

ANDRÉ FELIPE MARCELINO

**GRUPO DE MARACATU *ARRASTA ILHA*: DINÂMICAS DE
APRENDIZAGEM MUSICAL EM UMA COMUNIDADE DE
PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra.
Viviane Beineke

**Florianópolis-SC
2014**

M314g Marcelino, André Felipe
Grupo de maracatu Arrasta Ilha: dinâmicas
de aprendizagem musical em uma comunidade de
prática/ André Felipe Marcelino. - 2014.
171 p. : il. color ; 21 cm

Orientadora: Viviane Beineke.
Bibliografia: p. 151-157
Dissertação (mestrado) - Universidade do
Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2014.

1. Comunidade de prática. 2. Aprendizagem
musical informal. 3. Percussão. 4. Maracatu.
I. Beineke, Viviane. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-
graduação em Música. III. Título

CDD: 780.7 - 20.ed.

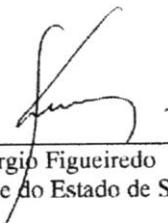
ANDRÉ FELIPE MARCELINO

GRUPO DE MARACATU ARRASTA ILHA: DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Música, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Subárea: Educação Musical.

Banca Examinadora:

Presidente da Banca:



Prof. Dr. Sergio Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Orientadora:



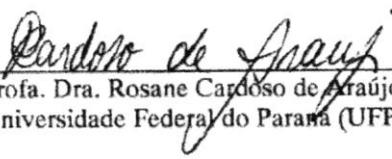
Profa. Dra. Viviane Beineke - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Profa. Dra. Vânia Müller
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Florianópolis, 31 de Março de 2014

Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus pais, Narbal e Izabel Marcelino, pelo apoio e incentivo em toda a minha trajetória de vida e na música.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Viviane Beineke, pela paciência, confiança, serenidade, sabedoria e incrível capacidade de motivação nos momentos mais difíceis. Sinto-me extremamente honrado em tê-la como orientadora neste trabalho pela pessoa e profissional que é.

Às professoras Dra. Rosane Cardoso de Araújo e Dra. Vânia Müller, pelas contribuições. Ao Sergio Figueiredo por presidir a banca de defesa. À Tereza Franzoni pelas contribuições na qualificação.

Ao grupo de maracatu *Arrasta Ilha* e todos os seus participantes, por aceitarem participar da pesquisa, compartilhando ideias e proporcionando tantos momentos de aprendizado.

Aos professores e professoras do PPGMUS/UDESC, pelos conhecimentos compartilhados e adquiridos nesses dois anos intensos de pós-graduação. Aos funcionários e colegas, em especial ao Thiago Moreira, pelas conversas nas pausas dos estudos, e às minhas irmãs de orientação, Ana Paula e Cecília, pela interação, sempre tão produtiva.

À minha companheira Vanessa Sandre, por me apoiar neste período intenso de pesquisa, além de contribuir nos registros, edições e transcrições.

Ao Osvaldo Pomar, por ajudar nos registros em áudio e vídeo.

À Lia Rosa Leal, pela revisão e pelos ensinamentos de minudências gramaticais.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhas e demais familiares, pelo apoio e incentivo.

Aos meus amigos músicos, em especial à banda Sociedade Soul, pelo apoio e compreensão.

À Capes, pelo apoio financeiro.

E às pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado!

RESUMO

MARCELINO, André Felipe. **Grupo de maracatu *Arrasta Ilha*: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2014.

Este trabalho teve como objetivo investigar as dinâmicas de aprendizagem musical que se estabelecem no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, de Florianópolis-SC, Brasil. A fundamentação teórica da pesquisa combina o conceito de comunidade de prática de Etienne Wenger (2008) e de práticas de aprendizagem musical informal apresentadas por Lucy Green (2002). Tal referencial foi selecionado porque permite analisar e compreender dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática musical. Ao examinar atitudes e valores das práticas de aprendizagem musical informal de músicos populares, Lucy Green (2002) explora as possibilidades que essas práticas podem oferecer à educação musical formal, trazendo referências para discutir processos de aprendizagem que ocorrem entre pares, através de observação e imitação, tanto em encontros casuais como em sessões organizadas. Foi realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa, incluindo observação participante – que contemplou ensaios semanais, apresentações e oficinas promovidas pelo *Arrasta Ilha* – grupo focal, registros em áudio e vídeo. Os resultados da pesquisa apontam para cinco dinâmicas de aprendizagem musical no grupo *Arrasta Ilha*. São elas: escuta e “tirar de ouvido”, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas e aprender “osmoticamente”. Essas dinâmicas categorizadas se relacionam mutuamente entre as atividades musicais realizadas pelos participantes. E são potencializadas dentro de um ambiente de aprendizagens significativas que se configura como uma comunidade de prática, onde os participantes compartilham uma paixão em comum: o

interesse pela prática musical do maracatu, que instiga e potencializa as aprendizagens musicais nesse contexto.

Palavras-chave: comunidade de prática, aprendizagem musical informal, percussão, maracatu

ABSTRACT

MARCELINO, André Felipe. *Arrasta Ilha maracatu group: musical learning dynamics in a community of practice*. 171 f. Dissertation (Master in Music – Musical Education). State University of Santa Catarina. Post-graduate Music Program, Florianópolis, 2014.

The purpose of this study is to investigate the dynamics of musical learning established in the maracatu group *Arrasta Ilha*, from Florianópolis, Brazil. The theoretical foundation for the study combines Etienne Wenger's concept of *community of practice* and *practices of informal musical learning* presented by Lucy Green. These references were selected because they allow analyzing and understanding dynamics of musical learning in a community of musical practice. By examining attitudes and values of the practices of informal musical learning of popular music, Lucy Green explores the possibilities that these practices can offer to formal musical education, providing references for discussing learning processes that occur among peers through observation and imitation, in both casual meetings and organized sessions. A case study was conducted with a qualitative approach, including participant observation of weekly rehearsals, presentations and workshops promoted by *Arrasta Ilha*, which were recorded in audio and video. The research results point to five dynamics of musical learning in the group *Arrasta Ilha*. They are: listening and "playing by ear," casual and organized meetings, observation and imitation, *solfeje onomatopeias* and learning by osmosis. These dynamics are mutually related among the musical activities conducted by the participants. They are given potential within a significant learning environment that is configured as a community of practice, where the participants share a common passion: interest for the musical practice of maracatu, which instigates and gives potential to the musical learnings in this context.

Keywords: community of practice, informal musical learning, percussion, maracatu

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade	36
Figura 2: Esquema do desenho metodológico e cronograma	50
Figura 3: Desenho metodológico dos registros da pesquisa em vídeo	54
Figura 4: Local de ensaio do grupo, Banca de Arte-Ocupação	68
Figura 5: Alfaia	77
Figura 6: Oficina de confecção de alfaia	78
Figura 7: Caixa	79
Figura 8: Gonguê	80
Figura 9: Mineiro	81
Figura 10: Abê	82
Figura 11: Timbau	83
Figura 12: Apito	84
Figura 13: Formação do baque	85
Figura 14: Principais atividades musicais do grupo	94
Figura 15: Apresentação “de palco”	97
Figura 16: Apresentação em formato de cortejo	99
Figura 17: Oficina com Mestre Walter (16/06/2013)	101
Figura 18: Oficina de Iniciantes (28/04/2013)	102
Figura 19: Atividades musicais do grupo Arrasta Ilha	103
Figura 20: Espaços de aprendizagem musical nas atividades musicais do <i>Arrasta Ilha</i>	123
Figura 21: Encontro casual durante oficina de Mestre Walter.	131
Figura 22: Observação e imitação, Oficina de Iniciantes	134
Figura 23: Onomatopeias solfejadas usadas pelo grupo	138
Figura 24: Crianças brincando durante o ensaio do <i>Arrasta Ilha</i> ...	142
Figura 25: Crianças da <i>Nação Porto Rico</i> tocando (Recife-PE) ...	143
Figura 26: Dinâmicas de aprendizagem musical do grupo <i>Arrasta Ilha</i>	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes do grupo focal (17/05/2013)	57
Tabela 2: Demais participantes do grupo	58
Tabela 3: Repertório do grupo <i>Arrasta Ilha</i>	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
1.1 COMUNIDADE DE PRÁTICA	31
1.1.1 Definição de comunidade de prática	33
1.1.2 Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade....	36
1.2 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL	38
1.2.1 Enculturação musical	39
1.2.2 Escuta e imitação..	40
1.2.3 Aprendizagem entre pares e em grupos.	41
2 METODOLOGIA	45
2.1 ESTUDO DE CASO	46
2.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM O <i>ARRASTA ILHA</i>	47
2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	48
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	50
2.4.1 Observação participante	50
2.4.2 Registros em vídeo e áudio, notas de campo e documentos....	52
2.4.3 Grupo focal.....	54
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	59
3 O GRUPO DE MARACATU <i>ARRASTA ILHA</i>.....	61
3.1 O MARACATU DE BAQUE VIRADO.....	61
3.2 <i>ARRASTA ILHA</i>	67
3.3 A DIMENSÃO MUSICAL DO <i>ARRASTA ILHA</i>	71
3.3.1 Repertório...	71
3.3.2 Instrumentos de percussão	74
3.4 MARACATU <i>ARRASTA ILHA</i> : “CADA UM VAI SIGNIFICANDO DE UMA FORMA”.....	86
4 AS ATIVIDADES MUSICAIS DO <i>ARRASTA ILHA</i>.....	93
4.1 AS ATIVIDADES MUSICAIS.....	93
4.1.1 Ensaios	94
4.1.2 Apresentações.....	96

4.1.3 Oficinas.....	100
4.2 A PRÁTICA DA COMUNIDADE <i>ARRASTA ILHA</i>	103
4.2.1 Sentido de pertença.....	109
4.2.2 Formas de liderança.....	111
4.2.3 Necessidades do grupo	116
4.3 A COMUNIDADE DE PRÁTICA <i>ARRASTA ILHA</i>	119
5 DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL NO GRUPO <i>ARRASTA ILHA</i>	123
5.1 ESCUTA E “TIRAR DE OUVIDO”	124
5.2 ENCONTROS CASUAIS E ORGANIZADOS.....	129
5.3 OBSERVAÇÃO E IMITAÇÃO	133
5.4 ONOMATOPEIAS SOLFEJADAS	136
5.5 APRENDER “OSMOTICAMENTE”	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS..	151
GLOSSÁRIO	159
APÊNDICES	161
APÊNDICE A - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES.	162
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	163
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	165
ANEXOS.....	166
ANEXO A – CD.....	167
ANEXO B – FOTOS DE ATIVIDADES DO <i>ARRASTA</i> <i>ILHA</i>	168
ANEXO C - DIVULGAÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS PELO <i>ARRASTA ILHA</i> EM 2013.....	169
ANEXO D - CRONOGRAMA <i>ARRASTA ILHA</i> 2013/2014	170

INTRODUÇÃO

Como você aprendeu a tocar?

Meu primeiro contato com a percussão foi através da capoeira, e essa experiência despertou meu interesse em tocar berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco. Ouvindo músicas no rádio ou em fitas cassete comecei a tentar identificar os instrumentos e a “arranhar” o violão que pertencia aos meus irmãos. Observava e imitava acordes que via alguns amigos fazerem; comprei uma revista de iniciação ao violão e, enfim, ganhei um bongô de presente de Natal da minha mãe. Ao me ouvirem tocar o bongô, uns vizinhos que tinham um conjunto musical resolveram bater na porta para conhecer esse possível percussionista. Após esse contato inicial, fui fazer um teste e acabei aceito para tocar na banda. O grupo tinha mais experiência, mas acreditou que eu poderia evoluir. Mais motivado, senti necessidade de ter aulas e trocar informações com percussionistas que conhecia, principalmente através da capoeira. Depois de diversas apresentações e ensaios com essa banda, decidi montar a minha própria.

Nesse período inicial tive aulas particulares por três meses, quando fui iniciado na leitura musical. Meu professor, Daniel da Luz, me apresentou a outros percussionistas e também me levou a outros locais para a prática da percussão. Assim, envolvi-me com alguns grupos de estudo, pesquisa e, principalmente, de prática de percussão, dança africana e afro-brasileira (grupos de dança e percussão *Egbé Ejogbale*, *Saramambo*, *Odua*, *Batukajé*, de Florianópolis, e o *Instituto África Viva*, de São Paulo).

Nesse período tive oportunidade de participar da formação dos primeiros grupos de maracatu de Florianópolis: o *Arrasta Ilha* e posteriormente o *Siri Goiá*, assim como das primeiras oficinas de maracatu realizadas ainda em 2002, pois eu

pertencia ao grupo que promoveu a primeira oficina¹. Posteriormente, afastei-me um pouco das práticas dos grupos de maracatu, mas sempre acompanhei os trabalhos que realizavam. Participei ainda de ensaios e desfiles de blocos carnavalescos e da escola de samba *União da Ilha da Magia*, na qual fui diretor de bateria desde a sua fundação, em 2008, até 2012, além de desfilar em outras agremiações, como *Copa Lord* e *Protegidos da Princesa*², em anos anteriores.

Além da prática e do convívio como percussionista e baterista em alguns conjuntos musicais de gêneros musicais diferentes, com grupos de capoeira, dança, percussão, maracatu, forró, *reggae* e samba, participei também de atividades como educador. Fui professor de percussão no projeto *Balakubatuki*³, atendendo crianças e adolescentes em Florianópolis, entre 2003 e 2005. Em 2006, ainda na quinta fase de Licenciatura em Música da UDESC, ministrei aulas de música na educação infantil e fundamental numa escola particular até o ano de 2008, quando me afastei para concluir a graduação.

Partindo dessas reflexões sobre a minha trajetória musical, anos de experiência, prática e convívio em diversos espaços e contextos, em grande parte com a percussão, surgiu a motivação para desenvolver a presente pesquisa. Embora esse breve relato possa parecer ter respondido à minha pergunta inicial, os processos em si não foram descritos, sendo apenas

¹ Alencar (2009, p. 23) esclarece que o grupo de maracatu *Arrasta Ilha* iniciou suas atividades em 2002, através de uma oficina ministrada por Nego Véio e que foi promovida pelo grupo *Odua* de dança afro, grupo que eu integrava na época como percussionista.

² *União da Ilha da Magia*, *Copa Lord* e *Protegidos da Princesa* são três das cinco escolas de samba de Florianópolis.

³ O *Balakubatuki* é um projeto social criado em 1998 pelo músico Daniel da Luz com o objetivo de atender crianças e adolescentes em situação de risco social em Florianópolis. Ver monografia de Sant'Anna (2004) *Balakubatuki: um estudo sobre o processo músico-pedagógico*.

comentados os espaços onde as aprendizagens ocorreram. Assim, nesta pesquisa busco responder à seguinte questão: como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes de um grupo de percussão?

O uso da palavra “dinâmica”, empregado na questão de pesquisa deste trabalho, está relacionado com as maneiras como os participantes do grupo interagem entre si para que a aprendizagem musical ocorra. A dinâmica de grupo é a “técnica e conjunto de procedimentos que visam estabelecer um bom nível de interação entre os membros de um grupo de pessoas, a fim de alcançar o seu maior rendimento num trabalho em conjunto” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1043).

Para investigar a questão proposta, optei por realizar um estudo de caso qualitativo (STAKE, 2011; YIN, 2005) e coletar dados através de observação participante (ANGROSINO, 2009) e grupo focal (GATTI, 2005) no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, de Florianópolis.

O *Arrasta Ilha* é um grupo de dança e percussão que pratica o maracatu de baque virado, manifestação popular que teve origem em Pernambuco⁴. Atualmente o grupo é formado por pessoas de idades diferentes, variando entre 18 e 57 anos; varia também no tempo de ingresso, havendo pessoas que ingressaram há poucos meses e aquelas que o frequentam há 10 anos, independentemente de experiência e habilidade musical. O grupo ensaia aos domingos na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e tem por objetivo principal difundir a cultura do maracatu de baque virado através de apresentações, oficinas e ensaios. É frequente a entrada de novos integrantes para participar das atividades do grupo, cuja rotatividade nos encontros é elevada, variando de 10 a 40 pessoas.

A fundamentação teórica da pesquisa combina o conceito de *comunidade de prática* de Etienne Wenger (2008) e de *práticas de aprendizagem musical informal* apresentadas por

⁴ No capítulo 3 abordo o maracatu de baque virado e o maracatu do *Arrasta Ilha* e como o grupo se configura em suas atividades.

Lucy Green (2002). Esse referencial foi selecionado porque o grupo de maracatu *Arrasta Ilha* se caracteriza como espaço de aprendizagem, concentrando pessoas que compartilham interesses no que fazem e aprendem como fazê-lo ainda melhor à medida que interagem regularmente no grupo, como Wenger (2006) descreve. Ao examinar atitudes e valores das práticas de aprendizagem musical informal de músicos populares, Lucy Green (2002) explora as possibilidades que essas práticas oferecem à educação musical formal.

Esses referenciais constroem a fundamentação teórica desta pesquisa e orientaram a elaboração do objetivo geral da pesquisa: investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*. Os objetivos específicos são: descrever as atividades musicais do grupo, investigar como se estabelecem as interações sociais nas dinâmicas de aprendizagem musical dos participantes e compreender como se configura uma comunidade de prática no *Arrasta Ilha*.

Tais objetivos me aproximaram do termo “música na comunidade”, campo emergente nas pesquisas acadêmicas e já com sua importância para a área enfatizada em vasta produção de relatórios, anais e trabalhos científicos, segundo Higgins (2010, p. 7). Ao pensar sobre grupos de percussão e suas diversas configurações, como blocos e baterias de escolas de samba, grupos de maracatu e grupos de percussão africana, observa-se que são pessoas envolvidas numa atividade musical cuja prática parece ser fator fundamental para aglutiná-las.

A Comissão de Atividades de Música na Comunidade (CMA)⁵ da Associação Internacional de Educação Musical (ISME), que discute e dialoga sobre pesquisas, práticas e opiniões referentes à *música na comunidade*, tem a seguinte visão sobre o assunto:

⁵ *Commission of Community Music Activity* (www.isme.org.cma).

Nós acreditamos que qualquer pessoa tem o direito e a capacidade de fazer, criar e curtir sua própria música. E que o fazer musical ativo deveria ser incentivado e apoiado em todas as idades e em todos os níveis da sociedade. Atividades musicais em comunidades fazem mais do que envolver os participantes na prática musical; elas proporcionam oportunidades para uma construção pessoal e comunitária da expressão artística, social, política e cultural. Atividades musicais em comunidade fazem mais do que buscar excelência musical e inovação; elas podem contribuir para o desenvolvimento da revitalização econômica e podem melhorar a qualidade de vida nessas comunidades. Atividades musicais em comunidade incentivam e capacitam os participantes a se tornarem agentes que ampliam e desenvolvem a música em suas comunidades. Em todos esses aspectos as atividades musicais em comunidade podem complementar, ampliar e interagir com estruturas da educação musical formal (ISME, 2013).⁶

⁶ Do original: “We believe that everyone has the right and ability to make, create, and enjoy their own music. We believe that active music-making should be encouraged and supported at all ages and at all levels of society. Community Music activities do more than involve participants in music-making; they provide opportunities to construct personal and communal expression of artistic, social, political, and cultural concerns. Community Music activities do more than pursue musical excellences and innovation; they can contribute to the development of economic regeneration and can enhance the quality of life for communities. Community Music activities encourage and

Mesmo sem definir claramente o que seja *música na comunidade*, essa visão da CMA revela a riqueza dos fenômenos que esse campo engloba, através de músicos, educadores ou pessoas envolvidas num fazer musical, como um campo tão amplo e flexível que abrange diferentes práticas, abordagens e contextos. Conforme Schippers e Bartleet (2013):

Se a música em comunidade é construída através de estruturas e processos de enculturação que são naturalmente apoiadas na comunidade (como oposto a estruturas e processos impostos), a educação musical formal pode aumentar sua eficácia através da observação, imitação e colaboração com os exemplos de práticas musicais em comunidade mais bem sucedidas (SCHIPPERS; BARTLEET, 2013, p. 457).⁷

Higgins (2010) sugere três perspectivas do que seria *música na comunidade* (*community music*). A primeira perspectiva seria a de “música de uma comunidade”, constituindo a identidade musical de determinado grupo de pessoas. A outra perspectiva seria a de música na comunidade como a “prática musical comunitária”, no sentido de pertencimento e de fazer parte dessa música. A terceira, uma interação ativa entre um líder

empower participants to become agents for extending and developing music in their communities. In all these ways Communities Music activities can complement, interface with, and extend formal music education structures” (ISME, 2013).

⁷ “If community music builds on structures and enculturation processes that are naturally supported in the community (as opposed to superimposed), formal music education may increase its effectiveness by observing, emulating and collaborating with community music’s most successful incarnations” (SCHIPPERS; BARTLEET, 2013, p. 457).

ou líderes musicais e participantes, legitimando um conhecimento musical e uma prática musical ativa (Id., *ibid.*, p. 8).

Higgins (2010) e Koopman (2007) também concordam que não há um consenso geral sobre a definição, mas, segundo Koopman (2007), é possível observar três características gerais sobre o termo: a prática do fazer musical colaborativo, o desenvolvimento dessa comunidade e o crescimento pessoal⁸.

Já o termo *comunidade*, vinculado a ideias de aprendizagem social, é encontrado de outras formas e com sentidos semelhantes. Russell (2002; 2006) expandiu o conceito de *comunidade de prática* de Etienne Wenger (2008) para *comunidade de prática musical*. A teoria de Wenger (2008), que aqui utilizo como fundamentação teórica, sustentou o argumento de Russell (2006, p. 15) numa perspectiva sociocultural de educação musical segundo a qual “significado, identidade e valores são criados em comunidades, juntamente com aqueles que compartilham valores e práticas comuns”. Em uma de suas pesquisas nas Ilhas Fiji, Russell observou que as habilidades musicais são desenvolvidas em comunidades de prática musical como ambientes de aprendizagem. Para a autora, fazer parte da comunidade de Fiji ou construir uma identidade fijiana exige envolver o canto, já que cantar é uma maneira de expressar o que significa ser fijiano. As atividades musicais dessas comunidades promovem ambientes de aprendizagem, mas me desperta a curiosidade de compreender como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre esses participantes.

É possível encontrar outros trabalhos embasados em Russel, como *Comunidade de prática musical*, como *Jogos de mão*, de Souza (2008) e *Canja de viola*, de Torres e Araújo (2009). Nos respectivos contextos – dos *Jogos de mão* em uma escola e dos encontros de violeiros – as autoras puderam caracterizá-los como ambientes de aprendizagem e produção musical que envolvem a participação ativa, fundamentada na

⁸ Do original (KOOPMAN, 2007, p. 153): *collaborative music-making, community development e personal growth*.

habilidade dos grupos em conhecer e aprender, representando um sistema social de produção musical e de formação de identidade. Comunidade de prática musical nesses contextos é caracterizada como espaço de aquisição e criação de conhecimento, onde a aprendizagem e prática da música são ainda mais significativas por serem contextualizadas (TORRES; ARAÚJO, 2009, p. 22).

Por ser um grupo com mais de 10 anos de existência, o *Arrasta Ilha* já foi objeto de estudos acadêmicos em diferentes âmbitos, com abordagens etnomusicológica e sociológica. A difusão e a formação de grupos de maracatu em Florianópolis constituem tema da monografia de “Jaguarito”⁹ Oliveira (2006), ex-integrante do *Arrasta Ilha*. Com viés etnomusicológico, o trabalho traz reflexões sobre a origem da manifestação cultural do maracatu e contribui nesta pesquisa discutindo a formação dos primeiros grupos de maracatu de Florianópolis: *Arrasta Ilha* e *Siri Goiás*.

Outra integrante do *Arrasta Ilha*, Alexandra “Xanda” Alencar¹⁰ (2009), também pesquisou o grupo em estudo de caso. Seu trabalho na área da antropologia social teve como objetivo identificar os sentidos atribuídos pelos grupos – de maracatu *Arrasta Ilha* e de dança afro *Batukajé* – sobre suas práticas culturais, e configurou os participantes desses grupos como novos protagonistas da cultura negra à medida que ressignificam suas práticas. Os dados da pesquisa contribuem com o presente trabalho ao abordar aspectos da organização, história, descrição de algumas atividades desenvolvidas pelo grupo em período anterior à coleta de dados realizada para a presente dissertação.

No levantamento bibliográfico de trabalhos realizados com o grupo *Arrasta Ilha*, localizei a tese de doutorado, na área

⁹ Apelido de Marco Antônio Carreço de Oliveira (2006), graduado em Licenciatura em Música pela UDESC, músico e ex-integrante do grupo *Arrasta Ilha*.

¹⁰ “Xanda” é apelido de Alexandra Alencar; ainda integrante do grupo; ela participa da pesquisa com esse apelido.

da sociologia política, da socióloga Marlúcia Valéria da Silva (2006), que investigou a constituição identitária juvenil na modernidade brasileira, sendo o *Arrasta Ilha* um de seus objetos de estudo de caso. Apesar da defasagem do período da pesquisa, sua abordagem contribui pela profundidade ao elucidar algumas práticas recorrentes no grupo, como ensaios, apresentações e oficinas.

No que tange à área da percussão, Luciana Prass (1998) procurou desvelar os processos de ensino e aprendizagem compartilhados em uma bateria de escola de samba num convívio prolongado com os *Bambas da Orgia*, uma das escolas de samba mais tradicionais de Porto Alegre. Por se tratar de cenário coletivo e oral de vivência da música, com base na sua experiência como aprendiz de tamborim a autora conclui que a pedagogia nativa desenvolve formas particulares de aprender e de ensinar. Prass (1998) pesquisou processos de aprendizagem musical informal como a imitação, a improvisação e a corporalidade, frutos da socialização no contexto da cultura do carnaval. Experiências como a de Prass (1998) contribuem para compreender as diferentes perspectivas, possibilidades e alternativas que cada contexto pode oferecer para a área da educação musical.

O reconhecimento de múltiplos espaços que transcendem a escola tem ajudado a identificar e assumir a complexidade e também o conjunto de saberes que constitui a área de educação musical como um campo de conhecimento (DEL BEN, 2003, p. 32). Segundo Arroyo (2002a, p. 98), “em qualquer prática musical estão implícitos o ensino e aprendizagem de música, que nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação”. Além disso, Oliveira e Harder (2008, p. 79) comentam que “as práticas metodológicas presentes nas escolas apresentam características e valores que são encontrados naquelas desenvolvidas pelos mestres das manifestações culturais”. Segundo esses autores:

Parece haver uma influência ativa, mesmo que não em grandes proporções, dos

processos de ensino e aprendizagem musical dos mestres da cultura oral em outros contextos, que muitas vezes não transparece devido a razões sociais, políticas culturais e econômicas (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p. 79).

Arroyo (2002b, p. 26) enfatiza que a abordagem sociocultural da educação musical nos trabalhos de campo, emergente nas produções da área nesse início de século, “buscam chamar a atenção dos educadores musicais para a necessidade de ampliações conceituais e práticas da Educação Musical”.

Mesmo com suas diferenças e havendo discussões significativas sobre os termos existentes para esses múltiplos contextos – formal, não-formal e informal – na perspectiva deste trabalho, conforme Green (2000, p. 65), a educação formal e a aprendizagem informal não são esferas totalmente separadas.

Para investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical nas práticas do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo discute os pressupostos teóricos abordados no trabalho: o conceito de *comunidade de prática* de Etienne Wenger (2008), e as *práticas de aprendizagem musical informal*, discutidas por Lucy Green (2002).

