



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

MANOEL FROTA MENESES

NO RITMO DO BATUQUE: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS EM SALA DE
AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS DE MARACATU
CEARENSE.

SOBRAL

2026

MANOEL FROTA MENESES

NO RITMO DO BATUQUE: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS EM SALA DE
AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS DE MARACATU
CEARENSE.

Monografia apresentada ao Curso de Música –
Licenciatura da Universidade Federal do Ceará,
Campus Sobral como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Música.
Área de concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Araújo Freire.

SOBRAL

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M488r Meneses, Manoel Frota.
NO RITMO DO BATUQUE : VIVÊNCIAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS EM SALA DE AULA,
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS DE MARACATU CEARENSE / Manoel Frota
Meneses. – 2026.
87 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral,
Curso de Música, Sobral, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Guilherme Araújo Freire.

1. Maracatu Cearense. 2. Educação Musical. 3. Educação. 4. Musicalização. I. Título.

CDD 780

MANOEL FROTA MENESES

NO RITMO DO BATUQUE: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS EM SALA DE
AULA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OFICINAS DE MARACATU
CEARENSE.

Monografia apresentada ao Curso de Música –
Licenciatura da Universidade Federal do Ceará,
Campus Sobral como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Música.
Área de concentração: Música.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme Araújo Freire (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fernando Antonio Ferreira de Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Ma. Cinthia Gomes de Paula
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

A Maria Do Carmo Frota Meneses e Francisco Machado Meneses (meus pais).

A Alexandre, Regina e João Flávio (meus irmãos).

A Rafael, Gabriel e Miguel (meus sobrinhos).

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. Guilherme Araújo Freire, pela excelente orientação, troca de ideias e pela paciência nos momentos iniciais do projeto PIBIC e desta pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Fernando Antonio Ferreira de Souza e a Profa. Ma. Cinthia Gomes de Paula pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas de turma da graduação, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e me guiaram com amor e sabedoria em cada decisão desta vida.

Aos meus irmãos que me apoiaram e me ajudaram nesta jornada desde o início.

Aos meus sobrinhos, que, mesmo sem perceber, me deram forças para seguir no caminho acadêmico, renovando minha esperança e inspiração a cada sorriso.

À Profa. Ma. Cíntia Gomes de Paula, pelo conhecimento compartilhado e auxílio para a realização das oficinas e aplicação do questionário.

Aos amigos mais próximos, que caminharam ao meu lado, oferecendo conselhos, escuta e incentivo nos momentos de dúvida e superação.

À minha melhor amiga, Telma, que se fez presente nos momentos mais preciosos e de grandes descobertas, que me ensinou que o longe pode ser melhor que o perto, e que aquilo que se conquista com luta tem muito mais valor do que o que se obtém de forma fácil.

Às minhas amigas Natasha, Tátilla e Lia, pessoas que o curso me presenteou e me fizeram rir em momentos de desespero, além de me apoiaram nos momentos mais difíceis e mostrar que o futuro nos espera cheio de momentos bonitos.

À minha fiel companheira e amiga confiante, Agna, pela parceria de estágio, aquela que dedico o mais sincero obrigado e que sempre levarei no coração com muito amor.

Ao meu amor, Júlio, que me motivou e me aconselhou a nunca desistir, e que esse não é o fim da minha jornada acadêmica, mas apenas o início de uma grande jornada.

Ao meu professor e companheiro, João Batista, expressei minha profunda gratidão pelos ensinamentos compartilhados e pelo compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Agradeço, sobretudo, pela amizade, pela escuta generosa e por ter sido luz em um período marcado por intensas batalhas.

In memoriam ao professor Leonilson Lustosa, cuja confiança em meu potencial me fez compreender a verdadeira importância do estudo e a beleza de transformar vidas por meio da educação.

E por fim, à Deus, por ser meu amparo, por colocar pessoas maravilhosas em minha vida e por sempre ser meu porto seguro em todas as vezes que pensei em desistir do curso.

“O Maracatu cearense vive de um constante reinventar-se, do ininterrupto fluxo da ressurreição das cinzas. Surge e desaparece, brilha e se apaga, feito o mar em seus fluxos e refluxos. Uma história e uma cultura se constroem assim...” (Rosemberg Cariry)

RESUMO

Este estudo investiga a inserção do maracatu cearense como ferramenta pedagógica no ensino de música em instituição pública, especificamente em turmas do ensino fundamental II da Escola de Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão, no município de Sobral, Ceará, partindo da compreensão dessa manifestação como prática cultural afro-brasileira que articula saberes musicais, históricos e sociais. O maracatu com raízes na cultura afro-brasileira, é cultivado por seus participantes como expressão musical e instrumento de resistência cultural e identitária. Ao longo do trabalho, é explorado o contexto social e histórico do maracatu em Fortaleza, seu desenvolvimento nas festividades de carnaval e sua relevância na consolidação da memória coletiva e dos processos de afirmação da identidade afro-brasileira. O objetivo central desta pesquisa, consiste em compreender de que maneira a vivência do maracatu em contexto escolar pode contribuir para processos de musicalização dos estudantes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de revisão bibliográfica, relato de experiência e análise de dados obtidos nas oficinas de maracatu cearense. As oficinas foram organizadas em encontros semanais, contemplando a prática coletiva de percussão, a exploração rítmica dos instrumentos, atividades corporais e momentos de contextualização cultural, priorizando metodologias colaborativas e acessíveis. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados aos participantes e de observações sistemáticas durante o desenvolvimento das atividades. A análise dos resultados evidencia que a experiência contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção rítmica e da escuta coletiva, além de promover o contato dos estudantes com aspectos históricos, simbólicos e identitários do maracatu cearense. Os dados também indicam que a motivação, a permanência e o engajamento dos participantes estiveram associados tanto ao interesse pela manifestação quanto às relações de acolhimento e cooperação estabelecidas no grupo. Apesar de limitações relacionadas à infraestrutura e à disponibilidade de instrumentos, a oficina foi avaliada de forma positiva, revelando seu potencial formativo. Conclui-se que a inserção do maracatu cearense no ensino de música amplia as possibilidades pedagógicas ao valorizar culturas populares e afro-brasileiras, contribuindo para a construção de uma educação musical mais plural, crítica e comprometida com a diversidade cultural.

Palavras-chave: maracatu cearense; educação musical; educação; musicalização.

ABSTRACT

This study investigates the inclusion of Ceará's maracatu as a pedagogical tool in music education at a public institution, specifically in middle school classes at the Maria Dorilene Arruda Aragão Full-Time School in Sobral, Ceará, based on an understanding of this manifestation as an Afro-Brazilian cultural practice that articulates musical, historical, and social knowledge. Maracatu, rooted in Afro-Brazilian culture, is cultivated by its participants as a musical expression and an instrument of cultural and identity resistance. Throughout the work, the social and historical context of maracatu in Fortaleza, its development in carnival festivities, and its relevance in consolidating collective memory and the processes of affirming Afro-Brazilian identity are explored. The central objective of this research is to understand how the experience of maracatu in a school context can contribute to the musicalization processes of students. The research adopts a qualitative approach, structured from a literature review, experience report, and analysis of data obtained in Ceará's maracatu workshops. The workshops were organized into weekly meetings, encompassing collective percussion practice, rhythmic exploration of instruments, physical activities, and moments of cultural contextualization, prioritizing collaborative and accessible methodologies. Data collection occurred through questionnaires administered to participants and systematic observations during the development of the activities. The analysis of the results shows that the experience contributed to the development of motor coordination, rhythmic perception, and collective listening, in addition to promoting students' contact with historical, symbolic, and identity aspects of Ceará's maracatu. The data also indicate that the motivation, retention, and engagement of the participants were associated both with interest in the cultural expression and with the welcoming and cooperative relationships established within the group. Despite limitations related to infrastructure and the availability of instruments, the workshop was positively evaluated, revealing its formative potential. It is concluded that the inclusion of Ceará's maracatu in music education expands pedagogical possibilities by valuing popular and Afro-Brazilian cultures, contributing to the construction of a more pluralistic, critical music education committed to cultural diversity.

Keywords: Maracatu from Ceará; music education; education; musicalization.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Ferro (triângulo) - detalhe do instrumento e bastão de ferro na mão do batuqueiro.....	30
Imagem 2	Calunga e dama do paço do Maracatu Az de Ouro. Fortaleza (CE), 2021...	31
Imagem 3	Ala das baianas em desfile do Maracatu Nação Iracema. Fortaleza (CE), 2017.....	32
Imagem 4	Registro fotográfico da ala da corte, Rei e rainha do Maracatu Rei Zumbi no desfile carnavalesco no ano de 2020.....	33
Imagem 5	Igreja Nossa Senhora Do Rosário dos Homens Pretos, Fortaleza (CE).....	36
Imagem 6	Raimundo Alves Feitosa, 1995.....	39
Imagem 7	Recorte do periódico jornal O Povo, de 19 de fevereiro de 1944.....	40
Imagem 8	Maracatu Az de Ouro em 1950.....	41
Imagem 9	Brincantes aplicando a tinta negra no rosto.....	42
Imagem 10	Instrumentos utilizados nas oficinas.....	47
Imagem 11	Transcrição da grade rítmica em naipes do ritmo solene do maracatu cearense em partitura.....	49
Imagem 12	Canção “seu imitador” em partitura.....	57
Imagem 13	Registro fotográfico da execução da dinâmica “seu imitador” com os discentes.....	58
Imagem 14	Transcrição da grade rítmica em naipes dos novos ritmos de maracatu cearense em partitura.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico da representação quantitativa do desempenho das atividades iniciais.....	64
Gráfico 2	Gráfico da representação quantitativa do nível de autoconfiança dos discentes.....	67
Gráfico 3	Gráfico da representação quantitativa sobre a contribuição das oficinas para o contexto cultural e musical dos estudantes.....	68
Gráfico 4	Gráfico da representação quantitativa sobre o motivo da participação dos discentes na oficina.....	71
Gráfico 5	Gráfico da representação quantitativa sobre o incentivo dos discentes na permanência as oficinas.....	72
Gráfico 6	Gráfico da representação quantitativa sobre o equilíbrio entre as abordagens teórica e prática na oficina.....	75
Gráfico 7	Gráfico da representação quantitativa sobre a opinião dos discentes em relação a realização da oficina.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tabela representativa de comentários dos participantes acerca da oficina e possíveis melhorias.....	78
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
CBM	Conservatório Brasileiro de Música.
CE	Ceará.
CF	Conforme
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
EUA	Estados Unidos da América
FACC	Federação da Agremiações Carnavalescas do Estado do Ceará.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
RJ	Rio de Janeiro.
SECULT	Secretaria da Cultura.
TSR	<i>Teacher-Student Relationship.</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UFF	Universidade Federal Fluminense.
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE SÍMBOLOS

§ Seção

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1	Contexto de atuação da pesquisa.....	23
2.2	Abordagem metodológica da pesquisa.....	25
2.3	Procedimento de coleta e registro de dados.....	27
3.	SOBRE O MARACATU.....	28
3.1	Maracatu: história, cultura e resistência.....	34
4.	RELATOS SOBRE AS OFICINAS DE MARACATU NA ETI MARIA DORILENE ARRUDA ARAGÃO.....	46
5.	ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS.....	62
5.1	Aprendizagem e desempenho.....	63
5.2	Participação e motivação.....	70
5.3	Avaliação das oficinas e sugestões.....	75
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	87

1. INTRODUÇÃO

O maracatu configura-se como uma manifestação cultural de caráter popular que articula música, dança e performance ritual, tendo sua expressão mais visível nos cortejos carnavalescos. Suas origens estão associadas às festas de coroação de reis e rainhas negras, práticas comunitárias que consolidaram-se como espaços de sociabilidade, religiosidade e afirmação simbólica da população negra no Brasil. Ao longo de seu processo histórico, especialmente a partir da segunda metade do século XX, o maracatu incorporou e preservou elementos rituais vinculados às religiões de matriz africana, como a presença da calunga¹, conduzida pela dama do paço², as loas³, o batuque e as vestimentas durante o cortejo, constituindo-se como um sistema simbólico complexo e representativo. Nesse sentido, mais do que uma expressão artística, o maracatu assume uma função social e política, operando como prática de resistência cultural, preservação da memória coletiva e fortalecimento da identidade negra em contextos marcados por processos históricos de apagamento e discriminação.

No Ceará, essa manifestação adquiriu contornos próprios, resultando em uma vertente específica que revela as experiências históricas e sociais das comunidades locais. Seus cortejos, caracterizados pela força dos tambores, pelas canções entoadas e pela presença marcante dos figurinos e personagens, constituem um espetáculo coletivo. Mais do que uma manifestação estética, o maracatu cearense é também um espaço de memória e identidade. Nele, comunidades inteiras, compostas majoritariamente por negros e pessoas das camadas populares, encontram meios de se afirmar culturalmente e de preservar tradições que resistem ao esquecimento. Essa prática não se limita ao período carnavalesco, ainda que os desfiles sejam destaque no carnaval. Durante todo o ano, as nações mantêm atividades, ensaios, oficinas e apresentações que garantem a continuidade dessas atividades. Além disso, muitas agremiações assumem hoje o papel de instituições sociais, desenvolvendo projetos que acolhem jovens e crianças em situação de vulnerabilidade, promovendo cidadania e fortalecendo a autoestima coletiva por meio da cultura.

¹ Calunga é uma boneca preta feita de pano que representa uma figura ancestral, associada à espiritualidade e à memória das origens africanas, sendo uma espécie de "espírito" que orienta e protege o cortejo. Segundo o historiador e musicólogo Cascudo (1988, p. 182), a palavra calunga no idioma africano Quioco, quer dizer mar, aparecendo nos cantos de Candomblés e Umbandas, associados aos *santos d'água*. Ainda, o pesquisador Costa (2009, p. 142) explica que a boneca representa o poder matriarcal e a força do grupo, sendo um símbolo religioso de grande significado.

² A dama do paço é uma mulher negra que desfila no centro das alas das negras com a mesma fantasia e carrega consigo a calunga (MILITÃO, 2007, p. 168).

³ As loas são parte de um dos elementos identitários do maracatu. São canções ou, ainda conhecidas como macumbas, cantados durante os cortejos e apresentações, geralmente com função de exaltar, homenagear ou narrar histórias de personagens e figuras simbólicas. Segundo Militão (2012 p. 22), no maracatu, a loa ou macumba são denominações para designar as canções, que é executada em ritmo solene no andamento lento.

Contudo, ao relacionar essa manifestação com o campo educacional, especialmente no contexto das escolas públicas, surgem questões quanto ao modo como tais práticas podem se articular aos processos de musicalização. No município de Sobral, especificamente na rede pública de ensino, observa-se um cenário em que o ensino de música ainda enfrenta desafios significativos, como a escassez de profissionais especializados, a ausência de materiais adequados e a predominância de repertórios que pouco dialogam com as expressões culturais regionais. Diante dessa realidade, a escolha pelo maracatu como objeto de reflexão para a educação musical surge como uma alternativa pertinente.

A motivação para essa escolha partiu da experiência vivenciada durante a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC⁴) vinculado a Universidade Federal do Ceará, *Campus* Sobral, nas quais pude ministrar oficinas de maracatu cearense. Nessas oficinas, além do aprendizado rítmico e do conhecimento sobre musicalização, os estudantes tiveram contato com aspectos fundamentais de identidade cultural, respeito à diversidade e consciência coletiva. O envolvimento direto com essas atividades permitiu observar como o contato com manifestações culturais locais pode despertar o interesse dos alunos, estimular a expressão artística e fortalecer vínculos com a cultura popular. Ainda, foi possível observar, de forma prática, os impactos pedagógicos e culturais dessas atividades, despertando o interesse em avaliar sua eficácia enquanto proposta de ensino musical. Assim, ao propormos adotar o maracatu como recurso pedagógico, além de buscar atender à obrigatoriedade legal prevista pela Lei nº 11.769/2008, que estabelece o ensino de música nas escolas, também pretende-se ampliar a inserção de práticas musicais regionais, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada para crianças e adolescentes.

Entretanto, apesar dos avanços que garantem o ensino de música na educação básica, ainda existem desafios relacionados à valorização das manifestações culturais regionais nos espaços formais de ensino. Observa-se que, em muitos contextos, os currículos não contemplam atividades musicais que dialoguem com as tradições locais, como o maracatu cearense. Além disso, são escassos os trabalhos de pesquisa acadêmica que promovam o estudo sobre experiências pedagógicas práticas com o maracatu cearense, especialmente com instrumentos qualitativos que capturem reflexões e impressões individuais dos participantes. As práticas curriculares da música escolar no Brasil, em grande parte, permanecem ainda vinculadas a um modelo erudito europeu, herdado do período colonial. Segundo Carrasqueira (2018, p. 217), a

⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação que visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e Pesquisa.

ausência de um repertório regional resulta em um desconhecimento da música brasileira, gerando tendência a subestimá-la e, em alguns casos, a discriminá-la, sobretudo em relação às manifestações folclóricas e populares. Esse paradigma de ensino privilegiou durante séculos a tradição musical ocidental, deixando à margem expressões como a indígena, a afro-brasileira e a popular. Essa lacuna torna-se ainda mais significativa quando considerada à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as escolas da educação básica, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem saberes e manifestações culturais historicamente marginalizadas.

Diante dessa situação, evidencia-se uma lacuna significativa na articulação entre a cultura popular, no âmbito artístico, e a educação formal. Considerando que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece que a prática artística deve possibilitar o compartilhamento de saberes entre os alunos, bem como o desenvolvimento do fazer artístico a partir da criação, experimentação e sistematização de conhecimentos produzidos, é possível compreender as relações dos sujeitos com a arte e a cultura em diferentes contextos sociais. Mesmo com essa fundamentação, a literatura acadêmica registra poucos estudos que abordem a implementação de projetos capazes de integrar o maracatu cearense ao cotidiano escolar, de forma a proporcionar experiências vivenciais que permitam aos estudantes compreender, sentir e interagir com essa manifestação cultural.

A BNCC propõe, ainda, que uma das dimensões do conhecimento artístico envolva a análise crítica das diversas experiências e manifestações culturais vividas e conhecidas pelos alunos. A ampliação desse conhecimento possibilita vivenciar a música em suas múltiplas relações, promovendo o desenvolvimento de saberes musicais fundamentais para a inserção e participação crítica e ativa dos estudantes na sociedade. Conseqüentemente, existem poucas oportunidades de investigação sobre como a participação em oficinas de maracatu cearense pode influenciar a percepção dos alunos acerca de cultura, arte e identidade, o que evidencia a necessidade de estudos e práticas pedagógicas que considerem essa manifestação cultural como ferramenta educativa. A partir dessas reflexões, chegamos à problemática desta pesquisa: de que maneira a inserção de oficinas de maracatu cearense, enquanto prática cultural em contexto escolar, pode contribuir como recurso pedagógico para desenvolver experiências iniciais de musicalização significativas em discentes do ensino fundamental?

Nesse cenário, a possibilidade de incorporar a manifestação às práticas educativas na educação básica, não apenas ampliaria o repertório musical dos alunos, mas também estabeleceria pontes com a realidade social e cultural das comunidades em que vivem. Suas

estruturas rítmicas, suas performances coletivas e sua dimensão simbólica poderiam estimular nas crianças e jovens um aprendizado mais significativo, em que a música deixa de ser apenas técnica e se torna também expressão identitária. Portanto, trazer o maracatu cearense para dentro das escolas não significaria apenas ensinar um ritmo ou “fazer barulho”, mas também abriria espaço para tentar promover nos estudantes o reconhecimento da cultura popular como uma fonte de conhecimento relevante, capaz de articular história, memória, música e cidadania. Ao mesmo tempo em que constituiria um meio de desenvolver também habilidades musicais como ritmo, melodia e improvisação, essa prática pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e criativos, conscientes de sua herança cultural. Dessa forma, o maracatu poderia constituir, com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica amadurecida em uma ferramenta pedagógica e social, reafirmando sua relevância na construção de uma educação musical inclusiva e conectada com a realidade brasileira.

Diante desse contexto, o relato de experiência dessa pesquisa, busca não apenas descrever o desenvolvimento das oficinas, mas também analisar as percepções e reflexões dos discentes a partir de um questionário aplicado ao término da intervenção, como forma de refletir e levantar questões sobre os resultados da oficina em termos de ensino e aprendizagem e sobre pertinência da abordagem do maracatu como instrumento de musicalização, avaliando se propiciou aprendizados significativos. Por meio dessa abordagem, pretende-se verificar e compreender se, e como a participação em atividades artísticas voltadas a manifestações culturais regionais, pode contribuir para o conhecimento, valorização e apropriação de saberes locais, ao mesmo tempo em que poderia se observar alguma influência educativa dessas práticas.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em relatar e refletir sobre a experiência de aplicação de oficinas de maracatu cearense em contexto escolar, mais especificamente aquelas realizadas, em maio de 2025, na Escola em Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão localizada na cidade de Sobral/Ceará. Os objetivos específicos incluem: descrever detalhadamente o planejamento e a execução das oficinas; identificar e analisar as percepções dos estudantes sobre a experiência; e refletir sobre as contribuições das atividades das oficinas como forma de estimular o contato dos estudantes com práticas culturais. Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir, de maneira inicial, para o campo da educação musical e da pesquisa em cultura popular, apresentando uma experiência de proposta didática que integra o maracatu cearense ao ambiente escolar. Trata-se de uma tentativa de explorar novas possibilidades pedagógicas e de ampliar a compreensão sobre como manifestações culturais locais podem favorecer a musicalização e o desenvolvimento de competências artísticas e culturais nos

alunos. Contudo, essa pesquisa busca oferecer apoio para futuras intervenções que busquem aproximar estudantes de manifestações culturais, promovendo experiências significativas que aliem aprendizagem, vivência e reflexão sobre a cultura regional.

Ao longo do trabalho, será apresentado a dimensão histórica, relato de experiência da realização de oficinas de maracatu cearense em sala de aula, as abordagens educativas aplicadas nas intervenções e os impactos observados na prática dentro do ambiente escolar. No capítulo 3, o leitor será conduzido a uma compreensão detalhada do maracatu, explorando tanto sua história quanto suas dimensões simbólicas, musicais e sociais. Serão abordadas as origens desta manifestação cultural, suas diferentes vertentes regionais e a relevância histórica e identitária para as comunidades afro-brasileiras. Além disso, será apresentada a estrutura do cortejo, incluindo a instrumentação, os elementos simbólicos como a calunga, as alas do desfile e as loas, evidenciando como cada componente contribui para a construção de significado, resistência cultural e fortalecimento da memória coletiva. Ao longo da leitura, o objetivo é que o leitor compreenda não apenas a forma artística do maracatu, mas também sua função social, educativa e simbólica, aproximando-se da vivência cultural que essas práticas proporcionam. Em seguida, será apresentado um conteúdo mais detalhado da trajetória histórica e cultural do maracatu, com foco especial no contexto cearense. Serão exploradas suas origens e transformações ao longo do tempo, desde os primeiros registros nas coroações de reis e rainhas do Congo no período colonial, até a consolidação de grupos urbanos como o Maracatu Az de Ouro no século XX em Fortaleza (CE). Convido o leitor a acompanhar a trajetória do maracatu cearense, entendendo não apenas suas datas, nomes e eventos, mas a riqueza de significados que carregam em cada ritmo e em cada personagem.

No capítulo 4, apresento o desenvolvimento das oficinas de maracatu realizadas na Escola de Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão, detalhando desde o planejamento inicial até a execução prática das atividades. Apresentarei o processo de organização das oficinas, incluindo a definição de cronograma, seleção e preparação dos instrumentos. Serão descritas as estratégias adotadas para promover a integração dos participantes, a familiarização com os ritmos e instrumentos, e a aplicação do método "O Passo" para a percepção e execução rítmica. Além disso, o capítulo aborda o processo de aprendizagem coletiva, a adaptação de exercícios para diferentes níveis de habilidade e a introdução gradual de conceitos musicais e culturais do maracatu. Ao longo dessa descrição, serão apresentadas observações sobre o engajamento dos discentes, as variações rítmicas exploradas, a organização em naipes instrumentais e a vivência prática no batuque, permitindo compreender como a experiência contribuiu para o desenvolvimento musical, social e cultural dos alunos.

