



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

MARIANA GOMES MAZIERO

PERCUSSÃO CORPORAL PELA ABORDAGEM
BARBATUQUES SEGUNDO AS CRIANÇAS: uma cartografia
de escuta

São Paulo

2021

MARIANA GOMES MAZIERO

PERCUSSÃO CORPORAL PELA ABORDAGEM
BARBATUQUES SEGUNDO AS CRIANÇAS: uma cartografia
de escuta

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Música, área de concentração Educação Musical do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em música.

Linha de pesquisa: música, epistemologia, cultura

Orientadora prof^a Dr^a Margarete Arroyo

São Paulo

2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M476 p	<p>Maziero, Mariana Gomes, 1984-</p> <p>Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças : uma cartografia de escuta / Mariana Gomes Maziero. - São Paulo, 2021.</p> <p>135 f. : il. + anexo</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Margarete Arroyo Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Música - Instrução e estudo. 2. Percussão (Música). 3. Música e crianças. I. Arroyo, Margarete. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p>CDD 780.7</p>
-----------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

MARIANA GOMES MAZIERO

PERCUSSÃO CORPORAL PELA ABORDAGEM
BARBATUQUES SEGUNDO AS CRIANÇAS: uma cartografia
de escuta

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em música.

Dissertação aprovada em: 22/10/2021

Banca examinadora

Professora Doutora Margarete Arroyo
Universidade Estadual Paulista – orientadora

Professora Doutora Viviane Beineke
Universidade Estadual de Santa Catarina

Professora Doutora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento
Universidade de São Paulo

Ao amigo e mestre Fernando Barba
In memoriam
Muito obrigada por nossos caminhos terem se cruzado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Marineide e José Carlos que, cada um à própria maneira, sempre me incentivaram nas escolhas profissionais que tive e, principalmente, para a trajetória acadêmica. E aos meus familiares que de alguma forma me apoiam, indo assistir as apresentações musicais ou palestras.

À minha orientadora professora Dr^a Margarete Arroyo, que teve toda a generosidade de entrar, junto comigo, no universo da infância e da cartografia, me dando um suporte fundamental para esse início de jornada na pós-graduação *stricto sensu*. Todos os questionamentos, sugestões de novas leituras, escritas e acompanhamentos, com certeza, foram essenciais para que chegasse à conclusão da dissertação, sendo o começo de uma caminhada acadêmica e de pesquisa que poderá ainda vir.

À Sâmia Chang, que colaborou com transcrições de algumas entrevistas. Ao Rodrigo Garcia, que fez as transcrições para percussão corporal. Ao Carlos Bauzys e Daniel Rocha, que gentilmente cederam partituras para este trabalho.

Aos integrantes do *Barbatuques* que sempre acompanham as pesquisas que faço, em destaque ao André Hosoi, que pode me co-orientar na monografia da especialização que fiz em 2016, à Luciana Horta, João Paulo Simão e Mauricio Maas, que deram o apoio em leituras, comentários e conversas sobre o grupo e a pesquisa.

Ao Fernando Barba, que partiu em fevereiro de 2021, a quem dedico este trabalho, com quem tive a oportunidade e privilégio de aprender e conviver de perto. Agradeço por abrir portas e mentes para um fazer musical tão próprio e tão universal ao mesmo tempo. Ao apoio incondicional que ele sempre deu a quem quisesse fazer pesquisa sobre percussão corporal, com o qual me sinto contemplada. Espero que esta pesquisa possa ser uma das sementes do legado que o Barba plantou.

Aos professores e colegas de pós-graduação, com quem dividimos experiências, leituras, disciplinas, discussões, reflexões, saberes e angústias, sobretudo aos integrantes do grupo de pesquisa Apremus que sempre, colaborativamente, contribuem para as pesquisas dos membros.

À equipe do Lar Sírio Pró-Infância que sempre me deu suporte e apoio para a realização da pesquisa. E, por fim, agradeço às crianças copesquisadoras deste trabalho, que, sem a disponibilidade e abertura delas para participarem junto, a investigação teria outro rumo.

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender como crianças de oito e nove anos, que frequentam um projeto social localizado no município de São Paulo, entendem a proposta de percussão corporal, a qual está baseada na abordagem educacional do grupo *Barbatuques*. Com uso da metodologia qualitativa, por meio do método da cartografia, busquei escutar essas crianças em ambiente de aula de percussão corporal, das quais elas participam há, no mínimo, dois anos, para trazer as perspectivas delas no âmbito das descobertas sonoras do corpo, das relações entre si e da compreensão dessa prática da educação musical. O referencial teórico baseia-se no tripé da sociologia da infância como campo epistemológico, na educação musical a partir da pedagogia do acontecimento musical proposto por Teca Alencar de Brito e na conexão entre infância e corpo alertada por Miguel Arroyo. Por fim, trago relatos do campo, que indicam pistas acerca da potencialidade da escuta das crianças, das ideias de música e do corpo como instrumento.

Palavras-chave: Educação musical. Percussão corporal. Escuta das crianças. Barbatuques. Método da Cartografia. Aulas de música.

ABSTRACT

The research aims to understand how children aged eight and nine, who attend a social project located in the city of São Paulo, understand the proposal of body percussion, which is based on the educational approach of the *Barbatuques* group. Using a qualitative methodology, through the method of cartography, I tried to listen to these children in a body percussion classes, in which they participate for at least two years, to bring their perspectives in the scope of sound discoveries of the body, of the relations between themselves and the understanding of this practice of music education. The theoretical referential is based on the tripod of childhood sociology as an epistemological field, on musical education based on the pedagogy of the musical event proposed by Teca Alencar de Brito and the connection between childhood and the body as warned by Miguel Arroyo. Finally, I bring reports from the field, which indicate clues about the potential of listening to children, ideas about music and the body as an instrument.

Keywords: Music education. Body percussion. Listening to children. Barbatuques.
Cartography Method. Music classes.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

	Página
Figura 1 – Mapa conceitual	57
Figura 2 – Vista panorâmica do Lar Sírio	65
Figura 3 – Espaço musicalidade	66
Figura 4 – Transcrição da proposta de Pétala	78
Figura 5 – Transcrição do Volume 2	79
Figura 6 – Transcrição do Volume 3	79
Figura 7 – Transcrição do Volume 4	82
Figura 8 – Transcrição do Volume 5	82
Figura 9 – Mapa conceitual com pistas	102

QUADROS

	Página
Quadro 1 – Etapas da pesquisa	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abem – Associação Brasileira de Educação Musical
CCA – Centro para Criança e Adolescente
CD – Compact Disc
CEU – Centro Educacional Unificado
DVD – Digital Vídeo Disc
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EUA – Estados Unidos da América
IBMF – International Body Music Festival
ONG – Organização Não Governamental
PAP – Programa de Apoio à Profissionalização
Pase – Programa de Apoio Socioeducativo
PIA – Programa de Iniciação Artística
Saica – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI – Serviço Social da Indústria
Simpom – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	13
Capítulo um ESCUTA DO CORPO	18
1.1 Percussão corporal como prática em variadas culturas	18
1.2 Barbatuques	20
1.2.1 Núcleos educacional e artístico	25
1.2.2 Fundamentos conceituais da percussão corporal do Barbatuques	32
1.2.3 Estudos sobre o Barbatuques	33
Capítulo dois ESCUTA DE CRIANÇAS	38
2.1 Revisão bibliográfica	38
2.2 Referencial teórico	44
2.2.1 Sociologia da infância: um campo de pesquisa	44
Cultura de pares	48
Agência/protagonismo e escuta	49
2.2.2 Educação musical e a pedagogia do acontecimento musical	51
2.2.3 Corpo – infância	54
Capítulo três CONTEXTOS E CAMINHOS DA ESCUTA	58
3.1. Pesquisa qualitativa e método cartográfico	58
3.2. Lar Sírio Pró-Infância	62
3.2.1 "Vamos fazer aquele Barbatuques?": histórico da presença da música no Lar	66
3.3 Etapas da pesquisa	68
Capítulo quatro ESCUTA DAS CRIANÇAS	74
4.1 Explicando a pesquisa para as crianças	74
4.2 “-É... outra versão.” “- Volume dois!”	77
4.3 “Tem que explicar por partes”	85
4.4 “A brincadeira do pause”	86
4.5 “A música, para mim, é um quebra-cabeças”	90
4.6 “Porque quando tem uma banda sem instrumento, aí faz música no corpo”	92

4.7 “Você está esquecendo da nossa lista”	96
CONSIDERAÇÕES DAS ESCUTAS	99
Referências	104
Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	109
Anexo B – Bula para percussão corporal desenvolvida por Carlos Bauzys para o Núcleo Barbatuques	112
Apêndice A – Categorias do diário de campo	113
Apêndice B – Bula de transcrições das sequências elaboradas pelas crianças	117
Apêndice C – Sequências criadas pelas crianças. Os “volumes”	118
Apêndice D – Arranjo criado pelas crianças para a música Fome Come	120

INTRODUÇÃO

Pesquise e pratico a percussão corporal desde 2007. Nos últimos cinco anos, tenho investigado possibilidades dessa instrumentação musical com crianças. Desde o início, participei de grupos de estudos de percussão corporal e, a partir de 2010, fui chamada por Fernando Barba (1971-2021 - um dos fundadores do grupo *Barbatuques*¹) para integrar a equipe de produção do *3º Festival Internacional de Música Corporal*², que aconteceria em São Paulo no mesmo ano, já que eu também trabalhava com produção cultural. Depois desse festival, comecei a trabalhar com o *Barbatuques* como produtora local *freelancer*, acompanhando-os em viagens, eventos e shows. Isso ocorreu de forma intensa por cerca de quatro anos e continua até hoje de maneira esporádica. Nos últimos anos, pela experiência e pesquisa com aulas de percussão corporal, de vez em quando sou convidada a substituir algum integrante em apresentações e em oficinas organizadas pelo grupo. De 2014 a 2020 transitei como monitora e produtora das oficinas em módulos de responsabilidade de Fernando Barba.

Paralelo ao *Barbatuques*, Fernando Barba criou a *Orquestra do Corpo* em 2014, grupo do qual integro como instrumentista desde o início. Nesse mesmo ano, me formei no curso técnico em música e comecei a dar aulas, nas quais sempre utilizei a percussão corporal como ferramenta principal, seja em oficina pontual ou em aulas regulares.

Dessa experiência como educadora musical, surgiu a ideia de iniciar uma investigação em aulas de musicalização para crianças de quatro e cinco anos em que o tema central era o corpo como instrumento, com ênfase na percussão corporal. Assim, desenvolvendo técnicas de execução, diferenciação de timbres, definição de alturas, ritmo, criação musical, entre outros aspectos musicais, o corpo foi tratado como qualquer outro instrumento. Tal estudo teve início no curso de Especialização (*Lato-Sensu*) em Educação Musical (MAZIERO, 2016)³, na intenção de que o tema pudesse ser aprofundado em nível de mestrado.

Uma vez que a minha base de formação em percussão corporal é de oficinas, cursos e grupos de estudos do *Barbatuques*, nos quais os jogos e práticas são realizados com adultos, a monografia de conclusão do referido curso conteve um caráter descritivo

¹*Barbatuques* é um grupo musical brasileiro que há mais de 20 anos trabalha exclusivamente com sons do corpo, sendo referência mundial nessa área, tanto na abordagem educacional, quanto na estética/artística.

²Edição brasileira do IBMF – International Body Music Festival

³MAZIERO, M. G. **Percussão corporal na Educação Infantil**. Monografia. Especialização em Educação Musical) - Faculdade Cantareira, São Paulo, 2016.

de atividades com indicações de possibilidades e adequações lúdicas com crianças pequenas (quatro e cinco anos), de uma escola particular.

Avançando na compreensão da prática da percussão corporal com crianças, nesta investigação do mestrado trago o problema de pesquisa: como crianças de oito e nove anos percebem, elaboram e refletem sobre a percussão corporal, a partir de aulas que vivenciam semanalmente em uma Organização Não Governamental? Nota-se que aqui, diferente da pesquisa anterior, é um outro contexto de aprendizagem, que não mais o da educação infantil, embora eu também atue como educadora musical, com crianças de idades variadas.

A partir da reverberação das vozes dessas crianças, mais do que analisar a execução musical da percussão corporal, a intenção está em reconhecê-las como pensadoras sobre esse fazer musical. Assim, o objetivo principal é conhecer como as crianças entendem a percussão corporal segundo a proposta fundamentada na abordagem educacional do grupo *Barbatuques*. O foco está na perspectiva da criança sobre as descobertas sonoras do corpo, as relações entre elas e a escuta do que as crianças manifestam acerca da percussão corporal. Também há a intenção de discutir a repercussão dessa compreensão na prática da educação musical e constituir fonte para minha própria reflexão como educadora musical.

Os sujeitos parceiros da pesquisa e copesquisadores são cerca de 20 crianças de oito e nove anos, das quais 70% fazem aula de percussão corporal comigo há dois anos em uma Organização Não Governamental, que trabalha no contraturno escolar, com crianças em situação de vulnerabilidade econômica e/ou social. Portanto, são crianças que já vivenciam o corpo como instrumento, tendo passado pela experiência dos jogos propostos pelo *Barbatuques* e é nesse ponto que essas duas pesquisas se relacionam (aquela desenvolvida em nível *lato sensu*, em 2016, e a *stricto sensu*, aqui apresentada). Por mais que tenham uma diferença de idade e contexto social, o grupo que participou da atual pesquisa também experienciou, em anos anteriores, as mesmas atividades de exploração de timbres, construção de ritmos e jogos.

A percussão corporal faz parte dos jogos infantis, sendo uma prática transcultural que está presente nos jogos de mãos, brincadeiras de roda, amarelinha, pular corda ou elástico, entre outros. Ela também compõe propostas de alguns pensadores europeus da educação musical do início do século XX, como Jacques Dalcroze e Carl Orff. Nessas propostas, buscava-se a utilização do corpo no processo de compreensão de alguns saberes musicais (pulsção, ostinatos, células rítmicas, frases musicais etc) para, após a

assimilação desses conteúdos, iniciar o estudo de um instrumento musical. Contudo, nesta pesquisa, o corpo não é apenas um meio de compreensão de conteúdos musicais, uma etapa preparatória para o estudo de um instrumento. Ele é o próprio instrumento.

Desta maneira, por compor parte da cultura infantil e propostas de educação musical, a percussão corporal merece foco de atenção quando praticada por crianças, pois, conhecer como elas percebem e elaboram essa prática poderá fornecer contribuições significativas para educadores musicais. Sobretudo ao levarmos em conta que o corpo é uma fonte sonora potente, com valor em si mesmo como instrumento musical.

Considerando que o fazer musical é um processo conjunto que envolve a exploração, criação, execução de sons e o pensar nessa produção, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre como compreendem esse fazer musical, por meio da percussão corporal, pode propiciar avanços para a educação musical ao também reconhecer esses sujeitos como produtores de música.

Entendo que, com essa escuta, a pesquisa também revela o protagonismo da criança no âmbito musical. Para Júlia Oliveira Formosinho e Sara Barros Araújo (2008, p. 13) as pesquisas relacionadas à infância, por muitos anos, tiveram “um viés adultocêntrico, isto é, tendo como referência e recorrendo à voz do adulto, sobretudo pais e professores, para a obtenção de informação relacionada com as experiências diárias da criança”. No entanto, teóricos e investigadores da infância em diversos países, como Silvia Cruz (Brasil), William Corsaro (Estados Unidos da América), Manuel Jacinto Sarmiento (Portugal), Jens Qvortrup (Dinamarca), entre outros, têm apontado a importância da pesquisa com crianças e/ou de se escutar as crianças no que tange às dimensões que lhe dizem respeito de forma direta, assim como a concepção de que a criança é um ser ativo, competente e com direitos. Formosinho e Araújo (2008, p.13) ressaltam que “naturalmente, esta tendência encontra-se estritamente relacionada com a reconstrução da imagem convencional da criança que tem vindo a permear a teoria e investigação na infância”.

Desta maneira, esta pesquisa se concentra em ouvir as crianças como construtoras de conhecimento e não apenas descrever as possibilidades de adequação dos jogos de percussão corporal. Busco, assim, atentar para a expressão e reflexão das crianças sobre essa prática musical. Para tanto, encontrei respaldo teórico na sociologia da infância e na pedagogia do acontecimento musical abordada por Teca Alencar de Brito. Metodologicamente, os procedimentos do método cartográfico propiciaram registrar processos e pensamentos das crianças.

Pode-se notar ao longo desta dissertação que, em alguns momentos, é usado o termo *percussão corporal* e, em outros, *música corporal*. Em muitos trabalhos acadêmicos encontram-se essas duas terminologias. Os mais recentes usam *música corporal*, por entender que com o uso da voz as possibilidades melódicas e harmônicas são ampliadas, além das percussivas. Na instituição em que atuo, e que foi o campo empírico desta pesquisa, a aula é denominada *música corporal*. No entanto, ao pensar o corpo como instrumento, preferi referir-me à *percussão corporal*, pois, no meu entender, ao traçar um paralelo com a percussão tradicional com os instrumentos melódicos e harmônicos, como tímpanos, marimbas e vibrafones, a percussão corporal também tem timbres e combinações que possibilitam a elaboração de melodias e harmonias e não só de ritmos. Além disso, *música corporal*, às vezes, a meu ver, soa como um “estilo” (música para crianças, música para bebês, entre outros) e não como instrumento. Para não gerar essa possível confusão, utilizo *percussão corporal* ao abordar a instrumentação e *música corporal* quando trato das aulas oferecidas pela instituição.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo é apresentada a percussão corporal como prática presente em diversas culturas e o grupo *Barbatuques*. No capítulo dois, uma revisão bibliográfica dá conta de trabalhos que discorrem sobre as perspectivas das crianças sobre o fazer musical. Ainda neste capítulo, o referencial teórico é desenvolvido acerca de três principais temas: a sociologia da infância como campo epistemológico, a pedagogia do acontecimento musical e, por fim, corpo e infância, provocando a pensar que corpos são esses que produzem música. O terceiro capítulo é o metodológico, em que discorro sobre o tipo de pesquisa, o método cartográfico e contextualização da instituição em que as aulas aconteceram bem como descrevo os procedimentos investigativos e os copesquisadores. No quarto capítulo são relatadas as cenas do campo, a partir da escuta das crianças, trazendo pistas de o que e como as crianças entendem das vivências de percussão corporal. E, para conclusão, as considerações dessas escutas.

É importante mencionar que o projeto teve permissão para a realização da pesquisa na instituição com a concordância da coordenação, das crianças e dos respectivos responsáveis. Com isso, obteve parecer favorável do Comitê de ética⁴, o que fez com que eu pudesse iniciar a pesquisa de campo em outubro de 2019. Outro

⁴ Número do parecer: 3.671.855 | CAAE: 22766919.4.0000.5663, anexo A.

acontecimento relevante foi a pandemia provocada pelo novo coronavírus (Covid-19), reconhecida pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Esse evento repercutiu na pesquisa, efeito que está detalhado no capítulo três.

CAPÍTULO UM | ESCUTA DO CORPO

Quando se trata de percussão corporal, acredito ser mais apropriado utilizarmos o termo “descobrir” no lugar de “inventar”. Afinal, a técnica já existe há muito tempo. A contribuição do método⁵ *Barbatuques* talvez tenha sido a de acrescentar o uso do peito, do estalo e da palma como se fossem uma bateria – o peito no lugar do bumbo, o estalo como o chimbal e a palma para a caixa. Por isso, nunca registrei essa “criação” como minha. Penso que ela pertence a todos que a ela se dedicam (BARBA; TORRES, 2019, p. 72).

O objetivo deste capítulo é explicitar e contextualizar os fundamentos práticos e conceituais da percussão corporal que compõem este trabalho com as crianças parceiras desta pesquisa. Início mencionando práticas de percussão corporal em diferentes culturas no intuito de situar o grupo *Barbatuques* nesse conjunto de manifestações culturais. Sigo trazendo José Eduardo Gramani e Stenio Mendes, músicos e educadores que fizeram e fazem parte da formação e base do *Barbatuques*, bem como apresentar os núcleos artístico e educacional do grupo. Por fim, alguns conceitos que permeiam essa prática e uma revisão bibliográfica sobre trabalhos que abordam o *Barbatuques*, sobretudo os que dialogam com o trabalho do núcleo educacional.

1.1 Percussão corporal como prática em variadas culturas

A percussão corporal está presente em diversas culturas, seja em gestos habituais, como estalos de língua ou de dedos, ou em danças tradicionais e brincadeiras da infância. Em muitas delas não é possível separar a percussão corporal da dança e vice-versa. No Brasil, podemos encontrar batidas de pé em ritmos e danças como coco⁶, xaxado⁷ e catira⁸ (que tem o acréscimo de combinações com palmas, por exemplo), além das brincadeiras tradicionais infantis, como jogos de mãos e de roda.

⁵ Apesar do próprio Fernando Barba referir-se ao *Barbatuques* como método, a discussão desse conceito na educação musical contemporânea deve ser considerada. Entendendo que não é o caso de me deter muito nesse assunto aqui, pois, ao considerar que o *Barbatuques* propõe caminhos e não uma estrutura fechada, utilizo nesta dissertação o termo prática – prática da percussão corporal baseada no grupo *Barbatuques* - ou abordagem – abordagem baseada no grupo *Barbatuques*.

⁶ Coco - <https://www.youtube.com/watch?v=Hmwf226Z5TQ> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

⁷ Xaxado - <https://www.youtube.com/watch?v=EQtjfoCIDvg> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

⁸ Catira - <https://www.youtube.com/watch?v=2lZJBKXL2lc> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

Diferentes práticas de sapateado são realizadas ao redor do mundo, como o sapateado irlandês⁹, o *clogging*¹⁰ inglês e o *tap dance*¹¹ americano. O *stepping*¹², originado nos Estados Unidos com jovens afro-americanos, traz não só batidas de pé, mas também no peito, coxas e palmas. Vindo de tradição da Síria, Líbano e Palestina, o *dabke*¹³ é dançado tendo as batidas de pé no chão como uma das fortes características. Além de um virtuoso sapateado de origem espanhola, o flamenco¹⁴ também trabalha com diferentes tipos de palmas, assim como a dança cigana¹⁵, de origem húngara, em que são executados diversos outros timbres além das palmas e pés, como estalo de dedos, batidas nas coxas, panturrilhas, costas das mãos, entre outros.

Da África do Sul vem o *gumboot*¹⁶ que, inicialmente, era uma forma de mineradores se comunicarem por meio de batidas nas botas de borracha, com cantos e gritos sem o uso da fala (GUMBOOT DANCE, 2020).

Incluindo a voz nesse panorama, encontramos formas vocais de percussão, como o *beatbox*¹⁷, que apresenta efeitos de uma bateria com a voz e sons de lábios. Da Indonésia vem o *kecak*¹⁸, tradicional dança balinesa, no qual a música é feita pelo canto de frases rítmicas. De uma forma mais abrangente, alguns artistas e grupos vocais além de todo o trabalho melódico e harmônico característicos desses grupos, também utilizam a percussão vocal e a imitação de instrumentos convencionais, como o grupo cubano *Vocal Sampling*¹⁹ e o artista americano Bobby McFerrin²⁰.

⁹ Sapateado irlandês - <https://www.youtube.com/watch?v=HgGAzBDE454> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁰ Clog - <https://www.youtube.com/watch?v=s1yYM7fKLS0&feature=youtu.be> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹¹ Tap dance - <https://www.youtube.com/watch?v=0-b4M8jssX8> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹² Stepping - <https://www.youtube.com/watch?v=xuTFauBPHww> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹³ Dabke - <https://www.youtube.com/watch?v=9axQZmDfHHw> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁴ Flamenco - <https://www.youtube.com/watch?v=kSA1bXgOQTQ> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁵ Dança cigana - <https://www.youtube.com/watch?v=TYgl6qfPdd4> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁶ Gumboot - <https://www.youtube.com/watch?v=U0Q51WVrR40> | <https://www.youtube.com/watch?v=uuSuKKFzaho> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁷ Beatbox - <https://www.youtube.com/watch?v=0KCt2hAzeW0> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁸ Kecak - <https://www.youtube.com/watch?v=t0HY0oD84OM> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

¹⁹ Vocal sampling - <https://www.youtube.com/watch?v=TgvdjhbGGVI> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

²⁰ Bobby McFerrin - <https://www.youtube.com/watch?v=snFZFw2y9Gk> Disponível no site youtube.com. Último acesso em 01/09/2020

Diante desse cenário em que temos o corpo em diversas práticas culturais/musicais, em 2008, o americano Keith Terry criou o *International Body Music Festival (IBMF)*²¹, evento que acontece desde então todos os anos mostrando artistas de vários países que utilizam a percussão corporal como instrumento principal. Neste evento, usam a expressão música corporal, por entendê-la de uma forma mais ampla, como demonstrado nos exemplos anteriores nos quais não podemos distinguir até onde vai a dança ou a música. O *slogan* do festival é “*see music, hear dance*”, que no Brasil, onde foi realizada a terceira edição²² do evento em 2010, teve como tradução “música que você vê, dança que você ouve”.

O festival começou na Califórnia, Estados Unidos da América. Além do Brasil (2010), já aconteceu na Tuquia (2012), Itália (2014), Indonésia (2015), Grécia (2017), Ghana (2018), entre outros países e cidades americanas. Tive a oportunidade de estar na edição brasileira na equipe de produção e tocando no show de encerramento com a *Orquestra do Corpo*, que fez uma participação no show do *Barbatuques*. Esta edição aconteceu em São Paulo e os artistas que se apresentaram e ofereceram oficinas foram: *B.A.S.E* – Bay Area Sonic Ensemble (EUA), *Barbatuques* (Brasil) com participação de Stenio Mendes e *Orquestra do Corpo*, Jep Meléndez (Espanha), KeKeÇa (Turquia), Kenny Muhammad (EUA), Las Flamencas (Espanha), LeeLa Petronio (França), Max Pollak (Áustria), Sandy Silva (Canadá), *Slammin All-Body Band* (EUA) *Step Afrika!* (EUA), Steven Harper (EUA – Brasil) e *Tekeyé* (Colômbia). A maioria desses artistas se apresenta nas outras edições do festival, que sempre inclui grupos do país/região que recebe.

Essa breve incursão em práticas de percussão corporal situa a proposta do *Barbatuques* e a que tenho realizado com crianças.

1.2 Barbatuques

O *Barbatuques* é um grupo musical paulistano fundado por Fernando Barba e André Hosoi em 1995, que desenvolve pesquisas a partir da exploração e combinação da diversidade de timbres possíveis de serem realizados com o corpo como sons de pés, mãos percutindo nas pernas, barriga, peito, bochecha, boca, palmas e voz.

²¹ <http://www.internationalbodymusicfestival.com/>

²² Traduzido como 3º Festival Internacional de Música Corporal

O grupo, cuja abordagem é a base para esse trabalho, utiliza a percussão corporal como um processo de compreensão e como fim estético musical, com construção de repertório de uso exclusivo do corpo como instrumento, com arranjos contendo ritmo, melodia, harmonia e efeitos sonoros. Desta maneira, Roberta Forte completa:

Grupo *Barbatuques* trazia composições com timbres corporais que iam além da voz, das palmas, das batidas de pés e estalos de dedos. Cada timbre, como palmas e percussão na boca, por exemplo, foi explorado em suas capacidades de variações de alturas, volumes e técnicas, expondo a possibilidade de pensar o corpo como um instrumento de percussão (FORTE, 2018, p. 36).

Antes de abordar o grupo em si, darei destaque ao educador musical brasileiro José Eduardo Gramani²³ e ao músico Stenio Mendes, pois entendo que os pensamentos e trabalhos deles têm influência e diálogo com os processos artísticos e educacionais do grupo *Barbatuques*, servindo de base para a constituição do grupo.

Fernando Barba, André Hosoi e Luciana Horta, integrantes fundadores do grupo, foram alunos de Gramani no curso de música popular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no começo dos anos 1990, na disciplina de rítmica. Sobre isso, Barba comenta:

Gramani era um professor *sui generis*. O método dele era totalmente diferente de tudo o que a gente conhecia. [...] Seu método rítmico fazia todo o sentido para mim. Lembro do modo como ele conduzia os trabalhos, sua maneira bem-humorada de lidar com os músicos, sempre deixando que os ritmos aparecessem naturalmente. E ele conseguia isso de forma lúdica no trabalho com o grupo: alguém contribuía com um pedaço, outra pessoa, com outro. Éramos estimulados a ouvir ora o todo, ora um som em particular, a perceber como a nota de uma parte do corpo podia se relacionar com a de outra parte, a fazer essa conta em alguns momentos e, em outros, a não fazer, deixando a música se desenrolar com naturalidade. Todo esse fundamento permanece comigo ainda hoje. Foi um contato importante e que acrescentou muito à minha bagagem. Nessa época, eu já pesquisava a música corporal, explorando as possibilidades de coordenação dos braços, da voz e dos pés, experimentando o som das palmas, dos pés, dos estalos de boca etc. Gramani, que tinha um conhecimento bem mais avançado nesse sentido, foi quem me apresentou o pensamento contrapontístico entre voz, mãos e pés, que era o exato oposto daquilo que eu chamaria de “música acadêmica” – o método de estudo aritmético e formal que eu via nos conservatórios. Essa sacada me impulsionou muito. Era como se eu visse confirmado tudo aquilo que eu já intuía: que a música podia ser, também, uma brincadeira. [...] Gramani faleceu em 1998, em Campinas, e foi, seguramente, um dos pilares da educação musical no Brasil (BARBA; TORRES, 2019, p.64 e 65).

²³ Considero José Eduardo Gramani como educador musical, pois entendo que ele foi professor de música em diversas instituições ao longo da carreira, sobretudo no Ensino Superior (como no curso de música popular da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp), contribuindo para o ensino de música, principalmente no âmbito do ensino de rítmica.

No livro *Rítmica* (2018), Gramani aborda o que Barba conta sobre as linhas rítmicas terem mais relação com contraponto do que com a harmonia, ou seja, não é um pensamento vertical, “a frase rítmica não se subordina ao tempo; ela acontece sobre ele, horizontalmente, conservando assim suas características básicas.” (GRAMANI, 2018, p. 11). Ao entendermos que o ritmo não está em função do tempo, mas com ele, percebemos a música e não um mero contar de tempos.

