocar em grupo com todo mundo fazendo barulho, tocando como se fosse na Bahia, que nem o Olodum.[...] Depois de um tempo, eu fui percebendo que nem tava errando tanto, e hoje eu consigo pegar com facilidade as coisas que o professor passa³⁰⁶”.

³⁰⁵ Questionário escrito realizado com *Sophia Garcia*, 13 anos, em Novembro de 2017.

³⁰⁶ Entrevista com *Mika Garcia*, 13 anos, em Novembro de 2017.

No primeiro depoimento, verificamos como a aluna Sophia Garcia apreendia estas habilidades rítmicas, sendo estas desenvolvidas através de um processo de imitação e repetição inclusive em vários objetos e em partes de seu próprio corpo. “A repetição de ritmos através da voz e do corpo eram preparativos para a execução das técnicas e ritmos na percussão (SANTOS, Catherine, 2013, p.120). Também vimos que suas aprendizagens no violão contribuíram de fato para a facilidade de assimilação dos conhecimentos, assim como os novos ritmos praticados “na lata” colaboravam para o aperfeiçoamento de seu desempenho no violão. Não obstante, atribui à sua entrada no grupo uma experiência indescritível, a qual lhe proporcionou a construção de laços afetivos e necessários para minimizar os efeitos da timidez.

Já nas palavras de Mika Garcia, percebemos a influência exercida por sua amiga - Sophia Garcia, inclusive na escolha deste nome fictício para o processo de entrevista. Mika, ao ver sua melhor amiga frequentando estas atividades percussivas, motivou-se a também participar, demonstrando inicialmente um pouco de dificuldade na marcação dos compassos e nos contratempos trabalhados nos ensaios. Em suas reflexões percebemos que mesmo tendo uma habilidade significativa no violão, apresentou certas limitações quanto ao acompanhamento rítmico dentro do coletivo. Apesar disso, destaca estas experiências em grupo como uma “situação única”, a qual contribuiu posteriormente para a sua facilidade em apreender novos conhecimentos.

Até aqui, os relatos dos entrevistados propiciaram um melhor entendimento sobre suas iniciações musicais no grupo, onde foram apresentadas suas memórias, influências, vivências, significados e conhecimentos prévios, destacando estas atividades como significativas para suas vidas. A partir destas primeiras informações, teremos subsídios para nos apropriarmos e nos aprofundarmos reflexivamente dos outros tópicos, os quais visam à compreensão dos processos formativos emergidos através destas atividades percussivas.

No próximo assunto, continuaremos interpretando os dados levantados através do discurso destes alunos, apresentando ao leitor(a) os sentidos e ressignificações atribuídos pelos mesmos em relação ao presente objeto de investigação.

6.3 Batucan(*do*) e ressignificando

Neste segmento, passaremos a entender através da ótica dos estudantes, como ocorre a construção de valores, de significados e de aprendizagens a partir da prática percussiva em coletivo dentro do contexto escolar. Para isso, destacaremos as principais falas dos sujeitos

entrevistados que enfatizam este processo formativo, levando em consideração seus saberes adquiridos ao longo destes três anos de atividades com o grupo, onde foram realizados ensaios, apresentações, capacitação, oficinas, aulas de campo e momentos reflexivos. Cabe ressaltar que estas informações extraídas a partir dos depoimentos dos alunos terão como subsídio teórico as reflexões de autores que pesquisam sobre esta mesma área de conhecimento.

Os alunos foram indagados durante as entrevistas sobre como percebiam o grupo e qual sua real contribuição para o desenvolvimento de diversas habilidades entre os mesmos tanto em nível de formação musical quanto em nível de formação humana. Obtivemos como resposta os seguintes recortes narrativos:

“Eu percebo o Batucan como uma escola pra mim, onde eu pude desenvolver muitas técnicas musicais que antes eu não sabia que existia. Nunca pensei que tocar em grupo com instrumentos assim, criado do lixo, fosse me levar a ser percussionista e DJ. Eu tenho um carinho enorme por esse grupo, pelos meninos, pela escola, pelo professor. Hoje eu sou bom em ritmo, em tocar, em batucar, graças ao Batucan né? Por que sem ele eu tinha certeza que hoje eu não estaria aqui pra contar a história das minhas conquistas na música. [...] Desenvolvi muitas habilidades como noção de tempo, que inclusive me auxiliou nas remixagens das músicas que eu toco à noite por aí como DJ. Desenvolvi também a rapidez com as baquetas, o improviso. E eu acho que o principal e mais importante foi ter me feito gostar de muitos ritmos afro, por que antes o pessoal falava que era coisa de macumba e eu acreditava né? E hoje eu acho massa, é um estilo que eu sigo e curto muito. [...] o grupo pra mim representa um time, que todos têm que tocar em conjunto e depois de terminar de tocar permanecer unido, sem brigas e sem raiva um do outro³⁰⁷”.

“Eu sinto o grupo como uma família, onde todos se respeitam, brincam e tocam juntos. Passeamos, aprendemos. Eu percebo isso. Agora eu não sei as palavras certas, mas, é isso. O grupo é como se fosse uma comunidade, onde todos se conhecem. [...] Quando eu comecei a participar dos ensaios eu me desenvolvi muito sabe? Eu tinha muita dificuldade em acompanhar os outros, em esperar, em entender qual era o toque certo, a batida né? Mais aí eu fui me desenvolvendo, fui tipo despertando a minha habilidade. [...] os contratempos, que era o que eu achava muito difícil, hoje eu domino numa boa, eu até ensino pros meninos que não sabem muito. As pausas, as viradas, os andamentos. Tudo isso eu fui aprendendo, eu errei muito, mais eu tive paciência e hoje eu to assim, to aprendendo ainda, mais, com um pouco mais de experiência né?³⁰⁸”.

“O Batucan pra mim é tudo! Eu não me imagino ficar sem tocar mais, é tipo um vício, uma mania de querer tocar direto. [...] Eu vejo assim que, antes, eu não tinha essa habilidade, de tocar todos esses ritmos. Eu aprendi rápido, não tive dificuldade, e me identifiquei muito com os instrumentos de percussão. Tanto que eu sonho até em fazer faculdade de música, pra poder ensinar as outras pessoas o que eu aprendi. [...] aprendi muitas técnicas como baquetamento, variação de intensidade, um monte de ritmo afro. Aprendi a tocar em conjunto, esperando os outros, a hora certa de

³⁰⁷ Entrevista com DJ Rick, 17 anos, em Novembro de 2017.

³⁰⁸ Entrevista com Ziggy Marley, 14 anos, em Fevereiro de 2018.

entrar, tocar e esperar. [...] É como falei, não me imagino hoje sem o Batucan. Eu me arrepio toda vez que a gente começa a tocar em público³⁰⁹”.

“A importância do grupo Batucan pra mim é grande. Foi através do grupo que eu pude melhorar meu ritmo, minha atenção. Eu pude fazer várias amizades também. Me tornei uma pessoa menos vergonhosa. [...] A união do grupo representa pra mim como devemos ser com as pessoas, da nossa família, da escola né? Ser assim com todo mundo. Hoje eu sei tocar o samba-reggae, o axé, o maracatu, o pagode, o baião, sei o tempo certo de cada ritmo. Aprendi os compassos, o tempo das pausas, o que cada instrumento do grupo tem que fazer. Aprendi a encaixar os contratempos na batida, a terminar no tempo certo sem atravessar o ritmo. Sei acompanhar direitinho os meninos. [...] hoje eu devo tudo isso ao Batucan, que é pra mim o meu passatempo que eu mais gosto³¹⁰”.

“Hoje pra mim o Batucan significa tudo. Foi com um balde de manteiga que eu aprendi a tocar, a ser bom em ritmo. Sei fazer vários ritmos diferentes, sei improvisar, sei acelerar, repinicar. Sei fazer contratempo. Sei fazer baquetas. Aprendi a me tornar uma pessoa mais calma, mais amigável. [...] o grupo é muito importante não só pra gente, mais pra escola também, porque mesmo eu não sendo mais daqui, eu tenho vontade de voltar a estudar, e é por causa do Batucan que eu visito a escola. Que eu amo muito. [...]. Foi por causa do Batucan que eu me descobri. Hoje eu tenho habilidade pra tocar qualquer instrumento de percussão com os outros. Tudo isso por causa dos instrumento de lixo. Eu sempre falo pros meninos que pra você ser bom não precisa ter um instrumento caro. Só precisa ter vontade e ter alguém que te faça te descobrir.³¹¹”.

“Foi aqui que eu pude fazer um monte de amigo. Antes eu era vergonhoso que só. Depois que eu comecei a tocar nos ensaios com todo mundo a gente foi se conhecendo e se comunicando. Daí que eu nem sabia mais o que era vergonha. Quando entra aluno novo a gente sempre quer fazer amizade. Isso é muito bom, porque faz a gente se enturmar. [...] Hoje no colégio do Estado [ensino médio] eu sou chamado pra tocar timbal e pandeiro. Todos me conhecem lá como integrante do grupo. Você fazer parte de um grupo assim é único. Né pra todo mundo não. Eu me sinto parte do Batucan. Parte da história, porque eu fui um dos primeiros. [...] Eu aprendi várias técnicas de baquetamento, como rebote, rufar, repinicar. Sei mudar de intensidade quando o ritmo pede. Sei fazer improviso. [...] Na hora que eu to tocando é como se meu ouvido tivesse vida própria, adivinhasse o toque e o tempo certo que vai acontecer. [...] Me sinto hoje mais habilidoso. Hoje eu digo que sou percussionista, não importa se é de lixo, porque percussionista é a pessoa e não o instrumento³¹²”.

Conforme externado no pensamento dos integrantes, verificamos a presença de laços afetivos coletivos não apenas entre os próprios sujeitos, mas também, entre os mesmos e a instituição escolar. Atribuem ao grupo diversos valores e significados, comparando-o inclusive como uma *escola*, *time*, *família* e até *vício*, *mania* e *passatempo preferido*, onde apreendem várias técnicas e ritmos, despertando amizades e habilidades diversas. “Nesta vivência, [...] também se desenvolve processos de partilha e colaboração que, para área de

³⁰⁹ Entrevista realizada com Sophia Garcia, 13 anos, em Fevereiro de 2018.

³¹⁰ Entrevista realizada com Mika Garcia, 13 anos, em Fevereiro de 2018.

³¹¹ Entrevista com Jason Xamã, 17 anos, em Novembro de 2017.

³¹² Entrevista com Spinardi, 17 anos, em Novembro de 2017.

Educação musical, nos amplia a percepção de etapas formativas para o ensino de música” (SANTOS, Catherine, 2017, p. 44).

[...] vivemos num mundo de relações. Em um trabalho de educação musical, a oportunidade para a convivência em grupo está sempre muito presente. 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, 2002, p.48)

Outras competências educativas emergidas a partir das falas supracitadas nos revelam a existência de um sentimento comunitário no grupo, onde prevalece a união, o respeito mútuo e a colaboração.

[...]o fazer artístico era desenvolvido com o propósito de colaboração [...], compartilhando [...] saberes e criatividade que buscassem uma expressão artística [...] que se apresenta com suas características particulares e também se recria no senso coletivo. (SANTOS, Catherine, 2013, p.119)

Os alunos relatam o melhoramento de aspectos relacionados à atenção, à desinibição, à paciência, à comunicação, à motivação e à compreensão musical. Sobre esta última, enfatizam habilidades significativas que se desenvolveram através de um trabalho musicalizador com a percussão. Tais aprendizagens musicais na visão dos alunos apontam para a capacitação dos seguintes conhecimentos: técnicas de baquetamento, de rebote e de rufos³¹³; ganho de velocidade e agilidade motora; noções temporais como métrica, compassos, pausas, andamentos e contratempos; viradas³¹⁴; improvisação; discriminação auditiva; interpretação da estrutura sonora e por último o mais importante: a tolerância e a familiarização com ritmos oriundos do repertório afro-brasileiro - um dos objetivos centrais da Educação Musical.

Diante da perspectiva apontada pelos entrevistados e de acordo com nossas interpretações, “não compreendemos a musicalização apenas como um procedimento da pedagogia musical, um conjunto de técnicas que se justificam em si mesmas” (PENA, 2015, p. 43). Mais, antes de tudo, um processo que visa inserir estes indivíduos em seu meio sociocultural, contribuindo para despertar seus mecanismos de apreensão e de interpretação da linguagem sonora, ofertando-lhes condições para a amplificação de suas experiências com a música percussiva e com a cultura de outras manifestações.

Nesse caso, o trabalho [percussivo] deve mobilizar todos os recursos disponíveis para promover a familiarização que reiteradas experiências culturais de contato com a linguagem musical desenvolveriam imperceptivelmente, procurando substitutivos (aproximados) dessa vivência. Ou ainda atender àqueles que, dispondo no seu

³¹³ Op. cit.

³¹⁴ Viradas: variação do andamento da música, podendo ser alterada conforme a criatividade do músico, ou do ritmo executado.

ambiente sociocultural das oportunidades para se familiarizar com distintas formas da linguagem musical, necessitam de um processo orientado de musicalização como meio para tomar consciência desses esquemas perceptivos de que já dispõem e para expandi-los. (PENA, 2015, p.44)

Através de trechos já mencionados do discurso narrativo dos entrevistados, corroboramos o nosso trabalho de musicalização através da percussão, tendo como foco o desenvolvimento de diversas habilidades tanto musicais quanto psicomotoras como exemplo formativo alcançado com estas práticas. Segue abaixo os seguintes recortes narrativos extraídos de seus depoimentos anteriores:

DJ Rick: “E eu acho que o principal e mais importante foi ter me feito gostar de muitos ritmos afro, por que antes o pessoal falava que era coisa de macumba e eu acreditava né? E hoje eu acho massa, é um estilo que eu sigo e curto muito”.

Nesse pensamento, o integrante relata a aprendizagem de ritmos do repertório afro-brasileiro como um processo importante para a sua familiarização com outras formas da linguagem musical, diferentes da qual era habituado a escutar. Logo, verificamos implicitamente um trabalho voltado à diversidade cultural, onde o mesmo aceita e reconhece estas experiências como significativas para sua vida, deixando de lado os estereótipos e o preconceito que antes estruturava seus pensamentos para ceder espaço a um “estilo” musical de seu agrado e de seu respeito.