No capítulo 5 serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário e da análise qualitativa dos relatos dos participantes das oficinas de maracatu cearense. A partir dos dados coletados, procura-se compreender os impactos da oficina em diferentes dimensões: técnica, expressiva, cultural e educativa. Serão discutidas tanto as percepções de progresso musical, motivação, engajamento e pertencimento, quanto os desafios apontados, como limitações estruturais, recursos e instrumentação. A análise se desenvolverá seguindo eixos temáticos previamente identificados, buscando articular os dados com as hipóteses iniciais da pesquisa. O objetivo deste capítulo é oferecer uma tentativa de interpretação sobre a experiência vivenciada pelos estudantes na oficina, destacando os resultados positivos, ou não, e as possibilidades de aprimoramento. Essa reflexão permitirá uma possível avaliação, de forma fundamentada, sobre o potencial da oficina de maracatu cearense como instrumento de musicalização.

No capítulo a seguir serão detalhados os aspectos metodológicos que orientam a construção desta pesquisa, incluindo a fundamentação teórica, a seleção dos instrumentos de coleta, observação e registro de campo, os critérios de escolha dos participantes, bem como os procedimentos adotados para aplicação das oficinas e para a análise dos dados. Essa explicitação metodológica é fundamental para conferir transparência, rigor e confiabilidade aos resultados apresentados neste capítulo.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A proposta desenvolvida neste trabalho se situa no campo da educação formal, pois foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, articulando-se às orientações da BNCC e à legislação vigente que trata da obrigatoriedade do ensino de música (Lei nº 11.769/2008) juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que define o ensino de música no qual está previsto no Art. 26, em destaque abaixo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Ainda, presente na LDB, em seu Art. 1º, a educação, abrange não apenas os espaços formais de aprendizagem, mas também os processos formativos que ocorrem na vida familiar,

na convivência social, no trabalho, nas instituições de ensino e nas diversas manifestações culturais. Nesse sentido, o ensino de música vai além da simples transmissão de conteúdos teóricos, envolvendo experiências práticas, vivências coletivas e o contato direto com expressões culturais como o maracatu. Assim, a musicalização escolar, quando articulada com práticas culturais locais, pode contribuir para a formação integral do indivíduo, promovendo sensibilidade estética, consciência histórica e valorização da diversidade cultural.

No entanto, o formato das oficinas musicais adotado, aproxima-se de práticas próprias da educação formal, uma vez que prioriza a participação ativa, a experimentação coletiva e a construção compartilhada de saberes dentro de uma instituição de ensino. Assim, a experiência assumiu um caráter híbrido com conteúdo teóricos e práticos, se inserindo no contexto institucional da escola e empregando metodologias mais flexíveis e vivenciais do que as habitualmente utilizadas nas aulas regulares.

Nesse cenário, as oficinas de maracatu cearense aparecem como recurso para a musicalização dos estudantes, com atividades de reprodução de repertório, rítmica, coordenação motora e conhecimento popular. Castrogiovanni (2007 p.71), ainda reforça que uma oficina representa um momento de construção ativa do conhecimento, em que o estudante é estimulado a explorar, experimentar e refletir sobre o conteúdo de maneira autônoma. O trabalho com essa manifestação cultural pode desenvolver capacidades musicais como percepção rítmica, coordenação motora, escuta atenta e criação coletiva. Como aponta Zotto (2018, p. 30), as atividades de musicalização permitem que o indivíduo desenvolva sua noção de “esquema corporal”, e também a socialização. O autor ainda apresenta o esquema de desenvolvimento do indivíduo de Weigel e Barreto citado por Chiarelli e Barreto (2005, p. 03) em que “as atividades de musicalização podem contribuir no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo dos indivíduos”. Nesse sentido, o maracatu, por sua ênfase percussiva, sua dimensão performática e seu enraizamento simbólico, pode ser um difusor de saberes musicais e culturais no ambiente escolar, criando condições para que a aprendizagem musical se realize de modo mais amplo, tendo a possibilidade de desenvolver essas habilidades e ampliar às experiências culturais dos discentes.

A inserção do maracatu no espaço escolar também pode contribuir para a formação integral dos alunos. Em um contexto marcado pelo consumo predominante de repertórios midiáticos e comerciais, a aproximação com manifestações da cultura popular tende a ampliar o universo sonoro dos estudantes e criar oportunidades de contato com referências culturais que muitas vezes são desconhecidas. Além do aspecto artístico, o maracatu se apresenta como uma possibilidade de construção de pertencimento e identidade, ao valorizar práticas culturais de

matriz afro-brasileira historicamente marginalizadas. Em contraponto, surge o embate de culturas levando ao preconceito, fazendo com que essa proposta seja marginalizada. Essa tensão pode revelar o quanto a valorização da diversidade cultural é fundamental para o fortalecimento de uma sociedade mais plural e democrática, na medida em que o reconhecimento das diferenças contribui para um dinamismo cultural saudável (GOMES, 2019, p. 1), capaz de ampliar o diálogo e o respeito entre distintas identidades e tradições. Inserir essas práticas, portanto, exige transformação tanto na cultura do educador ou agente implementador quanto na sociedade. Não é possível promover a inclusão sem considerar a cultura do outro. O respeito as diferenças culturais devem ser formas de ensino adotadas como prática pedagógica dentro do ambiente escolar (PAZ; DARIUS, 2024, p. 6). As alterações que ocorrem na cultura, seja pela interação entre diferentes tradições culturais ou pela modificação de hábitos dentro de uma mesma comunidade, revelam o grau de capacidade adaptativa de uma sociedade.

A proposta dialoga, ainda, com o a BNCC (2018, p. 193) para a área de arte, que estabelece a importância de promover nos estudantes a criação, a apreciação e a contextualização de diferentes práticas artísticas, com atenção à diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, o trabalho com o maracatu cearense não apenas atende às competências gerais previstas no currículo, mas também pode ser uma oportunidade para a vivência estética e formativa, cumprindo uma função social, ao reconhecer e valorizar uma manifestação que articula música, dança e religiosidade, dimensões que se integram no campo das artes e tendem a contribuir para a formação cultural dos estudantes.

Portanto, a proposta pedagógica aqui analisada configura-se como uma experiência de educação musical de caráter multicultural, na qual a vivência do maracatu cearense pode ser apresentada como um eixo articulador entre saberes artísticos, culturais e sociais, não apenas como prática estética, mas como espaço de reflexão, de memória e de afirmação identitária. Ao unir aprendizagem musical a questões sociais e culturais, a iniciativa tende a revelar o potencial transformador da música quando orientada por valores de diversidade, inclusão e cidadania. Com esse embasamento, o passo seguinte consiste em delimitar o universo da pesquisa, destacando os participantes envolvidos, já que são eles os sujeitos que dão concretude a essa prática e permitem observar de que forma a proposta se materializa no cotidiano educativo

2.1 Contexto de atuação da pesquisa

O universo desta pesquisa abrange a área de educação musical, com foco na realização didática de oficinas de maracatu cearense, constituído por discentes das séries finais do ensino fundamental da Escola em Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão, situada no bairro

Dom Expedito, em Sobral, Ceará. É uma instituição pública municipal, que atende alunos (as) residentes em áreas urbanas e periurbanas do município. A escola foi escolhida para a realização de oficinas de maracatu cearense como parte do projeto de pesquisa PIBIC do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, *Campus Sobral*, no qual eu fui bolsista e ministrante das oficinas. Participaram diretamente das oficinas um total de 31 alunos, pertencentes às turmas de 6º ao 9º ano, compondo uma amostra significativa de estudantes participantes. Assim, o universo da pesquisa não apenas delimita a um conjunto de sujeitos e um espaço escolar, mas também demarca um campo de atuação pedagógica no qual a cultura popular se insere como instrumento de valorização identitária e ampliação de repertório artístico-cultural.

O contexto cultural do grupo é um elemento central para compreender esta pesquisa. Embora o maracatu cearense seja um patrimônio cultural de forte presença em cidades como Fortaleza, surge indagações a respeito dessa manifestação no contexto local, como por exemplo, se os discentes tinham conhecimento dessa manifestação ou se já tiveram contato com experiências musicais vivenciadas antes das oficinas. Durante as atividades, muitos estudantes revelaram nunca ter presenciado apresentações de maracatu ou ao menos conhecer essa manifestação. Esse desconhecimento pode estar relacionado ao consumo predominantemente da música em massa, ou seja, repertório voltado apenas para “músicas midiáticas”, difundidas por rádios, redes sociais e plataformas digitais. Ainda como compreensão desse termo, segundo aponta Moreira (2003, p. 1208) a cultura midiática:

...tem a ver com determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade. (MOREIRA, 2003, p. 1208).

É nesse cenário que se observa a influência da cultura midiática em que relata Moreira, em que não se limita à difusão de conteúdos, mas estabelece padrões e visões do mundo. Como consequência, o gosto musical dos estudantes tende a ser limitado, restringindo suas experiências aos estilos musicais mais veiculados pelas mídias, deixando à margem, manifestações culturais locais como o maracatu. Ao refletirmos sobre essa realidade, torna-se evidente que o acesso à cultura popular vai muito além da exposição superficial à música, exigindo vivência, contato direto e experiências sensíveis que permitam compreender a profundidade simbólica, social e histórica de manifestações artísticas, destacando a importância de práticas educativas que promovam essa aproximação de forma consciente e crítica. Para

compreender de que maneira essas experiências se manifestam no cotidiano dos estudantes, tornou-se necessário investigar diretamente suas percepções e vivências em relação as oficinas de maracatu cearense. Esse levantamento exige procedimentos sistematizados de coleta de dados, capazes de apresentar relatos dos estudantes e informações sobre o desenvolvimento das atividades, permitindo analisar como a exposição à cultura popular influencia a compreensão das tradições locais. A seguir, apresenta-se o método adotado para conduzir essa investigação, detalhando as estratégias de coleta de informações e os procedimentos utilizados para garantir a fidelidade e a profundidade dos dados obtidos.

2.2 Abordagem metodológica da pesquisa

A pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico voltado à fundamentação teórica, que serviu como base para a construção do referencial sobre o maracatu e para a elaboração das oficinas, bem como para o desenvolvimento do questionário, sua aplicação e posterior análise. Nessa primeira etapa, realizou-se um estudo da literatura especializada, contemplando a leitura de capítulos de teses, dissertações e artigos científicos relacionados aos temas da pesquisa. A partir disso, as contribuições de Minayo (2001) mostraram-se essenciais para a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa, oferecendo contribuições para a definição da abordagem qualitativa e para a estruturação metodológica deste estudo. As obras de Del-Masso (2012; 2014) complementaram esse processo, proporcionando uma melhor compreensão das etapas da pesquisa, especialmente no que se refere à escolha e aplicação dos instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados. No campo específico do maracatu, os trabalhos de Lima (2010) e Peixe (1980) foram fundamentais para o aprofundamento do conhecimento acerca da manifestação, suas origens e transformações culturais ao longo do tempo. Já as leituras de Costa (2009), Souza (2015), Paula (2010) e Militão (2012) contribuíram significativamente para a compreensão do maracatu cearense⁵, permitindo identificar suas particularidades em relação à vertente pernambucana, bem como seus aspectos históricos, simbólicos e performáticos que configuram essa expressão cultural no contexto local. Essa etapa teórica foi essencial para o embasamento conceitual da pesquisa e para a construção de uma compreensão mais ampla sobre o que foi estudado, aprofundando os conhecimentos acerca do maracatu, além de orientar os caminhos metodológicos adotados.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na elaboração das oficinas de maracatu, com ênfase tanto na teoria quanto na prática da manifestação. A construção das atividades ocorreu

⁵ Literatura utilizada nos capítulos 3 e 3.1 para compreensão da dimensão do maracatu cearense.

em parceria com o professor orientador, que contribuiu para a definição da sequência pedagógica e das estratégias de ensino. A bibliografia consultada durante a primeira etapa da pesquisa foi essencial para ministrar as oficinas, permitindo fundamentar teoricamente os conteúdos e assegurar que os encontros proporcionassem uma experiência educativa coerente e culturalmente significativa para os participantes. Posteriormente, o processo seguiu para a terceira etapa, o desenvolvimento das oficinas, momento que foi registrado em formato de diário de campo, descrevendo as experiências das observações de cada oficina ministrada⁶. As oficinas, ministradas pelo autor, contemplaram momentos de exposição teórica, vivências musicais e práticas rítmicas, explorando elementos característicos do maracatu cearense, como o baque solene, a organização dos instrumentos percussivos e o significado cultural das loas. Em relação a pesquisa, a abordagem adotada é do tipo qualitativa com aplicação de um instrumento de coleta de dados, configurando-se como a quinta etapa desse processo a ser apresentado no tópico 2.3 do presente trabalho. Logo, essa abordagem é fundamentada na perspectiva de compreender as percepções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes da oficina à experiência vivenciada nas oficinas de maracatu cearense. Ainda, seguindo o conceito de Minayo (2001, p. 21-22), essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A escolha por esse método se justifica pelo caráter subjetivo e interpretativo das informações buscadas, que demandam uma análise das falas e expressões dos alunos, indo além de dados numéricos.

O instrumento selecionado para a coleta de dados foi um questionário estruturado com perguntas objetivas e abertas, elaborados pelo autor com ajuda do professor orientador. As questões foram formuladas de modo a estimular os participantes a refletirem sobre o conteúdo apresentado nos encontros, suas aprendizagens e percepções sobre o maracatu cearense, além de avaliar o conteúdo abordado e o desenvolvimento dessas oficinas. A elaboração do questionário, configurou-se como a quarta etapa desse processo que buscou abranger não apenas informações objetivas, mas também impressões e sentimentos que emergiram durante o processo de intervenção pedagógica. O uso de perguntas abertas permitiu que os estudantes expressassem livremente suas respostas, sem a limitação de alternativas pré-definidas, favorecendo a manifestação de ideias originais e experiências pessoais. Além disso, essa estratégia contribuiu para identificar elementos simbólicos e culturais que poderiam não ser

⁶ Conteúdo elaborado e escrito, presente no capítulo 4 deste trabalho.

revelados por meio de métodos quantitativos, garantindo maior riqueza e profundidade às análises posteriores.

No desenvolvimento desse instrumento foi considerado o perfil etário e escolar dos participantes, optando por uma linguagem acessível e direta, de forma a facilitar a compreensão e evitar interpretações equivocadas. Conforme aborda Del-Masso, Santos e Cotta (2014, p. 7), a linguagem do questionário deve ser cuidadosa e pensada de acordo com as características do público-alvo. As perguntas foram dispostas em sequência lógica, partindo de questões mais simples e objetivas para outras que demandavam maior reflexão, o que possibilitou um fluxo mais natural no preenchimento, evitando a dispersão dos estudantes. Após a elaboração e realização das oficinas, o próximo passo desta pesquisa consistiu em detalhar como os dados foram coletados, permitindo compreender de que maneira os estudantes vivenciaram as atividades, quais percepções emergiram e como essas informações foram registradas de forma ética e confiável.

2.3 Procedimento de coleta e registro de dados

Como a quinta etapa desse processo, foi realizada a coleta de dados por meio de questionário ao término do ciclo das oficinas de maracatu cearense, desenvolvido ao longo de quatro semanas, na Escola em Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão, durante o mês de maio do ano de 2025. A respeito do uso de questionário, Del-Masso (2012, p. 46) reforça a necessidade de registrar como e por quem o instrumento foi aplicado, além de informar se outras formas de coleta de dados foram utilizadas. Nesta pesquisa, a aplicação do questionário ocorreu em sala de aula, no mesmo turno em que os alunos participaram das oficinas, no momento do almoço, garantindo a proximidade entre a vivência e o registro das respostas, o que contribuiu para a autenticidade das informações. Embora eu tenha ministrado as oficinas, não apliquei o questionário para não intervir e nem haver manipulação de respostas, uma vez que alunos podem responder de maneira a favorecer a aplicação da oficina apenas por receio da presença do ministrante, interferindo na qualidade e confidencialidade dos resultados. Então, foi solicitado à professora de artes da escola que aplicasse o questionário junto aos alunos que participaram dos encontros das oficinas.

Ainda sobre essa etapa, cada participante recebeu uma cópia impressa do questionário (vide anexo no apêndice A do presente trabalho), sem pressão ou restrição de tempo. O ambiente de aplicação foi mantido calmo e silencioso, minimizando interferências externas e preservando a concentração dos respondentes. Os questionários, após preenchidos, foram recolhidos individualmente e armazenados pela própria professora, de modo a garantir a confidencialidade

das respostas. Portanto, depois dessa coleta, seguiu-se para a quinta e última etapa da pesquisa, a análise de dados, que será apresentado no capítulo 5. Ao longo da análise dos resultados não haverá identificação pessoal, preservando o anonimato dos participantes e respeitando as diretrizes éticas da pesquisa. Esses dados foram organizados e submetidos a um processo de análise de conteúdo, buscando identificar categorias temáticas, recorrências e singularidades presentes nas falas dos alunos, possibilitando uma interpretação mais ampla sobre o impacto das oficinas de maracatu cearense.

Diante do exposto, é possível perceber que a experiência vivida nas oficinas de maracatu cearense pode oferecer um campo aberto para reflexões sobre o ensino musical e a valorização da cultura local. Concluídas as etapas metodológicas, o leitor adentrará, agora, para o universo do maracatu, explorando seus contextos históricos, simbólicos e culturais, a fim de compreender as bases que sustentam essa manifestação e suas particularidades no cenário local.

3. SOBRE O MARACATU

O presente capítulo dedica-se a compreensão do maracatu em suas dimensões simbólicas, históricas e sonoras, buscando situá-lo no contexto das manifestações culturais populares brasileiras. Mais do que uma manifestação festiva, ele representa uma herança viva da cultura afro-brasileira, atravessando o tempo e transformando-se junto às comunidades que o mantêm pulsante. Compreender o maracatu é também compreender parte da história do Ceará, uma história marcada pela resistência, pela reinvenção e pelo entrelaçamento de tradições que se expressam na música, na dança, na religiosidade e na força coletiva de seus brincantes. Neste momento do trabalho, o leitor conhecerá de forma mais detalhada o processo de formação do maracatu no estado, suas transformações ao longo das décadas e as particularidades que o diferenciam de outras manifestações do gênero no Brasil. Com isso, serão apresentados elementos de sua trajetória, desde suas raízes ligadas às tradições afrodescendentes até sua inserção nos desfiles carnavalescos e nos movimentos culturais contemporâneos. Assim, compreender o maracatu cearense é também reconhecer o valor da diversidade cultural e a importância de sua preservação como patrimônio imaterial e forma de expressão identitária.

O maracatu é uma manifestação artística cultural de cunho popular que é cultivada durante todo o ano e culmina no carnaval, caracterizado por um desfile de cortejo real acompanhado de um conjunto percussivo. Essa manifestação remonta às festas de coroações de reis e rainhas do congo⁷ que aconteciam no século XIX, e segundo Souza (2014, p. 19) se

⁷ Esta representação simbólica está presente nos cortejos de maracatus e nas festas em homenagem à coroação de Reis e Rainhas negras, sendo estes os principais personagens no enredo da manifestação do maracatu.

tornaram registros de uma festa de comunidade católica negra, sendo um grupo composto majoritariamente por negros e negras, também se destaca por ser uma expressão artística, englobando a dança, música e teatro. Considerando a repercussão de público e a relevância no cenário cultural observada desde a década de 1960, percebe-se que essa manifestação é essencial na formação das identidades culturais, representando a herança e a resistência dos negros e negras ao longo da história. O maracatu desempenha uma função social importante, pois vai além de sua dimensão artística, funcionando como um instrumento de resistência e afirmação cultural. Ele não apenas reflete a herança histórica da população negra, mas também atua como uma forma de combate aos preconceitos raciais, promovendo a representatividade e fortalecendo os vínculos comunitários sendo um símbolo de resistência, luta e preservação de uma memória coletiva.

O músico compositor e pesquisador, César Guerra Peixe, foi um dos intelectuais que fez estudos sobre o maracatu com pesquisas aprofundadas e propôs uma divisão entre dois tipos diferentes, fazendo a distinção entre Maracatu Nação⁸ ou Maracatu de Baque Virado e Maracatu Rural ou Maracatu de Baque Solto. Segundo o historiador Lima (2010), Guerra Peixe documentou em sua obra “Maracatus do Recife” canções e variações rítmicas, entrevistou integrantes e categorizou o maracatu em duas vertentes, as mesmas apresentadas anteriormente. O Maracatu de Baque Virado se desenvolveu principalmente em Pernambuco e atualmente é marcado pela religiosidade afro brasileira, enquanto o Baque Solto, é típico de Nazaré da Mata localizada na Zona da Mata em Pernambuco e, segundo Militão (2012, p. 52), “seriam os maracatus com visível vestígio dos séquitos negros dos autos dos congos”. Ao longo do tempo, essa manifestação cultural se fortaleceu como símbolo da resistência e da afirmação da identidade afro-brasileira, além de ser um dos principais festejos do carnaval pernambucano com uma instrumentação percussiva marcante.

Concernente à instrumentação no maracatu, esse batuque desempenha um papel crucial na construção sonora e na caracterização dessa manifestação cultural. Composta predominantemente por instrumentos de percussão, como a alfaia, o gonguê, o tarol e o ganzá, a instrumentação do maracatu reflete a diversidade e a complexidade das influências das comunidades negras no Brasil, particularmente nos contextos sociais e históricos. Além desses instrumentos tradicionais, destaca-se o uso dos agbês, formado por uma cabaça revestida por

⁸ Maracatus formados majoritariamente por comunidades de negros e negras que compartilham práticas e costumes, dentre os quais se destacam as religiões de divindades e de entidades. Ainda cabe ressaltar que o cortejo é algo indispensável na caracterização do maracatu nação, diferenciando, assim, de grupos percussivos formados por jovens brancos de classe média, interessados apenas em fazer música. (LIMA, 2014, p. 71-72)

uma malha de contas, que possui um som agudo e vibrante e complementa a base rítmica fornecida pelos outros instrumentos. Mais recentemente, observa-se a inclusão do timbal nas nações de maracatu de Pernambuco, o que contribui para a expansão da sonoridade tradicional do batuque, configurando-se como parte de um movimento de ressignificação dessa manifestação. No Ceará, embora a estrutura da instrumentação seja semelhante, observam-se algumas variações nas técnicas de execução e na organização dos grupos, com a inclusão de outros instrumentos locais, como surdos e ferros (triângulo de maracatu) que podem intensificar a percussão e criar uma sonoridade distinta, sendo uma característica marcante do maracatu cearense (SOUZA, 2015, p. 46).

Imagem 1: Ferro (triângulo) - detalhe do instrumento e bastão de ferro na mão do batuqueiro.



Fonte: SOUZA, 2015 p. 51

Cada instrumento possui uma função específica, sendo responsável por manter o ritmo que, por sua vez, estabelecem a cadência e a energia do desfile. Essa instrumentação não só define o caráter musical do maracatu, mas também é um elemento essencial na organização social dos grupos que o praticam, pois, cada instrumento está associado a diferentes papéis dentro do cortejo e da estrutura do grupo, funcionando como uma linguagem simbólica que reforça a identidade cultural e a continuidade das tradições afro-brasileiras dentro da dimensão cultural e representativa.

Essa manifestação possui muitos elementos simbólicos e culturais, no qual se destaca, a calunga, que representa uma figura ancestral, associada à espiritualidade e à memória das origens africanas, sendo uma espécie de "espírito" que orienta e protege o cortejo. Sobre isso,

o pesquisador Costa (2009, p. 142) explica que a boneca representa o poder matriarcal e a força do grupo, sendo um símbolo religioso de grande significado, Cascudo (1988, p. 182) esclarece que a palavra calunga no idioma africano Quioco, quer dizer mar, aparecendo nos cantos de Candomblés e Umbandas, associados aos *santos d'água*. Tradicionalmente, a calunga é representada por uma boneca negra, carregando consigo significados relacionados à ancestralidade, ao sagrado e à resistência cultural. Durante o desfile, ela ocupa um papel central, tanto simbólico quanto ritualístico, funcionando como um elo entre o passado e o presente da comunidade.