Os livros do Gramani são de exercícios rítmicos, na maioria, para serem executados com duas ou três linhas sonoras simultâneas, envolvendo voz, alternância de mãos, pés, regência, timbres e alturas, com variação na voz, com “tum” (grave) e “tchi” (agudo) e com o punho (grave) e com a ponta dos dedos (agudo). No entanto, ele também sugere que alguns desses exercícios possam ser executados com outro instrumento como piano, bateria e violão, por exemplo. Entretanto, tais exercícios sempre passam pelo corpo, como acesso inicial, processo de compreensão e finalidade, executando uma produção sonora.

Explicações de exercícios e frases como “feche os olhos e sinta o balanço do contraponto rítmico” ou “dançar também é bom” (GRAMANI, 2013 p. 143) apontam um aspecto muito importante do pensamento de Gramani: para além da execução está a sensibilidade rítmica. Contudo, vejo que ele nos provoca a trabalhar a sensibilidade musical e não só rítmica, conforme afirma:

O estudo da música parte da sensibilização – um ótimo começo. As aulas de iniciação musical para crianças trabalham arduamente o “sentir”, conscientes de que a base para um desenvolvimento musical profundo está na possibilidade de o estudante descobrir seu interior por meio do estudo da música. Porém, essa fase do estudo rítmico é bruscamente interrompida quando o aluno começa a ter contato com a notação rítmica, um código que, se mal interpretado, pode significar apenas um conjunto de sinais para grafar durações dos sons. [...] Nota-se, então, um salto retroativo de qualidade: deixa-se de trabalhar a sensibilidade e o estudo se concentra no aspecto racional. Deixa-se de sentir e começa-se a contar (GRAMANI, 2013, p. 15).

Seguindo a provocação do educador, pergunto: como e quando perdemos essa sensibilidade no processo de educação musical? Sobre essa importância do *sentir* estar presente na prática musical, Gramani e Cunha (2016) reiteram que apesar de complexos, os exercícios são muito musicais e percebe-se isso “quando a sensibilidade é requisitada e utilizada, o músico passa a sentir as vozes em sua independência” (GRAMANI; CUNHA, 2016, p. 195).

Além do sentir, outro ponto significativo da abordagem de Gramani como educador musical é a valorização da individualidade dos aprendizes. Em *Rítmica viva – a consciência musical do ritmo* (2013), no capítulo *A “compartimentação” - um problemão*, ele nos instiga a pensar em como é feito o ensino tradicional de música, no qual a melodia é ensinada separada do ritmo, que está distante da harmonia e que, por fim, “ensinamos música isolada da individualidade de cada aluno” (GRAMANI, 2013, p. 85).

Não sabemos ensinar. [...] Ensinamos todos os alunos da mesma maneira, esquecendo que ainda resta (?) ao ser humano o privilégio de ter sua individualidade. Não aproveitamos esse fato; ao contrário: tentamos fazer sempre com que cada aluno se adapte ao geral, perdendo assim sua personalidade. [...] O correto seria conhecer o aluno, suas características de personalidade, seu repertório de informações, sua atitude perante a vida, perante a si próprio. (GRAMANI, 2013, p. 85).

Se o professor não se preocupa com o aluno-indivíduo, fatalmente irá trabalhar a matéria e não o aluno. A “matéria” vai ser útil para muitos e inútil para “outros” muitos. (GRAMANI, 2013, p. 86).

Quando os processos educativos fazem sentido para quem está na relação de ensino e aprendizagem musical é que eles se tornam, de fato, significativos e úteis, tanto para que o professor não seja apenas um fornecedor de conteúdos, quanto para o estudante que muitas vezes não se envolve nesses processos.

Para além dos exercícios com percussão corporal (e aqui, talvez, seja o ponto mais convergente com o fazer musical utilizando o corpo como instrumento): partir do indivíduo para o coletivo. Valorizar o indivíduo é colocar luz às particularidades que cada corpo tem, com timbres e sonoridades peculiares que só a anatomia daquele corpo permite. Desta maneira, pode-se trabalhar as potências de cada pessoa para um fazer musical coletivo, reconhecendo o outro (na pluralidade de sons), trazendo sentido para quem está no processo. Repetindo o que Gramani colocou, “resta ao ser humano o privilégio da sua individualidade”. Nesse instrumento (o corpo), cada pessoa tem uma sonoridade particular, ampliando as possibilidades de riqueza de timbres. A individualidade na percussão corporal é, de fato, um privilégio, o que a difere de qualquer outro instrumento musical. Logo, é uma prática coletiva que parte do reconhecimento das individualidades para se fazer música junto.

Após o contato com Gramani, Fernando Barba, André Hosoi e Marcos Azambuja, três músicos então recém-formados na Unicamp, abriram a escola de música *Auê – Núcleo de Ensino Musical*, que ficava no bairro de Higienópolis, em São Paulo e existiu

de 1993 a 2006. Na autobiografia de Fernando Barba, ele comenta que “uma característica da *Auê* era que nós, sócios e professores, fazíamos música o tempo inteiro. Às vezes, sentávamos no chão da sala de recepção e fazíamos percussão corporal.” (BARBA; TORRES, 2019, p. 75).

Algo que era uma brincadeira nos períodos de intervalo de aula da escola de música vinha de uma pesquisa pessoal desde a adolescência e ganhava mais força depois do encontro com José Eduardo Gramani, Barba começa a pensar sobre dar aulas acerca dessa prática:

A partir de 1995, eu comecei a sistematizar para valer as minhas pesquisas com percussão corporal. Era um assunto já bastante sedimentado em mim e, ao mesmo tempo, estava em pleno desenvolvimento. Havia dez anos que eu pesquisava música com meu corpo e achei que era hora de começar a dar aulas sobre isso [...] Depois de amadurecer a ideia, conversei com o Buja e com o Hosoi sobre a possibilidade de oferecermos aulas de música corporal na *Auê*. Hosoi, sensato, disse que eu deveria fazer primeiro uma experiência, antes de a escola oferecer o curso regularmente. Iniciei, então, um curso gratuito para interessados. A experiência foi uma grande descoberta. Os alunos me ensinaram muito e percebi a importância dos métodos pedagógicos. [...] Quando me aprimorei o suficiente, dei início às turmas na escola e o Hosoi se juntou a mim para dar essas aulas. Senti que havia encontrado o que eu realmente gostava de fazer (BARBA; TORRES, 2019, p. 73, 74 e 75).

De uma dessas turmas surgiu o grupo artístico, que passaria a construir um repertório autoral e a se apresentar.

No mesmo ano em que Barba começou a oferecer o curso de música corporal na *Auê*, ele conheceu Stenio Mendes, importante músico para a trajetória do grupo. Foi Mendes quem trouxe propostas de improvisação que teriam desdobramentos tanto no repertório dos shows quanto para jogos que fazem parte das oficinas até hoje. “Foi Theophil²⁴ que apresentou, para ele (Stenio Mendes), os três pilares fundamentais do jogo musical de improvisação: ouvir o outro, sentir o outro e manter o outro.” (MAAS, 2018, p. 28).

Stenio Mendes é craviolista e pesquisador de fonéticas e de efeitos vocais. Na década de 1980, teve contato com o músico alemão Theoplill Maier que foi transformador para o trabalho que desenvolve com a exploração de sons (SIMÃO, 2013).

²⁴ “Theophil Maier, alemão, ator, cineasta, integrante do grupo performático *Trio ExVOCO* e intérprete contemporâneo de John Cage”. (SIMÃO, 2013, p. 17)

Stenio ressaltou a sua identificação com o trabalho de Theophil Maier, que incluía em sua prática pedagógica uma ampla exploração de recursos vocais: a fonética e a produção de ruídos com a voz. Para Stenio, tornou-se muito prazerosa a arte de trabalhar com pesquisa. Essas experiências complementavam a sua formação como músico que explorava efeitos sonoros e percussivos da voz com a craviola. Maier tinha uma influência forte com dadaísmo, da poesia concreta como fonte para uma nova forma de fazer arte a partir dessas novas estéticas que geravam um estranhamento no público ouvinte (SIMÃO, 2013, p. 17).

Simão (2013) resume o que representa a junção das pesquisas de Barba e Stenio:

Com a fusão do trabalho de Stenio (com seus sons mais abertos e orgânicos, sua busca por novos timbres e seus jogos musicais), Barba (suas atividades rítmicas e combinatórias dos sons e outros jogos musicais) potencializou a transformação e a complexidade do trabalho do *Barbatuques* (SIMÃO, 2013, p. 20).

Forte (2018), em entrevista com Mendes, conta que em um desses contatos com o Maier, este “proferiu uma frase que até hoje utiliza em suas aulas: ‘ouvir o outro, sentir o outro, manter o outro. [...] São três atitudes diferentes, apesar de parecerem a mesma coisa, são três dimensões bem diferentes.’” (FORTE, 2018, p. 50). Esta frase foi (e ainda é) levada adiante para as práticas de improvisação que Mendes conduz e que, conseqüentemente, também é praticada pelo grupo *Barbatuques*.

De um ponto, uma experiência vinda da graduação por alguns integrantes, do contato com o Gramani, que consolidou alguns conceitos que foram difundidos pela prática do grupo. De outro, o contato com Mendes, que permeia o grupo até hoje, e que trouxe novas camadas sonoras. O *Barbatuques*, entre outras influências, traz a base desses dois músicos, pesquisadores e educadores.

Talvez, Gramani tenha tido uma influência no princípio do grupo. Stenio Mendes é reconhecido como uma fonte inspiradora por todos os integrantes, pois ainda é próximo ao grupo, então, não é possível datar nem quantificar até quando ou o que exatamente é a contribuição dele, pois está em constante troca. Por isso, ainda neste capítulo, permeado por outros assuntos, a influência de Stenio reaparece em algumas falas pontuais.

1. 2.1 Núcleos educacional e artístico

Quanto a mim, gosto de pensar que a percussão corporal é capaz de plantar uma semente nas pessoas, fazendo-as perceber que qualquer um pode praticá-la. Até porque já temos nosso próprio instrumento – o corpo (BARBA; TORRES, 2019, p. 72 e 73).

Nesta seção, abordo os dois eixos de atuação do grupo *Barbatuques*: o que ficou referenciado como Núcleo Educacional e como Núcleo Artístico.

A vertente educacional começou a ser desenvolvida antes da artística. Para Simão (2013), o Núcleo Barbatuques atua nas frentes artística e pedagógica. A pedagógica²⁵, por meio de oficinas, vivências e cursos de diversos formatos de conteúdo e duração; já a artística é concretizada pelas apresentações dos espetáculos criados pelo *Barbatuques* como *O corpo do som* (2002), *Indivíduo corpo coletivo* (2007), *Tum Pá* (2011)²⁶. Essas duas frentes caminham paralelamente desde então. No entanto, a percussão corporal vivenciada pelas crianças nas aulas que ministro é referenciada na abordagem educacional.

As oficinas são oferecidas pelo grupo em diversos formatos e durações a partir da sistematização iniciada por Fernando Barba. No entanto, desde 2013, Barba, independentemente do grupo, começou a fazê-las sozinho, pensadas em seis módulos, com duração de 12 horas cada, como uma forma de proporcionar tanto o acesso à abordagem nos módulos iniciais, quanto o aprofundamento nos conceitos, jogos e desafios técnicos e motores.

A partir de 2014, me aproximei dessas oficinas em módulos como monitora e em 2016 passei a produzi-las e a pensar junto os conteúdos de cada módulo. Desde 2019, após o afastamento físico de Barba dessas oficinas, eu e João Paulo Simão começamos a estruturá-las de forma que outros integrantes do grupo pudessem ministrá-las, com a supervisão do próprio Fernando e, em 2020, elaboramos os conteúdos do formato on-line dos módulos iniciais dessas oficinas (lançadas em 2021), estabelecendo, assim, uma parceria com o núcleo educacional do grupo.

Nas dissertações de João Paulo Simão (2013) e Mauricio de Oliveira Maas (2018), que são integrantes do grupo, estão descritos como são realizados os jogos e execução de timbres trabalhados nas oficinas. Em artigo de minha autoria (MAZIERO, 2020a) também trago algumas dessas descrições. Por isso, aqui cabe mais tratar sobre essa abordagem educacional da percussão corporal praticada pelo *Barbatuques* do que, mais uma vez, descrever os jogos, ritmos e explicação de como fazer cada som.

²⁵ Simão (2013) e Maas (2018), ambos integrantes do grupo *Barbatuques*, explicam que a frente pedagógica do grupo é chamada também de núcleo educacional. Neste trabalho, optei por adotar o termo *educacional*.

²⁶ Os espetáculos *Ayú* (2015), *Barbatuquices* (2016), *20 anos* (2017) e *Só mais um pouquinho* (2018) foram lançados após a publicação de João Paulo Simão, bem como os CDs *Ayú* (2015) e *Só mais um pouquinho* (2018).

Para Granja (2006), combinar dinâmicas de naturezas diferentes é um dos principais pontos das oficinas do *Barbatuques*, uma vez que são intercaladas atividades que exijam mais concentração e raciocínio lógico, como as montagens de ritmos e jogos de coordenação motora e atividades que trabalham mais a emoção e percepção, como nos jogos de improvisação.

Um aspecto particular das atividades desenvolvidas nessas oficinas: o caráter lúdico. O jogo, a brincadeira, a descontração são características constantes em quase todas as atividades, o que propicia um clima favorável ao aprendizado, ao despojamento e à intuição. Ao encarar o desafio de fazer música coletivamente, usando os sons do próprio corpo, tudo se passa numa conversa entre amigos. (GRANJA, 2006, p. 125)

É uma prática musical coletiva, que pode ser agradável, prazerosa e muitas vezes lúdica, que se contrapõe a alguns métodos tradicionais de ensino de música, corroborando com a provocação que Gramani nos trouxe, já mencionada nesse capítulo. Quanto a isso, Maas (2018) afirma que:

Indo na contramão de muitos métodos musicais que propõem um início da aprendizagem a partir de uma partitura, os jogos de musicalização corporal criam uma empatia lúdica de imediato naqueles que os praticam, justamente porque é possível fazer música por um viés mais prazeroso. Aprender música fazendo música. E as oficinas ministradas pelo grupo começaram a ser reconhecidas justamente por esta característica. (MAAS, 2018, p. 29)

Outro aspecto particular das oficinas é a de acolher os diferentes níveis de conhecimento musical, de desenvolvimento motor e de escuta. Não é preciso ser músico (profissional ou amador) para participar dessas oficinas.

Na percussão corporal, o acesso ao instrumento é imediato, pois não é preciso ter ou estar com um objeto sonoro à tiracolo. O corpo, o instrumento, está instantaneamente presente com quem for tocar, sem necessitar de ambientes e materiais específicos para o fazer musical, como explica Maas (2018):

A técnica desenvolvida pelo grupo [*Barbatuques*] também começou a ser utilizada, cada vez mais, nas aulas de música, nas escolas brasileiras – tanto particulares quanto públicas – e ganhou força entre os educadores pela facilidade de aplicação, inovação, simplicidade e baixo custo para as instituições, pois não é necessário ter instrumentos musicais. Apenas uma sala de aula com as cadeiras afastadas já é suficiente para se ter um aprendizado musical concreto, lúdico e bastante rico em conteúdos. (MAAS, 2018, p. 31 e 32)

Nas oficinas também é comum ter educadores que, de um modo geral, não têm, necessariamente, uma formação musical tradicional. Isso vem ao encontro da citação acima no que se refere aos recursos disponíveis ou não para as aulas. Entretanto, fico com uma inquietação do porquê educadores (musicais ou não) também não buscam essa forma de ensinar, aprender e fazer música quando há recursos e investimento. A prática da percussão corporal na educação musical independe de existir ou inexistir meios financeiros para essas aulas. Ao considerar o corpo como instrumento, ela tem valor próprio. Não é uma prática e instrumentação inferior ou menor.

Com mais de 20 anos de trajetória, o *Barbatuques* conta, como produção do núcleo artístico, com seis CDs e dois DVDs lançados e sete espetáculos²⁷, nos quais usam exclusivamente o corpo como instrumento.

O grupo já se apresentou em diversos países, como França, Colômbia, Bélgica, Estados Unidos da América, China, Líbano, Suíça, África do Sul, entre outros. Está em trilhas sonoras de peças publicitárias, *games* e filmes, tais como: *Tropa de Elite* (direção: José Padilha), *1,99 – um supermercado que vende palavras* (direção: Marcelo Masagão), *Trash – a esperança vem do lixo* (direção: Stephen Daldry), *O menino e o mundo* (direção: Alê Abreu) e *Rio 2* (direção: Carlos Saldana), os dois últimos indicados ao Oscar. Também participou de significativos eventos nacionais e internacionais, entre eles, o encerramento das Olimpíadas 2016.

Hoje, o grupo conta com 13 integrantes: André Hosoi, André Venegas, Charles Raszl, Giba Alves, Helô Ribeiro, João Simão, Marcelo Pretto, Lu Cestari, Lu Horta, Mairah Rocha, Mauricio Maas, Renato Epstein e Tais Balieiro. Os espetáculos possuem diferentes formações, variando a quantidade de integrantes presentes no palco.

²⁷**CDs:** *O corpo do som* (2002), *O seguinte é esse* (2005), *Tum Pá** (2012), *Ayú* (2015), *Só mais um pouquinho** (2018);

DVDs: *O corpo do som* (2007), *Tum Pá** (2014);

Espectáculos: *O corpo do som* (2002 – direção musical: Fernando Barba, direção cênica: Deise Alves), *Indivíduo corpo coletivo* (2007 – direção musical: Fernando Barba, direção cênica: Deise Alves), *Tum Pá** (2011 – direção musical: Fernando Barba e Lu Horta, direção cênica: Deise Alves), *Ayú* (2015 – direção musical: Fernando Barba e Carlos Bauzys, direção cênica: Ana Fridman), *Barbatuquices** (2016 – direção musical e cênica: Núcleo Barbatuques), *20 anos* (2017 – direção musical: Carlos Bauzys, direção cênica: Gustavo Kurlat), *Só mais um pouquinho** (2018 – direção musical: Carlos Bauzys, direção cênica: Dafne Michellepis).

*Trabalhos dedicados às crianças.

Em abril de 2021, um evento remoto promovido pelo grupo *Barbatuques – Festival Barbatuques de Música Corporal*²⁸ teve, como abertura, uma mesa redonda virtual, da qual tive a oportunidade de participar e que agregou pessoas de diferentes épocas ao longo da trajetória de Fernando Barba, são elas: Luciana Horta, Mairah Rocha e Mauricio Maas (*Barbatuques*), Cadu Souza, Tais Baileiro, Mari Maziero e Marcelo Michelino (*Orquestra do Corpo*), Ronaldo Crispim e Pedro Consorte (*Música do Círculo*) e Stenio Mendes e Carlos Bauzys. O encontro foi um acontecimento relevante para esta pesquisa, pois, ainda tomados pelo sentimento de perda de Fernando Barba, ocorrida em fevereiro desse ano, os depoimentos no conjunto, entremeados de vídeos de Barba em atuação, resultaram em uma síntese dessa abordagem de percussão corporal. Desse modo, alguns dos conceitos e processos lembrados, puderam ser registrados e serão mencionados ao final desta seção.

No curta-documentário sobre a *Orquestra do Corpo*, em que trechos foram apresentados na abertura desse Festival, Barba comenta que foi descobrindo “esse brinquedo que é a percussão no corpo” como uma forma de “pesquisa de material, de paleta sonora”. Foi comum, ao longo dessa mesa redonda (feita em forma de janelas virtuais), as pessoas dizerem o quão transformador foi conhecer o Barba e essa forma de fazer música. No entanto, Luciana Horta viu essa prática se iniciar, enquanto ainda estudante do curso de música popular da Unicamp. Essa prática que resultou no aprimoramento de uma outra linguagem, a partir do contato com o Gramani, como já explicitado anteriormente:

Eu vi o Barba tendo essa sacada a partir de exercícios que ele fazia ali no *hall*, despretensiosamente, e pegando exercícios do Gramani, que era o nosso professor de rítmica na Unicamp, e transformando aquilo numa coisa completamente nova e autêntica, porque a visão que ele trouxe era completamente autoral. Ele já vinha com assinatura muito poderosa e que a gente consegue reconhecer isso quando a gente vê a linguagem da música corporal espalhada pelo mundo (PRIMEIRO..., 2021, 14 min.).

Da maneira como Barba foi desenvolvendo essa técnica, quem tem o contato com essa forma de fazer música, se coloca em uma constante prática de descobertas sonoras, combinações de ritmos e camadas sonoras. De modo que, individualmente, há um aprimoramento e, coletivamente, abre-se para uma escuta mais ampla. Horta reflete sobre:

Não você só põe as pessoas para fazerem música, mas essa auto sustentação, sustentabilidade de você, individualmente, conseguir reproduzir uma série de camadas e como isso amplia nossa audição. Eu sempre chamei muita atenção a isso como um ouro pedagógico, que a sua escuta melhora. Só o fato de você

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Wszw3OtDYGk&t=9851s>

tentar coordenar dois sons ao mesmo tempo, ou essa pesquisa de *luthieria*, que o Stenio é um grande mestre nesse sentido da pesquisa dos timbres, como isso coloca você, sem nenhum outro aparato, num lugar muito precioso para se aproximar mais e mais da música (PRIMEIRO..., 2021, 49 min.).

Sobre essa pesquisa sonora que se expandiu a partir do encontro entre Barba e Stenio Mendes, Luciana Horta fala para Mendes:

É um legado construído com toda a delicadeza e as sutilezas do seu conhecimento, da sua escuta, do seu cuidado né. Se tem alguém que ensinou muito a gente sobre esse respeito, sobre a escuta, foi você né. Ouvir o outro, sentir o outro, manter o outro. Quantas vezes a gente não ouviu essa frase nas suas dinâmicas, nas suas aulas que você dava? Na maneira como você ensinava a gente a dar essa permissão para que o caos se estabelecesse e a partir desse caos a gente fosse encontrando um resultado harmônico e musical, então, sem dúvida você foi o nosso, e ainda é, o nosso mestre maior, nesse sentido de fazer uma ponte da linguagem musical com as relações humanas e como isso é tão refinado na maneira como você entende a música (PRIMEIRO..., 2021, 76 min.).

Contudo, um jeito de se aproximar mais da música é por meio do jogo. Corroborando com Teca Alencar de Brito (2019) que faz esse paralelo da música como um jogo, no qual não há vencedores ou perdedores, a percussão corporal, dentro dessa abordagem, também exerce essa prática. Ronaldo Crispim esclarece essa perspectiva:

É um jeito de fazer música que era a partir do jogo. Eu gosto muito de jogar. E aí era jogando, era brincando, era com a possibilidade de errar e tava tudo bem. E só que esse “tudo bem” não no lugar que “tudo bem, né, faz qualquer jeito”. Não, tudo bem no lugar de “vai, experimenta, você consegue, você pode, vamos em frente juntos e tal” (PRIMEIRO..., 2021, 61 min.).

Ainda sobre o jogo, Mauricio Maas reflete sobre o pertencimento corporal desta abordagem, por quem passa por essa prática do fazer musical tendo o corpo como instrumento, do ter um corpo presente, em estado de prontidão para o jogo, para estado de jogo musical corporal:

É como se o corpo, para quem já passou por esses exercícios, esses jogos, é como um lugar que a gente conhece muito bem, de esse estar pronto para improvisar, é uma coisa também sensorial, uma coisa motora. [...] Eu acho que é tão interessante esse conceito de que o Barba e os Stenio trouxeram pra gente, é esse estado de jogo musical corporal, né? Então é como se fossem times de futebol, assim, que não interessa que time você está, você sabe qual a regra, você sabe como estar presente, você sabe como trocar, como ouvir [...]. Mas, corporalmente, mexe com a gente, é um lugar que parece que o nosso corpo entende o que é estar presente né, o que é estar nesse improvisação²⁹, o que é trocar esse maestro³⁰. Então, eu vejo um pouco isso [...] que esses grupos que formaram, até mesmo lá atrás quando eu comecei com a *Orquestra Orgânica*

²⁹ *Improvisação* é um jogo de improvisação, também chamado de *contágio livre* que, sem um regente, os participantes improvisam livremente a partir dos estímulos sonoros que emergem do próprio grupo.

³⁰ “Trocar esse maestro” é uma referência ao jogo, também de improvisação, chamado de *maestro* ou *carrssel*, em que pequenos grupos tocam simultaneamente. Cada grupo tem um regente/compositor que indica o que é que o grupo que está conduzindo vai tocar. Porém, esse regente se alterna entre os integrantes do próprio grupo. No capítulo quatro explico mais sobre essa dinâmica.

Performática, que de muitos vieram, muitos jogadores desses grandes clubes estão jogando aqui, foram jogar ali, estão aqui jogando bola porque a regra é clara, o jogo é claro, o corpo é claro, o instrumento é claro, né? Então, não sei para quem, talvez, fez oficina também de ter sentido um pouco esse gosto sim, mas é esse corpo presente (PRIMEIRO..., 2021, 135 min.).

Ainda dentro dessa perspectiva de jogo, de estar com o corpo presente e ter consciência da música que está sendo feita para além da performance, ter espaço para a criatividade nessa abordagem de fazer musical, Carlos Bauzys reflete:

O Barba tinha uma maneira de trabalhar que nunca era somente a performance, o que podia ser e ia ser lindo, porque a performance do Barbatuques é maravilhosa. Mas a maneira dele trabalhar era sempre da conscientização da música né, ele trabalhava de um jeito que você era plenamente consciente de tudo o que você estava fazendo musicalmente. E, fora isso, com todos os jogos de improviso e criatividade, cada artista era também um artista criador ali, mesmo na performance, em tudo. E isso é o que muda tudo né e é o que realmente define o trabalho do Barbatuques e todo esse trabalho (PRIMEIRO..., 2021, 65 min.).

Luciana Horta continua: “essa coisa da linguagem criativa e você ir ganhando autonomia e apropriação” (PRIMEIRO..., 2021, 66 min.).

Tais Balieiro prossegue:

Esse trabalho que qualifica a criação coletiva do tempo real, que é esse fazer a música no aqui e agora mas com essa característica de composição mesmo. E isso a gente vai conquistando através das propostas de jogos de improviso, dos estudos de regência que que o Stenio traz que é infinito [...], dos carrosséis³¹, duplas harmônicas³², dos mapas sonoros³³, então tudo isso vai trazendo esse refinamento e vai elevando, vai trazendo essa coisa do fazer musical para um lugar mágico, que vai muito além da música e que, realmente, afeta as nossas relações diretamente. [...]

O Barba, sempre com essa generosidade, tentar promover essa generosidade de uma forma musical na roda. Então, em vez de você trazer uma ideia nova, por que que você não apoia o outro, ideias que já estão borbulhando na roda, né? E é uma coisa que num primeiro momento eu sentia que quando as pessoas chegam, elas têm uma ansiedade em trazer ideias, em aportar coisas novas, e fazer entender que isso não necessariamente é o ideal, realmente eu acho que eleva o nível dessa criação coletiva (PRIMEIRO..., 2021, 122 min.).

Algo muito recorrente em todas as conversas em relação ao Barba é comentarem sobre a generosidade dele e é interessante quando Balieiro faz a ponte com esse fazer musical, pois, para apoiar a ideia musical do outro é preciso ter algum grau de

³¹ Explico o jogo do carrossel (ou maestro) no capítulo quatro.

³² Duplas harmônicas é um jogo de improvisação em duplas que estabelecem um diálogo sonoro-musical entre si.

³³ Mapas sonoros são mapas de condução da improvisação.

generosidade em “abrir mão” da própria ideia e, muitas vezes, entender que, naquele momento, o melhor para a música está no apoio e não em uma ideia nova sobreposta.

O trazer ideias musicais é uma forma de destacar as potências individuais dessa prática, bem como o estado de presença e as escutas (de si, do outro, do grupo). Ronaldo Crispim nos instiga a refletir sobre:

Mantendo viva essa coisa dessa presença, da escuta, como que, ao abrir a escuta para fazer música junto a gente também se convida a abrir uma escuta para o outro, né? Para o que o outro é, uma possibilidade de cada um se expressar naquilo que é, naquilo que ele tem de potência, né? Então, como que a gente vai tirando esses espaços para as pessoas se expressarem, se escutarem, se apoiarem, como a gente aprendeu com o Stenio, citando Theophil: ouça o outro, sinta o outro, sustente outro, isso levado também para questão musical, mas levado para as relações humanas em geral (PRIMEIRO..., 2021, 151 min.).

1.2.2 Fundamentos conceituais da percussão corporal do *Barbatuques*

A descrição acerca da abordagem *Barbatuques* feita até aqui permitiu contextualizar processos e conceitos que foram construídos ao longo dos anos pelos praticantes dessa proposta de percussão corporal. Como esses processos e conceitos fundamentam as aulas com as crianças participantes desta pesquisa, os usarei também para a análise das cenas no capítulo quatro e destaco-os a seguir:

- Música como brincadeira (x racionalização)
- Corpo como instrumento musical
- Prática musical coletiva
- Trabalhar a sensibilidade
- Trabalhar com a individualidade (modo de ser cada um e sonoridades próprias de cada indivíduo)
- Escuta (o que envolve a escuta nesta abordagem do *Barbatuques*)
- Ouvir o outro, manter o outro e sustentar o outro
- Aprender música fazendo música
- Descobertas sonoras
- Estado de jogo
- Pesquisa de paleta sonora
- Experimentação
- Estar presente
- Ganhar autonomia e apropriação

- Consciência do fazer musical
- Caráter lúdico da abordagem educacional

1.2.3 Estudos sobre o *Barbatuques*

A partir daqui, exponho uma revisão de estudos que focalizam a abordagem educacional do grupo *Barbatuques*, restritos aos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*.

Talvez, uma recente produção acadêmica acerca da percussão corporal dê-se ao fato de que “a partir dos anos 90 é que a prática começa a ganhar força, enquanto fenômeno artístico global, principalmente, com o surgimento do *Stomp*³⁴ na Inglaterra, o *Barbatuques* no Brasil e, nos EUA, o *Crosspulse*, liderado por Keith Terry” (AMORIM, 2016, p. 46 e 47).