A metodologia está descrita no segundo capítulo, no qual apresento e justifico a escolha pela pesquisa qualitativa, destacando as características do estudo de caso como abordagem metodológica adotada na pesquisa. Descrevo também os primeiros contatos com o grupo, os procedimentos éticos e metodológicos adotados e os procedimentos de análise de dados da pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentado o grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, abordando o contexto onde o grupo desenvolve suas atividades, os objetivos, como se organizam, o repertório, os instrumentos de percussão utilizados nas atividades musicais, além da relação do grupo com manifestação cultural do maracatu.

No quarto capítulo são descritas as atividades musicais realizadas, como se inter-relacionam e de que maneira os participantes se engajam e participam dessas atividades do grupo, configurando-o como *comunidade de prática*.

No último capítulo, focalizo o objetivo geral da pesquisa e, com base nas análises de dados e em minhas reflexões, discorro sobre como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*.

Nas considerações finais, recapitulo as principais questões discutidas na pesquisa e indico possíveis contribuições deste trabalho para a área da educação musical, destacando ideias que poderão ser exploradas em profundidade por outros trabalhos.

Na sequência das referências bibliográficas, há um glossário com palavras utilizadas na pesquisa, apêndices e anexos incluindo um CD com vídeo editado para complementar a argumentação do contexto da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho é desenvolvido numa perspectiva sociocultural da educação musical, abordagem caracterizada por construir seus objetos de estudo contextualizados social e culturalmente. Nessa abordagem a educação musical vem ampliando seus espaços de investigação para múltiplos contextos, valorizando e legitimando as experiências musicais em diferentes ambientes (ANDRADE, 2011; ARROYO, 1999, 2002a, 2002b; DEL BEN, 2003; GREEN, 2000, 2002, 2008; MÜLLER, 2000; OLIVEIRA; HARDER, 2008; RUSSEL, 2002, 2006; SOUZA, 2008, 2009; TORRES; ARAÚJO, 2009; WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009; WILLE, 2005).

Dessa forma, neste capítulo são descritos os principais conceitos empregados para investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*.

Construído com base no conceito de *comunidade de prática* de Etienne Wenger (2008), tal referencial tem o intuito de fundamentar a compreensão de como o grupo *Arrasta Ilha* se configura como espaço de aprendizagem, concentrando pessoas que participam ativamente das atividades, compartilhando interesses e interagindo socialmente. Ao focar o objetivo do trabalho nas dinâmicas de aprendizagem musical dos participantes, Lucy Green (2002) contribui na fundamentação ao examinar as atitudes e valores das práticas de aprendizagem musical informal de músicos populares, analisando processos de aprendizagem que ocorrem entre pares, através de observação e imitação, tanto em encontros casuais como nos organizados.

1.1 COMUNIDADE DE PRÁTICA

O conceito de comunidade de prática surgiu da teoria social da aprendizagem proposta por Jean Lave e Etienne Wenger no livro *Situated learning: legitimate peripheral participation* (WENGER; LAVE, 1991). O tipo de teoria social de aprendizagem por eles proposto reflete sobre um aspecto situado

da aprendizagem nas formas de participação nas comunidades de prática e visa a auxiliar na compreensão do que seja a aprendizagem em comunidade.

Na continuidade de suas pesquisas, Wenger lançou o livro *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, em 1998, obra que parte da premissa de que a aprendizagem é parte da nossa própria natureza, construída nas experiências vividas e como um fenômeno fundamentalmente social, o qual reflete a nossa característica de seres humanos capazes de saber (WENGER, 2008, p. 3)¹¹.

Wenger (2008) apresenta quatro premissas a respeito de suas suposições sobre aprendizagem situada e a natureza do conhecimento:

(1) Somos seres sociais. Longe de ser uma verdade trivial, este fato é um aspecto central da aprendizagem. (2) O conhecimento é uma questão de competência no que diz respeito a iniciativas às quais se dá valor – tal como cantar afinado, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser agradável ao convívio, crescer como menino ou menina, e assim por diante. (3) O saber é uma questão de participação na busca de certas iniciativas, ou seja, de um engajamento ativo no mundo. (4) Significado – a nossa habilidade de experienciar o mundo e nosso engajamento com isto como significativo – é o que, afinal de contas, a aprendizagem deve produzir. (WENGER, 2008, traduzido por TORRES; ARAÚJO, 2009, p. 4).

¹¹ O livro original de Wenger é de 1998, mas neste trabalho utilizo a edição do ano de 2008.

As comunidades de prática estão em todos os lugares, são partes integrantes do nosso cotidiano. O termo pode parecer novo, mas a experiência não. Embora possamos pertencer a inúmeras comunidades de prática ao longo da vida, nem sempre podemos chamar uma comunidade de comunidade de prática (WENGER, 2008, p. 6-7). Um bairro pode ser considerado uma comunidade, porém não uma comunidade de prática, porque as pessoas não necessariamente interagem entre si.

São definidas como comunidades de prática “grupos de pessoas as quais compartilham um interesse ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo ainda melhor à medida que interagem regularmente” (WENGER, 2006, p. 1)¹².

O autor salienta que a razão para um grupo de pessoas se reunir para aprender pode ser intencional ou não. Todos nós pertencemos a comunidades de prática: em nossa casa, com a família, no trabalho, na escola, assim como em outros contextos. Nessa perspectiva, pertencemos a várias comunidades de prática, por mais que a maioria delas seja informal ou não se denomine assim. Em família, por exemplo, desenvolvemos nossas práticas, nossos valores, acordos e desacordos, histórias, experiências em comum, convenções e simbologias que caracterizam uma comunidade de prática (WENGER, 2008, p. 6).

1.1.1 Definição de comunidade de prática

As comunidades de prática podem adquirir múltiplas formas e parecem ser facilmente identificáveis, embora três elementos cruciais devam ser considerados para caracterizá-las como tal: *domínio, comunidade e prática*.

O *domínio* refere-se a como um grupo se distingue de outros ao desenvolver uma identidade e seus membros

¹² Do original: “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (WENGER, 2006, p. 1).

compartilharem interesses, competências, paixões em comum, propósitos, valores. Por outro lado, para Wenger (2006):

O domínio não é necessariamente algo reconhecido como “expertise” fora da comunidade. Uma gangue juvenil pode ter desenvolvido todos os tipos de formas de lidar com o seu domínio: sobreviver nas ruas e manter algum tipo de identidade com o que se pode viver. Eles valorizam a sua competência coletiva e aprendem uns com os outros, mesmo que poucas pessoas fora do grupo possam valorizar, ou mesmo reconhecer a sua especialização. (WENGER, 2006, apud TORRES; ARAÚJO, 2009, p. 5)¹³.

A *comunidade* é outro elemento crucial para caracterizar uma comunidade de prática. É fundamental que os participantes interajam, se envolvam em discussões e atividades conjuntamente, compartilhando informações e construindo relações para que ajudem uns aos outros. Ou seja, trabalhar na mesma empresa ou ter o mesmo título não caracteriza uma comunidade de prática, pois é preciso haver interação e aprendizado entre as pessoas.

Mas membros de uma comunidade de prática não necessariamente trabalham juntos numa base diária. Os impressionistas, por exemplo, costumavam

¹³ Do original: “The domain is not necessarily something recognized as “expertise” outside the community. A youth gang may have developed all sorts of ways of dealing with their domain: surviving on the street and maintaining some kind of identity they can live with. They value their collective competence and learn from each other, even though few people outside the group may value or even recognize their expertise.” (WENGER, 2006, p. 1-2).

se reunir em cafés e estúdios para discutir o estilo de pintura que estavam inventando juntos. Essas interações foram essenciais para fazer deles uma comunidade de prática, mesmo que costumassem pintar sozinhos. (WENGER, 2006, site, p. 1)¹⁴.

O termo *prática* “tem uma conotação de *fazer*, mas não apenas o *fazer pelo fazer*, mas o fazer situado em um contexto social e histórico, que possui um significado em si. Assim, a prática é tida sempre como uma prática social.” (WENGER, 2008, p. 47)¹⁵. Para Wenger, uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de pessoas com interesses em comum. Os membros são praticantes e desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, como: experiências, histórias, ferramentas, maneiras de solucionar problemas recorrentes, como uma prática compartilhada. (WENGER, 2006, p. 2).

O autor afirma que o foco principal dessa teoria está na aprendizagem como participação social, não somente como engajamento de pessoas em determinadas atividades, mas como participação ativa, como prática social, num processo mais abrangente em determinada comunidade e, ainda, construindo uma identidade em relação a ela. “Essa participação social molda

¹⁴ Do original: “But members of a community of practice do not necessarily work together on a daily basis. The Impressionists, for instance, used to meet in cafes and studios to discuss the style of painting they were inventing together. These interactions were essential to making them a community of practice even though they often painted alone” (WENGER, 2006, p. 2).

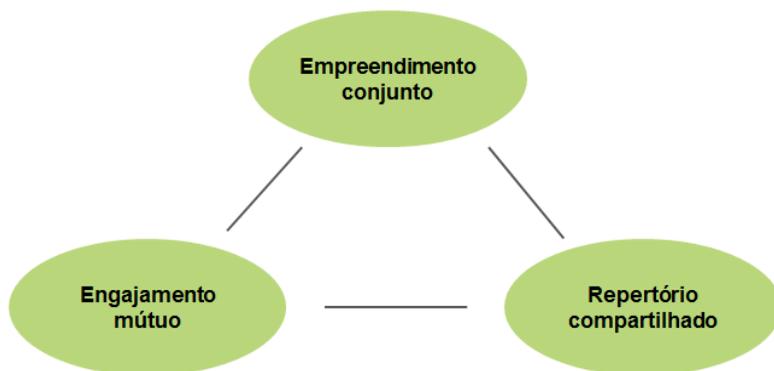
¹⁵ The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice (WENGER, 2008, p. 47).

não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como nós interpretamos o que fazemos.” (WENGER, 2008, p. 4)¹⁶.

1.1.2 Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade

Wenger (2008) associa três dimensões da prática como fonte de coerência à prática de uma comunidade: *engajamento mútuo*, *empreendimento conjunto* e *repertório compartilhado*¹⁷.

Figura 1: Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade



Fonte: Wenger (2008, p. 73).

¹⁶ Such participation shapes not only what we do, but who we are and how we interpret what we do (WENGER, 2008, p. 4).

¹⁷ Wenger (2008, p. 73) escreve originalmente: *mutual engagement*, *joint enterprise* e *shared repertoire*. Alguns autores traduzem *engagement* como empenhamento (SANTOS, 2002) ou compromisso (ANDRADE, 2011), e *shared* como compartilhado (SANTOS, 2002).

A primeira característica dessas dimensões é o *engajamento mútuo*, o qual depende da interação e é o que faz uma comunidade de prática ser uma comunidade. Refere-se às relações e interações sociais que os indivíduos compartilham e não significa que haja homogeneidade nesse grupo, certamente há tensões, desentendimentos e conflitos. O engajamento mútuo como um fazer conjunto considera também a diversidade dos participantes e consiste numa complexidade social e nos relacionamentos (WENGER, 2008).

Essas interações sociais são importantes ao contribuir para que os participantes se sintam envolvidos com algo em comum, o *empreendimento conjunto*. Mesmo que não haja homogeneidade entre os objetivos dos membros de uma comunidade de prática, o que os une é a constante negociação de significados. O *empreendimento conjunto* é um elemento negociado por todo o grupo, não é determinado por um mandante nem por regras específicas. Mesmo quando um membro específico tem mais representatividade do que outro, a prática se transforma em uma resposta comunitária a tal situação (WENGER, 2008, p. 80).

O *repertório compartilhado* não se refere ao repertório musical, mas é um conjunto de recursos compartilhados: histórias, palavras, rotinas, símbolos, gestos, ações e concepções compartilhadas pela comunidade, as quais sofrem modificações com o tempo (WENGER, 2008, p. 83).

Ao abordar aspectos da configuração do *Arrasta Ilha* como comunidade de prática, o trabalho pretende focalizar a maneira como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo; para isso as práticas de aprendizagem musical informal discutidas por Green (2002) fundamentam a investigação dessas dinâmicas.

1.2 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL

Ao investigar as dinâmicas de aprendizagem musical do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, na construção da fundamentação teórica deste trabalho utilizo as ideias sobre os processos de aprendizagem musical informal (GREEN, 2002). Em abordagem sociológica, Lucy Green (2002) investigou as práticas de aprendizagem informal, atitudes, valores, habilidades e conhecimentos de alguns músicos populares. Green dirige sua preocupação e seu interesse para o que essas práticas oferecem à educação musical formal; seu trabalho contribui para esta pesquisa pelos aspectos observados nos processos de aprendizagem musical informal desses músicos ao questionar: ‘como os músicos populares aprendem?’.

No livro *How Popular Musicians Learn*, Green (2002) examinou a natureza das práticas de aprendizagem informal e as atitudes e valores de 14 músicos populares londrinos, profissionais e semiprofissionais, a maioria de bandas de pop, rock blues, soul e jazz, com idades entre 15 e 50 anos¹⁸. Essa classificação foi determinada por três motivos básicos: para compreender se as experiências de aprendizagem informal se transformaram nesses últimos 40 anos do século 20; para observar se as atitudes e valores dos músicos mais experientes correspondem à dos mais jovens; e para comparar o impacto dessas mudanças na educação musical formal.

Destaco a seguir algumas questões relativas às práticas de aprendizagem musical informal apresentadas pela autora, tais como: a enculturação musical, a escuta e imitação e a aprendizagem entre pares e em grupos, com o intuito de relacioná-las com as dinâmicas de aprendizagem musical estabelecidas entre os participantes do grupo *Arrasta Ilha*.

¹⁸ Green (2002, p. 9) descreve-os em seu trabalho como *Anglo-American guitar-based pop and rock music*, pelo perfil comum desses músicos populares.

1.2.1 Enculturação musical

Segundo Green (2002), a enculturação musical é um aspecto fundamental de toda aprendizagem musical – formal e informal – como processos de aquisição de técnica e conhecimento, entendendo-a como uma imersão natural do indivíduo na música e nas práticas musicais de um contexto social, tocando, cantando, compondo e ouvindo.

A autora exemplifica propondo que imaginemos um bebê batendo com uma colher ou qualquer outro objeto na mesa da cozinha de uma família natural de Londres. Provavelmente algum adulto tiraria a colher da mão da criança ou pediria que parasse de ‘tocar’. Contrastando com essa atitude, em situação semelhante e oposta os adultos e outras crianças reagiriam tocando junto com o bebê, transformando em música o toque do bebê e ainda produziriam um efeito de polirritmia. Nos dois casos o bebê passa por uma enculturação nas práticas musicais inseridas no seu contexto social, ou na falta dele (GREEN 2002, p. 22).

Até certo ponto, a enculturação musical é vivida por todos, e nas práticas de aprendizagem informal ela está intimamente relacionada com as habilidades e conhecimentos envolvidos no fazer musical. Conforme Green (2002, p. 99), “a música em si é natural para a humanidade: nenhuma sociedade, tribo ou qualquer outra organização social já foi descoberta sem uma relação com o fazer musical”. Todos os músicos que participaram da pesquisa aprenderam a tocar um instrumento sob a influência da enculturação com as músicas com as quais se identificavam, como processos conscientes e inconscientes, influenciados pela família e pelo contexto social.

Para Scruton (apud Green, 2002, p. 99), o ensino de música clássica requer estudo disciplinado, e, por outro lado, as habilidades musicais de um especialista em música popular podem ser adquiridas por osmose. Green (2002) não discorda de que a música clássica requer um estudo disciplinado, e, até certo ponto, concorda com a descrição de que a música popular é também adquirida por um processo osmótico. No entanto, a autora critica a ideia dessa oposição entre ‘disciplina’ e ‘osmose’,

a qual não reconhece os procedimentos naturais de aquisição de habilidade e conhecimentos musicais como parte do processo de aprendizagem musical. Para a autora, as práticas de aprendizagem musical informal representam processos significativos, eficientes e naturais, e que precisam ser analisados para repensar as práticas da educação musical formal nos diferentes contextos educacionais.

1.2.2 Escuta e imitação

Green (2000; 2002) entende que a prática de aprendizagem musical mais importante usada pelos músicos populares é a escuta e imitação de gravações, ou o que se pode chamar de “tirar músicas de ouvido”.¹⁹ A maioria dos músicos que participaram da pesquisa não considera que copiar as gravações contribua para a aprendizagem musical, mas para Green (2002), isso está relacionado aos processos inconscientes ligados à enculturação musical pelos quais os músicos populares passam nos primeiros estágios de aprendizagem. Com o passar do tempo, os músicos populares tendem a sistematizar suas práticas, vinculando-as a notações musicais e tornando-as conscientes nas práticas de aprendizagem musical.

Além de considerar as audições e escutas como meios dessa enculturação musical, a autora distingue três tipos de escuta: a escuta intencional, a escuta atenta e a escuta distraída.²⁰ A primeira é o tipo de escuta que o músico utilizaria para imitar, memorizar, escrever os acordes, cifras ou fazer algum tipo de

¹⁹ A expressão “tirar de ouvido” é minha tradução para o termo “*learning by ear*” ou “*learning by copying recordings*” usado por Green (2002), e que se refere à prática dos músicos populares de ouvir e imitar músicas gravadas ou elementos musicais específicos para aprenderem a tocar.

²⁰ Green (2002, p. 23-24) descreve-os originalmente como: *purposive listening, attentive listening e distracted listening*.

anotação ao ouvir uma canção. “A escuta atenta pode envolver o mesmo nível de detalhes como na intencional, mas sem nenhum objetivo específico de aprender a tocar, lembrar, comparar ou descrever algo depois.” (GREEN, 2002, p. 24)²¹. A escuta distraída é aquela sem nenhum objetivo além de diversão e entretenimento, como uma música de fundo ou uma música que se ouve enquanto se executa outra atividade. Ao distinguir esses três tipos de escuta, a autora esclarece que eles podem acontecer alternadamente, passando de uma para outra num mesmo trecho musical. Tais níveis de escuta justificam como são considerados práticas de aprendizagem musicais conscientes e inconscientes entre os músicos populares.

Outros fatores relacionados à audição que contribuem para a enculturação na música são a influência dos familiares, parentes e amigos próximos, como no exemplo dos bebês retrocitado e o contato com um primeiro instrumento. Na pesquisa, Green (2002) comenta que a maioria dos músicos populares entrevistados possuía algum parente que tocava um instrumento ou foi atraída pela sonoridade de uma música, trecho musical ou até mesmo pela performance de um instrumentista. Nessa perspectiva, a audição representa uma parte central na aprendizagem e contribui significativamente para a enculturação musical pela qual passam os músicos populares; a escuta intencional, em particular, é uma das práticas mais comuns, tanto na aprendizagem musical informal como na educação musical formal.

1.2.3 Aprendizagem entre pares e em grupos

Os músicos populares também interagem entre parentes, amigos e outros grupos. Essa aprendizagem entre pares e em

²¹ No original: “[...] attentive listening may involve listening at the same level of detail as in purposive listening, but without any specific aim of learning something in order to be able to play, remember, compare or describe it afterward” (GREEN, 2002, p. 24).

grupo, tanto em encontros casuais quanto em sessões organizadas, são tão significativas quanto as práticas de escuta e imitação de gravações. Os encontros são interações entre pares, podendo ser entre duas ou mais pessoas, mas sem a presença de professor (GREEN, 2002, p. 76)²².

Os encontros podem acontecer tanto separadamente das atividades musicais como durante ensaios e apresentações onde os músicos populares observam e imitam uns aos outros, trocam ideias, conhecimentos, técnicas, falam sobre a música, escalas e acordes, assistem a vídeos e outros músicos tocando em ensaios e apresentações, sem a presença de professor. Conforme comenta a autora, as interações acontecem com mais frequência nos primeiros estágios da aprendizagem, quando os músicos ainda estão formando suas primeiras bandas.

Essas atividades podem ou não ser conscientemente orientadas para uma aprendizagem ou desenvolvidas junto a outros músicos. No entanto, o desenvolvimento natural dessas informações e ideias são, inevitavelmente, consciente e inconscientemente trocadas entre pares no decorrer das interações em locais escolares, em ambientes familiares e de lazer, fora das atividades musicais ou também durante elas (GREEN, 2002, p. 83)²³.

²² Para aprendizagem entre pares e em grupos, Green (2002, p.76) utiliza a expressão “*peer-directed and group learning*”.

²³ No original: “These activities may or not may be consciously geared to learning from or developing alongside other musicians; but inevitable information and ideias of a formative nature are both consciously and unconsciously exchanged between peers in the course of interactions occurings on schools sites and in domestic and leisure settings away from and during music-making activities” (GREEN, 2002, p. 83).

O conhecimento da teoria musical geralmente não é reconhecido pelos músicos porque eles não sabem nomeá-lo, embora muitas vezes esse conhecimento já venha implícito nas suas práticas. Com a idade e a experiência buscam conscientizar-se sobre abordagens, técnicas convencionais para tocar, notações musicais, mas os valores e a natureza dessas práticas variam de indivíduo para indivíduo (GREEN, 2002).

Quanto ao “valor” da musicalidade, Green afirma que os músicos populares respeitam a proficiência técnica, mas consideram mais importante a habilidade de tocar com “*feel*”, sentimento, no caso do samba e do maracatu, o suingue. Além disso, também considera importantes questões não-musicais, como as qualidades pessoais, enfatizando a empatia nas relações, a cooperação, a confiabilidade, o compromisso, a tolerância e uma compartilhada paixão pela música.

No decorrer deste trabalho utilizo, portanto, o conceito de *aprendizagem musical informal*, tal como descrito por Green (2000; 2002; 2008; 2011), na perspectiva de que as pessoas apreendem informalmente umas com as outras, sem, necessariamente, a presença de um professor ou alguém mais experiente.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica qualitativa foi escolhida para realizar este trabalho, no intuito de compreender a questão de pesquisa: como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*? Esse tipo de metodologia reconhece aspectos experienciais, situacionais, interpretativos e humanísticos direcionados ao campo (STAKE, 2011).

Uma das características da pesquisa qualitativa é que ela é interpretativa, e esse tipo de estudo reconhece que os dados coletados são fruto de interações entre pesquisador e sujeitos. Segundo Stake (2011, p. 73), “a pesquisa qualitativa é experiencial, utiliza o julgamento pessoal como base mais importante para as afirmações sobre como as coisas funcionam”.²⁴ O pesquisador faz sua pesquisa de modo particular, ao planejar o estudo, escolher as situações e os momentos que serão observados, os fragmentos de ideias, a maneira como escrever os relatórios e analisar os dados (STAKE, 2011, p. 46). O autor explica o papel do pesquisador como instrumento no processo do trabalho, pois, ao observar ações e contextos, utiliza sua própria experiência para fazer interpretações.

A pesquisa qualitativa também envolve uma abordagem naturalista, pois os fenômenos são estudados nos locais naturais onde eles acontecem, procurando compreender, ou interpretar, o significado que as pessoas dão às coisas. Esse tipo de pesquisa envolve uma variedade de materiais empíricos de coleta de dados para descrever momentos e significados e compreender o contexto da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

A pesquisa qualitativa se relaciona com o objetivo do trabalho na medida em que aproxima o pesquisador do fenômeno

²⁴ Stake (2011, p. 35-36) explica que adotou a palavra *coisa* como termo técnico para identificar um objetivo de determinada pesquisa: “a coisa é o que está sendo estudado: uma pessoa, uma família, uma desordem pública, uma fusão de empresas”, por exemplo.

estudado para compreender como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo e vivenciando suas perspectivas. Dessa forma, optei por realizar um estudo de caso, coletando dados em observação participante, registros em vídeo, notas de campo, documentos e grupo focal.

2.1 ESTUDO DE CASO

Para Yin (2005), o estudo de caso configura-se como investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto – vida real –, que pode ser um indivíduo, um grupo de pessoas, processos, organizações, instituições, bairros ou eventos. Nessa perspectiva, o autor atenta para o fato de os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estarem claramente delimitados, diferentemente de um experimento, onde o contexto é “controlado” em ambiente de laboratório (2005, p. 32).

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente baseada em múltiplas fontes de evidências. Stake (2011, p. 140) chama de “método misto” a utilização interativa de diversos métodos de coleta de dados, considerando um costume dos pesquisadores qualitativos para compreender melhor algo dentro de uma pesquisa.

Conforme Alvez-Mazzotti (2006, p. 639), “há uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa” como, por exemplo, a ideia de que esse tipo de pesquisa é mais fácil, por lidar com um ou com múltiplos casos. Stake (2011) e Yin (2005) concordam que perguntas de como e por que determinado fenômeno acontece são úteis para direcionar as análises de um estudo de caso, caracterizando-o como tal, sendo que tais questões se referem a relações complexas sobre as quais o pesquisador tem menos controle. Isso justifica também a necessidade de diferentes fontes de evidências, o que torna a análise de dados bastante volumosa.

Sobre a influência da presença do pesquisador no comportamento dos sujeitos pesquisados, Bogdan e Biklen (1994, p. 92) afirmam que, no estudo de caso, a escolha por um grupo

maior reduz a alteração do comportamento dos indivíduos, embora seja mais difícil recolher informações de tanta gente para trabalhar os dados.

Dessa forma, para responder a questão de *como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre participantes de um grupo de percussão*, optei pelo método de estudo de caso realizado com o grupo de maracatu *Arrasta Ilha*. Nesse estudo, tive a preocupação de investigar vários aspectos do mesmo fenômeno, utilizando múltiplas formas de coletas de dados, tanto para que as descobertas sejam mais convincentes como para que a validade das constatações seja atendida, conforme destaca Yin (2005).

2.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM O *ARRASTA ILHA*

Meus primeiros contatos com o *Arrasta Ilha* se deram no início da formação do grupo em 2002, antes mesmo de ser escolhido o nome do grupo. Estive presente nas primeiras oficinas de maracatu realizadas em Florianópolis, conforme descrevi sucintamente na introdução, assim como nas primeiras apresentações do *Arrasta Ilha* nas comunidades, nos carnavais e em eventos (fotos no anexo A). Afastei-me por alguns anos por estar envolvido em outras práticas musicais, mas mantive contato com alguns de seus integrantes.

Quando optei pelo grupo de maracatu *Arrasta Ilha* para realizar este estudo de caso, entrei em contato com algumas das pessoas conhecidas, por *e-mail*, *facebook* e em conversas pessoalmente, a respeito do meu interesse em ingressar no grupo e realizar a pesquisa. Nesses primeiros contatos, ainda não sabia de que maneira o grupo estava sendo conduzido quanto a ensaios e organização e se havia um responsável específico que permitiria minha presença ali como integrante e pesquisador; no entanto, houve receptividade de todos os integrantes e abertura para que me aceitassem no grupo.

Optei por participar do grupo e tocar caixa, instrumento no qual já tenho experiência como baterista e percussionista. Tive, porém, de aprender quase todos os arranjos, os diferentes

ritmos de caixa para o maracatu, além das letras das músicas do repertório do grupo, processo constante de aprendizagem enquanto estive presente. Mas, de certa forma, fui privilegiado em escolher a caixa, porquanto, dentro das necessidades do grupo, era o instrumento mais carente de gente para tocar, o que acabou pesando a meu favor.

Conforme Martins (2004, p. 294), “esse mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.”, e isso eu fui conquistando pelo meu convívio dentro do grupo e ao longo da pesquisa.

O contato com o grupo para a pesquisa teve início com as observações participantes no dia 13 de janeiro de 2013, quando participei dos ensaios das últimas três semanas que antecederam o carnaval, entre janeiro e fevereiro, assim como das apresentações desse período. Após o recesso de carnaval, as atividades foram retomadas dia 31 de março, seguindo o cronograma de ensaios e oficinas todos os domingos das 15h às 19h. Minha permanência no grupo se estendeu de janeiro a setembro de 2013. Foram 8 meses de envolvimento nas atividades musicais, contemplando diversas apresentações, entre ensaios semanais e oficinas realizados pelo próprio grupo, dos quais participei, ora apenas assistindo, ora tocando.