Em outros dois trechos, percebemos indícios de domínio dos instrumentos de percepção auditiva necessários à apropriação e à interpretação da estrutura rítmica sonora:

Spinardi: “Na hora que eu to tocando é como se meu ouvido tivesse vida própria, adivinhasse o toque e o tempo certo que vai acontecer”.

Mika Garcia: “Aprendi os compassos, o tempo das pausas, o que cada instrumento do grupo tem que fazer. Aprendi a encaixar os contratempos na batida, a terminar no tempo certo sem atravessar o ritmo”.

Nestas citações podemos identificar um aprimoramento, uma mobilização dos esquemas de apreensão dos padrões rítmicos executados, ou seja, existe uma consciência, um trabalho cognitivo que permite aos alunos o reconhecimento e a apropriação de determinadas estruturas sonoras, as quais são internalizadas à medida que se tonam significativas para os mesmos. Tal processo promove “o desenvolvimento de referenciais de percepção internalizados que permitam identificar, no fato sonoro, os atributos que caracterizam os elementos musicais” (PENA, 2015, p. 59).

Embora a musicalização seja um importante meio para o desenvolvimento de mecanismos de percepção e de apropriação da linguagem musical, existem outras

potencialidades formativas que este processo pode alcançar em seu trajeto, levando inclusive os alunos a se expressarem criativamente e criticamente através da percussão em contexto coletivo.

Assim, quando o sujeito procura constatar diferentes sons, elementos da linguagem musical, relacionar eventos musicais que esteja percebendo e compreender a significação em jogo, há um movimento de objetivação, ou seja, de organização mental. Esta atividade, individual, pode ser enriquecida com a reflexão coletiva posterior. A partir dos conflitos sociocognitivos, o sujeito tende a coordenar suas ações com as de outras pessoas. Aos poucos começa a dissociar pontos de vista, reconstituí-los levando em conta suas próprias ações. (KEBACH, *apud* BEYER; KEBACH, 2009, p. 105)

Ziggy Marley: “Eu tinha muita dificuldade em acompanhar os outros, em esperar, em entender qual era o toque certo, a batida né? Mais aí eu fui me desenvolvendo, fui tipo despertando a minha habilidade”.

Sophia Garcia: “Aprendi muitas técnicas como baquetamento, variação de intensidade, um monte de ritmo afro. Aprendi a tocar em conjunto, esperando os outros, a hora certa de entrar, tocar e esperar”.

Jason Xamã: “Hoje eu tenho habilidade pra tocar qualquer instrumento de percussão com os outros. Tudo isso por causa dos instrumento de lixo”.

No tocante aos trechos extraídos do discurso dos entrevistados, podemos constatar através de suas experiências coletivas com a percussão um fazer musical expressivo e educativo que contribuiu para o desenvolvimento de aspectos formativos relacionados à apreciação musical, valores e identidade cultural, desenvoltura corporal, habilidades técnicas, compreensão musical, coordenação motora, percepção em grupo, noção de pulso, coletividade, respeito cultural, interpretação dos diálogos rítmicos e desinibição.

Veremos a seguir a representatividade dos alunos acerca dos valores formativos construídos por meio destas práticas percussivas na escola, onde irão expor suas ideias, experiências e aprendizagens, levando em consideração as virtudes pedagógicas alcançadas ao longo destes três anos de pesquisa e ação.

6.4 Alcances formativos das atividades percussivas

Neste tópico analisaremos as competências educativas alcançadas por meio do trabalho percussivo em ensaios, apresentações e capacitações em que os entrevistados participaram no período de 2016 a 2018. Levantaremos reflexões acerca das opiniões emergidas principalmente sobre a temática relacionada à musicalização, dando ênfase ao trabalho coletivo em contexto escolar.

Para tanto, nos apropriaremos inicialmente do discurso do monitor do grupo - *Benedito Júnior*, que em seus relatos, traz à tona as contribuições que o grupo exerce quanto ao processo de iniciação musical dos alunos na Escola Filomena Martins dos Santos.

“Na minha opinião, o grupo é muito importante pra escola, pois ele ajuda a quem não tem oportunidade de tocar um instrumento de percussão a aprender a tocar os ritmos e as técnicas como se fosse com instrumentos de verdade. A gente vê que tem aluno que entra sem nenhuma habilidade e depois de um certo tempo, depois que toca com todo mundo, vai ganhando habilidade né? vai se entrosando e aprendendo as coisas. [...] Gente que tinha o ritmo lento, que não teve contato nenhum com o bатуque entra e sai evoluído né? com habilidade pra tocar em qualquer instrumento de percussão de verdade. [...] O grupo ajuda a quem não tem um curso de música a tocar e conhecer o próprio talento, de ser percussionista. A pessoa se descobre aqui, por isso que eu acho importante pra escola³¹⁵”.

Nas palavras do atual monitor do grupo, a atividade percussiva com instrumentos reciclados passa a contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades rítmicas e de técnicas musicais essenciais para a descoberta de novos talentos ocultos que em potencial se desenvolvem na escola. Não obstante, afirma que tal atividade em grupo proporciona ao alunado iniciante uma aprendizagem musical que pode ser transmitida a qualquer instrumento percussivo tradicional.

Em outros depoimentos corroboramos tal pensamento, uma vez que estes vêm imbuídos de significados quanto às reais aprendizagens formativas atingidas com estas práticas percussivas.

“Foi a partir do Batucan que eu me envolvi com esse negócio de bатуque, antes eu nem sabia como era, nem sabia que tinha habilidade nisso. [...] eu nunca fiz um curso de música antes, e depois que eu entrei eu aprendi muito. Despertei meu talento em tocar percussão [...]. Nos ensaios eu evolui bastante. Eu entrei sem nenhuma noção e hoje eu ajudo é muito os meninos a praticarem, a aprenderem o que eu aprendi. [...] Nos ensaios a gente erra e conserta, aí a gente vai inculcando aquilo né? De tanto a gente ajeitar e repetir, a gente vai aprendendo sem querer.[...] Eu considero os ensaios do grupo como aulas de música mesmo, porque lá a gente aprende um monte de técnicas diferentes e aprende os conhecimentos musicais, aprende a se enturmar, a trabalhar em equipe, aprende a conviver né?³¹⁶”.

O processo de [...] repetição no bатуque é uma estratégia pedagógica que acontece naturalmente e, muitas vezes, os integrantes estão envolvidos em uma “atmosfera” de concentração que todo movimento, gesto e olhar são significativos para o alcance da execução. É um esforço que cada integrante faz para seu próprio aprendizado, mas que, ao mesmo tempo, é interligado com o aprendizado coletivo. (SANTOS, Catherine, 2017, p.72)

Conforme apontado pelo entrevistado, os ensaios coletivos na escola por meio da prática percussiva tornam-se importantes espaços de aprendizagem musical e de convívio

³¹⁵ Entrevista com Benedito Júnior Nascimento. Novembro de 2017.

³¹⁶ Entrevista realizada com DJ Rick, 17 anos, em Novembro de 2017.

social onde os alunos internalizam conhecimentos práticos e teóricos na medida em que repetem diversos exercícios rítmicos³¹⁷, os quais abrem margem para “erros e acertos” que possibilitam a construção do saber percussivo.

A atenção do ritmista é uma atenção redobrada porque suas batidas refletem a execução coletiva. **Erros e acertos são realizações coletivas.** Quem sabe ensina para quem não sabe, ainda que o objetivo último do fazer musical da bateria é levar a escola bonita, segurar o samba, fazer explodir a arquibancada. Para isso não basta que os ritmistas saibam tocar individualmente. O saber individual só faz sentido associado ao saber do grupo. (PRASS, 2004, p.171, grifo nosso)

Neste contexto, os ensaios adquirem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem em música, pois tratam-se de momentos de atividades coletivas que instigam a apreciação e a construção do entendimento sobre o repertório executado e a sua estrutura sonora.

[...] interpreta-se que nos ensaios acontece um conjunto de atividades musicais que, inicialmente, proporcionam um contato histórico-cultural através da letra da música apresentada e, diante disso, misturando-se com os aspectos de *Apreciação Musical*, propiciando o processo auditivo aos integrantes do grupo. É a partir dessa apreciação musical que acontece o entendimento da estrutura musical. (SANTOS, Catherine, 2017, p.59)

“Eu digo que os ensaios é a parte mais importante do grupo, porque é quando a gente se reúne, se encontra pra conversar, pra aprender as músicas, as técnicas pra tocar, e é onde a gente se sente feliz. [...] Os ensaios são como verdadeiras aulas de música, pois a gente aprende um tipo de habilidade musical, que é a percussão. Aprende também os ritmos afro que antes a gente não sabia. Sem os ensaios como a gente tocaria bem nas apresentações? Como a gente se conheceria bem na escola? [...] Sem ensaio não tem aprendizagem musical e nem apresentação³¹⁸”.

Assim como os ensaios, outros momentos de grande importância para a aquisição de conhecimentos, incentivos e experiências, trata-se das apresentações, as quais mobilizam todo o grupo, assim com a própria escola e muitas vezes a comunidade onde os alunos se situam. “Essas apresentações também contribuiriam para o processo de motivação dos alunos, pois a satisfação e o envolvimento nesse tipo de atividade tornou-se evidente através das conversas e das atitudes demonstradas por eles” (PAIVA, 2004, p. 62).

“Quando a gente sabe que vai se apresentar a gente já fica ansioso, curioso pra saber onde é que vai ser! A gente torce pra que seja num lugar distante, diferente, pra gente conhecer coisas novas. [...] Eu fico muito motivado por causa das apresentações, e eu vejo que os meninos se dedicam bastante nos ensaios por causa delas. A gente tenta andar no ritmo bem direitinho, evitando os erros, porque como a gente vai se apresentar pra público grande, com lixo reciclado, a gente tem que fazer bonito. A gente aprende coisa nova pra apresentar em cada local [...] Quando tem apresentação muito importante em outras cidades, os pais dos alunos e outras

³¹⁷ Op. cit.

³¹⁸ Questionário escrito realizado com Mika Garcia, 13 anos, em Novembro de 2017.

peças sempre querem ir com a gente no ônibus. Vai também o diretor, os coordenadores, outros professores né? Os amigos da gente têm inveja, por causa que a gente participa de um grupo famoso que é chamado pra outros lugares. [...]”³¹⁹.

“Eu aprendo muito com as apresentações. Primeiro porque eu conheço gente nova né? daí eu perco um pouco a timidez, depois porque eu tento na hora de se apresentar a manter o foco, sem sair do andamento, porque quando a gente tá tocando a gente fica nervoso, ansioso né? Daí se atrapalha, por isso que tem que ficar atento, pra não atravessar o ritmo. [...] Quando tem apresentação é muito massa porque nós tudim vamos tocando no ônibus, na ida e na vinda, aí quando chega nos locais é como se fosse um grupo bem famoso, o pessoal fica tudo admirado com a gente chegando, aí isso estimula sabe? Eu fico motivado por causa disso tudo”³²⁰.

Nestes discursos, identificamos pensamentos que apontam as apresentações como momentos pedagógicos imprescindíveis para a revitalização das práticas musicais do grupo. Não obstante, percebemos a incessante motivação e o interesse dos alunos por novas experiências, vivências e contatos pessoais, competências estas que contribuem para a desinibição e para o relacionamento interpessoal. Também consideramos nestas análises a participação e a colaboração da própria comunidade escolar nos eventos mais importantes em que o grupo se faz presente. Como vimos nos relatos, professores, núcleo gestor, amigos e pais de alunos, sempre acompanham os integrantes em suas apresentações artísticas, filmando, fotografando, torcendo, aplaudindo, auxiliando na organização, no deslocamento e na distribuição de lanches.

“O maior objetivo da escola é oferecer um ensino de qualidade e dentro das diversas atribuições da gestão escolar está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pela ligação entre os envolvidos na comunidade escolar. Contudo, o ensino musical nas escolas é uma das áreas de conhecimento que mais precisa da atenção de toda a gestão escolar. É preciso incentivar a comunidade ao gosto pela apreciação musical e valorizar o desenvolvimento dos alunos na educação musical”³²¹.

Essa aproximação que o grupo exerce junto à comunidade, faz com que a mesma frequente cada vez mais o ambiente escolar, envolvendo-se nas atividades culturais programadas e relacionando-se com os próprios professores e gestores da instituição de ensino. Nesta perspectiva, o grupo atua desempenhando uma função mediadora entre escola e comunidade.

[Em] um espaço de formação percussiva, cultural, de apreciação musical e, principalmente, dinamizada e legitimada pela participação da comunidade do bairro dentro das produções artísticas no espaço escolar, mesmo em caráter extracurricular, há o **saber social** como predominante deste somatório de práticas percussivas em

³¹⁹ Entrevista com Ziggy Marley, 14 anos, em Agosto de 2016.

³²⁰ Entrevista realizada com Jason Xamã, 17 anos, em Agosto de 2016.

³²¹ Depoimento de Arimar Aparecido Ferreira Rocha, enviado por e-mail no dia 22 de Novembro de 2017. Atual diretor da Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos.

coletivo e sentidos atribuídos pelos sujeitos. (SANTOS, Catherine, 2017, p.63, grifo do autor)

As apresentações, portanto, funcionam como verdadeiras experiências motivacionais que despertam nos integrantes a vontade de aprender e de participar destas atividades percussivas, além do mais, revitaliza a proposta musicalizadora do grupo, favorecendo ainda a mobilização e o envolvimento de toda a comunidade escolar em prol do sucesso de seus jovens e conseqüentemente da própria instituição escolar.

“Eu adoro me apresentar em público. Melhor ainda que viajar é se enturmar com a galera na viagem. A gente batuca, canta, escuta música, conhece um monte de gente nova, outros lugares. [...] eu percebo que todo mundo se ajuda né? tanto a escola como a comunidade. A gente é como um time, o time do cinema. [...] o Batucan é muito importante pra escola, porque junta todo mundo, faz todo mundo se ajudar. [...] As apresentações é como se fosse o combustível do grupo, que faz o grupo ensaiar, se dedicar né? Se não fosse elas eu acho que o grupo não se acabaria, mais ficaria um pouco cansativo³²²”.