O *Barbatuques* não é o único grupo a fazer música com o corpo, mas é um dos pioneiros a sistematizar uma abordagem pedagógica com essa fonte sonora (inicialmente para um público não infantil), por meio de jogos, composições e práticas de improvisação, sobretudo no Brasil. Em entrevista concedida à Góes (2015), Pedro Consorte elucida que “a música corporal no Brasil é, felizmente, muito contaminada pelo trabalho do *Barbatuques*, que é um grande, senão o único, grupo profissional de música corporal” no país. Maas (2018) mostra a impressão dessa prática:

Após me apresentar junto com o grupo *Barbatuques* pelas várias regiões do Brasil e diversos países, percebi que a música corporal tem um efeito muito interessante nestes públicos, primeiramente pela curiosidade e espanto que causam. Parece que este efeito é universal. As pessoas percebem que o acesso ao instrumento é imediato porque se dá através do próprio corpo. É como se, de repente, as pessoas descobrissem que possuem um novo brinquedo, mesmo ele estando lá, adormecido por todo este tempo (MAAS, 2018, p. 17).

Um dos primeiros trabalhos acadêmicos a trazer um pouco da prática das oficinas de percussão corporal do *Barbatuques* é a dissertação, defendida em 2005, *Música, conhecimento e educação: harmonizando os saberes na escola*, de Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, a qual foi lançada, posteriormente, com o título *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação* (2006), publicado como livro no ano seguinte. Esse trabalho tem parte de um capítulo dedicado a descrever o grupo *Barbatuques* (ainda com só um CD lançado à época), assim como alguns jogos musicais. Granja é professor

³⁴Grupo do Reino Unido, que existe desde 1991, e tem um show que viaja o mundo há mais de 20 anos, no qual utiliza diversos objetos do cotidiano como instrumentos de percussão (pias de cozinha, latas de lixo, canos, isqueiros etc), além da percussão corporal.

de matemática no Ensino Médio e traça relações da música com o ensino de matemática. Desta forma, ele não só descreve as atividades das oficinas do *Barbatuques*, como relata a experiência com os jovens para quem lecionava na época sobre essa interface música/percussão corporal *versus* ensino de matemática.

A pesquisa de Granja envolveu adolescentes, porém os estudos que seguem são voltados para o público não infantil, exceto o trabalho de Amorim (2016).

Os jogos e práticas de improvisação são descritos com mais profundidade por João Paulo Simão, em 2013, na dissertação *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino de percussão corporal do Barbatuques*. No entanto, Simão é integrante do grupo em questão e se atém a um relato histórico do coletivo musical e à descrição das atividades do núcleo educacional, tendo como base entrevistas e materiais produzidos pelo grupo, seja apostila das oficinas ou os produtos artísticos. Porém, também cita outras práticas de percussão corporal pelo mundo.

Cada estilo de música corporal tem influência das artes corporais e cênicas que dialogam com a música. Há grupos que são fortemente influenciados pelo sapateado, outros, pela linguagem teatral, outros ainda, pela música vocal. É importante ressaltar que essas formas de produzir música estão relacionadas com a história, os costumes e a cultura das pessoas de cada região do mundo (SIMÃO, 2013, p.37).

Nesse diálogo com outras linguagens e culturas, o também integrante do grupo, Mauricio de Oliveira Maas, produziu, em 2018, a dissertação *Música corporal e jogos musicais corporais. Um estudo das práticas do grupo Barbatuques na educação musical do artista teatral*. Neste trabalho, Maas também descreve as atividades do núcleo educacional do *Barbatuques*. Contudo, faz relações com o trabalho do ator, pois acredita que o artista teatral precisa ter um mínimo de formação musical para entender alguns parâmetros sonoros (pulso, timbre, duração, intensidade, altura, entre outros) para que esse artista possa ter mais consciência das próprias possibilidades artísticas. Mesmo utilizando os mesmos exemplos timbrísticos de Simão (2013)³⁵, Maas organiza-os a partir do que ele chama de “centro sonoro corporal”, dividindo entre sons de boca, mãos e pés, assim:

Nos três centros sonoros, existe uma progressão em relação à quantidade de sons que o corpo humano pode produzir. A diversidade sonora que os pés podem executar é menor do que as possibilidades que mãos produzem. Estas,

³⁵ Os exemplos de ambos foram extraídos de BARBOZA, Fernando; HOSOI, André (organizadores). *Apostila de música corporal (Barbatuques). Módulos I, II, III e IV*. São Paulo, 2015, mimeo.

por sua vez, são ainda menores que a numerosidade de sons feitos pela boca (MAAS, 2018, p.34).

O pesquisador vai um pouco além, pois tem como inspiração o fichário de jogos teatrais de Viola Spolin³⁶, no qual ele apresenta cada jogo de percussão corporal da seguinte forma: introdução, instrução, variação e reflexão musical e cênica. Assim como o fichário de Spolin é uma referência para as aulas de teatro e métodos de preparação de atores, Maas, de certo modo, cataloga os jogos de percussão corporal praticados pelo *Barbatuques*, fazendo uma ponte entre as duas linguagens.

Mais de 10 anos antes de Maas, Alexandre Cintra Leite Rüger narra o trabalho que teve com atores na dissertação *A percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro*. Rüger relata a experiência de um curso de extensão para alunos de teatro da Unesp e com um grupo teatral da mesma universidade, no qual ele reproduz, com estudantes de teatro e atores em processo de montagem, os jogos que aprendeu em oficinas do *Barbatuques*. Após o término do curso, ele realizou questionários com os estudantes e atores, a fim de quantificar o impacto desse conteúdo nas práticas teatrais deles. Ainda de maneira embrionária, aqui já foram descritos alguns dos jogos de percussão corporal em que Simão (2013) e Maas (2018) se aprofundaram posteriormente.

Granja (2005), Rüger (2007), Simão (2013) e Maas (2018) trazem a descrição de alguns jogos do núcleo educacional do *Barbatuques* como base para os respectivos trabalhos.

De maneira mais reflexiva, Amanda Acuan Góes, em *Corpo sonoro e som em movimento: um estudo sobre a prática da música corporal*, traz conceitos para a formação musical envolvendo o corpo. Dissertação defendida em 2015 em Portugal, a autora, além de citar também o que acontece no mundo em relação à percussão corporal, tem como referência grupos e músicos brasileiros como o *Barbatuques* e Pedro Consorte, artista que ela acompanha por um período, que foi integrante do *Stomp* e do *Fritos*³⁷ e hoje é um dos

³⁶Viola Spolin foi autora e diretora teatral norte-americana, considerada referência em teatro improvisacional. Mauricio Maas faz referência ao Jogos teatrais - o fichário de Viola Spolin, publicado em português pela editora Perspectiva.

³⁷Originado em 2003 como grupo de estudos de percussão corporal, orientado inicialmente por Fernando Barba, o Fritos adquiriu independência do fundador e até 2013 atuou como grupo para estudo e pesquisa e treino de técnica, independência rítmica, coordenação motora e improvisação. (fritosbr.wordpress.com/sobre)

idealizadores da *Música do Círculo*³⁸. Góes chama a atenção ao fato de, na percussão corporal, o instrumentista ser o instrumento intrinsecamente e não “portar” um objeto sonoro externo:

Ao considerar-se o corpo como fonte sonora exclusiva é que quando se pensa uma maneira de produção musical basicamente através de sons corporais, percussivos ou vocais, somos induzidos a transformar o corpo em instrumento, ou seja, no objeto que produzirá o som final. Concebendo a ideia de um corpo-instrumento, logo somos tentados a converter nossos corpos em materiais que servem, simplesmente, para concretizar algo, correndo o grande risco de esquecer que nossos corpos somos nós e nós, enquanto seres humanos, nunca seremos objetos auxiliares (GÓES, 2015, p. 33 e 34).

Ainda sobre formação, só que não só do instrumentista e sim do educador musical, há um trabalho que trata tanto do histórico do grupo *Barbatuques* quanto de como se constituíram como educadores dois personagens centrais no desenvolvimento do grupo: Fernando Barba e Stenio Mendes. Em *A música corporal na educação musical brasileira: contribuições e facilidades na visão de educadores musicais contemporâneos*, dissertação de Roberta do Amaral Forte (2018), a autora entrevista educadores musicais da atualidade que, de alguma forma, foram influenciados pela linguagem da percussão corporal e a utilizam em aula como ferramenta de educação musical.

Como um exemplo de trabalho continuado com percussão corporal em educação musical, Amorim (2016) relata o projeto *Batucadeiros*, que ele lidera e que tem o *Barbatuques* como uma das principais fontes. Atualmente, o *Batucadeiros* é um projeto que atende cerca de 90 crianças e adolescentes de seis a 18 anos de Brasília. Na dissertação *Batucadeiros: Educação musical por meio da percussão corporal*, Amorim tem como objeto de pesquisa o processo educativo musical, por meio da percussão corporal no *Batucadeiros*. Nesse trabalho, ele descreve o procedimento que teve com essas crianças e adolescentes, participantes do projeto, para a escuta das falas e percepções desse processo educativo, além de contextualizar o projeto histórica e socialmente. Contudo, “a pesquisa aponta, ainda, para um processo educativo que envolve o respeito, ao tempo de cada um, em sua singularidade e desenvolvimento. Ou seja, uma prática educativa musical, que confia e espera o tempo de cada criança” (AMORIM, 2016, p.166). Possivelmente, esse seja o trabalho que mais se aproxime da

³⁸“A *Música do Círculo* cria espaços de conexão, cooperação e convivência apoiadas em práticas de música corporal, comunicação não violenta, pedagogia da cooperação e metodologias colaborativas.” (www.musicadocirculo.com)

minha proposta de pesquisa. Todavia, no relato de Amorim, por vezes, falta distanciamento crítico da própria prática, podendo causar uma impressão romantizada e idealizada do *Batucadeiros*, uma vez que ele é o idealizador do grupo, da instituição e facilitador das aulas de percussão corporal. Esse distanciamento crítico é um ponto no qual me esforço para me manter atenta no que se refere à minha pesquisa.

CAPÍTULO DOIS | ESCUTA DE CRIANÇAS

Para uma escuta de crianças, este capítulo trata dos aspectos teóricos que fundamentam esta ação. É iniciado com uma revisão bibliográfica realizada de pesquisas relacionadas à educação musical sob o prisma da escuta de crianças como pensadoras e construtoras de conhecimento musical. Em uma segunda parte, é apresentado o referencial teórico, que se baseia no tripé da Sociologia da Infância como campo epistemológico, da pedagogia do acontecimento musical e, por fim, dos temas corpo e infância.

2.1 Revisão bibliográfica

Essa revisão bibliográfica consta com trabalhos empreendidos no campo da educação musical que abordam a escuta de crianças. A maioria das pesquisas brasileiras aqui mencionada dialoga entre os campos da educação musical e o da sociologia da infância. No entanto, antes de discorrer sobre as dissertações e teses, trago alguns pontos desenvolvidos pela educadora musical americana Patrícia Campbell sobre o fazer pesquisa em música com crianças, considerando-as protagonistas.

Para a educadora, a partir de observações etnográficas, são ouvidas as vozes das crianças, a musicalidade e o pensamento musical delas mesmas, percebendo, desta forma, o que ocorre musicalmente quando as crianças brincam e interagem e que, assim, elas podem nos mostrar as compreensões musicais que têm.

Todas as crianças, em maior ou menor grau, são musicais. É isso que eu sempre quis acreditar e é a premissa a partir da qual sempre ensinei. Mas agora conto com dados reais e críveis, que indicam que as crianças têm mais música dentro delas do que tendemos a reconhecer. Como definiu John Blacking "a música é um som humanamente organizado" (1973, p.10) e existe nas vidas infantis graças a suas habilidades biológicas para discernir, sentir e expressar. Todas as crianças têm a ferramenta mental e física para organizar perceptivamente os sons que recebem e para organizar lógica e inventivamente os sons que produzem (CAMPBELL, 2001, p.73. Tradução livre³⁹).

³⁹ Todos los niños, en mayor o menor grado, son musicales. Eso es lo que siempre quise creer, y es la premissa a partir de la cual siempre enseñé. Pero ahora cuento con datos reales y creíbles, que indican que los niños tienen más música dentro de ellos que lo que tendemos a reconocerles. Como definió John Blacking "la música es el sonido organizado humanamente" (1973, p.10), y existe em las vidas infantiles gracias a sus habilidades biológicas para discernirla, sentirla, y expresarla. Todos los niños tienen la herramienta mental y física para organizar perceptivamente los sonidos que reciben y para organizar lógica e inventivamente los sonidos producen (CAMPBELL, 2001, p. 73).

Com a visão adultocêntrica, tendemos a conceber padrões acerca dos conhecimentos, aptidões e valores para as crianças. Todavia, Campbell (2001) coloca que existe uma distância considerável entre o que cremos ser para as crianças e a realidade do que elas podem necessitar para o próprio desenvolvimento, pensamento e sentimentos como indivíduos. Observar os comportamentos musicais delas pode ser uma experiência transformadora e enriquecedora musicalmente para as vidas das crianças pelas quais, como educadores, somos responsáveis.

Para Campbell (2016), uma “etnomusicologia das crianças” está começando a emergir. Segundo a autora, inicialmente, as crianças recebiam, de forma passiva⁴⁰, as propostas e expressões artísticas dos adultos. Por muito tempo, as canções infantis eram compreendidas como primitivas, tanto a criança como primitiva quanto também o primitivo como criança. Porém, na última década têm aumentado os estudos sobre crianças, cultura de pares, relações familiares, entre outros aspectos que as envolvem.

A compreensão das crianças como crianças, como tendo suas próprias identidades, crescendo no meio de sua própria cultura de pares, no locus de seus papéis dentro da família e sob a influência ou através da interação com forças mediadas, ainda está para ser descoberta dentro o domínio do método sociológico. [...] Uma abordagem sociológica provavelmente lançaria luz sobre as experiências musicais das crianças dentro das famílias e grupos de pares e um conjunto de casos locais podem fornecer uma compreensão global de sua natureza sócio-musical (CAMPBELL, 2016, p. 559. Tradução livre⁴¹).

Campbell diz que as crianças aprendem música vivendo a própria cultura no contexto nas quais estão inseridas, misturando canções e brincadeiras com instrumentos e fontes sonoras, assobios e batidas, desenvolvendo-se musicalmente à medida em que esses sons mostram “resultado direto dos sons que chegam aos seus ouvidos” (Campbell, 2016, p. 572, tradução livre⁴²). Desta forma, ela também destaca que a música, assim como é um fenômeno humano, também é um comportamento que possa ser aprendido.

As crianças estão em alguma medida similarmente “conectadas”, independentemente de onde vivam, de modo que algumas facetas da maneira como percebem, recebem e crescem para conhecer a música são evidentes em todas as culturas. No entanto, se há variação na expressão musical de uma

⁴⁰ Entendo que pode-se pensar que, até então, era feita uma leitura de que as crianças não só recebiam de forma passiva, como não tinha espaço para uma livre manifestação, sendo forçadas a receber as propostas dos adultos.

⁴¹ An understanding of children as children, as having their own identities, growing in the midst of their own peer culture, in the locus of their roles within the family, and under the influence or through interaction with mediated forces, is yet to be discovered within the realm of sociological method. [...] A sociological approach would be likely to shed light on children’s musical experiences within families and peer groups, and a pastiche of local cases might provide a global understanding of their socio-musical nature. (CAMPBELL, 2016, p. 559).

⁴²“Direct result of what sounds come into their ears” (CAMPBELL, 2016, p.572).

cultura para outra, segue-se também que a maneira como é aprendida pode ser afetada pela própria música, e pelos modos, meios e valores da localidade relativos à transferência de conhecimento (CAMPBELL, 2016, p. 572. Tradução livre⁴³).

Diante disso, sob a ótica da escuta das crianças em contextos de aprendizagem musical, Lino (2008), na tese *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*, revela diversos conceitos teóricos-reflexivos sobre música, músicas nas culturas da infância, brincadeiras e o ouvir as crianças, sobretudo as produções sonoras das mesmas, bem como as respectivas vozes. E é a escuta que é o fio que interliga as diferentes áreas de conhecimento desta pesquisa.

Ao compreender que a escuta sensível da música na infância se dá nos contextos de socialização múltiplos e heterogêneos dos quais as crianças participam, a renúncia à ilusória concepção de que todo o mundo social seria coerente e unificado emerge no presente estudo para explicitar que é na escuta do mundo social que podemos ver contemplada a singularidade individual das crianças como atores plurais (LINO, 2008, p. 50).

Ao retratar a pesquisa de campo em uma creche de Educação Infantil de Porto Alegre, com crianças de três e quatro anos, Lino (2008) utiliza “o cruzamento dos produtos da etnografia clássica, da escuta sensível e dos desafios [do seu pensar] a partir da observação das próprias crianças no campo” como mote para a construção do texto. Contudo, como o próprio título da tese salienta, é na escuta que a pesquisa é desenvolvida, na escuta que produz sonoridades:

Este estudo compreende que a música na infância é o encontro dos corpos no som, uma experiência sonora imbricada nas práticas sociais e culturais nas quais as pessoas criam significados plurais na diversidade de contextos culturais que lhe fazem sentido, expressando uma forma de organização do discurso sonoro. Isso porque o ouvido escuta, mas é o corpo que faz, é a mão que escuta. [...] Toda mão corporaliza a música no desenho do gesto. Mão que toca para ouvir, calar, comungar (LINO, 2008, p. 31).

É no gesto (da mão que toca), no corpo que produz sons, que se tem a experiência da música, da execução sonora. Dentro disso, é contemplada a escuta das vozes das crianças, no que expressam musical e verbalmente, em que elas “adquirem e produzem criativamente culturas e articulam espontaneamente rotinas lúdicas para animar, perpetuar ou transformar a música na sociedade” (LINO, 2008, p. 49).

⁴³ Children are to an extent similarly “wired,” regardless of where they live, so that some facets of the manner in which they perceive, receive, and grow to know music are evident across cultures. Yet if there is variance in musical expression from one culture to another, it follows also that the manner in which it is learned may be affected by the music itself, and by the ways, means, and values of the locality concerning the transfer of knowledge (CAMPBELL, 2016, p. 572).

A autora denomina *barulhar* como essa expressão das crianças que abrange silêncios, interações sonoras, combinações, nuances etc que, diante da escuta sensível, é possível compreender singularidades dentro do coletivo. A partir do trabalho de campo realizado, a pesquisadora entende que:

A escuta não se relacionava apenas à escuta musical que sempre esteve imbrincada aderentemente à ação do barulhar, mas que essa potência tatuava a imaginação sonora na infância. Sendo imprevisível, a ação do barulhar sublinhava a dimensão poética da infância sem medir vibrações, mas expor singularidades (LINO, 2008, p. 354).

Extrapolando as dimensões da escuta, que não só o que se produz ou se imagina sonoramente, a tese *Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, interação e criação na Educação Infantil do Colégio Pedro II*, de Wasti Silvério Ciszewski Henriques (2018) tem como objetivo:

compreender como os atores dos processos educativos musicais constroem e enxergam seus percursos musicais na escola. Foi então que, permeada pelas discussões e estudos da infância, decidiu-se ater-se à importância do direito dela à participação, o qual pressupõe uma real escuta da criança (HENRIQUES, 2018, p. 25).

Tendo como um dos propósitos elaborar uma proposta pedagógica para a instituição em questão, é importante ressaltar que a estruturação do texto de Henriques (2018) segue a um dos objetivos que ela se propõe, que é o da importância do direito da criança à participação na construção do conhecimento musical. A autora coloca no mesmo patamar tanto uma fala de uma criança quanto a de um pensador ou teórico da educação e/ou educação musical. “Essa valorização permitiu tornar visíveis os olhares, as escutas, os sorrisos, os movimentos, e tantas linguagens que configuram as formas de expressão da infância” (HENRIQUES, 2018, p. 256). Assim, percebe-se uma escuta amplificada do que a criança tem a dizer. Para Henriques, sobre a música na escola, a maioria da produção científica intelectual brasileira traz a perspectiva do docente. Desta forma, “mudar o foco para a perspectiva da própria criança, considerada como sujeito de pesquisa e copesquisadora competente, é um importante avanço e mostra a adequação da escolha da técnica de estudo de caso” (HENRIQUES, 2018, p. 255).

Como concluído por Henriques (2018), são raras as pesquisas acadêmicas em educação musical que têm uma escuta sensível das vozes das crianças. Nesse trabalho, especificamente, mais do que ter uma escuta de sons, teve uma escuta das reflexões, das vontades e desejos e dos direitos que as crianças têm de poder construir com e a partir delas um documento que norteará o projeto artístico-pedagógico de uma escola pública

bicentenária. Nessa investigação, a autora constatou que essas crianças constroem a educação musical brincando, integrando-se e criando. Assim como na tese de Lino (2008), Henriques (2018) também revela que dentro dos contextos socioculturais, as crianças são únicas e singulares, mas os aprendizados são múltiplos.

Renata Oliveira Antônio (2019) traz na dissertação *Escutando crianças em processo de aprendizagem musical* o relato de experiência da pesquisadora, enquanto educadora musical, em dois contextos diferentes, um no PIA (Programa de Iniciação Artística) da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, que contempla crianças de cinco a 14 anos, e outro no CEU (Centro Educacional Unificado) Parque Bristol, no qual ela já tinha sido professora de artes, e que voltou para realizar cinco encontros com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com o objetivo de observar as escutas possíveis das crianças nesse ambiente. Assim, a autora traça diálogos entre esses dois locais como ambientes de aprendizagem musical. Sobre os processos de escuta nesses espaços, Antônio conclui que:

Foi possível observar que a escuta discutida nesta pesquisa tem como principais pilares a compreensão dos fazeres musicais das crianças, a presença enquanto disponibilidade do educador, a aceitação do risco e da incerteza como fundamentais nos processos de aprendizagem musical, a valorização do diálogo com as crianças e entre elas, a compreensão do brincar como potente fonte de expressão das crianças, a escuta dos corpos das crianças e a autoescuta dos educadores. Uma postura que não visa *dar* voz, porque as crianças já têm sua própria voz, mas escutar essas vozes e considerá-las (ANTÔNIO, 2019, p. 138).

Antônio (2019) se propõe a ter uma escuta mais ampla das crianças para além das produções musicais, mas também as “ideias, necessidades e interesses”, que são expressas em gestos, perguntas que se relacionam com “o estado físico, emocional, mental” das crianças naquele momento e que, muitas vezes, a observação do professor pode demandar tempo para compreender o que é que emerge dali. Talvez, esse ponto que Antônio coloca seja o que eu mais tenha demorado para perceber e ter um olhar para demandas além da dimensão sonora, como descrevo em uma das cenas no capítulo quatro.

A autora também traz questionamentos sobre uma educação musical que faça sentido na aprendizagem das crianças envolvidas, proporcionando espaços para essas escutas e não só reproduzir atividades excessivamente estimulantes, disfarçadas de lúdicas, com muitos jogos e objetos coloridos, mas sem um foco no que é que as crianças estão aprendendo, no que elas expressam (ANTÔNIO, 2019).

Permitir que os alunos sejam protagonistas e criadores de suas experiências artísticas implica em perceber suas necessidades e interesses e, propiciando espaço e condições materiais para desenvolver suas criações, desenvolver os

processos conjuntamente com eles oferecendo outras referências técnicas, tecnológicas e artísticas. Este processo se dá de maneira complexa e não linear e apresenta desafios diversos nos espaços – principalmente os escolares – onde “conteúdos” e “atividades” são sempre propostos por educadores ou profissionais de outras instituições. Ele se dá por meio da escuta da criança pelos educadores, no intuito de instigar o protagonismo da criança em seus processos de aprendizagem e construção do conhecimento (ANTÔNIO, 2019, p. 22).

Acrescento que essa escuta se dá não só pelos educadores, mas também entre as crianças, revelando as culturas de pares latentes, uma vez que a pesquisa, tanto no caso de Antônio quanto no meu, é em meio a um coletivo de crianças. As relações entre elas também contribuem para a construção de conhecimento, de maneira a estimular que elas se escutem e colaborem nas criações, reflexões, indagações etc.

A partir dos relatos de experiência da autora, ela elabora considerações que dão luz às necessidades, expressões, reflexões e sons acolhidos em um espaço considerado, pela educadora em ação, para as diversas escutas.

Em *Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo*, Sandra Mara Cunha também aproxima a sociologia da infância e a educação musical, traçando um paralelo entre as duas áreas, sobretudo em processos musicais criativos com crianças. Cunha (2020) afirma que, com processos e abordagens colaborativas e inventivas, por meio da experiência artística, desenvolvemos pessoas mais criativas, críticas e autônomas. Por isso:

A conexão infância-arte acontece o tempo todo em suas vidas, principalmente no caso das crianças pequenas e, talvez por isso, seja tão fácil para elas se manifestarem por meio das linguagens artísticas, que são também as linguagens da infância. Afinal, suas vozes falam por meio de desenhos, cenas, danças, músicas inventadas, e também pela quietude e pelo silêncio (CUNHA, 2020, p. 8 e 9).

Dentro da perspectiva de escuta das vozes, a autora denomina como dupla escuta: a das vozes das crianças (discursos, sejam ditos verbalmente ou por outra forma de expressão) e das músicas que elas “inventam e reinventam” (CUNHA, 2020, p. 3):

Nesse caminho de escutas, adultos reconfiguram suas concepções de educação musical e de infância e são conclamados a reposicionar o lugar docente: de ensinadores de habilidades de tocar e cantar para o de acolhedores da curiosidade das crianças diante de instrumentos musicais e objetos que soam, e o de promotores de aprendizagens pela via dos processos de criação (CUNHA, 2020, p. 3 e 4).

Sobre os promotores de aprendizagem, Sandra Mara nos provoca, enquanto professores, a considerar as propostas musicais de que as crianças se apropriam e das que também não se apropriam e como se dão as interações entre elas. Diante disso:

Os interesses das crianças em saber mais pode ser questão norteadora das propostas, bem como o exercício e a construção da autonomia, a valorização do conhecimento musical e o engajamento nos processos de construção de conhecimento, tidos também como princípios fundantes. Os direitos das crianças e jovens entram na agenda das discussões em torno dos processos criativos na educação musical da infância, e trazem para o debate a questão dos seus direitos de participação (CUNHA, 2020, p.17).

Desta maneira, para conseguir estabelecer conexões e ampliar o conhecimento na interface da educação musical e a sociologia da infância, mais do que nunca é urgente que escutemos de fato o que as crianças têm a dizer, seja por fala, sons ou manifestações corporais para que possamos trazer novas perspectivas para a educação e o fazer musical *com* crianças.

2.2 Referencial teórico

As crianças são as melhores fontes para a compreensão da infância (CORSARO, 2011, p. 138).

Falar sobre e/ou fazer música remete à escuta e à produção de significados com sons e silêncios; e, entre outros aspectos, remete, também, ao significado que a música assume nos diversos grupos sociais em que atualiza (BRITO, 2019, p. 55).

[...] essas experiências e contextos sociais corpóreos concretos radicalizam a construção da infância como sujeitos de transformação social e de história (ARROYO; SILVA, 2018b, p. 13).

Esta pesquisa desenvolveu-se referenciada em três frentes: (1) na sociologia da infância como campo teórico; (2) no âmbito da Educação Musical, fundamento-me na pedagogia do acontecimento musical e nos conceitos de educação musical menor e ideias de música abordados por Teca Alencar de Brito; (3) completando esse triplo referencial, considero as reflexões de Miguel Arroyo (2018) acerca do corpo e infância.

2.2.1 Sociologia da infância: um campo de pesquisa

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de *dar voz* às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um

ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. [...] As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46)

Como parte do processo de pesquisa, cursei a disciplina Sociologia da Infância, oferecida⁴⁴ no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, que me forneceu fundamentos teóricos importantes para esta investigação.

O estudo da sociologia da infância permitiu que eu pudesse ter um novo olhar para a minha atuação como educadora musical. Ofereceu subsídio teórico para compreender melhor as relações entre as crianças, entender que as crianças são agentes de direitos e protagonistas, nesse caso, do processo que envolve a educação musical, e passar a escutá-las não só musicalmente, mas também nas vontades e desejos em relação às aulas de música corporal das quais participávamos. Desta forma, apresento a Sociologia da Infância como campo de pesquisa de uma forma ampla, a partir das abordagens de diversos pesquisadores sobre cultura de pares, agência, protagonismo e escuta.

A Sociologia da Infância proporciona fundamentos, apresentados a seguir, que embasam esta pesquisa com crianças de oito e nove anos participantes de um projeto social e servem de base para a escuta das vozes, gestos, percepções e reflexões referentes à prática da percussão corporal e o fazer musical.

Estudar a Sociologia da Infância como um campo ainda é abordar uma área de conhecimento recente. Estudos e relatos que apresentam a criança como parte da sociedade e do mundo começam a aparecer na segunda metade do século XX, ganhando mais força no final do referido século e maior abrangência no século XXI.

Para Jucirema Quinteiro (2002, p. 139), “é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito”. Segundo o pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup (1999), só a partir da segunda metade do século XX é que há um *boom* de interesses nos estudos sociais da infância, em pesquisas *com* crianças (e não mais só *sobre* crianças). É então que o estudo da infância passa a ter os próprios méritos, compreendendo as crianças como informadoras sobre as próprias vidas e não entendendo mais a criança como mera receptora de ensinamentos dos adultos.

Tanto Jens Qvortrup (1999) quanto Jucirema Quinteiro (2002) relatam sobre o fato de o Congresso Mundial de Sociologia, em 1990, ser o propulsor para a produção acadêmica estrangeira com um olhar para a criança como agente social, a integração dela

⁴⁴ Disciplina cursada entre os meses de agosto e novembro de 2019.

na sociedade contemporânea e os processos de socialização. Desta forma, dispara-se um novo paradigma de construção social da infância, fazendo, sobretudo, uma crítica à visão adultocêntrica, na qual o adulto imprime a própria cultura, considerando a criança como uma tábula rasa.