2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Um dos fatores que considerei para realizar o presente estudo de caso com o grupo *Arrasta Ilha* foi minha proximidade com alguns integrantes e com o trabalho do grupo, além da ciência de que o grupo já fora objeto de estudo em diferentes trabalhos, como os de Oliveira (2006), Silva (2006) e Alencar (2009), uma vez que nesse tipo de pesquisa – qualitativa – é fundamental considerar alguns procedimentos e questões éticas devido ao contato entre pesquisador e pesquisados (MARTINS, 2004, p. 293-294).

Na primeira oportunidade de me pronunciar para o grande grupo, no final de um dos ensaios de pré-carnaval,

comuniquei oralmente os motivos da minha presença entre eles. Falei que, além de estar participando como integrante tocando caixa no *Arrasta Ilha*, me apresentaria durante o carnaval e nas demais atividades, e que estaria coletando dados para minha pesquisa de mestrado. Disse que faria gravações de áudio e vídeo, fotos e posteriormente entrevistaria os participantes. Como eu já avisara anteriormente algumas pessoas, fui aceito de pronto, desde que me compromettesse a dar retorno da pesquisa para o grupo. Uma das integrantes argumentou que um estudante já fizera uma pesquisa de disciplina de graduação em música, mas não deu nenhum retorno ao grupo, o que os desagradou. Assim, me comprometi em dar o retorno da pesquisa para o grupo, disponibilizando os materiais, fotos e vídeos, coletados durante a realização e conclusão da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 75), devemos considerar duas questões no âmbito da ética. Uma é a necessidade de os sujeitos estarem cientes da natureza e dos objetivos da pesquisa: o consentimento informado. A outra questão é não expor os participantes a riscos durante o processo da pesquisa.

Além disso, todas as pessoas que participaram da pesquisa assinaram dois documentos: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Consentimento para fotografias, fotos e vídeos²⁵. Tais documentos foram elaborados obedecendo à legislação vigente para pesquisa com seres humanos, disciplinada pela Resolução 466/2012/CNS/MS, destacando os seguintes informes:

- explicação clara da natureza da pesquisa;
- informações de que os procedimentos oferecem risco mínimo;
- benefícios e vantagens em participar deste estudo;
- os participantes são livres para deixar a pesquisa a qualquer momento;
- identidade atribuída pelos próprios participantes podendo ser nome, apelido ou pseudônimo;

²⁵ Ver os termos de consentimento nos apêndices A e B.

- contato do pesquisador para quaisquer esclarecimentos.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa, elaborei um desenho metodológico a fim de contemplar o objetivo da pesquisa: investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*. Utilizei múltiplas formas de coleta de dados, incluindo observação participante, registros em vídeo e áudio, notas de campo, documentos e a realização de grupo focal.

Figura 2: Esquema do desenho metodológico e cronograma



O conjunto de instrumentos de coleta de dados sintetizado na Figura 2 está descrito com mais detalhes a seguir. A observação participante foi realizada de janeiro a setembro de 2013, enquanto fiz notas de campos, fotografias, registros em vídeo e áudio e o grupo focal.

2.4.1 Observação participante

Para a coleta de dados foram realizadas observações participantes no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*. Esta é uma ferramenta metodológica que enfatiza a participação intensa do pesquisador com a comunidade estudada, muito utilizada nas pesquisas etnográficas, etnomusicológicas e, mais recentemente, também na educação musical. Angrosino (2009, p. 53) comenta

que “a observação participante não é propriamente uma técnica de coleta de dados, mas sim o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar sua coleta de dados”²⁶.

Alves-Mazzotti (2001, p. 167) concorda com esse papel atribuído ao instrumental humano e orienta para que nas primeiras etapas do trabalho de campo a observação participante seja, “não apenas o principal, mas o único instrumento de investigação”. Dessa forma, nas minhas primeiras observações participantes não fiz registros em vídeo e áudio, limitando-me a fazer as notas de campo após as observações. Foi a maneira que encontrei para me inserir no grupo como participante e perceber quais situações seriam interessantes registrar para contemplar o foco da pesquisa.

O antropólogo William Foote-Whyte realizou uma pesquisa²⁷ com observação participante em 1943, em Boston, Estados Unidos, na qual destaca a figura do informante nativo, que acaba, por um lado, contribuindo muito com as informações necessárias e, por outro, mudando um pouco sua postura por começar a refletir sobre algumas questões de seu interesse particular. Participar de um grupo, encontrar a imparcialidade dentro dele e coletar dados são questões pertinentes nesse tipo de pesquisa (FOOTE-WHYTE, 1980). Durante a pesquisa, enquanto participava do grupo contei com muitos informantes, os integrantes que me esclareciam dúvidas e questões, ou seja, não tive alguém específico para me informar e, além disso, como o *Arrasta Ilha* é um grupo acostumado a novos integrantes, em nenhum momento senti alguém com postura diferente comigo por ser pesquisador.

²⁶ Embora o autor fale sobre o papel adotado pelo “etnógrafo”, entende-se “pesquisador”, já que não se trata de uma etnografia. O fato é que a observação participante teve origem nas pesquisas etnográficas.

²⁷ Yin (2005, p. 23) cita esse mesmo trabalho de Foote-Whyte, intitulado *Street Corner Society*, como clássico exemplo de estudo de caso.

Outra questão importante na observação participante, levantada por Clifford Geertz (1978, p. 35), é a respeito da importância do convívio prolongado, participando da vida do grupo a ser estudado e compartilhando de seus modos culturais, o que é fundamental para “ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os sujeitos estudados, de forma a podermos, num sentido um tanto amplo, conversar com eles”. Assim, Luciana Prass (1998) aprendeu a tocar tamborim, ingressando numa bateria de escola de samba com o intuito de expandir sua concepção sobre o fazer musical e compreender como funciona a bateria da Escola de Samba Bambas da Orgia, de Porto Alegre-RS.

Para Yin (2005, p. 31), é comum a falha de “confundir os estudos de caso com os estudos etnográficos ou com a observação participante”, e ao longo desta pesquisa fui questionado por colegas e professores que levantavam essa hipótese. E aquele autor explica que “a etnografia em geral exige longos períodos de tempo no campo e enfatiza evidências observacionais detalhadas. A observação participante pode não exigir a mesma quantidade de tempo, mas ainda presume um investimento pesado de esforços no campo” (YIN, 2005, p. 30). Na presente pesquisa sobre o grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, utilizo o método de estudo de caso; não se trata de uma etnografia nem de “descrição densa” da realidade do grupo estudado²⁸.

2.4.2 Registros em vídeo e áudio, notas de campo e documentos

Nas observações participantes realizadas ao longo da pesquisa, inicialmente não realizei gravações de áudio e vídeo, apenas tomei notas de campo após cada uma delas, conforme descrevi anteriormente. O primeiro registro em vídeo foi num ensaio direcionado aos naipes de instrumentos, no qual toquei

²⁸ Ver Geertz (1978) A interpretação das culturas, capítulo I: Uma Descrição Densa.

caixa, poucos dias antes do carnaval. Foi como um teste ou exercício de como seriam feitas as filmagens no decorrer da pesquisa, considerando também a importância de que a entrada no campo acontecesse natural e suavemente, como “uma entrada tranquila no ambiente de trabalho” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 123).

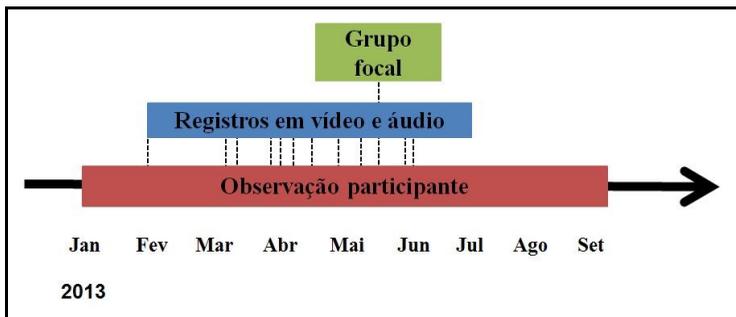
As notas de campo iniciaram desde o primeiro dia de observação, seguidas dos registros em vídeo e áudio, e dos documentos. As notas foram realizadas sempre após as observações, como relatos do que foi visto, ouvido, experienciado, pensado e refletido (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Houve momentos em que fiz pequenos registros no próprio celular para que não esquecesse os fatos, principalmente quando não estava gravando os vídeos com a câmera. Resumindo, em campo utilizei uma câmera filmadora com tripé e um celular para os registros em vídeo e as anotações de campo.

Na pesquisa, os documentos são como dados escritos pelos próprios sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 173-174). Documentos pessoais, como tablaturas dos arranjos, letras das músicas, arquivos e mensagens compartilhadas através dos grupos de *e-mail*, das redes sociais, da página do *Facebook*²⁹ e atas de reuniões, são documentos a que tive acesso como integrante do grupo e pesquisador. Eles representam dados produzidos pelos próprios sujeitos que orientam parte da pesquisa, além de corroborar evidências das demais fontes de informação.

²⁹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/events/530040743748062/?fref=ts>. Acesso em: 27 jan. 2013.

Figura 3: Desenho metodológico dos registros da pesquisa em vídeo



Os pontilhados da Figura 3 mostram os dias em que foram realizados os registros em vídeo e áudio. Dia 3 de fevereiro, durante um dos ensaios para o carnaval. Dias 21 e 31 de março, apresentação e ensaio do grupo, respectivamente. Dias 13, 14, 21 e 28 de abril, a Oficina de Iniciantes promovida pelo *Arrasta Ilha*. Dias 5 e 12 de maio, os ensaios. Dia 17 de maio, o grupo focal. Dias 15 e 16 de junho, durante a oficina com os mestres Walter França e Maurício Soares, da *Nação Estrela Brilhante do Recife*³⁰. Alguns desses vídeos estão disponíveis no DVD do Anexo A para complementar as descrições no decorrer da argumentação do trabalho.

2.4.3 Grupo focal

Para investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, além da minha perspectiva como pesquisador, o grupo focal foi importante ferramenta para captar a percepção dos participantes. O termo “grupo focal” é também utilizado como “entrevista de grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussão de grupo focal”,

³⁰ As oficinas, os mestres e as nações de maracatu são descritos no decorrer do trabalho.

que são utilizados de maneiras equivalentes. Para Barbour (2009), o grupo focal se caracteriza basicamente por uma discussão na qual o pesquisador esteja estimulando as interações de determinado grupo. Essas interações do grupo com o pesquisador, e principalmente entre o grupo, geram um ambiente propício nas discussões de “ideias, opiniões, modos de ver, atitudes e valores que são evidenciados e processados num coletivo.” (GATTI, 2005, p. 67).

Gatti (2005) salienta que o grupo focal deve estar integrado aos demais dados coletados e aos objetivos da pesquisa. Já o papel do pesquisador é conduzir, moderar e facilitar a discussão, fazendo-a fluir entre os participantes. Para esse autor (2005, p. 9), “comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto”, já que o processo de observação costuma ser mais longo. O autor atenta para questões de que reunir um grupo de pessoas para esse tipo de trabalho é tarefa nada fácil, pois os pontos de vista dos participantes não podem ser tomados como posições definitivas, devido a possível desconforto, desconfiança ou limitações comunicativas, por exemplo.

Entretanto, a opção pelo grupo focal foi adotada no processo da pesquisa considerando a quantidade de reuniões e encontros observados, onde percebi como os elementos do grupo interagem entre si para discutir assuntos diversos quase sempre ao término dos ensaios ou em encontros paralelos. Prática já comum ao grupo, onde todos argumentam seus pontos de vista, discutem as ações do grupo e cada um expõe suas perspectivas complementando ou contraponto as dos demais participantes, essas conversas geralmente são intermediadas pela pessoa responsável pelas atas das reuniões.

Dessa forma, elaborei questões que nortearam a discussão para que os participantes as discorressem entre si e as fosse respondendo (ver Apêndice C). Não li as questões exatamente como estavam escritas: elas serviram de direcionamento nas discussões e levantaram as seguintes questões para os participantes: O que significa o maracatu? Qual a relação

dos participantes do grupo com o maracatu do *Arrasta Ilha*? Como foi que começaram a participar do grupo? Como percebem a relação da aprendizagem de vocês no grupo? O que é mais importante aprender no grupo? Quais características são importantes para participar? O que mais valorizam nos participantes do grupo? Quais atividades são as mais significativas na aprendizagem? Quando vocês não aprendem algum ritmo, convenção, arranjo, de que maneira procuram resolver essa questão? Quais são os maiores desafios e dificuldades na aprendizagem? Como vocês aprendem?

O grupo focal contemplou participantes mais experientes, intermediários e os iniciantes, pois o convite foi estendido para todo o grupo, sem restrições para participar. Realizei o grupo focal após alguns meses no campo, quando me senti mais familiarizado com seus integrantes e ciente das questões que gostaria de discutir. Escolhi um dia que não chocasse com o ensaio de domingo, pois como já são muitas horas de atividades, achei prudente fazer em dia diferente. Ao conversar com os participantes, optei pela sexta-feira, dia 17 de maio de 2013; teve a duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos: iniciou às 19h30 e terminou às 22h. O encontro foi realizado numa das salas de aula do Departamento de Música da UDESC, reservada com antecedência. Além de localizada num bairro central, relativamente próximo à UFSC, teve acesso fácil para a maioria dos participantes, um local com a infraestrutura mínima para conversar, registrar em áudio e vídeo, enfim, preparar o ambiente para a entrevista.

Conforme podemos observar na Tabela 1, a seguir, no grupo focal participaram nove pessoas, descritas por nome, idade e período aproximado de participação no grupo em relação à data do grupo focal e o(s) instrumento(s) que tocam. Vale salientar que a participação foi espontânea e que o número de participantes não foi pré-estabelecido.

Tabela 1: Participantes do grupo focal (17/05/2013)

NOME	IDADE	TEMPO NO GRUPO	INSTRUMENTO
André	30	2 anos	Alfaia
Charles	32	11 anos	Apito/timbau/caixa
Igor	32	2 anos	Caixa/atabaque
Janaina	32	8 meses	Abe
Julia	32	2 anos	Alfaia
Leojorge	25	2 anos	Caixa, gonguê e atabaque
Ronan	29	1 ano	Alfaia
Sonia	42	2 anos	Abe
Xanda	30	8 anos	Dança

Esses nove participantes do grupo focal representaram um grupo maior de pessoas que também participam das atividades. Mesmo não sendo possível a participação dos demais no grupo focal, eles também contribuíram para a realização da pesquisa, pois o período de coleta de dados possibilitou uma convivência com todos do grupo. Ainda que alguns integrantes só estiveram presentes no período do carnaval, outros retornaram ao grupo no decorrer do ano, alguns saíram, e novos integrantes passaram a integrar o *Arrasta Ilha*.

Na Tabela 2, estão os dados dos demais participantes que integraram o grupo no período da coleta de dados, constando: o nome, idade, tempo que participa do grupo e o principal instrumento que toca ou função que desempenha. Algumas pessoas já passaram por outros instrumentos, mas descrevo os que observei durante a pesquisa. A sigla “O.I.” utilizada na Tabela 2 significa Oficina de Iniciante, oficina de maracatu realizada pelo próprio grupo em abril de 2013. Mais detalhes sobre essa oficina no Capítulo 4.

Tabela 2: Demais participantes do grupo

NOME	IDADE	TEMPO NO GRUPO	INSTRUMENTO
Bete	57	1 mês após O.I.	Alfaia, dança
Bruno	56	1 mês após O.I.	Alfaia
Débora	33	5 anos	Dança, abê e alfaia
Diogo	27	O.I.	caixa, gonguê
Dwan	26	2 anos	Abe
Gabriel	31	6 anos	Gonguê, caixa e alfaia
Gão	49	8 anos	Alfaia
Gui	25	4 anos	Alfaia
Katita	38	2 anos	Dança
Leo	42	9 anos	Alfaia
Leonardo	29	5 anos	Caixa
Marga	47	5 anos	Dança
Maria Eugênia	25	2 anos	Alfaia
Maria Luiza	24	1 ano	Abe
Mariana	27	3 anos	Dança
Osvaldo	30	11 anos	Todos
Pablo	40	9 anos	Caixa, timbal
Paula	18	O.I.	Alfaia
Paulo	25	3 anos	Alfaia
Tainá	25	4 anos	Abe
Tarsila	27	O.I.	Abe
Vartan	41	O.I.	Alfaia

Há ainda outros participantes das atividades do grupo que não constam da Tabela 2, pois devido à rotatividade e

ausência da maioria deles, priorizei os mais assíduos no período da coleta de dados. Mas a ideia da Tabela 2 é situar o leitor quanto à heterogeneidade e ao tamanho do grupo.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Finalizei a coleta de dados com os registros em vídeo, as notas de campo, documentos e o grupo focal e continuei participando das atividades do grupo com a observação participante até setembro, pois tive interesse em me envolver com a prática do maracatu e, dessa forma, continuar conhecendo ainda mais as dinâmicas do grupo. Mas houve o momento em que precisei distanciar-me para organizar e analisar os dados e concluir a pesquisa.

Essa minha presença no grupo permaneceu até o final de setembro de 2013, numa viagem do *Arrasta Ilha* para Recife, quando o grupo foi convidado a participar da *Noite do Dendê* (ver Anexo C), evento que reúne diversos grupos de percussão e de maracatu. Achei importante participar desse momento, considerado único na história do grupo: a primeira vez que um grupo de maracatu do sul do país foi a Recife tocar o maracatu, manifestação típica de Pernambuco. Foi uma vivência de uma semana com 20 integrantes do grupo, quando ficamos na rua de uma das nações de maracatu mais representativas de Recife, a *Nação Porto Rico*, na Favela do Bode. Depois dessa experiência, que contribuiu com minhas reflexões na análise de dados, desliguei-me do grupo como integrante e caixeiro, para concluir a pesquisa.

À medida que os dados coletados foram sendo transcritos, comecei a analisá-los preliminarmente, mesmo que o trabalho de campo continuasse com as observações participantes. A flexibilidade da pesquisa qualitativa permite fazer análise e coleta de dados ao mesmo tempo, prática que auxilia no trabalho, já que a análise dos primeiros dados é uma forma de levantar novas perspectivas nos estudos (GIBBS, 2009).

A estratégia de transcrição adotada foi de transcreever segmentos das gravações, e o que não foi integralmente transcrito

foi anotado para codificar e analisar. No entanto, houve momentos em que precisei retornar aos dados analisados e transcrever outros trechos que contribuíram com as discussões. Com base em diversas leituras do material transcrito em cópias impressas, fui anotando e categorizando palavras e assuntos relacionados à questão de pesquisa e aos referenciais do trabalho.

Enquanto categorizava alguns dados através da análise das transcrições, algumas categorias foram sendo construídas pelas minhas reflexões durante a observação participante. Meu período de convívio no grupo foi fundamental para construir relações com os referenciais dessa pesquisa além dos dados coletados. A partir dessas reflexões retornei algumas vezes às transcrições dos dados para análise, categorização e construção da argumentação do trabalho, a fim de responder a questão de pesquisa: como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*?

No decorrer do trabalho, ao citar falas dos integrantes do grupo focal (GF), utilizo entre parênteses o nome do entrevistado e a sigla GF, como, por exemplo: (André, GF). Quando a informação é coletada fora do grupo focal realizado, como numa transcrição de vídeo, áudio ou de alguma nota de campo, utilizo o nome e a informação oral, como, por exemplo: (André, informação oral). Em nota de rodapé, descrevo o dia e a circunstância em que foi coletada a informação.

3 O GRUPO DE MARACATU *ARRASTA ILHA*

Neste capítulo apresento o grupo de maracatu *Arrasta Ilha* e descrevo brevemente a manifestação cultural do maracatu, quem são as pessoas que participam do grupo, os objetivos e o contexto onde desenvolvem suas atividades. Na sequência, descrevo como organizam o repertório e os instrumentos de percussão utilizados nas atividades musicais do grupo. Sugiro ao leitor assistir ao vídeo que contextualiza o *Arrasta Ilha* nas suas práticas musicais analisadas para complementar a leitura (ver Anexo A).

3.1 O MARACATU DE BAQUE VIRADO

O *maracatu de baque virado*, ou *maracatu nação*, é uma brincadeira popular encontrada na cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil. Manifestação popular que pode ser entendida como brincadeira, cortejo, dança e folguedo, oriunda de diversas tradições, vem sendo estudada por folcloristas, músicos, historiadores e jornalistas. Consiste numa manifestação de origem africana inserida no ciclo carnavalesco pernambucano e que simboliza a coroação dos reis do Congo, realizada em forma de cortejo. Sobre a origem do maracatu, Guerra Peixe afirma tratar-se de “cortejo real cujas práticas são reminiscências das festas de coroação de reis negros, eleitos e nomeados na instituição do Rei do Congo” (GUERRA PEIXE, 1956, p. 13).

Segundo Guillen (2007, p. 236), a pesquisa de campo realizada por Guerra Peixe entre 1949 e 1952 resultou na primeira categorização de dois tipos: o maracatu nação, também chamado de baque virado, e o maracatu de orquestra ou de baque solto³¹.

³¹ O maracatu de baque solto é bem diferente do baque virado: “no Carnaval de Pernambuco, o Maracatu de Baque Solto é também conhecido como Maracatu de Trombone, de Orquestra ou Rural. [...] O instrumental do brinquedo, chamado de terno, é composto por bombo,

Guerra Peixe foi responsável também por levantar uma grande revisão bibliográfica sobre o estudo dos maracatus que ainda hoje pode ser considerada a obra com estudo mais completo sobre o tema, encontrada no livro *Maracatus do Recife*, publicada em 1956³².

Para Guillen, o maracatu de baque virado se configura a partir dos seguintes elementos:

[...] uma corte real da qual fazem parte rei, rainha, príncipes e princesas, além de damas da corte, embaixadores [...] algumas figuras emblemáticas, tais como a dama do paço, que carrega a boneca (ou calunga), o pálio, que protege o rei e a rainha, e o estandarte. Este cortejo é acompanhado por um conjunto musical formado por instrumentos de percussão, denominado de batuque (bombos, caixas de guerra e tarol, gonguê e mineiro) (GUILLEN, 2007, p. 236).

Em suas apresentações ou cortejos, as nações de maracatu são formadas por dois elementos principais: a corte e um grupo de percussionistas, os batuqueiros. “A corte é composta por um conjunto de personagens que podem apresentar variações

surdo, tarol, porca (cuíca), gonguê, além dos instrumentos de sopro como o clarinete, o trombone e o trompete. É comandado pela figura do mestre, que trabalha improvisando versos e loas (músicas)”. Site da Prefeitura do Recife. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/fccr/cadastro/generico_28.php. Acesso em 14 out. 2013.

³² O arquivo em formato pdf do livro de Guerra-Peixe que utilizo – *Maracatus do Recife* – não informa a data da publicação do livro. Alguns autores, como Guillen (2007), informam ser de 1955; mas num site de bibliografias que utilizo nas referências desta pesquisa consta a data de 1956.

de acordo com a Nação, no entanto todas trazem as figuras da Rainha e do Rei, a Dama do Paço, responsável por carregar a Calunga, e o Porta-Estandarte, responsável por carregar o estandarte ou pavilhão”.³³ Os batuqueiros tocam instrumentos de percussão, principalmente os bombos, também chamados de alfaias, as caixas e o gonguê. Juntos são responsáveis pela parte musical da manifestação, podendo configurar-se de diferentes maneiras em cada nação ou grupo de maracatu.

Neste trabalho, como trato especificamente do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, refiro-me a um tipo de maracatu, o maracatu nação, também chamado de maracatu de baque virado.

Em Pernambuco existem dezenas de nações de maracatu de baque virado, cada qual com suas peculiaridades e semelhanças, e há também diversos grupos de maracatu. O que diferencia uma nação de maracatu de um grupo de maracatu são principalmente os aspectos religiosos. Uma nação de maracatu tem vínculos religiosos associados às suas práticas e toca o ritmo do baque virado, enquanto um grupo de maracatu não tem vínculo com a religião e toca somente o baque virado. Alencar (2009, p. 32) esclarece que, em Recife, “antes dos desfiles de carnaval, são realizados trabalhos religiosos para a proteção dos instrumentos e das pessoas, durante o cortejo”. Cada nação de maracatu relaciona-se de uma maneira com a religião; algumas nações têm sua sede dentro do próprio terreiro de candomblé, enquanto outras realizam esses trabalhos em terreiros próximos à sede.

Além da dificuldade de definir o que é maracatu, existem controvérsias e divergências entre os próprios praticantes. Há nações que proíbem mulheres de tocar instrumentos de percussão, cabendo-lhes “somente” a dança; e os homens, em contrapartida, também não podem dançar. Já em outras nações é permitido mulheres tocar sem nenhum tipo de restrição de gênero, embora

³³ Disponível em: < <http://maracatu.org.br/as-nacoes/>>. Acesso: 16 dez. 2013.

“até meados dos anos 1990, isso era [fosse] algo praticamente inexistente” (SANDRONI, 2011, p. 105). Atualmente, no Recife, na *Nação Encanto do Pina*, uma mulher cumpre o papel de mestre de maracatu. Ela é casada com outro mestre, da *Nação Porto Rico*.

Mestre de maracatu é o papel atribuído à pessoa responsável pelo *baque*. E “baque” é o nome dado ao batuque do maracatu. Geralmente o mestre carrega um apito para sinalizar arranjos e convenções, por isso também pode ser chamado de *diretor de apito*, pois é ele quem carrega o apito e comanda os instrumentos que compõem o baque. Mestre Walter³⁴, mestre da *Nação Estrela Brilhante do Recife*, quando ministrou uma oficina para o *Arrasta Ilha* em 2013, comentou que não lhe agrada o nome de *mestre*, mas respeita quem o chama assim, “por consideração” (Mestre Walter, informação oral). Ele considera *diretor de apito* o nome mais adequado para essa função.

Convém salientar que algumas dessas divergências entre os participantes estão relacionadas também aos desfiles das nações nos ciclos carnavalescos. Assim como no carnaval de escolas de samba as agremiações desfilam seguindo critérios para pontuação, sendo avaliadas por jurados e com o intuito de vencerem a competição carnavalesca, em Recife os maracatus também seguem esse modelo, gerando competição entre as nações. Entretanto, há nações de maracatu que optam por não competir, apenas desfilar, tanto por protesto contra a falta de apoio e estrutura da parte do governo, como por não associar a sua manifestação ao caráter competitivo do desfile.

Nações que inseriram novos instrumentos de percussão, tais como abês e timbaus, também são criticadas por outras

³⁴ Todas as citações de Walter, Mestre de maracatu da *Nação Estrela Brilhante do Recife*, são informações orais captadas em vídeo e áudio durante sua Oficina realizada nos dias 15 e 16 de junho de 2013 em Florianópolis, promovida pelo *Arrasta Ilha*. Essa oficina será tratada no próximo capítulo.

nações por esses instrumentos não serem tradicionais do maracatu. Esses casos de discórdia provêm do fato de as práticas culturais do maracatu serem criadas e recriadas constantemente. Cada nação de maracatu tem suas características e seu discurso para significar e ressignificar seu modo de brincar. A cultura é dinâmica, e é natural que o maracatu, como manifestação cultural, se modifique no decorrer do tempo (LARAIA, 2001). Para Sandroni (2011, p. 105) há “uma disputa sobre a tradicionalidade, onde uma parte dos maracatus acusa a outra de assumir abusivamente uma espécie de ingrediente extra de tradicionalidade”.

Mestre Walter comenta que “o maracatu se divide em duas partes: a parte profana e a parte religiosa”, por seu forte cunho religioso, principalmente com o candomblé. É possível que esses dois aspectos contribuam para as mencionadas divergências. Há mestres de maracatu que discorrem sobre os aspectos religiosos, enquanto outros preferem não abordar tais assuntos; é uma particularidade de cada nação de maracatu. Para Walter, há preceitos religiosos que precisam ser respeitados pelos batuqueiros da sua nação, independentemente do envolvimento de cada um com a religião. E esclarece: “uma das normas da nação é: *se beber não toca, e se tocar não bebe*”. Ou seja, para o batuqueiro da nação *Estrela Brilhante de Recife* é proibido ingerir qualquer tipo de bebida alcoólica antes de tocar.

Atualmente, conforme Guillen:

Os maracatus-nação fazem um enorme sucesso no cenário cultural da cidade do Recife na atualidade. Quem quer que passeie pelas centenárias ruas do bairro do Recife num domingo ao entardecer fatalmente encontrará grupos de jovens pelas esquinas tocando “alfaias” (bombos), e muitos grupos culturais incorporaram às suas apresentações a batida do maracatu ou seu jeito de dançar (GUILLEN, 2011, p. 4).

Quando questionado sobre sua opinião quanto à popularidade do maracatu além de Recife, com a criação de diversos grupos, assim como o *Arrasta Ilha*, que tocam o maracatu de baque virado, Mestre Walter respondeu:

Gente, eu agradeço muito, cada esquina desse país maravilhoso, ter pessoas que fazem a música do maracatu, que fazem a dança do maracatu, que tocam o maracatu; eu me sinto feliz, eu me sinto orgulhoso em ver a minha cultura se espalhando cada vez mais (Mestre Walter, informação oral).

Sandroni (2011, p. 105) afirma que “foi no final dos anos 1990 que alguns participantes dos maracatus de Recife considerados tradicionais passaram a organizar práticas de caráter lúdico e didático, para ensinar toques e danças de maracatu”. Atualmente mestres e batuqueiros de maracatu percorrem o Brasil e outros países do mundo para oferecer oficinas, e existem grupos de maracatu em inúmeros países. A banda Chico Science & Nação Zumbi, formadas nos anos 90, foi responsável por difundir o maracatu pelo mundo, ao gravar dois discos misturando os ritmos nordestinos, principalmente o maracatu, e utilizando alfaías, caixa, percussão com as guitarras e contrabaixo. A banda fez sucesso no Brasil e engatou turnês internacionais, o que contribuiu para difundir o maracatu pelo mundo.

A temática envolvendo o maracatu de baque virado é bastante ampla, mas a ideia aqui é contextualizar o maracatu na pesquisa a fim de compreendermos de que maneira ele se insere nas atividades musicais do grupo. O *Arrasta Ilha*, portanto, é um *grupo de maracatu*, não uma nação de maracatu. Sandroni (2011) utiliza o termo “grupos percussivos de maracatu” para designar os grupos de maracatu que não se caracterizam como nação. Apenas me refiro ao *Arrasta Ilha* como um *grupo de maracatu* porque é assim que se autodenominam.

3.2 ARRASTA ILHA

O *Arrasta*, apelido como os próprios integrantes também costumam chamá-lo, é um grupo aberto à comunidade (e ao público em geral) e tem por objetivo “difundir a cultura do Maracatu de Baque Virado, além de outras manifestações populares, como o boi de mamão”.³⁵ O grupo iniciou suas atividades em 2002, após a primeira oficina ministrada por Frederico “Nego Véio”, integrante do grupo de maracatu *Trovão de Minas*, da cidade de Belo Horizonte-MG.

Depois de realizada essa oficina, os participantes saíram pelas ruas com os instrumentos de percussão que tinham pra tocar maracatu no carnaval do mesmo ano, junto com Nego Véio, e a partir desta experiência, decidiram dar continuidade a essa prática de tocar e dançar maracatu, com encontros semanais, todos os domingos, na Universidade Federal de Santa Catarina (ALENCAR, 2009, p. 23).

Desde 2002 a UFSC é o local de ensaios e atividades do grupo, tanto pela acessibilidade, centralizado geograficamente na cidade, como por ser o grupo composto, principalmente naquela época e até pouco tempo, por estudantes universitários. Ainda há muitos estudantes no grupo, mas não é uma hegemonia. A faixa etária do grupo é bem ampla, e vem aumentando desde o início de sua formação; atualmente há estudantes universitários, graduados, pós-graduados, pós-graduandos de diferentes cursos, funcionários públicos, autônomos, artistas, músicos e até aposentados.

³⁵ Retirado do Blog do *Arrasta Ilha*. Disponível em: <<http://arrastailha.blogspot.com.br>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

O ponto de encontro dos ensaios de domingo e das atividades do *Arrasta Ilha* é chamado de *Banca de Arte-Ocupação*, *Banca de Ocupação*, ou, simplesmente, *Banca*, como dizem os participantes. A *Banca* fica situada numa área central do campus da UFSC, ao lado do Centro de Convivência. Há outros grupos que também desenvolvem oficinas e atividades nesse mesmo espaço, tais como: o grupo de dança e percussão africana *Abayomi*; um grupo de capoeira; um de Kung Fu e um grupo de pesquisa medieval, entre outros. Esses grupos dividem o espaço da *Banca*, que antes estava abandonada, para guardarem os seus instrumentos, figurino e acessórios. Alguns grupos usam as salas no interior do prédio do Centro de Convivência para as atividades, mas o *Arrasta Ilha* ensaia ao lado da *Banca* ou próximo dela, normalmente. Como mostra a Figura 4, no lado direito da fotografia fica situada a *Banca*.

Figura 4: Local de ensaio do grupo, Banca de Arte-Ocupação



Esse espaço ocupado pelo *Arrasta Ilha* e pelos demais grupos não é formalizado pela UFSC. Há diversos impasses desde o início da história do grupo, principalmente em função de trâmites burocráticos, para que a universidade reconheça as

atividades desenvolvidas nesse espaço.³⁶ Frequentemente há reuniões para decidir os rumos das atividades realizadas no Centro de Convivência, já que tal situação gera constante insegurança ante a possibilidade de proibirem as atividades ali. O *Arrasta Ilha* e os demais grupos que promovem oficinas, junto ao Diretório Acadêmico dos Estudantes (DCE), que também ocupa uma das salas do Centro de Convivência, reuniram-se no intuito de aproximar o diálogo e legitimar os espaços ali ocupados com atividades abertas ao público em geral. Estavam escrevendo um projeto em conjunto para apresentar à reitoria da universidade, com o objetivo de criar “um centro cultural para o estudo, ensino e prática da arte e da cultura”, ou seja, legitimar, perante a universidade, as práticas e pesquisas que já acontecem ali há anos.³⁷

O *Arrasta Ilha* se formalizou como associação sem fins lucrativos em 2006 com o intuito de auxiliar as atividades que o grupo vinha desenvolvendo desde a sua formação.

³⁶ Alencar (2009, p. 23-24) descreve alguns desses impasses até 2009, quando realizou sua pesquisa e perguntou para os integrantes o porquê de ensaiarem na UFSC. Não entrarei em maiores detalhes por ser uma história antiga, com muitas perspectivas e que escapam às questões propostas por essa pesquisa.

³⁷ Durante a pesquisa tive acesso ao projeto ainda em fase de desenvolvimento para ser encaminhado à reitoria da UFSC, e continha a seguinte informação a respeito das diversas oficinas realizadas do DCE: “Atualmente, pelo menos 200 pessoas são atendidas pelas oficinas de arte que ocorrem no Centro de Convivência. Entre essas pessoas, estão membros da comunidade da UFSC e externos à UFSC: alunos de graduação (17%) e pós-graduação (17%) da UFSC; professores (3%) e servidores (2%) da UFSC; ex-alunos da UFSC (24%) e do Colégio de Aplicação (2%), alunos de outras universidades (5%), e pessoas da comunidade em torno do campus da UFSC (31%)” (extraído, via e-mail do grupo, do projeto em elaboração para apresentar à Reitoria da UFSC).

Junto com a criação da associação iniciou-se dentro do grupo a cobrança de uma mensalidade no valor de R\$ 10,00 para cada associado e R\$ 15,00 para não associado. Essa quantia arrecadada serve principalmente para propiciar a manutenção dos instrumentos do grupo. Para ser associado é preciso passar pela experiência de ter saído no carnaval com o Arrasta Ilha – momento do ano considerado importante para o grupo (ALENCAR, 2009, p. 43).

Durante minha vivência no grupo contribuí com R\$ 10,00 mensais como associado, uma vez que entrei no período dos ensaios para o carnaval de 2013, participando das apresentações desse período. Além da manutenção dos instrumentos, o caixa do grupo contribui para as despesas de passagens, alimentação e hospedagem dos mestres quando vêm ministrar oficinas, ou ainda para quaisquer outras despesas das atividades realizadas.

Muitos integrantes do grupo já foram a Recife estudar o maracatu. São frequentes também as Oficinas de Iniciantes³⁸ promovidas pelo grupo para quem queira aprender a tocar, dançar e ingressar. O grupo estabelece intercâmbios com mestres e integrantes das nações de maracatu de Pernambuco e promove anualmente oficinas para aprofundar o conhecimento através dessas pessoas. As viagens dos integrantes do grupo a Recife consistem “em um rito que legitima a prática do grupo como ‘autêntica’” (ALENCAR, 2009, p. 50, aspas da autora).

³⁸ Falo sobre as oficinas e as demais atividades do grupo no próximo capítulo.

3.3 A DIMENSÃO MUSICAL DO *ARRASTA ILHA*

Como já disse Mestre Walter, o maracatu é dividido em duas partes: a profana e a religiosa. Considero que para um estudo aprofundado sobre o maracatu como manifestação cultural e sua tradição, a abordagem sobre o tema seria importante por ambas as partes: profana e religiosa. O *Arrasta Ilha*, porém, como grupo de maracatu, privilegia a parte profana, e esta seção aborda a sua dimensão musical, contemplando o repertório e os instrumentos de percussão utilizados nas suas atividades musicais.

Ao falar sobre o maracatu do grupo, Silva (2006) afirma que praticam a sua “dimensão musical, mais especificamente a variação conhecida como maracatu de baque virado, não possuindo maior vinculação com os aspectos culturais e religiosos que caracteriza esta prática” (SILVA, 2006, p. 78).

O grupo de maracatu *Arrasta Ilha* é composto pelos seguintes elementos: os instrumentos de percussão, a ala da dança e o estandarte. Dependendo da configuração, há também elementos como a *Maricotirina* e outros personagens circenses, como malabaristas, palhaço e perna de pau. Esse elemento do folclore ilhéu, como a *Maricota* (Boneca de pano do boi de mamão), é mesclado com as *Catirinas* (personagens do maracatu de Recife) resultando no que chamam de “maricotirina”. Os elementos circenses, geralmente adicionados também nas apresentações de carnaval, preenchem o cortejo, já que há integrantes do grupo que trabalham profissionalmente com malabares, perna de pau e palhaços.

3.3.1 Repertório

O repertório do grupo é composto por toadas de maracatu. *Toada* é o nome dado à música do maracatu de baque virado, basicamente letra e melodia. É cantada com o acompanhamento dos instrumentos de percussão e tem uma estrutura geralmente de perguntas e respostas, onde alguém canta

solo e o coro responde ou repete o trecho (GUERRA-PEIXE, 1956, p. 49). Quem “puxa” as toadas é a pessoa que está comandando o baque, o diretor de apito, mas, às vezes, outros integrantes do *Arrasta Ilha* também têm essa liberdade. Normalmente, as toadas são cantadas uma vez com a voz solo e o coro, e quando repete entram os instrumentos e a dança acompanhando a toada com arranjos e os passos de dança. Termina a toada quando o diretor de apito desejar. Algumas toadas já iniciam simultaneamente com os instrumentos, outras iniciam após os instrumentos.

Em seu repertório o *Arrasta Ilha* contempla toadas de quatro nações de maracatu de Recife, toadas compostas pelos próprios integrantes, ex-integrantes e também por alguns mestres de maracatu que compuseram especialmente para o grupo.

Desde sua fundação, o grupo traz mestres de maracatu para ministrar oficinas em Florianópolis; alguns deles até já vieram mais de uma vez, como: Mestre Walter, da *Nação Estrela Brilhante de Recife*; Shacon, da *Nação Porto Rico*; Mestre Afonso, da *Nação Leão Coroado*; e Mestre Gilmar, da *Nação Estrela Brilhante de Igarassu*. O repertório dessas nações é bastante extenso e vai desde toadas de domínio público até composições dos próprios mestres. Todas essas nações têm CDs gravados com toadas de seu repertório..

As nações de maracatu de baque virado têm suas especificidades, variações rítmicas, instrumentais, em diferentes formas de tocar o maracatu, apresentando semelhanças e diferenças entre si. Por isso, há o interesse do *Arrasta Ilha* com algumas dessas nações, com gostos, preferências e empatia dos seus integrantes por algumas em especial. Oliveira (2006) apresenta algumas semelhanças entre as variações musicais de cada nação, que não são aqui apresentadas, pois este trabalho focaliza mais o *como* se aprende do que, especificamente, as levadas rítmicas.

Os mestres transmitem os seus conhecimentos baseados no fundamento de suas respectivas nações, e durante as suas oficinas ensinam as toadas e os arranjos. É a partir dessas oficinas e através dos áudios e vídeos gravados por essas nações que o

grupo foi construindo seu repertório. Nessas interações entre os mestres e o grupo, os integrantes acabam construindo um vínculo de amizade, a ponto de já haverem sido presenteados com toadas compostas pelos mestres especialmente para o *Arrasta Ilha*.

No período de convivência com o grupo, de janeiro a setembro de 2013, era frequente algum integrante “puxar” uma toada que eu ainda não conhecia. Ao constatar isso, com a colaboração de alguns integrantes, em conversas e *e-mails*, montei uma tabela listando o repertório com os títulos das principais toadas, tanto as do *Arrasta Ilha* como as das nações de maracatu de Recife: *Leão Coroado*, *Estrela Brilhante de Igarassu*, *Estrela Brilhante de Recife* e *Porto Rico*, como se pode ver na Tabela 3.

Tabela 3: Repertório do grupo *Arrasta Ilha*

Arrasta Ilha	Leão Coroado	Estrela Brilhante de Igarassu
O mestre apitou (Mestre Walter)	Nação de África	O povo que disseram
Revolução Afoxé	1863	Coroa preta
Baque no ar	Alegria do carnaval	Nosso rei pediu
Parada Arrasta (Quem vem lá)	Senhora do rosário	Uma estrela clareou
Baque das comunidades (Mestre Shacon)	Nessa casa diamante	Vovó não quer
No céu de Floripa	Carnaval tem seus direitos	Quando escuto o mestre
Maracatu em qualquer canto	Lanceiro sentido	Dona Emília
Vim aqui pra batucar	Lanceiro novo	Toque o gonguê
Maracacirco	Mestre Luiz de França	A rainha está no trono
Bebe Jurema (Mestre Shacon)	Oh! segue embaixador	Aruanda lelê
Sou de Floripa, Nação de Mina		

(Mestre Shacon)		
PE/SC Chegou numa ilha florida Maracaboi		

Estrela Brilhante de Recife	Porto Rico
Meu estandarte foi feito	Ogum/Princesa Dona Inês
Segura a pisada da nossa nação	Porto Rico tem fundamento
Nós saímos numa tarde	Meu baque é lento
Estrela Brilhante quando sai	Coroa coroou
Nossos tambores	Darrun 1
Os tambores	Darrun 2
Virgem do Rosário	Porto Rico tocando martelo
Sou iorubá	Escute o Canto da Sereia
Toque o tambor	Nagô, Nagô nossa rainha
Dança Rainha	Oxalá meu Pai
Cheguei meu povo	Feitiço da bruxa de Pano
Iansã e Oxum	O Nagô que veio de África

No repertório, há inúmeras toadas que o grupo já executou desde sua formação. Não há um número exato, mas a Tabela 3 apresenta parte do amplo repertório já executado. E constantemente novas toadas são compostas por algumas nações, ampliando ainda mais esse repertório com o passar do tempo.

3.3.2 Instrumentos de percussão

Os principais instrumentos de percussão encontrados nas nações e grupos de maracatu de baque virado são: alfaia, caixa e gonguê. Mas as nações também se diferenciam na utilização de

diversos instrumentos de percussão, tais como: ganzá ou mineiro, abê e atabaque, entre outros.

Os instrumentos utilizados pelo *Arrasta Ilha* são os mesmos usados pelas quatro nações de maracatu que compõem o repertório do grupo. Quando tocam o repertório de uma das nações, eles optam por utilizar somente os instrumentos usados por aquela nação. Ou seja, quando tocam toadas da nação *Leão Coroado*, utilizam os seguintes instrumentos: alfaias, caixas, gonguê e mineiros; *Estrela Brilhante de Igarassu*: alfaias, caixas, gonguê e mineiros; *Estrela Brilhante de Recife*: alfaias, caixas, gonguê e abês; e *Porto Rico*: alfaias, caixas, gonguê, abês e atabaques (representados pelos timbaus).

Em ensaios e apresentações, o repertório costuma seguir uma sequência das nações que são tocadas: geralmente começa com *Leão Coroado* e *Estrela Brilhante de Igarassu*, pois ambas tocam os mineiros em vez dos abês. Na sequência tocam *Estrela Brilhante de Recife*, já que as pessoas que tocam os mineiros são as mesmas que tocam os abês, assim trocam de instrumento uma só vez. *Porto Rico* é uma das últimas, pois é adicionado o timbau aos demais instrumentos. Não é uma regra, mas uma forma de o grupo se organizar respeitando a forma como cada nação de maracatu executa seu repertório, considerando a instrumentação, andamentos e arranjos, e pela praticidade de evitar muitas trocas de instrumentos entre as toadas. *Leão Coroado* costuma ser a primeira nação a ser tocada, pois é a que segue o andamento mais cadenciado entre as quatro nações tocadas pelo *Arrasta Ilha*.

A seguir, breve descrição dos instrumentos de percussão utilizados nas atividades musicais do grupo *Arrasta Ilha*: a alfaia, a caixa, o gonguê, o mineiro, o abê e o timbau. Não aprofundo sobre os instrumentos de percussão em questões históricas e musicais porque a pesquisa não foca os elementos musicais do maracatu; eles mereceriam um estudo à parte. Porém, o que é descrito a seguir apresenta as principais características para que se possa compreender suas atividades musicais e as dinâmicas de aprendizagem musical dos participantes.

Tambor típico do maracatu, a alfaia é feita de madeira, cordas e couro de cabra ou bode nas duas extremidades. É

também chamada de tambor, zabumba ou bombo, e os tamanhos variam de 14 a 22 polegadas; as maiores são mais pesadas e mais graves e geralmente são tocadas pelos homens, enquanto a maioria das mulheres opta por tocar as menores. Esse instrumento é tocado com baquetas de variados tipos de madeiras, industrializadas ou confeccionadas pelos próprios batuqueiros; a da mão direita (para os destros) geralmente é baqueta mais grossa; a da mão esquerda pode receber diferentes nomes (resposta, bacalhau, esquerda e ‘E’ – de mão esquerda), uma vez que há diferentes maneiras de percutir o som do instrumento conforme a característica de cada nação³⁹.

As alfaias são os instrumentos mais numerosos dentro do baque e, conseqüentemente, de maior destaque também. Acabam sendo os instrumentos mais procurados entre as pessoas que entram no maracatu para aprender a tocar. Geralmente são divididas em segmentos pelas diferentes funções no ritmo do maracatu e recebem nomes específicos em cada nação; uma somente executa a base dos toques, e as outras são responsáveis pelas variações ou “viração”, como se diz entre os batuqueiros. Isso faz com que seja um dos instrumentos mais difíceis de aprender, pois o grupo toca as quatro nações, e cada uma delas apresenta variações rítmicas diferentes.⁴⁰

³⁹ Ver Oliveira (2006).

⁴⁰ Ver Oliveira (2006), a respeito das variações rítmicas das nações, nomes das alfaias e maiores detalhes sobre os instrumentos.

Figura 5: Alfaia

É oportuno salientar que o grupo promove oficinas para confecção de alfaias, e quem participa da oficina confecciona seu próprio instrumento. A oficina realizada em 2013 foi orientada pelo Gão, integrante do grupo há quase 10 anos, que se encarregou de organizá-la com a ajuda de outros integrantes. Essa oficina não visa a lucro: o participante paga os custos do material necessário. Alguns integrantes do grupo aproveitam a oficina de confecção e também colaboram para fazer manutenção e reparos em outros instrumentos.

Essas oficinas são abertas ao público, mas geralmente quem participa são os iniciantes e integrantes que desejam ter seu próprio instrumento e ainda aprender a confeccioná-lo. No início da formação do grupo, um ex-integrante, o *luthier* Fabiano

Raposa⁴¹, confeccionava alfaias e vendia para quem quisesse adquirir. Outra opção era comprar de fabricantes em Pernambuco. Com o tempo e a experiência de alguns integrantes que foram a Recife para aprender a fazer alfaia de maracatu, o grupo passou a promover essas oficinas de confecção de alfaia.

Figura 6: Oficina de confecção de alfaia



A caixa é um tambor menor que a alfaia: mede 14 polegadas de diâmetro e aproximadamente 5 polegadas de altura. Normalmente a caixa é de metal, com pele sintética, e contém uma esteira na pele de resposta (a pele de baixo), mas pode ser de madeira também, depende do modelo. Atualmente, o *Arrasta Ilha* e a maioria das nações optam pelo instrumento de fabricação

⁴¹ Conhecido também como Posinha, ele trabalha tanto na confecção como em reparo de diversos tipos de instrumentos de percussão, principalmente pandeiros.

industrial: a caixa de metal, pela qualidade sonora e pela relação custo benefício. Assim como a alfaia, é um instrumento de muita responsabilidade, pois além de fazer a maioria das chamadas para iniciar os ritmos, cada nação de maracatu tem um toque e variações rítmicas bem específicas.

Figura 7: Caixa



O gonguê é um instrumento feito de ferro com uma campana grande. É similar ao agogô usado nos terreiros de candomblé – *akoko* em Iorubá – e que significa ferro; no entanto, o gonguê é bem maior que o agogô, como se vê na figura abaixo. Segundo Guerra Peixe (1956, p. 59), o nome do instrumento é de procedência banto⁴², *ngonge*. Oliveira (2006, p. 19) comenta que o gonguê “é chamado por alguns batuqueiros de ‘alma do baque’” por ser um “instrumento solitário, mas que se impõe de tal maneira que podemos identificá-lo dentro da massa sonora do Maracatu Nação”. No carnaval 2013 havia dois tocadores de gonguê, mas costuma ser apenas um.

⁴² Grupo étnico africano.

Figura 8: Gonguê

O mineiro, também conhecido como ganzá, é utilizado em algumas nações de maracatu do Recife, é um cilindro de metal com diferentes materiais em seu interior, como chumbinhos, miçangas ou sementes para ser chacoalhado. No *Arrasta Ilha* esse instrumento é utilizado para tocar toadas de apenas duas nações, Leão Coroado e Estrela Brilhante de Igarassu, já que é instrumento característico dessas nações.

No grupo há somente mulheres tocando os mineiros, mas homens também já o tocaram. Essa relação de gêneros não é problema para o grupo como o é para essas nações de maracatu: no *Arrasta Ilha*, mulheres e homens tocam e dançam. Quem toca o mineiro, toca e dança simultaneamente; as danças são inspiradas na movimentação das danças da respectiva nação de maracatu que estão tocando. Elas só deixam de tocar o mineiro quando a toada puxada passa a ser de outras nações, quando trocam para o abê.

Figura 9: Mineiro

O abê (ou *agbê*), também conhecido por *xequerê*, é uma cabaça envolvida por uma malha de miçangas, geralmente com as cores do grupo ou do gosto da pessoa que o confeccionou. Existem tamanhos variados desse instrumento, diferenciando sua sonoridade tanto pelo tamanho da cabaça como pela quantidade de miçangas utilizadas na malha, e ainda pelo espaço deixado entre a malha de miçangas e a cabaça. A opção do tamanho depende principalmente da força, da resistência física e da experiência de quem vai tocar, pois é um instrumento que exige tais condições.

As meninas que tocam o abê e o mineiro, como são as mesmas, dançam e desenvolvem coreografias. Por ser um instrumento relativamente leve e pequeno, não precisa de talabarte para ficar pendurado, e possibilita maior mobilidade para as coreografias. Talabarte é a faixa que suspende os instrumentos maiores: alfaias, caixas, gonguê (nem sempre é utilizado o talabarte no gonguê) e o timbau.

Os abês do *Arrasta Ilha* são confeccionados por eles mesmos. Alguns integrantes aprenderam as técnicas com mestres

e batuqueiros de maracatu e constantemente se encontram para fazer reparos e também novos instrumentos.

Figura 10: Abê



O timbau é um tambor tocado com as mãos, sem baquetas, tem um formato cônico e uma pele sintética na extremidade maior. No maracatu ele representa o atabaque, instrumento utilizado no candomblé, e dentro do repertório do *Arrasta Ilha* é usado somente para a nação Porto Rico e em algumas toadas de autoria do próprio grupo.

Assim como o abê, o uso do timbau no maracatu é motivo para bastante polêmica e discórdia entre as nações e alguns folcloristas, segundo Oliveira (2006, p. 25) e Sandroni (2011, p. 104): quem não utiliza o instrumento considera que não são tradicionais no contexto do maracatu, e quem utiliza diz que é.

Figura 11: Timbau



Utilizado somente pelo diretor de apito, o apito é um instrumento que serve para orientar os batuqueiros principalmente nas convenções, arranjos e finalizações de toadas. Quando o grupo é reduzido a poucas pessoas, os gestos bastam para sinalizar, mas quando o grupo é maior, o apito ajuda muito para que todos saibam, principalmente, o momento de parar.

Figura 12: Apito

O apito também tem um sentido de comando. No grupo, os integrantes referem-se ao “apito” como a pessoa responsável pelo baque, e normalmente o “apito” do grupo é o Charles, por ser o mais antigo. No entanto, quando acontece uma apresentação em que ele não pode estar presente ou mesmo durante os ensaios do grupo, ele pode passar o “apito” para outros integrantes que tenham condições de apitar. Charles estimula algumas pessoas para que assumam o “apito” para desenvolverem a responsabilidade exigida pela função, ainda que ele seja a pessoa mais experiente e mais apta para tal. Discuto essa questão de hierarquia mais adiante.

A escolha desses instrumentos se baseia, portanto, nas respectivas nações de maracatu. Quando o *Arrasta* toca o repertório de uma nação que não utiliza o mineiro e o atabaque, eles também não os utilizam, com o intuito de respeitar a tradição daquela nação e de como foi transmitido esse conhecimento pelo mestre. Já no repertório próprio, eles usam alfaias, caixas,

gonguê, abês e timbau (somente em algumas toadas); o mineiro normalmente não está presente.

Destaco aqui também o papel da dança nas atividades musicais do *Arrasta Ilha*. Durante as atividades desenvolvidas pelo grupo, a dança sempre esteve presente; é um elemento que compõe o baque assim como os instrumentos de percussão. As pessoas que dançam, na sua maioria mulheres, fazem passos característicos do maracatu e constroem coreografias baseadas nas toadas do repertório. Postam-se à frente dos instrumentos de percussão e cantam e dançam a música do maracatu com coreografias e improvisos.

Figura 13: Formação⁴³ do baque



Assim como Charles é o responsável pelo baque no grupo, Xanda assume a parte da dança. Ela comenta:

Essa coisa da dança também foi bem interessante porque, quando eu entrei no

⁴³ Formação é o termo utilizado no maracatu e refere-se à disposição dos participantes no cortejo. No *Arrasta Ilha*, geralmente o estandarte segue na frente, seguido da ala da dança e fechando com os instrumentos de percussão.