Imagem 2: Calunga e dama do paço do Maracatu Az de Ouro. Fortaleza (CE), 2021.



Fonte: Diário do Nordeste, 2021

A presença da calunga nas alas do maracatu, especialmente nas alas do rei e rainha, é um componente essencial para a estrutura do cortejo, carregada pela dama do paço, uma mulher negra que desfila no centro das alas das negras com a mesma fantasia (MILITÃO, 2007, p. 168). Em sua função, a calunga não apenas reforça a identidade cultural dos participantes, mas também estabelece uma narrativa que atravessa as gerações, tornando-se um símbolo de continuidade e preservação da memória coletiva afro-brasileira.

Ao analisar o cortejo de maracatu, é imprescindível compreender as alas, pois vão além de simples divisões estruturais da apresentação. Cada ala carrega consigo uma função simbólica, um papel específico e personagens que são responsáveis por representar diferentes aspectos da simbologia dessa manifestação cultural. Cada grupo é composta por figuras emblemáticas que, além de contribuir para a estética e o ritmo do desfile, carregam consigo significados profundos e históricos. Cada agremiação tem suas divisões dentro do cortejo, podendo criar novas alas a depender do tema do desfile, sendo outras, fixas, mantendo uma estrutura tradicional.

Dentre as alas permanentes, está a ala das baianas, responsável por manter viva a

conexão com a religiosidade afro-brasileira, com suas danças e vestimentas que simbolizam o vínculo com as divindades africanas. Ainda conforme o músico e pesquisador Militão (2007, p. 169), as baianas representam as mães de santo⁹. Já a ala do rei e da rainha desempenha uma função ritualística e representativa, são as principais figuras do cortejo, sendo composta por personagens que evocam a monarquia africana, com suas coroas e trajes luxuosos, simbolizando a força e a ancestralidade dos reis e rainhas do Congo. Uma característica particular do maracatu cearense é que as figuras da rainha são tradicionalmente interpretadas por homens, desde o primeiro desfile do Maracatu Az de Ouro. Esse costume, embora não seja seguido por todas as nações de maracatu atualmente, se consolidou ao longo do tempo como uma prática representativa. A última ala do cortejo é a do batuque, composta por músicos e percussionistas que garantem a continuidade da performance com a execução dos ritmos e canções.

Imagem 3: Ala das baianas em desfile do Maracatu Nação Iracema. Fortaleza (CE), 2017.



Fonte: Prefeitura de Fortaleza, 2017

Dessa forma, a divisão do cortejo em alas não só estrutura o desfile, mas também funciona na elaboração e apresentação de elementos narrativos e simbólicos, refletindo as múltiplas dimensões de resistência, cultura e memória afro-brasileira presentes no maracatu. Assim, ao abordar as alas, percebemos que cada personagem, movimento, instrumento e loas cantadas, tem um significado profundo, transmitindo histórias de resistência e de fé.

⁹ Médiun feminino, chefe ou dirigente do Terreiro.

Imagem 4: Registro fotográfico da ala da corte, rei e rainha do Maracatu Rei Zumbi no desfile carnavalesco no ano de 2020, Fortaleza (CE).



Fonte: O Povo, 2020

Outro elemento que se destaca, são as loas, que segundo Cascudo (1988, p. 440) são versos de louvação que podem ser improvisados ou elaborados, essas canções são entoadas durante o desfile e desempenha um papel essencial nesse processo de construção de significado e representação cultural. O pesquisador Costa (2009, p. 47-48) caracteriza essas canções como composições breves que fazem referência às culturas africana, afro-brasileira e cearense, uma vez que evocam os locais de origem dos povos negros. Com isso, percebemos que elas são mais do que simples melodias, representam uma forma de comunicação direta com o público e com os ancestrais, carregando consigo o poder de afirmar a herança cultural. Para isso, existe um responsável que canta esses cânticos durante os desfiles, chamado de tirador de loas ou macumbeiro, e pela tradição, se fantasia de negra (MILITÃO, 2007, p. 170), sendo o narrador que mantém o elo entre o público e os elementos simbólicos presentes no desfile. Abaixo segue um trecho da loa “Chico Batista, mestre calungueiro” tema do Maracatu Nação Fortaleza no desfile de Carnaval de 2014, composição de Calé Alencar¹⁰, onde celebra a memória e o legado do mestre Chico Batista, exaltando sua contribuição à música e à cultura popular de Pernambuco.

¹⁰ Cantor, compositor e produtor musical reconhecido por sua contribuição à música popular brasileira e à cultura afro-brasileira, especialmente no campo de maracatu nação, presente no carnaval de rua de Fortaleza desde 1995. Foi vice presidente, e posteriormente presidente da Federação da Agremiações Carnavalescas do Estado do Ceará (FACC), e vice-presidente do Maracatu Az de Ouro, na qual se desligou junto de outros brincantes para formar o Maracatu Nação Fortaleza, fundado em 2004. Também compôs loas para desfiles carnavalescos e sambas para blocos como Fuxico do Mexe-Mexe. Em 2005, lançou o disco Loas de Maracatu Cantigas de Liberdade, celebrando uma década no carnaval de rua.

*Chico Batista, mestre calungueiro
 Eu canto loas e os mantras do terreiro
 Eu trago a força de Zumbi e Ganga Zumba
 Para saudar tua passagem para o reino de Olorum*

*Chico Batista, artista brasileiro
 Quem bate ferro no batuque é batuqueiro
 Nossa Senhora do Rosário te abençoe
 Na paz de Oxalá, salve o mestre calungueiro*

Conforme destaca Calé Alencar na canção, podemos observar que as loas retratam figuras míticas, histórias de luta e vitórias, manifestando um vínculo íntimo com as tradições religiosas, como o candomblé, onde os cantos reverenciam os orixás e as forças da natureza. Cada verso entoado reverbera a força de uma ancestralidade que nunca se perde, mas se renova e se adapta às diferentes gerações. Essas cantigas, portanto, não apenas embelezam o espetáculo, mas são também uma forma de resistência e uma reafirmação da identidade afro-brasileira, tornando-se um dos elementos marcantes e emocionantes do maracatu. As loas no desfile são de grande importância, pois funcionam como uma manifestação de resistência cultural e afirmação da identidade do povo negro. Além disso, criam um ambiente de respeito e reverência, essencial para a espiritualidade dos desfiles.

3.1 Maracatu: história, cultura e resistência

Sabemos que o maracatu é uma das mais emblemáticas manifestações culturais, especialmente nas festividades de rua do Nordeste, como nos estados do Ceará e Pernambuco. Embora a sua origem ainda seja objeto de debates, autores como Carneiro (2007), Militão (2012) e Costa (2009) defendem a ideia de que o maracatu remonta ao período colonial, com particular ênfase nas festividades de coroação de reis e rainhas do Congo, realizadas no século XIX. Nesses eventos, os povos escravizados que foram trazidos para o Brasil começaram a desenvolver e preservar suas tradições culturais de forma sincrética, misturando elementos africanos com influências locais. O historiador Lima (2010) aponta autores como Katarina Real, Roberto Benjamin e Leonardo Dantas da Silva, que se dedicaram a pesquisa dessa manifestação a partir de 1960, abordando sobre essas coroações de rei do Congo e a preocupação com essas origens. No entanto, destaco que a relevância desta pesquisa vai além da simples busca pelas origens do maracatu, sendo impossível definir a origem exata, mas apenas encontrar indícios da existência, como descreve o pesquisador Lima (2019).

Na literatura especializada publicada sobre o maracatu, é possível encontrar discursos

de que essa manifestação tenha vestígios no período colonial, trazendo elementos e menções ao povo africano, tanto em suas canções quanto em personagens durante o cortejo (CARNEIRO, 2007) sendo essa manifestação reconhecida e designada no meio acadêmico e midiático uma “africanidade”. Há indícios dessa manifestação nas irmandades no século XIX na qual Militão (2012, p. 12) argumenta que, aqui no Brasil, existem relatos de festas que apresentaram similaridades com as coroações dos Reis Negros que foram concretizadas dentro das Irmandades¹¹ de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos como uma forma de resistência dos povos escravizados. Souza (2014) e Paula (2010) argumentam que os povos escravizados estabeleceram uma relação de proximidade com o catolicismo a partir do século XV, quando foram levados à Europa e tiveram seus primeiros contatos com a religião católica, especialmente em Portugal. Essa aproximação se deu em um contexto de dominação cultural e religiosa, no qual o catolicismo foi utilizado como instrumento de controle, e, posteriormente, começaram a fazer associações entre os santos católicos e as entidades africanas.

Encontraram grande identificação com a santa Nossa Senhora do Rosário, devido à imagem da santa possuir um colar de rosas (rosário) semelhante ao colar usado por Ifá¹². Souza (2014) coloca o historiador José Ramos Tinhorão como um difusor desse conhecimento:

[...] José Ramos Tinhorão, que entende que o catolicismo foi sempre integrado às comunidades negras por meio das “exterioridades do culto” e não pela “assimilação dos conceitos teóricos da fé”, conclui que os negros elegeram nossa senhora do rosário para objeto de culto por terem estabelecido uma relação direta entre o seu rosário e o “rosário de ifá”, usado por sacerdotes africanos. (TINHORÃO, 1988 apud SOUZA, 2014, p. 164)

Com base no que foi apresentado pelo autor, pode-se inferir que o catolicismo foi incorporado às comunidades negras no Brasil de maneira singular, por meio das "exterioridades do culto", ou seja, pela prática ritual e simbólica, em vez da assimilação dos conceitos doutrinários do cristianismo. Essa forma de apropriação religiosa ocorreu em um contexto marcado pela opressão, no qual os povos africanos escravizados foram submetidos a um processo violento de dominação cultural e religiosa. Nesse cenário, a articulação entre elementos do catolicismo e das tradições espirituais africanas resultou na formação de um sistema religioso sincrético, que não apenas resguardava aspectos identitários e culturais, mas também funcionava como uma estratégia de resistência frente à imposição do cristianismo europeu. Foi nesse contexto que surgiram as irmandades religiosas negras, instituições que,

¹¹ As irmandades eram associações leigas, formadas por negros escravizados ou alforriados em torno de um santo protetor.

¹² Orixá adivinho. Deusa protetora dos partos.

além de possibilitarem a vivência de uma religiosidade própria, também funcionaram como espaços de solidariedade, organização social e preservação cultural.

Imagem 5: Igreja Nossa Senhora Do Rosário dos Homens Pretos, Fortaleza (CE).



Fonte: Acervo Pessoal.

Originadas no período colonial, as irmandades se espalharam por diversas regiões do Brasil, de acordo com Pereira (2015, p. 35), em que cita Hoornaert (1990), as irmandades começaram a se expandir nas áreas urbanas a partir do século XVII, com presença marcante em cidades como Rio de Janeiro, Belém, Salvador, Recife e partes da região mineira. Ainda no trabalho de Pereira, podemos identificar um trecho que nos remete ao início da prática de maracatu dentro das irmandades em que a autora cita Campos (1980, p.8):

Existiam irmandades apenas de brancos; as de brancos e pretos. Outras, de pardos. Algumas, raras, só de pretos, quer apenas de escravos ou destes e forros; as integradas por pardos e brancos, e aquelas que quase sempre, incluindo pretos escravos, compunham-se de reis e rainhas, podendo desfilar a comemorar, em ocasião de atos mais solenes, com indumentos de flagrante imitação as vestes do poder régio. (CAMPOS, 1980 *apud* PEREIRA, 2015, p. 35)

Com base nas colocações do autor, pode-se entender que dentro das irmandades já haviam possíveis indícios da prática de maracatu, notamos também que quase sempre eram negros escravizados que participavam dessas instituições e organizavam-se em reis e rainhas negros para um desfile em comemorações de atos solenes. Ainda nesse trecho, notamos que

eles representavam a luxúria da corte real europeia, característica que dialoga com o maracatu, no qual os negros, colocados à margem da sociedade, se apropriam de símbolos da realeza para afirmar seu valor, sua estima, presença, identidade e resistência cultural. Tsezanas (2010, p. 43) nos mostra que a partir da década de 1840 as festas e batucadas em dias de festa de Nossa Senhora do Rosário, praticados por nações e ligado as irmandades, passaram a ser chamadas de maracatu. Ela explica que essa manifestação aparece nas irmandades na segunda metade do século XIX, um período conturbado com conflitos entre essas instituições e as classes dominantes que pediam interdição policial desses festejos. Sobre isso, Souza (2014) indica que essas repressões policiais às manifestações culturais afrodescendentes se prolongaram desde o final do século XIX até a década de 1940, com o término do Estado Novo (SOUZA, 2014, p. 55).

Além da repressão por parte das classes sociais altas, outro elemento que contribuiu para o processo de desvalorização dessas manifestações foi a intolerância aos sincretismos, intensificada pela romanização promovida pela Igreja Católica. Esse processo constituiu em um alinhamento institucional e doutrinário das igrejas locais com as orientações da Santa Sé¹³ visando moldar o catolicismo brasileiro ao modelo romano. Com a romanização, a Igreja procurou preservar uma doutrina e um culto homogêneo, ainda segundo Santirocchi (2010), padres e clérigos intensificaram essa doutrinação com a criação de igrejas, colégios e seminários para catequizarem a população, o que frequentemente resultava na rejeição de manifestações religiosas que misturavam práticas católicas com tradições locais ou afro-brasileiras, como ocorreu, por exemplo, nas religiões como o Candomblé e a Umbanda. Costa (2009, p. 171) argumenta que foi no processo de romanização, no século XIX, que as coroações de reis e rainhas dentro das irmandades foram extinguidas, ainda cita Guillen (2007) em sua argumentação reforçando que esse “processo de romanização proibiu que manifestações da cultura popular acontecessem no interior dos templos católicos” (GUILLEN, 2007, p. 186).

Com o tempo, o maracatu ressignificou seu vínculo religioso, aproximando-se das religiões afro-brasileiras sem abandonar com sua dimensão espiritual, e, ao mesmo tempo, seguiu se inserindo no contexto das festividades populares. A segunda metade do século XIX é um período fundamental para compreendermos a formação dos maracatus, configurando uma época caracterizada por tensões nos centros urbanos que se agravaram ao longo das décadas,

¹³ A Santa Sé representa a cúpula do governo da Igreja Católica, chefiada pelo Papa e composta por um conjunto de órgãos que auxilia o Sumo Pontífice em suas atribuições missionárias, e tem sede no Estado da Cidade do Vaticano. Disponível em: <https://trilhante.com.br/curso/sujeitos-do-direito-internacional-publico/aula/a-santa-se-e-o-vaticano-2> Acesso em: 16 de abril de 2025.

impulsionadas por mudanças econômicas e políticas, como a abolição da escravatura e a proclamação da República. Por tanto, é a partir desse momento que a literatura anuncia o aparecimento dos maracatus desligados das irmandades, pouco a pouco migrando para as festividades populares (TSEZANAS, 2010). Com isso, o maracatu mantém práticas religiosas e figuras como a dama do paço e a calunga, símbolos de mando ou sacerdotal, conforme argumenta Silva (2004, p. 43). Esse processo de transição traz bons indícios da capacidade de reinvenção de suas práticas que mostra o reflexo da capacidade de reinvenção dessa manifestação que, ao migrar para o carnaval, continuou sendo uma forma de resistência cultural, se tornando um símbolo de resistência afro-brasileira, unindo o sagrado e o profano, o religioso e o popular.

Militão (2012) aborda memorialistas como João Nogueira e Gustavo Barroso em que narram em suas obras a presença do maracatu nas últimas décadas do século XIX. Além disso, João Nogueira em seu livro de crônicas “Fortaleza Velha, Crônicas” relata que “o maracatu era um grupo de homens que se pintavam de negro e andavam, lentamente, pelas ruas da cidade tocando reco-recos e maracás” (MILITÃO, 2012, p. 22). O autor mostra que esses grupos participavam do carnaval com trajetos que saiam de suas sedes localizadas em bairros distintos de Fortaleza:

O trajeto dos maracatus seguia várias ruas e cada grupo saía em cortejo de sua sede, que não eram lugares acessíveis até o centro da cidade (Maracatu do Morro do Moinho: área próxima ao atual bairro Arraial Moura Brasil; Maracatu do Outeiro: área a partir da Rua 25 de Março no sentido leste – Colégio Militar de Fortaleza; Maracatu do Beco da Apartada Hora: área próxima a atual Rua Governador Sampaio; Maracatu da Rua São Cosme: atual Rua Padre Mororó; e maracatu do Manuel Conrado. (MILITÃO, 2012, p. 22)

Essa citação evidencia a presença de diversos grupos de maracatu em Fortaleza no final do século XIX, cujos cortejos partiam de regiões periféricas da cidade em direção ao centro, revelando tanto a territorialização popular da manifestação quanto os desafios de acesso enfrentados pelos brincantes. A ausência de registros mais abrangentes sobre os primeiros grupos de maracatu em Fortaleza, dificulta o acesso e a compreensão de suas trajetórias, práticas e vínculos sociais. Ainda que silenciados pelo tempo, os antigos maracatus e autos de congo de Fortaleza deixaram marcas profundas na memória cultural da cidade as quais provavelmente contribuíram para a manutenção das suas práticas e o surgimento de novos grupos.

Seguindo nessa trilha, em 1936, Raimundo Alves Feitosa¹⁴ funda o Maracatu Az de

¹⁴ Raimundo Alves Feitosa, também conhecido como Mundico ou Boca Aberta, foi uma figura central na cultura popular do Ceará, reconhecido principalmente por sua atuação como fundador do Maracatu Az de Ouro, em 1936. Sua contribuição para a preservação e transformação do maracatu cearense foi crucial para o fortalecimento dessa

Ouro, reconhecido como o primeiro maracatu formalmente constituído no estado do Ceará. Sua criação não ocorreu de maneira isolada, mas inserida em um contexto de transformação das dinâmicas culturais urbanas e de disputa por visibilidade dentro do carnaval de Fortaleza. Ao fundar o Az de Ouro, Feitosa deu início a um movimento que não apenas introduziu o maracatu como performance carnavalesca na cidade, mas também resgatou e ressignificou elementos da ancestralidade africana. Segundo o pesquisador Militão (2007, p. 33) o grupo estreou no carnaval de 1937, a convite do primeiro Rei Momo de Fortaleza (CE), Ponce de Leon¹⁵, desfilando com cortejo real, estandarte, batuques e personagens simbólicos como o rei e a rainha do Congo, a dama do paço e o príncipe, características típicas do maracatu.

Imagem 6: Raimundo Alves Feitosa, 1995.



Fonte: Militão, 2007, p. 32.

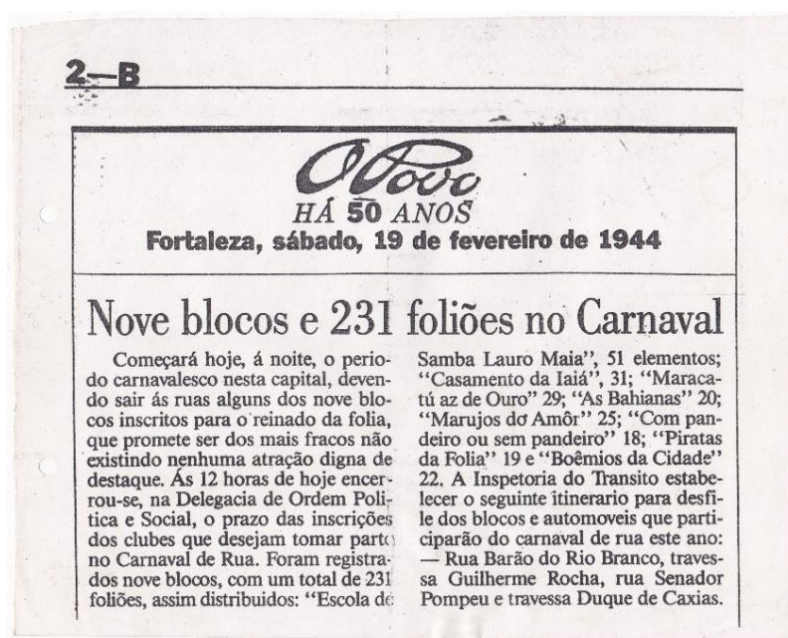
Durante a década de 1940, o Maracatu Az de Ouro consolidou-se como uma das principais referências culturais do carnaval cearense, alcançando notório reconhecimento público. Militão (2007, p. 34) argumenta que nesse período, a agremiação foi agraciada com diversas premiações concedidas por veículos da imprensa local, que desempenhavam um papel

manifestação afro-brasileira no estado. Antes da criação do Az de Ouro, Raimundo já estava imerso no universo dos folguedos populares, como reisados e autos de congo. Seu encantamento e sua experiência com o carnaval de Recife, onde viveu por três anos (1930-1933), foi determinante para sua decisão de fundar o primeiro maracatu eminentemente carnavalesco da cidade, adaptando as influências pernambucanas à realidade cearense.

¹⁵ O Rei Momo é uma figura lendária do carnaval brasileiro, que representa a alegria, o humor e a irreverência da festa. Ele é escolhido para reinar sobre os foliões durante os dias de carnaval, recebendo a coroa, o cetro e a faixa que o distinguem como o líder da folia. O convite do Rei Momo Ponce de León foi um momento importante no reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ceará, conferindo visibilidade e valorização ao maracatu. Esse evento contribuiu para a diversificação das manifestações culturais no carnaval de Fortaleza.

central na legitimação simbólica das manifestações populares da cidade. Sua presença constante nos jornais da época, especialmente nas coberturas das festividades carnavalescas, evidencia o que pode ser percebido não apenas em seu prestígio artístico, mas também na sua relevância social como expressão da cultura. No carnaval de rua de Fortaleza no ano de 1944, registrou-se a participação de nove blocos carnavalescos, totalizando 231 foliões oficialmente contabilizados. Dentre esses grupos, destacava-se o Maracatu Az de Ouro, que desfilou com um total de 29 brincantes em seu cortejo. A participação quantitativa do grupo, embora modesta em comparação ao total geral, é significativa, já que é a única agremiação desse período.

Imagem 7: Recorte do periódico jornal O Povo, de 19 de fevereiro de 1944



Fonte: Mapa Cultural Maracatu Az de Ouro, 2019.

A iniciativa de Feitosa pode ser reconhecida não apenas como a fundação de um grupo festivo carnavalesco, mas também como um gesto que dialoga com processos de visibilidade negra e com dinâmicas de contestação simbólica da exclusão. A trajetória do Az de Ouro, portanto, se torna uma manifestação que articula religiosidade, estética e memória, configurando-se como um marco do maracatu no Ceará e um símbolo duradouro da resistência negra em Fortaleza. Ao adaptar os elementos tradicionais do maracatu aos contextos locais, o Az de Ouro construiu uma linguagem própria, que, ao longo das décadas, contribuiu para estimular o surgimento de novos grupos, como os maracatus Az de Espada, Estrela Brilhante, que compartilham a herança simbólica fundada por Feitosa. É nesse processo de reinvenção e continuidade que emergem as particularidades do maracatu cearense, cuja identidade se diferencia do modelo pernambucano, como em seus elementos estéticos.

Imagem 8: Maracatu Az de Ouro em 1950

Fonte: CARNEIRO, 2007, p. 63

Diferente da vertente de Pernambuco, o maracatu cearense desenvolveu características próprias que lhe conferem uma identidade singular no cenário cultural brasileiro. Uma das marcas mais distintivas é o uso da máscara negra tisonada. Segundo Souza (2015), no âmbito dos maracatus cearenses, a pintura facial assume papel crucial na conformação estética dos personagens centrais, impondo-se como prática obrigatória para sua plena caracterização cênica. Tal pintura é elaborada a partir de uma composição artesanal que combina vaselina, fuligem proveniente de lamparinas, óleo mineral e talco, resultando em uma camada densa e de brilho peculiar, conferindo-lhes uma aparência enigmática e simbólica. Costa (2009, p. 59), Paula (2010, p. 42) e Souza (2015, p. 49) relatam, em seus trabalhos, que uma das possíveis teses para o uso da máscara se deu pelo discurso da “invisibilidade do negro” na cultura local, devido ao número reduzido de negros escravizados no período colonial, em comparação com outros estados, como Rio de Janeiro e Bahia. Há quem defenda o uso desse instrumento apenas como forma estética, e outros que o consideram uma prática obrigatória imposta pela Federação das Agremiações Carnavalescas. Militão (2007) argumenta, com base em entrevista realizada em 1995 com Raimundo Alves Feitosa, que este foi um dos difusores da prática de pintar o rosto com o objetivo de escurecer a pele, buscando assemelhar-se às escravas africanas e reforçar uma estética ligada à ancestralidade negra (MILITÃO, 2007, p. 71). Costa (2009) ainda relata que há uma forte discussão a respeito dessa particularidade, assim, pode-se deduzir que a máscara parece tanto ocultar quanto revelar, ela encena a presença negra em um estado cuja historiografia oficial durante muito tempo apagou ou minimizou a contribuição e a existência

da população afrodescendente.