Em *Nove teses sobre a infância como fenômeno social*, Qvortrup (2011) traz a ideia de compreender as crianças como cidadãs a partir da reflexão de tópicos relevantes para fundamentar o entendimento de criança e infância nesta pesquisa:

(1) A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; [...] (2) A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; [...] (3) A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; [...] (4) Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; [...] (5) As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade; [...] (6) A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; [...] (7) A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar; [...] (8) Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; [...] (9) A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras. (QVORTRUP, 2011, p. 203-210)

Diante de tais teses, é importante esclarecer que criança é o sujeito e a infância é uma categoria social. Desta maneira, entende-se que a infância ocupa um espaço na sociedade, uma vez que a criança não está desligada da sociedade em que vive, cumprindo determinadas funções, como a de trabalho, por exemplo, no qual o trabalho escolar, em determinadas culturas, faz parte das responsabilidades. Assim, a infância se relaciona com outros setores da sociedade, estando expostas às mesmas condições sociais dos quais os adultos estão, como fatores econômicos que são mediados por adultos, o que pode causar certa dependência e invisibilidade da infância como categoria social.

Ao falar sobre *infância* e *criança*, é preciso diferenciar que a infância é uma construção social do tipo geracional, enquanto a criança é o ator social, o sujeito que integra a categoria geracional infância. Enquanto houver criança, haverá infância. A categoria infância não se esgota, mas vai sendo modificada; a geração é constantemente preenchida e esvaziada. Os sujeitos dessa categoria, ao passar do tempo, deixam de ocupar o espaço na infância, passando para a adultez e depois a velhice.

Contudo, é importante ressaltar que dentro da categoria geracional há o fator da diversidade, tanto a etária quanto a dos diferentes espaços estruturais que as crianças ocupam, ou seja, variações intrageracionais. Diante disso, Sarmiento evidencia que:

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupo etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem (SARMENTO, 2005, p. 370).

Desta maneira, com esse campo de diferentes contextos sociais, poderemos falar em infâncias, não se fechando em uma única e hipotética infância, conforme aponta Gomes:

Chamaremos de infâncias (no plural) as diferentes formas como as crianças conseguem viver esse período etário, a partir dos estudos das crianças dos povos nativos, as crianças escravizadas e posteriormente, as crianças livres e institucionalizadas, em especial, nas escolas, passando pelas relações entre infâncias e cultura (GOMES, 2018, p. 178).

Como campo da sociologia, Quinteiro (2002) afirma que existe certa resistência em aceitar as falas das crianças como fontes de pesquisa confiáveis, o que acaba corroborando com a falta de problematização, por parte dos pesquisadores, do que recolhem das crianças nas pesquisas, falas ou descrições de elementos característicos.

No Brasil, segundo Quintero (2002), a sociologia da infância como área de estudo e pesquisa, começa a ser elaborada nas últimas duas décadas, porém, na primeira metade do século XX já aparecem alguns trabalhos relevantes, que serão abordados a seguir.

Para a autora, as pesquisas brasileiras ainda têm mais debates a partir de estudos empíricos do que teóricos, trazendo à tona temas como: “as péssimas condições de vida e existência das crianças e suas famílias, o profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos” (QUINTEIRO, 2002, p. 140), entre outros aspectos.

No contexto brasileiro, são nos saberes sobre a infância que se pode reconhecer a precariedade das condições sociais das crianças, da infância como construção cultural, dos próprios saberes, memórias, lembranças, práticas e da capacidade de “criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (QUINTEIRO, 2002, p. 141). Ou seja, durante o século XX, as pesquisas no campo da história da infância no Brasil partem de problemas sociais, sobretudo da “criança pobre”, com caráter paternalista e assistencialista.

É de se notar que, já na década de 1940, Florestan Fernandes (2004) esteve atento às interações na infância em o *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, no

capítulo *As “trocinhas” do Bom Retiro*, em que o autor relata, a partir de observações, grupos de crianças que brincam nas ruas no bairro do Bom Retiro.

Cultura de pares

Na minha perspectiva de reprodução interpretativa (a qual eu propus uma alternativa ao termo socialização, Corsaro, 1997) tentei fazer uma ponte entre o fosso micro-macro, salientando a agência das crianças na sua produção e participação nas suas próprias e únicas culturas de pares. Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares (CORSARO, 2005a⁴⁵, p. 2).

Willian Corsaro (2011, p.128) define a cultura de pares “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Ou seja, as culturas produzidas pelas crianças de determinado contexto, que são reconhecidas entre os pares, se relacionam naquele ambiente. Contudo, o autor atenta para o fato de que as crianças não estão isoladas do mundo adulto, portanto, na cultura de pares também se leva em consideração a interação das crianças com os adultos.

Os pares e as culturas de pares são centrais para a participação das crianças como membros de sua cultura, isso não significa que os pais e as famílias não sejam importantes. As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa. Crianças pequenas não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeiro mediada por adultos. Nos primeiros anos da criança, a maioria das rotinas culturais adulto-criança acontece nas famílias. Assim, as culturas de pares iniciais não são decorrentes de confrontos diretos das crianças com o mundo adulto. À medida que as crianças se aventuram para longe da família, elas apontam para direções específicas, preparam-se para a interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares, todos derivados de experiências anteriores em suas famílias (CORSARO, 2011, p. 130).

O adulto que está em relação com as crianças tem o papel de mediador, no ambiente familiar, de mediar as rotinas culturais e em outros contextos (escolas, por exemplo), de mediar outras rotinas, de forma que a criança amplie o próprio repertório cultural e possa, de forma cada vez mais autônoma, desenvolver outras culturas, derivadas de novas relações. Portanto, as interações entre as crianças e adultos são tão relevantes quanto as interações entre os pares, pois estas influenciam no modo como se relacionam.

⁴⁵ Esta é uma tradução para o português de Portugal. Não tive acesso ao texto original em inglês.

No entanto, quando se trata de pesquisa com crianças, Corsaro (2005b), como pesquisador, também traz a ideia de que, ao entrar no campo, não se deve agir como um *adulto típico* daquele contexto, para que possa entrar e ser aceito no grupo de crianças e, principalmente, se envolver diretamente nas interações de pares delas, ganhando, assim, o acesso ao mundo conceitual das crianças. Aqui, não necessariamente, o adulto tem o papel de mediador, mas de se fazer parte daquele contexto na convivência com todos os envolvidos.

Como pesquisadora e professora, sou uma personagem *típica* do campo, portanto, esse era um ponto de extrema atenção para que pudesse conseguir a conquista das crianças e ter abertura para a entrada no campo como pesquisadora.

Outro ponto levantado por Corsaro (2005a) é que nas brincadeiras aparecem as culturas de pares e agência das crianças, como em fantasias, jogos espontâneos ou em jogos dramáticos de papéis, por exemplo. “O reconhecimento do ‘poder transformativo’ do jogo pelas crianças é um elemento importante da cultura de pares” (CORSARO, 2005a, p. 9). Dentro desses jogos, os conflitos também podem surgir e, a partir dos debates e discussões gerados neles, laços de amizade e o desenvolvimento do grupo podem ser fortalecidos.

Agência/protagonismo e escuta

William Corsaro é um dos pensadores atuais que trabalha “dois conceitos centrais de uma nova sociologia das crianças” (CORSARO, 2011, p. 15): a criança como construtora da própria cultura, contribuindo para a produção de um mundo adulto e a infância como forma estrutural ou parte da sociedade.

O primeiro conceito traz a ideia de que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção de sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

O segundo conceito é a própria infância como uma categoria ou parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. No entanto, é uma categoria que os membros mudam periodicamente, mas que nunca desaparece. Tendemos a pensar a infância como um período transitório de preparação para ingressar na sociedade e não como forma estrutural, reafirmando que as crianças são parte integrante da sociedade desde o nascimento (CORSARO, 2011).

Uma forma de trazer à tona a agência e protagonismo das crianças é estar atento ao que elas têm a dizer sobre as próprias práticas e culturas, o que se mostra fundamental para que mudanças efetivas sejam realizadas. Para Eloísa Rocha (2008, p. 46), “a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”.

Entendendo que infância é uma categoria da qual a criança faz parte e que a criança é sujeito de direitos e construtora de conhecimento, a ideia é poder proporcionar com que essas crianças possam expressar e refletir sobre a prática musical que vivenciam. Portanto, Silvia Helena Vieira Cruz acentua que:

Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo sua identidade. Que significados, que sentimentos etc. têm as crianças sobre suas experiências, sobre os elementos da sua cultura? Ainda se conhece muito pouco sobre isso (CRUZ, 2008, p.13).

Assim sendo, fazer pesquisa com crianças, dialoga diretamente com o protagonismo da infância, fazendo com que elas se situem na condição de copesquisadoras, ressignificando sentidos, posturas e olhares sobre os quais estaríamos fadados a cair em padrões e estereótipos que adultos normalmente têm sobre o universo da criança.

Ainda nesse aspecto, Priscilla Alderson (2005) questiona: se crianças podem ser participantes ativos em pesquisa, também podem ser pesquisadores ativos? Deste modo, a autora destaca níveis de envolvimento das crianças em pesquisas, sendo:

- os níveis mais baixos como simulações de trabalho compartilhado: manipulação, papel decorativo e participação simbólica;
- os níveis intermediários, “(...) participação real: as crianças recebem tarefas sem deixarem de ser informadas e consultadas; e adultos iniciam, mas também compartilham, as decisões com crianças” (ALDERSON, 2005, p. 429);
- os níveis superiores com projetos iniciados e dirigidos por crianças.

Nos níveis superiores evidencia-se todo o protagonismo da criança copesquisadora. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, as crianças são pesquisadoras,

construtoras de conhecimento e agentes proponentes e não somente sujeitos da pesquisa. No âmbito da investigação desta dissertação, o envolvimento das crianças dá-se em nível intermediário. Alderson assinala nesse sentido que:

As provas de atividades e conquistas das crianças pesquisadoras, assim como seus resultados de pesquisa, vão provavelmente promover apreciações mais respeitosas e realistas sobre suas habilidades como atores sociais (ALDERSON, 2005, p. 438).

Corroborando com Alderson, Gaitán (2005) também traz essa perspectiva do protagonismo da criança por meio da escuta das vozes delas mesmas, da consultoria ou da participação ativa. No entanto, para a autora, isso variará de acordo com as relações que são estabelecidas: “As experiências de participação das crianças dependem de seu relacionamento com os adultos que trabalham com elas” (GAITÁN, 2005, p. 38, tradução livre⁴⁶)

Possivelmente, por meio da escuta e da criação de vínculos é que colocamos as crianças como protagonistas. A escuta que se atenta ao que elas têm a expressar e os vínculos é que vão intensificar o relacionamento entre os envolvidos na pesquisa (adultos e crianças), para que sejam consideradas protagonistas e que possamos conhecê-las por elas mesmas.

2.2.2 Educação musical e a pedagogia do acontecimento musical

Como referencial teórico no campo da educação musical trago conceitos da educadora brasileira Teca Alencar de Brito, que propõe uma pedagogia do acontecimento musical. Entre os conceitos estão educação musical menor, música como jogo e ideias de música. Tais propostas são fundamentos na filosofia de Gilles Deleuze repensados para a educação musical.

Apontando para uma pedagogia do acontecimento que, dentro outros pontos, respeita a emergência e a transformação das ideias de música das crianças em seus percursos de expressão e pensamento musicais, o trabalho visa destacar o contínuo movimento do fazer musical da infância, acenando para o importante papel dos jogos de improvisação e composição nos territórios da educação musical (BRITO, 2013, p. 101).

Essa proposta pedagógica vem ao encontro das práticas relatadas na revisão bibliográfica e na pesquisa de campo deste trabalho, uma vez que a escuta ampla das

⁴⁶ Las experiencias de participación de los niños dependen de su relación con los adultos que trabajan con ellos. (GAITÁN, 2005, p. 38)

crianças (dos sons, silêncios, reflexões, construções, movimentos etc) partem do respeito do que acontece no momento e do que pode ser transformado e desenvolvido a partir dali. Dentro dessa pedagogia do acontecimento, entendo que estão as ideias de música, a música como jogo e a educação musical menor, uma vez que esses conceitos são baseados no que emerge e se desdobra a partir do que é realizado nos espaços e contextos de educação musical, que “inclui os afetos na percepção do aqui e agora” (BRITO, 2019, p. 26).

Para Brito, essa proposta é o que dá sentido para as crianças fazerem música: “navego por uma pedagogia do acontecimento, em planos que valorizam o emergir de projetos que, efetivamente, tenham sentido para elas, com as quais eu crio alianças que contribuem com a contínua reorganização do fazer musical. (BRITO, 2013, p. 102, 103)

Brito (2019) ressalta que somos seres musicais e que isso é uma potência por si só, sem reduzir a música a outros fins. No entanto, fazendo música, a gente vive a dimensão artístico-cultural “que, a um só tempo, fortalece nossa identidade e aproximamos do outro, do diferente, do antigo e do novo” (BRITO, 2019, p. 38). Dentro desta perspectiva, pode-se dizer que o fazer musical é uma forma de cultura de pares.

Brito é educadora musical com experiência tanto com crianças, quanto do Ensino Superior em cursos de licenciatura e pós-graduação. Boa parte das experiências relatadas no livro *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação* (2019) é de aulas de musicalização com crianças. Diante dessa vivência, ela traz como proposta pedagógica práticas e conceitos que traçam a trajetória dela enquanto educadora musical, como as ideias de música e desenvolvimento integral do ser humano de Hans-Joachim Koellreuter⁴⁷ e de propostas pedagógico-musicais da segunda metade do século XX; as pedagogias musicais abertas do Fórum Latino Americano de Educação Musical (Fladem); as pesquisas de François Delalande que relacionam os processos de jogo de Jean Piaget (sensório-motor, simbólico e de regras) com o fazer musical; e conceitos filosóficos dos franceses Gilles Deleuze e Félix Gattari, como a repetição do diferente.

Como ideias de música, Brito concebe que:

Destacam a diversidade que cerca o fazer musical, seja no que se refere aos aspectos construtivos (sistemas, instrumentações, formas etc.), seja no que tange aos tantos significados que a música assume em diferentes grupos sociais, bem como em épocas distintas. Tais ideias assumem importância especial quando abordamos o fluxo fazer/pensar musical no decorrer da infância.

⁴⁷ Músico e educador musical alemão que foi naturalizado brasileiro.

[...] Também se referem aos processos criativos (em suas tantas possibilidades): a repetição diferente; a diversidade de meios e possibilidades para o fazer e a reflexão sobre o tal fazer. Assim sendo, jogos de improvisação com foco na escuta, na forma, em conceitos musicais e, enfim, em aspectos variados dialogarão com reflexões, análises e informações, acenando para planos de integração com outras linguagens (cênica, plástica, movimento...) (BRITO, 2019, p. 22 e 23).

Aqui, vou me ater, sobretudo, ao foco na escuta, no que engloba a escuta das crianças, seja a das vozes, a musical, a reflexiva ou das inúmeras expressões que elas podem ter e o que Brito nos fornece sobre esse conceito.

A relação das crianças e dos adolescentes com sons e músicas deve ser considerada a partir de aspectos relativos à escuta, à produção de gestos sonoros, às condutas de produção e especialmente às “ideias de música”, ou seja: ao que pensam sobre, aos modos como lidam com os conceitos envolvidos, como fazem, desfazem e refazem os produtos sonoros e musicais, inventando, criando e recriando (desde que sejam estimulados a isso ou, ao menos, que não sejam reprimidos nesse sentido) (BRITO, 2019, p. 60).

Talvez, esse seja o ponto que mais dialoga com o capítulo quatro, no qual relato algumas situações do trabalho de campo em que a escuta se deu no fazer de criação musical e as reflexões que as próprias crianças faziam sobre essa prática e sobre as relações. Desta maneira:

Fazer escutas, repetir diferente, inventar, improvisar, refletir, compor... são possibilidades que potencializam a experiência musical e redimensionam as experiências vividas. Nesse sentido, precisamos fundar territórios de efetivas trocas entre alunos e alunas, educadores e educadoras, escutando e respeitando a diversidade de ideias de música, seja no que se refere ao que dizem, ao que propõem, quanto ao que se refere ao que fazem, ou seja, às produções sonoro-musicais (BRITO, 2019, p. 171).

Pensar a música como um jogo, para a autora, não é um jogo de brincadeiras ou atividades, mas *o jogo ideal*:

Proposto por Deleuze, o qual se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisações, em repetições (diferentes), em intervenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades, enfim. Jogo do sensível, da expressão, do Pensamento, da Escuta. Música como jogo ou um jogo chamado... Música (BRITO, 2019, p. 42).

Jogo que está (ou deveria estar) presente nos modos de ser e viver das crianças e adolescentes, mas que, não raro, se mantém distante dos ambientes responsáveis por suas formações integrais (BRITO, 2019, p. 43).

A música como um jogo advém da prática do que acontece no “aqui e agora”, que abre o espaço para as potências criativas, sem ganhadores e perdedores, mas de pessoas que colaboram entre si para a construção de sonoridades, reflexões, criações, entre outros.

Outro conceito que Brito trabalha é a de *Educação musical menor*. Traçando um paralelo com a ideia deleuziana de literatura maior e literatura menor voltada a uma análise da obra de Franz Kafka, Gallo (apud BRITO, 2009) sugere uma outra forma de pensar a educação, trazendo o pensamento de maior e menor, no qual a primeira refere-se à educação mais ampla, padronizada, dentro de diretrizes oficiais, a segunda, é ligada ao dia a dia, “na construção desse espaço de convivência, construção e transformação permanentes” (BRITO, 2009). Dentro desta segunda perspectiva, a menor, a autora propõe esse olhar para a educação musical:

Apresentei meu projeto de educação musical menor: modo que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes (BRITO, 2009, p. 32).

Como modo maior, a educadora coloca que se pode entender que temos, por exemplo, as instituições escolares e familiares, métodos e sistemas fechados e padronizados de ensino preocupados com apenas a aquisição de competências. Enquanto, como modo menor, compreende-se um modo “de ser e significar a existência” (BRITO, 2009), que transita entre territórios, assim:

uma proposta menor, que agrega a música, a infância e a educação, proposta na qual fazer música com as crianças é jogo que permite mergulhar no caos de onde emergem as forças do sensível e que está presente com força no modo de ser e viver da criança. Proposta que reafirma a possibilidade de territorializar e desterritorializar, de criar e desfazer lugares pela fuga do Mesmo, permitindo o emergir das variedades afetivas, sempre em movimento (BRITO, 2009, p. 33).

É dentro desta abordagem *menor* de escuta, de olhar para o micro para além dos padrões de alguma instituição ou método a ser seguido rigorosamente, que trabalho nesta pesquisa, trazendo também o contexto sociocultural em que essas crianças estão inseridas.

2.2.3 Corpo-infância

Em setembro de 2019, participei como ouvinte de uma palestra ministrada pelo educador Miguel Arroyo no *Sesc Bom Retiro* (SP) dentro do projeto *Educar hoje – a importância da escuta* junto com outros profissionais. Nela, uma questão colocada por Arroyo me fez ter uma outra percepção para o que acontecia em nas aulas de música corporal. Em dado momento da palestra ele questiona: “o que os corpos das crianças

querem nos dizer? O que um corpo de uma criança com fome diz?”. Saí da palestra com essas perguntas reverberando em mim, lembrando das aulas com as crianças que vêm de contextos de vulnerabilidade social e/ou econômica. Então, para me auxiliar nas pistas que os corpos das crianças apontam, trago, também como referencial teórico, o trabalho de 2012, reimpresso em 2018, organizado por Miguel Arroyo e Maurício Roberto Silva, *Corpo-infância – exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*.

Na dedicatória feita por Miguel Arroyo ao livro *Corpo-infância* que adquiri por ocasião da palestra, recebi a seguinte provocação do autor, depois de comentar que eu era educadora musical:

Mariana,

Que corpos? Que falas?

Meu abraço,

Miguel Arroyo

17.09.19

Nesse momento, usando um termo que as novas gerações podem não entender, “a ficha caiu”. Claro! O que querem dizer os corpos de crianças que saem de casa cedo, muitas vezes com o dia ainda escuro, e ficam horas em uma ou mais conduções para chegar à escola, depois ir para a instituição de contraturno escolar e na última aula do dia estarem com vontade de fazer música utilizando o próprio corpo? Como é que estão esses corpos após tantas horas? Qual a disponibilidade? Que escuta eu, como educadora, posso ter do que esses corpos dizem? É o próprio Arroyo (2018b) que responde:

Como o corpo-infância é vivenciado na diversidade de sujeitos situados em contextos históricos marcados pelas desigualdades sociais (de classe) e diversidade de espaços, de relações sociais, étnicas, raciais, de geração, de gênero. [...]

Os docentes educadores experimentam no cotidiano das salas de aula nas escolas e na diversidade de projetos socioeducativos as presenças interrogantes, até incômodas desses corpos marcados pela simbiose entre desigualdades sociais e diversidades socioculturais (ARROYO; SILVA, 2018b, p. 09).

Talvez, aqui, mais do que respostas e conceitos, os autores tragam provocações para que, dentro da realidade na qual estou inserida, possa chegar a pistas.

Ao falar sobre corpo-infância nas aulas de música corporal com crianças de um projeto social, não quero tratar de como tem de ser tocado tecnicamente cada parte do corpo para a produção sonora de timbres específicos, quero abordar que corpos são esses

que estão disponíveis (ou não) para fazer música? Que escuta eu posso ter disso e como abordá-la? Arroyo (2018a) aponta que:

Abrir tempos, espaços para que nos transmitam seu mal-estar. Adotar uma pedagogia das verdades que carregam para como mestres ajuda-los a explicitá-las e a entender a luz dos conhecimentos seus significados por vezes indecifráveis. Aprender novos recursos, novas didáticas nem sempre aprendidas nas didáticas de aprendizagem (ARROYO, 2018a, p. 49 e 50).

Desta forma, neste trabalho, coloquei-me à disposição para perceber novas formas de aprendizagem para que pudesse construir conhecimentos, junto com as crianças, do que esses corpos musicais poderiam me dizer.

A seguir, coloco um mapa conceitual (figura 1) que ilustra as escolhas teóricas e de conceitos desta pesquisa.

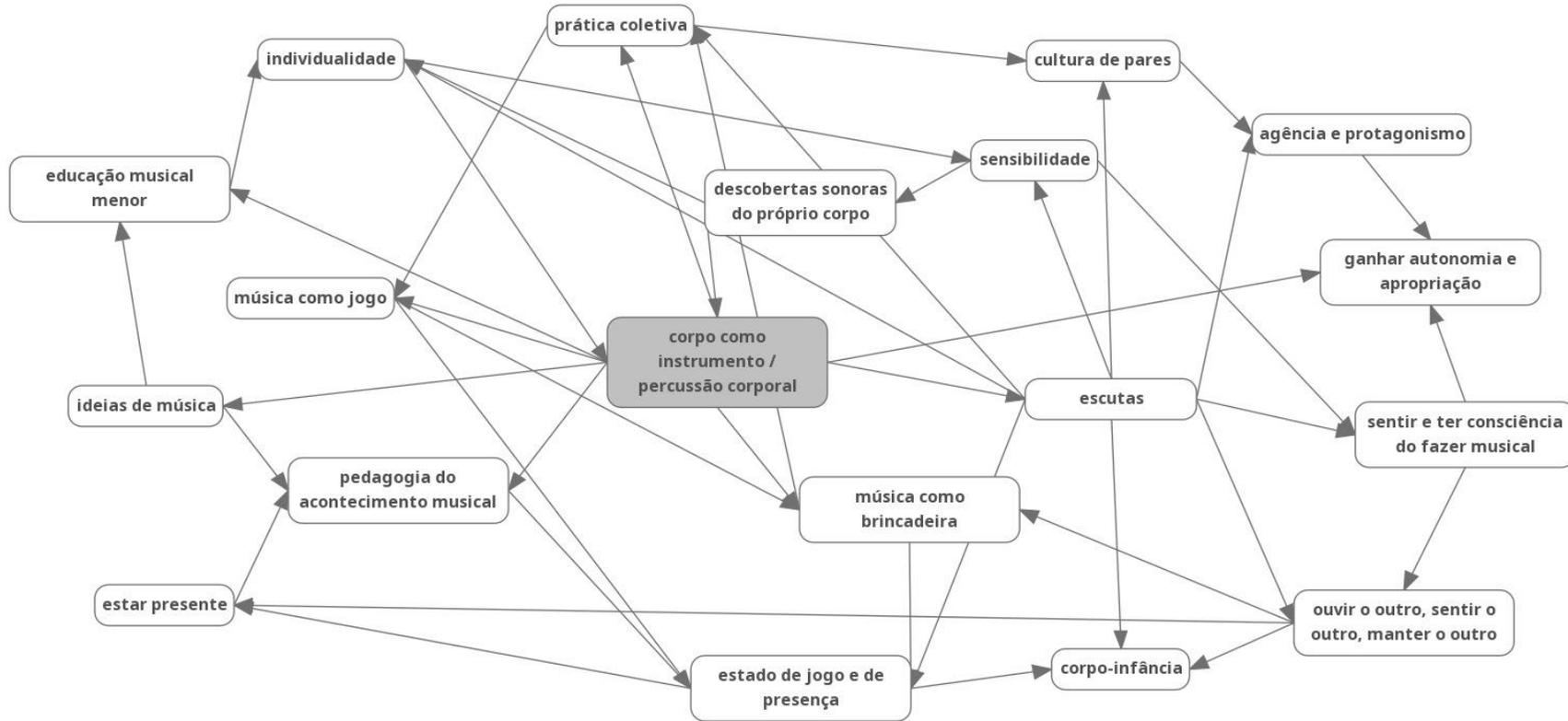


Figura 1 - Mapa conceitual

Fonte: autoria própria

CAPÍTULO TRÊS | CONTEXTOS E CAMINHOS DA ESCUTA

Sendo este um capítulo metodológico, apresento os contextos em que esta pesquisa se deu: o tipo de pesquisa adotada, o método cartográfico, as técnicas de investigação utilizadas, a ambientação do campo (histórico da instituição, como surgiu a música no espaço, as aulas as quais ministro, entre outros aspectos - local em que aconteceram) as escutas e as etapas realizadas.

3.1 – Pesquisa qualitativa e método cartográfico

Esta pesquisa caracteriza-se como do tipo qualitativa, na qual a pesquisadora também atua como educadora musical simultaneamente. Foi preciso considerar o processo desta vivência por desejar conhecer, por meio da escuta das crianças, o que e como elas compreendem da prática da percussão corporal que vivenciam semanalmente em aulas que ministro na ONG. Para isso, encontrei no método cartográfico o procedimento metodológico mais adequado para a investigação, uma vez que ele implica no acompanhamento de processos e de produção subjetiva.

Para escutar o que as crianças têm a dizer sobre as vivências com percussão corporal nas aulas que ministro, foi preciso ir além de uma perspectiva cartesiana sobre esses dizeres. Becker (2014, p. 188), no artigo *A epistemologia da pesquisa qualitativa*, apresenta o fato de, neste tipo de pesquisa, não se tratar de querer provar uma relação em particular, mas sim a descrição de um sistema de relações, “de mostrar como as coisas interagem dentro de uma rede de influência múltipla ou suportam uma relação de interdependência ou de qualquer outra coisa”.

Flick (2009) identifica algumas características da pesquisa qualitativa que vão ao encontro desta investigação:

Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados.

[...] Os conceitos (ou as hipóteses, se forem usadas) são desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa.

[...] Os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando.

A pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo [...]

Uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo. Sendo assim, as questões relativas à transformação de situações sociais complexas (ou outros materiais, como imagens) em textos, ou seja, de transcrever e escrever em geral, são preocupações centrais da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p. 9).

A cartografia foi sugerida inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Gatarri. Os autores abordam a ideia de rizoma que, assim como na botânica em que um broto se ramifica de qualquer ponto da própria estrutura, os elementos da pesquisa não têm uma hierarquia e linearidade (como uma raiz que se multiplica em outros ramos), mas têm pontos que podem emergir de qualquer parte, assim como em um mapa. Para Souza e Francisco (2016, p. 813) “a cartografia se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades”.

Assim, a pesquisa cartográfica possui vários percursos e conexões nos quais os envolvidos afetam uns aos outros, incluindo quem pesquisa e quem colabora com a investigação. Contudo, nessa abordagem não há neutralidade da pesquisadora. Desta forma, a essência dessa proposta metodológica é acompanhar processos, conforme afirmam Souza e Francisco (2016):

O mapeamento de um território, de uma realidade vai se processando no traçado de linhas que expressem o seu movimento e suas intensidades, suas conexões, suas diversas entradas e saídas, suas possibilidades e potencialidades. [...] O posicionamento ou atitude cartográfica, em pesquisa qualitativa, parte do entendimento de que a realidade-objeto a ser estudado não é estanque, como algo já dado, composto de formas a serem representadas e informações a serem coletadas; e nem tampouco separada daquele que pesquisa. No momento em que o pesquisador atualiza o seu desejo de pesquisar algo, na maioria das vezes, já há um processo em curso. Do mesmo modo, o contexto-território da pesquisa é, também, processo em curso, é história, processualidade (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 815).

Ser uma das personagens dessa pesquisa como professora/pesquisadora pode se apresentar como um ponto metodológico sensível, o que implicaria não conseguir um afastamento, recomendado por metodologias tradicionais em relação ao objeto de estudo. No entanto, é uma situação que se apresenta como um desafio estimulante, pois encontro-me em posição privilegiada, uma vez que reconheço os sujeitos envolvidos e contextos em que a pesquisa se realiza.

Conforme mencionado, a cartografia está centrada em acompanhar processos, pois é calcada na experiência de forma que haja, assim, o método da pesquisa-intervenção. Para Passos e Barros (2015, p.17), “tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber”. Posto que o objetivo desta pesquisa é conhecer como crianças, que participam periodicamente das aulas de percussão corporal (saber-fazer, o saber na experiência), entendem essa forma de prática musical (fazer-saber, a construção de conhecimento), estabelecem-se, assim, pistas que emergem a partir do que a escuta atenta das vozes das crianças indica.

Apesar dessas aulas de percussão corporal serem orientadas por mim, escutar as crianças e reconhecê-las como construtoras de conhecimento, especialistas sobre as próprias vidas e não meras receptoras de ensinamentos dos adultos, eram, até então, um território novo que eu passei, com a pesquisa, a habitar. Essa escuta e reconhecimento compreendem não só o que foi dito, mas também olhares, gestos, explorações, silêncios, sons, cansaços, corpos, interações, dinâmicas, relações e afetos.