Arrasta não tinha ainda uma dança do maracatu, quem dançava mesmo o maracatu era a galera da [dança] afro. A partir dali eu comecei a construir uma partitura corporal em relação ao maracatu. Eu vejo hoje que o Arrasta tem uma dança que é do Arrasta, que não é do afro, que não é do afoxé [...] (Xanda, GF).

A dança está intrinsecamente conectada com a dimensão musical, pois todos os participantes do grupo estão inseridos nas análises sobre as dinâmicas de aprendizagem musical do grupo. A seção seguinte apresenta o significado que os participantes do grupo atribuem ao maracatu.

3.4 MARACATU *ARRASTA ILHA*: “CADA UM VAI SIGNIFICANDO DE UMA FORMA”

Os participantes do *Arrasta Ilha* atribuem diferentes significados ao maracatu. Quando pergunto, durante o grupo focal, o que significa o maracatu para cada um, as respostas revelam relações que transcendem as dimensões musicais do maracatu.

Sonia, que participou do grupo focal (GF), comenta:

É difícil falar enquanto grupo, né?! Cada um tem uma impressão sobre isso, muito particular, né?! Então, pra mim, eu sinto o maracatu como uma força agregadora e que vai um pouco além disso, né?! Porque quando você toca tem alguma coisa que mexe também e faz com que você queira tocar de novo, queira ficar ali. Então, eu acho que tem essas duas coisas, que pra mim, é maracatu: o grupo, que faz com que você tá junto no tempo que a gente toca junto, e é junto que a gente faz maracatu. Então a gente sente que essa força tá quando a gente tá junto. E o som,

principalmente do tambor, terra. Traz a gente prum estado único, assim, um estado muito presente (Sonia, GF).

Para alguns participantes, os discursos do significado do maracatu guardam relações com o autoconhecimento, pelo convívio em grupo. Conforme comenta Igor: o maracatu “tem sido uma ferramenta de autoconhecimento. Assim, pessoal, e, principalmente, com essa interação no som e com a força que a gente também emana, fazendo o maracatu acontecer nos lugares em que passa, e com as pessoas escutando” (Igor, GF).

E quando a gente fala do grupo, entram as questões pessoais. Acho que todo grupo é assim, se autoconhecendo, se descobrindo. É um grupo que me permite isso, de se conhecer, evoluir, saber que a minha palavra também é uma palavra dentro do grupo, e saber ouvir a palavra dos outros (Julia, GF).

Durante essa questão da discussão, Ronan faz um breve comentário dizendo que é “autoterapia” (Ronan, GF). E Sonia complementa:

É quase isso. Mas assim, as pessoas são muito sinceras no trato com o outro. E falam ‘ah eu acho que você fez isso, e não tá certo’. Se você volta no domingo que vem, respira, pensa, tem uma semana pra você refletir aquilo tudo e digerir, sabe?! Eu acho isso incrível. [...]. É porque tá ali, porque tá no grupo, porque quer tocar. Se está ali porque tá carente ou por outro motivo, a pessoa vai embora naturalmente.

A questão coletiva gera conflitos que refletem em aprendizagem não só musical, como das relações pessoais. “Uma prática que o grupo ensina é esse saber se relacionar com o outro”

(Xanda, GF). Marga comenta sobre seu encanto por trabalhos coletivos, como o do *Arrasta Ilha*, e diz: “eu acredito muito que o coletivo nos proporciona isso, o aprendizado, a paciência, a tua própria reflexão” (Marga, informação oral)⁴⁴.

A aprendizagem como algo “além” da música aparece no discurso dos participantes também como um posicionamento político, um movimento de resistência, autoconhecimento, e consideram os aspectos religiosos e espirituais inerentes à prática. “O maracatu tem isso, te dá essa acessibilidade maior da música, sociabilidade e tudo mais. Aprende-se muita coisa com o maracatu, não só a música” (Leojorge, GF). E argumenta:

O maracatu hoje pra mim significa muito uma expressão cultural negra. Fazer maracatu, participar de um grupo de maracatu é de alguma maneira se colocar politicamente, numa posição de que a cultura negra é importante, de que aquilo tem relevância. Escolher o maracatu, escolher não fazer qualquer outra coisa no domingo – no domingo a gente tem muita coisa pra fazer, eu pessoalmente me envolvo muito com o grupo ultimamente – é fazer essa escolha consciente de que é necessário, é uma coisa importante fortalecer o movimento negro, a cultura negra. E cada vez mais desenvolver esse respeito com a religiosidade. Por mais que a pessoa não tenha nenhuma relação com a religião, é importante que o maracatu é uma manifestação religiosa, é uma resistência de alguma maneira – apesar de ter relações institucionais, hoje em dia o

⁴⁴ Durante a Oficina de Iniciantes realizada pelo *Arrasta Ilha* dia 13 de abril de 2013.

maracatu tem um fundo de cultura, as ações são um ponto de cultura, mesmo assim é um movimento de resistência – de manter isso vivo, de manter a importância da expressão cultural negra funcionando, o maracatu é hoje em dia, além de ser uma arte, é uma posição política” (Leojorge, GF).

Julia concorda com Leojorge: relaciona o maracatu ao movimento de resistência e à espiritualidade, pois o maracatu é uma manifestação que existe há muitos anos oriunda dos negros escravos e seus ancestrais.

Hoje maracatu pra mim é muito que o Leojorge falou, um elo com seres que resistiram, um elo com a nossa história, um movimento de resistência. É uma coisa que eu sinto muito forte quando a gente tá tocando, uma sensação de ter, não sei, a energia, esses espíritos que um dia fizeram maracatu; assim, na volta [para casa] parece que aquela vibração que faz *zuuuuuuummmm...* Gente, parece que tem alguma coisa na volta, eu sinto muito isso. E isso me faz sentir alegria, de estar junto, e saber que aquilo emana da gente junto e isso dentro do baque (Julia, GF).

Xanda aponta os diferentes significados do maracatu para cada praticante e os relaciona com o discurso observado entre os praticantes de Recife:

Eles lá [em Recife], mesmo sendo nação, também não têm uma visão homogênea do que é maracatu. Cada um significa aquela prática de uma forma, e tem vários conflitos internos sobre essas verdades, do que é maracatu. Isso é bom até dizer, né?!

Porque às vezes chega um – vocês vão ter contato com os mestres daqui a pouco ou com o pessoal da nação, ou com a gente mesmo – e vai dizer uma coisa, e outro vai dizer outra. Mas é isso aí, cultura oral, que passa de um pro outro, e cada um vai significando de uma forma (Xanda, informação oral)⁴⁵.

Transpondo para a realidade de um mestre de maracatu, ainda sobre questões “além” da música citadas pelos participantes do *Arrasta Ilha*, cito um trecho do depoimento de Mestre Gilmar da *Nação Estrela Brilhante de Igarassu*, ao falar sobre o que significa o maracatu:

Pra mim o maracatu é tudo. O maracatu foi meu professor, o maracatu foi minha escola, o maracatu me ensinou a andar, me ensinou a ser gente. Porque dentro do maracatu eu conheci pessoas da alta, conheci pessoas da baixa, entendeu? Da alta sociedade e da baixa sociedade que sabe se comportar de jeito que muita gente da alta sociedade não sabe, entendeu? E tem muito mais caráter do que muita gente que estudou e não tem a capacidade de chegar onde a gente chega, com dignidade, honestidade, que é tudo pra mim. É essencial, dentro de um ser humano, pra mim, é ser honesto. Independente de tudo, seja rico ou seja pobre. Por isso que o maracatu é tudo na minha vida (INVENTÁRIO SONORO DOS

⁴⁵ Informação oral coletada no dia 13 de abril de 2013, durante a Oficina de Iniciantes promovida pelo *Arrasta Ilha*.

MARACATUS NAÇÃO DE
PERNAMBUCO, 2013)⁴⁶.

Os significados atribuídos ao maracatu através de uma experiência coletiva vão além das dimensões musicais. As atividades musicais proporcionam ao grupo aprendizagem e interação entre os participantes que envolvem um processo de negociação de significados, numa prática que transcende o fazer musical, envolvendo discussões conjuntas, compartilhamento de informações, construção de relações, vínculos que configuram, segundo Wenger (2008), uma *comunidade*.

Até aqui, descrevi o maracatu de baque virado, o contexto onde o *Arrasta Ilha* desenvolve suas atividades, a maneira como constrói seu repertório, os instrumentos utilizados e o significado que os participantes do grupo atribuem ao maracatu. Essa contextualização do maracatu e da dimensão musical do grupo vem elucidar questões e tópicos dos próximos capítulos, quando descrevo as atividades musicais realizadas, a configuração do grupo como uma *comunidade de prática* e as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo.

⁴⁶ Trecho extraído do DVD gravado em vídeo da Oficina de Iniciantes realizada pelo *Arrasta Ilha* em 13 de abril de 2013.

4 AS ATIVIDADES MUSICAIS DO *ARRASTA ILHA*

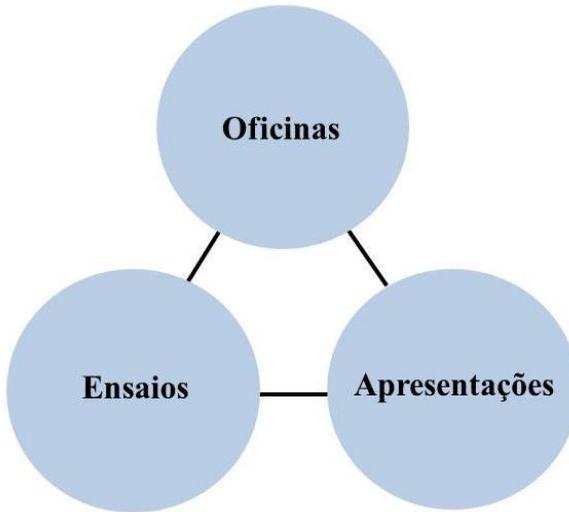
Com base no meu convívio através da observação participante, pude vivenciar ativamente as atividades musicais desenvolvidas pelo grupo *Arrasta Ilha*, e neste capítulo descrevo aspectos da organização e da configuração dessas práticas. O capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira, descrevo essas atividades musicais e como são realizadas pelo grupo. Nos subcapítulos seguintes analiso como os batuqueiros se engajam e participam das atividades nesse espaço de aprendizagem musical e de que maneira o grupo se configura como uma *comunidade de prática*.

4.1 AS ATIVIDADES MUSICAIS

No trabalho de campo realizado neste estudo, participei como integrante durante os ensaios semanais do grupo, de janeiro a setembro de 2013, tocando caixa em diversas apresentações e numa das oficinas, frequentando reuniões, e, às vezes, assistindo a essas atividades, sempre como participante do grupo e pesquisador.

Com base na observação durante o período em que acompanhei as atividades do grupo, classifiquei-as como três principais: ensaios, apresentações e oficinas. Constituindo parcela da rotina dos participantes ao longo do ano, essas atividades se inter-relacionam constantemente e são fundamentais para compreendermos como o grupo se configura como uma *comunidade de prática* e como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical dos participantes.

Figura 14: Principais atividades musicais do grupo



Fonte: produção do autor

Os ensaios, as apresentações e as oficinas são as principais atividades desenvolvidas pelo grupo *Arrasta Ilha*. A Figura 14 apresenta essas atividades, que são descritas a seguir, mostrando como se interligam entre si e dão sentido umas às outras, complementando-se diante dos propósitos do grupo.

4.1.1 Ensaios

Os ensaios são realizados aos domingos das 15h às 19h na Banca de Arte-Ocupação da UFSC, salvo quando acontece uma reunião do grupo ao término dos ensaios, estendendo-se até as 20h, sempre que há pauta para ser discutida em conjunto. Essa pauta é construída com encaminhamentos feitos por *e-mail* dos integrantes do *Arrasta Ilha*, relativos às propostas de apresentação, organização das oficinas, manutenção dos

instrumentos, projetos, trâmites burocráticos ou qualquer outra questão trazida por um ou mais integrantes.

Os ensaios durante o ano são divididos em duas etapas: os ensaios “normais” e os ensaios “para o carnaval”, como os classificam os participantes. Os ensaios “normais” são ensaios regulares que acontecem normalmente, começando após recesso de aproximadamente trinta dias do carnaval e seguem todos os domingos até meados de dezembro.

Os integrantes costumam dizer que, para o *Arrasta Ilha*, o ano inicia após o carnaval, quando são realizadas diversas apresentações e cortejos pela cidade. Esses ensaios normais de domingo acontecem no período de março a dezembro, e ainda são subdivididos em dois momentos. Entre 15h e 17h, é o horário destinado ao aperfeiçoamento musical dos participantes, chamado também de Oficina dos Iniciantes. Nesse período as atividades foram orientadas pelo Gão, um dos integrantes mais antigos no grupo.

Essa primeira parte dos ensaios normais tem caráter misto, de ensaio e oficina simultaneamente, pois é executado o repertório do grupo com especial atenção às dúvidas elementares dos participantes mais novos. Nesse período, Gão contou com a colaboração de outros batuqueiros do grupo para transmitir os conhecimentos sobre o maracatu aos iniciantes, principalmente sobre a parte musical, tocando os instrumentos, as levadas rítmicas, os arranjos e as toadas do repertório do grupo.

O horário seguinte – das 17h às 19h – é destinado aos ensaios do grupo para praticar o amplo repertório. Alguns se referem a esse momento como o “horário dos antigos”, já que é o ensaio de quem está há mais tempo no grupo. Com o passar do tempo, os iniciantes do primeiro horário do ensaio passam a frequentar os ensaios “dos antigos”, e depois também as apresentações, conforme aprimoram seus conhecimentos musicais e a habilidade de tocar os instrumentos. Esse processo acontece à medida que os novos integrantes vão frequentando assiduamente os ensaios; não há nenhum tipo de teste ou aprovação, e às vezes em poucas semanas o participante já está presente na maioria das atividades.

Nesses ensaios o grupo lembra algumas toadas aprendidas recentemente, toadas que há tempos não são tocadas, ou simplesmente “puxa” as toadas aleatoriamente para exercitar o repertório. Frequentemente o grupo tem alguma apresentação em vista, e o ensaio é um espaço para se organizarem, definindo quem vai tocar qual instrumento.

Já os ensaios “para o carnaval” iniciam em meados de janeiro, após um pequeno recesso das festas de fim de ano, e passam a ser três vezes por semana: terças, sextas e domingo. Nesse período a UFSC está de férias, sem as aulas regulares, tornando viáveis os ensaios nos dias de semana.

Os ensaios para o carnaval também voltam seu foco para a execução do repertório, lembrando arranjos baseados no repertório pré-definido para as apresentações desse período. Os integrantes negociam quais toadas serão tocadas nas apresentações; são de trinta a quarenta toadas ensaiadas nesse período.

Durante os ensaios para o carnaval cresce o interesse de se apresentar com o grupo: muitos integrantes e ex-integrantes aparecem para tocar nessa época. A maioria desses integrantes que retornam já desfilou em outros carnavais com o grupo e eles são sempre bem-vindos pelo grupo e lembram as toadas, já que o repertório do grupo não se modifica significativamente a cada ano.

4.1.2 Apresentações

As apresentações do *Arrasta Ilha* acontecem em dois formatos, como os próprios integrantes comentam: apresentações “de palco” e “de rua”. Além de iniciativas de realizar apresentações e ensaios abertos em determinadas datas, é frequente o grupo ser convidado para tocar em festas e shows. Nesses eventos o espaço costuma ser limitado, exigindo uma formação mais compacta para caber no palco: de 7 a 10 pessoas. Como a média de participantes é maior, o grupo opta por um número maior e revezamento de instrumentos durante a apresentação, para que mais pessoas possam participar.

Figura 15: Apresentação “de palco”



A Figura 15 é foto de uma apresentação “de palco”, realizada numa casa de shows da cidade, chamada Casa de Noca, realizada no dia 21 de março de 2013⁴⁷. Nessa apresentação pude observar os integrantes alternando os instrumentos para que todos participassem.

As apresentações nesse formato se tornaram cada vez mais frequentes desde a formação do grupo em 2002, além de ser uma forma de divulgar o trabalho. O cachê revertido ao caixa contribui nas atividades desenvolvidas: na organização das oficinas envolvendo divulgação, alimentação e passagens dos mestres de maracatu e representantes da dança do maracatu, na confecção do figurino para as apresentações do carnaval e na compra de couro para manutenção dos instrumentos, entre outras necessidades em que o grupo julgar oportuno investir.⁴⁸

⁴⁷ Essa foto é de autoria de Murilo Duarte, fotógrafo que registrou a festa e disponibilizou as fotos nas redes sociais.

⁴⁸ O caixa do grupo contribui também com outras iniciativas além dessas descritas. O caixa do *Arrasta Ilha* financiou parte dos custos dos integrantes que foram a Recife-PE fazer uma vivência por uma semana

Quando acontece um convite para apresentação, a proposta recebida é avaliada coletivamente. Os integrantes que participam das apresentações do grupo não ganham cachê, até porque o grupo, como associação, não tem fins lucrativos, mas a cada apresentação que fazem, os batuqueiros presentes ficam isentos de pagar uma mensalidade. Quem participa da maioria das apresentações praticamente fica isento das mensalidades devido à quantidade realizada durante o ano. É o que foi combinado entre os participantes do grupo.

Nessas apresentações “de palco” o grupo prioriza a participação dos batuqueiros mais experientes. É também um momento em que alguns iniciantes começam a se apresentar por incentivo dos demais participantes: são postos à prova e vão mostrar ao público o que vêm praticando e aprendendo durante os ensaios e oficinas, desde que não comprometam a apresentação.

Quando o convite é para uma apresentação pública ou em eventos com área ampla, o grupo costuma se apresentar com todos os batuqueiros, variando de dez a trinta pessoas, dependendo da disponibilidade de todos. Essas performances, chamadas de apresentação “de rua”, são realizadas por diversos motivos, como: ensaios abertos promovidos pelo grupo, convites particulares contratando uma apresentação, eventos sociais e os cortejos de carnaval.

Ainda que o grupo ensaie semanalmente na UFSC, algumas vezes são realizados ensaios “abertos” em outros bairros da cidade, tanto para difundir o maracatu como para divulgar atividades e agenda de apresentações. Esses ensaios abertos são mais frequentes antes do carnaval, quando é mais intensa a agenda de ensaios (três vezes por semana). Quando realizados em locais públicos fora da UFSC, os ensaios abertos dão um caráter

na comunidade da *Nação Porto Rico*, na Favela do Bode, e participar da Noite do Dendê. É um evento de que participam diversos grupos, nações e conjuntos musicais de Recife, no qual o *Arrasta Ilha* foi convidado a se apresentar. Estive presente nessa ocasião tocando com o grupo, em setembro de 2013. Ver divulgação no Anexo C.

de apresentação, já que o grupo pratica seu repertório e acaba atraindo as pessoas para assistirem.

As apresentações “de rua”, por haver mais espaço físico, na maioria das vezes acontecem em formato de cortejo, característico do maracatu, quando o grupo em “formação” realiza sua apresentação deslocando-se por determinado trajeto. Os convites para que o grupo se apresente vão de festas particulares até manifestações políticas, passando por eventos universitários dos mais variados tipos.

A Figura 16 mostra o grupo se apresentando em forma de cortejo. Nesse dia – 14 de setembro de 2013 – toquei caixa com o grupo, passando por algumas ruas do centro da capital, no *Projeto Viva a Cidade* (Ver Anexo B).

Figura 16: Apresentação em formato de cortejo



O momento mais importante das apresentações “de rua” é o carnaval. Conforme já foi exposto, o carnaval é como um “divisor de águas”: finaliza o ciclo de ensaios, oficinas e atividades, e após um recesso de um mês recomeçam as atividades. No período de ensaios para o carnaval é quando o grupo ganha maior proporção, chegando a cerca de cinquenta

pessoas entre batuqueiros, batuqueiras, dançarinos e dançarinas, fruto do trabalho realizado durante o ano com os iniciantes e com o retorno de ex-integrantes que, muitas vezes, retornam para desfilar nos cortejos de carnaval.

O carnaval é quando há uma organização e preparação focada para uma sequência de apresentações “de rua”. Todos os anos o *Arrasta Ilha* desfila no sábado de carnaval no centro histórico de Santo Antônio de Lisboa, bairro onde os desfiles de blocos já são tradicionais; na segunda-feira de carnaval o grupo promove o Encontro de Batuqueiros, juntando-se a outros grupos de maracatu para uma batucada de maracatu na Escadaria do Rosário, no centro da cidade; e na terça-feira de carnaval desfilam no Bairro da Lagoa da Conceição, saindo da Igreja da Lagoa (Nossa Senhora da Conceição) até a Pracinha da Lagoa (Praça Bento Silvério).

O cronograma 2013/2014 foi pré-estabelecido em reunião e divulgado no Blog e na Página do *facebook* do *Arrasta Ilha* dia 3 de abril de 2013 (Ver Anexo D). No cronograma constam os dias de ensaios, das oficinas e das apresentações do carnaval 2014, fechando o ciclo anual de trabalhos do grupo.

4.1.3 Oficinas

O grupo foi formado a partir da primeira oficina de maracatu realizada em Florianópolis, em 2002.⁴⁹ Após essa oficina o grupo passou a pesquisar e praticar o maracatu entre as próprias pessoas interessadas, formando assim o grupo *Arrasta Ilha*. Em seguida passaram a convidar os mestres das nações de maracatu para ministrar oficinas; vieram também batuqueiros de maracatu e pessoas que ensinam a dança do maracatu. Além de promover essas oficinas, o *Arrasta Ilha* passou a organizar as suas próprias *Oficinas para Iniciantes*, para atrair novos participantes para o grupo.

⁴⁹ Ver foto no Anexo B.

Estive presente na oficina de Mestre Walter e do dançarino Maurício Soares, da *Nação Estrela Brilhante do Recife*, que vieram pela terceira vez a Florianópolis desde a formação do grupo para ministrar a oficina de percussão e dança. A oficina promovida pelo *Arrasta Ilha* foi realizada nos dias 15 e 16 de junho de 2013 e contou com participação assídua dos integrantes do grupo e alguns ex-integrantes, além de outras pessoas. Foi divulgada para que qualquer pessoa pudesse fazê-la, mas a participação maior foi de quem tem algum envolvimento com a prática do maracatu.

Figura 17: Oficina com Mestre Walter (16/06/2013)



A Oficina de Iniciantes também é sempre divulgada para qualquer pessoa que queira ingressar ou simplesmente ter uma experiência com o maracatu. Em 2013 a Oficina de Iniciantes aconteceu nos dias 13 e 14 de abril das 15h às 19h, ministrada pelos próprios participantes do grupo, que se revezavam nas atividades. A partir dessa programação dos dias 13 e 14 de abril, o grupo reservou a primeira parte dos ensaios de domingo no decorrer do ano para que esses alunos continuassem praticando,

das 15h às 17h, conforme foi descrito anteriormente, como uma forma de continuidade da Oficina de Iniciantes.

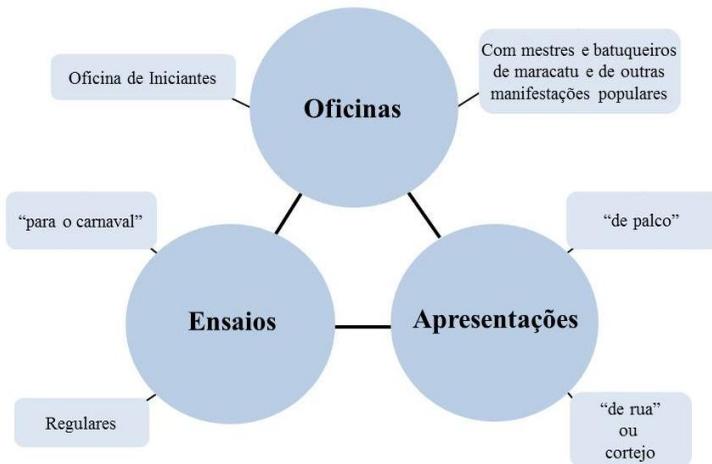
Figura 18: Oficina de Iniciantes (28/04/2013)



Enquanto novos participantes continuavam a ingressar outros iam saindo, o que já se constitui uma dinâmica natural do grupo. Muitas pessoas vêm fazer a Oficina de Iniciantes, como mostra a Figura 18, mas ao longo do ano alguns vão desistindo. A respeito da quantidade de pessoas que aparecem para fazer oficina, Xanda comenta que “todo ano vem trinta e no final sobram três” (Xanda, GF).

Conforme foi descrito, os ensaios são espaços de aperfeiçoamento, prática, ensino e aprendizagem musical, onde também se realizam oficinas direcionadas aos membros do grupo. As apresentações, “de rua” e “de palco”, oferecem espaço e oportunidade para os iniciantes se inserirem no grupo, além de atrair novos participantes que, ao assistirem, acabam se interessando em conhecer e participar. E as oficinas com os mestres promovem o aperfeiçoamento do grupo, proporcionando novos conhecimentos e refletindo nos ensaios, nas Oficinas de Iniciantes e nas apresentações. Assim, essas três atividades promovidas pelo grupo *Arrasta Ilha* se relacionam mutuamente, através da participação e do engajamento dos participantes.

Figura 19: Atividades musicais do grupo Arrasta Ilha



Fonte: produção do autor

Caracterizar essas três atividades musicais e descrever suas especificidades e inter-relações constituem o primeiro passo para aprofundar as reflexões que vão ao encontro do objetivo de pesquisa: investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do *Arrasta Ilha*. Antes de analisar as dinâmicas de aprendizagem em si, é necessário compreender o contexto onde acontecem essas práticas musicais. Assim, na próxima seção contextualizo com mais profundidade esses espaços de aprendizagem musical, analisando a maneira como os participantes interagem e se engajam nas atividades.

4.2 A PRÁTICA DA COMUNIDADE *ARRASTA ILHA*

No primeiro dia de observação os integrantes do grupo ainda não sabiam sobre os meus objetivos de pesquisa (ao certo, nem eu tinha tão claros e definidos

esses objetivos). Anteriormente a esse primeiro dia de observação, comuniquei algumas das pessoas mais engajadas no grupo, os quais eu já conhecia, via mensagens de *e-mail*, *facebook*, e conversei pessoalmente com uma das integrantes do grupo também. Não ficou claro nesses primeiros contatos se havia um responsável único que permitisse ou não a minha presença ali como integrante e pesquisador. Houve receptividade e abertura para que falassem que eu poderia sim aparecer nos ensaios para tocar junto, considerando que eu já tinha um conhecimento prévio de como tocar os ritmos e o repertório, pois alguns sabiam que eu havia tocado com o grupo no início de sua formação.

Assim que cheguei ao ensaio, pontualmente às 15h, fiquei de longe observando as poucas pessoas que já estavam lá esperando os demais integrantes. Preferi esperar mais pessoas, e algum conhecido meu, para me aproximar. Passados uns minutos, me aproximei e cumprimentei alguns conhecidos e desconhecidos também. Fui dizendo para algumas pessoas que eu gostaria de entrar no grupo para tocar e desfilar no carnaval, para o qual faltava pouco menos de um mês. Para outros já fui adiantando que se tratava também de uma pesquisa de mestrado; enfim, a receptividade foi sempre bem positiva para ambos os objetivos.

Enquanto as pessoas iam chegando, as conversas a respeito de repertório, arranjos, coreografia e o que se faria nesse início de ensaio estavam acontecendo. Três meninas estavam tocando abê e dançando os passos de uma coreografia. Pareceu-me que uma delas era responsável pela ala dos abês, ensinando as outras a tocar e dançar simultaneamente.

Encontrei um colega que estuda ou estudava graduação na UDESC, mas eu não sabia que também tocava no Arrasta Ilha. Fiquei curioso e perguntei algumas coisas: “há quanto tempo está no grupo?”, “como está a rotina de trabalho?”, “qual é o repertório?”, “quantas pessoas estão tocando atualmente?”, entre outras questões. Ou seja, para cada contato eu explicava um pouco o motivo da minha presença e já aproveitei para fazer algumas perguntas para inteirar-me sobre o contexto do grupo.

Ainda não havia chegado nenhuma das pessoas responsáveis pelo ‘apito’, mas o grupo queria iniciar o ensaio. ‘Alguém aí sabe tocar caixa?’, perguntaram; e eu, inseguro, disse que poderia tocar, mas que não conhecia os arranjos; e assim iniciamos o ensaio. Uma das meninas (Maria Eugênia) que toca alfaia começou a relembrar uns arranjos num pequeno círculo e eu fiquei apenas acompanhando, tocando caixa, até que chegassem os demais integrantes.

Algumas das pessoas que iam chegando ficavam surpresas em me rever ali tocando, sempre com gestos de aprovação. Isso me fez ficar à vontade e entrar num grupo o qual é novo pra mim. Uma das pessoas que chegou (Pablo) ainda disse ao grupo que eu fui uma das pessoas que o ensinou a tocar maracatu tempos atrás, mas agora estamos no papel inverso. Eu desaprendi quase tudo, mas por não praticar e não conhecer os arranjos e repertório novos, estou ali para aprender com, e como, todos.

O grupo resolveu se deslocar até uma área onde havia sombra para dar sequência ao ensaio. O ensaio foi em roda, com as alfaias, caixas, abês e gonguê, um ao lado do outro. O grupo foi ‘puxando’ algumas músicas do repertório que já estão pré-definidas para os desfiles do carnaval.

Percebi que o foco dos ensaios do grupo nesse período é o repertório para o carnaval; repetiam as músicas/toadas quando havia algum erro, esquecimento ou insegurança de alguns integrantes. Segundo comentaram alguns integrantes, a parte do ensaio destinada a ensinar estava sendo pulada. Mas diante de alguns problemas durante o ensaio, evidenciaram a necessidade de dividir o ensaio, sendo a primeira parte para tirar dúvidas das pessoas e do naipe de cada instrumento.

Eu penso que já conheço um pouco as características do grupo, tanto por ter

feito parte no início de sua formação, como por conhecer muita gente que já frequentou e ainda frequenta o grupo, mas atualmente me sinto estranho e estou iniciando o processo de pertencimento. E nesses anos em que o grupo se manteve, integrantes e pessoas responsáveis pelo grupo mudaram bastante. Atualmente os responsáveis pelo grupo são um casal: Charles, que “apita” o baque; e Alexandra “Xanda” Alencar, que coordena as danças e coreografias. E ambos estão viajando, chegarão duas semanas antes do carnaval. Desta forma, os integrantes mais experientes assumem o “apito” do ensaio.

Na minha observação, diante disso, percebi um caráter bastante democrático nas decisões do grupo. Quase todos opinam e compartilham suas impressões. Quando acontece algum esquecimento ou erro, alguém fala como era pra ser, e muitas vezes há discordância. Como há bastante intimidade entre muitos dos componentes, há também discussões paralelas. Às vezes até momentos de tensão. Fiquei curioso pra saber o quanto é assim que o grupo se comporta e o quanto é devido à ausência dos responsáveis.

Durante todo o ensaio toquei a caixa, instrumento que pretendo tocar durante as minhas observações participantes. São muitas músicas que preciso aprender a cantar e memorizar os arranjos. São em torno de 30 músicas no

repertório, só para este carnaval, segundo alguns comentários.

Tive a orientação e a atenção de três pessoas durante este ensaio. O caixeiro que estava ao meu lado, ao qual eu sempre perguntava como iria começar o arranjo, às vezes ele não tinha muita certeza, ou nenhuma, mas mesmo assim me ajudou. Me ajudaram a tocar, também: um dos tocadores de alfaia, o qual é meu amigo (Leo), e o “apito” do grupo naquela tarde (Pablo). Ambos me orientavam com olhares e gestos para chamar atenção para determinado arranjo, pausa ou quando retornaria a levada. Mas muitas vezes eu não entendia o gesto, pois estou acostumado com os gestos de bateria de escola de samba, que são bem diferentes (Nota de campo, 13 de janeiro de 2013).

Essa nota de campo, referente ao primeiro dia de observação, aponta diferentes aspectos analisados nesta pesquisa. Ao descrever a forma como me aproximei e passei a interagir com os demais integrantes, reflito sobre a minha participação, a maneira como os participantes se engajam mutuamente nas atividades e como compartilham suas experiências no grupo.

Para Wenger (2008, p. 73), o *engajamento mútuo* entre os participantes da comunidade, *o repertório compartilhado* (palavras, rotinas, gestos, histórias, formas de fazer, símbolos, etc.) e a interação entre eles, mantém e estabelece um sentimento de comunidade ou de um *empreendimento conjunto*, sem que haja um superior ou conjunto de regras determinadas por um único participante.

Nos meus primeiros contatos na observação participante tive a impressão de que o grupo é acessível e acolhedor. A partir do momento que comecei a tocar com os demais, me senti como membro do *Arrasta Ilha* e percebi que os participantes interagiam

constantemente, de diferentes formas e níveis de engajamento, de acordo com as necessidades do grupo.

A seguir discorro sobre como os indivíduos passam a pertencer à comunidade *Arrasta Ilha*, as formas de liderança e necessidades do grupo como forma de engajar os participantes ativamente nas suas atividades.

4.2.1 Sentido de pertença

Fazer parte de uma comunidade de prática não é o suficiente para pertencer a ela, há uma diferença. De fato, todos nós fazemos parte de muitas comunidades, mas é preciso que os membros tenham noção de que são importantes e que pertencem a ela para que sejam participantes engajados nas atividades do grupo. Quando afirmei que ‘me sinto estranho e estou no processo de pertencimento’ na nota de campo descrita acima, estava refletindo sobre como é esse processo e o sentimento de pertencer ao grupo de maracatu *Arrasta Ilha*.

As atividades musicais do *Arrasta Ilha* são realizadas de tal maneira que, constantemente, são divulgadas através das oficinas, dos ensaios abertos e das apresentações. É também um dos objetivos atrair novos participantes, além de difundir o maracatu de baque virado. Pude perceber, nas observações, que na chegada de novos integrantes, ou ex-integrantes, o grupo é receptivo, e qualquer pessoa pode inserir-se nas atividades do grupo, não sendo exigidas habilidades nem maiores experiências musicais. Pertencer ao grupo é uma questão de participar das atividades.

Pergunto aos participantes do grupo focal (GF) quais são as condições para participar do grupo. A resposta é que: “Pra *tá* no *Arrasta*, tu tem que primeiro curtir o maracatu, tipo viajar naquela batida, mexer contigo, não perder a coisa do início, do impacto, e aprender a interagir com a galera” (Xanda. GF). Para ingressar no grupo, Sonia explica:

É, principalmente, uma questão de querer. Querer no sentido da participação. Claro,

com o tempo você vai aprimorando a questão musical. Mas a premissa não parte necessariamente da virtuose. Pelo contrário, é da participação, dessa energia de estar deixando o grupo alimentado, de presença (Sonia, GF).

Constantemente aparecem diferentes pessoas para assistir às atividades do *Arrasta Ilha*, e mesmo que seja local público onde o grupo desenvolva suas práticas, a presença de alguém novo tocando um instrumento não causa nenhum tipo de estranhamento: o grupo acolhe, caso a pessoa demonstre interesse em participar. Quando um indivíduo está no círculo, com um instrumento, tocando com os demais integrantes, sabendo tocar ou não, ele está participando ativamente, pertencendo naquele instante como um integrante igual aos demais. Mesmo que seja por um instante, ele está participando do grupo *Arrasta Ilha*, compartilhando experiências, gestos, ações, formas de fazer.

Como já foi dito, para pertencer ao grupo ‘é uma questão de querer’, “até porque a política do *Arrasta Ilha* é de não excluir ninguém” (Charles, GF). Todos os participantes têm voz no grupo; mesmo quem não costuma participar frequentemente das reuniões, após os ensaios de domingo, pode participar e levantar qualquer questão que será ouvido e discutido, basta estar tocando, dançando ou colaborando com o grupo para ser considerado um participante da “família *Arrasta Ilha*”, como às vezes os participantes se referem ao grupo.

As motivações que atraem os participantes para o grupo vão desde convites de amigos até o fato de assistirem a uma apresentação ou ensaio, despertando, assim, o interesse pela prática do maracatu. No grupo ingressam desde músicos, a fim de aperfeiçoar as habilidades musicais e expandir os conhecimentos, até quem nunca teve contato com nenhum tipo de prática musical. “Nesses 8 anos que eu estou no *Arrasta Ilha*, muita gente diferente, gente mais velha, gente estressada, gente extremamente perfeccionista, gente super do “galerismo” mas sem comprometimento [...]” (Xanda, GF).

As pessoas do grupo têm um perfil heterogêneo, não são atraídas simplesmente pelas pessoas que integram essa comunidade, mas se unem para tocar o maracatu e compartilham essa paixão em comum, e, à medida que interagem regularmente vão construindo vínculos de amizade, de histórias e de afetos. De acordo com Wenger (2008), esses vínculos fortalecem o sentimento de comunidade, constroem sua identidade, que é essencial para promover a aprendizagem e a colaboração entre os membros.

4.2.2 Formas de liderança

Uma comunidade de prática compreende diferentes formas de lideranças, permitindo aos líderes o desempenho de funções que visam a contribuir com o desenvolvimento dessa comunidade. “O papel de ‘coordenador da comunidade’ que cuida do trabalho do dia a dia é fundamental, mas a comunidade precisa de múltiplas formas de liderança” (WENGER, 2000, p. 231)⁵⁰.

Quando me aproximei do grupo pelas primeiras vezes, não sabia ao certo se havia uma pessoa responsável pela organização. Minha preocupação inicial era de basicamente aprender a tocar para me sentir mais à vontade dentro do grupo. Percebi que algumas pessoas assumiam o papel do apito e que esse papel era alternado entre alguns dos integrantes mais experientes, que estavam há mais tempo no grupo, mas isso gerava desentendimentos e conflitos.

Nos primeiros ensaios de que participei, Charles ainda não estava presente; encontrava-se em Recife, e retornaria poucos dias antes do carnaval. Os ensaios para o carnaval foram “puxados” por diferentes pessoas, principalmente: Gão, Leo e Pablo. Era frequente o grupo discutir a maneira como se

⁵⁰ Do original: “The role of ‘community coordinator’ who takes care of the day-to-day work is crucial, but a community needs multiple form of leadership” (WENGER, 2000, p. 231).

executavam algumas toadas, gerando dúvidas, pequenas discussões e tensões. Eu ficava curioso para saber o quanto aquelas situações eram normais, ou não; mas só saberia de fato quando Charles retornasse.

Charles chegou ao ensaio; foi meu primeiro ensaio com ele presente. Percebi que ele tem voz de comando no grupo, tem segurança para iniciar as músicas do repertório e se algo não começa bem ele para, comunica como pode melhorar e retoma o arranjo. Muitas dúvidas que eu tinha a respeito de sinalizações foram sanadas nessa tarde, assim como a ideia de alguns arranjos e dos ritmos da caixa (Nota de campo, 27 de janeiro de 2013).

Charles passou a conduzir os ensaios a partir desse dia, e foi visível como sua experiência em apitar o grupo contribuía para a qualidade do trabalho. Mas ainda que houvesse uma diferenciação na qualidade da conduta dos ensaios realizados por Charles, eu continuava com uma sensação de que o grupo assumia um caráter democrático.

Engraçado, como o *Arrasta* não tem essa questão da direção, e ser uma proposta “autogestiva”, “autogestória”. [Charles diz rapidamente em tom de brincadeira] - Autofágica - Existe uma questão complexa nessa convivência, de egos, de não se fazer entender, de mal-entendidos. Porque não existe uma hierarquia. Quem permanece, é quem está a fim de se entender e de entender o outro. Que não é derrotado pelo seu próprio ego. “Ah, ali é assim, eles falaram isso pra mim e eu não vou mais”. Eu acho que é pros fortes. Sabe, de uma forma brincando (Sonia, GF).

Após essa afirmação de Sonia no grupo focal, questiono se há uma hierarquia, e pergunto se Charles, como apito do grupo, tem um papel de liderança e ainda o que os membros pensam sobre essa questão.

Tem [hierarquia]. A gente considera que ele como apito é um cara que sabe mais, assim nesse sentido, tem mais tempo de grupo, e tem experiência com os instrumentos, tem capacidade de organização do baque, tem uma autoridade nesse sentido, então tem um respeito nesse sentido. E pela Xanda também, pelo mesmo motivo, mas não pela organização do baque, mas pela organização administrativa do grupo: existe um respeito nesse sentido de que então nesse momento eles estão levando de uma forma responsável, né?! Mais do que nós, então eu acho que tem respeito nesse sentido (Sonia, GF).

Sonia comenta sobre a capacidade de organização do baque de Charles, e que Xanda contribui na organização administrativa do grupo, pois é ela quem medeia as reuniões nos finais dos ensaios, envia as atas das reuniões por *e-mail* e é responsável pelo controle financeiro do grupo. Júlia fala sobre Charles e Xanda como: “pessoas que têm contato mais próximo com Recife, com Pernambuco, que fazem a ponte pra gente, sabe?!” (Júlia, GF). Sonia complementa: “A Xanda, enquanto pesquisadora, tem essa raiz, sabe?! É como se estivessem mais perto dos mestres, como uma ponte” (Sonia, GF).

É enfatizado que a questão da hierarquia aparece como uma forma de mediação. “Já houve pessoas no grupo com muita qualidade musical, só que elas não têm o poder da mediação” (Xanda, GF). Charles foi escolhido para apitar o *Arrasta Ilha* sucedendo outras pessoas responsáveis pelo “apito” e que deixaram o grupo. Segundo depoimento de Xanda, Charles foi

eleito democraticamente após longas discussões, não por tocar melhor que os demais, mas por estar há mais tempo no grupo, por sua capacidade de mediação e por descentralizar a função de “apito” para outras pessoas, como não acontecia anteriormente. Atualmente parece fundamental para o grupo a atitude de descentralizar o apito, já que possibilita o exercício da liderança e responsabilidade dessa função para os demais participantes. Ainda assim, é visível o papel de liderança de Charles quanto à condução de ensaios e apresentações do grupo.

Em trecho de nota de campo, relatei: “Algumas pessoas são indicadas para puxar determinadas toadas também, nem sempre é a pessoa do “apito” quem puxa. Ou seja, a função de cantar as músicas é, muitas vezes, dividida entre os integrantes” (Nota de campo, 22 de janeiro de 2013).

Eu acho que, em questão de democracia, o grau de controle com que as pessoas desempenham certa atividade é sobre como vão ser desenvolvidas essas atividades. O *Arrasta Ilha* tem um momento, que é a reunião de domingo, em que todo mundo fala, todo mundo dá pitaco. A opinião de todo mundo é importante, mas nem todo mundo controla tudo que acontece; por exemplo: os critérios técnicos sobre quem vai tocar, como está a qualidade, seria um debate muito desgastante, então acho que por uma questão de economia das relações, economia das energias nos debates, a gente democraticamente elegeu o Charles como a pessoa que vai estabelecer esses critérios (Leogorge, GF).

Sonia ressalva que: “muito embora o tempo todo isso possa ser questionado (Sonia, GF). Após ouvir as opiniões quanto à forma de o grupo se organizar, Charles argumenta:

Acompanhando ao longo dos anos sempre foi construído, e acho que ainda continua sendo trabalhar na base do consenso. Não me lembro quando rolou uma votação ou alguma reunião que não se tenha chegado a um consenso. Só que eu acho que a gente chegou a um amadurecimento. Porque eu não consigo dissociar a prática da percussão, da dança, do cortejo, dos ensaios com a parte organizativa de que a Sonia fala. Hoje em dia, o Arrasta Ilha chegou a um ponto que não existiria um sem o outro. Se não tivesse a parte da organização, seria uma malucada fazendo um som de maracatu. É bem diferente de ser um grupo com CNPJ, com objetivo anual, com agenda de planejamento, que eu acho que nesse ponto amadureceu muito. E também essa questão de reunião de domingo, trazer os pontos para discussão. Que é uma forma de aprendizado do que é o grupo também, e como ele se gere. E isso vai refletir diretamente no baque também (Charles, GF).

E, quanto à hierarquia, complementa:

Essa palavra é muito forte também. Parece que é um negócio que é um *ranking*. Eu não vejo assim, acho que a galera tem trabalhado mais na horizontalidade. Respeitando a opinião de todo mundo, todo mundo dando pitaco mesmo. Mas no baque, eu talvez seja aquela pessoa que vai ‘botar o sal’, ‘a quantidade de sal’. E como uma autoavaliação minha também, uma coisa que interfere a meu favor, eu acho que eu tenho uma boa circulação com a galera, eu

me dou bem com a maioria das pessoas do grupo, talvez por isso, eu falo com todo mundo (Charles, GF).

Muitas pessoas do grupo assumiram o papel de mediação em diferentes circunstâncias no decorrer das atividades musicais. Pessoas que orientavam como tocar determinado arranjo em pequenos grupos. Durante as Oficinas de Iniciantes e alguns ensaios, os instrumentos eram divididos em naipes, e em cada um desses naipes alguém ficava responsável por orientar, formando grupos de alfaias, de caixas e de abês, principalmente.

Uma comunidade de prática também depende de lideranças internas. Permitir que líderes desempenhem o seu papel é uma forma de colaborar com o desenvolvimento da comunidade. Ainda que haja um papel atribuído ao Charles, de maior responsabilidade ao apitar na maioria das circunstâncias das atividades, uma comunidade precisa de formas múltiplas de liderança. “Estas formas de liderança podem ser concentradas em um ou dois membros ou amplamente distribuído, e isso vai mudar com o tempo” (WENGER, 2000, p. 231)⁵¹.

4.2.3 Necessidades do grupo

Além de as decisões coletivas serem a melhor forma de organizar o grupo, os integrantes também salientam que a coletividade é fundamental para “fazer” maracatu. “Ele não se faz sozinho, se faz com um conjunto. Não tem como você tocar só

⁵¹ Do original: “These form of leadership may be concentrated on one or two members or widely distributed, and this will change over time” (WENGER, 2000, p. 231).

uma caixa ou só uma alfaia, tem que tocar com mais gente. (Charles, informação oral)⁵².

Até, eu acho que o maior aprendizado do *Arrasta Ilha* é trabalhar em conjunto. Que o maracatu não se faz sozinho, tu pode ter uma caixa: não tem maracatu; uma caixa e uma alfaia: não tem maracatu; uma caixa, uma alfaia e um gonguê: não tem maracatu. Então sempre tem que ter no mínimo sete pra ter alguma coisa, pra fazer uma menção ao maracatu. Porque na verdade é isso: trabalhar em conjunto (Xanda, GF).

O grupo ressalta o período do carnaval como “o momento em que o grupo está mais coletivo” (Xanda, GF). E ainda, que “o momento de maior aprendizado é o carnaval, é a pressão do carnaval, aprende-se mais rápido, tem mais ensaios, tem a pressão pra que saia o som” (Sonia, GF). A quantidade de ensaios nesse período é maior, assim como a quantidade de integrantes. Isso gera diversas discussões acerca das necessidades e dificuldades que o grupo enfrenta nas suas atividades.

Destaco aqui uma questão da necessidade do grupo: a relação desigual de alguns instrumentos. Ao ingressar no grupo, os participantes são movidos pela vontade de tocar determinado instrumento, e o preferido é normalmente alfaia. Isso faz com que o grupo enfrente constantemente o problema de equalizar uma quantidade de instrumentos no baque. “Tem muita alfaia pra pouca caixa”, é uma frase bem constante nas atividades do grupo. Muitas vezes, Charles teve que apitar e tocar caixa, pois havia somente alfaias, o gonguê e os abês.

Mesmo sendo aconselhado que os participantes aprendam todos os instrumentos até tocarem alfaia, a maioria

⁵² Informação oral coletada na Oficina de Iniciantes promovida pelo grupo *Arrasta Ilha* dia 13 de abril de 2013.

segue o desejo de tocar a alfaia sem aprender os demais. E, entre suas necessidades, o grupo precisa de pessoas que toquem caixa.

A caixa é um instrumento que tem a responsabilidade de executar muitas das chamadas para as entradas das toadas e convenções, além de sustentar o ritmo com muita subdivisão e acentuação. Talvez pelo grau de técnica e habilidade musical que ela exige, poucas pessoas escolham esse instrumento para tocar. Enfim, não vem ao caso discutir qual instrumento é mais fácil ou mais difícil, mas que há uma questão no grupo que é necessidade de que os participantes assumam determinadas funções, no caso, escolhendo um instrumento importante para o grupo.

“A princípio eu queria tocar alfaia, acabei no abê, até por questão de necessidade do grupo; e conversando com o Charles, eu acabei me identificando com o abê, mas eu quero aprender tocar alfaia também” (Janaina, GF). Leojorge explica:

Tem uma exigência de entender como funciona a aprendizagem ali dentro, se adaptar às condições de aprendizagem ali dentro num processo de progressão que respeita algo que não é só técnico. O nível relacional ali dentro, o aspecto técnico não é desimportante totalmente, ele tem sua relevância; a capacidade, o grau de desenvolvimento técnico da pessoa. Mas tem algo ali da necessidade do grupo, o que é importante você aprender agora para o grupo, isso é muito importante. E eu passei por isso de querer aprender a tocar tudo. A minha vontade de aprender ali... eu tive que dar uma freada (Leojorge, GF).

O grupo coloca a necessidade daquele momento, porém não de forma impositiva. As pessoas costumam se sensibilizar quanto às necessidades, mas podem exercer sua autonomia na escolha do instrumento.

Meu, eu chego e quero tocar caixa, eu vou tocar caixa, vou aprender a tocar caixa. Em oficina, assim, normalmente o pessoal chega, às vezes o pessoal chega e dá o toque pra galera: ‘pô, tem muita caixa pra pouca alfaia’, ou ‘tem muita alfaia pra pouca caixa’, ‘vamo pro alfaia’ ou ‘tem que ter alguém pra tocar o abê’. Rola um convite, mas não é aquele negócio assim “fulano você vai tocar isso”. Eu acho essa abertura do grupo bastante importante também pela liberdade (André Brandão, GF).

Ao ingressar no grupo, as pessoas em princípio são movidas por motivações particulares, como o objetivo inicial de tocar algum instrumento. Embora haja a experiência de tocar o instrumento desejado ou naturalmente encontrar aquele com o qual a pessoa se identifica, como uma afinidade ou uma facilidade, os novos participantes logo percebem as necessidades do grupo e se engajam, preocupados com essas questões. É uma forma de colaborar, se sentir aceito no grupo, de compreender que faz parte de uma comunidade e que, suprindo essa necessidade, está se engajando.

4.3 A COMUNIDADE DE PRÁTICA *ARRASTA ILHA*

Os participantes se reúnem todo domingo pra ensaiar, realizam apresentações, promovem oficinas para aperfeiçoamento e têm um mesmo objetivo, que é a prática musical e a difusão do maracatu. O foco do grupo é a dimensão musical do maracatu, é o que fazem na maior parte do tempo durante suas atividades. O *Arrasta Ilha* é um grupo de pessoas que compartilham o interesse e uma paixão em comum pela prática do maracatu, aprendendo, ensinando e difundindo-a na medida em que interagem regularmente, configurando-se como uma comunidade de prática, na definição de Wenger (2006, p. 1).

A *prática* como um elemento que configura uma *comunidade* está associada além da dimensão musical. O conjunto de *recursos compartilhados* através de *engajamento mútuo* faz com que as interações sociais dos participantes construam sentimentos de que estão envolvidos em algo comum, o *empreendimento conjunto*. São essas três dimensões que Wenger (2008, 73) utiliza para associar a prática à comunidade: *engajamento mútuo*, *empreendimento conjunto* e *recursos compartilhados*.

O *engajamento mútuo* se refere às relações e interações sociais que os indivíduos compartilham durante as atividades musicais do *Arrasta Ilha*. Mesmo que haja lideranças ou pessoas com experiências e habilidades musicais diferentes, ou que estejam inseridas há mais tempo no grupo, os participantes se engajam nos ensaios, nas oficinas e nas apresentações. Cada integrante colabora da sua maneira, ora ensaiando em pequeno grupo enquanto os demais integrantes não chegam, ora tocando um instrumento que não seja o seu, para suprir as necessidades do grupo, ora compartilhando seus conhecimentos com alguém que tenha dúvidas. Essas formas de engajamento tornam a participação dos membros do grupo – novos ou não – mais significativa, ao fortalecer o sentido de pertença a essa comunidade.

Após perceber que no grupo há formas de lideranças, como na ausência de Charles outros representantes assumiram o papel de “apito” do grupo, e durante as Oficinas de Iniciantes Gão foi quem assumiu o papel de transmitir os conhecimentos, é independente da representatividade dos integrantes que o engajamento e a prática de cada um se transforma em uma resposta comunitária, num sentimento de que estão envolvidos com algo em comum. Isso é o que Wenger (2008) chama de *empreendimento conjunto*, um elemento negociado por todo o grupo sem ser determinado por uma pessoa ou regras pré-estabelecidas.

É durante essas atividades musicais, descritas neste capítulo, que os integrantes do *Arrasta Ilha* compartilham seus conhecimentos; ao conviver com essa rotina de ensaios, oficinas e

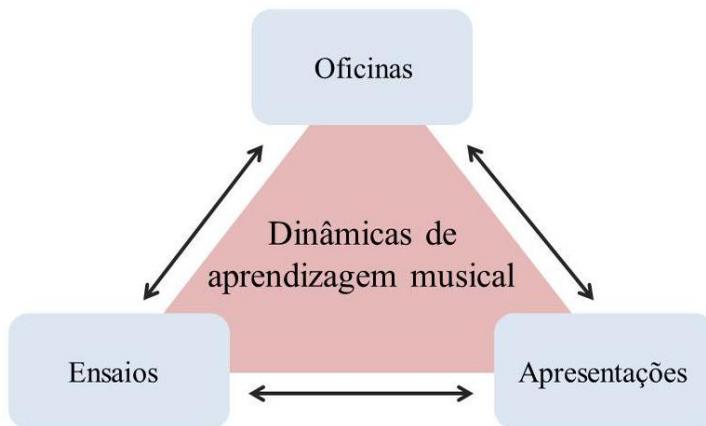
apresentações do grupo, aprendem um conjunto de recursos, como: os gestos que simbolizam arranjos ou a forma como se deve tocar um instrumento, palavras e histórias do contexto do maracatu. E esse repertório compartilhado, descrito por Wenger (2008, p. 83) sofre modificações à medida que novos integrantes passam a interagir e pertencer a essa comunidade, pois novos recursos são constantemente negociados entre os participantes.

O próximo capítulo focaliza como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes dessa comunidade de prática. Para fundamentar a análise, são usadas as práticas de aprendizagem musical informal discutidas por Green (2002).

5 DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL NO GRUPO *ARRASTA ILHA*

Este capítulo visa a descrever e refletir sobre como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical nas atividades musicais do grupo e nas interações sociais dos participantes. Essas dinâmicas foram observadas durante as atividades musicais: ensaios, oficinas e apresentações. Esses locais onde o grupo realiza suas atividades são espaços de aprendizagem que possibilitam estabelecer as dinâmicas entre os participantes (ver Figura 20).

Figura 20: Espaços de aprendizagem musical nas atividades musicais do *Arrasta Ilha*



Fonte: produção do autor

As dinâmicas de aprendizagem musical se relacionam entre si e, muitas vezes, acontecem mutuamente entre as atividades do grupo. Assim, com os dados coletados, identifiquei e categorizei cinco principais dinâmicas de aprendizagem musical relacionadas nas atividades musicais do *Arrasta Ilha*: escuta e

“tirar de ouvido”, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas, e, como alguns dos próprios batuqueiros comentaram, aprender “osmoticamente”. Descrevo-as neste capítulo, apresentando a maneira como são identificadas e como os participantes se relacionam nessas dinâmicas.