Imagem 9: Brincantes aplicando a tinta negra no rosto.



Fonte: SOUZA, 2015, p. 47.

Outro elemento particular do maracatu cearense é o emprego do ferro (também conhecido como triângulo) como instrumento de destaque no batuque, o qual Souza define como o elemento de grande visibilidade que “define o timbre e o ritmo das músicas” (SOUZA, 2015, p. 50). Costa (2009) também ressalta a importância do ferro, afirmando que esse é o instrumento diferenciador na performance do maracatu cearense, sendo responsável por conduzir a marcação rítmica de forma precisa e contínua. Com isso, somando-se à batida solene da percussão, o triângulo contribui para mais uma singularidade do maracatu cearense, a construção de uma atmosfera musical mais lenta e cerimonial nas apresentações. Essa sonoridade mais arrastada, segundo o pesquisador Militão (2007, p. 43) está diretamente ligada à estética do desfile, onde os figurinos pesados exigiam um ritmo mais cadenciado. Militão ressalta que esse andamento lento foi influenciado pelas escolas de samba do Rio de Janeiro, por conta das vestimentas ornamentadas que passaram a compor os cortejos. Ele ainda afirma que esse novo ritmo teve início com o maracatu Rei de Paus, que acabou moldando a forma como outras nações passaram a organizar seus desfiles.

Além disso, o maracatu cearense é caracterizado pela atuação de homens na representação de figuras femininas, como a rainha e dama do paço. “A rainha do Az de Ouro não é mulher, é um homem. Assim também como a dama. Todos nós do maracatu somos homens¹⁶” (MILITÃO, 2007, p. 71). Essa prática remonta aos primeiros grupos da manifestação no Ceará, como o Maracatu Az de Ouro, e consolidou-se com o tempo como uma prática

¹⁶ Entrevista realizada com Raimundo Alves Feitosa no ano de 1995. MILITÃO, 2007, p. 71.

amplamente aceita dentro do universo do maracatu. Foi somente a partir do final da década de 1980 que algumas nações passaram a inserir mulheres nesses papéis, como relata Souza (2015, p. 73), ao citar Eulina Moura reconhecida como a primeira mulher a assumir o papel de rainha em um maracatu cearense, assumindo a realeza no Maracatu Verdes Mares em 1988 e, posteriormente, no Maracatu Nação Baobab. Essa prática reflete uma das singularidades do maracatu, evidenciando como as tradições se constroem e se consolidam ao longo das gerações.

A consolidação dessa manifestação, no entanto, também abriu espaço para o amadurecimento no campo do maracatu no Ceará, que como cita o pesquisador Carneiro (2007), no ano de 1950 foi um início para o surgimento de outros grupos de maracatu, “um chamado de Az de Espada, fundado por Eli Bessa e José Orestes Cavalcante” (CARNEIRO, 2007, p. 64). Com isso, Militão (2007, p. 38) aponta que esse maracatu foi responsável por abalar as estruturas do Az de Ouro, levando alguns integrantes a saírem dessa agremiação e criarem o Maracatu Estrela Brilhante. Em 1951, esta agremiação desfila pela primeira vez no carnaval de rua em Fortaleza, sendo assim a primeira divisão do Az de Ouro. Foi nesse contexto que surgiram os chamados maracatus dissidentes, formações que, embora herdeiras da trajetória iniciada por Feitosa, buscaram construir caminhos próprios.

Uma das motivações apontadas por integrantes do Maracatu Az de Ouro para a criação do Maracatu Estrela Brilhante foi a recorrente ausência de Raimundo Alves Feitosa durante alguns carnavais, figura central na condução do grupo, como aponta Militão (2007, p. 38). Tal ausência teria provocado inseguranças quanto à continuidade da agremiação em momentos decisivos. Além disso, a iminente disputa com o Maracatu Az de Espada, considerado, à época, um grupo mais estruturado e associado a segmentos sociais, intensificou a percepção de necessidade por uma nova organização. Nesse contexto, Militão ainda aborda sobre os relatos dos próprios brincantes, em que surgimento do Maracatu Estrela Brilhante representava não apenas uma resposta estratégica, mas também a tentativa de instituir uma base organizativa mais sólida e autônoma, que assegurasse a permanência da tradição e da presença negra no carnaval cearense. Com essas tensões internas, o Maracatu Az de Ouro se ausenta do carnaval de rua de Fortaleza de 1951 a 1957.

Após o carnaval de 1959, o Maracatu Estrela Brilhante encerrou suas atividades, o que motivou alguns de seus antigos integrantes a fundarem, em 1960, o Maracatu Áz de Paus. Ainda, segundo pesquisador Costa (2009, p. 33), algumas das agremiações nomeavam seus grupos inspirados em cartas de baralho para explorar a ideia de jogo e competição, usando esses elementos como formas de engajar os participantes. Essa nova agremiação reuniu brincantes do extinto Estrela Brilhante, contando ainda com Feitosa e Mestre Juca do Balaio, ambos do Az

de Ouro. Nesse contexto, o Maracatu Az de Ouro se ausentou dos desfiles carnavalescos de Fortaleza entre os anos de 1960 e 1969, marcando a segunda cisão significativa em sua trajetória. O grupo retornaria apenas em 1970, conforme relata Militão (2007, p. 44–45), já sob nova liderança, agora a cargo de Mestre Juca. Militão também destaca que o carnaval de rua em Fortaleza, na década de 1970, enfrentava sérias dificuldades estruturais, agravadas pela crescente valorização da mídia ao carnaval do Rio de Janeiro. Diante desse cenário, em 1980, Mestre Juca buscou apoio junto ao jornalista Paulo Tadeu, que assumiu a direção do Az de Ouro. Ainda nesse mesmo ano, porém, Tadeu, juntamente com outros parceiros, fundaria o Maracatu Vozes da África, que viria a conquistar o título de campeão em 1981. Com o avançar das décadas, novas agremiações surgiram, ainda segundo Costa (2009, p. 41-42), no mesmo ano da fundação do maracatu Vozes da África, surgiu o Nação Verdes Mares, Nação Gengibre e Nação Zumbi dos Palmares. Em 1994, o Nação Baobab surge liderado por uma mulher, Eulina Moura, também a primeira rainha do Verdes Mares no ano de 1988. A partir dos anos 2000, o número de agremiações aumenta, Costa descreve:

Em 2002 foi criado o Nação Iracema, no bairro periférico Jardim Iracema, por William Augusto Pereira e sua esposa Lúcia Simão que haviam sido articuladores do movimento negro na década de oitenta. Ainda surgiram Nação Zumbi, 2001, Nação Fortaleza, 2005, Nação Kizomba, 2005, Nação Axé de Oxóssi, 2006 e Nação Solar, 2006. No presente, cada maracatu, de fato. (COSTA, 2009, p. 42)

Observa-se um aumento expressivo na formação de novas agremiações de maracatu a partir dos anos 2000, especialmente em bairros periféricos, impulsionado por articulações vinculadas ao movimento negro e à valorização das expressões culturais populares como aborda Costa, relatando que cada grupo “constitui um projeto social próprio” (COSTA, 2009, p. 42). Esses acontecimentos não apenas marcaram o percurso do maracatu cearense, como também contribuíram para a diversidade de expressões que hoje ressignificam essa manifestação nas ruas de Fortaleza, onde o maracatu segue com força e renovação.

Atualmente o maracatu cearense manifesta-se como uma expressão cultural em permanente renovação, ainda que profundamente enraizada em suas tradições históricas. Diversos grupos, como Nação Iracema, Solar, Nação Fortaleza, Nação Pici e Rei do Congo surgiram e se consolidaram nas últimas décadas, ampliando a presença do maracatu e reafirmando sua importância como símbolo de resistência negra e popular. Esses maracatus recém-fundados, ao mesmo tempo que preservam elementos rituais e estéticos herdados das primeiras agremiações, incorporam novas linguagens cênicas, sonoras e coreográficas, em diálogo com questões sociais emergentes, como as pautas de gênero e identidade racial. Nesse

panorama, iniciativas como o Ciclo Carnavalesco 2025¹⁷, promovido pelo Governo do Estado do Ceará e a Secretaria da Cultura (Secult), reafirmam a vitalidade dessa tradição. O evento reuniu 90 projetos de diversas categorias, incluindo maracatus, afoxés, blocos e cordões, promovendo a descentralização e a democratização do acesso às manifestações populares, com apresentações gratuitas em Fortaleza e no interior do estado. No último desfile de 2025, foram selecionados 26 grupos de maracatu em todo o Ceará, por meio do XVIII Edital Ceará Ciclo Carnavalesco 2025¹⁸.

Nessa trilha cultural e no crescimento quantitativo de agremiações, além da capital reunir diversos grupos, vale destacar também a presença de maracatus no interior do estado, evidenciando a expansão e interiorização dessa manifestação cultural. Souza (2015) apresenta essas agremiações, abordando o grupo Az de Espada como um dos mais antigos nessa área fundado em 1963, em Itapipoca, e revela que os demais grupos surgiram após os anos 2000. Dessa forma, essa expansão evidencia o fortalecimento da cultura local, especialmente em cidades do interior, que, por meio do maracatu, dão voz às narrativas de origem de seus grupos, aos seus símbolos e às suas características representativas, reafirmando identidades e consolidando o maracatu como uma expressão viva da memória coletiva. Dentre as diversas expressões que hoje compõem o cenário dinâmico do maracatu cearense, o Maracatu Nação Pici e o Maracatu Rei do Congo, ambos de Fortaleza, representam a resistência, continuidade e as transformações que essa manifestação possui, assumindo papel de destaque, como o Nação Pici que se tornou campeão no desfile carnavalesco de 2025, conquistando o título na Categoria Maracatu do Sábado do Carnaval de Rua de Fortaleza. Ambos os grupos, ao mesmo tempo em que preservam práticas e símbolos ancestrais, reconfiguram o maracatu a partir de novos repertórios sociais e culturais, constituindo-se como referências imprescindíveis para a análise das dinâmicas contemporâneas e para a valorização das tradições.

Diante do que foi apresentado até aqui, torna-se possível compreender o maracatu cearense como uma manifestação que ultrapassa o campo do entretenimento, revelando-se como espaço de preservação de memórias, fortalecimento identitário e expressão artística profundamente enraizada na cultura popular do Ceará. As reflexões desenvolvidas neste

¹⁷ Informações consultadas na página da secretaria de cultura de Fortaleza (SECULT), Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/2025/02/28/secult-ceara-divulga-participantes-do-ciclo-carnavalesco-2025-com-festividades-em-todo-o-ceara/>. Acesso em: 28 de abril de 2025.

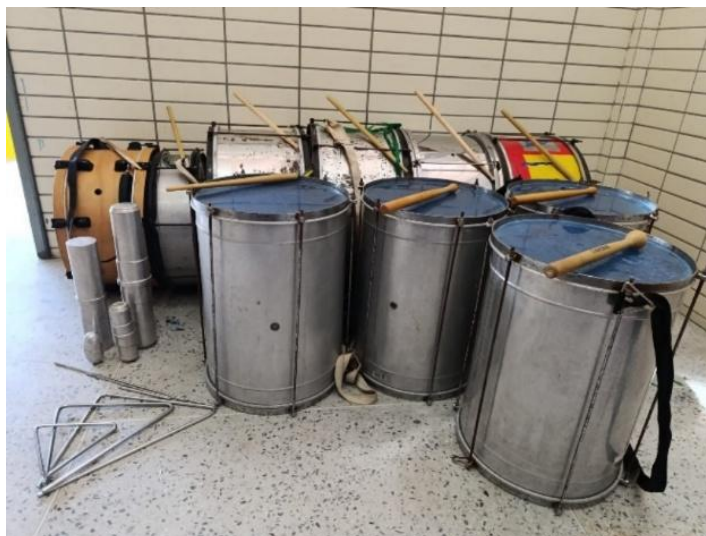
¹⁸ A Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (Secult Ceará) não repassou os recursos a agremiação, maracatu Rei do Congo, o que impossibilitou a participação do grupo no desfile carnavalesco de 2025. Informação obtida a partir da rede social da página oficial maracatu Rei do Congo: <https://www.instagram.com/p/DHMIRS9xSbo/?igsh=MTJodz0ZTI2aDFtcg==>. Acesso em: dia 01 de maio de 2025.

capítulo permitiram reconhecer suas dimensões simbólicas, históricas e sociais, bem como os elementos que o constituem enquanto prática artística cultural, musical e performática. A partir desse entendimento, o próximo capítulo se dedica a tecer o nosso relato de experiência vivida na realização das oficinas de maracatu com alunos do ensino fundamental, descrevendo o processo pedagógico, as atividades desenvolvidas e as percepções registradas pelos participantes. No último capítulo, será apresentada a análise dos questionários aplicados, que possibilitam refletir sobre o impacto das oficinas na formação musical e cultural dos estudantes, evidenciando os sentidos e aprendizados que emergiram dessa vivência educativa.

4. RELATO SOBRE AS OFICINAS DE MARACATU NA E.T.I. MARIA DORILENE ARRUDA ARAGÃO

No mês de abril de 2025, realizamos uma reunião com o diretor da Escola de Tempo Integral Maria Dorilene Arruda Aragão. O encontro teve como objetivo apresentar a proposta da oficina de maracatu, explicando sobre o processo de participação dos alunos, assim como estabelecer um dia da semana e horário para realização dos encontros. Deste modo, um cronograma de realização das atividades foi definido para acontecerem nos dias 05, 12, 19 e 26 de maio de 2025. A participação na oficina foi definida como voluntária, permitindo que qualquer discente interessado possa participar mediante inscrição presencial, sem restrições ou critérios seletivos, o que reforça o caráter inclusivo da atividade. Na mesma ocasião, realizamos uma visita à sala de depósito da escola, onde estavam armazenados os instrumentos musicais. A partir dessa visita, foram selecionados dez instrumentos de percussão, como surdos graves, surdos médios e bombos, que poderiam ser utilizados nas oficinas. No entanto, notamos que não havia à disposição de baquetas e triângulos, e que, para realizar a oficina seria necessário providenciar baquetas adicionais por meio do acervo da universidade e também do acervo pessoal. Além disso, foi realizada também uma limpeza superficial nos instrumentos empoeirados com pano úmido para deixá-los em condição de uso para a futura realização da oficina.

Imagem 10: Instrumentos utilizados nas oficinas.



Fonte: Acervo pessoal.

O primeiro dia de oficina, realizada em 5 de maio, ocorreu de forma tranquila e contou com grande interesse e participação por parte dos discentes. Chegamos à escola às 10:45h para conseguirmos preparar os instrumentos para levar a sala e receber a lista de participantes que se inscreveram. O horário destinado para a realização das oficinas foi o intervalo do almoço, das 11h às 12h20, período em que não havia conflito com outras disciplinas, possibilitando, assim, a participação de qualquer aluno interessado. A oficina teve início às 11h20, de modo a permitir que os estudantes tivessem tempo suficiente para realizar sua refeição e se deslocarem até a sala.

Ao todo, inscreveram-se 15 alunos de diferentes séries (7º, 8º e 9º anos). Como forma de estabelecer um primeiro contato com os discentes foi realizada uma breve apresentação dos ministrantes e do projeto (quem somos? O que é o projeto? O que vamos fazer?). Em seguida, foi promovida uma dinâmica de integração, com o intuito de conhecer melhor os alunos, incentivá-los à apresentação pessoal e fortalecer o vínculo entre os participantes. A atividade realizada baseou-se no método “O Passo”, desenvolvido pelo educador Lucas Ciavatta¹⁹, que consiste na marcação de uma pulsação de quatro tempos com os pés, formando uma base rítmica para a apresentação nominal dos participantes. Inicialmente, os alunos foram convidados a repetir o movimento de passo para se familiarizarem com a dinâmica. Posteriormente, foi

¹⁹ Músico formado pela UNIRIO e Mestre em Educação pela UFF. Criador do método de Educação Musical e diretor do grupo de percussão e canto Bloco do Passo. Professor do Conservatório Brasileiro de Música (CBM), do Colégio Santo Inácio (RJ) e professor do Westminster Choir College (EUA). criador do método de Educação Musical "O Passo", reconhecido e utilizado no Brasil e no exterior. O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a Partitura d'O Passo. Disponível em: [https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/3736-educador-musical-lucas-ciavattaministra-curso-no-cine-teatro-da-ufpi#:~:text=%C3%89%20m%C3%BAgico%20formado%20pela%20UNIRIO,Westminster%20Choir%20College%20\(EUA\)](https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/3736-educador-musical-lucas-ciavattaministra-curso-no-cine-teatro-da-ufpi#:~:text=%C3%89%20m%C3%BAgico%20formado%20pela%20UNIRIO,Westminster%20Choir%20College%20(EUA).). Acesso em: 07 de maio de 2025.

inserida a pulsação como referência temporal, e, por fim, realizei minha própria apresentação como exemplo, demonstrando que todos eram capazes de participar da atividade. Todos os alunos se apresentaram, embora alguns tenham demonstrado timidez ao falar, sendo continuamente encorajados a se expressarem livremente. Durante a atividade, observou-se que alguns discentes apresentaram dificuldades iniciais, mas, com o tempo, conseguiram executar bem o exercício. Um aluno apresentou maior dificuldade na execução do método proposto. Para contornar essa limitação, foi aplicada uma variação do exercício, que consistia em colocar um dos pés à frente e depois retorná-lo à posição inicial, trocando de perna a cada ciclo, sempre mantendo a marcação rítmica. Ao final, esse aluno conseguiu realizar a atividade com sucesso utilizando essa adaptação.

Logo após a dinâmica inicial, deu-se início à introdução do batuque. Para tanto, começou-se com o solfejo da sequência rítmica correspondente a cada naipe de instrumentos (ferro/triângulo, surdo médio, surdo grave e ganzá/agbê). O solfejo foi realizado por meio de expressões vocais que imitavam os timbres e sons característicos dos instrumentos, utilizando a voz como recurso didático. Por exemplo, para solfejar o ritmo do surdo grave, pedi aos alunos que utilizassem a sílaba “dom” com uma expressão silábica profunda que remetesse ao instrumento, para o ferro/triângulo, foi utilizado a sílaba “Tém”, meio anasalada, para o solfejo rítmico do ganzá foi utilizado “shh”, lembrando o som de quando alguém pede silêncio, e no som do surdo médio a sílaba “dum” também meio anasalada. Inicialmente, alguns alunos demonstraram timidez e chegaram a rir durante a atividade, revelando certa resistência em executar os sons propostos. No entanto, foram orientados de que esse tipo de vocalização faz parte do processo de aprendizagem musical, sendo o solfejo uma técnica amplamente utilizada para o desenvolvimento da percepção rítmica e compreensão da estrutura musical. Ressaltou-se que a familiarização com os ritmos por meio da vocalização auxiliaria significativamente na execução instrumental posterior. Com essa abordagem, os alunos gradualmente se sentiram mais à vontade, integrando-se à proposta e participando ativamente da atividade. Ao final dessa etapa, todos conseguiram realizar corretamente as sequências rítmicas propostas.

Houve uma segunda etapa do solfejo, na qual os alunos foram divididos inicialmente em dois grupos, cada um responsável por executar uma linha rítmica distinta. A partir dessa organização, realizou-se um revezamento entre os grupos, permitindo que cada um experimentasse diferentes padrões rítmicos e, assim, compreendesse de forma prática a construção e a sobreposição das sequências. Posteriormente, os discentes foram reorganizados em quatro grupos, de modo que cada grupo ficou responsável por uma das linhas rítmicas correspondentes aos napes instrumentais. Nessa fase, também foi realizado o revezamento

entre os ritmos, promovendo uma vivência mais ampla dos padrões musicais e reforçando a percepção coletiva da formação rítmica característica do maracatu.

Imagem 11: Transcrição da grade rítmica em naipes do ritmo solene do maracatu cearense em partitura.

The image shows a musical score for four instruments in 4/4 time. The instruments are Bombo, Alfaia, Ferro/Triângulo, and Ganzá/agbê. The Bombo part consists of a single note on the second beat. The Alfaia part consists of a sequence of notes: a quarter note on the first beat, a quarter note on the second beat, a quarter note on the third beat, and a quarter note on the fourth beat. The Ferro/Triângulo part consists of a sequence of notes: a quarter note on the first beat, a quarter note on the second beat, a quarter note on the third beat, and a quarter note on the fourth beat. The Ganzá/agbê part consists of a sequence of notes: a quarter note on the first beat, a quarter note on the second beat, a quarter note on the third beat, and a quarter note on the fourth beat.

Fonte: Acervo pessoal.

Após a etapa de solfejo coletivo, os alunos foram convidados a escolher livremente os instrumentos que desejavam tocar. Uma vez feita a escolha, foram orientados a tentar executar, um naipe por vez, as sequências rítmicas previamente trabalhadas vocalmente. Iniciou-se com os alunos que optaram pelo ferro (triângulo), sendo-lhes ensinada a forma correta de segurar e tocar o instrumento. Alguns demonstraram dificuldade inicial, especialmente devido à necessidade de coordenação motora para alternar entre abrir e fechar a mão, a fim de abafar o som. No entanto, com orientação e prática, conseguiram executar satisfatoriamente o padrão rítmico proposto. Em seguida, os alunos que escolheram os surdos médio e grave receberam instruções sobre a técnica de execução, conseguindo desempenhar suas funções de maneira adequada. Eventualmente, observou-se certo atraso na marcação do tempo por parte de alguns discentes, mas essas dificuldades foram prontamente corrigidas com o meu auxílio e do professor orientador.

Todos os instrumentos disponíveis, tanto os fornecidos pela escola quanto os levados pela universidade e pelo nosso acervo pessoal, foram utilizados pelos alunos. Como consequência, não houve discente disponível para assumir o ganzá, cuja execução ficou sob minha responsabilidade com revezamento entre o professor orientador. Após a instrução individual por naipe, iniciou-se o momento coletivo da batucada do maracatu. Assumi a regência do grupo, sinalizando a entrada para os alunos, que conseguiram iniciar no tempo correto. A prática conjunta proporcionou uma vivência significativa do fazer musical, permitindo que os discentes sentissem na prática a construção coletiva do ritmo.

Posteriormente, os alunos foram incentivados a trocar de instrumentos, com o objetivo

de explorar diferentes funções rítmicas e ampliar sua compreensão sobre os papéis de cada naipe na formação do conjunto. As sequências rítmicas foram novamente repassadas, de modo que os alunos pudessem se familiarizar com as novas funções. Ao final da atividade, todos os naipes foram integrados sob a regência imposta, resultando em uma execução animada. Portanto, no primeiro dia de realização das oficinas, os discentes demonstraram grande entusiasmo e satisfação com a experiência prática batendo palmas ao final e comentários positivos, evidenciando o engajamento e o aprendizado musical adquiridos ao longo da oficina.

No segundo dia de oficina, a aula teve início no horário previamente estabelecido, às 11h20. Houve a presença de novos participantes: mais quatro discentes se inscreveram, totalizando, até o momento, 19 alunos envolvidos na atividade. Apesar disso, alguns alunos não compareceram ao segundo encontro, resultando em uma participação efetiva de 10 estudantes neste dia. A oficina foi iniciada com um breve aquecimento corporal, incluindo exercícios de alongamento. Durante essa etapa, foi realizada uma explicação sobre a importância do alongamento antes da prática corporal, enfatizando sempre a necessidade de evitar o excesso de força para prevenir possíveis lesões.