Kastrup (2015, p. 45) nos traz que a prática de cartografar é habitar um determinado território com o qual não há o reconhecimento imediato, criando esse ambiente de observação. E é nesse âmbito das escutas que fui explorar o espaço desconhecido por mim e que, a partir delas, pudéssemos fazer, eu e as crianças, as intervenções necessárias ao longo do processo/pesquisa. Para Passos e Barros (2015, p. 30 e 31), a pesquisa-intervenção dá-se pela criação do caminho a ser percorrido, ou seja, nós, sujeitos participantes da pesquisa, constituímos juntos os caminhos que pudemos andar durante os meses de investigação.

Acompanhar processos de uma pesquisa subjetiva vem ao encontro do crescente protagonismo das crianças em investigações mencionadas no capítulo em que trato sobre a sociologia da infância como campo epistemológico. No entanto, poderíamos chamar as crianças, sujeitos da pesquisa, de copesquisadoras? Barros e Kastrup (2015, p. 73 e 74) apontam, no âmbito da cartografia, o caráter coletivo da pesquisa quando “o acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo”. Desta maneira, as escutas que a pesquisa focaliza mostraram as crianças como criadoras de música, como musicistas e também pensadoras desta experiência, o que nos dá as múltiplas vozes dessa pesquisa, para uma construção coletiva de conhecimento, em um

texto polifônico (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 71), no qual as falas dos participantes são expostas para que, juntos, pudéssemos elaborar compreensões sobre o tema.

Contudo, na escrita do texto, como compromisso ético, as crianças não são identificadas com os nomes reais. Assim, em um dos nossos encontros, pude esclarecer esse ponto a elas e, desta maneira, pedi para que dissessem por quais nomes gostariam de ser identificadas na pesquisa. Portanto, os nomes das crianças aqui relatados são os pseudônimos que elas criaram para si mesmas. Nesse processo, apareceram nomes comuns, apelidos e especificidades da escrita como: *Fernando*; *Fran*; *Melissa*, apelido: *Mel*; *Jaqueline*, apelido: *Jac*; *Pâmella*, com dois Ls; *Luiza*, com Z, apelido: *Lu*) e personagens de desenhos japoneses (*Torodoki*, *Charman*, *Lítten* e *Salamence*, por exemplo). Poucas crianças não estavam presentes nos momentos em que fizemos essas listas de nomes, então, para essas específicas, tomei a liberdade de renomeá-las⁴⁸.

Os cuidados éticos também foram tomados no que se refere à condição de crianças, sendo solicitada, assim, a autorização dos responsáveis e o assentimento delas próprias, por meio de autorização escrita para uso das informações para fins específicos de pesquisa, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos responsáveis, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado às crianças.

Como instrumentos para a produção de dados, (1) além das próprias aulas práticas de percussão corporal que essas crianças participaram semanalmente com a minha mediação, constam (2) os relatos feitos em diário de campo, (3) depoimentos espontâneos das crianças (conversas), (4) gravações em áudio e vídeo, transcritas posteriormente, e fotos de situações pontuais (5) observações e relatos pessoais sobre a turma antes, durante e depois do período de pesquisa, (6) a prática da escuta das vozes dessas crianças e (7) entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógica e de assistência social para uma melhor compreensão do contexto histórico e social da instituição e das crianças que ali frequentam.

Um ponto a ser considerado é a qualidade sonora das gravações das produções musicais das crianças em razão de que a percussão corporal tem uma especificidade que é a da captação do áudio. Fiz gravações em áudio e vídeo de situações dentro e fora das

⁴⁸ Doravante, os nomes das pessoas envolvidas na instituição serão alterados, sendo usado um nome fictício para referenciá-los e estarão identificados em *itálico*, tanto o das crianças, conforme descrito, como também os nomes de demais funcionários entrevistados e/ou citados.

aulas, conforme mencionado anteriormente que, para registro e observação, são efetivos. No entanto, como foi captado com o microfone do celular e/ou *tablet*, sem microfonação exclusiva para este fim, a qualidade do áudio fica a desejar, impossibilitando a identificação e diferenciação de timbres, bem como a sobreposição de sons do ambiente que, por vezes, cobrem a produção musical das crianças. Diante disso, recorri à transcrição para partitura de um arranjo criado pelas crianças e descrito em uma das cenas do capítulo quatro. Nos apêndices B, C e D são encontradas a partitura do arranjo na íntegra, a bula para percussão corporal e as transcrições das sequências elaboradas pelas crianças. Assim, as transcrições dessas criações são registros meus, feitos *à posteriori*, para compartilhar o que as crianças produziram. Durante as aulas recorreremos somente à escuta e memorização do que era criado.

3.2 Lar Sírio Pró-Infância

A instituição em que a pesquisa foi desenvolvida é o Lar Sírio Pró-Infância⁴⁹, localizada no bairro do Tatuapé, zona leste da cidade de São Paulo. Fundado por imigrantes originados da cidade de Homs em 1923, o Orphanato Syrio, surgiu da necessidade de oferecer abrigo para cinco crianças órfãs vindas da Síria, período em que houve intensa imigração de sírio-libaneses ao Brasil.

Até o início dos anos 2000 funcionava exclusivamente como Saica (Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes), quando foi aberta a possibilidade de atender crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, no contraturno escolar, concomitantemente ao atendimento das crianças e adolescentes abrigadas. Desde 2015 a instituição não tem mais nenhum atendimento em regime de Saica e funciona com programas sociais (como o Centro para Criança e Adolescente, CCA, da Prefeitura do Município de São Paulo) e profissionalizantes.

Desde a fundação até hoje, o Lar Sírio é situado no mesmo local, em um terreno de 15 mil metros quadrados, que foi adquirido no ano de criação da instituição. Tratava-se de uma antiga chácara, visto que a região, à época, mais afastada dos centros urbanos, era uma área voltada à agricultura, em que se produziam frutas, hortaliças e criação de pequenos animais. O abrigo (como era chamado à época) foi implantado no casarão dessa chácara, inicialmente. No entanto, com o aumento da demanda para atendimentos de mais

⁴⁹ Rua Serra de Bragança, 1086 - Tatuapé, São Paulo - SP

crianças, viu-se a necessidade da construção de prédios adicionais. Dentre esses prédios, também há, até hoje, uma capela católica ortodoxa, dedicada a São Jorge (D’ALESSIO; JUNIOR, p. 46 – 66), capela essa que deu o nome temporário ao Lar, conforme esclarecem os autores:

Em 1939, o Orfanato é reconhecido por Lei Federal e, em 1942 tem seu nome mudado para Orfanato São Jorge já que, nesse momento, por conta da Segunda Grande Guerra, qualquer nome estrangeiro ou que fizesse referência a outros países era proibido. A denominação original volta a ser usada em 1945. Em 1954, passa a se chamar Lar Beneficente Sírio (D’ALESSIO; JUNIOR, p. 66).

Por meio das Secretarias de Educação e de Bem Estar Social, convênios foram feitos com a prefeitura da cidade de São Paulo e “em 17 de outubro de 1988, o antigo Orfanato passa a se chamar Lar Sírio Pró-Infância” (D’ALESSIO; JUNIOR, p. 69)

Em entrevista realizada em 10 de março de 2020, *Mariângela*, coordenadora do serviço social do Lar Sírio, esclarece sobre o processo de transformação estrutural, física e no atendimento:

Eu acho muito importante a gente pensar nesse processo histórico em que se dá a fundação do Lar Sírio, porque aí ele começa bem com esse modelo de acolhimento dos imigrantes sírios, que iniciam com esses dois irmãos que vieram de Homs. E aí eles começam esse trabalho em caráter de orfanato mesmo, com toda uma proposta bem voltada para uma ideia muito mais caritativa, porque como tinha esse contexto religioso, foi também administrado por freiras. Aí o Lar vai passando por todo um processo evolutivo, né? Na sua estrutura, tanto física, como também de proposta de atendimento.

Então, aí depois ele vem e passa por esse processo de transição de orfanato para Saica⁵⁰, que aí começa com esse reordenamento em 2003, com a administração da *Clarice*. Porque ela vai dando continuidade ao que já estava, então já tinha todo um caminhar, mas ela vai dando continuidade e aí dentro, é... nesse paralelo no Saica [...] vem, então, essa proposta, que é a proposta do Pase, que é o Programa de Apoio Socioeducativo.

Porque aí o que acontece: foi sentida a necessidade de que tinham mães que não precisavam do acolhimento institucional, elas precisavam de um atendimento no contraturno escolar. Aí, o Pase vai nascendo desta necessidade. Então, parece que há muito esse movimento em que a própria comunidade vem com esta demanda e o Lar Sírio, ele vai absorvendo esta demanda e ele, também, enquanto vai absorvendo, ele também vai passando por um processo de transformação.

E, ressaltando, que sempre foi um público que apresentou esta situação vulnerável e de risco social ou pessoal, ou risco social e pessoal (Entrevista – coordenadora do serviço social *Mariângela* - 10/03/2020).

Por muitos anos, o Lar Sírio ofereceu atendimento híbrido, com crianças no serviço de acolhimento institucional e crianças que frequentavam no contraturno escolar,

⁵⁰ Serviço de Acolhimento Institucional para Criança e Adolescente

voltando para as próprias casas diariamente. Entretanto, em 2015 ocorreu o fim do serviço de acolhimento e o atendimento passou a ser exclusivo no contraturno escolar.

Hoje em dia, conforme *Mariângela* explica, o atendimento é de crianças de quatro a 14 anos e 11 meses, considerado Pase⁵¹, porém, parte desse atendimento é realizado com a parceria e subsídio da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) da Prefeitura do município de São Paulo, por meio do Centro para Crianças e Adolescentes (CCA)⁵². Atualmente, para jovens acima de 14 anos e 11 meses, também há o Programa de Apoio à Profissionalização (PAP). Até o momento da entrevista (março de 2020), existia a meta de ter 500 crianças e adolescentes matriculados em 2020, segundo a coordenadora do serviço social:

Nós estamos com uma meta para 2020 de matricularmos 250 crianças e adolescentes pela manhã e 250 crianças e adolescentes à tarde, então a gente tem uma meta de cumprirmos é, quantitativamente, 500 pessoas; fora o nosso pós⁵³, que é o Emei⁵⁴ Lar Sírio, Sesi⁵⁵, do 1º ao 5º ano e algumas escolas do entorno que a gente atende a partir das 03h30 da tarde. Escolas do Estado, escolas públicas. (Entrevista – coordenadora do serviço social *Mariângela* - 10/03/2020)

As crianças que participam desta pesquisa estão no Programa de Apoio Socioeducativo (Pase), pois se encontram na faixa etária entre sete e nove anos. Contudo, para nós, educadores sociais e oficinairos, não há distinção de qual criança é matriculada via CCA ou não, pois isso fica a cargo da organização interna da instituição. O ponto em comum a todas as crianças é que estão em situação de vulnerabilidade social, pessoal e/ou econômica.

A estrutura física é composta por alguns casarões, parque, horta (*meio ambiente*), refeitório, quadra (*centro esportivo*), igreja São Jorge, padaria, lavanderia e pátio. Boa parte desses casarões, alguns térreos e outros com dois andares, eram os antigos quartos coletivos do abrigo, por isso têm salas amplas. Hoje, de acordo com o uso desses espaços, foram denominados por: *território do saber, espaço da civilidade e convivência, bem estar, ateliê de artes, casa brincante, sede sociocultural, casa da cultura e musicalidade,*

⁵¹ Pase é o Programa de Apoio Socioeducativo, um programa interno do Lar Sírio.

⁵² CCA é um programa da Prefeitura da cidade de São Paulo de proteção social à criança e ao adolescente, para o qual os usuários são encaminhados por meio do CRAS – Centro de Referência de Assistência Social.

⁵³ O “pós” é o atendimento de um horário posterior ao da escola do período da tarde, com prestação de serviço até às 19h, no qual recebem as crianças da Emei, Sesi e de escolas públicas próximas. Dentro do terreno do Lar Sírio também tem uma Emei e uma unidade do Sesi.

⁵⁴ Escola Municipal de Educação Infantil Lar Sírio

⁵⁵ Serviço Social da Indústria

além dos prédios para atendimento administrativo e os que estão destinados a Emei Lar Sírio e unidades do Sesi, Sebrae⁵⁶ e Senac⁵⁷.



Figura 2 - Vista panorâmica do Lar Sírio

Fonte: Site da Instituição – Conheça o Lar Sírio⁵⁸

Os prédios que foram construídos conforme o atendimento das crianças foi ampliado, quando ainda era orfanato, hoje abrigam esses espaços de aulas e de convivência. Diante disso, as aulas de música corporal aconteceram em três espaços distintos ao longo do tempo, sendo: (1) de 2016 a 2018 em uma sala do prédio amarelo, Rizkallah Jorge⁵⁹, conhecida, na época, como sala de vídeo. Hoje é o prédio chamado de *Espaço de civilidade e convivência*, cuja sala, comprida, não muito larga, em que com uma turma com mais de 20 crianças não era possível fazer uma roda circular e sim ovalada. Aproximadamente cinco crianças da turma que participam da pesquisa passaram a frequentar as aulas de música corporal nessa sala a partir de 2016, quando tinham cerca de cinco anos; (2) em 2019, as aulas passaram a ser no Pavilhão Taufik D. Camasmie (atual Casa da cultura), uma sala térrea, que fica entre o ateliê de artes, a quadra e a horta. É ampla, com poucos móveis e objetos, bastante área livre e um palco ao fundo, permitindo, assim, ter espaço para rodas grandes, movimentação, trabalhar em pequenos

⁵⁶ Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas

⁵⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

⁵⁸ Lar Sírio < <https://www.larsirio.org.br/conhe%C3%A7a-o-lar> > Acesso em: 19 de julho de 2021.

⁵⁹ Os nomes originais dos prédios são em homenagem a quem financiou a construção e/ou a reforma do mesmo.

grupos etc. Atrás do palco existe um depósito, no qual ficam guardados os instrumentos de percussão e figurinos das apresentações. As aulas que fazem parte da pesquisa são iniciadas nesse local; (3) já em 2020, com a proposta de ter um dos prédios destinados à música e a maior parte das aulas ser realizada lá (musicalização, coral, violão, teclado, flauta, violino, música corporal e sala da musicalidade), mudamos para o prédio laranja, Pavilhão Kaba-Salomão, para o segundo andar, sala 3, uma sala que antigamente era um dos dormitórios.



Musicalidade

Kaba Salomão

Visão do Lar: Ambiente destinado ao incentivo da arte musical em toda a sua diversidade

Visão das Crianças: "Ser musical é sentir liberdade, alegria, é contagiar e deixar a música te levar"

Figura 3 - Espaço Musicalidade

Fonte: Site da Instituição – Conheça o Lar Sírio⁶⁰

A sala é ampla, comprida (ambiente retangular), tem armários embutidos e, ao fundo um banheiro coletivo, com chuveiro, pias e sanitários. Em 2020, por estar vazia, colocamos algumas cadeiras, uma mesa com aparelho de som e um órgão eletrônico vindo de doação, compondo a “decoreação” da sala. Foi nessa sala que as aulas que contemplam parte da pesquisa aconteceram, pesquisa iniciada em outubro de 2019 (quando as aulas aconteciam na Casa da Cultura à época), mas que foi interrompida, diante da pandemia de Covid 19. Nosso último encontro presencial foi em 10 de março de 2020.

3.2.1 "Vamos fazer aquele Barbatuques?⁶¹": histórico da presença da música no Lar

⁶⁰ Lar Sírio < <https://www.larsirio.org.br/conhe%C3%A7a-o-lar> > Acesso em: 19 de julho de 2021.

⁶¹ Proposta da superintendente do Lar em 2016.

Em entrevista realizada com a coordenadora pedagógica *Márcia*, via troca de mensagens pelo aplicativo *Whatsapp* em 23 de abril de 2020, já em período de isolamento social, ela comenta sobre o histórico da presença da música na instituição. *Márcia* relata que desde a época do abrigo havia coral orfeônico, no qual as crianças iam cantar na missa da Igreja Ortodoxa, ligada à *Arquidiocese Ortodoxa Antioquina de São Paulo e Todo o Brasil*, localizada no bairro Paraíso, zona sul de São Paulo: “acordavam cedo pra ir à missa cantar. Algumas odiavam. Outras gostavam porque saiam. Era um passeio”.

A seguir, descrevo a fala de *Márcia*, em que ela traça essa trajetória da música no Lar Sírio:

O Lar Sírio é uma instituição que tem 97 anos e desde... não tem o registro desde quando, mas pelas fotografias, pelos livros históricos, as edições de 50 anos, 70 anos do Lar, tem fotografias e tem esses registros mesmo de quanto a música estava presente nas atividades das crianças. Sempre o coral, o coral orfeônico. Tem até um quadro de um professor, que eu não sei se era da Igreja Ortodoxa, tinha essa ligação com a Igreja Ortodoxa. Dentro do Lar tem uma réplica da Igreja Ortodoxa, apesar do Lar, hoje, ser uma instituição que não tem religião, as crianças têm essa liberdade de crenças e tudo mais, mas o coral sempre foi presente.

[...] Quando eu entrei no Lar, isso já faz 20 anos agora em 2020, de música tinha somente o coral, era praticamente só de meninas, porque as meninas ficavam até 18 anos e os meninos até 10 anos, porque tinha uma preocupação da Diretoria com eles adolescentes, né? Mas quando eu entrei, junto com uma outra psicóloga e o antigo superintendente também a gente começou a pensar em estratégias para manter os meninos sim, porque a idade de 10 anos ainda era uma idade muito vulnerável pra sair da proteção que o Lar oferecia. Então, aí os meninos começaram a crescer também e alguns faziam parte do coral.

Mas eu me lembro que a gente começou flauta para esses meninos. Eram uns seis ou oito meninos e a gente queria uma atividade para eles que eles gostassem e eles gostaram bastante da flauta. Então, foram anos com esses meninos fazendo flauta. Foi a segunda atividade de música.

Depois, introduzimos o violão também, não era nem o *Celso* o professor, era o professor *Ricardo* e ele também ficou uns anos lá dando o violão também era uma atividade para as crianças do abrigo, até aí era só abrigo, gostavam bastante, depois abriu para o Pase, enfim, as turmas ficaram com crianças do abrigo e crianças do Pase, né?

A outra atividade foi a percussão em 2009, tá? Então, em 2009 [...] começamos a percussão com o professor *Willian*, numa parceria bacana que vem até hoje, uma atividade muito legal, as crianças gostaram muito no início, tinha muito aluno, muito, muito, muito, sempre muita gente, muita fila de espera, uma atividade bem concorrida. Ficamos anos com a percussão bombando. Aí sempre a gente pensa em novas atividades, porque as crianças vão se habituando e tem uma tendência natural de não querer mais fazer.

[...] Então, a cada dois, três anos, quatro, dependendo inclusive de orçamento, a gente conseguia e consegue introduzir uma nova atividade. Aí quando foi em 2016, a antiga superintendente, *Clarice*, me perguntou "Ah, vamos fazer mais uma atividade? Que vai ter um projeto, que vai vir uma verba e eu acho que queria mais uma atividade de música, né? Enfim, é tão importante e tal". Aí ela falou "vamos fazer aquele Barbatuques?". Aí a gente viu e achou bem bacana, eu conhecia pouquinho só do trabalho deles, mas achava muito bonito, muito interessante. Pensamos na facilidade de ter o corpo como instrumento, quer dizer, teoricamente não precisava gastar nada além da remuneração do educador e aí trouxemos você e, então, é isso, em 2016 trouxemos a música

corporal e, em seguida, a flauta. A flauta naquela época do abrigo, depois que os meninos foram embora, também a professora mudou de cidade, a gente acabou não voltando (com) a flauta.

E em 2019, o violino. Porque a Diretoria está com uma expectativa muito grande com relação à orquestra. Então, é isso. Temos também o teclado e...

Ah, interessante também que o Lar tem muito piano, né? Tem agora uns três, quatro, não sei, tudo bem que estão desafinados, talvez não tenham sido cuidados como deveriam, mas para você ver como a presença da música já era mesmo bem antiga, porque na reforma do Salão Nobre, a gente deixou guardado no depósito uns dois ou três pianos, enfim... acho que é isso. [...]

[...] Uma coisa importante também é que hoje as educadoras são todas pedagogas, mas mesmo quando não eram tinham sim um olhar para as atividades dos menores sempre cantando, sempre fazendo brincadeiras de roda, cantigas. Eu lembro no abrigo, com as crianças menores cantigas para dormir com as crianças bem pequenas, de quatro, cinco, que a gente tinha... pensa num quarto, né? Eu lembro que elas cantavam para as crianças. Então, enfim, acho que o Lar sempre considerou a parte de música uma área de muita importância para o desenvolvimento da criança e do adolescente (Entrevista – coordenadora pedagógica *Márcia* - 23/04/2020).

3.3 Etapas da pesquisa

Embora já estivesse na instituição como professora da aula de música corporal desde 2016, o espaço foi estabelecido como campo de pesquisa apenas em 2019. A proposta inicial era de que ela se realizasse oficialmente de outubro de 2019 a junho de 2020, contudo, diante da suspensão das atividades por conta do isolamento social determinado no Estado de São Paulo em consequência das medidas de mitigação para a propagação do novo Coronavírus, a pesquisa de campo teve o término adiantado para março de 2020, quando as aulas foram suspensas por prazo indeterminado.

No início do período de isolamento social, ainda estava com esperança de que as aulas voltassem no segundo semestre e que poderia, deste modo, dar continuidade ao trabalho *in loco*. Porém, conforme os meses foram passando e as incertezas da retomada das atividades presenciais se confirmando, considerei, em julho de 2020, que a volta ao campo não ocorreria mais no prazo necessário para a conclusão da pesquisa⁶². Formou-se, então, um cenário inesperado que interrompeu a investigação em andamento e demandou mudança nos planos iniciais.

Em encontros de orientação com a prof^a Dr^a Margarete Arroyo, pensamos na possibilidade de também resgatar memórias de momentos pré-pesquisa, tanto do próprio

⁶² Embora seja uma Organização Não Governamental, o Lar Sírio segue o calendário das escolas públicas, já que as crianças atendidas, na maioria, são estudantes da rede municipal e estadual de ensino da cidade de São Paulo. No mês de novembro de 2020, a instituição passou a receber, no máximo, 20% dos matriculados, porém, sem as aulas dos especialistas, na qual as aulas de música corporal se encaixam. Em virtude da condição socioeconômica das crianças atendidas, ficou longínqua a possibilidade de ter aulas *on-line* de forma remota, devido à falta de acesso à internet que permitisse acompanhar as aulas.

ano de 2019, quando já existiam alguns registros circunstanciais, quanto recuperar situações marcantes dos anos anteriores com essa turma de crianças, algumas das quais frequentavam as aulas de música corporal desde 2016. Assim, visitamos diversas vezes os objetivos do trabalho para ver se, dentro desse novo cenário, eles ainda faziam sentido com o material que tínhamos em mãos. Não foi preciso uma mudança significativa no projeto inicial, porém, alguns objetivos específicos ganharam maior peso do que outros pensados anteriormente. Por isso, reli e revi o diário de campo feito até o momento, na tentativa de trazer mais elementos para os relatos. Esses passaram a ter não só a descrição dos acontecimentos, mas também impressões pessoais, relacionando com algumas bibliografias e conceitos aprendidos do método cartográfico, da sociologia da infância e da pedagogia do acontecimento musical, além de resgatar as memórias de anos anteriores em que integrantes da turma atual estavam, como aulas e passeios externos nos quais tive a oportunidade de acompanhar. Assim, a mudança ocorrida foi considerar os meus registros e memórias das aulas de música corporal ocorridas antes do início da pesquisa. Essa adição de material pareceu-me fazer sentido uma vez que um dos objetivos da pesquisa, além de discutir e refletir acerca da compreensão que as crianças têm da percussão corporal, é também a de discutir e refletir sobre a minha prática docente.

O quadro 1, a seguir, mostra a síntese das etapas da pesquisa percorridas:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO	TOTAL DE ENCONTROS
Pré-pesquisa: experimentando conversas com as crianças	Junho de 2019	Setembro de 2019	3 meses	---
Aprovação do comitê de ética	04/09/2019 (submissão)	01/10/2019 (parecer favorável)	---	---
Conversas com as crianças fora da situação de aula	Outubro de 2019	Março de 2020	4 meses	---
Aulas de música corporal (semanal)	01/10/2019	10/03/2020	40 – 50 minutos cada aula 4 meses	14
Ensaio geral + Apresentação de final de ano	28/11/2019	29/11/2019	2 dias	2
Entrevista com as coordenadoras	Março de 2020	Abril de 2020	1 mês	2
Interrupção do trabalho de campo	03/2020	---	---	---

pela pandemia de Covid 19				
Retomada dos registros e memórias pessoais das aulas de música corporal ocorridas antes do início da pesquisa e detalhamento do diário de campo	Julho de 2020	Agosto de 2020		
Categorização dos registros feitos em diário de campo e transcrições de entrevistas	Abril de 2020	Agosto de 2020	4 meses	---
Elaboração do Relatório de qualificação	Julho de 2020	Outubro de 2020	3 meses	---
Banca de qualificação	11/12/2020	11/12/2020	1 dia	---
Revisão do relatório com as considerações da banca e retomada da categorização de campo	Fevereiro de 2021	Maior de 2020	---	---
Escrita do capítulo quatro	Maior de 2021	Julho de 2021	---	---
Transcrição para partitura da criação do arranjo elaborado pelas crianças	Junho de 2021	---	---	---
Escrita das considerações finais	Julho de 2021	Agosto de 2021	2	---
Revisão	Setembro de 2021	Setembro de 2021	---	---
Banca de defesa	Outubro de 2021	Outubro de 2021	1 dia	1

Fonte: autoria própria

Antes de iniciar a entrada no campo, realizei uma “pré-pesquisa”, na qual, nos meses de junho, agosto e setembro de 2019, conversei informalmente com algumas crianças, fora dos horários de aula, sobre o que elas achavam das nossas aulas e o fazer música com o próprio corpo, para ter uma indicação se a escuta dessas vozes traria dizeres para além de “sim” e “não”, “gosto”, “não gosto” e ver se essa abordagem de pesquisa poderia ter caminhos proveitosos. Esses momentos também foram incluídos no diário de campo.

Ainda no período de pré-pesquisa, comentei com as crianças sobre a proposta de participação na investigação. Assim que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê

de ética, passei diversos momentos de aula (muitas vezes, a aula toda) explicando às crianças sobre o que era a pesquisa, para que pudessem decidir participar ou não. Nessas ocasiões, contei com a colaboração da coordenação pedagógica, que também me auxiliou nas explicações às crianças sobre pesquisa e fez a interlocução com os responsáveis para que pudessem assinar e entregar os termos assinados. A entrega dos termos assinados foi feita ao longo das semanas para a estagiária que acompanhava as aulas ou para a coordenadora *Márcia*.

Tanto a coordenação, quanto a superintendência, prontamente forneceram documentos, declarações e dados necessários para a autorização e viabilização da pesquisa na instituição.

Os encontros informais, pré e durante a pesquisa, aconteceram fora do período de aula, durante intervalos, horários livres, de lanche, após o almoço ou enquanto esperavam a van ou algum responsável ir buscar. Por isso, esses encontros informais não têm uma duração definida (em minutos ou horas). Algumas vezes, quando estavam em horário livre e viam que a sala estava disponível, as crianças pediam para ficar brincando ou conversando no espaço. Aproveitávamos esses momentos para dialogar sobre as aulas. Esses encontros foram descritos em diário de campo e, quando preferia gravar algum momento a anotar, transcrevi as falas posteriormente.

Como já mencionado, as aulas de música corporal ocorrem semanalmente, com duração de 40 a 50 minutos. Algumas crianças dessa turma fazem essas aulas desde 2016, ano em que entrei no Lar Sírio, outras entraram em 2017 e a maioria está desde 2018.

Vale mencionar que nos anos de 2016 a 2018 as aulas eram oferecidas para algumas turmas, fazendo com que todas as crianças daquela turma tivessem de fazer esta aula. Em 2019, o sistema das aulas mudou, com algumas atividades obrigatórias (como biblioteca e meio ambiente), mas também cada turma passou a ter mais de uma atividade opcional no horário para escolher. As aulas de música corporal são opcionais, porém, quem se inscreve tem de continuar a frequentá-la até o final do ano, para que possa ter um trabalho de continuidade.

Em 2019, as crianças, que antes eram obrigadas a frequentar essa aula, passaram a querer estar ali e quem não queria mais foi para outra atividade oferecida pela instituição (ou até mesmo ter momentos livres, como eram identificados os horários sem atividade definida). O registro das aulas de 2019 e 2020 foi feito no diário de campo ao final de cada dia e alguns momentos de aula sendo gravados em formato audiovisual. Com o

trabalho de resgate de memória de situações dos anos anteriores, descrevi no diário de campo instantes significativos e específicos experienciados previamente.

Outro ponto relevante é que há uma tradicional festa de final de ano na instituição e algumas turmas das aulas de música (dos diferentes instrumentos oferecidos), teatro e dança organizam uma apresentação a partir de um tema norteador que, normalmente, foi trabalhado com as crianças ao longo do ano em diferentes áreas. Coloco esse ponto como importante pois, apesar de as aulas ao longo do ano não girarem em torno de uma possível apresentação, já que nem todas as turmas apresentam, em 2019 essa turma se apresentou, criando um arranjo coletivamente, conforme um dos relatos mencionados no capítulo quatro. Para que o espetáculo ocorra, além das aulas para criação e elaboração do arranjo e ensaio, também a instituição faz um ensaio geral um dia antes no palco, com todos que se apresentarão, para que as crianças possam se apropriar minimamente do novo espaço com palco e plateia, fazer ajustes técnicos de som e luz, verificar saídas e entradas em cena, assim como a ordem de cada turma. Por isso, os dias de ensaio geral e apresentação estão contemplados nas etapas da pesquisa.

Em 2020, como uma forma de compreender melhor a instituição historicamente e no campo de atuação, entrevistei duas coordenadoras, uma educacional (chamada aqui de *Márcia*) e uma da assistência social (identificada como *Mariângela*). A primeira deu-se por troca de mensagens via aplicativo *whatsapp*, tanto de texto quanto de áudio, que foram transcritas posteriormente. A segunda foi uma entrevista presencial, antes da pandemia, a qual pude gravá-la na íntegra por áudio e que também transcrevi o início. Contei com uma colaboradora para transcrever o restante, porém, fiz uma revisão do que havia sido registrado, acertando alguns pontos como intenções e nomenclaturas específicas.

Com o registro dessas etapas em diário de campo, passei a fazer a categorização dos dados para que pudesse ter clareza de quais temas emergiam e quais os mais frequentes (ver apêndice). Esse procedimento caracterizou-se como uma análise do conteúdo dos registros feitos. Após rever os referenciais teóricos, voltei à categorização, tendo em mente, nesse segundo momento, os conceitos levantados e o que se relacionava com as cenas descritas.

Todas as etapas serviram de base para a construção de dados para a pesquisa e que vão ao encontro dos procedimentos do método da cartografia, conforme descrito por Kastrup:

Procuramos demonstrar que a produção de dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de uma simples coleta de dados. É preciso sublinhar que esse processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados. [...] a construção ocorre desde o momento em que o cartógrafo chega ao campo. Naquele momento ele não apenas está desprovido de regras metodológicas para serem aplicadas, mas faz ativamente um trabalho preparatório. Informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora estivesse ali, como virtualidade (KASTRUP, 2015, p. 48 e 49).

CAPÍTULO QUATRO | ESCUTA DAS CRIANÇAS

O período do trabalho de campo foi uma construção tanto para mim quanto para as crianças, apesar de já convivermos nos papéis de educadora e estudantes há cerca de dois anos. Tínhamos, portanto, alguns vínculos e certa apropriação de um repertório de sons e do corpo como instrumento musical.

Este capítulo traz relatos desse processo que me revelaram que as crianças são protagonistas, refletindo sobre o fazer musical, com ideias de música, apropriação e autonomia do corpo como instrumento, entre outros. No entanto, estar no ambiente da pesquisa, exercendo a dupla função de educadora musical e pesquisadora, provocou-me alguns estranhamentos. Antes de entrar nas cenas dos processos musicais ou situações pontuais, pretendo contextualizar como deu-se esse percurso. Por isso, no primeiro relato trago o processo de explicação sobre a participação das crianças na pesquisa.

No segundo, é apresentada uma sequência de aulas em que as crianças criam um arranjo em conjunto para a apresentação da festa de final de ano. No terceiro, as crianças falam sobre os desafios de se comunicar sonoramente. Já o quarto, quinto e sexto relatos, em conversas fora do horário de aula, as crianças refletem sobre o fazer música com o corpo, práticas de improvisação, regência, escuta, dentre outros pontos. Por último, a partir de uma escuta mais ampla das necessidades que emergiram nesta turma, descrevo o processo de mudança na dinâmica das aulas por conta do cansaço relatado pelas crianças.

4.1 Explicando a pesquisa para as crianças

Ao ter a aprovação do comitê de ética, foram necessários alguns dias de aula explicando o que seria a pesquisa, que não mudaria nada nos nossos encontros, dizendo que estaria pesquisando sobre as nossas aulas de música corporal, e que traria um papel em que eu e minha professora (orientadora) assinaríamos para que eles e a/o responsável também assinassem, referindo-me aos Termos de Livre Consentimento Esclarecido e de Assentimento Esclarecido. Alguns falaram que assinariam, outros ficaram pensativos. Quando perguntei se sabiam o que era pesquisa, alguns falaram sobre a busca no Google. *Salamence*, um dos meninos, fez como se estivesse teclando no computador e me perguntou se eu teria de fazer pesquisa no computador e se ele poderia fazer no meu lugar essa parte.

Duas crianças chegaram atrasadas e pedi para que as demais contextualizassem sobre o que era a pesquisa. Nisso, elas começaram a falar quase que simultaneamente:

Lítten - Ela faz aula de respeito pela música

Manuel - A gente vai ajudar a prô

Durante a explicação, surgiram alguns questionamentos:

Salamence - Como é o nome da sua professora? Ela é velhinha?

Charman/Manuel - Quantas pessoas têm na sua turma?

Quando levei os Termos de Consentimento, destinado aos responsáveis, e de Assentimento Livre Esclarecido, destinado às crianças, mais questionamentos:

- Eu preciso levar para a minha professora? (porque eu disse que a minha professora - orientadora- iria assinar também)
- Posso escrever com letra de forma?
- Posso escrever com letra de mão?
- Posso eu escrever o nome da minha mãe?
- Eu posso não participar da pesquisa?

Essa última pergunta me deixou intrigada e eu disse que não eram obrigados a participar. No entanto, alguns acharam que teriam de ir em um outro dia para fazer a pesquisa ou que, não participando da pesquisa, estariam liberados para não participarem das aulas. Expliquei que mesmo não participando da pesquisa, eles se comprometeram a participar dessas aulas até o final do ano, que não seria nada além do que a gente já fazia nas nossas aulas. Aos que perguntaram sobre não participar, o que deveriam fazer? Se eles não assinavam, escreviam algo no termo ou se entregavam em branco. Pedi para entregarem em branco e também para pensarem no porquê não queriam participar, caso tivessem alguma questão, ou se era só para fazer algo contrário ao que se era solicitado/convidado.

Por que trago essa reflexão? Em 2019, a instituição implantou a possibilidade de as crianças escolherem algumas atividades para frequentar, mantendo outras obrigatórias para todas as turmas. A razão dessa mudança visava possibilitar às crianças o exercício da autonomia, mostrando aqui um diálogo com a educação menor. Muito do que as crianças diziam à época era de que “se não é obrigatório, não vou”, já que passaram a ter a possibilidade de escolha de não ir a uma determinada prática. Em relação às atividades não obrigatórias, têm as que poderiam ir um dia e outro não (como na Casa brincante e

Pátio) e outras que, ao assumirem o compromisso de frequentá-las, teriam de ir até o final do ano, como as aulas de instrumento e dança, por exemplo, pois estas têm um caráter de continuidade.

Contudo, essa liberdade de escolha não foi construída aos poucos e, naquele momento, com a opção de escolher, muitos queriam escolher o “não”, não por não quererem, necessariamente, mas por poderem escolher algo que não era imposto. Nisso, poderiam compreender que o que está oferecido seria o obrigatório, mas que tinham a oportunidade de escolher não participar, tendo a chance de alguma vez escolher a não participação, contrapondo-se à cultura de escolarização.

Em outros dias, algumas crianças me perguntavam “e o papel?” referindo-se aos Termos. Contei com a colaboração da estagiária de psicologia que acompanhava as aulas para receber os Termos ao longo da semana e com a coordenadora *Márcia*, que conversou com a turma sobre a pesquisa. A coordenadora potencializou o fato de essa ser a turma que está há mais tempo fazendo essas aulas, que o que eles produzem musicalmente tem sido muito legal etc. Nisso, *Manuel* fala sobre fazer música com o corpo: “a gente não precisa gastar dinheiro!”

Márcia, ao final do processo de assinatura dos documentos, disse que tive um bom retorno, perto da baixa adesão de qualquer atividade que precise de autorização. Algumas crianças disseram que perderam ou que ainda iriam assinar e entregar nos dias seguintes e levaram até o final do ano de 2019.

Passado o início de reconhecimento deste campo como sendo de pesquisa também, existiram situações em que passei a observar as crianças fora do horário de aula, em conversas informais, às vezes em horário de intervalos, entrada e saída ou em dia diferente do que eu ia habitualmente. Elas percebiam, perguntavam o que eu estava fazendo ali naquele dia e antes mesmo que eu respondesse, alguma delas já dizia: “é por causa da pesquisa, né?”. Foi um período de assimilação, tanto para mim, quanto para elas, de que estávamos construindo uma nova relação para a pesquisa.

Numa dessas situações informais, três meninas estavam na porta da sala em um momento livre, antes da aula. Na tentativa de me aproximar mais, fui perguntar sobre as unhas da *Fran*, que estavam pintadas, cheia de desenhos. Ela disse quem fez. Continuei parada na porta, a espera pelo horário da aula da próxima turma, observando-as.

Fernanda - É que a gente está brincando em particular, Prô.

Melissa - A gente fica com vergonha.

Pedi desculpas.

Fernanda - Tudo bem, um monte de gente faz isso.

Voltei para dentro da sala e deixei a porta encostada. Percebi que quis entrar em um momento no qual eu não pertencia, sem identificar previamente a ação entre pares que estava acontecendo e que eu não fazia/faço parte. A partir dessa situação, toda vez em que eu chegava em um horário fora de aula, passei a perguntar se eu poderia ficar ali.

Porém, no mesmo dia em que aconteceu este episódio do “a gente está brincando em particular”, eu estava doente, com dores no corpo e bem sem energia para a aula. Na hora da aula, pedi para que me ajudassem, colaborando para que eu não precisasse chamar a atenção todo o tempo, pedindo silêncio para que eu pudesse falar e, na medida do possível, eles foram compreensivos. Algumas meninas tomaram a liderança e acabaram pedindo silêncio ou solicitando que a turma realizasse uma roda. Foi interessante notar que essas solicitações eram atendidas pela turma. Mesmo que elas gritassem para fazer tais pedidos, a turma atendia, o que poderia não acontecer. Há, de alguma maneira, uma cumplicidade entre elas, mostrando a identificação da cultura de pares.

4.2 “— É... outra versão.” “— Volume dois!”⁶³

Ao final de cada ano há uma apresentação para as famílias de todas as aulas artísticas da instituição (música, dança e teatro). Cada turma teve um tema a ser desenvolvido e ficou a cargo desta, em 2019, o tema de nutrição. Sugeri a música *Fome Come*⁶⁴, da dupla Palavra Cantada, e o grupo acatou para que, juntos, elaborássemos um arranjo com percussão corporal. Depois de estabelecida a criação do arranjo, bem como a sistematização do mesmo, passamos a criar a encenação, como estariam dispostos no palco, se teria movimentação, como seria a entrada, saída etc e começamos a ensaiar até a véspera do dia de apresentação da festa de final de ano. No entanto, no relato a seguir, vou me ater à construção sonora do arranjo criado coletivamente pelas crianças em uma sequência de aulas.

Logo que soubemos que nutrição seria o tema a ser trabalhado, coloquei a música *Fome Come* para ouvirem e *Pétala* trouxe uma proposta com sons de peito, palma, estalo e batida na "batata da perna", que era executada com agilidade e fluidez, demonstrando a

⁶³ Parte deste relato foi publicado no artigo para os anais do VI Simpom – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música 2020 (MAZIERO, 2020b)

⁶⁴ Palavra Cantada – CD *Canções Curiosas*, MCD World Music, 1998

apropriação deste instrumento, combinando timbres diferentes, com técnica e autonomia. Experimentamos possibilidades dessa levada com e sem pausa. Na aula seguinte, relembramos a sequência proposta pela *Pétala*, coloquei a música novamente e pedi para que esquecessem momentaneamente do que havíamos feito e tocassem de forma livre para que chegassem em outras possibilidades.

Abaixo, segue a transcrição da proposta de *Pétala*. A bula⁶⁵ para a identificação dos símbolos utilizados encontra-se no Apêndice B. Os demais excertos transcritos neste capítulo seguem a mesma identificação.

①

Mãos

Pés

D E D E P E D

E D E D P D E

Figura 4- transcrição da proposta de *Pétala*

“É... outra versão” - disse *Manuel*. “Volume dois!” - completou *Salamence*.

A partir daí, começamos a chamar todas as levadas de "volumes".

Fui aos pequenos grupos que se formaram espontaneamente para ver as levadas que foram surgindo e alguns também vinham até mim para me mostrar, com a escuta atenta para o que poderia emergir dali. Claro que, nesse momento, alguns mais dispersos aproveitam para correr, brincar de lulinha etc. Mas foi interessante notar que conforme algumas crianças viam que algum colega criava algo que consideravam interessante iam até ele para tentar aprender. A turma estava espalhada pela sala, o som da gravação da música ao fundo e eles, espontaneamente, formaram pequenos grupos, criando levadas/volumes, trazendo, dessa diversidade que estava acontecendo simultaneamente,

⁶⁵ Nos anexos, incluo duas bulas, uma só com os timbres utilizados neste arranjo e outra contemplando diversos timbres de percussão corporal desenvolvida por Carlos Bauzys. A transcrição dos volumes foi feita por Rodrigo Garcia, bem como o arranjo transcrito na sequência elaborada pelas crianças. A melodia da canção (que, neste arranjo criado coletivamente, as crianças não cantam) foi transcrita por Daniel Rocha e a percussão corporal por Rodrigo Garcia.

ideias de música. Alguns criavam e outros executavam. Fui andando pelo espaço, me aproximando desses pequenos grupos e tentando executar junto com eles, enquanto a música original era tocava repetidamente no aparelho de som da sala. Nisso, surgiram mais dois volumes que reverberaram entre os participantes: um criado por *Fernanda*, que era com peito, estalo e batida de pé, e outro, como jogos de mãos, criado por *Jaqueline* (apelido: *Jac*) e *Melissa* (apelido: *Mel*). Testamos, então, os três "volumes": volume 1, a criação de *Pétala*, volume 2, a da *Fernanda* e volume 3, a de *Jaqueline* e *Melissa*.

②

Mãos

Pés

D E D E D E
E D E D E D

D
E

Figura 5 – transcrição do Volume 2

③

Mãos

Pés

D E D E
E D E D

D E D E
E D E D

Figura 6 – transcrição do Volume 3

Na semana seguinte, retomamos os três volumes e pedi para que ouvíssemos a música, para que pensassem em possibilidades de organização desses volumes e qual se encaixaria melhor em qual parte da música. As criações foram feitas, até então, com base na música como um todo. Eram “volumes” que poderiam estar em qualquer parte da canção. Neste momento, partiríamos para estabelecer uma ordem desses “volumes”. Ouvimos, com algumas crianças bem atentas e já testando possibilidades e outras mais

interessadas em provocar o corpo do colega do lado (cutucando os pés, por exemplo). Ao final da audição, *Jaqueline*, que escutou a música de maneira pensativa e atenta, veio com a proposta assertiva "primeiro, volume 2, depois volume 1 e, no final, volume 3" e argumentou "é que o volume 3 é mais agitado e pode ficar para o final". Perguntei se concordavam e a maioria acenou afirmativamente.

Interessante notar que *Jaqueline* não testou essas sequências enquanto ouvia. Foi percebendo uma possibilidade de ordenação por meio de uma escuta atenta e com estado de presença capaz de identificar a canção em três partes: introdução, meio e final e qual volume estaria em uma dessas partes. *Jaqueline* traz, a partir dessa reflexão que emergiu da escuta, ideias de música, agora, em ideias iniciais de uma forma e sistematização para esse arranjo que estavam criando em conjunto.

Depois de alguns segundos de silêncio, enquanto a turma ainda pensava sobre essas sequências, *Melissa* diz: "pode pensar com a gente também, Prô, porque está difícil". Nesta fala, percebi que, de alguma forma, essa criança pediu para que eu não me distanciasse dessa criação coletiva e estivesse junto com elas, como integrante do grupo. Pensei: "sou uma adulta típica nesse contexto, que está tentando mediar essa construção sonora, mas esse pedido de *Melissa* também pode fazer com que eu seja mais um par dentro desta cultura, estabelecendo vínculos para além de educadora e estudantes".

Algumas crianças perguntaram se poderíamos criar mais volumes. Questionei se elas tinham uma nova ideia e elas disseram que sim. Nisso, alguns desanimados alegaram não precisar de mais, esses, às vezes verbalizavam que estavam com preguiça de testar novas alternativas. Para os que perguntaram se poderíamos ter novas criações, pedi para que "guardassem" a ideia para a gente ver a necessidade e fomos discutindo até que parte da música caberia qual volume (dos já criados).

Fernanda começou a fazer o Volume 2 na introdução da música. *Fran* sugeriu que fosse até o momento em que a letra da música se iniciasse. *Fernanda* testou fazer a mesma levada com pausa e em *looping*⁶⁶. Nisso, começou uma discussão entre a turma sobre o que ficaria mais interessante. Primeiro, eles disseram que com pausa era melhor para ter um "descanso", mas, ao ouvir a *Fernanda* tocando em *looping*, acharam que, sonoramente, era melhor. Aqui, eles começaram a ter critérios sonoros para as escolhas desse arranjo.

⁶⁶ *Looping* é uma referência a se tocar a mesma sequência repetidas vezes continuamente.

Ouvindo a música, perguntei se tendo o volume 2 na introdução e volume 3 ao final, não ficaria longo para executar o volume 1 por todo o meio da música, que era a maior parte. Concordaram e alguns falaram "então é melhor ter o volume 4". Já estava no final da aula e pedi para *Pâmella (com dois Ls)* mostrar o volume 4 que tinha pensado. Alguns pontuaram ser uma levada parecida com a volume 2. Pedi para que ela memorizasse a levada, que a retomaríamos na próxima aula. É intrigante perceber que dentre as ideias musicais, pode-se destacar a consciência musical que vem da escuta e da prática que eles realizam e que, diante disso, argumentam com bases sonoras o que faz sentido ou não e até mesmo o que fica repetitivo e não tem tanta diferença de outra criação.

Na semana seguinte continuamos a discussão sobre a necessidade de mais volumes. "Precisa do volume 4, senão a gente vai ficar a maior parte da música no 1", disse *Lítten*. "Não precisa", argumenta *Salamence*. "Precisa sim!", um grupo de crianças fala em coro, já demonstrando estarem convencidas da necessidade de uma variedade de volumes. "A gente pode fazer esse (mostrando o volume 1) até a parte que entram as crianças cantando", sugeriu *Fernando*. Aqui, diferente da *Pétala* que ouviu e sugeriu uma sequência, *Fernando* foi escutando a música e testando, até que trouxe um critério (a partir da escuta) para que fosse feita a mudança de volume.

A abordagem educacional do *Barbatuques* tem alguns jogos e timbres que são apresentados em uma determinada ordem de complexidade e na medida em que vão sendo combinados mais elementos. Ao longo dos anos do meu trabalho com crianças, fui adequando essa abordagem de acordo com a faixa etária com a qual trabalho. Como esta turma já tinha certo repertório de timbres corporais, por estamos juntos há cerca de dois anos, perguntei: "quais sons a gente não usou ainda?" e cada um falou um, de maneira aleatória "esse!" e foram demonstrando: batida na bochecha, *poc poc*, palma de boca, assobios, barriga, coxa, palma pingo, palma concha, entre outros.

Fran sugeriu que fizessem pequenos grupos para criar o volume 4. Assim fizeram e desse momento emergiram mais três volumes, os quais cada criador expôs à turma toda, junto com a gravação da música. *Pâmella* até retomou a ideia que tinha criado na aula anterior, mas que foi sendo transformada dentro desses grupos.

O volume 4 era com batida na coxa e palma estrela (uma palma mais aguda), o volume 5 era com batida na coxa, barriga e bochecha e o volume 6 uma "adaptação" de outra levada que já haviam aprendido num outro momento, mas tentando transpor para outros timbres, ainda sem muita definição, pelo criador, de quais timbres seriam.

④

Mãos

Pés

Figura 7 – transcrição do Volume 4

⑤

Mãos

Pés

Figura 8 - transcrição do Volume 5

"É melhor os volumes 4 e 5", colocou *Charman*. "O 6 não está encaixando", se posicionou *Jaqueline*. "É, não está casando", acrescentou *Charman*. Nisso, a turma decidiu que acrescentariam os volumes 4 e 5 e nas aulas seguintes testamos em quais momentos teriam as mudanças de um volume para o outro até completar todo o arranjo.

Levei a letra da canção impressa para cada um e pedi para que acompanhassem e pensássemos juntos em qual momento poderíamos ter os volumes 1, 4 e 5, já que o 2 havíamos definido para ser a introdução e o 3 para o final. Ouvimos a gravação cerca de três vezes, acompanhando a letra.

Primeiro, organicamente, eles cantaram a letra e, numa segunda vez, sem discutir, foram testando. Na terceira, quando a letra começou já fizeram um dos 3 volumes, estabelecendo que seria o volume 4, em um outro momento, o volume 5 e, por fim, o volume 1. Eles já haviam acordado que o volume 2 era para a introdução e volume 3 para o final da música, quando acabasse a letra. Não houve nenhuma liderança entre eles, argumentos do porquê era melhor um do que a outro. Eles foram sentindo, experimentando e mudando, conforme o grupo mudava. Coloquei mais uma vez para vermos se era isso mesmo, volume 4, 5 e 1. Eles fizeram e acharam que estava tudo bem.

Fernando estava muito atento à canção e em qual parte mudava. Sempre vinha até mim, trazendo a letra, para se certificar, tirar dúvidas. Em roda, tocamos mais umas duas vezes, comigo ainda "assoprando" qual volume vinha a seguir, para que a mudança ocorresse juntamente.

Depois dessa ordem estabelecida, eles passaram a criar a parte cênica da apresentação e a ensaiá-la. A seguir, descrevo um diálogo que tive com a *Jaqueline*, *Fran* e *Melissa* fora do momento de aula, na qual conversávamos sobre essa estrutura de sequências dos volumes em que elas trouxeram as ideias de música e a consciência do fazer musical:

Mari⁶⁷ – Como que você pensou essa sequência?

Jaqueline – Ah, porque a da *Fernanda* combina com a primeira parte, a da *Pétala* combina com a segunda, porque a da *Pétala* é: peito, peito, estala, estala, bate (palma), estala, canela, pé, eu achei que combinava e a nossa, por último, para fazer bem no finalzinho, porque a nossa cansa mais: um, dois, três, quatro, um dois, três, quatro, um dois, três quatro (nessa contagem ela foi representando o jogo de mãos e pés que criaram). Aí eu achei que ia ficar bom.

Mari – E quando vocês criaram essas sequências vocês pensaram na música que a gente tá trabalhando?

Melissa - Eu pensei

Fran - Ô Prô, a minha dúvida é como que a gente vai saber quando acaba a primeira música e terminou e aí você já vai para a segunda?

Mari – Não entendi a sua pergunta.

Fran – Na música, a gente vai fazer a primeira, aí acaba a primeira... ou você faz três vezes a primeira e aí passa para a segunda? (ela quer saber como saberão o momento de mudar de levada/volume)

Mari – Então, era isso que a gente estava conversando a semana passada, né? Até que parte da música a gente iria com cada levada que a gente estava fazendo.

(*Jaqueline* corta o assunto e traz uma preocupação sobre o dia da apresentação)

Jaqueline – Eu tenho uma dúvida, no caso do cabelo, a gente vai usar coque? Eu não quero usar coque. Pode ser tipo um cabelo preso, um rabo de cavalo?

Mari – Não sei. Sinceramente, eu nunca decidi sobre isso.

⁶⁷ A partir deste ponto, Mari, que não está em itálico, refere-se a mim.

(*Jaqueline* começa a falar sobre o trâmite que é ter de ficar de coque no dia da apresentação e finalizo essa gravação com uma delas pedindo para ligar o ventilador. Normalmente, as meninas que também se apresentam com as turmas de dança fazem coque e tem de ficar com o cabelo assim para a nossa apresentação, pois não dá tempo de mudar. As professoras de dança, por algum motivo que desconheço, “exigem” o coque).

Em um primeiro momento, apenas comentei que não decidia sobre o assunto do cabelo, sem dar continuidade a este assunto, pois, a princípio, não fazia parte do que estávamos conversando. Mas, após a observação da cena, nota-se que, para *Jaqueline* falávamos sobre a apresentação e como o cabelo estaria no dia fazia parte do mesmo assunto.

Nessa sequência de cenas, nas quais as crianças criaram o arranjo para essa música, vale destacar também que durante todo esse processo, as crianças foram estabelecendo argumentos e critérios sonoros e, para isso, é preciso do estado de presença. Pode-se observar a escuta da criação sonora e a escuta do que as crianças dizem, refletem e argumentam sobre esse fazer musical, com uns escutando os outros, estipulando diversas ideias de música a partir das sistematizações, formas e a apropriação e autonomia do instrumento. Deste modo, Brito destaca:

A criação é um elemento fundamental ao desenvolvimento expressivo das relações que estabelecemos com o sonoro e o musical. Por meio da vivência criativa e reflexiva que o trabalho favorece, o pensamento musical se fortalece, se amplia e se transforma de maneira ininterrupta, redimensionando continuamente as ideias de música. (BRITO, 2019, p. 76)

Enquanto educadora e pesquisadora, tentei instigar para que refletissem e criassem. Contudo, em algumas situações, nem sempre essa mediação era realizada plenamente, seja pelo tempo, pela conciliação com as outras demandas da aula, prazo para ficar tudo pronto até o dia da apresentação ou até mesmo a minha falta de percepção que, em determinados momentos, eu poderia atuar mais como mediadora.

Gramani (2013, p.13) chama a atenção de que muitas vezes, no meio musical, tende-se a “supervalorizar a técnica utilizada, desconsiderando a sensibilidade individual de cada músico” e aqui destaco que, em nenhum momento as crianças falaram sobre a técnica, como corrigir algum colega de como executar algum timbre, por exemplo, mas valorizaram a musicalidade das criações dos pares. Diante destas cenas descritas, isso vai ao encontro da frase de Theophil Maier que Stenio Mendes sempre nos traz: “ouvir o outro, sentir o outro e manter o outro” e que corrobora com esse processo, respeitando e apoiando as individualidades criativas das crianças.

4.3 “Tem que explicar por partes”⁶⁸

Um dos jogos de improvisação que fazemos é o do maestro (também chamado de carrossel, na abordagem do *Barbatuques*) em que a turma é dividida em grupos, nos quais cada grupo tem um regente. Cada regente propõe sons e dinâmicas a serem executados pelo grupo, no entanto, os grupos tocam simultaneamente. Os regentes, além de proporem sonoridades para o próprio subgrupo, têm a intenção de ouvir os outros e tentar criar um diálogo entre o que eles propõem ao subgrupo com o que está acontecendo com os outros também. Depois de passado um tempo, o regente se integra ao subgrupo e outra pessoa que estava ali passa a ser o regente, de forma que todos possam alternar os papéis. É preciso estar em estado de jogo e de presença para executar as habilidades necessárias para executar este jogo.

Esta é uma dinâmica que fazíamos de tempos em tempos. Em uma das aulas de 2020 a retomamos e pedi para que lembrássemos como jogávamos e as crianças começaram a falar sobre a ação do regente para com o próprio subgrupo e uma delas diz: “um fala e os outros imitam”. Perguntei sobre como era esse “falar para os outros imitarem” e a *Jaqueline* retrata um exemplo:

Jaqueline - Tem que explicar por partes. Tipo a *Marcele*, que faz aula de italiano, e na perua ela ia ensinar uma frase em italiano para a gente. Como é, *Marcele*?

Marcele - A mulher come maçã é *la donna mangia mela* (falando com fluidez).

Jaqueline - aí que eu não tinha a experiência em falar isso e não dava pra falar rápido, porque ela não dividiu por partes.

Aqui, *Jaqueline* entende que uma forma de compreender o que o regente propõe é que seja feita por etapas. Muitas vezes, quem está na função de regente cria e executa alguma sequência de sons de forma rápida de modo que o subgrupo, com o qual ele precisa se comunicar, não consegue compreendê-la para imitá-la a contento. Uma das maneiras de ensinar a sequência criada é desmembrá-la e propô-la por partes. *Jaqueline* mostra a consciência do fazer musical, propondo ideias de música, em que ela reflete possibilidades de uma melhor compreensão nesta comunicação sonora, sobretudo há a

⁶⁸ Parte deste relato foi publicado nos anais XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical de 2019 – Abem (MAZIERO, 2019)

reflexão do acontecimento musical. É interessante notar como ela relaciona o processo de compreensão de uma frase musical com uma situação pessoal e traz esse exemplo para esclarecimento do jogo para a turma. E entende que uma forma de explicação eficaz seria desmembrar a frase em partes, seja a musical ou a em italiano, para que, nas palavras dela, adquirisse “experiência” e conseguisse executar “rápido”, desta forma, conquistando autonomia e apropriação desta prática.

Após terem feito essa dinâmica, no grupo em que *Jaqueline e Fernanda* estavam, houve um momento em que *Marcele* propunha algo que o grupo não conseguia executar. Perguntei como resolveram a questão. Alice pontuou “não resolvemos. A *Marcele* cortou (silenciou) e começou outra coisa”, dando uma nova solução para o fato de não compreenderem o que era para executar. Corta e começa algo novo. O que também se mostra como uma possibilidade nesse jogo, uma vez que o regente pode alterar as ideias sempre que quiser, seja por “não ter dado certo” ou por querer testar e/ou desenvolver outras possibilidades.

Com a escuta atenta para entender que a comunicação deste regente não estava funcionando, *Marcele* encontrou uma solução, mostrando a sensibilidade necessária para uma prática coletiva, aberta para o novo, conquistando a apropriação do corpo como instrumento e do jogo de improvisação. Ao pensarmos a música como jogo, passamos a entender que tem algumas regras e, quem joga, acorda sobre essas regras e escolhe as estratégias que entende como mais adequadas para as ações que vai executar.

A reflexão das crianças nesse recorte está mais voltada à comunicação entre regente e subgrupo. É um jogo que vai sendo apurado com a prática, atingindo o nível do regente não só se fazer entender com o próprio subgrupo quanto estabelecer diálogos sonoros com as propostas dos outros regentes que atuam de forma simultânea. Diante disso, Brito aborda a importância dos jogos de improvisação para o processo de aprendizagem:

Os jogos de improvisação, no âmbito da educação musical, podem (e devem) abarcar vários aspectos, vários domínios, contribuindo com os processos de conscientização do acontecimento musical em sua diversidade. A percepção, a escuta, a análise, a criatividade, a abertura para o novo, dentre outros aspectos, podem ser vivenciados e trabalhados por meio de jogos de improvisação que também permitem que os alunos e alunas estabeleçam contato com diferentes materiais: instrumentos musicais, lembrando que ainda que contem com eles é sempre importante que os alunos e alunas construam instrumentos com materiais diversos; objetos, sons corporais e, enfim, possibilidades que não cessam de emergir! Basta estar atento para observar, escutar e produzir! (BRITO, 2019, p. 76).