Ao todo, durante os três anos de trabalho e de investigação acompanhando as ações musicais deste grupo, foram calculadas 32 apresentações, sendo a maioria delas (14) ocorridas no ano de 2016, período em que iniciei a pesquisa e a estruturação deste estudo. No ano de 2017 ocorreram 12 e em 2018, até o presente momento, efetuaram-se apenas 06 apresentações - muito em circunstância do início do ano letivo, o qual neste presente momento de construção escrita encontra-se no período do mês de Março.

Além das apresentações e dos ensaios também desvelaremos outras reflexões que enfatizam as *capacitações* como vivências singulares que contribuíram para a formação do conhecimento musical e humano dos integrantes. Através de seus depoimentos, analisaremos suas experiências formativas e suas aprendizagens, tendo como foco suas percepções sobre os formadores, os instrumentos tradicionais, o local de estudo, as técnicas, o repertório rítmico e os ensinamentos que foram devidamente trabalhados. Para tanto, nos valeremos exclusivamente da capacitação mais recente desenvolvida com os alunos, a qual ocorreu no dia 24 de Novembro de 2017 na Universidade Federal do Ceará - UFC, tendo novamente como tutora responsável a Professora Dra. Catherine Furtado dos Santos, que ministra a disciplina de percussão no seio acadêmico.

Tal formação ocorreu na capital Estadual Fortaleza, e foi um incentivo patrocinado pela Secretaria de Educação e Cultura do município de Cruz, que não mediu esforços em colaborar para o enriquecimento da aprendizagem de seus jovens. A escola, através da gestão

³²² Entrevista realizada com Sophia Garcia, 13 anos, em Fevereiro de 2018.

pedagógica, também auxiliou o grupo em termos de logística, fornecendo o apoio necessário para a realização daquele importante momento formativo.

Nas palavras do integrante Spinardi, verificamos os sentidos atribuídos a este importante momento educativo, o qual ocorreu no horário das 8 às 12hs no Instituto de Cultura e Arte (ICA) da UFC, sendo que os estudantes saíram às 3hs da manhã de suas casas, tendo um trajeto de aproximadamente 5hs de viagem para chegar ao local do encontro formativo. Apesar do percurso exaustivo, causado em circunstância do desconforto do ônibus e de alguns trechos de asfaltos esburacados, era nítida a motivação e a expectativa destes jovens em conhecer o *campus* universitário, assim como os instrumentos percussivos tradicionais e os novos ritmos afro-brasileiros que seriam trabalhados.

“Naquele dia do estudo em Fortaleza, nós saímos bem cedinho. Eu me lembro que quase perdi o ônibus que tava esperando a gente reunido na escola de madrugada (risos). [...] Foi uma viagem muito cansativa, mais a gente tava interessado era em ver pela primeira vez uma Universidade. Ver como era lá dentro.[...] Eu achei muito bonito, achei um espaço muito grande, tinha um monte de departamento lá. [...] Eu me lembro que o professor mostrou pra gente onde era o centro que a gente iria fazer o curso e disse que era pra gente buscar aquele espaço, se formar pra fazer faculdade, daí os meninos todos ficaram com vontade, ainda mais porque viram o local né? [...] quando todo mundo entrou na sala da percussão, tinha um monte de instrumento percussivo espalhado pelo chão, os meninos ficaram admirados porque a maioria nunca tinha tocado num instrumento percussivo de verdade. A professora era muito boa, explicava pra gente um monte de técnica, de ritmo, até aquecimento corporal também. Conversou muito com a gente. Eu acho que ela ficou muito admirada com o nosso talento. Foi muito bom, tomara que todo ano a gente faça esses cursos de novo³²³”.

Percebemos no discurso do entrevistado que tal encontro formativo não trazia apenas a prática percussiva como expectativa de aprendizado, mas, sobretudo, trazia a vivência inédita em uma universidade, com instrumentos tradicionais diferentes dos quais eram habituados a tocar, como uma experiência singular que os incentivava a estudar e a conquistar àquele espaço formador.

Através do próximo relato, somos instigados a refletir sobre a importância destes alunos terem conhecido outras realidades educacionais, assim como outros profissionais e suas práticas de ensino, pois, para exercer uma melhor formação integral do aluno, devemos promover intercâmbios que visem à ampliação de suas experiências educativas, proporcionando-lhes aprendizagens e conhecimentos de vida. Para isso, devemos deslocá-los de suas “zonas de conforto”, ou seja, da própria escola, levando-os a conhecerem outras realidades diferentes das quais conhecem.

³²³ Entrevista com Spinardi, 17 anos, em Fevereiro de 2018.

Neste processo, as possibilidades de ensino e de aprendizagem vão para além das questões de disciplinas e de conteúdos fixos em um currículo, pois os saberes dos educandos deverão ser entendidos como elementos indispensáveis para a construção do saber na educação. (SANTOS, Catherine, 2013, p.31)

“Aquele momento foi muito importante pra gente, porque antes nós só conhecia a escola, a gente nunca tinham visitado um lugar daqueles, com outros instrumentos percussivos de verdade. A professora era muito talentosa, manjava mesmo de percussão, eu aprendi muito com ela. Ela ensinou umas técnicas com baqueta, pra melhorar a nossa velocidade. Ensinou a bater com as mão nos instrumentos, porque antes a gente só sabia tocar com as baquetas. Aprendemos o maracatu cearense, o Ijexá, ela nos levou pra conhecer tudo dentro da universidade. [...] Foi uma viagem muito proveitosa, que nos ensinou muito³²⁴”.

Antes do início da capacitação, a professora Catherine Furtado fez uma excursão pelos principais pontos do Instituto de Cultura e Arte, demonstrando sua estrutura física e suas salas de música e de artes cênicas. Ao entrarmos na sala da percussão, explicou-nos sobre as principais categorias de todos os instrumentos percussivos que ali estavam “espalhados” pelo chão. Em seus diálogos, estimulou os estudantes a buscarem àquele importante espaço de formação universitária. Indagou os mesmos sobre seus estilos musicais prediletos e ensinou várias técnicas como: posição das mãos e baquetas, manulação, alternância entre diferentes fundamentos do ritmo e suas intensidades, técnicas de rebote, aquecimento e relaxamento corporal e a autonomia dos alunos como regentes de grupo. Trabalhou ainda os ritmos do *Maracatu* pernambucano e cearense, assim como o *Ijexá* dos blocos de Afoxés.

Imagem 75 e 76 - Capacitação com práticas percussivas coletivas (Novembro de 2017)
Universidade Federal do Ceará - UFC/ Instituto de Cultura e Arte - ICA



Fonte: Lidonildo Costa

“Quando eu peguei aqueles instrumentos de verdade e comecei a tocar, parecia que eu já conhecia eles, é como se eu já soubesse tocar neles. Só que a gente aprendeu a batucar foi com instrumento feito de lixo mesmo. [...] Foi um curso muito importante pra nós, porque até hoje a gente sempre se lembra dos ensinamentos que a professora passou. Dos ritmos, das técnicas. Porque antes a gente só teve ensinamentos do professor e quando a gente teve aula com ela a gente mudou um pouco, aprendeu outras coisas mais diferentes. Foi muito importante pra mim³²⁵”.

³²⁴ Entrevista realizada com Mika Garcia, 13 anos, em Fevereiro de 2018.

³²⁵ Entrevista com DJ Rick, 17 anos, em Fevereiro de 2018.

“Nós não tivemos dificuldade em tocar não, pelo contrário, acho que tocamos foi muito bem. Até o nosso diretor tocou com a gente. Tocamos um ritmo muito diferente. Acho que foi o Ijexá né? [...] O primeiro instrumento que eu peguei foi a caixa, e eu fiz nela o mesmo toque que faço no garrafão. O som não é o mesmo né? mais o jeito de tocar é o mesmo, o que importa é isso [...]. Os ensinamentos que a professora passou foram muito importante pra nós, e os instrumentos que a gente tocou era massa, fez a gente perceber mesmo que tava conseguindo aprender percussão no grupo. [...]”³²⁶.

Nota-se no primeiro depoimento que o entrevistado demonstra uma certa familiaridade com os instrumentos percussivos tradicionais, o que nos leva à constatação de que o processo musicalizador não necessita acontecer prioritariamente através de um instrumento musical específico, mas, a partir de qualquer objeto cotidiáfono³²⁷ cujo direcionamento objetivo o pleno desenvolvimento musical do praticante. Em nosso caso, os materiais recicláveis atuam como verdadeiras ferramentas musicalizadoras, contribuindo para desenvolver entre os integrantes, habilidades rítmicas e educacionais que proporcionam uma melhor formação musical e também humana. Sobre esta familiaridade que entrou em jogo durante o ato percussivo, a formadora Catherine Furtado deixa as seguintes ponderações:

“Eu não percebi nenhum tipo de “falta de familiaridade”, ao contrário, eu percebi é que eles se sentem familiarizados com os instrumentos, eles pegam os instrumentos e você percebe que não é aquela pessoa que está pegando pela primeira vez, é uma pessoa que tá como se já estivesse tocando, [...] e as dificuldades que vão surgindo, são dificuldades como qualquer músico tem quando tá aprendendo alguma coisa nova. Mas assim, em termos de habilidade o que eu vejo é que eles já possuem um domínio né? Nem que alguns tenham só o domínio inicial, mas o que [...] eu percebo como professora, é que quando você vai dar aula, até mesmo acontece na graduação, que quando você entrega uma baqueta para o aluno, ou quando você coloca a mão em cima de um tambor, é como se a pessoa fosse aprender a escrever ali pela primeira vez, é como se a caneta não caísse muito bem na mão, não tem familiaridade, então o que eu percebo em termos de habilidade é que todos eles já têm essa habilidade, desse manuseio já presente”³²⁸.

Conforme observado pela professora, os alunos demonstraram um domínio rítmico significativo nos instrumentos convencionais, os quais foram manuseados com uma certa facilidade que parecia ter vindo de anos de experiência com estes instrumentos. Entretanto, cabe lembrar que a musicalidade destes alunos foi desenvolvida apenas a partir do contato estabelecido como materiais recicláveis, o que reforça ainda mais o nosso discurso em torno da importância de uma finalidade pedagógica para estas práticas, as quais não devem se resumir simplesmente ao puro ato de “tocar e bater”. Para que haja um processo musicalizador eficiente, deve-se preconizar primeiramente um direcionamento objetivo que

³²⁶ Entrevista realizada com Jason Xamã, 17 anos, em Novembro de 2017.

³²⁷ Op. cit.

³²⁸ Entrevista com a Prof. Dra. Catherine Furtado dos Santos em 24 de Novembro de 2017.

visse expandir as experiências musicais destes alunos, independente dos instrumentos que os mesmos irão percutir, sejam eles convencionais ou reciclados, o que importa é a criação e o desenvolvimento de referenciais sonoros que possibilitem aos mesmos apreenderem outras formas de música e de cultura para que possam ser ressignificadas e respeitadas coletivamente.

“[...] o mais importante aí que é feito, seja como instrumento tradicional ou convencional ou com material reciclável é porque a importância ela é dada através do que aquele que tá liderando o grupo tá repassando pro grupo, se ele tá tratando aquele material reciclado só como uma lata de bater, a limitação desse grupo vai ser só isso, mas da mesma forma se você entrega um tambor convencional e não explica a música pra esse aluno ele também vai se limitar só aquilo, mas o que eu vejo é que há aí um bom rendimento, não é? Há uma importância significativa pros dois lados porque eu acredito que quem esteja nesse trabalho, no caso você, tá desenvolvendo a musicalidade deles, então pelo fato de ter a musicalidade presente no trabalho, isso faz com que eles aprendam como qualquer outro instrumento³²⁹”.

No segundo depoimento, expressado pelo aluno *Jason Xamã*, fica comprovado que não houve limitações e nem intimidações quanto ao manuseio daqueles instrumentos percussivos convencionais. Pelo contrário, houve uma rápida adaptação que possibilitou aos alunos executarem as mesmas técnicas e habilidades rítmicas pelas quais vinham desempenhando em seus instrumentos reciclados. Tais proezas podem ser corroboradas novamente através das impressões pessoais da professora Catherine Furtado:

“O que eu percebo neles, é que eles possuem uma musicalidade já muito à frente, e porque eles possuem essa musicalidade eles já conseguem absorver o ritmo muito fácil. Então eu vejo assim, mesmo não acompanhando os ensaios, mas nesse momento em que eu hoje eu tive com eles de vivência eu pude perceber isso, que eles têm uma assimilação rítmica muito rápida, que você passa e eles repassam. Você passa e eles captam, eles pegam muito rápido. Então nesse processo inicial de imitação e repetição eles pegam muito fácil. Eu acredito que [...] esse trabalho de musicalização dá este resultado. O primeiro ponto que eu vejo é esse. Uma coisa também é que é muito fácil trabalhar com eles, na hora que a gente tá passando os conteúdos eles escutam, eles respeitam, eles não ficam dispersos, [...] eu percebi que eles não têm medo dos instrumentos, você percebe que tem pessoas que quando vão pegar nos instrumentos de convenção pela primeira vez alguns olham e dizem assim: Não, esse aí não, eu tenho medo, esse aí não! Não, não sei tocar esse aí não! E uma coisa que eu percebi aqui deles é que eles não têm medo, parece que eles já tem lá na casa deles, ou na escola eles tão tocando. Então assim, é muito importante, e é importante porque é trabalhado com a musicalização³³⁰”.

Como se percebe, a prática percussiva coletiva com instrumentos reciclados contribui para desenvolver entre os alunos uma musicalidade que os auxilia na apreensão de determinados padrões rítmicos, ou seja, há uma rápida assimilação seguida de interpretação e repetição ocasionada em circunstância do processo musicalizador. Não obstante, também

³²⁹ Entrevista com a Prof. Dra. Catherine Furtado dos Santos em 24 de Novembro de 2017.