5.1 ESCUTA E “TIRAR DE OUVIDO”

Ao discutir com os participantes do *Arrasta Ilha* sobre como aprendem, houve um momento do grupo focal em que perguntei: “Quando vocês não ‘pegam’ ou não aprendem algum ritmo, alguma convenção, algum arranjo, de que maneira vocês procuram resolver isso?”. As respostas vieram com todos falando ao mesmo tempo e entre as frases e palavras ditas estavam: “filmagens”, “registros”, “áudio”, “vídeo”, “ensaio”, “solfejo” e “procurar alguém que fez imagem”.

Quando há a dificuldade em aprender algum elemento musical durante os ensaios ou oficinas, os integrantes recorrem às gravações de vídeo e áudio para escutar e “tirar de ouvido”. Leojorge comenta sobre a dificuldade de aprender algo novo durante uma oficina realizada pelo Mestre Shacon, da *Nação Porto Rico*:

Uma vez fiz a oficina do Shacon, tava tenso, e eu não aprendi absolutamente nada daquela oficina. Aí cheguei em casa, baixei as coisas que o Shacon me mandou, sentei, ouvi, e passei 3 semanas ouvindo o negócio e eu aprendi. Mas no momento quando rola a pressão não dá, essa é a minha travada (Leojorge, GF).

Ao comentar sobre seus processos de aprendizagem musical, Leojorge explicou: “Eu aprendi mesmo a tocar a coisa desse jeito, sentando, ouvindo o CD, sozinho em casa, sem ninguém. Aprendi a tocar o negócio como tava ali [no CD], foi o momento mais importante” (Leojorge, GF). Nesse caso, a escuta

e o “tirar de ouvido” são considerados como um momento fundamental e complementar às práticas de aprendizagem musical.

Esses níveis de escuta são relacionados com os níveis de atenção e objetivos do indivíduo em perceber os elementos musicais que estão sendo executados, como instrumentos, ritmos e as letras das toadas do maracatu, por exemplo. No discurso dos participantes do *Arrasta Ilha*, ouvir repetidas vezes os registros em áudio e vídeo representa uma dinâmica de aprendizagem musical que contribui para resolver dificuldades e aprender o repertório e arranjos do grupo.

A escuta e o “tirar de ouvido” constituem uma prática associada a um momento solitário, em casa, de acordo com os gostos e necessidades de cada um. Entretanto, podemos associá-la como uma prática que os participantes desenvolvem exercitando a escuta e a aperfeiçoam no convívio prolongado durante as próprias práticas musicais.

Quando eu peguei o abê a primeira vez não saía [não executava corretamente]. E eu falei assim, ‘cara, não vai sair, a minha vida é dançar e eu nem vou chegar perto disso aí’. Aí dei um tempo e fui pra dança, dali a pouco, um dia eu peguei o abê e começou a sair o negócio. Às vezes é o tempo pra coisa rolar (Xanda, GF).

Nessa fala, Xanda comenta a dificuldade de executar um instrumento, o abê: no início, optou por dançar no grupo não só pelo seu interesse pessoal, mas por achar que não conseguiria tocar um instrumento. Inserida nas atividades musicais do grupo por determinado período, ela aperfeiçoou a escuta dos instrumentos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades musicais.

Um aperfeiçoamento no escutar, nos níveis de escuta, na capacidade de distinguir cada instrumento e percebê-los separadamente dentro do ritmo, fica evidente na fala de Sonia: “a

gente percebe que se você consegue ouvir, por exemplo, a alfaia, fica muito mais fácil saber quando você entra no abê, ou quando tem uma convenção” (Sonia, GF).

É preciso ouvir, porque é muito difícil o maracatu. Quando a gente começa a escutar o maracatu, todos os instrumentos, por mais que haja uma harmonia, eles ficam confusos nos nossos ouvidos, porque a gente ouve tudo ao mesmo tempo. E quando você começa a aprender, a conviver, é impressionante que você começa a identificar exatamente os instrumentos: quando a caixa, quando a alfaia, quando os outros instrumentos começam a aparecer você começa a identificar e isso é brilhante, fantástico” (Marga, informação oral)⁵³.

A escuta constante desenvolve a percepção musical dos participantes que, com o passar do tempo, tendem a apurar seus níveis de escuta e executar melhor seus instrumentos, distinguindo os demais e desenvolvendo suas capacidades técnicas. Portanto, essa dinâmica de escutar e de “tirar de ouvido” passa a ser uma influência não só nas práticas solitárias dos participantes como também nas atividades musicais do grupo, aprimorando os níveis de escuta durante os ensaios, oficinas e apresentações.

O repertório do *Arrasta Ilha* é extenso: além do repertório próprio, contempla muitas toadas de quatro nações de maracatu. Para quem ingressa no grupo, o processo de aprendizagem das letras e arranjos é demorado, até mesmo quem pertence ao grupo há mais tempo desconhece alguns trechos de

⁵³ Informação oral coletada durante a Oficina de Iniciantes realizada pelo *Arrasta Ilha* dia 13 de abril de 2013.

letras ou de arranjos, havendo necessidade de escutar esse tipo de repertório. A importância da escuta como uma das práticas de aprendizagem musical do grupo para aprender o extenso repertório é reforçada na seguinte fala: “Nossa! Que tanta música! Foi dedicação, eu gravei no celular, eu escutava todo dia antes de trabalhar” (Janaina, GF).

A escuta do repertório do grupo para aperfeiçoar as habilidades musicais dos participantes é incentivada durante os ensaios e oficinas. Observei algumas vezes na fala do grupo a necessidade da escuta para questões técnicas e de habilidade musical. Ao término de um dos ensaios, Charles disse ao grupo que “tem que rolar uma ‘cravassidade’ no baque; se não, não vai soar legal” (Charles, informação oral)⁵⁴. A palavra ‘cravassidade’ é aqui empregada para designar uma questão técnica da execução musical dos batuqueiros, refere-se à necessidade da precisão rítmica do grupo quando tocam todos juntos. Com frequência, ao término dos ensaios ele orienta e chama a atenção incentivando os batuqueiros para ouvir os áudios de maracatu disponíveis e para que pratiquem mais seus instrumentos, ao escutar as músicas para o aperfeiçoamento musical. Ele complementa a própria fala dizendo que “não adianta só vir aqui [nos ensaios] uma vez por semana pra tocar, tem que ouvir e tocar em casa também” (Charles, informação oral)⁵⁵.

No decorrer dos anos, a aproximação de alguns integrantes com as nações de Recife influenciou a construção do repertório do *Arrasta Ilha*, através da escuta de gravações de CDs. Oliveira (2006) descreve processos semelhantes quando relata um diálogo entre os integrantes do *Arrasta Ilha*:

⁵⁴ No fim de um dos ensaios Charles falou essa frase que registrei no diário de campo.

⁵⁵ Idem nota anterior.

Mixirica, por sua vez, ao tomar contato com os CDs que Gordinho, o filho de Mestre Walter, e Rabequeiro trouxeram do Recife para uma oficina realizada em Florianópolis no ano de 2003, acabou se interessando muito pela musicalidade da Nação Maracatu Porto Rico e, quando assumiu a função de “Apito”, passou a trabalhar com mais dedicação à musicalidade dessa nação. O detalhe é que Gordinho e Rabequeiro tocam no Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife, mas, mesmo assim, trouxeram a música de outra “nação” por meio de seus CDs. Gordinho, quando perguntado sobre ter trazido a música de outros Maracatus Nação, disse que cada batuqueiro tem a “nação que mora no coração”, mas, “todos os Maracatus Nação são massa” (OLIVEIRA, 2006, p. 58).

Essas práticas musicais de escutar e “tirar de ouvido” o que ouvem no CD ou em vídeos complementam as atividades musicais rotineiras do grupo. Os batuqueiros também aprendem escutando e reproduzindo os arranjos, letras, e trechos musicais específicos dos áudios, CDs e vídeos e, assim, essas práticas contribuem para o conhecimento, para aprimorar as habilidades musicais, ampliam o repertório musical e aperfeiçoam a escuta.

Pude constatar, no grupo focal e em relatos individuais, o quão significativa é essa prática para seus integrantes. Entre os músicos populares, escutar e “tirar de ouvido” músicas, arranjos ou trechos de música para aprender a executar ou aperfeiçoar suas habilidades musicais é um processo de aprendizagem musical significativo: envolve níveis de escuta e é associado a uma prática solitária (GREEN, 2002). A escuta musical é um processo de aprendizagem musical ao qual, consciente e inconscientemente, somos suscetíveis de influência no cotidiano. Intencionalmente ou não, estamos sujeitos a ouvir músicas das mais diferentes maneiras: caminhando na rua, dentro de um ônibus, no

supermercado, com o vizinho ouvindo som alto, com um carro que passa, entre tantas outras.

Alguns participantes passaram a perceber, ouvir e identificar os instrumentos durante o próprio baque, reconhecendo o aprimoramento dessa habilidade musical, e ainda resultando numa facilidade em tocar um instrumento. Green distingue três níveis de escuta: a *intencional* que visa a imitar, memorizar, escrever os acordes, cifras ou fazer algum tipo de anotação; a *escuta atenta* envolve o mesmo nível de atenção da intencional, mas sem nenhum objetivo específico de aprender a tocar, lembrar, comparar ou descrever algo depois; e a *distraída*, aquela sem nenhum objetivo nem atenção além de diversão e entretenimento, como uma música de fundo ou uma música que se ouve enquanto se executa outra atividade (GREEN, 2002, p. 24-25). Os níveis de escuta dos participantes são aprimorados à medida que praticam o maracatu regularmente. Assim, a escuta e o “tirar de ouvido” representam uma das cinco dinâmicas de aprendizagem musical caracterizadas neste contexto do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*.

5.2 ENCONTROS CASUAIS E ORGANIZADOS

Os encontros casuais e organizados, descritos neste subcapítulo, referem-se aos momentos em que os participantes do grupo interagem entre si. Essa dinâmica foi categorizada considerando os encontros casuais como um momento mais espontâneo dentro das práticas do grupo, e os encontros organizados como sendo as atividades musicais rotineiras.

Os encontros casuais acontecem aleatoriamente nas atividades do *Arrasta Ilha*, de diversas formas e para diversos propósitos, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, e podem ser observados antes, durante e depois dessas atividades organizadas, por isso a opção de descrever tal dinâmica como “encontros casuais e organizados”.

Os encontros casuais consistem em conversas paralelas entre duas ou mais pessoas, tanto para tirar dúvidas sobre como se toca um instrumento, um arranjo ou como se canta

determinada toada. Às vezes, pode ser apenas um momento de descontração em que alguém escolhe um instrumento para improvisar, se divertir, cantar, dançar ou tocar livremente. Os encontros organizados são as próprias atividades organizadas, como: ensaios, oficinas e apresentações, e que acabam proporcionando esses encontros casuais.

Já nas primeiras observações, quando ainda estava me inserindo no grupo, costumava chegar alguns minutos antes do horário marcado para o início dos ensaios e acompanhava a distância a forma como os integrantes chegavam, conversavam e se organizavam. Pude perceber que era comum, enquanto alguns só conversavam aleatoriamente, outros formavam grupos com duas, três ou mais pessoas para ensinar uns aos outros, compartilhando interesses, ideias e conhecimentos de como tocar determinado instrumento.

A presença de duas ou mais pessoas já resulta num encontro casual. Por um lado, o encontro não é casual, porquanto as pessoas têm um compromisso marcado, estão organizadas para que aconteça o encontro. Mas por outro, trata-se da dinâmica do grupo, em que cada um chega num momento diferente do horário combinado, proporcionando encontros e desencontros casuais entre os participantes.

Presenciei muitos desses encontros casuais momentos antes de iniciarem oficialmente suas atividades. Houve um dia, durante um ensaio pré-carnaval, em que não havia ninguém com a chave para abrir a banca onde estavam os instrumentos. Foi um desencontro por falta de comunicação: uns achavam que o ensaio era às 15h, outros às 17h e outros às 18h, e as pessoas ali presentes, sem os instrumentos para começar a ensaiar, tocaram batendo as baquetas no chão. Foi uma forma de as pessoas aproveitarem aquele tempo que seria para ensaiar para o carnaval e tocar com os instrumentos, mas as condições permitiram apenas tocar com as baquetas no chão. Esse momento de aprendizagem, tocando com as baquetas no chão, possivelmente não aconteceria se o ensaio começasse normalmente como de praxe, pois os objetivos da aprendizagem nessa situação foram diferentes para cada um dos integrantes presentes; um deles precisava aprender a

executar o arranjo de uma das músicas do repertório do grupo e saber qual seria a manulação dessa execução; o outro, cantar e tocar esse arranjo simultaneamente, e assim por diante. Enfim, dúvidas que surgiram entre os integrantes foram contempladas casualmente, por eles mesmos, nesse encontro casual.

Outro momento desses encontros casuais durante sessões organizadas que me chamou atenção foi na oficina ministrada por Mestre Walter⁵⁶. Durante o intervalo da oficina, formou-se uma roda, cerca de 10 pessoas, todos batucando com as baquetas no chão para aprender um arranjo específico ensinado pelo Mestre poucos minutos antes. Esse encontro foi promovido por uma integrante do grupo *Arrasta Ilha* que conhecia esse arranjo, pois já havia aprendido em outra ocasião; porém, naquele momento poucas pessoas ali presentes o conheciam. Como Walter não quis insistir em que todos aprendessem aquele arranjo durante a oficina, esse encontro casual ocorreu. Mestre Walter não interferiu na prática porque foi uma pausa da oficina, ela foi rápida, ocorreu por 5 minutos. A foto a seguir registra o instante desse encontro.

Figura 21: Encontro casual durante oficina de Mestre Walter.



⁵⁶ Mestre Walter, da Nação Estrela Brilhante do Recife, ministrou uma oficina promovida pelo grupo *Arrasta Ilha* nos dias 15 e 16 de junho de 2013 em Florianópolis.

Os encontros casuais não ocorrem somente antes, depois ou nas pausas das atividades; há também interações mais rápidas, como uma conversa paralela durante as atividades. Posso falar por experiência própria, pois usei dessa dinâmica para aprender o repertório do grupo. Como eu entrei no grupo para pesquisar e participar tocando caixa, restando menos de 3 semanas de ensaios para as apresentações do carnaval, então precisei memorizar muitos arranjos e letras das toadas de maracatu. Minha alternativa foi perguntar para o caixeiro ou para outro batuqueiro mais próximo que soubesse como se tocava ou cantava. E eu perguntava: “como é essa introdução”, “é a caixa que puxa?”, “qual é a chamada?”, “essa caixa é do *Estrela* ou *Porto Rico*?”, e assim por diante. E essa dinâmica acontecia com os demais participantes também. Com o passar do tempo, outras pessoas passaram a tocar caixa, e às vezes o papel se invertia, sendo eu que passei a responder algumas dessas perguntas.

Essa vivência me mostrou como são importantes esses encontros casuais, acontecendo das mais diversas formas e proporcionando momentos espontâneos de uma aprendizagem focada quase sempre numa dúvida pontual de alguma pessoa. Outro ponto interessante é que, nesses encontros casuais, nem sempre quem ensina é alguém mais experiente ou que tem a função de ensinar, mas alguém que já tem um conhecimento específico de algum conteúdo e que assim pode transmiti-lo para alguém que ainda não o tem. Esses encontros casuais e organizados proporcionam um ambiente de aprendizagem musical através das interações entre os participantes, pessoas interessadas em aprender que compartilham e trocam ideias e conhecimentos.

Durante esses encontros organizados, já programados pelo grupo, e aos quais me refiro aqui como “organizados”, pude observar também os “encontros casuais”, tais como descritos por Green (2002). Para a autora, entre os músicos populares, essas interações acontecem com mais frequência nos primeiros estágios de aprendizagem, quando formam as primeiras bandas e se encontram com outros amigos músicos. A aprendizagem informal

acontece em grupo, os indivíduos interagem uns com os outros na maioria das vezes sem a presença de alguém mais experiente ou formalmente capacitado para tal.

No caso do grupo *Arrasta Ilha*, os estágios de aprendizagem se misturam com a entrada de novos integrantes juntando-se aos mais antigos, culminando nesses encontros casuais e organizados como uma das dinâmicas de aprendizagem musical mais comuns entre os participantes nos ensaios, oficinas e apresentações.

5.3 OBSERVAÇÃO E IMITAÇÃO

O processo observação e imitação a que me refiro aqui constitui uma dinâmica de aprendizagem musical que pode ser tanto uma ação simultânea como uma ação consequente. Ou seja: a imitação às vezes é imediata ao ato de observação, e em outros momentos, primeiro alguém observa e depois imita determinada atividade. Essa dinâmica também está presente nos ensaios, oficinas e apresentações, sendo possível observá-la constantemente nessas práticas.

No primeiro ensaio, após as apresentações do carnaval de 2013, dia 31 de março, Charles ensinou uma nova toada para o grupo. Toada por ele aprendida no período pré-carnaval 2013 em que ficou no Recife. Nesse dia, ele primeiro cantou a toada para todos aprenderem a letra e a melodia, em seguida o coro respondeu repetidas vezes. Na sequência ele cantou a toada executando sozinho o ritmo da alfaia para que todos observassem. E logo após tocou a caixa demonstrando como é o arranjo da introdução da toada para os demais instrumentos.

Nesse momento, brevemente descrito, alguns batuqueiros já vão acompanhando por gestos e imitando os movimentos de quem está ensinando, enquanto outros arriscam a tocar junto, mesmo com menor intensidade. Assim, o repertório do grupo vai sendo transmitido para os participantes durante os ensaios e oficinas, através de demonstrações individuais e coletivas, repetidamente. Como diz uma das integrantes do grupo: “meu método de aprendizagem é a prática” (Janaína, GF).

Essa relação da observação seguida da imitação na aprendizagem musical é descrita por Prass (1998), quando investigou práticas de aprendizagem musical numa bateria de escola de samba de Porto Alegre:

[...] a imitação engloba uma escuta imitativa que acompanha a observação dos gestos de maneira simultânea, trabalhando interiormente com imagens aurais que são recursos que serão acionados sem a presença do imitado, à medida que o imitador construiu internamente essas referências (PRASS, 1998, p. 158).

A maioria dos ensaios e oficinas do grupo inicia em formato de roda e faz parte da rotina do grupo, para que todos possam se observar, facilitando essa prática da observação e imitação das execuções musicais. Quando estão em roda tocando e praticando, normalmente todos já estão tocando e, ao mesmo tempo, procurando imitar uns aos outros. Enquanto alguns já sabem, outros estão aperfeiçoando, e outros ainda estão inseguros em seus instrumentos. Essa prática coletiva, em roda, favorece essas autoanálises, uns influenciam os outros nos gestos, nos olhares, observando e imitando.

Figura 22: Observação e imitação, Oficina de Iniciantes



O processo observação e imitação acontece entre todos os batuqueiros, não somente com quem está ensinando, pois muitas vezes o batuqueiro ao lado, ou próximo, já passa a ser uma referência para essa dinâmica, tantos nos acertos como nos erros de execução.

Uma coisa que eu acho massa disso é você ver e analisar como a outra pessoa toca porque você tá ali ajudando e você vai meio que aparando as suas arestas assim... Eu tava assistindo domingo passado agora um colega que tava aprendendo, e eu tava servindo como uma singela referência pra ele, e você vê a dificuldade do iniciante ali... Fazer aquele simples movimento parece tão difícil (André Brandão, GF).

À medida que os participantes do *Arrasta Ilha* repetem os exercícios ou trechos de arranjos, os erros acontecem e as repetições vão tornando-os menos evidentes, ou seja, eles fazem parte do processo de aprendizagem. “Você tá tocando com a galera, e você erra aquela coisa que você sabia que você sabia, e três pessoas viram e olham pra você... Nunca mais errei, cara.” (Leojorge, GF). Nas práticas do grupo, é comum alguém cometer erros e isso não tem um peso negativo. A imitação associada à repetição comporta um processo de mostrar por parte de participantes mais experientes, quanto o de observar e reproduzir por parte dos iniciantes, segundo Prass (1998, p. 156). E para essa autora, tal dinâmica de observar e imitar costuma estar ligada à repetição como um recurso da aprendizagem musical, estabelecendo-se na rotina do grupo durante os encontros casuais e os organizados.

Através dessa interação, os músicos copiam e trocam ideias, conhecimentos e técnicas, aprendem a tocar juntos, inclusive tocando covers, improvisando e

compondo suas próprias músicas. Todas essas atividades de escuta e imitação influenciam tanto os indivíduos como os grupos nas suas práticas musicais (GREEN, 2002, p. 97).⁵⁷

Essa dinâmica se aproxima da *escuta e imitação* descrita por Green (2002), porque há uma escuta atenta com a intenção de imitar algum elemento musical durante as práticas do grupo. No grupo de maracatu *Arrasta Ilha* este tipo de escuta transcende a prática solitária e não é exclusiva aos iniciantes, já que os níveis de escuta são recorrentemente apurados nessas aprendizagens entre pares, grupo e encontros.

5.4 ONOMATOPEIAS SOLFEJADAS

Meu primeiro contato com algumas dessas onomatopeias do maracatu foi ainda na primeira oficina realizada em Florianópolis em 2002: o ministrante utilizou-as para representar o ritmo de cada instrumento antes de tocá-los de fato.

Na oficina realizada pelos integrantes do *Arrasta Ilha*, dia 14 de abril de 2013, Charles praticou algumas atividades utilizando a percussão corporal, e para introduzir as células rítmicas do maracatu, usou dessas onomatopeias e de pequenas frases. Em uma grande roda, dividiu os participantes em pequenos grupos, e cada um desses grupos representava o som de um instrumento do maracatu: o mineiro, o abê, o ganzá, a caixa, o gonguê e a alfaia. Formados e definidos os grupos, em formato de coro, ao solfejar as onomatopeias e frases referentes aos

⁵⁷ Do original: “Through such interaction they copy and exchange ideas, knowledge and techniques, learn to play together, including making covers, improvisations and compositions of original music. All their listening and copying activities feed into both their individual and their group music-making” (GREEN, 2002, p. 97).

respectivos instrumentos, todos estavam reproduzindo o som do maracatu.

As “onomatopeias” sugeridas neste subcapítulo estão associadas à formação de uma ou de mais palavras com base na reprodução aproximada dos sons (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2067). Essas onomatopeias são sílabas que estão associadas às sonoridades dos instrumentos e costumam ser solfejadas, cantaroladas, das mais diversas formas, pois acabam por substituir frases explicativas de como se faz ou como se toca um ritmo ou um instrumento de percussão ou uma melodia. O “solfejo” está relacionado como “entoar um trecho musical [...] cantarolar sílabas” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2601).

A opção por nomear essa dinâmica de aprendizagem musical como “onomatopeias solfejadas” está relacionada à minha observação sobre o aspecto do uso das onomatopeias de forma cantarolada, solfejada, respeitando a acentuação e figura rítmica dos instrumentos. Convém salientar que não são usadas exclusivamente onomatopeias: às vezes, elas são substituídas por pequenas frases que soam semelhantemente aos sons e aos ritmos dos instrumentos, conforme apresento ainda nesta seção. No entanto, optei por nomear essa dinâmica de aprendizagem musical dessa forma – onomatopeias solfejadas – como uma categoria no contexto deste trabalho.

Geralmente para um instrumento grave como a alfaia, usam-se sílabas com sonoridade mais fechada como: “cãn, ticãn, ticãn, cãn”. Já o gonguê tem um som muito agudo, e uma de suas células rítmicas características é representada pela frase: “que é que tu tem, zé”, mas é cantada com muitas contrações das palavras, ficando uma frase quase incompreensível. Como se vê na Figura 23, a seguir, optei por transcrever entre parênteses as palavras mais contraídas que não representam as notas da célula rítmica.

Oportuno enfatizar que cada batuqueiro desenvolve suas próprias formas de solfejar, possibilitando infinitas combinações de fonemas e acentos, mas com a mesma finalidade: reproduzir o som do instrumento. A seguir, algumas transcrições musicais de

células rítmicas com as onomatopeias solfejadas mais comuns utilizadas pelos próprios batuqueiros do grupo *Arrasta Ilha*.

Figura 23: Onomatopeias solfejadas usadas pelo grupo

The figure displays six musical staves, each representing a different percussion instrument. Each staff includes a rhythmic notation (using notes, rests, and beams) and a corresponding set of onomatopoeic syllables written below the staff. The instruments and their syllables are:

- Gonguê 1:** páo tem páo tem páo não tem páo tem / to té to té to té té to té
- Gongue 2:** que (é que tu) tem Zé / que (é que tu) tem Zé
- Mineiro:** tu ma ra ca tu ma ra ca tu ma ra ca tu ma ra ca
- Abê:** tcha tcha ca tcha tcha ca tcha tcha ca tcha tcha ca / fé sem ca fé com ca fé sem ca fé com ca
- Caixa:** ta ca tí ca ta ca ta ca ta ca tí ca ta ca ta ca / ta ta qui ta ta qui ta qui ta ta qui ta ta qui ta qui
- Alfaia:** D E D E D / cân ti cân ti cân / cân gã cân gã cân / páo tem páo tem páo

Fonte: produção do próprio autor

Conforme mostra a figura, além do uso das onomatopeias solfejadas e de pequenas frases que representam a sonoridade de cada instrumento, há também o solfejo das letras “D” e “E”. Essas letras representam as mãos, direita e esquerda, as quais devem executar o ritmo. O solfejo das letras “D” e “E” é bastante usado para a aprendizagem das alfaias, pois no maracatu é o instrumento responsável pela maioria das variações rítmicas e é

importante respeitar a manulação desse instrumento em especial, já que a movimentação, o timbre e a intensidade da mão direita são diferentes dos da mão esquerda.

As onomatopeias solfejadas são recursos que observei frequentemente nas atividades musicais do grupo. Essa dinâmica está relacionada ao processo de observação e imitação descrito neste capítulo. Quando alguém demonstra algum ritmo para que outro observe e imite, acaba solfejando espontânea ou intencionalmente. Quando o grupo está tocando maracatu, o volume dos instrumentos costuma ser bastante alto, tornando muito difícil manter uma conversa entre duas ou mais pessoas. Assim, a expressividade, os gestos e também as onomatopeias solfejadas passam a ser uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem nesse tipo de contexto com grupos de percussão. Tais processos são descritos também por Prass:

[...] o ensino e aprendizagem ocorrem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A transmissão ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, na forma de onomatopeias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música *musicando* (PRASS, 2004, p. 149).

Freire (2005, p. 385) salienta que “associar sons a sílabas funciona como ferramenta no processo de transmissão oral da música, no ensino e como auxílio no processo de memorização de trechos musicais”. E, segundo esse autor, “o solfejo não deve ser confundido com um sistema de notação, pois trata-se de um método de reconhecimento auditivo e não de reconhecimento visual” (FREIRE, 2005, p. 385). Assim, destaco a relevância dessa prática de transmissão oral entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha* como uma das dinâmicas de aprendizagem musical identificadas.

5.5 APRENDER “OSMOTICAMENTE”

O termo “osmoticamente” está relacionado à palavra *osmose*, não em sentido literal, mas figurado. Segundo o dicionário, a palavra refere-se a um fenômeno biológico descrito como o “fluxo solvente de uma solução pouco concentrada, em direção a outra mais concentrada, que se dá através de uma membrana semipermeável [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2087). Mas o termo empregado aqui, como uma das dinâmicas de aprendizagem musical, tem o sentido de uma absorção sutil ou gradual dos conhecimentos⁵⁸.

Green (2002, p. 99-100) utiliza o termo “osmose” ao reconhecê-lo como um processo natural de aquisição de habilidade e conhecimento musical dos músicos populares; todavia, nenhum músico de sua pesquisa utilizou tal termo, a autora estabeleceu essa relação como uma prática inconsciente dos músicos.