4.4 “A brincadeira do *pause*”

Ainda sobre as dinâmicas de improvisação, em um dia de aula⁶⁹, porém antes do horário da turma, quatro meninas estavam com horário livre e pediram para ficar dentro da sala, já que eu também estava com esse tempo vago. Perguntei se poderíamos conversar para a pesquisa, elas aceitaram e iniciamos falando sobre o que gostavam nas aulas. Os diálogos subsequentes foram em parte anotados, parte gravados e transcritos *a posteriori*. O jogo sobre o qual conversamos é a sequência minimal, uma dinâmica de improvisação na qual o grupo fica em roda e cada integrante cria uma célula diferente, curta, mínima, que será repetida em *looping*. Cada célula é criada em sequência e ao serem repetidas, soam de forma sobreposta, pois cada integrante executa a própria criação simultaneamente aos demais. Um integrante fica no centro da roda e exerce a função de regente, indicando cortes, ataques, intensidades etc. É sobre esse jogo que elas comentam a seguir:

Fran – Eu gosto de improvisar.

Mari – Qual improviso?

Fran – Improvisar, tipo, aqueles lá que fica uma pessoa no meio e cada pessoa faz um som...

Luíza (com Z, apelido: Lu) – Só que eu nunca fui a do meio.

Melissa (apelido: Mel) – Verdade, eu também!

Mari – Você nunca foi a do meio? *Manuela* também reclamou que nunca foi a do meio, né?

Manuela – Ô Prô, desde o ano passado.

Mari (para *Melissa*) – Você já foi sim.

Melissa – Eu nunca fui.

Mari – Foi sim, que eu tenho fotos (desde que comecei a fazer a pesquisa, passei a fazer alguns registros pessoais).

Vozes sobrepostas – Foi sim / Foi sim, *Melissa* / Ela tem fotos! / Eu já fui a do meio? / O que aconteceu com o meu sapato? Tem esse negócio...

Mari – *Fran*, você pode explicar um pouquinho mais, quem está no meio, o que que faz?

Fran – Quem está no meio é tipo a pessoa que...

Manuela – Comanda.

⁶⁹ Aula de 22 de outubro de 2019

Fran – As pessoas estão fazendo barulho, aí tipo “ah, eu não gostei dessa voz”, aí vai, aí vê como vai ficando, vai ficando bonito, aí ela vai tirando e vai vendo o som e vai mudando. O som vai mudando conforme as coisas vão saindo, tipo a palma, por exemplo, faz barulho de peito (pede para alguém demonstrar os sons de palma e peito). Você tira a palma e vê como vai ficando. (Tem vozes sobrepostas das crianças falando ao mesmo tempo sobre a função da palma).

Mari – A palma faz o quê? Não entendi.

Fran – Diferença. (Interrompe repentinamente o assunto) Prô, você tem cola? Olha o que saiu do meu tênis? A marca Santa Lola, que me deixa rica!

Mari – Você guarda e depois cola. (Voltando ao assunto). Explica um pouquinho mais do porquê que a palma faz diferença?

Nesta conversa, é possível perceber que as crianças entendem essa música criada espontaneamente como um jogo e que a escuta, a sensibilidade, o estado de jogo e o sentir e ter consciência do fazer musical estão presentes. Elas explicam como que a pessoa que exerce o papel do regente vai equalizando as possibilidades sonoras “você tira a palma e vê como vai ficando”. Quando *Fran* diz que “aí vê como vai ficando, vai ficando bonito, aí ela vai tirando e vai vendo o som e vai mudando. O som vai mudando conforme as coisas vão saindo” é a verbalização da apropriação desse jogo, que possibilita essas transformações, utilizando critérios sonoros e estéticos (dentro do que ela entende por ser bonito, por exemplo).

A seguir, continuamos a conversa, embora alguns outros assuntos se intercalam. Elas aprofundam o tema da função desse regente e o jogo da sequência minimal, indicando gestos que dão um resultado sonoro, como o movimento com as mãos de corte.

Fran – (começa a tocar uma sequência de sons de palma e pé encadeados) – Ó. Se tirar a palma fica só assim (só os sons dos pés). Por exemplo, o negócio do TUM PÁ, tira a palma fica estranho, a palma ela faz diferença como os outros sons do corpo.

(**Vozes espontâneas** – uma das meninas começa a cantarolar a canção *Hit percussivo*, do *Barbatuques*)

Manuela – Você não vai mais anotar, Prô?

Mari – Eu to gravando. E aí a pessoa está no meio faz o quê?

Fran – Ela, tipo, ela... assim é para parar (faz o gesto fechando as mãos, como de corte). Por exemplo, faz som de palma (pedindo para alguma colega executar o som), aí ela “fala

para” (referindo-se a falar com o gesto) e aí ela para e só “continua” as outras pessoas. Vai chegar o momento que vai parar tudo e vai ficar sem música, em silêncio. Aí vai começando de novo com outra pessoa.

Mari – Daqui, só a *Melissa* foi no meio?

Vozes sobrepostas – Só / Só / Só a *Melissa*

Mari – E como que era, *Melissa*, conta um pouquinho para a gente?

Melissa – É normal.

Mari – Normal?

Melissa - Achei que era mais divertido.

Mari – Você achou que era mais divertido (rindo da resposta inesperada). Você lembra do que você fez?

Melissa – Eu lembro, eu fiquei zoando da cara do *Kaio* (ri).

Mari - Você experimentou, por exemplo, cortar, silenciar alguém e depois voltar aquele som?

Melissa – Sim, porque tinha vezes que o *Todoroki* ele fazia muito fora do som aí eu ia lá, parava, aí eu via no corpo dele, aí eu ia lá e cortava ele.

Mari – Como que é que você falou que ele fazia fora do som, o que que é esse “fora do som”?

Melissa – Ah, fora do som? É, ele fazia... tipo assim, todas as pessoas estavam fazendo igual, aí depois ele estava fazendo igual, mas ele estava fazendo muito rápido aí eu falei “para” para ele e para algumas outras pessoas, aí eu fui “encaixando elas”, no som que voltava, né?

Mari – Você foi encaixando?

Melissa – Isso.

Mari – E como você foi encaixando?

Melissa – Tipo assim, eu não lembro como as pessoas estavam fazendo, se era palma, pé, “estralo”, aí as pessoas outras que eu pausei estavam fazendo tudo bonito, aí eu fui dar um tempo para ver se dava para voltar de novo eles, aí deu uma hora que deu e eu “despausei” o *Todoroki*, “despausei” o *Kaio*, “despausei” outras pessoas. Só.

Mari – Tipo apertando um botão.

Melissa – Brincadeira do *pause*.

Mari – Brincadeira do *pause* (rindo da resposta inesperada).

“A brincadeira do *pause*” é a forma como *Melissa* sintetiza o jogo da sequência minimal, sobretudo a partir dos gestos de corte, ataque, continuidade para que o colega que estaria fora da pulsação, que, nas palavras dela estava “fora do som”, pudesse parar, ter um tempo para ouvir, se reestabelecer, voltar e fosse se encaixando na própria criação ao grupo. Para ela, a pessoa fica pausada, em silêncio e se coloca nessa construção dessa improvisação: “aí eu fui dar um tempo para ver se dava para voltar de novo eles”. *Mel* utiliza critérios sonoros e ideias de música entendendo que ela também faz parte dessa música. Quando ela percebe que é possível que os sons que estavam em *pause* podem retornar, ela diz que “despausou” os colegas, tentando fazer com que os sons que poderiam soar de maneira estranha, para ela, pudessem se encaixar de uma forma que a agradasse mais.

4.5 “A música, para mim, é um quebra-cabeças”

Ainda na mesma conversa, elas passam a refletir sobre o que é música e fazer música. É interessante notar que aqui o corpo já é considerado um instrumento musical, não há algum questionamento sobre isso. Elas se apropriaram tanto deste instrumento que “está ali”, que a reflexão é sobre o fazer música e não com o que fazê-la.

Fran – Prô, desculpa *Mel* (se desculpando para a colega, pois a havia interrompido). A música, para mim, é um quebra-cabeças. Por exemplo, a pessoa que vai fazer a música, que compõe, ela, tipo, “essa frase ela é boa com essa”, a música é igual o negócio da pessoa do meio (a sequência minimal). A pessoa do meio vai e aí tá um som só, a pessoa vai vendo com os sons que “vai” encaixando com a música pra ficar um som bom. É isso.

Mari – Aí você imagina como um quebra-cabeça, é isso?

Fran – É como um quebra-cabeça, cada peça tem um som e você vai montando

Jaqueline (apelido: Jac) - Eu ia falar a mesma coisa, que a musicalidade é um quebra-cabeça.

Fran – Não é a musicalidade, é a música corporal. (aqui ela faz referência ao espaço da musicalidade⁷⁰ que começou em 2019 no Lar).

⁷⁰ Em 2019 o Lar passou a ter alguns novos espaços e um deles era o da “musicalidade”. As crianças menores têm aula de musicalização e as maiores têm um local de experimentação sonora. É uma sala ainda em construção, mas com alguns instrumentos e objetos sonoros disponíveis pelo espaço. Neste diálogo, *Jac* se confunde e fala *musicalidade* no lugar de *música*, por ter essa referência do espaço físico que elas têm

Jaqueline – Eu sei, eu me confundi. A gente começou de pouquinho e aí foi aumentando, foi aumentando e formou tipo um quebra-cabeça, entendeu?

Mari – Quando você diz que forma um quebra-cabeça, como que é, na prática, o que a gente faz? Como seria esse quebra-cabeça sonoro?

Vozes sobrepostas – Como seria? / É.../ Na prática? / Seria sem muitos meninos falando / Prô, Prô!

Luíza – Sabe como seria se fosse um quebra-cabeça? Com umas mil peças!

Melissa – Não, anos, porque a gente tá aqui há anos.

Luíza - Oxe, mas é de peças que eu to falando, não de anos!

Mari – E cada peça é um som, segundo a *Fran*, né? Ou não, vocês imaginam de outro jeito?

Jaqueline - Eu imagino que cada som é uma peça e também que a gente vai formando o quebra-cabeça.

Mari – Uma das peças pode mudar, não pode?

Vozes sobrepostas – Pode.

Fran – Só que a *Melissa* está meio indisposta.

Mari – A peça que já “tava”, por exemplo, a *Jaqueline* “tava” fazendo com o pé e aí ela pode fazer outro som, não pode? Ela pode virar uma outra função?

Fran – É, outra peça.

Mari – Outra coisa, como quebra-cabeça, vem aqui, por exemplo, quando a gente, nessa música que a gente está trabalhando, a *Fome Come*, a gente pensou em três tipos de levada, né? Aí, lembra que na última aula, vocês sugeriram uma sequência...

Melissa – Diferente!

Mari – Uma sequência diferente, não fazer um, dois e três, mas, fazer, acho que o dois primeiro, depois um...

Jaqueline – Os dois primeiros, aí depois o um, aí inventaram o quatro, a *Pâmella* inventou o quatro, e o nosso (criação dela e da *Melissa*), o três, por último, porque cansa mais.

Mari – Isso também é uma forma de quebra-cabeça ou não?

Vozes sobrepostas – É.

Nesse bate-papo é claro que a música é um jogo, tal qual o quebra-cabeça, com o que elas fazem a analogia. Tanto na improvisação “a pessoa do meio vai e aí tá um som só, a pessoa vai vendo com os sons que ‘vai’ encaixando com a música pra ficar um som

acesso e é a parte das aulas de instrumento. No Lar, a aula de música corporal é considerada uma aula de instrumento, como a de violão, percussão, violino, flauta doce etc.

bom”, quanto na composição “essa frase ela é boa com essa”, e no arranjo “os dois primeiros, aí depois o um, aí inventaram o quatro, a *Pâmella* inventou o quatro, e o nosso (criação dela e da *Melissa*), o três, por último, porque cansa mais” (referindo-se aos volumes criados pela turma). Assim, elas trazem as ideias de música sobre o fazer música em si, seja de forma improvisada ou estruturada, ambas são quebra-cabeças, são encaixes de “mil peças”, mil possibilidades de combinações.

4.6 “Porque quando tem uma banda sem instrumento, aí faz música no corpo”

Em uma das vezes em que fui fora do dia de aula, observei algumas crianças brincando e depois conversamos um pouco. O estranhamento foi imediato: “Oi Pro, o que você está fazendo aqui hoje?”, disse *Fran*. Respondi que tive de ir ao Lar aquele dia (e tive mesmo de ir por outra demanda, mas aproveitei para conversar com as crianças que estavam disponíveis). Elas estavam brincando no pátio.

Fran - Estamos brincando de *The Voice*, quem está na cadeira joga água em quem cantou, se acertar.

Mari - Posso ver como é a brincadeira?

Manuela - Eu não quero cantar.

Fran - Você também tem que aprender a brincar das coisas que a gente quer.

Fernanda e *Marcele* - O sol vê se não esquece. (Batendo palmas e pés junto enquanto cantavam)

Desta vez, pedi para ver como era a brincadeira e elas permitiram. A brincadeira era como se estivessem nas audições às cegas do programa *The Voice*, transmitido pela Rede Globo, no qual três delas eram as juradas e duas ou três tinham de cantar e as juradas adivinhar quem estava cantando, identificando pelo timbre vocal. Nas regras que elas criaram, quem acertasse jogaria água em quem cantou (estava um dia de calor). *Fernanda* e *Marcele* cantaram um trecho da música *O sol*, de Victor Kley, uma canção de sucesso do momento, na qual elas incluíram, na brincadeira, sons e ritmos de percussão corporal, mostrando apropriação do instrumento, utilizando-o em momento fora do contexto de aula.

Neste diálogo também aparece a negociação que estavam fazendo com quem queria brincar, mas não queria cantar, pois elas se revezavam nas funções (ora juradas,

ora candidatas). Para Corsaro (2005a, p. 5), “a congruência está relacionada com as contingências do fluir da brincadeira e é espontânea na medida em que as crianças improvisam o tema da brincadeira entrando nela e expandindo-o com base nas contribuições umas das outras”.

Elas continuaram brincando mais um pouco e acabei precisando ir ao compromisso que havia agendado por lá. Ao terminar, voltei ao pátio e encontrei algumas das crianças da turma que aguardavam a perua ou algum responsável para irem embora. Perguntei se poderíamos falar sobre a pesquisa, elas concordaram e questionei o que elas achavam como seria a aula de música corporal, antes de fazê-la.

Manuela - Eu ia achar que ia ser de bater no corpo (sic). Mas não, você ensina trava língua, a cantar e fazer instrumentos com o corpo. Acho legal da sua parte ensinar fazer coisas com o corpo, porque quando tem uma banda sem instrumento, aí faz música no corpo.

Luiza - Quando não tem um instrumento que faz mais ou menos o som do estalo, aí dá pra fazer. Não sei o nome do instrumento...

Manuela - Piano? Flauta? Guitarra? Violão?

Manuela tentava mostrar o repertório de instrumentos que conhecia para ajudar *Luiza* a lembrar a qual instrumento ela estava se referindo, mas não recordou. *Manuela* também aborda a ideia de música com o corpo, desse corpo que é um instrumento e que pode se tornar uma banda.

Em seguida, perguntei o que achavam chato na aula, o que gostavam e o que não gostavam. As respostas vão e voltam sobre esses três pontos: o que achavam que seria a aula, o que era chato e/ou não gostavam e o que gostavam. Então, algumas falas das crianças fazem referência ainda ao primeiro ponto e outras já aos próximos, não havendo uma linearidade nas respostas.

Mari - O que você acha chato na aula?

Marcele - O cansaço de ficar em pé toda hora.

O cansaço, sobretudo por ficar em pé, é algo que é recorrente nas conversas sobre o que não gosta. *Marcele* foi objetiva na resposta, mas é uma fala persistente no diário de

campo, principalmente quando conversamos fora do contexto de aula. Esse assunto, relato de forma mais completa no tópico sobre o cansaço.

Marcele - Eu gosto porque é uma brincadeira divertida, porque tem um no meio e as pessoas imitam a que está no meio. Por exemplo: se uma faz assim: Tum pá, tum tum pá, e aí os outros imitam (aqui ela faz referência ao Tum sendo som de pé e Pá como som de palma). Pena que eu nunca fui no meio. Eu acho isso muito legal porque é uma brincadeira livre e tem gente que fica no celular.

Marcele também fala sobre o “ir ao meio”, fazendo alusão ao jogo do maestro e demonstra, mais uma vez, a música como um jogo e traz uma referência da própria geração que, diante da fala dela, “fica no celular” e fazer música como uma “brincadeira livre” é uma possibilidade divertida. Também pode-se identificar nesta fala a apropriação do instrumento, pois não precisa de um local e horário exclusivo para tocá-lo.

Fran - Já quantos anos você está aqui?

Mari – Quatro anos.

Fran - Então faz quatro anos que eu faço essa aula.

Fran faz as aulas de música corporal desde os cinco anos, mais ou menos. É uma das poucas desta turma que está desde quando comecei a trabalhar no Lar Sírio. Aquele era o quarto ano em que eu estava, mas completos eram três.

Fran - Eu imaginaria que seria instrumento, tipo bater palma, essas coisas, por coisa do corporal.

Fernanda - Música com instrumentos, com boca, de cantar.

Marcele - Eu achava que era pra cantar e pra fazer ritmo no corpo.

As três trazem ideias de música, dentro deste instrumento, e no qual passam a fazer descobertas sonoras do próprio corpo, das possibilidades rítmicas, de timbres e do uso da voz.

Fernanda - É muito, muito, muito, muito, 190 muitos, legal (sobre as improvisações). Eu gosto daquele que fica no meio e fala o que tem que fazer. O jogo do poste, que a gente tem de ficar parado e uma pessoa faz um som.

Fernanda faz alusão ao jogo do maestro e, sem seguida, ao jogo do poste sonoro, em que todos ficam espalhados pelo espaço e uma pessoa, de olhos vendados, tem de andar pela sala. Para não bater em ninguém, em que cada um é um “poste”, quando a pessoa vendada, ao se aproximar de um poste, este precisa emitir um som com o próprio corpo para que quem está de olhos fechados mude a direção e não aconteça uma colisão com ninguém.

Enquanto conversávamos, *Luiza* já tinha se afastado para buscar a mochila e, ao longe, a mãe dela nos vê e pergunta: “ela está se saindo bem na pesquisa?”. Fiz um sinal de “jóia” e as duas seguiram em direção à portaria para irem embora. Ela não parou para saber mais sobre, fez a pergunta andando, então não dava tempo de muitas explicações. Achei a intervenção curiosa, vindo de alguém que assinou a autorização pela participação da filha, mas não está no dia a dia. Talvez a própria criança possa comentar em casa sobre o assunto, além da aula.

Fernanda - Eu gosto das brincadeiras, de relaxar, quando a gente tem de criar uma música, igual a do chocolate, que você ensinou.

Marcele - É muito legal, mil por cento. Eu não gosto da aula que da dor nas costas de tanto ficar em pé e que parece que não acaba nunca.

Mais uma vez, o cansaço presente nas falas. A música “do chocolate”, que trabalhamos no ano anterior, em 2018, uma cantiga colombiana chamada *Cae Cae*, que aprendi com Sofia Lopez-Ibor, em que o primeiro verso é “*Dicen que los monos comen chocolate. Y el mono chiquito ta bate que bate*” e o refrão “*Cae Cae*”, que leva o nome da canção. A música tem vários outros versos em espanhol, mas usamos a referência melódica do primeiro verso, mantivemos o refrão e desenvolvemos essa proposta semanas seguidas. A turma criou, dentro da estrutura melódica, outros versos em português, trabalhando a sonoridade das palavras. Elas não sabiam o que era rima, pois a maioria ainda estava em processo de alfabetização à época, então trabalhamos palavras em que o som “combinava”, mesmo que não fizesse sentido na frase em um primeiro momento. Além dos versos, as crianças também criaram uma sequência de sons corporais

para tocar simultaneamente aos versos. Esse foi o primeiro processo de criação colaborativa um pouco mais longo de que essa turma participou nessas aulas.

O resultado ficou tão interessante que pedimos para apresentar para outras crianças da instituição e chegamos a apresentar no anfiteatro em um dia de aula. É um processo que elas sempre lembram como algo legal, chamando de a música “do chocolate”. Aqui também trabalhamos a percussão corporal, mas o foco principal deu-se na sonoridade das palavras, em que as crianças se divertiram nesse processo de identificar palavras que o final soava parecido.

4.7 “Você está esquecendo da nossa lista”

Frequentemente, percebia que algumas crianças não queriam ficar em pé, sempre pediam para sentar. Às vezes se excluía da roda para ficarem sozinhas num canto e cochilarem e até mesmo ficarem “pescando” os olhos enquanto estavam na roda. Porém, sem um olhar atento e sensível a isso, brincava com elas, quando reclamavam que queriam sentar, eu dizia: “vocês têm oito ou 80 anos?”

Nos anos de 2018 e 2019, a aula desta turma acontecia após o intervalo, sendo a última atividade do dia. Um dos dias, antes do início, um dos garotos já estava na porta, isolado dos demais. Perguntei se estava tudo bem e a resposta foi “nem tanto”. Questionei o que havia e ele disse “quero ir embora, estou cansado”. Entrou na sala e ficou sentado no canto a maior parte do tempo. Depois foi interagindo com os demais aos poucos.

No dia em que fui à palestra de Miguel Arroyo, o educador falou sobre o que os corpos das crianças querem nos dizer? Isso me fez lembrar de alguns episódios em que algumas crianças se mostravam visivelmente cansadas, caindo de sono. Muitas acordavam bem cedo por morarem longe ou, por problemas em casa, chegavam dizendo que nem dormiram naquela noite. Logo, estavam exaustas para a última aula da tarde. Ali, percebi que precisava escutar esses corpos para além das sonoridades produzidas. O que fazer com esses corpos cansados? Levei essa inquietação para discutir com a minha orientadora e ela sugeriu que eu perguntasse para as crianças o que fazer.

A partir dessa percepção, já na próxima aula, antes de começarmos a trabalhar no arranjo, fiz a chamada, coloquei uma música tranquila e, onde estavam mesmo, pedi para fecharem os olhos e ouvirem a música. Quando a música terminou, disse que observei e conversei com alguns deles pelos últimos dias e que uma reclamação constante era estarem cansados quando chegava essa aula. O sinal afirmativo com a cabeça foi geral.

Então, perguntei como poderíamos resolver isso, o que eles sugeririam. Vários começaram a falar ao mesmo tempo. Pedi para que fosse um de cada vez e que eu iria anotar e assim fiz uma lista com as propostas de descanso:

Charman - Meditar

Fran - Pequenos grupos para criar

Joelton - Sentar por 20 minutos

Pétala - Esconde-esconde | **Manuela** argumenta - Mas aqui não dá para se esconder (referindo-se à sala ser um espaço amplo, sem muitos móveis e objetos. Muitos concordaram com a *Manuela*).

Mari - Deitar e ouvir uma música

Falei que naquele dia já tínhamos feito uma dessas coisas, que era ouvir uma música mais tranquila e que poderíamos decidir posteriormente se faríamos um desses itens da lista por dia ou se escolheríamos um para repetirmos semanalmente o mesmo. Eles começaram a falar entre eles sobre isso, outros já começaram a brincar com o colega ao lado e chamei de volta para a aula e que depois decidiríamos. Mas *Fran* disse: "se cada dia a gente fizer um, a gente pode passar por mais coisas". Quem estava mais próximo ouviu e concordou, mas a maioria já tinha dispersado. *Fran* mostrou-se muito interessada no assunto.

A partir de então, todas as aulas aderimos à alguma proposta de descanso e as crianças passaram a pedir por esses momentos. Dependendo do dia, fazíamos no início ou no final. Elas perceberam que, de fato, o que elas estavam dizendo era ouvido e que teve uma alteração na dinâmica da aula. Não existia uma forma fechada de fazermos isso; às vezes todos faziam a mesma proposta, às vezes, cada um fazia a que queria, desde que não atrapalhasse o descanso da/o colega.

Um dos dias, por exemplo, restavam dez minutos para o final da aula e *Fran* veio me cobrar: "professora, você está esquecendo da nossa lista", referindo-se à lista do que poderíamos fazer para descansar um pouco e eu disse que não tinha esquecido. Propus fazermos uma das sugestões, a dada pelo *Charman*, que era a meditação. Então era para eles sentarem ou deitarem espalhados pela sala, para que não ficassem muito perto de ninguém, fecharem os olhos e prestarem atenção na respiração. Coloquei um áudio de um aplicativo para relaxamento (que é uma música com piano solo em *looping*), por pouco mais de cinco minutos e eles acataram. Um ou outro que ficou com o corpo mais inquieto,

mas a maioria aderiu à proposta. *Joelton* dormiu profundamente, assim como *Fran*, *Melissa* e *Fernanda*. Ao final do áudio, alguns se levantaram, outros foram se espreguiçando e levantando. "Isso é muito bom, a gente podia fazer sempre" - *Fran* disse ao se levantar e sair da sala.

Os corpos dessas crianças, além da produção de sons, também pediam pelo silêncio, pelo descanso. Percebo que a partir do momento que incluímos essas propostas em todas as aulas, as crianças sabiam que tinham um ambiente seguro, que não querer participar por estar cansada não era mais um problema e que isso foi identificado como uma demanda de todos, dependendo do dia, de alguns mais, outros menos. Mas os nossos vínculos mudaram desde então.

A rotina de várias dessas crianças é a do trabalho dos responsáveis, em que precisam acordar cedo, muitas vezes, para longos deslocamentos entre casa – escola – Lar Sírio, fazendo o processo ao contrário no fim do dia, já exaustas. Arroyo traz a ideia de que esses corpos de crianças e adolescentes têm o direito básico de viver: “Quando esse direito é negado, todos os outros são” (ARROYO, 2012, p. 41).

Ao mesmo tempo em que abri essa escuta diante da provocação de Miguel Arroyo durante a palestra que assisti, as crianças foram agentes dessa mudança, buscando, juntas, alternativas para que a situação-problema fosse amenizada e reivindicando esse direito conquistado para esta aula.

CONSIDERAÇÕES DAS ESCUTAS

Vale voltar ao objetivo principal do projeto de pesquisa que era o de compreender como as crianças entendem a proposta de percussão corporal segundo a abordagem do grupo *Barbatuques*. Ao longo do percurso, em diálogo com a orientadora, percebemos que o verbo talvez que mais coubesse seria *conhecer* e não *compreender*. *Compreender* parte do pressuposto de que eu já tinha alguns caminhos que poderiam surgir e apenas os interpretaria, mas diante do que emergiu do diário de campo, percebi que, como um rizoma, os rumos tomados foram outros, os quais eu não imaginava, logo, não os conhecia.

A cartografia permite a possibilidade de perceber outras perspectivas que podem surgir de forma latente e que não estavam nos objetivos iniciais da pesquisa. Deste modo, “os processos de pesquisa são modos de pesquisar que devem estar abertos ao imprevisível, o que se relaciona ao funcionamento da atenção do pesquisador” (GOMES; COSTA; MENDONÇA, 2019, p. 110).

Por isso, o método cartográfico converge com o fazer pesquisa com crianças, à luz do protagonismo das mesmas, como propõe conceitos da sociologia da infância, estando com uma escuta aberta, atenta e sensível ao que pode surgir em uma investigação com crianças.

A cartografia não é movida por problemas dados de antemão, porque estes muitas vezes não levam ao descobrimento de novo ou no melhor dos casos, ao encontro do que já era conhecido. A postura então se modifica. Através de um posicionamento de atenção à espreita, o pesquisador não avalia a experiência e sim vivencia a experiência, e a partir desta vivência surgem as pistas de como acompanhar processos em curso (GOMES; COSTA; MENDONÇA, 2019, p. 115).

Com as cenas relatadas no capítulo anterior, tenho algumas indicações. Uma das pistas que tinha previamente era de que o corpo é um instrumento musical com a potência por si. Achava que as crianças falariam mais sobre fazer sons com o corpo. Algumas até falam, mas quando questionadas diretamente. No entanto, isso não aparece nas cenas do campo por meio de falas, mas pela ausência delas. Foi preciso identificar essa pista não pelo o que foi dito, mas pela ação e observação atenta. Essas crianças já tinham a prática desta aula há pelo menos dois anos e, ao longo da pesquisa, elas não refletem, necessariamente, sobre fazer música com o corpo, mas sobre fazer música, pois já existe a apropriação deste instrumento. Não existiu, por parte delas, o questionamento de que o

corpo não era uma potente fonte sonora possível de fazer música, pois elas faziam música com o corpo.

Mais do que estar presente nos jogos e brincadeiras infantis ou em métodos para compreensão de conceitos musicais, a percussão corporal pode ser o instrumento para que essas crianças produzam sequências complexas, utilizem diversos timbres, trabalhem o refinamento dos sons e precisão, itens que podem ser desenvolvidos no corpo e em qualquer outro instrumento musical.

O corpo pode, mas não precisa só, ser um instrumento de acesso à educação musical, como um meio para chegar a um instrumento “de verdade”. Ele é o instrumento. É possível fazer música com o corpo, contendo alturas precisas e imprecisas, ritmos, intensidades, texturas, harmonias, timbres e é na prática desse fazer, e ausência de fala sobre (mas apropriadas e conscientes), que as crianças revelam essa certeza.

Embora utilizada amplamente na educação musical, sobretudo nas aulas de musicalização, a percussão corporal, muitas vezes, para na compreensão dos conceitos ou na utilização superficial por falta de outros recursos, como uma fonte sonora temporária. Assim como qualquer outro instrumento, a percussão corporal também tem o desenvolvimento de técnicas e habilidades para ter uma execução com refinamento. Não é só um meio para chegar em outro instrumento (também pode ser, mas não só).

Diante dessa única pista prévia, que apareceu por um caminho inesperado, o que mais emergiu foi a reflexão sobre possíveis ideias de música, do fazer música e da música que acontecia no momento, seja na construção dos arranjos coletivos, nos improvisos, na utilização de critérios sonoros para proposições e argumentações. Trazendo as próprias palavras das crianças, bem como a descrição de ações, elas tiveram a oportunidade de criar, testar possibilidades, pensar e refletir sobre o que estavam fazendo musicalmente.

Como um processo construtivo, essas crianças foram ouvidas, tendo as ideias e sugestões consideradas pelo adulto presente e pelos pares, podendo discutir livremente para que todos os envolvidos chegassem a um consenso.

Provavelmente, uma das pistas mais inesperadas e significativas foi a identificação do cansaço nos corpos dessas crianças. Após a provocação na palestra de Miguel Arroyo e observado constantemente nos relatos de diário de campo, tivemos tempo de trabalhar essa demanda em conjunto na tentativa de amenizar a situação que não seria (nem será) revolvida na aula de música. “Essa mudança no olhar, de vulneráveis a vítimas, mudará radicalmente todo o programa e toda a prática socioeducativa, mudará nossa postura ética profissional” (ARROYO, 2012, p. 40). Não chegou ao ponto de mudar

todo o programa, mas com certeza, mudou minha ética profissional. Entendi que o cansaço não aparece só pelo contexto em que estão inseridas, mas que surge por serem vítimas dessa vulnerabilidade e desigualdade estruturais.

Antes, pedia para levantarem e tocarem, sem considerar as condições que fizeram chegar a não quererem ficar em pé, colocando essa responsabilidade pelo cansaço nas próprias crianças. A partir do momento em que veio a provocação do Arroyo, percebi que minha escuta estava limitada para esses corpos. Era preciso ir além. Aqueles corpos estavam se comunicando não só pela música, mas pela falta de condições físicas de conseguirem fazer música em diversos momentos.

Esse cansaço vem pela carência de uma estrutura social digna, que faz com que muitas delas precisem acordar muito cedo para pegar horas de transporte público para chegar na escola, ir para a Organização e, depois de várias atividades ao longo do dia, por último, estar naquela aula que demanda disponibilidade física. Não é e não pode ser responsabilidade delas.

Por meio das escutas, outra pista é a criação de vínculos que foi intensificada, sendo recriada e ressignificada. Diante da redução de tempo de pesquisa *in loco* que precisou ocorrer, avalio como um benefício, como pesquisadora, ter um envolvimento antes da pesquisa começar oficialmente, já identificando o espaço, sujeitos envolvidos e tendo criado alguns vínculos. Contudo, tivemos de nos reconhecer nas novas relações que surgiram e no campo de pesquisa.

Perante as escutas e reflexões foram identificados alguns dispositivos como estabelecer acordos, fazer uma lista de descanso, momentos de conversas informais (fora da aula, no pátio, na espera pelo horário da saída etc) e o constante estímulo para criação coletiva.

Retomo a seguir o mapa conceitual com algumas possíveis conexões das pistas a partir das escutas das crianças (que estão nos relatos do capítulo anterior), com os conceitos trabalhados (Figura 9).

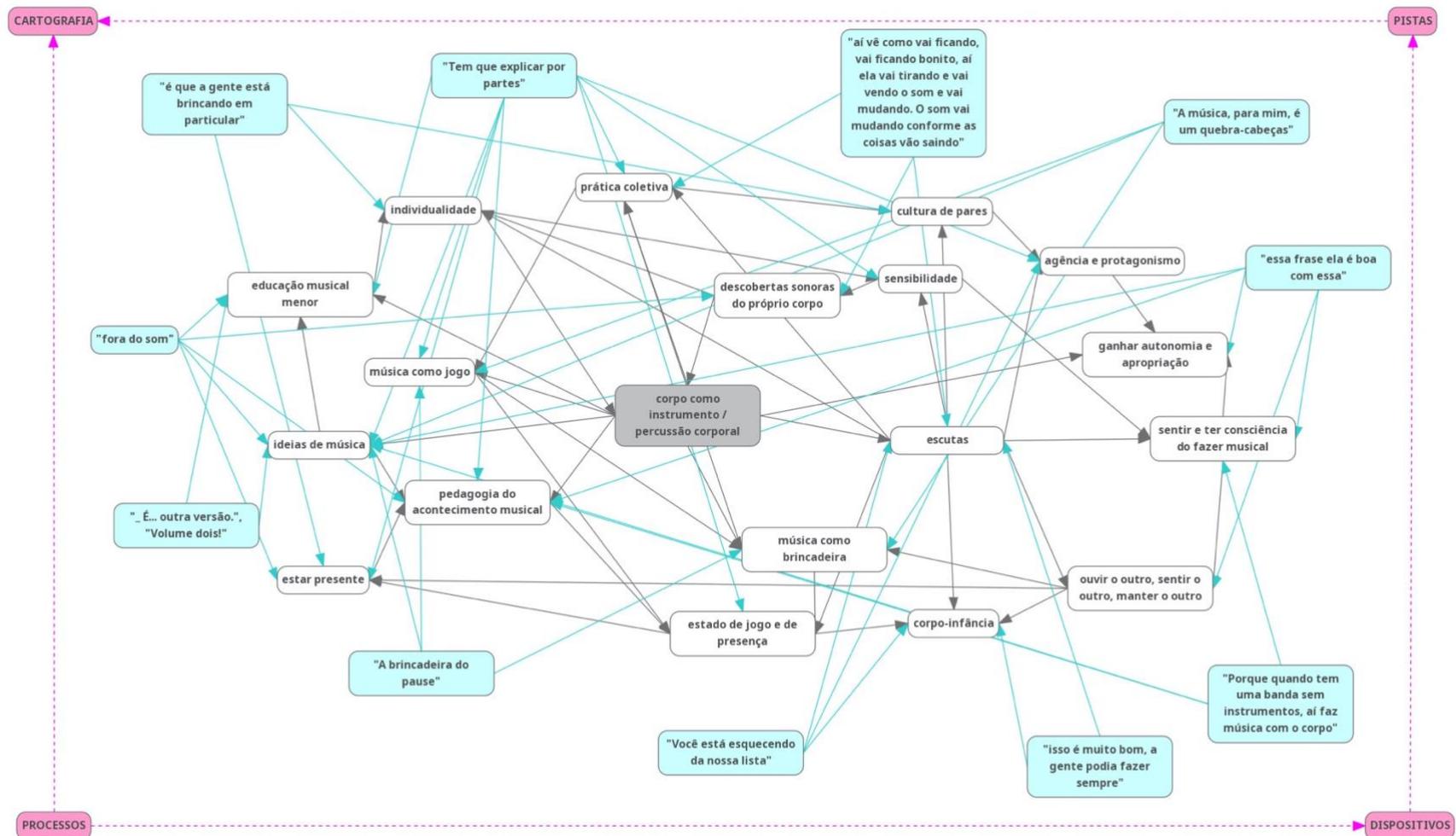


Figura 9 - mapa conceitual com pistas

Fonte: autoria própria

Esta é uma pesquisa que não se encerra. Ela teve uma interrupção temporal, mas é um processo em curso, seja para mim, que tive mudanças no saber-fazer docente, enquanto educadora musical e pesquisadora, quanto para essas crianças que foram ouvidas, sendo considerado o fazer-saber que elas refletiram, pois elas são “experts de suas experiências com o mundo” (GOMES; COSTA; MENDONÇA, 2019, p. 115).

Contudo, para a Educação Musical, destaco algumas implicações que esta pesquisa pode trazer à luz, como considerar a percussão corporal potente por si, trabalhando-a não só na falta de recursos, ampliando as brincadeiras tradicionais que já a utilizam e a reconhecendo como instrumento musical, em que podem ser desenvolvidas técnica, prática e reflexões. Também trabalhar a escuta das crianças em várias dimensões: na produção sonora, no que dizem, nas ações e nos silêncios, reconhecendo o protagonismo que elas têm no que fazem e produzem. E, por fim, atentar para a abordagem educacional do *Barbatuques* como uma atuação legítima, importante e significativa de processos do fazer musical em qualquer faixa etária.

Referências

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.
- AMORIM, R. R. S. de. **Batucadeiros**: Educação musical por meio da percussão corporal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ANTÔNIO, R. O. **Escutando crianças em processos de aprendizagem musical**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. e SILVA, M. R. (org.) **Corpo-infância – Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M.; SILVA, M. R. (org.) **Corpo-infância – Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b.
- BARBA, F.; TORRES, R. F. **A vida começava lá – uma história de repercussão corporal**. São Paulo: Stacchini Editorial. 2019.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.) **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52 – 75.
- BECKER, H. A epistemologia da pesquisa qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v.1, n.2, p. 184 – 199, 2014.
- BRITO, T. A. de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da Abem**, n. 21, p. 25 – 34, 2009.
- BRITO, T. A. de. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**, Londrina, v.5, n.5, p. 101-113, 2013.
- BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música**. Escuta, experiência, criação e educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CAMPBELL, P. S. En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, México, v.1, n.1, p. 69 – 78, 2001.

CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. E (edited). **The Child as Musician**. A handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 556-576.

CORSARO, W. A. Collective Action and Agency in Young Children 's Peer Cultures. In QVORTRUP, J. (ed.) **Studies in modern childhood: society, agency, culture**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2005a, p.231-247.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005b.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, S. M. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 01- 20, jul. 2020.

D’ALESSIO, V.; JUNIOR, A. S. **Os cinco órfãos**. São Paulo: Ed. Dialetto, 2005.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 193-317.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. O.; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: FORMOSINHO, J. O. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2008.

FORTE, R. do A. **A música corporal na educação musical brasileira: contribuições e facilitações na visão de educadores musicais contemporâneos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2018.

GAITÁN, L. Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. **Servicios Sociales y Política Social**. v. XXXII, n. 107, p. 25-39, 2015.

GOES, A. A. **Corpo sonoro e som em movimento: um estudo sobre a prática da música corporal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.

GOMES, M. de O. Entre as políticas para as infâncias e as pesquisas com crianças. In: PASSEGGI, M. de C. *et al.* (org.) **Pesquisa (auto) biográfica em educação - infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p.177 -197.

GOMES, R. F. D.; COSTA, R. das N.; MENDONÇA, D. Pesquisar com crianças: contribuições da cartografia. In: AZEVEDO, G. A. N. (org.) **Diálogos entre arquitetura, cidade e infância**. Territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019, p. 104-119.

GRAMANI, D.; CUNHA, G. P. José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo. In: MATEIRO, T. e ILARI, B. (org.) **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016. p.183-205

GRAMANI, J. E. **Rítmica**. 4. ed. Campinas: Perspectiva. 2018.

GRAMANI, J. E. **Rítmica viva – a consciência musical do ritmo**. 2. ed. Campinas: Perspectiva. 2013.

GRANJA, C. E. de S. C. **Música, conhecimento e educação**: harmonizando os saberes na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editoras, 2006.

GUMBOOT DANCE. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Gumboot_dance Acesso em:10 de outubro. 2020.

HENRIQUES, W. S. C. **Crianças e músicas como potência de transformação**: brincadeira, interação e criação na Educação Infantil do Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Música). – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2018.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da; (org.) **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32 – 51.

LINO, D. L. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAAS, M. de O. **Música corporal e jogos musicais corporais**. Um estudo das práticas do grupo Barbatuques na educação musical do artista teatral. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MAZIERO, M. G. **Percussão corporal na Educação Infantil**. Monografia. Especialização em Educação Musical) - Faculdade Cantareira, São Paulo, 2016.

MAZIERO, M.G. Percussão corporal com crianças: relato de experiência em prática baseada no grupo Barbatuques. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais ...** Campo Grande/MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2019, s.p.

MAZIERO, M. G. Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil. **Olhares & trilhas**. Uberlândia, v. 22, n.1, p. 61-76, jan/abr. 2020a.

MAZIERO, M.G. Percussão corporal segundo crianças que a vivenciam: uma pesquisa em andamento. In: SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS GRADUANDOS EM MÚSICA, 6., 2020. **Anais ...** Rio de Janeiro/RJ: Unirio. 2020b, p. 242-251.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da; (org.) **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17 – 31.

PRIMEIRO Dia do Festival Barbatuques de Música Corporal. Mesa redonda: São Paulo: Barbatuques. 1 vídeo (177 min). Transmitido ao vivo em 21 de abril de 2021 pelo canal Barbatuques. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wszw3OtDYGk&t=9851s>. Acesso em: 06 jul 2021

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 137-162, 2002.

QVORTRUP, J. **Crescer na Europa**. Horizontes actuais dos estudos sobre infância e juventude. A infância da Europa: um novo campo de pesquisa social. 1999. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf Acesso em: 15 out 2020.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre infância como fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas: v. 22, n. 1, jan./abr./2011, p. 199 – 211

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

RÜGER, A. C. L. **A percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SIMÃO, J. P. **Música corporal e o corpo do som**: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, S. R. L. de; FRANCISCO, A. L. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos.... In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016. Porto. **Anais...** Porto, Portugal, Volume 2, 2016, p. 811 – 820.

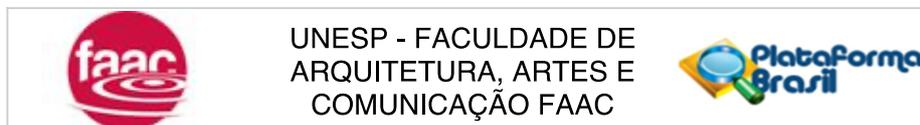
Entrevistas realizadas

Mariângela, coordenadora do serviço social do Lar Sírio, entrevista concedida em 10 de março de 2020

Márcia, coordenadora socioeducacional do Lar Sírio, entrevista concedida em 23 de abril de 2020

Anexos

Anexo A - Parecer do Comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCUSSÃO CORPORAL SEGUNDO CRIANÇAS QUE A VIVENCIAM: UMA CARTOGRAFIA

Pesquisador: MARIANA GOMES MAZIERO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22766919.4.0000.5663

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.671.855

Apresentação do Projeto:

O projeto 'Percussão corporal segundo crianças que a vivenciam: uma cartografia' está bem escrito e apresenta todos os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, nos termos do item 5, do Capítulo XIII, da Resolução CNS n° 466 de 12 de dezembro de 2012

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo para pesquisa é compreender como crianças de oito e nove anos de um projeto social Barbatuques entendem a proposta de percussão corporal a partir da abordagem qualitativa da cartografia

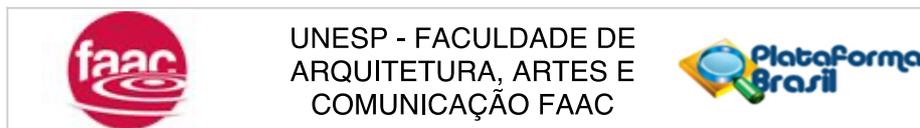
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, visto que o grupo não será identificado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora fará uma pesquisa junto a crianças que fazem aula de percussão corporal há, no mínimo dois anos, para trazer as perspectivas delas no âmbito das descobertas sonoras do corpo, das relações e da compreensão na prática da educação musical. É um estudo interessante, com o uso da metodologia de cartografia - que se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube n° 14-01
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6055 **E-mail:** sta.faac@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.671.855

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados contemplam a resolução CNS

Recomendações:

Nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa acata o Parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1428818.pdf	03/10/2019 23:52:26		Aceito
Outros	tale_mariana_maziero.pdf	03/10/2019 23:51:51	MARIANA GOMES MAZIERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_mariana_maziero.pdf	03/10/2019 23:51:30	MARIANA GOMES MAZIERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_mestrado_plataforma.pdf	28/09/2019 19:29:11	MARIANA GOMES MAZIERO	Aceito
Outros	autorizacao_da_pesquisa_de_campo.pdf	28/09/2019 19:27:49	MARIANA GOMES MAZIERO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_da_institicao.pdf	28/09/2019 19:17:24	MARIANA GOMES MAZIERO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_para_pesquisa.pdf	28/09/2019 19:09:37	MARIANA GOMES MAZIERO	Aceito

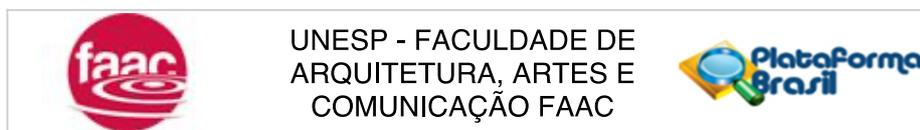
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

<p>Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01 Bairro: VARGEM LIMPA CEP: 17.033-360 UF: SP Município: BAURU Telefone: (14)3103-6055 E-mail: sta.faac@unesp.br</p>
--



Continuação do Parecer: 3.671.855

BAURU, 30 de Outubro de 2019

Assinado por:
Luiz Antonio Vasques Hellmeister
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01
Bairro: VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6055 **E-mail:** sta.faac@unesp.br

Anexo B

Bula para percussão corporal desenvolvida por Carlos Bauzys para o *Núcleo Barbatuques*

Percussão Corporal

Notação de:
Carlos Bauzys*"Bula da notação"*

Núcleo Barbatuques

Pentagrama para voz cantada, ou para qualquer outro som que tenha notas definidas.
Terá o nome e a clava correspondente ao naipe. F= Voz Feminina, T= Tenores, B= Barítonos, etc.

Voz F

Cabeça

GI

Mãos

Pés

Sons produzido pelas partes da cabeça (boca, nariz, voz, garganta, etc), desde que não façam parte de alguma linha rítmica conduzida pelas mãos.

Sons produzidos pelas mãos, mesmo que estes sejam tocados na cabeça, caso façam parte de alguma linha rítmica conduzida pelas mãos.

Sons produzidos pelos pés.

MãosPalmas*

Concha Estrela Estalada Costas Copinho Pingo Esfregada Dupla Flecha

Peito Estalo Perna Barriga Normal Surdina Mão na cabeça Lábios Bochecha Poc poc Gota

***Cabeça**

Sons Variados Com indicação de fonemas. Ex: Tx-k-x-k

Estalo de boca Agudo Médio Grave

Assobio

Assobio de mão

Gato Sss Xxx Surdo de voz

***Pés**

Pé inteiro Ponta do pé Calcanhar Calcanhar na cadeira Ponta de um pé no outro

***Símbolos Extras**

v Mão ou pé forte

+ Som aberto (mais agudo)

o Som fechado (mais grave)

Apêndices

Apêndice A - Categorias do diário de campo

1 ÉTICA NA PESQUISA

1. A. Exposição sobre a pesquisa | p. 10, 10
1. B. Participação na pesquisa | p. 10, 19
1. C. O que é pesquisa? | p. 10
1. D. Termo de consentimento | p. 11, 13, 13, 37
1. E. Explicação sobre os termos | p. 11
1. F. Dúvidas sobre assinaturas | p. 11
1. G. Liberdade de escolha | p. 11
1. H. Consentimento e não consentimento | p. 13, 13
1. I. Como querem ser identificados | p. 40
1. J. Comentários sobre o fazer pesquisa | p. 4, 4
1. K. Pesquisa | p. 26

2 RELAÇÃO COM O TEMPO

2. A. Há quanto tempo participa das aulas | p. 10, 19

3 CORPO E CANSAÇO

3. A. Comentário pessoal | p. 11
3. B. Relato | p. 11, 33, 37
3. C. Conversa sobre o cansaço | p. 22, 31
3. D. Propostas de descanso | p. 31, 54
3. E. Proposta de descanso do dia | p. 31, 31, 34, 38, 55
3. F. Dor no corpo ao tocar | p. 51, 52

4 PESQUISADORA

4. A. Mariana e o desânimo na pesquisa | p. 12
4. B. Como eu estava no dia | p. 15
4. C. Relato | p. 4
 4. C. 1. Passeio para o show do Barbatuques | p. 1
 4. C. 2. Passeio para o show do Mundo Aflora | p. 6 - 8

4. C. 2. 1. Reação das crianças em *Bisavó Madalena* | p. 7

4. C. 2. 2. Reação das crianças em *Funga aláfia* | p. 8

4. C. 2. 3. Reação das crianças | p. 7

5 FAZER MUSICAL | p. 13

5. A. Criação | p. 13, 22, 52, 55

5. B. Sobre fazer música corporal | p. 3, 4, 13, 18

5. C. Os volumes | p. 14, 15, 32

5. C. 1. Sequência dos volumes | p. 15, 15, 16, 29, 32, 33, 42

5. D. Mostrar a criação

5. D. 1. Para a professora | p. 14

5. D. 2. Entre pares | p. 14

5. D. 3. Para todos | p. 14, 32

5. E. Uso do instrumento “fora” da aula | p. 4, 4, 30

5. F. Jogos de mãos | p. 5, 8, 14

5. G. Critérios sonoros | p. 16, 26, 26-27, 27, 32, 32, 32, 34

5. G. 1. Proposição | p. 32, 54

5. G. 2. Reflexão | p. 16, 33, 34

5. H. improvisação | p. 25

5. H. 1. Minimal | p. 4

5. H. 2. Regência | p. 4, 25, 26, 26-27

5. I. Timbres | p. 4, 4, 24, 32, 42, 54

5. J. Repertório (Barbatuques) + passo a passo | p. 52, 54, 54

5. K. Autonomia para criação | p. 32

5. L. Arranjo/música como quebra-cabeças | p. 27

5. M. Jogos musicais | p. 25, 53

5. N. Trava-línguas | p. 52

6 CONVERSAS INFORMAIS | p. 3, 6, 14, 17

6. A. Individualidades | p. 14

6. B. Fora do horário de aula | p. 17

6. C. Estranhamento da minha presença | p. 17

6. D. Explicação/descrição da brincadeira | p. 18

7. E. Relato | p. 48-50

7 DINÂMICAS DO GRUPO | p. 15

- 7. A. Reconhecimento entre pares | p. 15
- 7. B. Representação corporal dos interesses | p. 15, 15
- 7. C. Expressão “dar fuga” | p. 39-40

8 CONTEXTO DAS AULAS | p. 16

- 8. A. De 2016 a 2019 | p. 16
- 8. B. Alterações | p. 50, 55
- 8. C. Cultura de escolarização | p. 12
- 8. D. Lar: escolha das atividades pelas crianças | p. 12

9 APRESENTAÇÃO | p. 35

- 9. A. Preparação cênica | p. 35, 35
- 9. B. Processos de criação | p. 35
- 9. C. Articulação e apresentação das ideias | p. 36, 37
- 9. D. Ensaio | p. 41, 42, 42
- 9. E. Relato | p. 37
 - 9. E. 1. Ensaio geral/novo espaço | p. 42, 42
 - 9. E. 2. Apresentação | p. 43, 44-48

10 AS AULAS | p. 3

- 10. A. O que gosta | p. 3, 8, 18, 19, 19, 22, 24, 25, 25
- 10. B. O que não gosta | p. 4, 18, 19, 22
 - 10. B. 1 Embate de gênero | p. 20, 21, 23, 35, 36
- 10. C. O que achava que era | p. 19, 20
- 10. D. Memória de aulas anteriores | p. 20
- 10. E. Observação pessoal | p. 35, 36, 38, 39, 56
- 10. F. Continuidade | p. 50/51, 55, 55
- 10. G. Dispersão | p. 12
- 10. H. Referências | p. 5

11 VÍNCULOS | p. 33, 38, 39

- 11. A. Com a professora | p. 33, 38, 48-50

11. B. Cultura de pares | p. 23, 39

11. C. Acordos | p. 50

Recategorização

Escuta(s) | p. 3, 4, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 34, 52, 53

Ideias de música | p. 3, 4, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 34, 52, 53

Música como jogo | p. 4, 5, 18, 19, 24, 25, 26, 24, 53

Ideia musical | p. 13, 14, 15, 31, 33, 34, 37, 52, 54

Educação musical menor | p. 12, 16, 35, 37, 42, 43, 53

Contraponto à educação musical menor | p. 12

Descobertas sonoras (do próprio corpo) | p. 18, 19, 20, 25, 26, 30, 37, 52, 53, 54

Estado de jogo (e presença) | p. 4, 5, 18, 24, 25, 26, 37, 38, 41, 42, 43, 53

Consciência do fazer musical | p. 8, 29, 30, 43

Sentir e ter consciência do fazer musical | p. 13, 14, 15, 25, 26, 31, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 53, 54

Apêndice B

Bula para percussão corporal dos sons utilizados nas transcrições das sequências elaboradas pelas crianças.

A bula foi transcrita por Rodrigo Garcia.

Musical notation for three sounds: **Palma**, **Estalo**, and **Bochecha**. The notation is organized into three measures. The top staff is labeled 'Mãos' and the bottom staff is labeled 'Pés'. In the 'Palma' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note with a vertical line through it, and the 'Pés' staff has a quarter rest. In the 'Estalo' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note with an 'x' above it, and the 'Pés' staff has a quarter rest. In the 'Bochecha' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note with an 'x' above it, and the 'Pés' staff has a quarter rest.

Musical notation for four sounds: **Panturrilha**, **Peito**, **Barriga**, and **Perna**. The notation is organized into four measures. The top staff is labeled 'Mãos' and the bottom staff is labeled 'Pés'. In the 'Panturrilha' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note, and the 'Pés' staff has a quarter rest. In the 'Peito' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note, and the 'Pés' staff has a quarter rest. In the 'Barriga' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note, and the 'Pés' staff has a quarter rest. In the 'Perna' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note, and the 'Pés' staff has a quarter rest.

Musical notation for two sounds: **Jogo de Mãos** and **Pé Inteiro**. The notation is organized into two measures. The top staff is labeled 'Mãos' and the bottom staff is labeled 'Pés'. In the 'Jogo de Mãos' measure, the 'Mãos' staff has a quarter note with a vertical line through it and a circled asterisk above it, and the 'Pés' staff has a quarter rest. In the 'Pé Inteiro' measure, the 'Mãos' staff has a quarter rest, and the 'Pés' staff has a quarter note with a circled asterisk below it.

(As notas entre parênteses deverão ser executadas com um/a colega, sempre com movimento cruzado e mantendo a alternância)

④

Mãos

Pés

D E D E D E D E P
E D E D E D E D P

⑤

Mãos

Pés

D E D E D E D E E D E D E D E D E D E
E D E D E D E D D E D E D E D E D

Apêndice D

Arranjo criado pelas crianças para a música Fome Come, da dupla Palavra Cantada.

A melodia foi transcrita por Daniel Rocha (que as crianças, neste arranjo, não cantam) e serve de linha condutora. A percussão corporal foi transcrita por Rodrigo Garcia.

Fome Come

Score

*Palavra Cantada*Música e Letra de
Paulo Tatit e Sandra Peres

♩ = 130

Mãos

Pés

4

8

Fome Come- 2 - Score

Palavra Cantada

12 B

Gen - te/eu tô fi - can - do/im - pa - ci - en - te/a mi - nha fo - me/é per - sis -

14 A7

ten - te co - me fri - o co - me quen - te co - me/o que vê pe - la

16 B

fren - te co - me/a lin - gua co - me/o den - te qual - quer coi - sa que/a - li -

Fome Come- 3 - Score

Palavra Cantada

18 A7

men - te/a fo - me co - me sim - ples - men - te co - me tu - do no/am - bi -

20 B

en - te tu - do/o que se - ja/a - tra - en - te é/u - ma for - ma/a - b - sor -

22 A7

ven - te co - me o que/é su - fi - cien - te to - da fo - me/é tão ca -

Fome Come- 4 - Score

Palavra Cantada

24 B

ren - te co - me/o/a - mor que/a gen - te sen - te/a fo - me co - me/e - ter - na -

26 A7

men - te no pas - sa - do/e no pre - sen - te/a fo - me/é sem - pre/é des - con -

28 B

ten - te fo - me co - me fo - me co - me se vem de _____

Fome Come- 7 - Score

Palavra Cantada

38 B

cu - te e se for con - ver - sa

só de - glu - te só de - glu - te

40 A7

mo - le se faz fal - ta no/a - b -

se for mo - le e - la/en - go - le

42 B

do - mem gen - te/eu tô fi - can - do/im - pa - ci -

fo - me co - me fo - me co - me

Fome Come- 8 - Score

Palavra Cantada

44

45

en - te a fo - me sem - pre/é des - po -

46

47

ten - te to - da fo - me/é tão ca -

48

49

ren - te qual - quer coi - sa que/a - li -

50

51

men - te co - mo/é/o/a - mor que/a gen - te

co - mo/o/a - mor da gen - te sen - te

Fome Come- 9 - Score

Palavra Cantada

52 B

sen - te

Gen - te/eu tô fi - can - do/im - pa - ci - en - te/a mi - nha fo - me/é per - sis

54 A7

ten - te co - me fri - o co - me quen - te co - me/o que vê pe - la

56 B

fren - te co - me/a lin - gua co - me/o den - te qual - quer coi - sa que/a - li -

Fome Come- 10 - Score

Palavra Cantada

58 A7

men - te/a fo - me co - me sim - ples - men - te co - me tu - do no/am - bi -

60 B

en - te tu - do/o que se - ja/a - tra - en - te é/u - ma for - ma/a - b - sor -

62 A7

ven - te co - me o que/é su - fi - cien - te to - da fo - me/é tão ca -

Fome Come- 11 - Score

Palavra Cantada

64 B

ren - te co - me/o/a - mor que/a gen - te sen - te/a fo - me co - me/e - ter - na -

66 A7

men - te no pas - sa - do/e no pre - sen - te/a fo - me/é sem - pre/é des - con -

68 B

ten - te fo - me co - me fo - me co - me se vem de

Fome Come- 12 - Score

Palavra Cantada

70

fo - ra

E - la de - vo - ra/e - la de - vo - ra/e - la de - vo - ra

72

Se for cul -

74

tu - ra Se/o que vem é/u - ma can -

E - la tri - tu - ra/e - la tri - tu - ra

Fome Come- 13 - Score

Palavra Cantada

76 A7

ti - ga e - la/en - tão nun - ca dis -

E - la mas - ti - ga/e - la mas - ti - ga

78 B

cu - te e se for con - ver - sa

só de - glu - te só de - glu - te

Fome Come- 14 - Score

Palavra Cantada

80 A7 81

mo - le se faz fal - ta no/a - b -
se for mo - le e - la/en - go - le
Gen - te/eu tó fi - can - do/im - pa - ci - en - te

82 B 83

do - mem
fo - me co - me fo - me co - me

Fome Come- 15 - Score

Palavra Cantada

84

85

86

87

88

89

Fome Come- 16 - Score

Palavra Cantada

90

Musical score for measures 90-91. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). Measure 90 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a whole rest. Measure 91 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a half note G2, a quarter note F#2, and a quarter note G2.

92

Musical score for measures 92-93. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). Measure 92 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a half note G2, a quarter note F#2, and a quarter note G2. Measure 93 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a whole rest.

94

Musical score for measures 94-96. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). Measure 94 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a half note G2, a quarter note F#2, and a quarter note G2. Measure 95 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a half note G2, a quarter note F#2, and a quarter note G2. Measure 96 features a treble clef with a half note G4 and a whole note chord of F#4, C#5, G#5. The bass clef has a whole rest.