³³⁰ Entrevista com a Prof. Dra. Catherine Furtado dos Santos em 24 de Novembro de 2017.

prevalece nestas atividades a escuta ativa, o respeito coletivo e o comportamento. Os alunos demonstraram ainda coragem, curiosidade e talento em manusear os instrumentos convencionais como se fossem seus próprios instrumentos reciclados, algo muito significativo para o Ensino de Música pois, comprova que para a realização de determinados grupos percussivos em outras realidades escolares, não necessita prioritariamente da aquisição de um acervo instrumental oneroso. Antes, se torna acessível, criativo e educativo um trabalho musicalizador que congregue distintas áreas do conhecimento em prol de sua efetivação rítmica. E o reaproveitamento de materiais para a prática instrumental do repertório afro-brasileiro pode ser um caminho viável para o alcance destas amplitudes formativas.

Até aqui percebemos através do discurso dos entrevistados os principais alcances formativos dos alunos durante estes três anos de ação e investigação, tendo como foco ensaios, apresentações e capacitação. Elencaremos abaixo, como forma de sintetização deste tópico, as principais competências atingidas e enfatizadas durante esta trajetória escrita, as quais fornecerão uma melhor compreensão sobre a importância do processo musicalizador destas práticas.

- Convívio social
- Apreciação
- Interpretação da estrutura sonora
- Mobilização
- Apreço pela diversidade cultural
- Envolvimento e satisfação
- Motivação
- Desinibição
- Relacionamento interpessoal
- Colaboração
- Técnicas instrumentais
- Familiarização
- Domínio rítmico
- Adaptação
- Assimilação rápida
- Respeito coletivo
- Comportamento
- Coragem
- Escuta ativa
- Talento musical

Cabe ressaltar que estas capacidades não abarcam todas as competências emergidas do processo musicalizador destas práticas - as quais, no próximo tópico, ainda nos fornecerão

dados imprescindíveis sobre outras aprendizagens formativas atingidas através do trabalho interdisciplinar com a percussão.

6.5 Impacto sensibilizador do processo musicalizador

No tópico anterior, apresentamos os principais alcances educativos trabalhados por meio de ensaios, apresentações e capacitação com a percussão coletiva ao longo do período dos anos de 2016 a 2018. Neste texto, prosseguiremos tratando sobre o mesmo assunto formativo, porém, dando ênfase aos sentidos atribuídos pelos entrevistados quanto ao aspecto da sensibilização - presente em suas narrativas que tratam principalmente sobre outros momentos de aprendizagem, como as oficinas recicláveis, as aulas de campo e os momentos reflexivos sobre a cultura afro-brasileira.

Refletiremos ainda, embasados nos discursos dos entrevistados e nas análises de outros pesquisadores, sobre como a nossa proposta de musicalização através da percussão afro com instrumentos reciclados pode se tornar uma estratégia criativa e inovadora para o engajamento de outras áreas do conhecimento no currículo escolar. A começar, promovendo o intercâmbio entre a tríade: Educação Musical, Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os alunos foram indagados neste segmento da entrevista, sobre o que caracteriza uma oficina reciclável, e sobre sua importância para o melhoramento de suas aprendizagens no grupo, na escola e conseqüentemente na vida. Obtivemos como dados os seguintes relatos:

“Pra mim a oficina é como um curso né? Que faz a gente aprender um monte de coisa. [...] Aprende não só a fazer instrumento de lixo, mas a repensar né? sobre a importância da reciclagem, do tanto de lixo que tem no mundo. Então assim, eu vejo a oficina como uma aula mesmo da escola. [...] Hoje quando eu vejo um balde, uma lata, todo tipo de lixo né? jogado na rua, me dá vontade de trazer pro grupo, daí eu trago, pra servir de instrumento. Eu sinto que aprendi muito, principalmente a respeitar a natureza. [...] Foi por causa das oficina que eu aprendi a tocar percussão, porque sem elas como é que a gente ia tocar os ritmos? Como é que a gente ia aprender a fazer os instrumentos? Eu acho ela muito importante pra escola³³¹”.

“Uma oficina de reciclagem é um encontro da gente, onde nós todos se encontra pra se ajudar, a fazer os instrumentos, o professor mostra como é a construção e o jeito de fazer cada instrumento, e a gente vai se ajudando. Arruma o material, o lixo né? Pinta, adesiva, corta, faz um monte de coisa, todo mundo se ajudando. Os que sabe mais ajuda a quem não sabe ainda. Os mais velhos, que tão no grupo há um bom tempo que nem eu, mexe com as ferramentas, já os outros que não sabe ainda vão aprendendo com a gente. [...] Eu acho muito importante não só pra escola mais pro mundo, porque a gente mostra que dá pra fazer arte com uma coisa que não presta mais né? que é o lixo. Enquanto todo mundo joga fora, a gente mostra que ele ainda é importante. [...] O meio ambiente agradece³³²”.

³³¹ Entrevista com Ziggy Marley, 14 anos, em Agosto de 2017.

³³² Entrevista com DJ Rick, 17 anos, em Agosto de 2017.

“É um momento muito bom, que faz a gente aprender a construir instrumento, a aprender sobre a reciclagem, faz a gente dar valor ao meio ambiente, as coisas, pra não jogar fora do nada. Eu vejo assim. [...] Antes, quando eu chupava um bombom, eu já jogava no mato o saquinho. Hoje não! eu boto no bolso e depois coloco na lixeira. Eu sinto que tô diferente (risos) o grupo me ensinou isso, quer dizer as oficinas. Mas não deixa de ser o grupo também né? porque as oficinas são do grupo. [...] Se todo mundo aprendesse o que a gente faz, se importando com o meio ambiente, a coisa era outra. A natureza era mais pura. [...]”³³³.

“Com as oficinas eu aprendo a fazer os instrumentos, adesivar eles, a tocar. [...] faz a gente se enturmar, se ajudar. [...] Todo mundo aprende a dar valor ao meio ambiente. [...] Foi com um instrumento de lixo que eu aprendi as técnicas, os ritmos, hoje eu toco em qualquer instrumento de percussão por causa das oficinas, que me ajudou muito”³³⁴.

“O que é uma oficina reciclável? Deixa eu ver... como é que eu posso dizer, é uma aula né? de música, mas de reciclagem também, onde a gente aprende a construir instrumento e a pensar juntos né? sobre a nossa atitude de jogar lixo na rua. Aprende a tocar os ritmos africanos, aprende a testar os sons dos lixos, aprende ciências. Aprende um monte de coisa. [...] Todo ano a gente inicia com elas, eu trago garrafão, trago spray, trago fita adesiva, sempre colaboro. Os meninos também leva outros materiais, como rolo de tecido, baquetas de marmeleiro, esponja, blusa velha, chinelo velho, garrafa, lata né? traz um monte de lixo. Os mais antigos ajudam a gente, e a gente aprende com eles. [...] Essas oficinas que o grupo faz ajuda muito o meio ambiente, e ajuda a gente a ser mais cuidadoso, pra preservar a natureza”³³⁵.

“É um momento massa, muito importante né? Que faz a gente aprender e ensinar várias coisas. A gente ensina os mais novos a construir alguns instrumentos como o caxixão, os ganzá e eles também aprendem, e ensina aos outros também. [...] A gente traz material reciclado pra escola, garrafão, lata, balde, tem vez que traz corda, chinelo velho [...] A minha aprendizagem sobre isso melhorou muito porque eu vejo o lixo com outros olhos hoje. Eu vejo tipo assim, uma lata, eu já olho um repique né? e um balde pra mim é tipo um surdo. Eu acho isso muito importante pros mais novos que tão chegando agora, porque eles vão aprender a preservar o meio ambiente. [...] Hoje as habilidades que nós aprendemos nos lixos a gente pode tocar em qualquer instrumento que a gente se garante. A gente se adapta rapidinho. [...] Tinha que ter oficina assim em toda escola, mesmo que não tivesse grupo que nem o Batucan”³³⁶.

Tais perspectivas dos estudantes encontram ressonância nos conceitos de Lorenzon (2013, p.16) uma vez que este autor reforça a idéia de que a oficina ecológica na escola pode atuar como um importante elo entre a Educação Musical e a Conscientização Ambiental. Conforme explicitado nas palavras do autor, compreendemos que:

Além de mostrar a proximidade de cada estudante com os materiais utilizados na construção de instrumentos musicais, as oficinas visam conscientizar a reciclagem através da prática de conjunto musical focando não só o trabalho em grupo na construção dos instrumentos, mas também na execução musical através da prática de diversos ritmos com todos os instrumentos que foram construídos, sendo que todos os alunos aprendem a tocar os instrumentos e, posteriormente, são separados por naipes para execução em conjunto, trabalhando na intenção de se apresentar publicamente.

³³³ Entrevista realizada com Mika Garcia, 13 anos, em Agosto de 2017.

³³⁴ Entrevista com Spinardi, 17 anos, em Agosto de 2017.

³³⁵ Entrevista com Sophia Garcia, 13 anos, em Agosto de 2017.

³³⁶ Entrevista realizada com Jason Xamã, 17 anos, em Agosto de 2017.

Nesta reflexão, entendemos que o *fazer* artístico dos alunos - através da construção de instrumentos, influi em suas capacidades de *apreciação* da obra rítmica executada, a qual posteriormente favorecerá a *contextualização* do conhecimento sobre reciclagem, contribuindo para despertar coletivamente uma conscientização ambiental. Esta afirmação pode ser defendida através dos seguintes recortes narrativos - extraídos dos relatos supracitados:

“Aprende não só a fazer instrumento de lixo, mas a repensar né? sobre a importância da reciclagem, [...] Hoje quando eu vejo um balde, uma lata, todo tipo de lixo né? jogado na rua, me dá vontade de trazer pro grupo, daí eu trago, pra servir de instrumento” (Ziggy Marley).

“[...] Antes, quando eu chupava um bombom, eu já jogava no mato o saquinho. Hoje não! eu boto no bolso e depois coloco na lixeira. Eu sinto que tô diferente (risos) o grupo me ensinou isso” (Mika Garcia).

“Foi com um instrumento de lixo que eu aprendi as técnicas, os ritmos, hoje eu toco em qualquer instrumento de percussão por causa das oficinas, que me ajudou muito” (Spinardi).

No primeiro depoimento, o entrevistado destaca que durante as oficinas aprende a arte da confecção de instrumentos, ao passo em que também reflete sobre a importância da reutilização destes materiais reciclados para a prática do grupo. Não obstante, exprime seus valores e atitudes ambientais quando relata que traz para o grupo estes resíduos encontrados na rua, os quais servirão como instrumentos percussivos. Vemos neste caso um exemplo claro de contextualização.

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações. (BRASIL, PCNs, Meio Ambiente, 1997, p. 47 - 48)

No segundo depoimento, fica comprovada uma nítida mudança de comportamento, ocasionada em circunstância das ressignificações provocadas por estas oficinas - as quais vale dizer - não se resumem exclusivamente à pura confecção e à experimentação de materiais reciclados. Antes, é preconizado, como atividade contextualizada, um trabalho de reeducação

ambiental que visa desenvolver nestes sujeitos conhecimentos, valores e atitudes relacionadas à preservação do meio ambiente.

Já no terceiro depoimento, o entrevistado nos revela o entendimento de que estas oficinas - através da confecção de instrumentos percussivos, passaram a ser um fator determinante para a sua iniciação musical, tendo contribuído para a aprendizagem de várias técnicas, ritmos e habilidades que inclusive, podem ser transmitidas a qualquer instrumento percussivo convencional. Além destes critérios, houve um importante “[...] desenvolvimento de autonomia e criatividade do estudante, direcionando sua atenção para o som como matéria prima fundamental e facilitando o aprendizado de conceitos básicos para propiciar, em pouco tempo, sua iniciação na prática musical” (GARCIA, 2013, p.16).

Outros fragmentos narrativos, retirados dos discursos mencionados acima, nos propiciam reflexões preponderantes para a compreensão de outros aspectos formativos extraídos destes “encontros”- assim definido através das palavras do entrevistado a seguir:

“Uma oficina de reciclagem é um encontro da gente, onde nós todos se encontra pra se ajudar, a fazer os instrumentos, [...] todo mundo se ajudando. Os que sabe mais ajuda a quem não sabe ainda” (DJ Rick).

Nota-se nesta percepção, que o integrante classifica as oficinas como verdadeiros encontros coletivos de colaboração, onde “*quem sabe mais ajuda a quem não sabe ainda*”. Existe uma aprendizagem focalizada no trabalho coletivo, criando condições para despertar nos alunos atitudes solidárias, além do mais, percebemos entre alguns estudantes o desenvolvimento de capacidades autônomas para o ensino, onde contribuem repassando conhecimentos e auxiliando os outros integrantes menos experientes no processo de construção dos instrumentos.

A partir dessa etapa de musicalização os entrevistados expressaram que na divisão dos grupos para um trabalho mais específico de técnica a colaboração dos amigos era de fundamental importância, afirmando com isso que a função dos líderes de naipe acontecia de uma forma colaborativa onde uns ajudavam os outros dando a oportunidade no grupo de conviver com pessoas em diferentes processos de habilidade com os instrumentos. (SANTOS, Catherine, 2013, p.121)

Também consideramos nestas atividades a integração entre diferentes áreas do conhecimento em prol de um fazer percussivo, pois de acordo com as palavras da entrevistada:

“[...] é uma aula né? De música, mas de reciclagem também, onde a gente aprende a construir instrumento e a pensar juntos né? sobre a nossa atitude de jogar lixo na rua.

Aprende a tocar os ritmos africanos, aprende a testar os sons dos lixos, aprende ciências” (Sophia Garcia).

Através deste relato, podemos identificar uma perspectiva articulada de conhecimentos entre diferentes disciplinas, característicos à proposta interdisciplinar, que guia toda a ação realizada com estas oficinas. Além disso, “a interdisciplinaridade, como processo, extrapola o intercâmbio entre as disciplinas e é também uma troca entre as pessoas, que constroem um conhecimento coletivo através da reciprocidade, das contribuições de cada uma [...]” (FERNANDES, 2010, p. 118).

Nas palavras do próximo entrevistado, verificamos o nível de contribuição que estas práticas criativas proporcionam para a efetivação de um projeto ecológico na escola.

“[...] A gente traz material reciclado pra escola, garrafão, lata, balde, tem vez que traz corda, chinelo velho [...] A minha aprendizagem sobre isso melhorou muito porque eu vejo o lixo com outros olhos hoje. Eu vejo tipo assim, uma lata, eu já olho um repique né? E um balde pra mim é tipo um surdo” (Jason Xamã).