Após essa preparação, foi proposta uma dinâmica baseada em uma variação do método "O Passo", apresentado na oficina anterior. Essa nova proposta envolvia maior exigência de coordenação motora, pois além da marcação rítmica com os pés, os alunos deveriam executar palmas em tempos previamente determinados. Iniciamos questionando os participantes veteranos sobre o conteúdo da aula anterior, e, prontamente, demonstraram lembrar-se da atividade. A dinâmica foi então apresentada aos novos alunos. Inicialmente, foi trabalhada apenas a movimentação dos pés, simulando passos dentro de um andamento fixado. Em seguida, foi introduzida a marcação com palmas, que deveria ocorrer apenas em um tempo específico do compasso (por exemplo, no terceiro tempo de um compasso quaternário). A execução da proposta revelou certa dificuldade por parte de um dos alunos, que foi devidamente orientado e incentivado. Com esforço e acompanhamento, ele conseguiu realizar a atividade com sucesso.

A dinâmica foi, então, gradualmente ficando mais complexa com a introdução de palmas em dois tempos distintos do compasso. Para tornar o exercício mais desafiador, os alunos foram divididos em dois grupos. Cada grupo foi responsável por marcar palmas em tempos diferentes (por exemplo, o grupo 1 executava palmas no tempo 2 e o grupo 2 executava no tempo 4). A proposta foi bem assimilada pelos discentes, que conseguiram executar as variações rítmicas com precisão. Realizamos ainda mais duas variações com diferentes combinações de tempo para reforçar a prática. Ao final da dinâmica rítmica, foi realizada uma

explicação introdutória sobre o projeto da oficina e os fundamentos do maracatu, especialmente voltada aos alunos que participaram pela primeira vez, de modo a contextualizá-los dentro da proposta pedagógica e cultural da atividade.

Logo após a apresentação introdutória para os novos participantes, foi realizada uma atividade de recapitulação com os demais discentes. O objetivo foi verificar se os alunos ainda recordavam os ritmos trabalhados anteriormente, ao mesmo tempo em que se oferecia aos novatos a oportunidade de se familiarizar com o solfejo e a rítmica ensinados. Os alunos demonstraram boa memória e domínio técnico, conseguindo executar adequadamente os padrões rítmicos de cada naipe.

Na sequência, foi proposto um momento de escolha livre dos instrumentos, permitindo que cada participante selecionasse aquele com o qual desejava praticar. Apesar da presença de um número reduzido de alunos em relação ao total inscrito, foi possível formar os quatro naipes tradicionais do Maracatu cearense: ferro (triângulo), surdo médio, surdo grave e ganzá/agbê. Com os instrumentos distribuídos, os naipes foram separados para um exercício específico de execução rítmica, com o intuito de reforçar a precisão e a escuta coletiva. Em seguida, deu-se início à prática em conjunto, com todos os naipes tocando simultaneamente. Na primeira etapa, os alunos conseguiram executar a batida proposta com relativa precisão. Alguns, no entanto, apresentaram dificuldades específicas, especialmente no manuseio do triângulo, tanto na forma correta de segurar quanto na execução do ritmo. Essas questões foram sanadas por meio de orientações técnicas e demonstrações práticas.

Na etapa seguinte, foi proposta a troca de instrumentos entre os participantes, para que todos pudessem experimentar os diferentes naipes. Após a redistribuição, retomou-se a prática por naipe. Durante essa fase, observou-se uma tendência de aceleração no andamento, especialmente por parte dos alunos que passaram a tocar o triângulo. Essa aceleração comprometeu a coesão rítmica entre os demais instrumentos, exigindo a intervenção da mediação pedagógica. Foi necessário reforçar a marcação da pulsação de forma mais próxima e constante, para restabelecer o andamento correto. A estratégia foi bem-sucedida para a maioria dos alunos. Contudo, um discente que havia assumido o surdo médio demonstrou dificuldade em desacelerar sua execução para adequar-se ao ritmo do grupo. Apesar de orientações repetidas, ele continuava a acelerar. Por meio de persistência, paciência e exercícios segmentados com o próprio naipe dos surdos médios, o aluno conseguiu aos poucos internalizar o andamento correto. A prática repetida e o reforço coletivo contribuíram para que ele conseguisse executar o ritmo dentro da pulsação proposta.

Na atividade seguinte, realizamos a tentativa de começar a tocar o ritmo, envolvendo

todos os participantes, a partir da contagem de um a quatro e de sinais de regência do oficinairo, com o objetivo de simular uma situação de apresentação performática comum de maracatu. Inicialmente, os alunos apresentaram certa dificuldade em compreender o momento exato de entrada. Para sanar essa questão, foi realizada uma explicação detalhada sobre a dinâmica da regência, os participantes deveriam iniciar a execução no tempo 1 do compasso, a partir de sinais visuais (movimentos das mãos) e auditivos (contagem em voz alta da pulsação). Após a explicação e demonstração, os alunos passaram a compreender melhor a dinâmica proposta e conseguiram entrar no tempo correto.

Durante a execução, os gestos de regência foram utilizados também para sinalizar o encerramento da prática, promovendo uma experiência coletiva de escuta e atenção rítmica. Essa etapa foi essencial para desenvolver a percepção temporal e a consciência da liderança musical no grupo. A atividade foi reiniciada, agora com maior clareza por parte dos participantes quanto aos sinais de entrada e encerramento. Dessa vez, o grupo conseguiu realizar a entrada e a finalização no tempo proposto de maneira satisfatória. Apenas um aluno continuou a tocar após o sinal de término, no entanto, essa atitude foi interpretada de forma positiva, sendo compreendida como expressão de entusiasmo e engajamento, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem musical coletiva.

Nesta etapa também foi apresentada uma loa do repertório do Maracatu cearense, intitulada "Sereia, sereia, sereia do mar"²⁰, de autoria do compositor Afrânio Rangel²¹, apresentada abaixo:

*Sereia, sereia
Sereia do mar
Sereia que vive
Nas ondas do mar
Vem cá sereia, sereia
Vem me buscar
Sereia me leve
Pras ondas do mar (2X)*

*Quando a lua é cheia
Vou a beira mar
Pra olhar sereia*

²⁰ Uma das canções incluídas no álbum: Coleção Memória do Povo Cearense - Maracatus & Batuques - Volume V do ano de 2001. Disponível em: <https://youtu.be/ivxcjllfMgo> Acesso em: 15 de maio de 2025

²¹ Afrânio de Castro Rangel, nascido em 21 de julho de 1934, desde os 9 anos via o maracatu, influenciado pela sua mãe que o levavam para o curso, nome dado ao local que abrangia Duque de Caxias, Floriano Peixoto, Major Facundo. Participou do maracatu em 1953, no maracatu Estrela Brilhante como negra do cordão e em 1954 como rainha. Participou ainda do Leão Coroado, Az de Espada e compôs loas para diversas agremiações como o Vozes da África, Rei de Espada, Az de Ouro. (MILITÃO, 2007, p. 96-108)

*Cantando no mar
Mas como é linda sereia
Sereia no mar
Vou rogar a ela
Pra me levar pro mar*

A apresentação da loa teve como finalidade ampliar o contato dos alunos com o universo poético e melódico do Maracatu, proporcionando a escuta e, posteriormente, a prática rítmico-vocal em grupo. Em seguida, realizamos o trabalho vocal coletivo com a loa apresentada acima. A proposta consistiu em ensinar a canção de forma gradual e acessível, respeitando o ritmo de aprendizagem dos discentes. Iniciamos a prática cantando todos juntos, verso por verso, com o objetivo de garantir a fixação correta da melodia e da pronúncia. Devido à limitação de tempo disponível na oficina, foi possível trabalhar apenas a primeira parte da canção, com repetições suficientes para assegurar a assimilação dos participantes. Durante esse processo, tivemos a surpresa de descobrir que uma das alunas já conhecia a música, o que contribuiu positivamente para o engajamento do grupo. Após a consolidação da primeira estrofe, realizamos uma execução coletiva da loa, promovendo a escuta sensível e o canto em uníssono. Na sequência, retomamos a prática da regência, agora incorporando a loa ao exercício de entrada no tempo correto. Os discentes demonstraram evolução significativa, responderam de forma precisa aos sinais visuais e auditivos, conseguindo iniciar a execução do batuque no tempo exato enquanto a canção era entoada. Essa etapa marcou a primeira vivência integrada entre voz e percussão dentro do repertório do Maracatu cearense, permitindo aos alunos a experiência de execução rítmico-vocal em sua forma mais tradicional. Ao final da atividade, foi notável a agitação positiva dos participantes, que expressaram entusiasmo e satisfação com a prática.

O terceiro dia de oficina iniciou-se com a presença de apenas dois alunos que já haviam participado dos encontros anteriores. No entanto, houve a inscrição de seis novos discentes, todos estudantes do 6º ano. A aula começou com uma breve apresentação voltada especialmente aos novos participantes, com o objetivo de contextualizá-los sobre a proposta da oficina. Em seguida, foi realizada uma atividade de exploração com imagens, utilizando fotografias de desfiles de algumas agremiações cearenses, como o Maracatu Rei de Paus e Nação Iracema. As imagens selecionadas buscavam evidenciar aspectos característicos do maracatu cearense, com destaque para elementos visuais como as alas da corte e das baianas. A apresentação dessas imagens foi conduzida por meio de uma metodologia ativa e dialógica, em que os alunos foram instigados a observar atentamente e descrever o que viam, levantar hipóteses sobre os personagens e os elementos em cena, e refletir sobre suas possíveis funções ou significados. Essa abordagem, centrada na escuta e no estímulo à curiosidade, buscou construir o

conhecimento a partir da experiência prévia dos alunos, valorizando a interpretação individual e promovendo o diálogo entre saberes escolares e saberes populares.

Após a mostra de imagens, a oficina seguiu para uma atividade de apreciação musical. Foi apresentada aos discentes a canção “Chico Rei²²”, uma loa da Nação Vozes da África, composta por Fernando Neri dos Santos e interpretada durante o carnaval de 2017, em Fortaleza (CE). Antes da audição, os alunos foram orientados a realizar um breve exercício de escuta ativa, sendo convidados a identificar os instrumentos presentes na música, bem como a prestar atenção na letra, tentando perceber se havia alguma figura central ou narrativa específica. Concluída a escuta musical, os alunos foram questionados sobre os instrumentos que conseguiram identificar. Com facilidade, apontaram corretamente o ferro (triângulo), os surdos (médio e grave) e o ganzá/agbê. Em relação à letra da canção, notou-se certa dificuldade de concentração por parte do grupo, motivo pelo qual um trecho da música foi reproduzido novamente. Com essa repetição direcionada, os alunos conseguiram reconhecer a figura central da loa, Chico Rei, compreendendo melhor a temática da composição. Encerrada a etapa de apreciação musical, o grupo prosseguiu para a revisão prática dos ritmos do Maracatu cearense e do solfejo rítmico, consolidando os conhecimentos trabalhados nas aulas anteriores e integrando os novos alunos ao processo de aprendizagem coletiva.

Após as etapas de apreciação, os alunos foram convidados a se organizarem em círculo no espaço da sala. Essa disposição teve como objetivo favorecer a interação visual e auditiva entre os participantes, contribuindo para a escuta coletiva e o desenvolvimento da percepção rítmica em grupo. A partir dessa formação, iniciou-se uma breve revisão com os discentes que já haviam participado dos encontros anteriores. Foi perguntado se eles recordavam dos ritmos trabalhados nas aulas anteriores, e, prontamente, demonstraram lembrança clara e facilidade na execução. Esses alunos também atuaram como facilitadores no processo de reintegração, auxiliando na orientação dos novatos.

Em seguida, foi necessário, novamente, fazer uma breve explicação sobre o conceito de solfejo rítmico como ferramenta de interiorização do ritmo e desenvolvimento da coordenação motora e auditiva. Juntos, o grupo solfejou as quatro sequências rítmicas, reforçando a memorização e a prática conjunta. A partir do exercício de solfejo, o grupo foi dividido em dois subgrupos, em que o objetivo dessa divisão seria permitir que cada grupo trabalhasse individualmente um ritmo específico, o primeiro grupo ficou responsável pela execução do

²² Loa apresentada no carnaval de 2017 do Maracatu Vozes da África que teve como tema enredo: De congo a Ouro Preto, de Galanga a Chico Rei, meu maracatu se veste de ouro. Disponível em: <https://youtu.be/KsMN2Wdn-Dk> Acesso em: 20 de maio de 2025.

ritmo do ferro (triângulo), enquanto o segundo executava o ritmo correspondente ao surdo médio. Progressivamente, foram incorporadas as demais linhas rítmicas alternando entre os grupos. Essa atividade visava à internalização da pulsação e ao reconhecimento da independência rítmica de cada instrumento, favorecendo a escuta coletiva e a consciência de conjunto, sem dependência exclusiva de uma única linha rítmica.

Após encerrada essa dinâmica, os alunos foram convidados a escolher livremente os instrumentos que desejavam tocar. No entanto, observou-se certa resistência em seguir as orientações. Após a distribuição dos instrumentos e a explicação da atividade seguinte, que consistia na execução coletiva dos ritmos por naipes separados, houve interferência na concentração do grupo, alguns alunos passaram a tocar fora do momento combinado, prejudicando o andamento rítmico e dificultando a escuta mútua. Esse comportamento exigiu uma mediação mais intensiva, com explicações reiteradas sobre a importância da escuta coletiva, do silêncio como parte do aprendizado e da atenção às instruções. Por meio de uma postura persistente e acolhedora, foi possível recuperar parcialmente o foco do grupo. Ainda assim, notou-se que, passados alguns minutos, os alunos voltavam a se dispersar, o que evidenciou os desafios da gestão do tempo e da atenção em atividades práticas com turmas iniciantes e heterogêneas.

Após diversas orientações direcionadas ao grupo, e apesar das frequentes dispersões, foi possível conduzir a execução de cada naipe instrumental. Alguns discentes apresentaram dificuldades específicas, especialmente no que diz respeito a manter o pulso em um andamento moderado. Observamos que, embora iniciassem corretamente o ritmo, muitos aceleravam progressivamente, comprometendo a sincronia do grupo entre naipes. Para lidar com essa questão, foi reforçada a explicação sobre a importância da pulsação estável, e os alunos foram novamente instruídos quanto à execução do ritmo dentro dessa estrutura métrica. Diante da persistência da dificuldade, foi necessária uma mediação mais intensiva. Os alunos foram então convidados a suspender a execução prática e retornar ao solfejo, como estratégia de recapitulação e interiorização da pulsação.

Após um período de dedicação e escuta atenta, retomamos a prática instrumental. Enquanto eu marcava a pulsação e solfejava os ritmos, os discentes conseguiram acompanhar. No entanto, os surdos graves apresentaram uma execução fora do tempo correto. Com atenção específica a esse naipe, mantive a marcação da pulsação visual e auditiva e indiquei o momento preciso de entrada, o que contribuiu para o alinhamento gradual. Por outro lado, os surdos médios mantiveram o andamento com precisão e estabilidade, servindo de base para a sustentação do ritmo. Os instrumentos como o ferro (triângulo) e ganzá foram revezados entre

o professor orientador e eu, uma vez que havia apenas um aluno executando o ganzá. Este apresentava dificuldades, realizando variações aleatórias que fugiam do padrão rítmico proposto. Apesar das orientações dadas, o discente não conseguia seguir o ritmo estabelecido. Frente à resistência, ele optou por trocar de instrumento, assumindo o surdo, no qual demonstrou desempenho significativamente mais satisfatório.

Após a execução de todos os naipes, os alunos foram incentivados a revezar os instrumentos, de modo a proporcionar a vivência de diferentes funções rítmicas dentro do conjunto. Um novo aluno assumiu o ganzá e, embora tenha demonstrado tendência a acelerar, recebeu acompanhamento direto. Para isso, optei por tocar junto com ele, garantindo apoio rítmico e incentivando a execução correta. Essa mediação se mostrou eficaz, o aluno conseguiu manter o ritmo e se integrar melhor ao grupo. Na etapa seguinte, foi introduzida a regência. A entrada foi conduzida por meio de gestos visuais e contagem em voz alta, de um a quatro. A resposta do grupo foi positiva, os discentes conseguiram iniciar a execução no tempo correto, mantendo a coesão rítmica. A partir desse ponto, retomamos a canção trabalhada na oficina anterior, a loa “Sereia, sereia, sereia do mar”. A canção foi conduzida apenas pelo professor orientador e por mim, juntos fizemos a marcação da pulsação com os triângulos, já que os discentes não queriam tocar esse instrumento, enquanto os alunos mantinham a base rítmica. Os alunos participaram com entusiasmo, demonstrando envolvimento crescente com a prática coletiva. Ao final da execução, apenas um discente permaneceu tocando além do encerramento, o que foi interpretado não como falha, mas como expressão de engajamento e atenção imersa na atividade.

O último encontro da oficina, realizado no dia 26 de maio de 2025, revelou-se ter constituído uma experiência expressiva e musical enriquecedora tanto para os discentes, proporcionando novos conhecimentos e experiências, quanto para nós, educadores, pois foi uma oportunidade de observar de perto o engajamento do grupo e ajustar a metodologia conforme as necessidades que emergiram ao longo das atividades. Antes do início das atividades, houve a inscrição de mais seis participantes, totalizando doze alunos presentes no encontro. Esse pode ser considerado, um número expressivo, especialmente se considerarmos as oficinas anteriores do ciclo, nas quais recebemos participação reduzida em termos quantitativos. A atividade teve início com a formação de um círculo, envolvendo todos os alunos presentes. Em seguida, convidamos os novos participantes a se apresentarem, promovendo um momento de acolhimento e integração entre os membros do grupo. Na sequência, foi realizada uma dinâmica baseada na proposta de Filho e Lira (2022, p. 125), intitulada “Seu Imitador”. Essa dinâmica teve como ponto de partida uma canção que serviu de

guia para a atividade, estimulando a atenção, a escuta ativa e a interação lúdica entre os participantes.

Imagem 12: Canção “seu imitador” em partitura.

Seu Imitador Partitura da canção "Seu Imitador"
João Valter Ferreira Filho

G A D G D G D A D

Seu i - mi - ta - dor o - lhe pa - ra mim ten - te. i - mi - tar quan - do_eu fa - ço_ as - sim

Fonte: FILHO; LIRA. 2022, p. 125.

Inicialmente, a canção foi apresentada aos alunos com o intuito de que todos pudessem compreendê-la e cantá-la com segurança. A melodia foi executada duas vezes de forma coletiva, permitindo a familiarização com sua estrutura e pulsação. Em seguida, foi explicada a dinâmica que seria realizada com base na canção. O principal objetivo da atividade era desenvolver habilidades de percepção rítmica e de improvisação musical. A proposta consistia em, ao cantar a canção em grupo, cada participante realizar, individualmente, uma sequência rítmica improvisada, utilizando recursos do próprio corpo (como palmas, estalos ou batidas) ou explorando o solfejo rítmico, desde que dentro da pulsação previamente estabelecida. Para exemplificar, iniciei a atividade realizando minha própria improvisação rítmica após a execução da canção. Utilizei palmas e batidas nas coxas como recursos expressivos, demonstrando como seria a proposta. A partir desse exemplo, seguimos em sentido anti-horário dentro do círculo formado, e cada aluno teve a oportunidade de realizar sua própria improvisação rítmica. Houve uma rica diversidade nas execuções, alguns estudantes optaram por padrões rítmicos mais elaborados e complexos, enquanto outros preferiram construções mais simples.

Imagem 13: Registro fotográfico da execução da dinâmica “seu imitador” com os discentes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa variedade era justamente o propósito da dinâmica, oferecer um espaço seguro para a experimentação, permitindo que cada participante explorasse seu próprio repertório expressivo e desenvolvesse sua autonomia criativa dentro do ritmo.

Logo após a conclusão da dinâmica de improvisação, introduzimos uma nova etapa da oficina voltada para o solfejo rítmico. Nessa fase, propusemos o trabalho com um novo arranjo, o que possibilitou a introdução de diferentes padrões rítmicos em relação à atividade anterior. O único elemento que se manteve constante foi a linha de condução rítmica do ferro, que serviu como referência métrica para a nova proposta. Assim, os novos ritmos apresentados aos discentes foram os seguintes:

Imagem 14: Transcrição da grade rítmica em naipes dos novos ritmos de maracatu cearense em partitura.

Bombo/Surdo Grave

Caixa/Surdo Médio

Ferro (Triângulo)

Ganzá/Agbê

Fonte: Acervo pessoal.

Cada um dos ritmos foi, inicialmente, apresentado e trabalhado de forma coletiva, garantindo que todos os alunos compreendessem sua estrutura e execução. Após esse momento de assimilação, os discentes foram divididos em dois grupos, com o objetivo de realizar a prática estimulando a escuta ativa, a coordenação rítmica e a consciência do conjunto. Enquanto um dos grupos ficava responsável por solfejar o ritmo correspondente ao surdo médio, o outro grupo executava o ritmo associado ao ferro. Essa divisão permitiu aos participantes experimentar a polirritmia, compreendendo a importância da complementaridade entre os diferentes elementos que compõem um arranjo percussivo. Após a fixação dos dois primeiros padrões e a constatação de que os alunos haviam alcançado uma execução segura e rítmicamente precisa, prosseguimos com a introdução dos demais ritmos. Cada novo elemento foi inserido de forma progressiva, respeitando o tempo de aprendizagem e fixação necessário para cada grupo. O solfejo foi concluído com todos os participantes conseguindo realizar os ritmos propostos de maneira satisfatória, demonstrando evolução na percepção rítmica, na articulação do solfejo e na integração em grupo.

Após a etapa dedicada ao solfejo rítmico, promovi um breve momento de experimentação sonora com o intuito de ampliar a vivência musical dos discentes. Para essa atividade, levei um agbê artesanal confeccionado por mim, como estratégia pedagógica para aproximar os alunos da materialidade do instrumento e despertar interesse pelo seu contexto cultural e histórico. Durante essa explanação, um dos alunos, em tom de desdém, comentou: “é o instrumento que usa na macumba”, o que pode evidenciar um traço de preconceito religioso ainda presente no ambiente escolar. A fala, mesmo que proferida sem seriedade, revela o enraizamento de intolerância associadas às práticas religiosas de origem africana e levanta reflexões importantes sobre intolerância religiosa e a necessidade de uma educação pautada no respeito à diversidade cultural.

A fim de promover o contato sensorial e simbólico com o instrumento, propus uma atividade de experimentação coletiva, permitindo que todos os alunos manuseassem o agbê. Essa ação buscou não apenas desenvolver a escuta e a percepção rítmica, mas também desmistificar o instrumento e aproximar os estudantes de um universo musical muitas vezes marginalizado. A manipulação direta do agbê proporcionou um momento de envolvimento lúdico e reflexivo, incentivando a escuta atenta e o respeito às expressões culturais afro-brasileiras.

Logo após a conclusão da etapa de solfejo rítmico, os alunos foram convidados a escolher os instrumentos de percussão com os quais se sentiam mais confortáveis ou desejavam explorar, dando início à prática instrumental dos ritmos trabalhados anteriormente. Após essa

escolha, iniciamos a passagem de cada ritmo por naipe, a fim de estruturar a execução coletiva.

O primeiro grupo a ser trabalhado foi o naipe dos surdos médios. Durante essa etapa, observou-se uma dificuldade significativa por parte dos discentes na execução do ritmo proposto, especialmente nas passagens que envolviam a subdivisão em tercinas. A complexidade técnica exigida por esse padrão rítmico demandou uma atenção maior e um tempo consideravelmente mais longo de trabalho com esse grupo. Apesar dos esforços, muitos alunos apresentaram dificuldades em manter o ritmo de forma estável. Alguns conseguiam iniciar corretamente a execução, mas não conseguiam sustentá-la por um período contínuo. Outros, mesmo com o apoio do solfejo realizado por mim e pelos próprios colegas, não conseguiam acompanhar a estrutura rítmica. Diante disso, interrompi momentaneamente a prática instrumental e propus que voltássemos ao solfejo do ritmo, agora realizado de forma compassada, contínua e sem pausas, com o objetivo de reforçar a internalização da pulsação e da subdivisão. Ainda assim, os alunos continuaram enfrentando obstáculos na execução do ritmo completo.