Nas entrevistas, alguns participantes do grupo *Arrasta Ilha* utilizaram o termo “osmoticamente” e “osmótico”, referindo-se à maneira como aprendem, procurando descrever seus processos de aprendizagem. O termo apareceu repetidamente no discurso de alguns integrantes durante o grupo focal (GF). Uma vez utilizado, o termo “osmótico” entrou para o vocabulário de outros integrantes, levando-nos a supor que, se não tivesse sido citado pela primeira vez, não seria citado durante o grupo focal.⁵⁹

⁵⁸ Como exemplo da frase “[...] ele nunca estuda, mas parece aprender por osmose”, do original: “2. a subtle or gradual absorption or mingling: He never studies but seems to learn by osmosis”. Disponível em <http://dictionary.reference.com/browse/osmosis>. Acesso em 21 nov. 2013.

⁵⁹ E provavelmente eu não teria a sensibilidade de incluir esse termo nesta pesquisa, ou de tecer alguma analogia tal como Lucy Green (2002).

Sonia comenta:

A forma como a gente aprendeu no *Arrasta* a tocar maracatu é quase **osmótico**, assim... Você não sabe um trecho da letra, você aprende uma base, mas quando você está num transe, já está sabendo, você vai absorvendo aquilo (Sonia, GF).

A fala de Sonia revela como a aprendizagem é inconsciente até certo ponto, pois comenta sobre os processos de absorção de conhecimentos serem sutis e graduais.

Eu sinto assim, pra minha aprendizagem tem uma coisa de absorver. Tem esses momentos e tal de ouvir, de ouvir o Estrela [o CD do Estrela Brilhante], ‘A não, olha ali aquela passagem, aquela convenção’. Um dia quando eu tava ali eu me toquei e falei: ‘eu sei essa letra toda, eu sei esse passo’, sabe assim?! Eu achei que um dia fosse difícil aprender tudo isso (Sonia, GF).

Ronan concorda com essa forma de aprendizagem musical descrita pelos participantes e acrescenta: “é osmótico, mas você querendo” (Ronan, GF). E Leojorge (GF) comenta que. “em relação à didática do grupo, acaba sendo assim mesmo, a gente aprende osmoticamente”. Sobre essa forma de aprendizagem, complementa citando diferentes dinâmicas, como na seguinte afirmação:

[...] de repente a gente tá tocando lá, começa a batucar, alguém grita a letra, e tu nem tá ouvindo a letra, tá tocando e você tá tentando ouvir, ‘o que ele cantou mesmo?’ Várias bocas mexendo. E de repente você puxa um amigo no cantinho e

diz: ‘me explica como é que é essa letra’ (Leojorge, GF).

Nessa afirmação Leojorge se refere a situações comuns que acontecem no grupo, tais como: a necessidade de escutar a letra das toadas para imitar (escuta atenta), ou observar o movimento da boca de quem está cantando pra compreender qual é a toada que está sendo cantada (observação e imitação), ou ainda um encontro casual em que ele ‘puxa um amigo no cantinho’ para lhe ensinar a toada que está sendo cantada (encontros casuais).

Da mesma forma, as crianças, filhos dos batuqueiros do *Arrasta Ilha*, estão frequentemente nas atividades do grupo: brincando, ouvindo, às vezes tocando junto e, também, passando pelo processo de enculturação musical ao conviver com o maracatu desde cedo, inseridos nesse ambiente na companhia dos pais.

Figura 24: Crianças brincando durante o ensaio do *Arrasta Ilha*



Atualmente a maioria das crianças do grupo ainda são muito novas, mas como disse Oliveira (2006, p. 73): “outros futuros batuqueiros serão, provavelmente, os filhos nascidos da união de alguns casais que se encontraram no Arrasta Ilha e que hoje também fazem parte da família Arrasta Ilha”.⁶⁰ Quando

⁶⁰ Quando Oliveira fez tal afirmação quase não havia crianças no grupo, os participantes eram na sua maioria mais jovens.

estive em Recife com o *Arrasta Ilha*, em setembro de 2013, me chamou muito a atenção ver nações e grupos de maracatu e de percussão com crianças e jovens tocando e participando, alguns menores de 10 anos de idade.

Figura 25: Crianças da Nação Porto Rico tocando (Recife-PE)

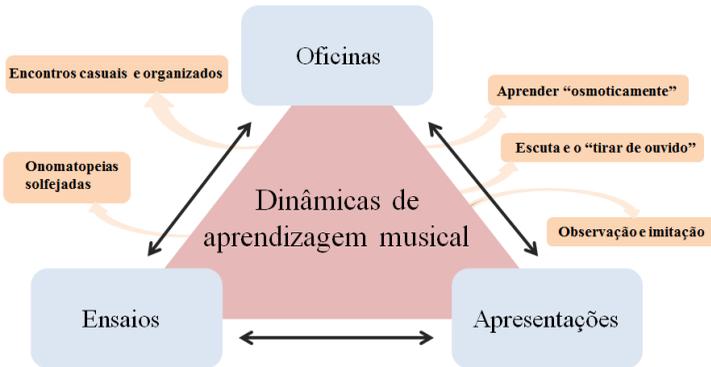


Inseridas nessas práticas, as crianças desenvolvem suas habilidades e conhecimentos desde cedo, pois são incentivadas pelos pais, parentes e amigos e conduzidas pelo contexto social em que estão crescendo. Ao se engajarem nas práticas musicais do grupo, os participantes também passam por esse processo de enculturação. Aprender “osmoticamente” para esta pesquisa é uma dinâmica de aprendizagem musical entendida como um processo natural de absorção de conhecimento através da imersão do indivíduo no contexto social.

Conforme mostra a Figura 26, a seguir, cada uma das dinâmicas de aprendizagem musical categorizadas nesta pesquisa se inter-relacionam entre as atividades musicais do grupo *Arrasta Ilha* de tal maneira que: ao solfejar algum elemento musical, ao observar ou escutar alguém tocar e procurar imitar, ao “tirar de ouvido” algum arranjo em casa, ou interagindo socialmente entre encontros casuais e organizados, o indivíduo passa a construir seu repertório musical, suas habilidades, técnicas e seus

conhecimentos musicais, como um processo natural de aprendizagem musical.

Figura 26: Dinâmicas de aprendizagem musical do grupo *Arrasta Ilha*



Fonte: produção do autor

Essas dinâmicas de aprendizagem musical descritas são potencializadas dentro de um ambiente de aprendizagem que se configura como uma comunidade de prática, onde os participantes compartilham uma paixão em comum: o interesse pela prática musical do maracatu. Sem esse sentimento de comunidade essas dinâmicas não teriam a relevância e não transpareceriam nesta pesquisa.

Na busca do objetivo da pesquisa: investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical entre os participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, precisei conviver por 8 meses como participante para categorizar essas dinâmicas e compreendê-las em suas especificidades e como se relacionam entre si.

A escuta e “tirar de ouvido” constituem uma dinâmica que transcende a prática solitária, já que os participantes aprimoram seus níveis de escuta à medida que praticam o

maracatu. Os encontros casuais e organizados geram todas essas dinâmicas: os participantes interagem entre si, compartilham e trocam ideias entre pares e em grupos. Nessas atividades musicais os participantes executam com mais frequência o repertório do grupo, e o processo observação e imitação está associado às repetições das toadas e arranjos como uma das principais dinâmicas da aprendizagem musical. Ainda nesse processo de repetição e transmissão oral de conhecimento, as onomatopeias solfejadas se estabelecem como um recurso para compreender e memorizar as células rítmicas dos instrumentos de percussão. Esses espaços de aprendizagem promovidos pelo grupo – ensaios, oficinas e apresentações – sugerem o contato com essas dinâmicas de aprendizagem musical a partir da imersão dos participantes nessas práticas; aprendem “osmoticamente” como um processo gradual de absorção dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho questionei-me: “como você aprendeu a tocar?” E essa pergunta motivou-me a planejar a pesquisa que teve por objetivo investigar como se estabelecem as dinâmicas de aprendizagem musical numa comunidade de prática: o grupo de maracatu *Arrasta Ilha*. Na medida em que fui analisando os dados da pesquisa, fui compreendendo as dinâmicas do grupo e também tomando consciência dos meus próprios processos de aprendizagem musical, associando-os aos diferentes contextos musicais com os quais convivo como músico e educador musical.

Um dos desafios deste estudo de caso reside no esforço em distinguir o fenômeno a ser estudado e o contexto, já que tais fronteiras não são claramente delineadas (YIN, 2005). Por um lado, o fenômeno de investigar as dinâmicas de aprendizagem musical de um grupo de percussão; por outro, o maracatu de baque virado, manifestação cultural complexa, cujo cunho religioso se mistura com o profano, ao qual seus participantes atribuem diferentes significados e valores.

O método de estudo de caso através de observação participante se mostrou eficaz, já que foi possível aprofundar aspectos fundamentais para alcançar o objetivo da pesquisa. O convívio no grupo como integrante para desenvolvê-la trouxe o desafio pessoal de analisar cada ação e depoimento coletado do grupo, pois esse tipo de pesquisa se caracteriza por reconhecer aspectos subjetivos, interpretativos e experienciais direcionados ao campo, fruto de interações entre pesquisador e sujeitos (STAKE, 2011). Essa inserção nas práticas musicais do grupo foi fundamental para que minhas contribuições como pesquisador pudessem alcançar os objetivos propostos, assim como as demais ferramentas metodológicas que também se mostraram eficazes quanto à proposta da pesquisa, como: grupo focal, notas de campo, documentos e registros de áudio e vídeo. Após ingressar e pertencer ao grupo, criei vínculos e passei a nutrir mais respeito e admiração pelo trabalho deles, gratidão pelos aprendizados musicais e aqueles que vão “além da música”.

O conceito de *comunidade de prática* de Wenger (2008) e as *práticas de aprendizagem musical informal* discutidas por Green (2002) foram o aporte teórico que nortearam a pesquisa. A configuração do grupo *Arrasta Ilha* como uma *comunidade de prática* contribuiu para que, numa abordagem sociológica, os aspectos da aprendizagem musical nesse tipo de contexto fossem compreendidos. Assim, foram necessárias as discussões sobre as *práticas de aprendizagem musical informal* para compreender como as dinâmicas de aprendizagem musical se estabelecem entre os participantes do grupo.

Os participantes do *Arrasta Ilha* entram no grupo pelas mais diversas motivações e pretensões. No entanto, juntos compartilham uma paixão em comum e se interessam por tocar o maracatu, os ritmos e as toadas de diferentes nações de maracatu. Embora cada membro tenha suas preferências e objetivos, todos têm essa prática em comum: brincar o maracatu. Os integrantes se desentendem, discutem, se divertem; alguns se desligam do grupo, outros pedem para entrar ou retornar, e tudo isso é discutido e negociado em reuniões, em conversas e na decisão de um consenso coletivo. Fatores que no início da minha permanência no grupo pareciam caóticos, acabaram por me fazer perceber que são comuns às comunidades de prática e as configuram, mobilizando interesses em participar do grupo.

O conceito de comunidade de prática descrito por Wenger (2008) caracteriza-se pelo *engajamento mútuo* dos participantes envolvidos em ações cujos significados são negociados entre si como um processo coletivo de interação entre esses membros, resultando num sentimento de comunidade que o autor denomina *empreendimento conjunto*. Por mais que haja desentendimentos e desarmonia em alguns momentos, esse sentimento de comunidade os mantém unidos. O *repertório compartilhado* entre os participantes é o terceiro elemento e se refere às rotinas, palavras, ferramentas, histórias e às formas como os membros dessa comunidade fazem e resolvem as coisas. Os participantes se engajam no grupo de acordo com as suas necessidades, tocando os instrumentos que o grupo precisa que toquem, sem que haja um líder ou um superior a ditar regras.

As atividades musicais do grupo – ensaios, oficinas e apresentações – se configuram como espaços de aprendizagem que movimentam as dinâmicas de aprendizagem musical no grupo. Vale salientar que essas dinâmicas estão inter-relacionadas, porquanto os encontros casuais e organizados são locais onde ocorre aprendizagem entre pares através de diferentes práticas categorizadas nesta pesquisa, como: observações e imitações, onomatopeias solfejadas, escuta e “tirar de ouvido”, e também, num processo natural consciente e inconsciente vão absorvendo “osmoticamente” habilidades e conhecimentos compartilhados. Vale dizer: são dinâmicas que não acontecem de forma isolada, estão mutuamente relacionadas entre si.

Penso que essas cinco dinâmicas categorizadas na pesquisam – escuta e “tirar de ouvido”, encontros casuais e organizados, observação e imitação, onomatopeias solfejadas e aprender “osmoticamente” – são adequadas à presente análise e podem ser repensadas em estudos futuros. Aproveito para traçar minhas próprias considerações sobre essas dinâmicas refletindo com base nas seguintes questões: - Como os integrantes do grupo interpretariam essas dinâmicas categorizadas? - Qual a importância dada pelos integrantes para cada uma dessas categorias descritas neste trabalho? - Seriam essas cinco categorias de igual valia? Enfim, são questões e curiosidades que podem gerar a continuidade da pesquisa com o grupo a fim de aprofundar e estender os dados sobre os processos de aprendizagem musical em grupos de percussão.

Desenvolvida numa perspectiva sociocultural da educação musical, tal abordagem vem ampliando seus espaços de investigação nos múltiplos contextos, e esta pesquisa contribuiu para legitimar as experiências de aprendizagem musical em ambientes fora da escola. Ao categorizar as dinâmicas de aprendizagem musical desse grupo de maracatu, considero ter contribuído para ampliar as discussões acerca das características de processos de aprendizagem musical informal. Como afirma Green (2002), é importante que essa abordagem seja considerada nos ambientes formais, e combinar essas duas abordagens –

formal e informal – parece ser um caminho ainda a ser explorado nas práticas de educação musical em diferentes contextos.

O *Arrasta Ilha* é formado por um grupo de pessoas muito heterogêneo, e ao longo desses 12 anos de existência por ele já transitaram dezenas de pessoas. O grupo já foi objeto de diferentes estudos acadêmicos e se revela como um espaço repleto de aspectos ainda a serem estudados. Além de ser acessível para observar e participar, toca o repertório de quatro nações de maracatu de baque virado, além de composições próprias. A diversidade musical e cultural dessa manifestação pernambucana difundida por pessoas do sul do Brasil, em espaços públicos, através de suas atividades, torna o grupo um terreno fértil para estudos em diversos enfoques. Entre os temas que emergiram no decorrer do trabalho, aponto, para possíveis futuras pesquisas no âmbito da educação musical: os elementos musicais referentes à aprendizagem do grupo; aspectos que motivam os participantes a praticar o maracatu; as relações de gênero na prática musical do grupo; e as concepções do grupo atribuídas aos processos de ensino e aprendizagem musical.

Concluo por ora este processo da pesquisa, mas não encerro as reflexões sobre as experiências aqui compartilhadas. Este trabalho sobre aprendizagem musical informal despertou um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas musicais em múltiplos contextos, e como uma primeira experiência como pesquisador, tenho consciência de que é longo o caminho a trilhar, conciliando e procurando aproximar o formal do informal. E como diz o grupo de maracatu *Arrasta Ilha* sempre ao término de suas atividades, exaltando seu sentimento de missão cumprida em conjunto: axé!!!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. **Dançando novas africanidades**: Diálogos com praticantes do maracatu e da dança afro em Florianópolis/ SC. Programa de pós-graduação em antropologia social. UFSC, 2009.

ALMEIDA, Cristiane. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: Um survey em oficinas de música em Porto Alegre/RS. Dissertação de mestrado, UFRG, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral**: interação entre jovens em uma comunidade de prática. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese (Doutorado). UFRGS, 1999.

_____. **Educação musical na contemporaneidade**. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em música da UFG. 2002a, p.

_____. **Mundos musicais locais e educação musical.** Em Pauta, v. 13, n. 20, jun. 2002b, p. 95-122.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:** um estudo sobre a aprendizagem criativa. (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria a aos métodos. Tradução Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

DEL BEN, Luciana. **Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes:** idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003, p. 29-32.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S.(Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FOOTE-WHYTE, William. **Treinando a observação participante.** In: ZALUAR, Alba (org.). Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro: Editora Livraria Francisco Alves, 1980, p. 77-86.

FREIRE, Ricardo Dourado. **Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo.** ANNPOM – Décimo Quinto Congresso. 2005, p. 385-392.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: a way ahead for Music Education**. Ashgate, 2002.

_____. **Poderão os professores aprender com os músicos populares?** Revista Música, Psicologia e Educação, Porto n. 2, 2000, p. 65-80.

_____. **Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy**. ASHGATE, 2008.

_____. **O que os educadores musicais podem aprender da música popular?** Revista Espaço Intermediário, São Paulo, v. 2, n. 1, 2011, p. 6-11.

GUERRA-PEIXE, César. **Maracatus de Recife**. São Paulo: Ricordi, 1956.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **Guerra Peixe e os maracatus no Recife: trânsitos entre gêneros musicais (1930-1950)**. ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 235-251, jan.-jun. 2007. Disponível em:

<<http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF14/Isabel%20Cristina.pdf>>. Acesso em: 11/06/2013.

_____. **Cultura negra e patrimônio cultural em Pernambuco: o caso dos maracatus nação.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul., 2011, p. 1-11.

HIGGINS, Lee. **Representação de prática:** música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, mar. 2010, p. 7-14.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INVENTÁRIO SONORO DOS MARACATUS NAÇÃO DE PERNAMBUCO. Coordenadores da pesquisa: Ivaldo Marciano de França Lima e Isabel Cristina Martins Guillen, Recife-PE, 2013, DVD.

KOOPMAN, Constantijn. **Community music as music education:** on the education potential of community music. *International Journal of Music Education*. v. 25, 2007, p. 151–163.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MÜLLER, Vânia Beatriz. **“A música é, bem dizê, a vida da gente”:** um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre-EPA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. **Articulações pedagógicas em Música**: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos Clave, nº 6, nov. 2008, p. 70 a 83.

OLIVEIRA, Marco Antônio Carreço de. **Reflexões sobre o maracatu nação e seu desembarque na Ilha de Santa Catarina**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música. UDESC, 2006.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, 1998.

RUSSELL, J. **Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical**: experiência, interpretação e prática. In: Revista da Abem, n. 14, 2006, p. 7-16.

_____. **Sites of learning**: communities of musical practice in the Fiji Islands. Focus Areas Report. Bergen: International Society for Music Education, 2002.

SANT’ANNA, Sergio Santos. **Balakubatuki**: um estudo sobre o processo músico-pedagógico. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música. UDESC, 2004.

SANDRONI, Carlos. **Tradicionalidade e suas controvérsias no maracatu de baque-virado**. V ENABET – Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Belém, 2011, p. 101-107.

SANTOS, Madalena Pinto dos. **Um olhar sobre o conceito de ‘Comunidades de Prática’**. 2002. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_Cd_P_2002.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SCHIPPERS, Huib; BARTLEET, Brydie-Leigh. **The nine domains of community music**: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*. v. 31, 2013, p. 454–471.

SILVA, Marlúcia Valéria da. **Identidade juvenil na modernidade brasileira**: sobre constituir-se sobre tempos, espaços e possibilidades múltiplas. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, Fernanda de. **Comunidade de prática musical**: os jogos de mãos praticados pelas crianças no recreio escolar. In: XVII Encontro nacional da ABEM, Anais 2008, CD Room.

_____. **Os jogos de mão**: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Música Universidade do Estado do Paraná, Curitiba, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TORRES, Grace Filipak; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Comunidade de Prática Musical**: Um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. In: *R.cient./FAP*, Curitiba, v. 4, n.1. jan./jun. 2009, p. 1-23.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. **Sujeitos e músicas em movimentos criadores**: compondo comunidades de prática musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, mar. 2009, p. 103-112.

WENGER, Etienne; LAVE, Jean. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, 1991.

_____. *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Organization, v. 7, 2000, p. 225-246.

_____. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. **Communities of Practice: a brief introduction**. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/Intro-to-CoPs/>> (2006). Acesso em 03/01/2013.

WILLE, Regiana Blank. **Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, set. 2005, p. 39-48.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3^a ed. Bookman: Porto Alegre, 2005.

Sites:

BLOG DO ARRASTA *ILHA*. Disponível em: <<http://arrastailha.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

ISME. Disponível em: <<http://www.isme.org/cma>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

MARACATU.ORG.BR. Disponível em: <<http://maracatu.org.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

PREFEITURA DO RECIFE. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/fccr/cadastro/generico_28.php>. Acesso em: 14 out. 2013.

UDESC: Resolução 466/2012/CNS/MS. Disponível em: <<http://www.udesc.br/?id=677>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

GLOSSÁRIO

AI: Abreviação do nome do grupo *Arrasta Ilha*.

Apito: Pessoa que carrega o apito (instrumento) com a responsabilidade de comandar o baque.

Banca ou banquinha: Local onde os instrumentos ficam guardados, também chamado de Banca Arte-Ocupação, situado no espaço onde o grupo ensaia na UFSC.

Baque: Nome dado ao batuque do maracatu de baque virado.

Batuqueiro: Pessoa que toca no maracatu.

CEART: Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina

Cravassidade: Expressão utilizada por Charles (um dos integrantes do grupo *Arrasta Ilha*) para designar a precisão rítmica.

Formação: Nome dado à disposição dos batuqueiros para o cortejo. Inclui também a ala da dança, o estandarte e os demais elementos que estiverem inseridos.

ISME: *International Society of Music Education* (Associação Internacional de Educação Musical)

Manulação: A maneira como as mãos executam um ritmo no instrumento.

Marcação: Ritmo básico das alfaias do maracatu.

Osmoticamente: expressão usada por alguns integrantes do grupo pra designar uma das dinâmicas de aprendizagem musical – como uma absorção natural dos conhecimentos adquiridos pelas práticas e convivências.

Toada: a música do maracatu.

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS,
VÍDEOS E GRAVAÇÕES

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Dinâmicas de aprendizagem musical no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos acadêmicos e publicações científicas. Minha pessoa será identificada pelo nome/apelido/pseudônimo por mim atribuído.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e Educação, sob a guarda dos pesquisadores responsável. O material bruto, ao fim da coleta de dados da pesquisa, será repassado para o grupo de maracatu Arrasta Ilha.

Florianópolis, _____ de _____ de 2013
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Nome/apelido/pseudônimo

Assinatura do Sujeito Pesquisado

Documento do Sujeito Pesquisado (RG)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Dinâmicas de aprendizagem musical no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*”, realizada com o objetivo de investigar as interações sociais estabelecidas nas dinâmicas de aprendizagem musical entre participantes do grupo. Serão previamente marcados a data e horário para entrevista, utilizando gravador de áudio e/ou registro em vídeo. Não é obrigatório responder a todas as perguntas e submeter-se a todas as medições.

Os procedimentos oferecem risco mínimo no processo da pesquisa e a sua identidade será identificada por um nome/apelido/pseudônimo atribuído por você.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de fornecer subsídios que provém dos dados coletados durante as práticas musicais do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*. Os resultados desta investigação poderão contribuir com o campo da educação musical, revelando como o referencial da aprendizagem informal pode orientar o planejamento de aulas de música, sendo esses resultados e reflexões divulgados em eventos, congressos e publicações da área.

Os pesquisadores que desenvolverão os procedimentos serão: o estudante de mestrado André Felipe Marcelino, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Beineke (professora responsável).

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento ou necessidade de justificativa.

Solicitamos a vossa autorização para o uso dos dados coletados para a produção de artigos técnicos e científicos.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

NOME E CONTATO DOS PESQUISADORES: Viviane Beineke /
André Felipe Marcelino
NÚMERO DO TELEFONE: (48) 3321-8335
ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 1907, Santa Mônica,
Florianópolis - SC.
ASSINATURA DO PESQUISADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa “Dinâmicas de aprendizagem musical no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*”, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto. Eu compreendo que neste estudo minha participação na coleta de dados será documentada em áudio, vídeo e documentos escritos e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Fui esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Nome por extenso _____

Número de documento (RG) _____

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____ .

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Grupo focal – ARRASTA ILHA – Encontro realizado dia 17/05/2013. Sala 16 – Departamento de Música (UDESC/CEART)

- O que significa o maracatu para vocês? E qual a relação de vocês com o maracatu do *Arrasta Ilha*?
- Como foi que começaram a participar do grupo *Arrasta Ilha* e do maracatu? [Como foi essa aproximação]
- Quando surgiu o interesse pela prática musical antes dessa aproximação?
- Como percebem a relação da aprendizagem (e da participação) de vocês no grupo? Como ela se dá?
- O que é mais importante aprender no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*?
- Quais características são importantes para participar? O que mais valorizam nos participantes do grupo? (atitudes, atributos pessoais ou musicais, espírito, *feeling*, ...)
- Quais práticas são as mais significativas nas aprendizagens? (As oficinas? Os ensaios? As apresentações?)
- Quando vocês não pegam/aprendem algum ritmo, convenção, arranjo, de que maneira procuram resolver essa questão? Quais são os maiores desafios e dificuldades na aprendizagem?
- Como vocês aprendem? (por si mesmos? Estudam em casa sozinho, por exemplo?)

ANEXOS

ANEXO A – CD

Para a dissertação impressa: o CD contém um vídeo editado dos registros realizados durante a pesquisa. A orientação é que seja visto no computador.

Para a dissertação digital: o link do vídeo da pesquisa está disponível nos canais do *Youtube* (www.youtube.com) e no *Vimeo* (www.vimeo.com) sob o título: **Arrasta Ilha (MARCELINO, 2014)**.

ANEXO B – FOTOS DE ATIVIDADES DO *ARRASTA ILHA*

Primeira oficina de maracatu realizadas em Florianópolis, em 2002 (Acervo pessoal do autor).



Estandarte do *Arrasta Ilha*, Carnaval de 2013 (Acervo do grupo *Arrasta Ilha*).



Oficinas e ensaios *Arrasta Ilha* 2013 (Fotos do autor).

ANEXO D - CRONOGRAMA *ARRASTA ILHA* 2013/2014
(Divulgado pelo grupo dia 3 de abril de 2013, via Página do Facebook).

“O ano de 2013 para o Arrasta Ilha já começou!!!
Feliz 2013 para todos!

O Grupo de Maracatu Arrasta Ilha depois de um descanso após o carnaval realizou sua Reunião de Planejamento para definir as ações deste ano. Abaixo segue nossa agenda pra galera se organizar e poder participar de nossas atividades:

Março

Dia 24 (domingo) - Retorno dos Ensaios do Grupo (das 17h às 19h)

Abril

Dias 13 e 14 (sábado e domingo) - Oficina de Iniciantes (das 15h às 19h)

Dia 21 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 28 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Maiο

Dia 05 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 12 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 19 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 26 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Junho

Dia 02 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 09 (domingo)- Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 15 (sábado) - Festa do Arrasta Ilha

Dia 23 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Dia 30 (domingo) - Continuidade Oficina de Iniciantes (das 15h às 17h)

Setembro

Dias 07 e 08 (sábado e domingo) - Oficina da Nação de Maracatu Estrela Brilhante do Recife com o Mestre Walter França e Maurício Soares

Fevereiro de 2014

Dia 28 (sexta) - Carnaval do Grupo Arrasta Ilha no Centro

Março de 2014

Dia 01 - Carnaval do Grupo Arrasta Ilha em Santo Antônio

Dia 03 - Encontros de Batuqueiros de Maracatu

Dia 04 - Carnaval do Grupo Arrasta Ilha na Lagoa da Conceição

Dia 05 - Recesso das Atividades do Grupo de Maracatu Arrasta Ilha”⁶¹

⁶¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Arrasta-Ilha/160326167389378?fref=ts>>. Acesso: 27/01/2014.