O mesmo aluno explica ainda como ocorre o processo de construção das baquetas utilizadas nos surdos - (baldes), que são responsáveis pela sonorização grave e média no grupo:

Etapa 01 - “Você arruma no mato, perto de onde você mora, um cipó de marmeleiro, e corta ele em pedaço de 30 cm de comprimento, depois descasca ele e lixa ele todo até ele ficar bem lisinho”.



Etapa 02 - “Depois, a gente arruma uma câmara de ar velha de moto ou de bicicleta e corta ela em várias tiras, que a gente chama liga né? Você faz uma liga larga de uns 30 cm de comprimento com uns 03 cm de largura. Depois você enrola só a ponta do pau com ela, esticando bastante. Aí prende, no final, dá tipo um nó com a própria liga”.



Etapa 03 - “Depois que a liga tiver bem esticada né? e não tiver se mexendo na ponta do pau, você coloca um pedaço de esponja de colchão velho nela, de uns 3 ou 4 cm de largura, por uns 30 cm de comprimento, isso em cima da liga como se fosse enrolando ela. Você enrola até ficar no formato da baqueta já, e pra não soltar, você faz um amarradilho com umas ligas mais finas, só abasta uma, de um centímetro só de largura por 20 cm de comprimento”.



Etapa 04 - “Aí agora é só arranjar um tecido velho e colocar em cima do amarradilho, depois, prender o pano com outra liga fina. Aí tá pronta a baqueta. Se você quiser ainda que ela não escorregue da sua mão, é só colocar outra liga na outra ponta da baqueta, prendendo ela com fita isolante preta, até ela parecer com uma pulseira”.



Através do detalhamento do processo de construção de baquetas, descrito pelo referido estudante, percebemos como as oficinas vêm contribuindo para desenvolver entre os alunos do grupo, competências criativas que os levam a ser em determinados momentos da prática, protagonistas do fazer educativo. Como se vê, existe uma finalidade pedagógica que estimula a autonomia dos indivíduos através do incentivo à criatividade e à coletividade, proporcionando-lhes o compartilhamento de informações e o fortalecimento de suas relações sociais. “Uma rede social voltada à oficina de construção de instrumentos musicais com material alternativo expressa, além de autonomia e conexão entre os participantes, a noção de responsabilidade coletiva” (GARCIA, 2013, p. 90).

“Em nossa escola, as oficinas de construção de instrumentos musicais vem a ser uma das ferramentas interdisciplinares mais eficazes nos últimos anos, por conseguir integrar concomitantemente saberes da área musical, cultural e ambiental. Trata-se portanto, de um ótimo meio para a efetivação de políticas públicas educacionais, como a Lei 9.795/99 sobre a educação ambiental e para o desenvolvimento da relação social dos alunos, despertando nos mesmos o senso coletivo e comunitário³³⁷”.

Ao todo, foram realizadas durante estes três anos de pesquisa 03 oficinas desta natureza na escola, totalizando uma carga horária média de 30hs. Como forma de vivência e de culminância das mesmas, sempre foi realizado uma aula de campo, visando à contextualização do que antes fora apreendido.

³³⁷ Depoimento da professora Cláudia do Nascimento Lima, enviado por e-mail no dia 29 de Maio de 2017.

Sobre a importância destes momentos empíricos, os entrevistados deixam os seguintes relatos:

“Àquela aula de campo foi massa, o professor levou a gente pra dar uma volta pelas ruas dos conjuntos, pra ver a quantidade de lixo que tinha jogado na rua e no mato né? A gente percebeu que tinha muito lixo espalhado pelos cercados do povo, na rua também, [...] a gente sempre passava pela rua e via os mesmos lixos, mas só agora a gente sentiu na pele que dá pra aproveitar isso e não desperdiçar jogando fora o que ainda dá pra aproveitar³³⁸”.

“Eu nunca pensei que perto do rio tivesse tanto lixo! O povo prejudica muito o meio ambiente jogando coisa de todo jeito lá! Tinha até pedaço de privada jogado lá perto. Tinha animal morto, garrafa, sacola, um monte de bagulho, resto de construção. A gente viu que o negócio era feio³³⁹”.

“Depois que eu vi aquele lixo daquele jeito eu senti o que o lixo acumulado faz. É por isso que é importante a gente reciclar né? pra não chegar naquele estado. Foi feio, muita ruma de lixo podre, e ainda queimavam, prejudicando ainda mais a natureza³⁴⁰”.

De acordo com a perspectiva dos integrantes, estas aulas de campo foram fundamentais para despertar entre os mesmos, reflexões quanto aos problemas ambientais existentes na própria comunidade e cidade em geral. Percebeu-se uma nítida preocupação dos alunos quanto à preservação do ambiente local e atribuiu-se à reciclagem a capacidade de poder minimizar os danos causados pela poluição. Tal fato pode ser complementado através de minhas próprias anotações - registradas no diário de bordo de uma destas aulas de campo. Vejamos:

Diário de Bordo da Aula de Campo do dia 16 de Março de 2018 (visita ao lixo da cidade)

Os alunos manifestaram perplexidade quanto a tudo o que viam, muitas queimadas e centenas de metros quadrados de terra contendo um enorme quantitativo de lixo, que não parava de chegar nas caçambas. Perguntavam-me constantemente de o porquê daquele material todo não ser uma parte reciclada. Respondi que a maioria das pessoas não são educadas ecologicamente para separar o lixo orgânico do lixo reciclável. A indignação de alguns era notória. O forte odor, a terra poluída, a quantidade de fumaça e a presença de muitos insetos encurtou a nossa “excursão” por aquelas terras “mal cheirosas”. Entretanto, os estudantes perceberam que a reciclagem pode ser um caminho favorável para a diminuição da poluição.

Conforme externado, tanto as oficinas quanto as aulas de campo, contextualizadas junto a um trabalho musicalizador com a prática percussiva em coletivo, proporcionaram uma conscientização significativa sobre a importância do reaproveitamento de materiais. Não

³³⁸ Entrevista com Spinardi, 17 anos, em Fevereiro de 2018.

³³⁹ Entrevista com Ziggy Marley, 14 anos, em Fevereiro de 2018.

³⁴⁰ Entrevista com DJ Rick, 17 anos, em Abril de 2018.

obstante, também percebemos através das falas dos entrevistados, mudanças de comportamento e de atitudes que convergem para uma reeducação ecológica. Além disso:

As oficinas foram consideradas recursos relevantes para a educação ambiental, pois [ampliaram] a possibilidade de exploração sonora na aprendizagem musical, [estimularam] a criatividade e [permitiram] a criação de uma técnica própria para tocar instrumentos, além do intercâmbio entre áreas de conhecimento e da prática educativa voltada à procura de soluções para desafios atuais. (GARCIA, 2013, p.94)

Outros momentos pedagógicos de fundamental importância para a sensibilização dos integrantes foram os diálogos exercidos em torno da temática: “cultura afro-brasileira e africana”, onde os alunos demonstraram bastante interesse e admiração pelas histórias e conquistas do povo afro em nossa sociedade, ao passo em que repudiavam a prática do preconceito e da discriminação racial. Tal momento “[...] não era apenas para tirar dúvidas, mas também para atuarem como sujeitos com seu próprio discurso e em construção com o outro” (SANTOS, Catherine, 2013, p.113).

“Eu acho muito importante a gente conhecer a história do povo afro, que não deixa de ser a nossa história também né? porque todos nós brasileiros viemos deles, nós somos a mistura deles com os índios e os portugueses né? Então não adianta o povo querer negar, porque nós somos africanos também. [...] O preconceito é um mal muito grande pras pessoas, porque faz elas ficarem cegas, é uma coisa horrível. Você humilhar o outro só porque ele tem uma cor diferente da sua. Eu acho isso um crime³⁴¹”.

“O preconceito tem que acabar. É uma coisa meio que sem sentido, você não entende porque as pessoas gostam de chamar o outro de apelido só porque ele não tem uma cor igual a sua. É uma humilhação muito grande. Aqui mesmo na escola tem engraçadim que quer apelidar os outros né? a gente vê que o preconceito tá em todo o lugar, por isso é que eu acho importante a gente conversar no grupo sobre isso, pra poder fazer a gente parar pra pensar³⁴²”.

“A gente aprendeu que o povo afro conquistou muita coisa no Brasil, tipo: futebol, música, dança né? Muitos costumes eles passaram pra gente. O nosso próprio batuque é uma coisa vinda deles né? Se não fosse eles a gente não teria tanto talento assim, e o pior é que a gente paga eles com racismo. [...] As histórias que a gente aprende, os filmes que a gente assiste aqui, tudo isso faz a gente aprender mais sobre dar valor a cultura africana³⁴³”.

Com base nos argumentos levantados, podemos analisar o nível de conhecimento prévio dos alunos com relação à história de nossa formação étnico-racial - saberes estes assimilados durante os encontros reflexivos³⁴⁴ sobre a cultura afro-brasileira, onde a música

³⁴¹ Entrevista realizada com Mika Garcia, 13 anos, em Março de 2018.

³⁴² Entrevista com Ziggy Marley, 14 anos, em Março de 2018.

³⁴³ Entrevista com Sophia Garcia, 13 anos, em Março de 2018.

³⁴⁴ Encontros reflexivos: ocorridos na sala de música da própria escola pública.

percussiva também foi contextualizada. Em outros relatos também interpretamos indícios de aprendizagens significativas voltadas à valorização das influências afrodescendentes, onde os alunos exprimem seus sentidos e entendimentos sobre a importância desta cultura para a nossa constituição enquanto sociedade. Questões como discriminação e preconceito racial também foram enfatizadas, levando os estudantes a refletirem e a se sensibilizarem sobre os efeitos negativos causados por esta prática injusta.

Os alunos também citam estes encontros coletivos de reflexão, como importantes momentos formativos de conversação, onde discorrem sobre acontecimentos corriqueiros ligados a esta problemática (racismo) principalmente na escola - espaço que infelizmente ainda contribui para a manutenção das desigualdades. Tais atividades reflexivas desempenharam ações construídas “na relação de diálogos como ferramenta de desenvolvimento do senso crítico, sensível, autônomo e ético do ser humano (SANTOS, Catherine, 2013, p.119).

Sabe-se que a escola trabalha com padrões e normas preestabelecidos e não está acostumada a tratar questões referentes à diversidade. Essa instituição que deveria ensinar respeitando as particularidades dos alunos, de modo a contribuir com uma sociedade mais igualitária, termina por ensinar a dissimulação e rejeição de tudo o que os faz diferentes da maioria. O silêncio sobre essas diferenças colabora para que alguns ignorem sua identidade, seus sentimentos e seus desejos. (NUNES; SANTOS, Risomar, *apud* CUNHA J. et al., 2011, p.63)

Mesmo a escola mostrando-se um local onde ainda persistem algumas indiferenças, os alunos atribuem ao grupo a função de mediador da conscientização, pois o mesmo vem através de suas práticas reflexivas, contribuindo para despertar nos integrantes o respeito coletivo, a sensibilização e a valorização das relações étnico-raciais, havendo portanto uma aceitação das diferenças e um contato interpessoal que preza o bom convívio e o sentimento comunitário.

“O Batucan ajuda a gente a se respeitar mais, a viver todos unidos, em conjunto. Porque aqui não importa a cor do outro, a gente não olha pra isso, todo mundo se respeita mesmo. Eu vejo assim. Pode ter negro ou pode ter branco, a gente vive todos unidos, porque o grupo é como um time, todos tem que aprender a ajudar o outro.[...] Quando a gente conversa, e escuta o professor e os outros, a gente percebe o tanto que os apelidos são ruim, porque tenta rebaixar o outro né? e isso não é bom fazer³⁴⁵”.

Para estes integrantes, conviver coletivamente em um grupo percussivo como o Batucan desperta entre outros valores, um sentimento de pertencimento que acaba por modificar algumas atitudes e comportamentos antes inapropriados, os quais nas palavras do

³⁴⁵ Entrevista com DJ Rick, 17 anos, em Março de 2018.

próximo entrevistado faziam alusão a “brincadeiras de mau gosto” e a “apelidos” de cunho pejorativo”.

“De primeiro quando eu não pertencia ao grupo, eu vivia chamando os meninos de apelido, fazendo brincadeira de mau gosto por causa da cor deles né? E eu fazia isso na maior inocência, não era uma coisa séria mesmo né? como se eu quisesse ofender o outro. Hoje, depois que eu entrei no grupo, e depois que a gente conversou muito sobre isso, eu vejo que mesmo eu não tendo aquela intenção de ofender, eu ofendia, mesmo sem querer, porque era preconceito mesmo. [...] Hoje eu mudei, eu vejo como é errado fazer isso. Meu comportamento é outro. [...] A gente tem que respeitar as pessoas e não chamar elas de apelido³⁴⁶”.

“Quando você entra no Batucan, é como entrar numa família mesmo, todos se respeitam. Daí você muda nem que não queira, muda o seu jeito né? porque você passa a conviver junto com os outros e acaba respeitando eles, como se eles fossem da sua própria família³⁴⁷”.

Além de despertar o senso crítico e reflexivo dos estudantes, sensibilizando-os quanto aos efeitos negativos causados em circunstância da prática do racismo, estes encontros também foram marcados pelos constantes estudos em torno da história da percussão afro-brasileira, onde eram tratadas temáticas que se ligavam inclusive aos conhecimentos e aos acontecimentos que envolviam a nossa própria afrodescendência. Como forma de contextualização da aprendizagem, sempre eram repassados filmes e documentários tratando sobre esta mesma temática cultural.

“[...] a gente aprendeu que no Brasil a percussão sofreu muito preconceito, porque veio do povo africano, daí quem tocava de primeiro um tambor, um pandeiro, tipo a capoeira, o batoque né? Era perseguido. Era maltratado. [...] Os ritmos da percussão, que nem o Samba né? Ajudou muito o povo afro a ser reconhecido hoje. [...] Hoje é diferente, a percussão ficou importante, toda música tem ela no meio. [...] O filme que eu mais gostei foi o “Besouro”, porque mostrava a capoeira, e tinha o toque da batucada também. [...] mostrava a perseguição dos escravos³⁴⁸”.

O repertório musical, trabalhado oralmente por meio de vários ritmos afro-brasileiros: *Samba-Reggae*, *Axé*, *Pagode*, *Maracatu*, *Baião* entre outros, facilitou nestes encontros a abordagem de conhecimentos sobre as origens destes ritmos na cultura brasileira, servindo também como um *link* para a aprendizagem dos nomes dos principais instrumentos percussivos característicos de cada manifestação popular.

Na transmissão dos ritmos para os instrumentos, o recurso da oralidade é o pioneiro e a principal estratégia de ensino, com isso, estabelece-se uma sequência de procedimentos até o tocar de um instrumento: primeiro repete-se com a voz, depois com o corpo e, assim, com o instrumento. Neste procedimento, permite-se ao ritmista vivenciar possibilidades com o corpo, com a voz e com a improvisação[...]. (SANTOS, Catherine, 2013, p.30)

³⁴⁶ Entrevista com Spinardi, 17 anos, em Março de 2018.

³⁴⁷ Entrevista realizada com Jason Xamã, 17 anos, em Março de 2018.

³⁴⁸ Entrevista com Sophia Garcia, 13 anos, em Março de 2018.

“Eu aprendi que a zabumba é o principal instrumento de percussão do Baião, já o surdo é do Samba, o pandeiro do pagode, a alfaia do maracatu e outros mais. Aprendi a história dos ritmos que a gente toca, aprendi que cada ritmo tem sempre um instrumento de percussão que se destaca, aprendi um monte de coisa³⁴⁹”.

Elemento fundamental na formação do percussionista afro-brasileiro, o repertório rítmico é um grande ponto de convergência entre todos os métodos, sejam eles sobre um ritmo ou um instrumento. [...]. O repertório será, na maioria das vezes, a base sobre a qual o trabalho [...] de alfabetização musical será desenvolvido. (CHAMONE, 2008, p.35)

Por meio do estudo dos repertórios, incentivamos a escuta ativa a apreciação e o respeito pela diversidade cultural, desenvolvendo valores e relações sensíveis entre os próprios estudantes e as músicas trabalhadas.

Por sua vez, criar laços entre “a relação sensível” que o aluno estabelece com a música popular e outras manifestações musicais é, a nosso ver, condição essencial para construir pontes que lhe permitam ampliar o seu universo cultural. Sem tais pontes, o mero contato com outras obras pode ser simplesmente infrutífero. (PENNA, 2015, p.179)

Desta forma:

Parece imprescindível introduzir a temática da diversidade no cotidiano escolar e aproveitar toda intensidade que ela tem a oferecer, desde a possibilidade de conhecimentos vários, até a riqueza de relações proporcionadas pela convivência entre sujeitos diversificados, que vivenciam culturas e hábitos diferentes. (NUNES; SANTOS, Risomar, *apud* CUNHA J. et al., 2011, p.63)

Contudo, percebemos estes encontros coletivos de estudo e de reflexão sobre a cultura afro-brasileira como importantes momentos educativos associados à proposta musicalizadora do grupo Batucan, sendo por isso um ótimo viés para a efetivação de um trabalho eficaz de formação humana entre os seus integrantes, desenvolvendo nos mesmos relações sensíveis e abertas à diversidade cultural, preconizando princípios e valores voltados ao respeito e a construção de uma educação étnico-racial. Portanto, analisando o teor pedagógico que estes encontros alcançaram, refletimos sobre o quão importante se tornaram estas atividades formativas para o grupo, as quais podem atuar como verdadeiras ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem inclusive para o próprio currículo escolar.

³⁴⁹ Questionário escrito realizado com DJ Rick, 17 anos, em Novembro de 2017.

“É um trabalho que vem potencializar as capacidades educativas e do aprender do aluno. [...] Eu acredito que esse trabalho, mesclando toda essa proposta, em contato com o meio ambiente [e a cultura afro-brasileira] ele dá oportunidade dos sujeitos serem sujeitos de si, e não só dos outros. [...] uma proposta como essa que você traz o meio ambiente, do meio ambiente você recicla o material e faz dele música, e trabalha sua expressão, que trabalha coordenação motora e que trabalha o cognitivo, então faz com que o sujeito tenha um lugar no mundo, se encontre de várias formas”. (Depoimento da Prof. Dra. Catherine Furtado dos Santos em entrevista realizada no dia 24 de Novembro de 2017na UFC)

7. COM(PASSOS) FINAIS

Ao longo deste trabalho investigativo, desenvolvemos um estudo reflexivo sobre as potencialidades educativas emergidas através do processo musicalizador das práticas percussivas em contexto coletivo, onde analisamos o trajeto educacional e formativo dos integrantes de um grupo que utiliza em suas atividades instrumentos confeccionados a partir de materiais recicláveis para o trabalho musical com ritmos do repertório afro-brasileiro, mesclando desta forma, conhecimentos de diferentes áreas que contribuiriam para a efetivação de um projeto interdisciplinar na escola.

Para o alcance dos resultados desta pesquisa tivemos que dividir primeiramente este trabalho em textos que, organizadamente, seguiram uma estratégia de leitura encadeada, objetivando um diálogo entre os assuntos que nos conduzisse ao entendimento da importância das práticas percussivas coletivas, o que não impede ao leitor(a) de realizar aleatoriamente a apreciação destes capítulos de forma autônoma. Com base nisso, estruturamos essa dissertação em sete partes, trazendo como segundo capítulo: *“Batuco lá, Batuco cá, a percussão afro no Ceará”* - um estudo em forma de levantamento sobre a presença e a variedade de manifestações da cultura popular afro-brasileira no Estado do Ceará, evidenciando a partir de dados - extraídos de pesquisas de outros autores, como essas tradições, que incorporam as práticas percussivas coletivas, se apresentam como reminiscências de uma cultura deixada pelos nossos afrodescendentes.

No terceiro capítulo, intitulado *“Bate Forte o Tambor - competências educativas das atividades percussivas”*, construímos um discurso de teor pedagógico tratando das potencialidades formadoras da percussão, apontando-a como um veículo educacional que contribui para o processo de musicalização dos alunos, despertando nos mesmos a conscientização necessária sobre os aspectos ligados as questões ambientais e étnico-raciais.

Como quarto capítulo: “*Percursos Percutidos - metodologia*”, detalhamos os estágios da pesquisa investigativa, a qual se baseou na opção metodológica da pesquisa-ação. Nesse mesmo assunto descrevemos sobre as experiências realizadas em cada etapa da ação prática, apresentando os principais procedimentos que influenciaram no levantamento de informações - imprescindíveis para a concretização da etapa posterior, a qual analisou pelo viés reflexivo os sentidos atribuídos pelos agentes entrevistados a partir de seus depoimentos.

No quinto capítulo: “*O Batucan, com a licença do(a) leitor(a), pede passagem*”, apresentamos o universo de pesquisa deste trabalho, onde descrevemos primeiramente sobre as principais práticas musicais presentes no cenário sociocultural da cidade de Cruz-Ce, trazendo posteriormente informações indispensáveis para a compreensão do processo de construção do grupo Batucan na Escola Filomena Martins dos Santos.

Como sexto capítulo deste trabalho: “*(Re)percussão dos percursos percutidos - análise interpretativa dos recortes narrativos*”, expusemos as percepções e as vozes dos integrantes entrevistados, avaliando suas experiências e aprendizagens formativas alcançadas ao longo do período de suas participações no grupo. Cabe ressaltar que confrontamos estas informações obtidas pelo processo das entrevistas, com pensamentos de outros autores, utilizando ainda as nossas próprias deduções como recurso analítico para a interpretação correta dos dados levantados.

Ainda sobre a análise dos dados obtidos, verificamos que entre os estudantes foram construídos, ao longo de suas atividades no grupo, laços de afetividade, de pertencimento e de sentimento comunitário, que prezaram ainda o respeito coletivo e a colaboração, valorizando as diferenças interpessoais e contribuindo para a formação de relações humanas sensíveis e abertas ao diálogo da diversidade cultural e étnico-racial.

Outro aspecto que também foi enfatizado pelos entrevistados e que por isso merece reconhecimento devido a sua importância para as nossas análises, refere-se à musicalidade, desenvolvida a partir destas práticas percussivas diferenciadas na escola, e que proporcionou aos mesmos um primeiro contato com elementos da educação musical³⁵⁰, proporcionando-lhes a construção de experiências significativas e de diversas competências e habilidades³⁵¹, estimuladas a partir do trabalho musical com ritmos do repertório afro-brasileiro.

Estas experiências coletivas de musicalização através de instrumentos percussivos reciclados, trouxeram novas possibilidades de se trabalhar a música no contexto escolar, pois além de preconizar alcances formativos em termos de habilidades rítmicas, possibilitaram

³⁵⁰ Elementos da educação musical: ritmo, melodia, harmonia e timbre.

³⁵¹ Habilidades: o senso rítmico, a sensibilidade auditiva, a escuta ativa, a criação, improvisação e imaginação.

ainda colocar o estudante como protagonista do fazer criativo, dando-lhe autonomia para que pudesse se expressar criando e executando o seu próprio instrumento, apreciando o seu som produzido tanto individual quanto coletivamente, ofertando condições para que este aluno pudesse desenvolver referenciais sonoros, capazes de apreender qualquer tipo de música ressignificando-a, tornando-o mais crítico e sensível.

Através destas atividades pudemos perceber ainda que a musicalização - como processo educacional orientado, transcendeu os conhecimentos puramente musicais, desenvolvendo nos estudantes aspectos humanos como: integração, respeito mútuo, tolerância, colaboração e coletividade, proporcionando mudanças de atitudes e de comportamentos. Quanto a sua contribuição para o desenvolvimento de competências educacionais, colaborou para o melhoramento de aspectos relacionados à psicomotricidade e a cognição, além de ter atuado competentemente como uma ferramenta de cunho interdisciplinar, auxiliando o currículo escolar na efetivação de suas leis educacionais, favorecendo a aprendizagem e a sensibilização dos alunos quanto às questões relacionadas ao preconceito étnico-racial e aos impactos de natureza ambiental.

Neste estudo centramo-nos em analisar o processo formativo destes integrantes do grupo Batucan através de suas atividades percussivas, desenvolvidas em contexto de musicalização na escola, objetivo que nos guiou ao encontro do entendimento de que estas práticas podem ser um elo, uma ponte pedagógica que viabiliza uma proposta de educação musical mais abrangente e aberta a outros campos do conhecimento, possibilitando novas experiências de aprendizagem e novos hábitos de apreciação musical e de respeito étnico-racial e ambiental. Portanto, compreendemos essas atividades percussivas do grupo como um meio propício para o alcance de diversas potencialidades formativas, não apenas ligadas às habilidades técnicas musicais, mais, sobretudo, ligadas a um processo educacional mais amplo, que utiliza a própria musicalização através da percussão como uma ferramenta de mediação entre várias disciplinas.

Quanto à construção dos instrumentos reciclados - produzidos nas oficinas que atuaram como verdadeiros “laboratórios” de experimentação sonora na escola, percebemos que sua prática instigou os estudantes a explorarem criativamente diversos materiais na busca incessante por timbres diferenciados, fato que contribuiu inclusive para o processo de criação musical no grupo, ocasionando uma apuração da sensibilidade auditiva e um melhoramento da percepção sonora entre os mesmos. É relevante destacar que houve a partir disso, um fortalecimento das relações sociais entre os sujeitos, sendo que estas interações configuraram um quadro de troca de informações sobre a construção dos instrumentos reciclados, o que

favoreceu a comunicação interpessoal e a desinibição. Além destes alcances, foram identificados ainda valores e atitudes indispensáveis para a transformação da consciência ambiental, onde os estudantes demonstraram preocupação sobre o impacto ecológico causado em circunstância do acúmulo de lixo, citando a prática da reutilização como um caminho importante e necessário para a diminuição da poluição da natureza. Como trouxeram diversos materiais recicláveis para a sala de aula, a fim de confeccionar seus próprios instrumentos percussivos, acabaram por contextualizar tais conhecimentos, os quais foram reforçados através de aulas de campo e de estudos reflexivos.

Outras ressignificações e sensibilidades emergidas através do fazer percussivo do grupo *Batucan* originaram-se a partir das relações étnico-raciais construídas entre os próprios participantes, que passaram a refletir sobre as consequências negativas atreladas ao preconceito e a discriminação racial. Neste contexto, o repertório musical com ritmos afro-brasileiros tornou-se uma peça-chave para a contextualização de conhecimentos históricos, sociais e culturais que interligaram diferentes temáticas associadas à cultura afro, como por exemplo: a história dos ritmos; os tipos de manifestações afro-brasileiras; a configuração instrumental característica de cada manifestação e o preconceito musical e étnico-racial que ainda prevalecia na escola e conseqüentemente na sociedade. Os alunos demonstraram respeito, interesse e valorização por esta forma de cultura, apreciando e internalizando a diversidade rítmica do repertório afro-brasileiro que foi trabalhado utilizando principalmente o recurso da oralidade - tradição característica às práticas culturais africanas, consideradas informais, mais que no âmbito escolar proporcionaram um enriquecimento do currículo ao se interligarem aos conhecimentos formais, ditos “científicos” e “letrados”.

Com base nas conclusões levantadas, encerramos este longo cortejo escrito, afirmando que a musicalização através da constituição de um repertório afro e da construção de um instrumental percussivo com materiais reciclados tornou-se um caminho acessível e eficiente para o pleno desenvolvimento musical, humano e educacional dos integrantes, tornando-os mais habilidosos, sensíveis, críticos e conscientes para lidar com situações adversas do cotidiano. Assim, nessas considerações finais, reforço a visão de que o grupo *Batucan*, através de seu processo musicalizador junto às práticas percussivas, apresentou-se como um eixo de ligação entre diversos conhecimentos, potencializando-se como um trabalho formador e inovador principalmente para a área da educação musical, tão carente de propostas criativas que confirmem sua importância e necessidade no currículo escolar. Acreditamos que trabalhos como este influenciem a criação de outros grupos percussivos nas escolas, não

necessitando obrigatoriamente da aquisição de instrumentos percussivos convencionais, cujo valor de mercado infelizmente ainda é muito elevado.