Como alternativa pedagógica, sugeri que focássemos exclusivamente na parte que eles apresentavam maior dificuldade, a execução das tercinas. Expliquei que não precisavam executar o ritmo do tempo três e quatro, já que os surdos graves executavam a mesma sequência rítmica, então só precisavam fazer as tercinas. A partir dessa abordagem, os alunos demonstraram maior domínio técnico. Inicialmente, executaram as tercinas com o suporte do solfejo guiado por mim, posteriormente, conseguiram manter o ritmo de forma autônoma, sem o auxílio vocal, demonstrando avanços significativos na coordenação motora e na percepção rítmica.

Outro grupo que apresentou considerável dificuldade foi o dos surdos graves. A principal fonte de confusão residia na variação rítmica presente nesse naipe, que exigia atenção redobrada e uma maior compreensão da estrutura rítmica. Essa oscilação rítmica gerava insegurança entre os alunos, comprometendo a fluidez da execução. Por esse motivo, também foi necessário retomar o trabalho com o solfejo e realizar repetições progressivas até que houvesse maior familiaridade com a variação proposta.

Durante a prática com o naipe dos surdos graves, observamos que apenas um dos alunos conseguiu executar corretamente a sequência rítmica com variação. Os demais participantes demonstraram dificuldade, ora executando em contratempos, ora invertendo a ordem das variações previstas. Diante dessa dificuldade, optei por adotar uma estratégia metodológica alternativa, dividi o grupo de surdos graves em dois subgrupos. Enquanto o primeiro grupo mantinha um padrão rítmico fixo, sem variações, o segundo grupo ficou responsável por

executar a variação rítmica com a marcação mais clara e acentuada no batoque. Essa abordagem resultou em uma execução bem sucedida, especialmente quando integrada à performance das tercinas previamente trabalhadas pelos surdos médios. Nesse momento, a interação entre os diferentes naipes começou a adquirir uma coesão sonora notável. Para auxiliar na sustentação do tempo e na estabilidade do grupo, uma aluna permaneceu no instrumento de ferro, realizando a marcação constante da pulsação, ao lado do professor orientador. Essa marcação serviu como ponto de referência rítmica para os demais grupos instrumentais.

Com a base rítmica estabelecida, informei aos alunos que daria início à regência para a entrada instrumental. Apresentei visualmente, por meio de gestos claros e compassados, a entrada sequencial de cada naipe, a fim de situar os alunos dentro do tempo e promover uma entrada coordenada. O resultado foi surpreendente, todos os naipes iniciaram no tempo correto, executando seus respectivos ritmos com segurança e coesão.

Para minha surpresa, à medida que o batoque coletivo foi ganhando intensidade e os alunos passaram a sentir a força da coletividade sonora, os discentes do naipe de surdos médios, que anteriormente apresentavam dificuldades na execução das tercinas, conseguiram realizar o padrão rítmico com precisão do início ao fim, sem necessidade de correções externas. Esse momento ilustra de forma clara e significativa a importância da escuta ativa e da aprendizagem situada. Ao perceberem-se inseridos em um ambiente coletivo sonoro, os alunos foram capazes de internalizar o ritmo não apenas de forma técnica, mas sobretudo sensível e contextualizada, o que favoreceu a execução autônoma e confiante. Apesar de o tempo da oficina ter sido consumido em grande parte pela passagem detalhada dos naipes, foi possível realizar uma única execução instrumental completa. No entanto, essa única passagem revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, tanto do ponto de vista técnico quanto expressivo. Os alunos puderam vivenciar, de forma prática, os princípios da construção rítmica coletiva, da escuta mútua e da responsabilidade musical em grupo. Ao final da oficina, realizei as considerações finais, expressando meu sincero agradecimento pelo empenho e dedicação de cada aluno ao longo do processo formativo. Ressaltei o valor da vivência musical compartilhada, parabenizando a todos pela excelência demonstrada em cada etapa das oficinas. Como encerramento simbólico e afetivo, convidei todos a baterem seus tambores como gesto de agradecimento mútuo, um ato que selou coletivamente essa rica experiência de aprendizagem e criação musical.

Esse capítulo de realização das oficinas representou um momento importante no desenvolvimento desta pesquisa, pois possibilitou vivenciar de forma prática os conteúdos teóricos anteriormente estudados, transformando o aprendizado em experiência concreta e

coletiva. O processo de ensino e prática musical evidenciou a importância da escuta ativa, da cooperação e do desenvolvimento rítmico como fundamentos essenciais para a construção do fazer musical enquanto meio de musicalização. Além disso, as situações observadas durante as atividades, desde as dificuldades técnicas até as manifestações de preconceito e os momentos de superação, revelaram aspectos significativos sobre a relação entre educação musical, diversidade cultural e formação cidadã, princípios que dialogam com as orientações da BNCC ao promover o respeito à pluralidade cultural. Nesse sentido, faz-se jus ao que foi abordado por Gomes (2019, p. 1) ao afirmar que a valorização da diversidade cultural é fundamental para o fortalecimento de uma sociedade mais plural e democrática. Assim, pode-se dizer que as oficinas e seus momentos de formação configuraram como um espaço de reflexão crítica sobre o lugar das expressões afro-brasileiras no ambiente escolar. Diante disso, o próximo capítulo será dedicado à análise dos dados coletados durante essa experiência, buscando compreender os impactos das oficinas no processo de aprendizagem dos alunos, bem como as implicações pedagógicas, culturais e sociais decorrentes dessa vivência musical.

5. ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Este capítulo terá como abordagem, a apresentação, análise e discussão dos dados e informações levantadas a partir da aplicação de um questionário realizado com 11 estudantes participantes da pesquisa (vide em anexo no apêndice A). Essa etapa constituiu um momento essencial para verificar se os alunos adquiriram conhecimento inicial de musicalização e também sobre cultura popular, como parte do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo dos encontros das oficinas de maracatu cearense.

O questionário foi elaborado de forma a contemplar diferentes dimensões da experiência vivida pelos participantes, abordando tanto questões objetivas, como o grau de compreensão rítmica, a assimilação dos conteúdos teóricos e o envolvimento nas atividades, quanto questões subjetivas, relacionadas às percepções individuais sobre a prática coletiva e a compreensão sobre o maracatu cearense. Por meio desse instrumento, buscou-se identificar de que maneira o contato com o maracatu, enquanto manifestação cultural artística, contribuiu para o desenvolvimento inicial da musicalização e para a ampliação da consciência cultural dos participantes. Além disso, a análise das respostas dos participantes pode dar indícios significativos para a avaliação da eficácia da metodologia empregada por mim nas oficinas, observando se as estratégias adotadas favoreceram o aprendizado musical ou não. Assim, com esta etapa da pesquisa busca-se não apenas apresentar os dados levantados fria e objetivamente,

mas sim refletir sobre os impactos formativos das oficinas, buscando contribuir cogitando caminhos para o aperfeiçoamento de futuras experiências pedagógicas voltadas ao ensino do maracatu cearense e à integração da cultura popular no contexto educacional.

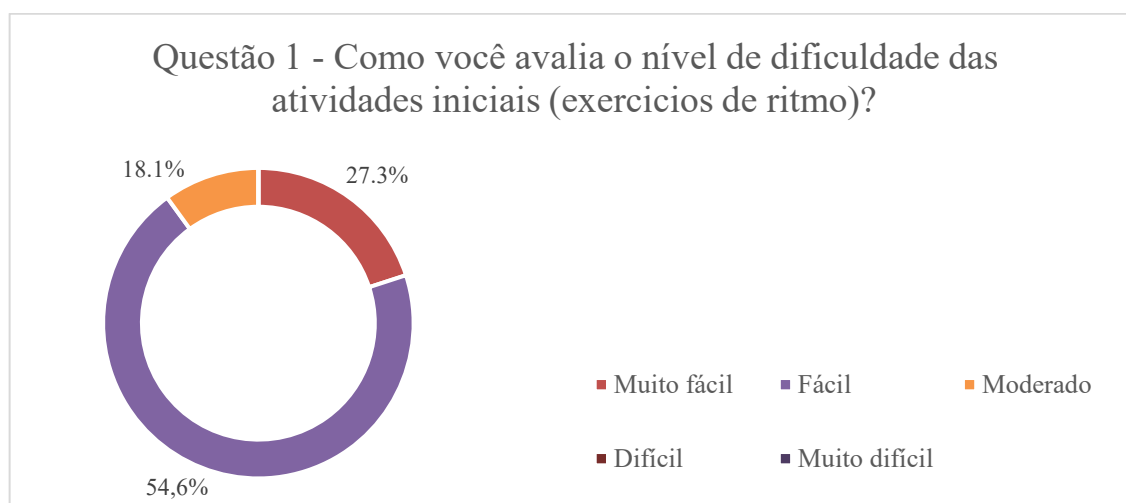
O questionário foi conceituado com 11 questões, articulando perguntas objetivas e subjetivas, organizadas em três eixos temáticos: 1) aprendizagem e desempenho, 2) participação e motivação e 3) avaliação e sugestões. A estrutura das questões foi elaborada de modo a contemplar diferentes dimensões da vivência dos participantes, possibilitando uma interpretação mais aprofundada dos dados obtidos. O eixo temático “aprendizagem e desempenho” concentrou-se em investigar o nível de aprendizagem dos discentes e a efetividade da metodologia aplicada. Já as questões relacionadas à “participação e motivação” buscaram identificar o grau de engajamento dos alunos e a contribuição das atividades para o interesse e envolvimento coletivo durante as oficinas. Por fim, a seção destinada à “avaliação e sugestões” teve como propósito compreender as percepções dos participantes acerca das oficinas, bem como apontar possíveis melhorias a serem consideradas em futuras ações pedagógicas. Dessa forma, a organização do questionário permitiu uma análise ampla sobre os impactos formativos da experiência educativa com o maracatu cearense.

A partir das respostas obtidas nos diferentes eixos temáticos do questionário e do relato de experiência construído ao longo das oficinas, a análise a seguir busca compreender os efeitos pedagógicos e formativos da vivência com o maracatu cearense no contexto da educação musical. Essa leitura analítica não se propõe a apresentar conclusões definitivas, mas a interpretar os dados como indícios que permitem levantar hipóteses e apontamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos estudantes. Desse modo, pretende-se evidenciar como a musicalização inicial e o contato com elementos da cultura popular se refletiram na experiência educativa dos participantes, ao mesmo tempo em que se busca contribuir para o debate acerca dos potenciais e dos limites de propostas pedagógicas fundamentadas em práticas culturais populares no ensino de música.

5.1 Aprendizagem e desempenho

Neste tópico da pesquisa, foram formuladas cinco questões específicas para coleta de dados, sendo todas de natureza objetiva. Essas perguntas foram elaboradas com o intuito de avaliar de forma clara e direta, aspectos específicos relacionados ao desempenho dos estudantes em relação as oficinas de maracatu cearense. O gráfico a seguir ilustra a distribuição das respostas para a primeira questão do questionário.

Gráfico 1: Gráfico da representação quantitativa do desempenho das atividades iniciais.



A análise do gráfico permite observar que a maior parte dos estudantes classificaram as atividades iniciais como “fáceis” (seis participantes, de um total de 11 respondentes) ou “muito fáceis” (três participantes). Essa observação sugere indícios de que as propostas apresentadas estavam, para a maioria, dentro de um nível de execução acessível, compatíveis com suas habilidades, conhecimento e com o tempo disponibilizado para execução das oficinas. Esse dado dialoga com a afirmação de Brito, no qual ele ressalta que “[...] todo processo de trabalho bem orientado resulta em crescimento, aquisição de competências e habilidades, ampliação do repertório, do universo cultural etc.” (BRITO, 2003, p. 198). Com isso, percebemos a importância de práticas musicais acessíveis e contextualizadas culturalmente para favorecer o engajamento inicial de estudantes em processos de musicalização.

Além disso, duas respostas registradas como “moderadas” apontam que, para alguns participantes, as atividades exigiram certo grau de atenção e esforço, embora não tenham representado impedimentos significativos ao acompanhamento do trabalho. Essa variação nas percepções aproxima-se do que discute Penna (s/d, p. 25), ao afirmar que, em oficinas, a música não se coloca pronta, ela deve ser construída pela ação do aluno, ou seja, esse processo educativo envolve diferentes modos de desenvolvimento, assim, nem todos os estudantes respondem da mesma forma às atividades planejadas nas propostas pedagógicas. Essas variações de respostas constituem sinais de que essas atividades foram ajustadas, de modo geral, às competências dos participantes, embora alguns estudantes tenham identificado demandas mais desafiadoras.

Poucos estudantes que avaliaram as atividades como moderadas o que pode indicar que,

para esses participantes, alguns elementos do conteúdo apresentaram maior exigência, possivelmente devido à menor familiaridade com a prática ou à natureza da dificuldade de determinadas tarefas. A partir disso, pode-se compreender que a aprendizagem musical se estrutura por meio de desafios graduais que se articulam em diferentes níveis de complexidade. Essa lógica se relaciona diretamente com a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical²³, proposta por Keith Swanwick²⁴ na qual argumenta que o aprendizado se estrutura em movimentos contínuos em que cada novo desafio se apoia em competências previamente desenvolvidas. Assim, o processo educativo é caracterizado por ciclos sucessivos de exploração e reflexão, nos quais o estudante avança por camadas de complexidade (FRANÇA, 2018). Portanto, a presença de respostas que indicam níveis distintos de dificuldade pode representar um indicador importante do próprio funcionamento da aprendizagem musical, sugerindo que experiências diversificadas, ajustadas ao ritmo de cada estudante, favorecem percursos formativos mais sólidos e coerentes com a lógica defendida por Swanwick.

É importante destacar que não houveram participantes que classificaram as atividades como “difícil” ou “muito difícil”. Este dado, embora não permita afirmar que não existiram dificuldades ao longo do processo, indica que, em termos gerais, os estudantes, aparentemente, não identificaram obstáculos que inviabilizassem a participação. Ainda assim, a presença de respostas classificadas como “moderadas” sugere que determinadas etapas podem ter demandado maior tempo de adaptação ou compreensão de alguns conteúdos, o que se apresenta como um indício relevante para reflexão pedagógica. Assim, para futuras propostas didáticas, torna-se pertinente aprofundar a investigação sobre os fatores que influenciaram a percepção de dificuldade entre os estudantes, a fim de identificar ajustes que possam aprimorar a experiência de aprendizagem e garantir que as atividades sejam acessíveis aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Outro trabalho que lida com questões pertinentes relativas aos processos de ensino e aprendizagem em oficinas de maracatu é o trabalho de Oliveira (2025), o qual se mostra relevante para o diálogo, uma vez que se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso resultante de uma pesquisa acadêmica desenvolvida em instituição pública. Tal como a presente

²³ A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, descrita detalhadamente nos livros *Music, Mind and Education* (1988) e *Music Knowledge: intuition, analysis and music education* (1994), resulta das pesquisas e investigações do autor, em conjunto com o trabalho de Tillman (1986), sobre a origem teórica do desenvolvimento da experiência musical, onde são relacionadas as dimensões da crítica musical com o desenvolvimento do Jogo de Jean Piaget (1951). Swanwick e Tillman (1986) postulam que a aprendizagem musical ocorre por etapas sucessivas e que estão relacionadas ao amadurecimento psicológico dos indivíduos. (FRANÇA, 2018, p. 147)

²⁴ Keith Swanwick é um pesquisador e educador musical de nacionalidade britânica que, inspirado indiretamente pela obra de Piaget, propôs a teoria sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, e investigou diferentes maneiras de ensinar e aprender música.

investigação, o autor analisou essas oficinas enquanto recurso pedagógico no ensino de música, evidenciando que esse modelo formativo pode atuar como estratégia eficaz para o desenvolvimento técnico e expressivo dos participantes. Nesse sentido, com a segunda pergunta do questionário, buscou-se identificar qual instrumento apresentou maior dificuldade de execução para os participantes durante as atividades. As respostas evidenciaram que o triângulo foi percebido como o mais difícil de ser executado, sendo apontado pela maioria dos estudantes (cinco indicações de um total de onze). O ganzá também foi indicado como um instrumento que demandou maior habilidade na execução (duas indicações). A preferência em escolher apenas um instrumento no questionário, pode ter influenciado as indicações para a escolha daquela cuja execução foi compreendida como mais complexa, nesse caso, o triângulo.

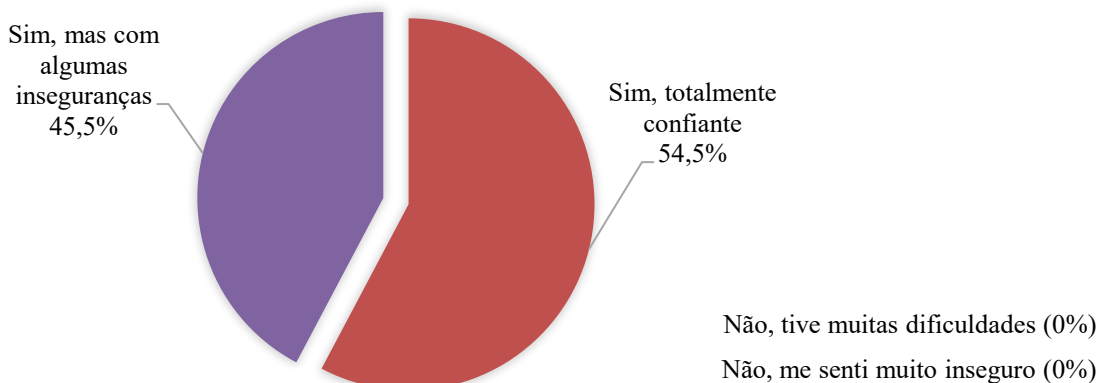
Essa interpretação parece estabelecer um paralelo com as observações realizadas por Oliveira (2025, p. 53-54), com as quais o autor identifica padrões muito semelhantes aos encontrados nesta pesquisa. Oliveira demonstra que, em contextos de iniciação musical, instrumentos idiofones²⁵ que demandam coordenação simultânea das mãos tendem a ser percebidos como mais desafiadores, sobretudo quando os estudantes precisam realizar movimentos precisos com ambas as mãos enquanto mantêm regularidade rítmica. Ao trazer essas evidências, o trabalho de Oliveira não só corrobora os resultados aqui apresentados, como também fortalece a compreensão de que a percepção de dificuldade está diretamente relacionada à natureza técnica da execução e ao grau de familiaridade inicial dos praticantes.

Já as respostas que indicaram o surdo (uma indicação) e o bumbo (três indicações) como os instrumentos mais difíceis, indicam que a execução dos tambores também demandaram certo nível de exigência técnica, possivelmente devido ao peso do instrumento, à regularidade rítmica constante ou ao esforço físico envolvido na execução, elementos que podem ter influenciado as percepções de dificuldade relatadas pelos estudantes, aspectos esses que são amplamente discutidos por autores que estudam práticas percussivas em contextos educacionais (cf. GOHN, 2009; JACOB, 2003). Portanto, os dados sugerem que a experiência dos participantes esteve ligada às exigências motoras e rítmicas de cada instrumento, o que reforça a importância de planejar propostas pedagógicas que articulem gradativamente tanto a técnica, quanto a coordenação motora dos envolvidos.

Gráfico 2: Gráfico da representação quantitativa do nível de autoconfiança dos discentes.

²⁵ Idiofone é a categoria de instrumentos musicais cujo som é produzido pela vibração do próprio corpo do instrumento, sem estar esticado.

QUESTÃO 3 - DURANTE AS OFICINAS, VOCÊ SE SENTIU CONFIANTE PARA TOCAR OS INSTRUMENTOS PROPOSTOS?



Fonte: arquivo pessoal

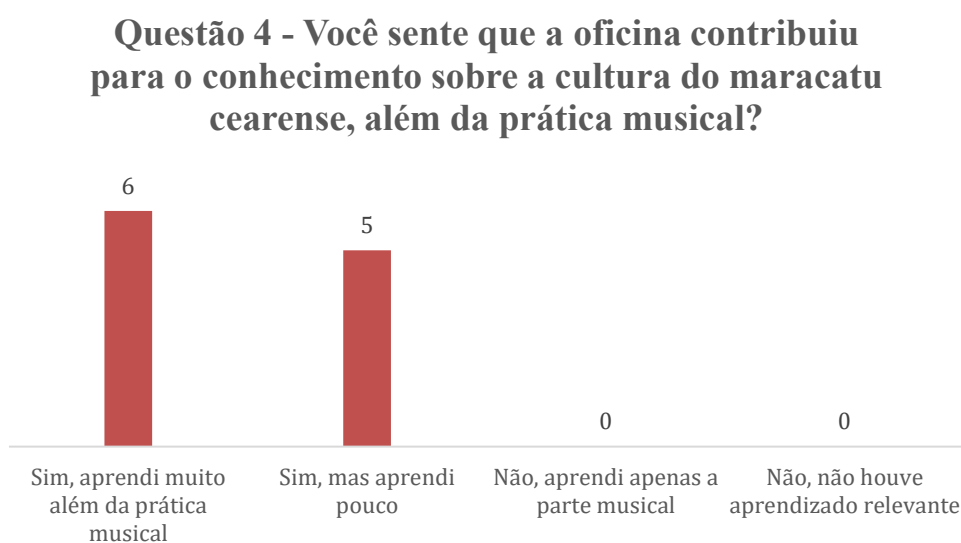
Os dados apresentados acima, mostra o nível de autoconfiança dos discentes em relação ao processo de execução instrumental durante as oficinas. De acordo com as respostas apresentadas no questionário, seis alunos declararam que estiveram “totalmente confiantes” na execução dos instrumentos e cinco discentes informaram que tiveram “algumas inseguranças”. Em relação a isso é possível interpretar um panorama de como a experiência musical nas oficinas pode ser um processo significativo para os participantes, embora ainda com variações individuais significativas. Esse padrão permite supor que, para parte dos participantes, a execução instrumental tenha alcançado um nível suficiente para sensação de segurança mesmo com os diferentes níveis de aprendizagem, e para outros, permanece a necessidade de ajustes motores, rítmicos ou de familiarização com os instrumentos.

Alguns estudos apontam que o treinamento musical coletivo favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina e bimanual²⁶, habilidades vinculadas ao manuseio de instrumentos percussivos ou idiofones complexos. Martins et al. (2018, p. 2) afirma que “a prática musical envolve ações motoras cujas características são moldadas, pelo menos em parte, pelo instrumento que está sendo tocado”. Com isso, percebemos a partir da análise desses dados que, mesmo com inseguranças, os participantes conseguiram executar de maneira gradativa os instrumentos propostos. Além disso, alguns autores sugerem que metodologias sensíveis à diversidade de experiências prévias, seja ela intra ou extraescolar, e ritmos de aprendizagem, tendem a favorecer engajamento e consolidação gradual (cf. SOUZA & GADÊLHA, 2021;

²⁶ A coordenação motora fina envolve movimentos delicados, pequenos e precisos, principalmente realizados pelos músculos menores das mãos e dedos, como escrever, desenhar, usar talheres, amarrar cadarços ou manipular pequenos objetos. Já a coordenação bimanual refere-se à capacidade de usar ambas as mãos de forma coordenada para realizar uma tarefa, como colocar uma camisa, abrir uma garrafa ou costura.

TONI & ARAÚJO, 2024). Considerando isso, os dados obtidos podem indicar que a musicalização por meio do maracatu cearense pode promover avanços significativos na técnica e percepção sonora. Vale ressaltar que possíveis ajustes são importantes para consolidar a confiança dos estudantes e promover uma prática musical mais consciente e alinhada ao desenvolvimento progressivo das habilidades dos participantes.

Gráfico 3: Gráfico da representação quantitativa sobre a contribuição das oficinas para o contexto cultural e musical dos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Observa-se que a maior parte dos participantes sinalizou algum nível de ampliação de conhecimento cultural. Todos os onze participantes responderam a essa questão, seis alunos indicaram que aprenderam “muito além da prática musical”, enquanto cinco, afirmaram ter aprendido “pouco”. As outras duas alternativas não foram assinaladas. Esses resultados sugerem que a oficina, ainda que centrada na dimensão da prática do maracatu, aparentemente possibilitou o aprendizado sobre questões culturais da riqueza do maracatu cearense. Segundo Moreira (2023) “as manifestações em âmbito local e ou escolar têm o papel de espelho no meio em que elas acontecem” (MOREIRA, 2023, p. 343), indicando que práticas culturais realizadas nesses espaços refletem valores do próprio contexto social.

Assim, os dados indicam que a oficina não aconteceu apenas como atividade musical prática, mas também como forma de experiência para reflexões mais amplas sobre “tradições” culturais, mesmo que em níveis diferentes entre os participantes. A presença de respostas que indicam “aprendi pouco” pode sugerir que certos estudantes tiveram contato inicial com conceitos culturais, porém não desenvolveram compreensão aprofundada, talvez devido ao

tempo reduzido, à complexidade dos temas ou à predominância das práticas rítmicas nas atividades. Do ponto de vista pedagógico, é possível deduzir que a oficina se configurou como espaço onde a música foi articulada com elementos de memória e história. Mesmo que não seja possível afirmar que todos internalizaram esse conhecimento no mesmo nível, o fato de não haver respostas negativas e o indicativo de respostas que indicaram um conhecimento mesmo que de forma mais superficial, reforça a hipótese de que a abordagem adotada apresentou potencial para estimular o interesse pela cultura do maracatu cearense.

A quinta e última pergunta desse eixo foi relacionada à capacidade dos discentes em tocar maracatu cearense depois de terem participado dos encontros semanais com a execução do batuque (Ferro/Triângulo, ganzá, caixa/surdo médio e bumbo/ surdo grave): “Depois de ter participado da oficina, você se considera capaz de tocar maracatu cearense?”. Dentre as afirmativas propostas no questionário três afirmaram sentir-se aptos a “tocar todos os instrumentos” trabalhados. Esse dado, embora não permita uma interpretação definida, pode indicar que esses estudantes desenvolveram familiaridade suficiente com os diferentes papéis rítmicos do maracatu, ou, ao menos, construíram uma sensação de domínio que reflete segurança e envolvimento com o processo formativo. Essa resposta pode ser interpretada como indício de que a abordagem prática contribuiu para ampliar repertórios motores e musicais, fortalecendo a autonomia dos participantes.

Por outro lado, cinco estudantes declararam ser capazes de tocar apenas um instrumento. Esse dado pode sugerir que houve uma preferência e desenvolvimento de maior familiaridade com um instrumento em particular, já que, como informado no relato das oficinas no capítulo 4, os discentes ficaram livres para escolha do instrumento e, possivelmente, foi um caminho confortável para parte do grupo. É provável que esses participantes não se sintam confiantes para transitar entre diferentes papéis dentro do batuque, fazendo com que esse dado seja movido por preferências pessoais.

Além disso, três estudantes responderam “não ter certeza, mas que talvez consigam”, revelando uma ponderação intermediária entre progresso e insegurança. A presença dessa categoria evidencia que alguns participantes ainda estão em fase de consolidação, indicando que a oficina despertou conhecimentos iniciais, mas que a internalização rítmica e a fluência técnica talvez precisem de mais tempo de maturação. Essas percepções podem estar associadas à complexidade do toque, às diferenças de experiência prévia ou até ao caráter coletivo da execução, que envolve coordenação e escuta do grupo.

No conjunto, esses resultados apontam para um cenário onde a oficina parece ter funcionado como espaço de aproximação e experimentação, nas quais existiram diferentes

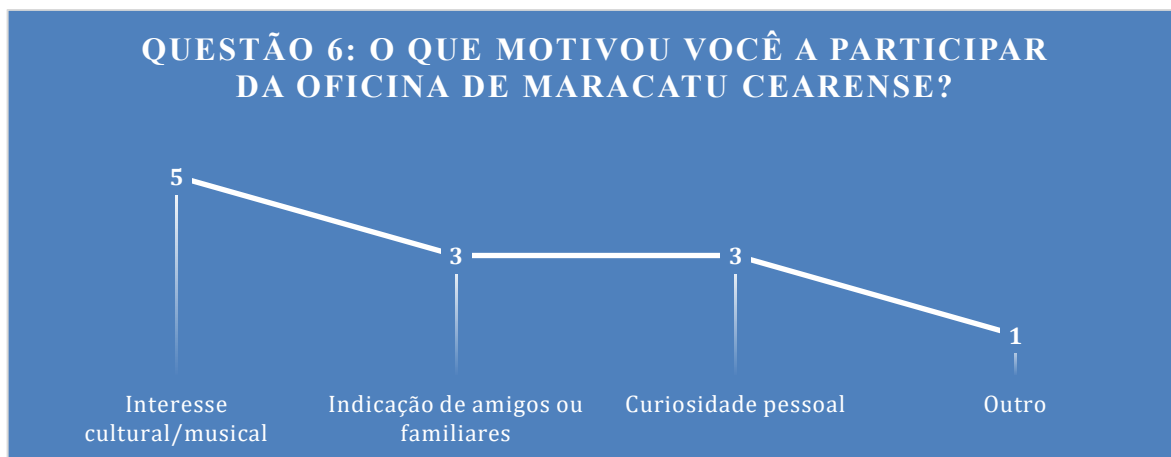
níveis de segurança. Essas respostas sugerem trajetórias diversas de aprendizagem, alguns alcançaram maior domínio, outros avançaram de maneira mais lenta, mas todos foram atravessados, em alguma medida, pela experiência musical proposta.

Assim, a análise das respostas à quinta pergunta reforça a percepção de que a experiência com a oficina parece ter funcionado sim como meio inicial na musicalização de contato com o maracatu cearense. As percepções manifestadas pelos estudantes indicam que o processo formativo gerou avanços significativos, mas também evidenciam áreas específicas que requerem acompanhamento contínuo para ampliar o aprendizado musical, tais como o desenvolvimento da coordenação motora bimanual e a internalização rítmica necessária para manter o toque de forma estável. Ao explicitar esses pontos, torna-se possível compreender com maior precisão onde o processo formativo já produziu efeitos positivos e onde ainda há demandas para a consolidação das habilidades musicais.

5.2 Participação e motivação

Para esta parte do formulário aplicado com os participantes da pesquisa, foram formuladas três questões objetivas, sendo cada uma delas apresentadas com linhas em branco, destinadas a respostas discursivas e uma questão de múltipla escolha. Essa opção metodológica buscou garantir não apenas a coleta de dados objetivos, mas também a possibilidade de captar e percepções e impressões dos alunos participantes que não se limitassem às alternativas previamente definidas. Ao permitir que os participantes respondessem de forma livre, ampliou-se o potencial interpretativo da pesquisa, favorecendo a identificação de aspectos não previstos inicialmente e contribuindo para uma compreensão mais abrangente das experiências e perspectivas dos alunos. A seguir, o gráfico ilustra a distribuição das respostas sobre a primeira pergunta desse eixo:

Gráfico 4: Representação quantitativa sobre o motivo da participação dos discentes na oficina.



Fonte: Arquivo pessoal

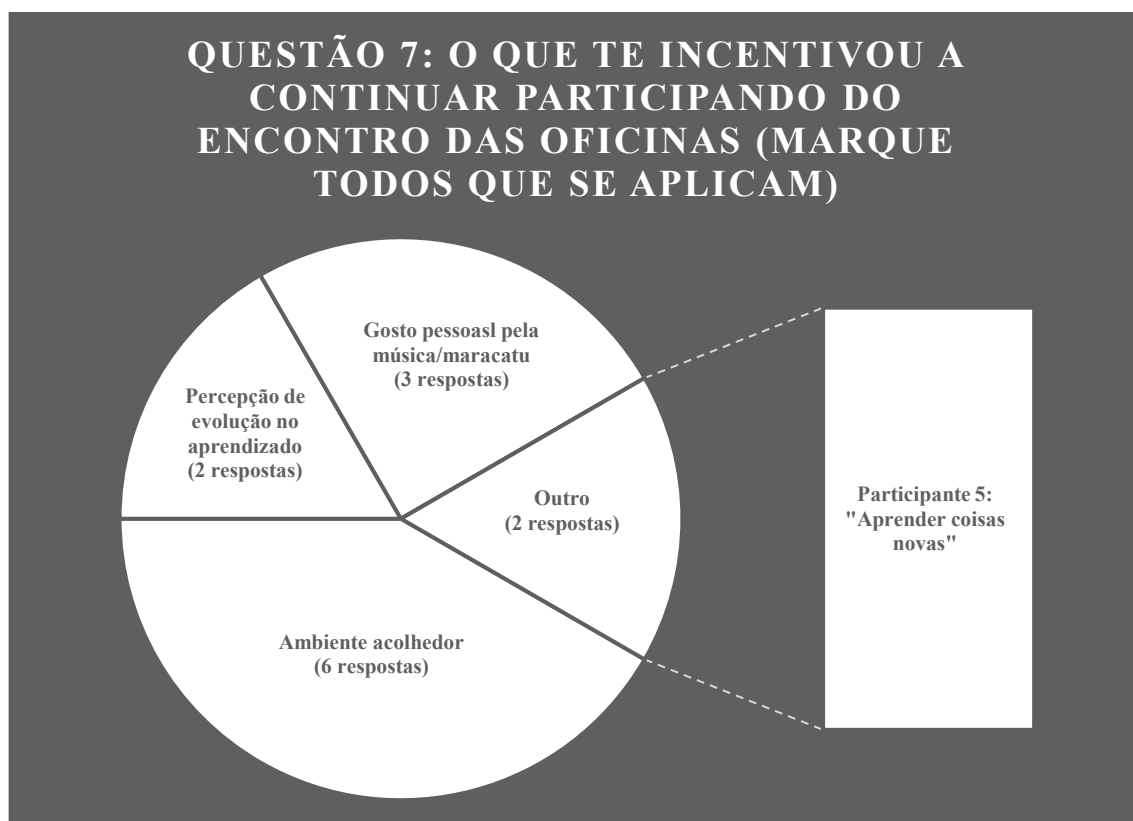
A distribuição das respostas, revela que o interesse cultural/musical foi um dos fatores que mobilizou uma maior quantidade de participantes da oficina, concentrando cinco indicações. Esse dado indica que a oficina parece ter despertado, majoritariamente, uma busca por aprofundamento cultural e aproximação com as manifestações culturais. Em seguida, aparecem as repostas “indicação de amigos ou familiares” e “curiosidade pessoal”, ambas com três indicações, sugerindo que a participação também está associada a processos de socialização e à vontade espontânea de explorar novas experiências. É relevante observar que um dos participantes selecionou simultaneamente as opções “curiosidade pessoal” e “interesse cultural/musical”, o que demonstra que as motivações não são necessariamente exclusivas, podendo se complementar. Além disso, a categoria “outro” foi selecionada por um participante, que especificou como motivação o fato de ter sido “convidado por uma pessoa”, evidenciando uma dinâmica social. Com isso, baseando-se na pesquisa de Toni e Araújo (2024, p. 1), entende-se que práticas musicais coletivas favorecem o engajamento social, o que sugere que a oficina de maracatu pode operar como uma dinâmica social coletiva em que o engajamento individual se articula à ação conjunta.

Os dados apresentados permitem compreender que as motivações declaradas pelos participantes revelam dimensões amplas de motivação. A escolha de múltiplas alternativas por um dos alunos, reforça a ideia de que os processos motivacionais são diversificados e se articulam entre motivos internos, percepção de relevância cultural e vivências próprias da prática coletiva. Ademais, com base nos resultados e discussões da pesquisa de Toni e Araújo, os indivíduos numa prática musical coletiva parecem necessitar partilhar reflexões para contribuir com a motivação e para o envolvimento e o fluxo em processos aprendizagem de forma que ajude a permanência e o interesse dos estudantes (TONI & ARAÚJO, p. 15, 2024). Esses aspectos dialogam com o que se observou nas oficinas de maracatu, em que a curiosidade,

a partilha de informações atrelada ao convite de participação e o interesse cultural, funcionaram como formas de motivação e interesse dos estudantes para a participação das oficinas.

Posteriormente, a sétima questão do questionário buscou identificar quais elementos funcionaram como incentivo para a permanência dos estudantes nos encontros semanais. Nessa etapa, esclareceu-se aos participantes que lhes era permitido assinalar múltiplas alternativas, de modo a captar, de forma mais precisa, a complexidade das motivações envolvidas na continuidade das atividades. Tal escolha metodológica permitiu observar possíveis nuances acerca da permanência, como interesses individuais, percepção de aprendizagem, vínculos estabelecidos no grupo e identificação com o conteúdo trabalhado. Com base nas respostas coletadas, foi possível sistematizar os dados e elaborar o seguinte gráfico, que sintetiza essas tendências e possibilita uma leitura mais objetiva das variáveis motivacionais presentes no processo.

Gráfico 5: Representação quantitativa sobre o incentivo dos discentes na permanência as oficinas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Os resultados mostram que a sensação de acolhimento no ambiente da oficina foi um dos fatores que incentivou a permanência, o que sugere que a dimensão entre relação professor aluno desempenhou um papel importante na continuidade desses discentes nas oficinas. Esse

resultado pode indicar que, além dos conteúdos musicais, a criação de uma relação de confiança e acolhimento, influenciou positivamente o interesse dos alunos em manter a participação ao longo das semanas. Com isso, podemos compreender essa dinâmica social com base nas discussões de Hagenauer e Volet (2014) sobre o conceito da *Teacher–Student Relationship* (TSR) que aborda a importância da relação entre alunos e professores para a adaptação escolar bem-sucedida dos alunos que é amplamente reconhecida em pesquisas que abordam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em seu estudo sobre o desenvolvimento da relação professor-aluno, os autores retomam as contribuições de Braxton, Milem e Sullivan's (2000) ao afirmar que vínculos positivos entre docentes e estudantes não dependem exclusivamente de interações informais ou externas ao ambiente escolar, mas podem ser cultivados também no espaço formal da sala de aula, especialmente “por meio de métodos de aprendizagem ativos que dão suporte às interações em sala de aula” (HAGENAUER & VOLET, 2014, p. 381). Esse tipo de dinâmica favorece a integração social dentro da própria sala de aula. Assim, essas condições são mais propícias para o engajamento e a permanência dos participantes nos processos educativos.

Outros motivos também foram destacados, como por exemplo, o gosto pessoal pela música e pelo maracatu, que obteve três indicações de um total de treze respostas, evidenciando que o apreço pela manifestação cultural trabalhado contribuiu para a permanência. Portanto, a experiência musical, nesse caso, não se configura apenas como atividade extracurricular, mas como expressão de interesse individual que se articula com a proposta coletiva, uma vez que a participação era voluntária e os momentos ocorriam em horário livre de almoço. Portanto, não gerava conflito com outras disciplinas ou atividades obrigatórias da escola, mas ocorriam momentos de inconsistência devido a participação de alguns alunos em atividades extracurriculares como clube de estudo de matemática e esportes, impedindo a participação dos discentes na oficina.

A percepção de evolução no aprendizado também foi destacada pelos participantes, sinalizando que sentir progressos, reforça a motivação para continuar envolvido em uma prática educacional. Isso demonstra que a noção de desenvolvimento técnico ou cognitivo, ainda que iniciante, funciona como estímulo à continuidade da participação.

Por fim, a categoria “outro” também recebeu duas indicações, dentre as quais foi registrada a resposta “aprender coisas novas”, atribuída ao participante 5. Essa resposta aponta para a importância da curiosidade e do desejo de ampliar experiências como elemento de participação, sobretudo em contextos de aprendizagem culturalmente diversificados, sendo um complemento da questão seis, no qual um dos motivos para a participação foi a própria

curiosidade pessoal. Esses dados apontam que a permanência dos estudantes nas oficinas está associada não apenas à atração pelos conteúdos musicais, mas também, ao ambiente acolhedor, às relações interpessoais e à sensação de aprendizado que emergiu das atividades coletivas.

Na oitava e última questão desse eixo sobre participação e motivação foi indagado aos estudantes: quais fatores te ajudaram a permanecer participando da oficina, mesmo quando surgiram dificuldades? Os dados coletados indicam que a opção “incentivo de colegas e professores”, apontado por cinco estudantes de um total de onze respondentes, foi um fator para a permanência, mesmo com dificuldades apresentadas, podemos compreender que o espaço da oficina operou como um ambiente de apoio e acolhimento, dinamizado pela confiança estabelecida entre os participantes e mediadores. Esse resultado dialoga novamente com abordagens feitas anteriormente que apontam o papel do vínculo pedagógico como sustentação para o engajamento, destacando a relação professor-aluno (HAGENAUER & VOLET, 2014), e que a partilha de reflexões entre os indivíduos contribui para a permanência em práticas musicais coletivas (TONI & ARAÚJO, 2024).

A alternativa “vontade de melhorar e aprender mais”, foi indicada por dois participantes. Nessa oficina, a percepção de aprendizado musical, ainda que de maneira introdutória, parece ter atuado como estímulo para que esses discentes permanecessem mesmo quando surgiam dificuldades práticas na execução dos instrumentos. Segundo Condessa (2011, p. 32) “o fato de o aluno escolher inicialmente uma atividade musical específica e optar pela sua continuidade indica que sua motivação se manteve e que muitos fatores podem estar envolvidos”. Nesse caso, essa escolha pode ser interpretada como um indício de busca por aperfeiçoamento, revelando um engajamento que ultrapassa a participação mínima esperada e demonstra disposição ativa para aprofundar a experiência musical.

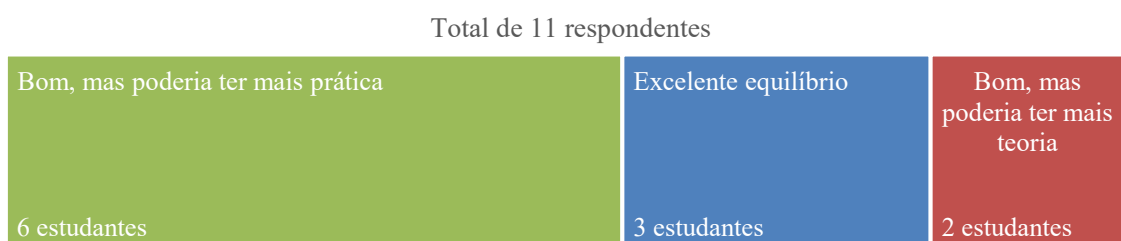
Já a resposta que menciona “responsabilidade com o grupo”, uma resposta de um total de onze, revela uma consciência coletiva, cuja dinâmica exige cooperação. Assim, a permanência motivada pela responsabilidade pode ser compreendida como uma lógica comunitária, onde o estudante percebe que sua ausência afeta diretamente o coletivo. A opção “satisfação em praticar os instrumentos” também foi indicada por um participante e talvez possa indicar que a dimensão estética e o prazer de fazer música funcionaram como fatores motivadores importantes para esses discentes. Portanto, a permanência na oficina diante das dificuldades não se explica por um único fator, mas pela troca de relações, motivação interna, consciência coletiva e prazer estético. Esses elementos, articulados ao contexto cultural do maracatu cearense, reforçam que a aprendizagem musical em oficinas comunitárias se constitui tanto pela técnica quanto pelas relações humanas e pelo sentido compartilhado da prática.

5.3 Avaliação da oficina, sugestões.

Com o objetivo de compreender de forma mais ampla a experiência formativa vivenciada pelos participantes, as últimas questões do questionário tiveram como enfoque realizar uma avaliação sobre a oficina de maracatu. Essa etapa buscou captar tanto percepções gerais sobre o processo de aprendizagem quanto sugestões para o aprimoramento das atividades. Para isso, foram elaboradas três questões, duas de caráter objetivo, acompanhadas de linhas em branco para respostas abertas que permitissem aos estudantes justificar ou complementar suas escolhas, e uma terceira inteiramente subjetiva, destinada a recolher impressões pessoais mais detalhadas. A combinação desses formatos possibilitou observar contribuições qualitativas na tentativa de auxiliar na reflexão sobre possíveis ajustes futuros no planejamento pedagógico. A nona questão foi elaborada como tentativa de compreender o que os participantes acharam do equilíbrio entre a teoria apresentada e a prática executada, esses dados resultaram nas informações apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Representação quantitativa sobre o equilíbrio entre as abordagens teórica e prática na oficina.

Questão 9: Como você avalia o equilíbrio entre teoria (explicações sobre o Maracatu, história, cultura) e prática (tocar os instrumentos, exercícios)?



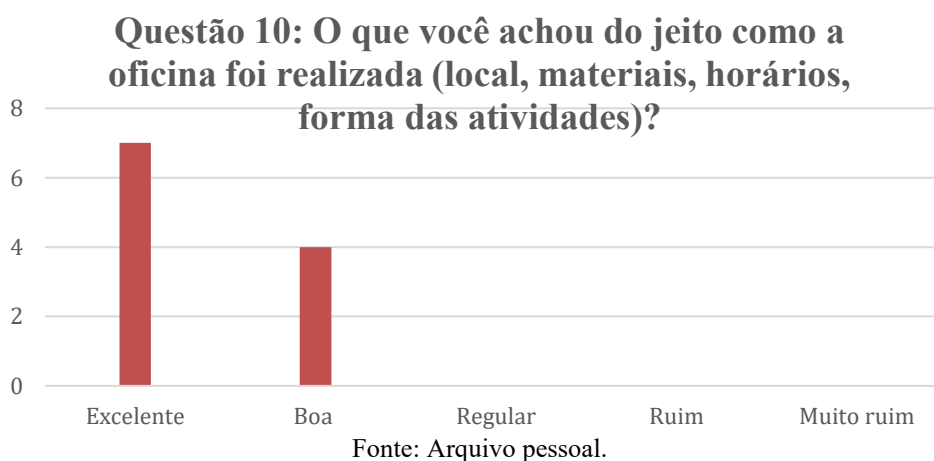
Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com os dados, a maioria dos participantes (seis estudantes) avaliaram positivamente o equilíbrio entre teoria e prática, mas indicaram que gostariam de terem tido mais momentos práticos. Esse resultado pode indicar que o contato direto com os instrumentos tenha sido um elemento importante para experiência musical, a prática aparece como dimensão prioritária para boa parte do grupo. Por sua vez, dois estudantes afirmaram que o encontro poderia ter tido mais teoria, revelando que, embora o caráter prático tenha sido predominante, há também interesse por maior aprofundamento conceitual, existindo também interesse por aprofundamentos históricos e culturais mais amplos.

Esse contraste mostra que a oficina reuniu estudantes com expectativas distintas, alguns priorizam a vivência musical, enquanto outros valorizam mais a compreensão histórica. Embora haja divergência entre alguns alunos de que deveria ter ocorrido mais momentos com aplicação de teoria ou execução na prática, “é importante refletir sobre a relação entre o discurso teórico e a prática, pois ambos fazem parte do processo de aprendizagem musical” (CIRINO, 2015, p. 131). Esse dado demonstra que existiram expectativas diferentes entre os participantes quanto à proporção ideal entre explicação e prática, o que é comum em atividades que envolvam a prática musical coletiva

Por outro lado, três estudantes consideraram que houve um “excelente equilíbrio” entre teoria e prática musical. Isso sugere que para esses participantes a distribuição das atividades foi satisfatória, permitindo compreender os conteúdos enquanto vivenciavam a execução instrumental. Em conjunto, as respostas indicam que a oficina conseguiu articular teoria e prática de modo geral, mas evidenciam que a dimensão prática foi a mais valorizada e poderia ter sido ampliada para atender melhor às expectativas da maioria dos estudantes. No conjunto, os dados apontam que a oficina alcançou um equilíbrio, mas a predominância do desejo por maior prática sugere que atividades de experimentação sonora se constituem como eixo de maior apreciação para a musicalização em grupo. Quando os discentes indicam que desejariam mais prática ou que o equilíbrio entre teoria e vivência foi adequado, compreendemos, então, o processo que envolve o fazer, sentir e refletir, no qual os participantes estiveram envolvidos, praticaram e por fim, refletiram por meio do questionário, demonstrando suas reflexões.

Gráfico 7: Representação quantitativa sobre a opinião dos discentes em relação a realização da oficina



O gráfico acima é referente à questão 10, que investigou a percepção dos participantes sobre a forma como a oficina foi realizada e, logo abaixo das opções objetivas, foi

disponibilizado um espaço opcional para comentários sobre possíveis melhorias na oficina. Dos onze participantes, sete avaliaram como “Excelente” e quatro como “Boa”, enquanto nenhuma resposta foi registrada nas categorias “Regular”, “Ruim” ou “Muito ruim”. Esse resultado demonstra que a totalidade dos participantes avaliou a oficina de maneira favorável, indicando que os aspectos logísticos e pedagógicos foram percebidos como adequados e bem organizados.