Contudo, este estudo me fez compreender o sentido real desta proposta musicalizadora, levando-me a constatar a importância formativa que o grupo apresenta para as vidas dos que aqueles exercem determinados papéis dentro do coletivo musical e escolar. Dito isso, concluímos esta obra apreciando e reverberando “*o toque da lata e da batida do tambor, que acompanha o garrafão e o fim dessa dissertação, no ritmo do agogô*”...

O Batucan, com a licença do(a) leitor(a), se despede e pede para parar!



Ba.....tu.....can!!!

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos - Confección y sugerencias didácticas. Buenos Aires: Ricordi, 1988.

ALMEIDA, José. **Tocando o repertório Curricular**: Bandas de Música e Formação Musical, Fortaleza, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ANDRADE, Mário de. **Os Cocos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

BARROSO, Raimundo. **Teatro como Encantamento**: Bois e Reisados de Caretas. 1ª ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

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

BEYER, Esther; KEBACH. **Pedagogia da música**: Experiências de apreciação musical. Porto Alegre: editora Mediação, 2009.

BOLÃO, Oscar. **Batuque é um privilégio**: a percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores. Lumiar: Rio de Janeiro, 2003.

BORGES, Vanda. **Carnaval de Fortaleza**: tradições e mutações. 2007. 297f. Tese. (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.

BRASIL, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) último acesso em 13/05/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008. Endereço: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em 15/05/2017.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Último acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b. Incluindo Parecer 03/2004 – CNE e Lei 10.639/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012b. Incluindo Parecer 14/2012 – CNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural: Orientação sexual**. Brasília, 2001.

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

CÂMARA, Samara. **Formação de valores, conhecimento e identidades a partir da experiência na capoeira angola**. Artigo publicado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, 2009.

CARNEIRO, Mário. **Reis, Rainhas, Calungas, Balaios e Batuques: Imagens do Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais**. 2007. 176f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.

CEARÁ. Secretaria de Indústria e Comércio. **Manifestações do Folclore Cearense**. Fortaleza, 1978. Trabalho Elaborado pelo Departamento de Artesanato e Turismo e empresa cearense de Turismo.

CERVEIRA, Rosimeire B. **Construção de instrumentos na musicalização infantil – XIV Encontro anual da ABEM em Belo Horizonte de 25 a 28 de Outubro de 2005**, p.1.

CHAMONE, M. **Gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal de Minas Gerais.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Documento Norteador Oficial do Projeto Político Pedagógico do Município de Cruz/CE**. Escola de Ensino Fundamental Filomena Martins dos Santos. Cruz-Ce, 2012.

COSTA, Gilson. **A festa é de Maracatu: Cultura e Performance no Maracatu cearense**. 2009. 196f. Dissertação. (Mestrado em História Social) Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.

COSTA, Jane. **Dona Zefinha: Apropriação e Recriação regionais de uma banda musical**. 2017. 220f. Tese. (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.

CRUVINEL, Flavia. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:** compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 8., 2008, Brasília. Anais... Brasília, 2008. Paginação Irregular.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; DA SILVA, Joselina; NUNES, Cícera. (Orgs.). **Artefatos da Cultura negra no Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência.** São Paulo: editora Martins, 2010.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. IN: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

FALEIRO, Angelita. **Desbravando Nosso Folclore.** São Paulo: Biblioteca24horas, Seven System Internacional Ltda., 2010.

FARIAS, Camila. **“o coco tá no sangue”:** a (re)invenção de uma tradição em fluxos dançantes por mulheres no cariri - ce (1979-2012). Florianópolis. XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015.

FAZENDA, I. C. A.; ANDRÉ, M. **A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau.** Relatório CNPq, 1991 a.

FERNANDES, José. **Quem disse que as rosas não falam?** Concepções de docentes do Ensino Fundamental sobre a interdisciplinaridade na escola. 2010. 213f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.

FIGUEIREDO FILHO, J. de. **Bandas Cabaçais do Cariri.** IN: SERAINE, Florival. Antologia do Folclore Cearense. 2ª Edição. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

FREIRE, Ludmila. **A universidade e a questão do conhecimento:** o currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinaridade e da ecologia de saberes. 2015. 116f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza - Ceará.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GALIFI, Gaetano. **Método Completo de Guitarra do Blues ao Jazz.** São Paulo: Editora irmãos Vitale, 1997.

GARCIA, Daniele. **Som e vida após a lata:** Construção de instrumentos musicais com material alternativo. 2013. 159f. Dissertação. (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción.** Barcelona: editora Laerts, 1988.

LENIN, W. **Cahiers philosophiques.** Paris; Sciences Sociales, 1965.

LIMA, Maria. **Educação musical / educação popular**: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Dicionário da história social do samba**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 2017.

LORENZON, Rodrigo. **ReciclaMusicando**: Práticas musicais através de instrumentos construídos de material reciclado. 2013. 45f. Monografia. (Especialização em Pedagogia da Arte). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARCONI, Fernando. **Percusión Brasileña**: instrumentos básicos y divertimentos. Madrid: Mandala Ediciones, 1997.

MATEIRO; SCHMIDT. **Práticas Percussivas nas aulas de música do ensino fundamental**. 2016. Artigo. p, 83-100.

MEDEIROS, Ana Elisa. **Música**: Soluções para dez desafios do professor. São Paulo: Editora Ática, 2011.

MELO, Felipe. **O ensino coletivo de percussão e suas práticas de ensino/aprendizagem**. Artigo publicado no XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 12f. 2015, Natal/RN.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, S. E. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54 maio/dez. 2005.

MOREIRA, Marco. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Artigo aceito para publicação, Currículum, La Laguna, 2012, Espanha.

NASCIMENTO, Ricardo. **Políticas e performances**: Um estudo de caso sobre o processo de patrimonialização da capoeira do Ceará. Artigo Publicado na Universidade da Integração Internacional e da lusofonia afro-brasileira (UNILAB). Aceno, vol.4, n.7, p. 65-82. Jan. a Jul. de 2017.

OLIVEIRA, Josué; OLIVEIRA, Tiago. **Batucatudó**: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão. Artigo sobre Música na Educação Básica. 10f. 2014, Londrina, p. 65-73.

PAIVA, Rodrigo. **Percussão**: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Campinas 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da UNICAMP, 2004. Paulo, 2004.

PAIVA, Rodrigo. **Percussão**: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 15, 2005, Rio de Janeiro. Anais ANPPOM 2005, p.1188-1195.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PETIT, Sandra. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-dança Afroancestral e Tradição Oral na Formação de Professoras e Professores**. Contribuições do Legado Africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: Editora UECE, 2015.

PONTES, Maria. **Do curral da fazenda ao corredor cultural da cidade: a brincadeira do boi na sede de Sobral-Ce (2005 – 2016)**. Artigo de desdobramento da dissertação de Mestrado em História e Culturas – MAHIS/UECE. Anais da UECE. 14f. 2016, p. 04-17.

PRASS, Luciana. **Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRUZ. Secretaria de Educação. **Programa Música na Escola**. Cruz-Ce, 2012.

RAMOS, Arthur. **O folk-lore Negro do Brasil** (Demopsychologia e Psychanalyse). Biblioteca de Divulgação Científica, vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

ROCHA, Daniel. **A Banda de Música Olívio Lopes Angelim: Contribuições para a educação musical e cultural na comunidade do Município de Brejo Santo-Ce**. Monografia (Graduação em Música) - Universidade Federal do Cariri. Juazeiro do Norte-Ce, 2015.

SANTOS, Alexandre. **Na cadência das Fanfarras: Uma história de vida em formação e a Fanfarras Moreira de Sousa**. 2016. 134f. Dissertação. (Mestrado em Artes). Programa de Pós Graduação Profissional em Artes. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.

SANTOS, Catherine. **Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.

SANTOS, Catherine. **Saberes Percussivos nas Escolas Públicas da Cidade de Fortaleza**. 2017. 110f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.

SANTOS, Francisco. **Brincando no (Canto-Que-Dança) do Ijexá com o Bumba-meu- Boi: Teatro do encantamento da ancestralidade africana em Fortaleza A cidade Tan-Tan**. 2015. 324f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. 2011. 397f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA. **Entre toadas, leis e cachês: As práticas das Bandas Cabaçais do Cariri cearense e as ressignificações do conceito de culturas populares**. 2011. 96f. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.

SILVA, Ana. **Vamos maracatucá!!!** Um estudo sobre os maracatus cearenses. 2004. 151f. Dissertação. (Mestrado em Antropologia). Programa em Pós Graduação em Antropologia do Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Elmo. **Ensino coletivo de instrumentos de percussão com som de altura indeterminada**: perspectivas e desafios. Frutal: Prospectiva, 2016.

SILVA, Simone. **Do folclore ao popular**: representações e apropriações do reisado de congo no município de Barbalha (1970-1980). ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. 07f. p.01-07. Fortaleza, 2009.

SOUZA, Jussamara. (Org.). **Aprender e ensina música no cotidiano**. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

Consultas na internet:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VocC2UCKYHI>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maiscultura>>. Acesso em 01 jun. 2017.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=73oEieI7q3Q>>. Acesso em 14 Ago. 2017.

Disponível em: <http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica.php>. Acesso em 23 Nov. 2017.

Disponível em: <<http://mapa.cultura.ce.gov.br/files/project/725/resultado-pre-hab-inscricao-edital-carnaval-do-ceara-2018.pdf>>. Ultimo acesso em 18 Jun. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JIVixNGZE4M>>. Acesso em 14 Ago. 2017.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sock3cpVBxs>>. Acesso em 20 Set. 2017.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=614fzj6iPko>>. Acesso em 23 Jul. 2018.

ANEXO A – Questionário escrito

Nome completo:

Idade:

Turma/Ano:

Nome fictício:

1ª – Qual sua importância para as atividades do grupo? O que você representa?

2ª – Como se deu a sua entrada no grupo?

3ª – Quais sensações você sentiu nos primeiros ensaios e encontros?

4ª – conte um pouco sobre suas experiências iniciais com o grupo Batucan

5ª – Você já teve alguma experiência com instrumentos musicais antes do grupo? Descreva

6ª – Algum amigo te influenciou a querer entrar no grupo? Se não, o que te influenciou?

7ª – Pra você, qual a importância dos ensaios para as atividades do grupo?

8ª – Como é construir um instrumento a partir de material reciclável?

ANEXO B – Roteiro de questões da entrevista semiestruturada

- 1 – Quanto tempo você está no grupo Batucan?
- 2 – Em sua opinião, qual a importância do grupo para sua vida e conseqüentemente sua aprendizagem?
- 3 – Como você se percebe antes de fazer parte do grupo Batucan? E agora? Após entrar e participar do mesmo?
- 4 – Na sua visão, qual a contribuição do grupo para a quebra do preconceito e do racismo?
- 5 – Qual a importância do grupo para o meio ambiente? Você pratica os ensinamentos ambientais ensinados nos encontros e oficinas?
- 6 – Como as oficinas desenvolvidas pelo grupo vêm contribuindo para o desenvolvimento de sua aprendizagem sobre a educação ambiental?
- 7 – Quais habilidades técnicas e conhecimentos musicais você aprendeu durante sua trajetória no grupo?
- 8 – Como é fazer parte do grupo Batucan?
- 9 – Na sua opinião, o que é racismo? Na escola ainda existe essa prática?
- 10 – No grupo, o que contribuiu para o seu aperfeiçoamento enquanto estudante? Como? Explique:
- 11 – Como a escola vê o grupo Batucan? E como ela vem sendo beneficiada com as práticas do mesmo?
- 12 – Como a cultura afro-brasileira é trabalhada nas atividades do grupo?
- 13 – O que você aprendeu sobre coletividade e trabalho em equipe?
- 14 – Quais pensamentos se passam em sua mente ao ver materiais (lixos) que podem ser reciclados jogados na rua?
- 15 – O que você acha da idéia do grupo reciclar seus instrumentos percussivos?
- 16 – Como você percebe a aprendizagem dos outros alunos do grupo?
- 17 – Além das habilidades musicais, que outras competências você atingiu nestas atividades com o Batucan?
- 18 – Pra você, o que é o Batucan? E o que te faz ser batuqueiro?
- 19 – Quais aprendizagens você despertou nos encontros reflexivos sobre a cultura afro?
- 20 – O que você acha das apresentações? Elas ensinam? Justifique:
- 21 – Nas aulas de campo, o que mais chamou sua atenção?
- 22 – Quais valores e sensibilidades você aprendeu junto do trabalho coletivo?

ANEXO C – Documento Oficial/Programa Música na Escola do Município de Cruz-Ce**I. DADOS DA INSTITUIÇÃO EXECUTORA****NOME DA INSTITUIÇÃO - Prefeitura Municipal de Cruz****CNPJ - 076639170001-15****Endereço - Praça dos Três Poderes, Aningas, s/n****Cidade – Cruz / Estado - Ceará****CEP - 62595-000****Telefone - (88) 3660-1277****E-mail - prefeitura@cruz.ce.gov.br****Site - www.cruz.ce.gov.br****Blog de divulgação – www.cruzselounicef.blogspot.com****SECRETARIA RESPONSÁVEL – Secretaria da Educação****Endereço - Praça dos Três Poderes, Aningas, s/n****Cidade – Cruz / Estado - Ceará****CEP - 62595-000****Telefone - (88) 3660-1260****E-mail - *educação*@cruz.ce.gov.br / evaldo52@hotmail.com****II. IDENTIFICAÇÃO DO PROGRAMA****2.1. TÍTULO**

Música na Escola

2.2. PÚBLICO-ALVO ATENDIDO PELA ATIVIDADE

Crianças e adolescentes das Escolas Públicas Municipais de Cruz participantes do Projeto

2.3. PERÍODO DE EXECUÇÃO:

200 dias letivos

III. RECURSOS HUMANOS

Coordenador Pedagógico e organizador do acompanhamento dos professores:

José Evaldo VasconcelosCoordenador de atividades Práticas e teóricas: **Francisco Izailton Oliveira:**

Monitores de Música: 01 para cada escola envolvida no Programa conforme demanda de alunos existentes (VER ANEXO 01)

IV. APRESENTAÇÃO

A música faz parte da vida das pessoas desde os primórdios da humanidade associada às tradições as culturas de cada época. A contextualização desta habilidade na sala de aula se torna assim fundamental para o aluno e deve ser baseada em atividades de apreciação e produção. Composição, improvisação e interpretação são produtos da música. (PCN - pg. 75, 2001) e devem ser processos que o aluno deve ter acesso no estabelecimento de ensino que o mesmo lecionar.

Criado no ano 2000 no Município de Cruz, o Programa Música na Escola disponibiliza aos alunos das Escolas Públicas Municipais atendidas, uma iniciação musical bem como conteúdo teórico e prático básico da música. Nestas escolas existem salas e ou espaços equipadas com instrumentos musicais (Violão, Teclado, flauta Violino e acessórios de manutenção), apostilas teóricas e Monitor de Música, oportunizando a Formação Básica na Música, buscando descobrir e reconhecer novos talentos musicais além de levar ao educando a boa música brasileira, popular e canção baseada nos que orienta os PCN, s. Dentro do que refere-se os PCN,s os alunos tem a oportunidade de participar como ouvintes, interpretes, compositores (em algumas situações) e improvisadores dentro e fora da sala de aula.

As aulas funcionam em contra turno escolar, onde o aluno inscrito participa dois dias na semana, sendo que a cada dia 1h/a no período de dois anos de acordo com as aptidões específicas de cada aluno sendo estes selecionados pelos monitores de música. Assim como na escola este mesmo aluno necessita cumprir carga horária mínima, sendo contabilizada sua frequência e ainda devendo atingir um perfil (nivelamento) estabelecido no programa música na escola.

Vale ressaltar ainda as atividades que devem ser desenvolvidas com alunos durante o período em ele se encontra no Programa: participação em programas de rádio, produção de relatórios escritos, participação em vídeos, participação em aulas teóricas para outros alunos em sala, leitura de livros específicos referentes à música, entrevistas com representantes da comunidade musical, entre outras. No tocante a avaliação, os alunos passam por duas delas possibilitando conhecer melhor o que aprenderam. São organizadas de forma prática por meio do acompanhamento do coordenador em cada escola participante e teórica por meio de avaliação escrita. Todos os resultados obtidos são apresentados em reunião aos diretores e coordenadores escolares, buscando identificar os pontos falhos para realização de estudo mais intenso no objetivo de sanar as dificuldades restantes dos alunos bem como nos avanços destacando os trabalhos que deram certo e suas formas de continuidade e melhorias. São realizados eventos entre as escolas como forma de intercâmbio bem como ainda encerramento anual com a participação dos alunos que estão com habilidades práticas mais avançadas (Durante todos esses anos, vários alunos já se formaram e fazem parte até de pequenos grupos musicais). Consistem nas formas práticas de demonstração aos pais e comunidade geral do aprendizado produzido.

V. OBJETIVOS

– Oportunizar melhores condições de aprendizagem aos alunos matriculados nas escolas públicas municipais que participam do Projeto Música na Escola, por meio da musicalidade, propiciando ainda ao aluno a permanência por um tempo maior em contato com a escola, visto que o projeto funciona em contra turno escolar;

- Buscar avaliar o aprendizado dos alunos por meio de avaliações teóricas e práticas durante o período de estudo;
- Possibilitar acesso democrático a uma formação musical prática e teórica dando ênfase a boa música popular brasileira, o estudo da música baseado nos PCN, s, além de possibilitar ao praticante possibilidade participar de apresentações em público, reconhecendo novos talentos musicais que poderão chegar a se tornar profissionais da área e assim melhorar a condição de emprego e renda do município.

VI. ESTRATÉGIA DE AÇÃO

1º Bimestre

- △ O ano letivo começa com reunião de pais estabelecendo as normas do curso de violão, teclado e coral bem como inicia a matrícula e seleção dos alunos de acordo com suas aptidões para cada instrumento;
- △ De acordo com o plano de ação traçado os professores nas suas respectivas escolas iniciam o projeto fazendo o estudo teórico com grupos de 4 grupos de alunos a cada h/a, duas vezes por semana em contra turno escolar;
- △ Processo de familiarização com os equipamentos. Nesta fase o aluno pode ainda mudar por encontrar dificuldades em aprender a habilidade estudada; Nivelamento das habilidades musicais dos alunos, conforme Anexo 2.
- △ Ensaios de música com violão, teclado e voz de acordo com o período festivo do ano letivo. Para o ensaio de voz eles fazem o uso de microfone, caixa amplificadora, onde podem ser conectados também o violão e teclados. Outro aparelho utilizado no aprendizado das músicas durante os ensaios é o microsistem, para que se ouça repetidamente as músicas a serem estudadas;
- △ Construção do Plano de Ação Anual;
- △ Parceria entre o Projeto Música na Escola e a Biblioteca Pública Municipal no intuito de melhorar a condição de leitura dos alunos por meio do incentivo mensal a leitura de livros e preenchimento de fichas de leitura (obs.);
- △ Envio de relatórios mensais por alunos e professores sobre as atividades desenvolvidas e experiências vivenciadas;
- △ Entrega dos boletins escolares para acompanhamento da frequência dos alunos n ambiente on line;
- △ Início do acompanhamento on line do desempenho dos professores pela coordenação de Cultura conforme atividades propostas no programa;
Os professores se reúnem quinzenalmente com a coordenação de cultura para tratar do desenvolvimento do aprendizado dos mesmos, ensaios dos grupos, duplas, ou solos formados, prática de conjunto (entre alunos ou entre professores) pelas escolas públicas.
- △ Participantes do projeto de forma integrada, além de passarem por orientações pedagógicas sobre como melhor realizar o trabalho baseando-se na Apostila de apoio, no Plano de Ação construído, nos PCN,s e nos princípios educacionais, como por exemplo:
- RODA DE CONVERSA - Para cada início de conteúdo, tom ou música realizar uma roda de conversa com os alunos buscando ouvir os alunos sobre suas experiências;

- **COLETIVIDADE** - Nas aulas o professor pede para os alunos executarem em conjunto o mesmo tom; atividades em conjunto.

- **INTEGRAÇÃO E AUTONOMIA** - Os alunos que se encontram com dificuldades são auxiliados por outros que se encontram em nível mais avançado; Os alunos ao estudarem seus conteúdos e estarem seguros de seu aprendizado estarão integrando esse conhecimento com outros colegas na própria sala de música, em sala de aula através das aulas de arte, combinados previamente com o professor durante o planejamento e ainda em outras ocasiões como o professor achar conveniente.

- **RESPEITO À DIVERSIDADE** - Observar o equilíbrio entre alunos para não montar hierarquias onde os alunos aprendem cada passo do conteúdo e vice-versa.

- **VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL** - Dar prioridade ao trabalho com músicas regionais e conhecimento da realidade musical local de cada comunidade priorizando tal estudo;

- **VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA** - Por meio dos ritmos dos grupos de batuque os alunos aprendem percussão e valorizam os sons africanos do samba, pagode e axé baiano, bem como do estudo de músicas também direcionadas ao foco por meio de outros instrumentos. (REALIZADO EM TODAS AS REUNIÕES DE ACORDO COM O TEMA TRATADO)

2º Bimestre

△ Acompanhamento inicial do quantitativo de alunos inscritos no Programa com especial atenção a evasão e faltas dos alunos registrando e mostrando os resultados para os monitores de música pela coordenação de cultura;

△ Intercâmbio entre as escolas – acontece uma vez por semestres com no mínimo duas escolas e no máximo três onde os alunos de Programa Música na Escola trocam experiências aprendidas em outras escolas. As escolas que realizam essa parceria são as mais próximas uma das outras.

△ Produção de programa de rádio organizado pelos professores na rádio comunitária local 98,7 e Mar Azul FM (Caiçara) conforme cronograma disponível pela emissora ou ainda produção de programa Rádio Escola com ajuda da coordenação escolar;

△ Entrega dos boletins escolares para acompanhamento da frequência dos alunos no ambiente on line;

△ Envio de relatórios mensais por alunos e professores sobre as atividades desenvolvidas e experiências vivenciadas;

△ Entrega do primeiro Nivelamento dos alunos (conforme Anexo 2);

△ Realização de Avaliação Semestral prática (a partir do nivelamento dos alunos feito pelo monitor de música) e Teórica com alunos pela coordenação prática do programa;

△ A partir do acompanhamento on line do desempenho dos professores pela coordenação de Cultura conforme atividades propostas no programa organizar gráficos com desempenho dos professores e resultados dos alunos após realização das avaliações semestrais; seguida de apresentação dos dados dos professores e alunos aos diretores escolares em reunião da Secretaria da Educação;

△ Nas reuniões de pais e mestres os professores de música junto à direção escolar discutem a contribuição de todos para melhoria do projeto música na escola. Na ocasião também são criadas oportunidades para as crianças viverem momentos importantes junto aos pais em suas apresentações musicais;

3º Bimestre

- △ Acompanhamento do quantitativo de alunos do Programa com especial atenção a evasão e faltas dos alunos registrando e mostrando os resultados para os monitores de música pela coordenação de cultura;
- △ Participação dos alunos em programas na rádio comunitária local 98,7 e Mar Azul FM (Caiçara) conforme cronograma disponível pela emissora ou ainda produção de programa Rádio Escola com ajuda da coordenação escolar;
- △ Envio de relatórios mensais por alunos e monitores sobre as atividades desenvolvidas e experiências vivenciadas;
- △ A partir da experiência vivenciada de alunos com mais habilidades nos seus respectivos instrumentos montar um grupo de alunos para realizar prática de conjunto com estudo mais intenso e evoluído que o Programa Música na Escola no objetivo de Montar **RODA DE SOM** conforme relatório de aluno participante da idéia no Anexo 9;
- △ Estudo e composição de letras musicais para realização de Concurso de Paródias e/ou Músicas e/ou Jingles objetivando as composições arranjos e improvisações pelos alunos;
- △ Entrega dos boletins escolares por parte dos monitores para acompanhamento da frequência dos alunos no ambiente on line pela coordenação;
- △ Desenvolvimento de aulas teóricas e práticas de no máximo 20 minutos aplicadas por alunos do Programa Música na Escola em sua sala de aula do turno que estuda ou ainda em outras salas, combinadas anteriormente pelo monitor de Música no planejamento da escola. Exemplo: Introdução das cantigas de roda nas séries iniciais em parceria com os professores de arte apresentada pelos próprios alunos do curso, obtidas a partir do estudo dessas músicas que acontecem no próprio bairro;

4º Bimestre

- △ Envio de relatórios mensais por alunos e professores sobre as atividades desenvolvidas e experiências vivenciadas, produção de vídeos não profissionais, bem como apresentação de créditos de leitura pelos alunos, conforme registros que podem ser observados no blog do selo UNICEF: www.cruzselounicef.blogspot.com; e vídeos postados no You tube – Canal: Cultura Cruz: <http://www.youtube.com/user/evaldo5275?feature=mhee>;
- △ Realização de Entrevistas e pesquisas de campo com representantes da música local pelos alunos do programa
- △ Entrega do segundo Nivelamento dos alunos pelos monitores (conforme Anexo 2) a ser inserido no ambiente de acompanhamento online pela coordenação;
- △ Realização de Avaliação Semestral prática (a partir do nivelamento dos alunos feito pelo monitor de música) e Teórica com alunos pela coordenação prática do programa;
- △ A partir do acompanhamento online do desempenho dos professores pela coordenação de Cultura conforme atividades propostas no programa organizar gráficos com desempenho dos professores e resultados dos alunos após realização das avaliações semestrais; seguida de apresentação dos dados dos professores e alunos aos diretores escolares em reunião da Secretaria da Educação;
- △ Nas aberturas de eventos da comunidade, escolas e até do próprio governo municipal as crianças terão oportunidades de reconhecimento e como forma de redução da timidez do público através da demonstração de seus trabalhos em ambientes com palco, equipamento de som e espaços aberto;
- △ Nas reuniões de pais e mestres os professores de música junto à direção escolar discutem a contribuição de todos para melhoria do projeto música na escola. Na ocasião também são criadas oportunidades para as crianças viverem momentos importantes junto aos

pais em suas apresentações musicais;

^ No final de cada ano letivo realiza-se o encerramento anual do projeto onde pais, alunos, autoridades e núcleo gestor das escolas interagem e apresentam uma parte dos resultados obtidos de todo o ano de estudo.

VII. AVALIAÇÃO

O processo avaliativo acontecerá ao longo do desenvolvimento do projeto através da observação do desempenho, avaliação prática, frequência e interesse dos participantes nas ações desenvolvidas.

As avaliações teóricas serão realizadas em número de duas (uma a cada semestre) onde é marcada uma única data onde todos os alunos a realizam no mesmo dia, ficando a cargo da coordenação a elaboração, cópia e envio as escolas das mesmas.

As avaliações práticas serão realizadas de forma individual por meio de visita nas escolas do coordenador avaliando cada aluno por meio de ficha previamente preenchida com o nivelamento dos alunos (ver Anexo 2), feito pelo monitor de música, sendo cada aluno avaliado conforme seu nível atual.

Os professores também são avaliados por meio de ações práticas e pedagógicas e relatos previamente estipuladas pela coordenação que deverão ser desenvolvidas pelos mesmos junto aos alunos. O ambiente on line de acompanhamento, será integrado a todas as escolas por meio do e-mail pessoal dos diretores e coordenadores escolares, podendo ser acessado a qualquer momento e comunicado a coordenação, também por e-mail as sugestões de melhoria do trabalho desenvolvido.

ANEXO D – Imagens de eventos relacionados à cultura afro-brasileira



À esquerda, noite cultural da Escola Filomena Marins dos Santos. Agosto de 2015. À direita, culminância do projeto disciplinar de história. Setembro de 2016



À esquerda, palestra cultural sobre a História da África na Escola Filomena Marins dos Santos. Novembro de 2016. À direita, culminância do projeto disciplinar de história. Setembro de 2016



À esquerda, evento denominado “Batuque do maculelê” proporcionado pela direção escolar. Agosto de 2014. À direita, culminância do projeto disciplinar de história. Maio de 2015



À esquerda, evento em homenagem ao dia da consciência negra. Novembro de 2016. À direita, culminância cultural no município. Agosto de 2015