A predominância da avaliação “Excelente” sugere que fatores estruturais, como: ambiente, recursos disponibilizados e organização, teriam atendido às expectativas e contribuído significativamente para o engajamento e satisfação geral. Entretanto, quando contrastamos esses dados com o relato das oficinas descrito no capítulo 4 e com a percepção dos ministrantes no cotidiano escolar, torna-se evidente que essa interpretação não se sustenta de maneira consistente.

O ambiente destinado às atividades não se apresentava adequado, tratava-se de um espaço sem tratamento acústico, reduzido e pouco compatível com as demandas de uma oficina de percussão, na qual o volume sonoro, a reverberação e a necessidade de circulação são elementos essenciais para o andamento das práticas coletivas. Além disso, os instrumentos disponibilizados, nos quais já eram em número reduzido, apresentavam sinais claros de degradação por tempo e armazenamento inadequado, com vários deles quebrados ou impossibilitados de uso, o que comprometeu diretamente à execução das atividades propostas. Isso se sustenta na argumentação do participante 11 que comentou a possibilidade de “ter mais instrumentos”, como forma de melhoria da oficina, revelando uma demanda por ampliação dos materiais musicais disponíveis.

Essa discrepância entre a avaliação positiva dos estudantes e a realidade material do espaço e dos instrumentos, pode ser interpretada como resultado de um engajamento que muitas vezes decorre de uma dimensão afetiva, uma relação amigável entre professor e aluno, como abordado por Hagenauer e Volet, logo, isso pode ter acarretado nessa avaliação positiva. Esse fenômeno pode ser uma forma de explicar por que estudantes relatam satisfação, mesmo quando as condições concretas não oferecem suporte ideal à aprendizagem musical. Portanto, embora os dados quantitativos indiquem satisfação elevada, as relações entre avaliação discente, observação direta e a literatura especializada indica que a qualidade da experiência musical não pode ser analisada exclusivamente a partir de percepções subjetivas. A insuficiência do espaço físico e dos instrumentos comprometeu aspectos essenciais da prática, reforçando a importância de condições materiais adequadas para uma educação musical significativa.

Além do participante 11, outros 4 estudantes utilizaram do espaço dedicado ao comentário de melhoria das oficinas. O Participante 1 afirmou que não havia “nenhum” aspecto

a ser melhorado, enquanto o Participante 5 avaliou que tudo foi “bem balanceado”, reforçando a percepção positiva já evidenciada nos dados quantitativos. O Participante 6, por sua vez, mencionou “a minha concentração” como elemento que poderia ter sido melhor desenvolvido, deslocando a questão do âmbito organizacional para uma reflexão pessoal sobre o próprio envolvimento. Já o Participante 9 destacou que seria importante que “as pessoas prestassem mais atenção”, apontando para uma questão de comportamento coletivo. Por fim, as respostas indicaram que, apesar da alta satisfação geral, os estudantes também identificaram aspectos ligados à participação, atenção coletiva e quantidade de recursos sonoros como pontos possíveis de aprimoramento.

No entanto, a última questão desse eixo temático teve como finalidade, aprofundar a percepção dos estudantes acerca da oficina, solicitando comentários espontâneos sobre aspectos positivos, negativos e sugestões de melhoria. Diferentemente das questões anteriores, predominantemente objetivas, esta abriu espaço para respostas qualitativas, permitindo captar observações que não emergem em alternativas fechadas, como impressões subjetivas, críticas pontuais e percepções afetivas. A tabela a seguir apresenta os comentários fornecidos pelos participantes, preservando o caráter individual das respostas para possibilitar uma análise interpretativa.

Tabela 1: Tabela representativa de comentários dos participantes acerca da oficina e possíveis melhorias.

Questão 11: Deixe aqui um comentário sobre sua experiência (pontos positivos, negativos) e sugestões do que poderia melhorar na oficina.	
PARTICIPANTES	COMENTÁRIO POSITIVO/NEGATIVO E SUGESTÕES DE MELHORIA
Participante 1	Sem resposta
Participante 2	“Os instrumentos melhores”
Participante 3	“Os instrumentos melhor”
Participante 4	Sem resposta
Participante 5	“Equilibrado nada mais além disso”
Participante 6	“Assim do jeito que a oficina está tá bom e a oficina é muito legal
Participante 7	“Mudar as atividades físicas”
Participante 8	Sem resposta
Participante 9	“eu gostei muito mas tive dificuldade em algumas execução”
Participante 10	“Legal”
Participante 11	“Foi bom, nada a reclamar”

Fonte: Arquivo pessoal.

As respostas mencionadas na questão parecem nos revelar três eixos centrais: críticas à infraestrutura instrumental, sugestões sobre a dinâmica das atividades, e percepções positivas e

neutras sobre a oficina. As menções recorrentes aos instrumentos, participantes 2 e 3, reforçam a percepção, já discutida em questões anteriores, de que a condição material dos equipamentos foi um dos principais desafios enfrentados pelos participantes e também pelos condutores das oficinas. Em relação a sugestões da dinâmica das atividades, o participante 7 sugeriu “Mudar as atividades físicas”, o que pode indicar cansaço, dificuldade ou desconexão com determinadas propostas corporais. Esse tipo de avaliação nos sugere que oficinas musicais envolvendo percussão dependem de equilíbrio entre exigência física e acessibilidade pedagógica, especialmente quando os estudantes têm níveis distintos de preparo corporal. Enquanto o participante 9 indica ter sentido dificuldades “em algumas execuções”, o que reforça a necessidade de um andamento didático progressivo, respeito ao tempo de aprendizagem e mediações mais individualizadas.

Por fim, no eixo referente aos comentários positivos e neutros, expressões como: “equilibrado, nada mais além disso” (participante 5), “a oficina é muito legal” (participante 6), “legal” (participante 10) e “foi bom, nada a reclamar” (participante 11) sugerem que, apesar das limitações estruturais destacadas, a oficina foi percebida como uma experiência formativa significativa. Esses relatos nos mostram que ambientes coletivos de aprendizagem musical podem favorecer a motivação, o sentimento de pertencimento e a construção de vínculos, influenciando positivamente a permanência dos participantes. Assim, mesmo diante dos desafios, é possível compreender que o envolvimento dos estudantes foi positivo, indicando que a oficina foi vivenciada como espaço de convivência, expressão e aprendizagem compartilhada.

De modo geral, a análise dos dados obtidos por meio do questionário e as observações realizadas durante as oficinas, permite compreender que a vivência com o maracatu cearense se configurou como um processo formativo significativo, atravessado simultaneamente por dimensões pedagógicas, relacionais, culturais e materiais. Os resultados indicam que a permanência e o engajamento dos estudantes não se explicam por um único fator, mas pela combinação entre vínculos interpessoais estabelecidos no ambiente da oficina, motivação para aprender e aprimorar-se musicalmente, senso de responsabilidade coletiva e prazer estético na prática instrumental. Do mesmo modo, a avaliação positiva da oficina, mesmo diante de limitações estruturais significativas, evidencia que a experiência foi marcada por uma dimensão afetiva, capaz de sustentar a participação discente para além das condições materiais objetivas.

As sugestões e comentários apresentados pelos participantes reforçam tanto a percepção de desafios concretos, especialmente relacionados à infraestrutura e à dinâmica das atividades físicas, quanto o reconhecimento da oficina como espaço significativo de aprendizagem. Assim,

os dados analisados apontam que as oficinas de maracatu cearense atuaram como um ambiente de musicalização inicial que ultrapassou o ensino técnico-instrumental, promovendo experiências de pertencimento, colaboração e contato com a cultura popular, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de aprimoramentos metodológicos e estruturais para potencializar seus efeitos formativos. Essa análise geral sustenta a compreensão de que práticas musicais coletivas, quando fundamentadas com metodologias pedagógicas sensíveis, possuem alto potencial educativo, ainda que enfrentem dificuldades pelas condições do contexto escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender o maracatu cearense enquanto manifestação cultural afro-brasileira e, simultaneamente, enquanto possibilidade pedagógica no ensino de música em contexto escolar. Ao longo do trabalho, articulou-se um percurso que integrou a abordagem histórica e simbólica do maracatu, o relato de experiência das oficinas desenvolvidas em uma escola pública de tempo integral na cidade de Sobral (CE) e a análise dos dados obtidos a partir de um questionário respondido pelos os estudantes participantes. Essa articulação buscou compreender o maracatu não apenas como prática viva, carregada de significados sociais, culturais e educativos, mas como uma forma de introdução à musicalização inicial.

No âmbito teórico, foi possível evidenciar que o maracatu cearense se constitui como uma expressão cultural profundamente marcada por processos históricos de resistência, ressignificação e afirmação identitária. Sua consolidação no Ceará, especialmente em Fortaleza a partir do século XX, revela uma dinâmica própria de adaptação às transformações urbanas, políticas e culturais (cf. MILITÃO, 2007; COSTA, 2009), sem que se perdessem os vínculos com a ancestralidade africana e com as tradições das coroações de reis e rainhas negras de autos do Congo. Assim, o maracatu se apresenta como um espaço simbólico no qual memória, religiosidade, música e dança, se entrelaçam, configurando-se como uma prática de resistência cultural frente às tendências históricas de apagamento das expressões negras no Brasil.

Ao trazer essa manifestação para o campo da educação musical, a pesquisa articula com debates contemporâneos que problematizam o caráter eurocêntrico do ensino de música no país. Autores como Queiroz (2020) apontam que, historicamente, a educação musical brasileira privilegiou repertórios e métodos de origem europeia, marginalizando práticas musicais populares, indígenas e afro-brasileiras e ainda, como abordado no início desta pesquisa, segundo Carrasqueira (2018, p. 217), essa ausência de um repertório regional resulta em um

desconhecimento da música brasileira, gerando tendência a subestimá-la e, em alguns casos, a discriminá-la, sobretudo em relação às manifestações folclóricas e populares. Nesse sentido, a inserção do maracatu cearense no ambiente escolar representa uma ruptura com modelos excludentes e uma possibilidade concreta de construção de um ensino musical mais plural e contextualizado.

As oficinas de maracatu cearense desenvolvidas nesta pesquisa se configuraram como uma estratégia pedagógica que priorizou a vivência prática, a aprendizagem coletiva e a valorização dos saberes culturais dos estudantes. A partir de atividades como jogos rítmicos, experimentação sonora, prática instrumental em grupo e diálogos sobre os significados culturais do maracatu, foi possível promover uma abordagem educativa que integrou corpo, escuta, ritmo e cultura, seguindo conceito de Brito (2003) no qual o processo de um trabalho bem desenvolvido e orientado, resulta em crescimento de competências. Portanto, essa perspectiva de abordagem de educação musical compreende a música como experiência social e cultural, além de técnica, ressaltando a importância da experiência, do diálogo e da participação ativa no processo educativo.

O relato de experiência evidenciou que o caráter coletivo do maracatu, expresso na organização em naipes, na interdependência rítmica entre os instrumentos e na construção conjunta do batuque, favoreceu o engajamento dos estudantes e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo. A prática musical em grupo possibilitou o desenvolvimento de habilidades musicais básicas, como coordenação motora, percepção rítmica, escuta atenta, ao mesmo tempo em que fortaleceu vínculos sociais e o sentimento de pertencimento ao coletivo. Nesse sentido, o maracatu mostrou-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento de aprendizagens que ultrapassam o campo estritamente musical, alcançando dimensões sociais, culturais e afetivas.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos participantes revelou uma avaliação majoritariamente positiva das oficinas. A maioria dos estudantes considerou as atividades acessíveis, interessantes e eficazes para a aprendizagem musical, destacando aspectos como a dinâmica das aulas, o trabalho em grupo e o contato com uma manifestação cultural local. Esses resultados reforçam a compreensão de que práticas musicais contextualizadas culturalmente tendem a gerar maior identificação e motivação por parte dos estudantes, especialmente quando dialogam com seus repertórios culturais e com suas vivências sociais.

Entretanto, os dados também evidenciaram desafios significativos que impactaram o desenvolvimento das oficinas. As limitações relacionadas à infraestrutura física, à acústica do

espaço e à quantidade e conservação dos instrumentos foram apontadas tanto no relato de experiência quanto nas respostas dos estudantes. Ainda que tais limitações não tenham impedido a realização das atividades, elas evidenciam a necessidade de melhores condições materiais para a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade. As sugestões apresentadas pelos participantes, como a ampliação do número de instrumentos e ajustes na dinâmica das atividades, indicam caminhos possíveis para o aprimoramento de futuras ações pedagógicas.

Outro aspecto relevante identificado na análise dos dados diz respeito à diversidade de motivações para a participação e permanência dos estudantes nas oficinas. Fatores como o interesse pela cultura local, o incentivo de colegas e professores, a curiosidade em aprender algo novo e a percepção de acolhimento no ambiente da oficina apareceram de forma recorrente. Esses elementos reforçam a importância do processo pedagógico e das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em práticas musicais coletivas. Conforme apontam Toni e Araújo (2024), o engajamento dos estudantes está diretamente relacionado à forma como se sentem incluídos, respeitados e valorizados no espaço educativo.

Diante disso, compreende-se que o maracatu cearense, enquanto prática pedagógica, atua como mediador de aprendizagens musicais, culturais e sociais. Sua inserção no ensino de música possibilita a construção de um currículo mais diverso e alinhado às realidades socioculturais dos estudantes. Além disso, ao trabalhar com uma manifestação cultural local, o professor amplia as possibilidades de articulação entre escola, comunidade e território, fortalecendo a função social da educação e promovendo a implementação da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil, uma vez que o maracatu possui vertentes diretamente vinculadas às matrizes culturais e religiosas afro-brasileiras. Portanto, esta pesquisa reforça o indicativo da necessidade de ampliar estudos e práticas pedagógicas que tenham como base as culturas populares e afro-brasileiras, especialmente no campo da educação musical, historicamente marcado por abordagens eurocentradas. Integrar o maracatu cearense ao contexto educacional, seja em Sobral, em Fortaleza ou em outras regiões do Ceará, significa reconhecer a diversidade cultural brasileira como elemento importante no processo educativo. Abre-se, assim, um campo promissor para a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às diferenças culturais e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRAXTON, John; MILEM, Jeffrey; SULLIVAN, Anna Shaw. **The influence of active learning on the college student departure process**: Toward a revision of Tinto's Theory. The Journal of Higher Education, 2000, p. 569–590.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis. 2003

CAMPOS, Eduardo. **As irmandades religiosas do Ceará provincial**: apontamentos para sua história. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1980.

CARNEIRO, Mário Henrique Thé Mota. **Reis, rainhas, calungas, balaios e batuques**: imagem do maracatu az de ouro e suas práticas educacionais. Fortaleza: 2007. 175 p.

CARRASQUEIRA, Antonio Carlos Moraes Dias. **Considerações sobre o ensino da música no Brasil**. Estudos Avançados, São Paulo, 2018, p. 207-221.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6. ed. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos: A Alfabetização Espacial**. Porto Alegre: EDIPURS, 2007.

CHIARELLI, Lígia K. Meneghetti; BARRETO, Sidiely de Jesus. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental**. Revista Recre@rte nº 3, 2005.

CIRINO, Andréa Cristina. **Aprendizagem musical na maturidade: diálogo entre teoria e prática.** Per Musi, Belo Horizonte, n.31, 2015, p.123-133.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música.** Orientador: Profa. Dra. Liane Hentschke. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de pós graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Gilson Brandão. **A festa é de maracatu: Cultura e performance no maracatu cearense 1980-2002.** 2009. 196 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CUNHA, Estércio Marquez. **Sobre a prática musical nas escolas.** Tecnia, 2024, p. 1-6.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios.** Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, 2012.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; SANTOS, Maria Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. **Instrumentos e técnicas de pesquisa.** São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec]: NEaD - Unesp: SME - PMSP, 2014.

FILHO, João Valter Ferreira; LIRA, Jaqueline Rodrigues. **As brincadeiras musicais e o trânsito entre a diversão e a aprendizagem: propostas práticas.** Música na Educação Básica, v. 11, n. 13/14, 2022. p. 122-133.

FRANÇA, Gustavo Rapozeiro. **A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget.** Simpom, Rio de Janeiro, ano 2018, p. 145-156,

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical a distância: propostas para ensino aprendizagem de percussão.** Orientador: Prof. Dr, Fredric Michael Litto. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOMES, Manoel Messias. **A diversidade de culturas no Brasil: como valorizá-las na prática educativa da sala de aula?** *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Rainhas coroadas: história e ritual nos maracatus-nação de Recife. In _____. **Cultura afro-descendente no Recife: maracatus, valentes e catimbós.** Recife (PE): Edições Bagaço, 2007.

HAGENAUER, Gerda; VOLET, Simone. **Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field.** *Oxford Review of Education*, 40(3), p. 370–388. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>. Acesso em: 03 de dezembro de 2025.

HOORNAERT, Eduardo. **O cristianismo moreno do Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JACOB, Mingo. **Método básico de percussão: Universo rítmico.** São Paulo: Irmão Vitale, 2003.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **AS NAÇÕES DE MARACATU E OS GRUPOS PERCUSSIVOS: AS FRONTEIRAS IDENTITÁRIAS**. Afro-Ásia, p. 71-104.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **As “origens” dos Maracatus-Nação do Recife: uma história linear e sem transformações?** Revista Tempo e Argumento, Alagoinhas - BA, 2019.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Entre Pernambuco e a África: história dos maracatus-nação do Recife e a espetacularização da cultura popular (1960 - 2000)**. Orientador: Profa. Dra. Martha Abreu. 419 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de pós graduação em história, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS Marta; NEVES Leonor; RODRIGUES Paula; VASCONCELOS Olga; CASTRO São Luís. **Orff-Based Music Training Enhances Children's Manual Dexterity and Bimanual Coordination**. Front Psychol. Dec 21, 2018.

MILITÃO, João Wanderley Roberto (Pingo de Fortaleza). **Maracatu Az de Ouro: 70 anos de memórias, loas e batuques**. Fortaleza: Editora OMNI - Solar, 2007.

MILITÃO, João Wanderley Roberto (Pingo de Fortaleza). **Singular e Plural: a História e a Diversidade Rítmica do Maracatu Cearense Contemporâneo**. Fortaleza: Solar, 2012. ISBN 9788542000788.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Alberto da Silva. **CULTURA MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL**. Educ. Soc., Campinas, 2003, p. 1203-1235, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de outubro de 2025.

MOREIRA, Ana Cristina Lima. **MANIFESTAÇÕES CULTURAIS POPULARES: DISCUSSÃO E INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**. Paralellus, Recife, p. 327-344, 2023.

OLIVEIRA, Allyson Bezerra de. **Maracatu cearense na prática escolar: uma proposta pedagógica que valoriza a prática musical**. Orientador: Prof. Dr. Guilherme Araújo Freire. 2025. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em música, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2025.

PAULA, Jorge Luiz De. **Maracatu do Ceará: contribuições para o estudo de sua configuração**. Salvador: 2010. 103 p.

PAZ, Gesley Crislane Silva Diniz da; DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte Darius. **Desafios no Ensino da Diversidade Étnica e Cultural: Percepções de Professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais**. Revista Estudos Aplicados em Educação, v. 9, e20249411, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249411>.

PEIXE, César Guerra. **Maracatus do Recife**. Secretaria de Educação /Irmãos Vitale: Recife – PE. 1980.

PENNA, Mauro. **MÚSICA(S) e seu ensino**. Porto alegre: Sulina, s/d.

PEREIRA, Auricléa Barros. **A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DA CIDADE DE FORTALEZA, ANTIGA IRMANDADE DOS HOMENS PRETOS, E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES ATUAIS**. Orientador: Profa. Dra. Joselina da Silva. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música**. Revista de Antropologia e Arte. Campinas (SP). V. 10 (1). 153-199. 2020.

SANTIROCCHI, Ítalo Domingos. **Uma questão de revisão de conceitos: Romanização – Ultramontanismo – Reforma**. Temporalidades, Minas Gerais, ano 2010, p. 24-33.

SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da. **Vamos Maracatucá!!!: um estudo sobre os maracatus cearenses**. 2004. 154 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOUZA, Fernando Antônio Ferreira de; GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima. **Ensino, Educação Musical e Práticas de Aprendizagem da Percussão**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2021.

SOUZA, Marcelo Renan Oliveira de. **Maracatus de Fortaleza: entre tradições, identidades e a formação de um patrimônio cultural**. 2015. 245 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Marina De Mello E. **Reis negros no Brasil Escravista: História da Festa de Coroação do Rei Congo**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 408 p. ISBN 978-85-7041-999-6.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TONI, Anderson; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Explorando o engajamento e as experiências de fluxo nas práticas musicais coletivas de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais**. Per musi, Belo Horizonte, p. 1-21, 1 out. 2024.

TSEZANAS, Julia Pittier. **O Maracatu de Baque Virado: história e dinâmica cultural**. Orientador: Profa. Dra. Marina de Mello e Souza. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História Social, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) **Repensando a didática**. In: CUNHA, Maria Isabel da. **A relação professor-aluno**. Papirus, p. 149-159.

ZOTTO, Mario Gilvani Dal. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**. Orientador: Profa. Me. Eliane Bianchi Wojslaw. 2018. 44 f. TCC (Especialização), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (folha do questionário)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE MARACATU CEARENSE

(APRENDIZAGEM E DESEMPENHO)

1. Como você avalia o nível de dificuldade das atividades iniciais (exercícios de contagem de pulso com os pés e ritmos com as mãos)?

- Muito fácil
 Fácil
 Moderado
 Difícil
 Muito difícil

2. Em quais instrumentos você sentiu maior dificuldade para aprender?

(Marque todos que você encontrou dificuldade)

- Surdo (Tambor Médio)
 Bumbo (Tambor Grave)
 Ganzá (Chocalho)
 Triângulo

3. Durante a oficina, você se sentiu confiante para tocar os instrumentos propostos?

- Sim, totalmente confiante
 Sim, mas com algumas inseguranças
 Não, tive muitas dificuldades
 Não, me senti muito inseguro

4. Você sente que a oficina contribuiu para o seu conhecimento sobre a cultura do Maracatu Cearense, além da prática musical?

- Sim, aprendi muito além da prática musical
 Sim, mas aprendi pouco
 Não, aprendi apenas a parte musical
 Não, não houve aprendizado relevante

5. Depois de ter participado da oficina, você se considera capaz de tocar maracatu cearense?

- Sim, em todos os instrumentos
 Sim, em apenas um instrumento
 Não tenho certeza. Talvez consiga
 Não me considero apto

(PARTICIPAÇÃO E MOTIVAÇÃO)

6. O que motivou você a participar da oficina de Maracatu Cearense?

- Interesse cultural/musical
 Indicação de amigos ou familiares
 Curiosidade pessoal
 Outro (especifique): _____

7. O que te incentivou a continuar participando dos encontros da oficina?

(Marque todos que se aplicam)

- Ambiente acolhedor
 Percepção de evolução no aprendizado
 Gosto pessoal pela música/Maracatu
 Outro (especifique): _____

8. Quais fatores te ajudaram a permanecer participando da oficina, mesmo quando surgiram dificuldades?

- Incentivo dos colegas e professores
 Vontade de melhorar e aprender mais
 Responsabilidade com o grupo
 Satisfação em praticar os instrumentos
 Outro (especifique): _____

(AVALIAÇÃO OFICINA, SUGESTÕES)

9. Como você avalia o equilíbrio entre teoria (explicações sobre o Maracatu, história, cultura) e prática (tocar os instrumentos, exercícios)?

- Excelente equilíbrio
 Bom, mas poderia ter mais teoria
 Bom, mas poderia ter mais prática
 Desbalanceado (explique): _____

10. O que você achou do jeito como a oficina foi realizada (local, materiais, horários, forma das atividades)?

- Excelente
 Boa
 Regular
 Ruim
 Muito ruim

Comentário, o que poderia melhorar? (opcional):

11. Deixe aqui um comentário sobre a sua experiência (pontos positivos, negativos) e sugestões do que poderia melhorar na oficina:
