

Processos de escuta: reflexões de crianças de um projeto social sobre fazer música a partir da percussão corporal

Mariana Gomes Maziero

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<https://orcid.org/0009-0003-2411-8724>
mariana.maziero@unesp.br

MAZIERO, Mariana Gomes. Processos de escuta: reflexões de crianças de um projeto social sobre fazer música a partir da percussão corporal. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32207, 2024.

Processos de escuta: reflexões de crianças de um projeto social sobre fazer música a partir da percussão corporal

Resumo: Diante de um recorte de pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação musical, o texto tem como o objetivo conhecer como as crianças entendem a percussão corporal segundo a proposta fundamentada na abordagem educacional do grupo Barbatuques. São apresentadas três cenas com reflexões que as crianças tiveram a partir das potências do que a escuta destas vozes pode proporcionar sobre ideias de música e sobre conceber o corpo como instrumento musical, destacando-se as vulnerabilidades às quais estão sujeitas no contexto em que se encontram. As crianças participantes da pesquisa são da faixa etária entre oito e nove anos, participantes de um projeto social da cidade de São Paulo, e fizeram aulas de percussão corporal baseadas na abordagem educacional do Barbatuques. A pesquisa, de base qualitativa, é ancorada na metodologia da cartografia e tem como referenciais teóricos conceitos da sociologia da infância, como o de agência/protagonismo e cultura de pares; da pedagogia do acontecimento musical, da educação musical menor, da música como jogo e de ideias de música, de Teca Alencar de Brito, e de reflexões sobre corpo-infância, de Miguel Arroyo. Os resultados indicam que as crianças são protagonistas, criadoras e interlocutoras em aulas de música corporal.

Palavras-chave: percussão corporal, projeto social, escuta de crianças.

Listening processes: reflections of children from a social project about making music, using body percussion

Abstract: In view of a sample of research carried out within the scope of the master's degree in music education, the text aims to understand how children understand body percussion according to the proposal based on the educational approach of the Barbatuques group. Presenting three scenes with children's reflections, based on the powers of what listening to these voices can give us about music ideas, conceiving the body as a musical instrument, with emphasis on vulnerabilities to which they are subject in the context in which they find themselves. The children participating in the research are aged between eight and nine years old, from a social project in the city of São Paulo, who took a body percussion class, based on the educational approach of Barbatuques. The qualitative-based research is anchored in the methodology of cartography and has as theoretical references concepts from the sociology of childhood, such as agency/protagonism and peer culture; the pedagogy of the musical event, minor musical education, music as a game and music ideas, by Teca Alencar de Brito, and reflections on body-childhood, by Miguel Arroyo. The results indicate children as protagonists, creators and interlocutors in body music classes.

Keywords: body percussion, listening to children, social project.

Procesos de escucha: reflexiones de niños a partir de un proyecto social sobre hacer música, utilizando la percusión corporal

Resumen: A partir de una muestra de investigaciones realizadas en el ámbito de la maestría en educación musical, el texto pretende comprender cómo los niños entienden la percusión corporal según la propuesta basada en el enfoque educativo del grupo Barbatuques. Presentando tres escenas con reflexiones infantiles, a partir de las potencias que la escucha de estas voces puede aportarnos sobre las ideas musicales, concibiendo el cuerpo como un instrumento musical, con énfasis en las vulnerabilidades a las que están sujetos en el contexto en el que se encuentran. Los niños que participan en la investigación tienen edades entre ocho y nueve años, de un proyecto social de la ciudad de São Paulo, que tomaron una clase de percusión corporal, basada en el enfoque educativo de Barbatuques. La investigación de base cualitativa está anclada en la metodología de la cartografía y tiene como referentes teóricos conceptos de la sociología de la infancia, como agencia/protagonismo y cultura de pares; la pedagogía del acontecimiento musical, la educación musical menor, la música como juego y las ideas musicales, de Teca Alencar de Brito, y reflexiones sobre el cuerpo-infancia, de Miguel Arroyo. Los resultados señalan a los niños como protagonistas, creadores e interlocutores en las clases de música corporal.

Palabras clave: percusión corporal, proyecto social, escucha de los niños.

Introdução

Trago para este dossiê um recorte de pesquisa de mestrado em educação musical, de minha autoria, sobre percussão corporal com crianças na faixa etária entre oito e nove anos, participantes de um projeto social da cidade de São Paulo. Compartilho aqui parte do processo de escuta destas crianças que produzem música tendo o corpo como instrumento. Além de abordar a execução musical, a intenção está em reconhecer estas crianças como pensadoras sobre essa prática e escutá-las na produção sonora e no que dizem e refletem sobre música. Como este artigo é parte de uma dissertação, alguns trechos já foram apresentados em congressos da área desde o início do mestrado, sendo que o levantamento de dados foi iniciado em outubro de 2019 e interrompido em 2020, diante da pandemia de Covid 19.

O corpo não é apenas um meio de compreensão de conteúdos musicais, como uma etapa preparatória para o estudo de um instrumento. O corpo já é o próprio instrumento, conforme ressaltam Fernando Barba, um dos fundadores do grupo Barbatuques, e Torres: “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).

A base da abordagem educacional do grupo paulistano Barbatuques começou a ser desenvolvida antes mesmo da artística. Segundo Simão (2013), o Núcleo Barbatuques (criado em meados da década de 1990) atua nas frentes artística e pedagógica. A pedagógica¹ se dá 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 grupo.

O Barbatuques não é o único grupo a fazer música com o corpo, mas é um dos pioneiros a sistematizar uma abordagem educacional, sobretudo no Brasil, por meio de jogos, composições e práticas de improvisação. De acordo com Granja (2006), combinar dinâmicas de naturezas diferentes é um dos principais pontos das oficinas do Barbatuques, uma vez que são intercaladas atividades que exigem mais concentração e raciocínio lógico, como as montagens de ritmos e jogos de

¹ Simão (2013) e Maas (2018), ambos integrantes do Barbatuques, explicam que a perspectiva pedagógica do grupo é chamada também de núcleo educacional. Neste trabalho, optei por adotar o termo “educacional”.

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).

Pensar nesta produção pode fornecer contribuições significativas para educadores musicais, sobretudo quando praticada por crianças, ao considerarmos que o corpo é uma fonte sonora potente e que o fazer musical é um processo conjunto que envolve a exploração, criação e execução de sons.

A abordagem educacional do Barbatuques permitiu que eu pudesse compilar e contextualizar processos e conceitos que foram construídos ao longo dos anos pelos praticantes dessa proposta de percussão corporal (com integrantes do próprio grupo e/ou que tiveram contato próximo com essa abordagem), pois pratico e pesquiso percussão corporal há mais de 15 anos.

A partir da reverberação das vozes dessas crianças, mais do que analisar a execução da percussão corporal, a intenção está em reconhecê-las como pensadoras sobre esse fazer musical. Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi 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, nas relações entre elas e a escuta do que 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% fizeram aula de percussão corporal comigo, por mais de dois anos. A ação se deu em uma Organização da Sociedade Civil que trabalha no contraturno escolar com crianças em situação de vulnerabilidade econômica e/ou social, e as aulas tinham duração média de 40 a 60 minutos.

Como esses processos e conceitos fundamentam as aulas com as crianças participantes desta pesquisa, usarei os seguintes termos para a análise das cenas

que virão adiante: música como brincadeira (x racionalização); corpo como instrumento musical; prática musical coletiva; trabalho com a sensibilidade e 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; aprendizagem da música fazendo música; descobertas sonoras; estado de jogo; pesquisa de paleta sonora; experimentação; estar presente; conquista da autonomia e apropriação; consciência do fazer musical; caráter lúdico da abordagem educacional.

Pode-se notar ao longo deste texto que são usados os termos “percussão corporal” e “música corporal”. Em muitos trabalhos acadêmicos encontra-se essas duas terminologias, sendo que os mais recentes usam “música corporal”, por entender que com o uso da voz as possibilidades melódicas e harmônicas, além das percussivas, são ampliadas.

Na instituição em que atuo, e que foi o campo desta pesquisa, a aula é denominada “música corporal”. Porém, ao pensar o corpo como instrumento, preferi utilizar “percussão corporal”, pois, ao traçar um paralelo da percussão tradicional com os instrumentos melódicos e harmônicos, como tímpanos e marimbas, a percussão corporal também conta com timbres e combinações que possibilitam a elaboração de melodias e harmonias, e não só com ritmos. Além disso, música corporal, ao meu ver, pode soar como um “estilo” (música para crianças, música para bebês etc.), e não como instrumento. Não há certo ou errado, porém, para não gerar essa possível confusão, escolho o termo “percussão corporal” ao abordar a instrumentação e “música corporal” quando trato das aulas oferecidas pela instituição.

Referencial teórico

Este trabalho se desenvolveu com base em três eixos: (1) na sociologia da infância, como campo teórico; (2) no âmbito da educação musical, em que me fundamento 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.

Um dos conceitos chave da sociologia da infância para esse trabalho de escuta e reverberação das vozes das crianças é a agência/protagonismo. Uma forma de trazer à tona essa agência é estar atento ao que as crianças têm a dizer sobre as próprias práticas e culturas, o que se mostra fundamental para que mudanças sejam possíveis. 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”.

William Corsaro (2011) entende 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. “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” (p. 15). Corsaro (2005) escreve:

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, 2005, p. 2).

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 também chama atenção para o fato de que as crianças não estão isoladas do mundo adulto. Na cultura de pares também se leva em consideração a interação das crianças com os adultos.

Para Formosinho e 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, diversos teóricos e investigadores têm apontado a importância da pesquisa com crianças e/ou

de escutá-las no que tange às dimensões que lhes dizem respeito de forma direta, reforçando a concepção de que a criança é um ser ativo, competente e com direitos.

Cunha, Brito e Oliveira (2022) analisam a crescente relação em trabalhos acadêmicos da sociologia da infância com a educação musical. Neste diálogo entre essas duas áreas, a proposta de Teca Alencar de Brito substancia o sentido de as crianças fazerem música para esta pesquisa. A autora revela: “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 e 103).

Essa proposta pedagógica vem ao encontro da pesquisa de campo deste trabalho, uma vez que a escuta ampla das crianças (de sons, silêncios, reflexões, construções, movimentos etc.) parte do respeito do que acontece no momento e do que pode ser transformado e desenvolvido a partir dali. No âmbito da pedagogia do acontecimento, 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).

Brito propõe uma 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 (2003, *apud* BRITO, 2009) sugere uma outra forma de se pensar a educação, trazendo para ela o pensamento de maior e menor, sendo que a primeira se refere à educação mais ampla, padronizada, dentro de diretrizes oficiais, e a segunda é ligada ao dia a dia. Nesta perspectiva menor, a autora aponta 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 maior, a educadora assinala que se pode entender que temos, por exemplo, as instituições escolares e familiares, métodos e sistemas fechados e padronizados de ensino preocupados apenas com a aquisição de competências,

enquanto, como menor, compreende-se um modo “de ser e significar a existência” (Brito, 2009), que transita entre territórios. Assim, Brito (2009) afirma que:

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).

Desta forma, a opção desta pesquisa foi pela abordagem menor de escuta, de olhar para o micro para além dos padrões de alguma instituição ou método a ser seguido rigorosamente, trazendo também o contexto sociocultural em que essas crianças estão inseridas.

Outro aspecto levantado por Teca Alencar de Brito que converge para esta investigação é sobre *ideias de música*, que a autora 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. [...] 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).

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.

Por ser um ambiente social e que conta com crianças em situação de vulnerabilidade, algumas inquietações de Arroyo (2018b) me provocaram: crianças que estão cansadas por saírem de casa cedo, muitas vezes com o dia ainda escuro, ficam horas em uma ou mais conduções para chegar à escola, depois vão para a instituição de contraturno escolar e, na última aula do dia terão a aula de música corporal, o que querem dizer estes corpos que fazem música utilizando o próprio corpo? Como estão esses corpos após tantas horas? Qual é a disponibilidade? Que escuta eu, como educadora, posso ter do que esses corpos dizem? Arroyo (2018b) explica:

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).

Ao tratar sobre corpo-infância nas aulas de música corporal com crianças de um projeto social, não há uma intenção eminentemente técnica, mas de abordar: que corpos são esses que estão disponíveis (ou não) para fazer música? Que escuta, como educadora-pesquisadora eu posso ter disso e como abordá-la? Nesta dimensão, Arroyo (2018a) aponta:

abrir tempos, espaços para que nos transmitam seu mal-estar. Adotar uma pedagogia das verdades que carregam para como mestres ajudá-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.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e a pesquisadora também atua como educadora musical, simultaneamente. Para isso, encontrei no método cartográfico o procedimento mais adequado para a investigação, uma vez que ele implica o acompanhamento de processos, com produção subjetiva e não linear e programada que vai sendo feito no caminho, ao caminhar.

A cartografia foi sugerida inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Gatarri (Souza; Francisco, 2016), em que os autores abordam a ideia de rizoma que, assim como um broto, se ramifica de qualquer ponto da própria estrutura. Os elementos da pesquisa não têm uma hierarquia e linearidade, mas têm pontos que podem emergir de qualquer parte, assim como em um mapa. A esse respeito, Souza e Francisco (2016) afirmam que “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” (p. 813).

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) relatos feitos em diário de campo, (3) depoimentos espontâneos das crianças, (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.

Como compromisso ético, as crianças não são identificadas no texto com os nomes reais. Isso foi apresentado a elas e solicitei que dissessem os nomes com os quais gostariam de ser identificadas na pesquisa. Os nomes das crianças, aqui relatados, são os pseudônimos que elas criaram para si².

² Doravante, os nomes das pessoas envolvidas na instituição serão alterados, sendo usados nomes fictícios para referenciá-las, e estarão identificados em itálico.

A instituição: Lar Sírio Pró-Infância

A instituição em que a pesquisa foi desenvolvida é o Lar Sírio Pró-Infância, localizado no bairro do Tatuapé, Zona Leste da cidade de São Paulo. Fundado em 1923 por imigrantes da cidade de Homs, o Orphanato Sírio surgiu da necessidade de oferecer abrigo para cinco crianças órfãs, vindas da Síria.

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 abrigados. Desde 2015, a instituição não tem mais nenhum atendimento em regime de Saica, e funciona com programas sociais e profissionalizantes, no contraturno escolar.

Em 2020, o atendimento era a crianças de 4 a 14 anos e 11 meses, considerado Pase³, porém, parte desse atendimento era 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)⁴. Para jovens acima de 14 anos e 11 meses, também há o Programa de Apoio à Profissionalização (PAP). Até o início de 2020, a meta era ter 500 crianças e adolescentes matriculados (no período pré-pandemia).

A escuta das crianças

Os trechos relatados a seguir compõem um conjunto de outras cenas, mas destaco três delas, em que as crianças fazem reflexões sobre os desafios de se comunicar sonoramente em jogos de improvisação, sobre o fazer música com o corpo, regência, escuta, cansaço, elaboração de arranjos coletivos, dentre outros aspectos.

O período do trabalho de campo foi uma construção, tanto para mim quanto para as crianças, apesar de já termos convivido nos papéis de educadora e estudantes por cerca de dois anos, agora havia uma nova função de pesquisadora.

³ Pase é o Programa de Apoio Socioeducativo, um programa interno do Lar Sírio.

⁴ 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.

No entanto, além do vínculo construído, é importante ressaltar que este grupo de crianças já tinha certa apropriação de repertório de sons do corpo.

“Tem que explicar por partes”⁵

Um dos jogos de improvisação propostos às crianças é o do “Maestro” (também chamado de “Carrossel”, na abordagem do Barbatuques), em que a turma é dividida em grupos no mesmo ambiente, nos quais cada um tem um regente. Cada maestro propõe sons e dinâmicas a serem executados pelo grupo, no entanto, os grupos tocam simultaneamente. Os regentes, além de proporem sonoridades para o próprio grupo, têm a intenção de ouvir os outros e tentar criar um diálogo entre o que eles propõem ao grupo e o que está acontecendo com os outros. Depois de passado um tempo, o regente se integra aos demais e outra pessoa que estava ali passa a ser o regente, de forma que todos possam alternar os papéis e que possa haver rodízio da condução do jogo.

Em uma das aulas, pedi para que lembrássemos como jogávamos e as crianças começaram a falar sobre a ação do regente para com o próprio grupo. Então, uma delas disse: “um fala e os outros imitam”. Perguntei sobre como era esse “falar para os outros imitarem” e a *Jaqueline* retratou um exemplo: “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*?” (*Jaqueline*). *Marcele* respondeu: “a mulher come maçã’ é ‘la donna mangia mela’ (falando com fluidez). E *Jaqueline* continuou: “aí eu não tinha a experiência em falar isso e não dava pra falar rápido, porque ela não dividiu por partes”.

Jaqueline entende que uma forma de compreender o que o regente propõe é com o jogo sendo feito por etapas. Muitas vezes, quem está na função de regente cria e executa alguma sequência de sons rapidamente, de modo que os companheiros, com os quais ele precisa se comunicar, não compreendem para poder imitá-lo a contento. Uma das maneiras de se ensinar a sequência criada é desmembrando-a e propondo-a por partes. *Jaqueline* mostra a relação do fazer musical, sugestionando ideias de música, em que ela reflete sobre possibilidades de

⁵ Parte deste relato foi mencionado nos anais XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical de 2019 – Abem (Maziero, 2019)

uma melhor compreensão nesta comunicação sonora, sobretudo havendo reflexão acerca do acontecimento musical.

É interessante notar como *Jaqueline* relaciona o processo de compreensão de uma frase musical com uma situação pessoal, trazendo esse exemplo para esclarecimento do jogo para a turma, ao entender que uma forma de explicação eficaz seria desmembrando a frase em partes, seja a frase musical ou a frase dita em italiano. Nas palavras dela, isso era necessário para que adquirisse “experiência” e conseguisse executar a frase “rápido”, o que pode representar a conquista de autonomia e da 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 o “problema”. *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. O “cortar” e o “começar algo novo” aparece como 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 ele tem regras, e que quem joga tem um acordo sobre essas regras e escolhe as estratégias que entende como as mais adequadas para as execuções. Diante disso, Brito (2019) 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).

A reflexão das crianças nesta cena está mais voltada à comunicação entre regente e grupo. É um jogo de improvisação que vai sendo apurado com a prática, podendo atingir o nível de o regente não só se fazer entender com o próprio grupo, mas, também, estabelecer diálogos sonoros com as propostas dos outros regentes que atuam de forma simultânea.

“ ___ É... outra versão”

“ ___ Volume dois!”⁶

Ao final de cada ano no Lar Sírio, há uma apresentação para as famílias de todas as aulas artísticas (música, dança e teatro). Em 2019, cada turma teve um tema a ser desenvolvido (que é definido pela equipe gestora da instituição) e, pela divisão com as demais áreas, ficou a cargo desta turma o tema “nutrição”. Aqui, as perspectivas das crianças foram ouvidas para a construção do arranjo criado coletivamente e que foram incluídas em uma sequência de aulas.

Sugeri a música Fome Come⁷, da dupla Palavra Cantada (que foi aceita pelo grupo), para que elaborássemos um arranjo com percussão corporal. Depois de estabelecida a criação do arranjo, bem como a sistematização, passamos a criar a encenação e ensaiamos até a véspera do dia de apresentação.

Logo que soubemos que abordaríamos aquele tema, levei a música escolhida para as crianças ouvirem, e *Pétala* trouxe uma proposta com sons de peito, palma, estalo e batida na “batata da perna”, que era executada com agilidade e domínio, demonstrando a 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 por *Pétala*, ouvimos a música novamente e pedi para que os alunos se “esquecessem” momentaneamente do que havíamos feito e tocassem de forma livre para que chegassem a outras possibilidades: “é... outra versão” - disse *Manuel*. “Volume dois!” - completou *Salamence*. A partir daí, começamos a chamar todas as levadas de “volumes”.

⁶ Parte deste relato foi publicada nos anais do VI Simpóm – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música 2020 (Maziero, 2020) e desenvolvido nos anais do XIII Encontro Regional Sudeste da Abem 2022 (Maziero, 2022).

⁷ Palavra Cantada – CD Canções Curiosas, MCD World Music, 1998.

Fui até os pequenos grupos que se formaram espontaneamente para ouvir as levadas que foram surgindo, e alguns também vinham até mim para mostrar. Nesse momento, alguns mais dispersos aproveitaram para correr, brincar de lutinha etc., mas foi instigante perceber 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, a gravação da música soava ao fundo e todos formavam pequenos grupos, criando levadas/volumes, trazendo, dessa diversidade que estava acontecendo, ideias de música. Alguns criavam e outros executavam. Fui andando pelo espaço, me aproximando desses pequenos grupos e tentando executar junto com eles. Então, surgiram mais dois volumes que reverberaram entre os participantes: um criado por *Fernanda* (volume 2), que era com peito, estalo e batida de pé, e outro, como jogos de mãos, foi criado por *Jaqueline* e *Melissa* (volume 3).

Na semana seguinte, retomamos os três volumes e pedi para que ouvissem a música, para que pensassem em possibilidades de organização e sobre qual se encaixaria melhor em cada parte da música. As criações foram feitas, até então, com base na música como um todo, e poderiam estar em qualquer parte da canção. Neste momento, estabeleceríamos uma ordem desses volumes. 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", argumentando: "é que o volume 3 é mais agitado e pode ficar para o final". Todos concordaram.

Interessante notar que *Jaqueline* não testou essas sequências enquanto ouvia. Ela foi percebendo uma possibilidade de ordenação por meio de uma escuta atenta, mostrando-se capaz de identificar a canção em três partes: introdução, meio e final, e compreendendo em qual volume estaria em uma dessas partes. *Jaqueline* trouxe, a partir dessa reflexão que emergiu da escuta, ideias de música, agora, em ideias iniciais, de uma forma e sistematização para esse arranjo.

Algumas crianças perguntaram se poderíamos criar mais volumes. Questionei se elas tinham uma nova ideia e elas disseram que sim. Algumas, desanimadas, alegaram não precisar de mais, relatando que estavam com preguiça de testar novas alternativas. Para os que perguntaram se poderíamos ter novas criações, pedi para que "guardassem" a ideia para estudarmos a necessidade e fomos discutindo até que parte da música caberiam determinados volumes (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*⁸, então teve início uma discussão entre a turma sobre o que ficaria mais interessante. Primeiro, as crianças disseram que com pausa era melhor para haver um "descanso", mas, ao ouvirem a *Fernanda* tocando em *looping*, acharam que era melhor sem, sonoramente. Aqui, elas passaram a apresentar critérios sonoros para as escolhas desse arranjo.

Ouvindo a música, perguntei à turma se tendo o volume 2 na introdução e o volume 3 ao final, não ficaria longo para executar o volume 1 por todo o meio da música, que era a maior parte. As crianças concordaram, e algumas falaram "então é melhor ter o volume 4". Já estava no final da aula e pedi para *Pâmella* mostrar o volume 4 que em que havia pensado. Alguns alunos pontuaram se tratar de uma levada parecida com a do volume 2. Pedi para que *Pâmella* memorizasse a levada, que a retomáramos na próxima aula. O que chama a atenção é perceber que dentre as ideias musicais, pode-se destacar a consciência musical que vem da escuta e da prática que as crianças realizam e que argumentam com critérios sonoros o que faz sentido ou não, e até mesmo o que fica repetitivo e não apresenta tanta diferença em relação a outra criação.

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

Como esta turma já tinha certo repertório de timbres corporais, por estarmos juntos há cerca de dois anos, perguntei: "quais sons a gente não usou ainda?"; e cada criança falou um, de maneira aleatória, e foi demonstrando: batida na bochecha, barriga, assobios, palma de boca, entre outros. *Fran* sugeriu que as crianças se

⁸ Looping é uma referência a se tocar a mesma sequência repetidas vezes continuamente.

juntassem em pequenos grupos para criar o volume 4. Assim, emergiram mais três volumes, os quais cada criador expôs à turma, junto com a gravação da música. *Pâmella* até retomou a ideia que havia criado na aula anterior, mas que foi sendo transformada dentro desses grupos.

O volume 4 continha uma batida na coxa e palma estrela (uma palma mais aguda). O volume 5 incluía uma batida na coxa, barriga e bochecha, e o volume 6 apresentava uma "adaptação" de outra levada que as crianças já haviam aprendido num outro momento, mas tentando transpor para outros timbres.

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

Apresentei ao grupo a letra da canção impressa, pedi para que acompanhasse e pensássemos juntos em qual momento poderíamos ter os volumes 1, 4 e 5, já que o 2 havíamos definido que seria a introdução e o 3 para o final, quando acabasse a letra, ficando só o instrumental.

Primeiro, as crianças cantaram junto e, numa segunda vez, sem discutir, foram testando. Na terceira, quando a letra começou, já fizeram um dos 3 novos volumes, estabelecendo que seria o volume 4, em um outro momento, o volume 5 e, por fim, o volume 1. Não houve nenhuma liderança entre elas, ou argumentos do porquê era melhor um do que a outro. Elas foram sentindo, experimentando e alterando, conforme o grupo mudava. Indaguei mais uma vez ao grupo, para verificarmos coletivamente, se seria aquilo mesmo: volumes 4, 5 e 1. Depois dessa ordem estabelecida, os alunos passaram a criar a parte cênica da apresentação e a ensaiá-la.

Vale ressaltar que durante todo esse processo as crianças foram estabelecendo argumentos e critérios sonoros. Pôde-se observar a escuta da criação sonora e a escuta do que as crianças dizem, refletem e argumentam sobre esse fazer musical, com umas escutando às outros, estipulando diversas ideias de música a partir das sistematizações, formas e da apropriação e autonomia do instrumento. Sobre esse aspecto, Brito (2019) 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, busquei instigar as crianças para que refletissem e criassem novas perspectivas musicais. Contudo, em algumas situações, nem sempre essa mediação era realizada plenamente, fosse pelo tempo, pela conciliação com as outras demandas da aula, pelo prazo para ficar tudo pronto até o dia da apresentação ou até mesmo por minha falta de percepção de que, em determinados momentos, eu poderia atuar mais como mediadora.

“Você está esquecendo da nossa lista”

Frequentemente, eu percebia que algumas crianças não queriam ficar em pé, sempre pediam para sentar. Às vezes, elas se excluíam da roda para ficar sozinhas num canto, cochilar e até mesmo ficar “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?”.

Em todos os anos em que fiquei com esta turma, a aula acontecia após o intervalo, sendo a última atividade do dia. Em 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”, e então entrou na sala e ficou sentado no canto durante a maior parte do tempo.

A partir das provocações em uma palestra com o educador Miguel Arroyo, em que ele questionava “o que os corpos das crianças querem nos dizer?”, isso me fez lembrar de episódios em que algumas crianças se mostravam visivelmente cansadas, caindo de sono. Muitas acordavam bem cedo, por morar longe, ou, por problemas em casa, chegavam dizendo que nem haviam dormido na noite anterior, que estavam exaustas para a última aula da tarde. Com isso, eu percebi que precisava escutar esses corpos para além das sonoridades produzidas. O que fazer com esses corpos cansados?

Com essa percepção, já na próxima aula, antes de começarmos a trabalhar no arranjo, fiz a chamada, coloquei uma música tranquila, sugeri que as crianças fechassem os olhos e ouvissem a canção. Quando a música terminou, eu disse que as havia observado, conversei com alguns dos alunos nos últimos dias e que uma reclamação constante era de estarem cansados quando chegava a hora da aula. O sinal afirmativo com a cabeça foi geral. Perguntei como poderíamos resolver isso e o que eles sugeririam. Comecei a anotar as propostas de descanso, conforme listavam: meditar; pequenos grupos para criar; sentar por 20 minutos; deitar e ouvir uma música etc.

Lembrei ao grupo que naquele dia já havíamos feito uma destas atividades, 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 repetir semanalmente. *Fran* disse: "se cada dia a gente fizer um, a gente pode passar por mais coisas".

Desde então, para todas as aulas aderimos a alguma proposta de descanso e as crianças passaram a pedir por esses momentos. Dependendo do dia, fazíamos no início ou ao final. As crianças perceberam que, de fato, o que elas estavam dizendo era escutado, legitimado e que essa escuta provocou 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 do colega.

Em uma das aulas restavam dez minutos para o final das atividades e *Fran* veio me cobrar: "professora, você está esquecendo da nossa lista", referindo-se à relação do que poderíamos fazer para descansar, e eu disse que não havia esquecido. Propus de fazermos uma das sugestões, que era a meditação. Era para que todos se sentassem ou deitassem espalhados pela sala, para que não ficassem muito perto de ninguém, fechassem os olhos e prestassem atenção em sua própria respiração. Coloquei um áudio de aplicativo para relaxamento, por pouco mais de cinco minutos, e eles seguiram prontamente as orientações do áudio. Uma ou outra criança ficou com o corpo mais inquieto, mas a maioria aderiu à proposta. *Joelton* dormiu profundamente, assim como *Fran*, *Melissa* e *Fernanda*. Ao final, 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. Foi possível perceber que a partir do momento em que incluímos essas propostas em todas as aulas, as crianças souberam que tinham um ambiente seguro e de confiança, que o cansaço não era mais impedimento e um problema para a não participação nas atividades e que isso foi identificado como uma demanda de todos, dependendo do dia, de alguns mais, outros menos. E o mais importante: os nossos vínculos afetivos mudaram com este novo procedimento na organização das aulas.

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 – instituição de contraturno, fazendo o processo ao contrário no fim do dia. 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, a minha percepção diante das reflexões de Arroyo (2012) instigou o aprofundamento da escuta das crianças como agentes dessa mudança, buscando juntas por alternativas para que a situação-problema do cansaço e da não participação nas atividades fosse amenizada, direito esse conquistado por e com elas.

Conclusão: escutas em processo

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação musical realizada com crianças de um projeto social da cidade de São Paulo, em atividade de contraturno escolar. Diante do exposto, pode-se considerar que a percussão corporal é um instrumento com potência a ser desenvolvida em diversos ambientes, desde a escola regular até as escolas de música ou espaços de ensino não formais.

Vale reforçar que as crianças que participaram da pesquisa já faziam aulas há, pelo menos, dois anos, as quais eram tidas pela instituição como aulas de instrumento (assim como as aulas de flauta, violão, percussão), ou seja, com desenvolvimento de técnicas, explorações, criações, práticas e reflexões musicais.

Com os relatos das crianças, pôde-se observar a escuta da criação sonora e do que as crianças dizem, refletem e argumentam sobre seu fazer musical, com

umas ouvindo às outras, criando conhecimento juntas, estipulando diversas ideias de música a partir das sistematizações, da apropriação e da autonomia do instrumento, de maneira a serem reconhecidas como protagonistas do que produzem e pensam.

A cartografia permitiu a possibilidade de perceber outras perspectivas que puderam 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).

Mais do que estar presente nos jogos e brincadeiras infantis ou em métodos para a compreensão de conceitos musicais, a percussão corporal pode ser o instrumento para que as crianças produzam sequências complexas, utilizem diversos timbres, trabalhem o refinamento dos sons e precisão, aspectos que podem ser desenvolvidos no corpo e em qualquer outro instrumento musical, por meio do estímulo à curiosidade, à criatividade e à experimentação. A percussão corporal tem elementos sonoros por si capazes de demonstrar que essa pode ser uma escolha de instrumentação, não só quando há falta de recursos financeiros.

O corpo pode, mas não precisa só, ser um instrumento de acesso à educação musical, como um meio para se 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.

O que ficou ressaltado nas vozes, corpos e sonoridades produzidos pelas crianças foi a reflexão sobre possíveis ideias de música, do fazer música e da música que acontecia no momento, fosse 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 escutadas, tendo suas ideias e sugestões consideradas pelo adulto presente e pelos pares, podendo se expressar de modo que todos os envolvidos chegassem a um consenso.

Provavelmente, uma das pistas mais inesperadas e significativas foi a identificação do cansaço nos corpos das crianças. Após a provocação de Miguel Arroyo e observando os relatos de diário de campo, houve tempo para trabalhar essa demanda em conjunto, na tentativa de amenizar a situação que não seria (nem será) resolvida nas aulas 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). Aquilo não chegou ao ponto de mudar todo o programa, mas mudou minha ética profissional. Entendi que o cansaço não aparece só pelo contexto em que estão inseridas as crianças, mas surge por elas serem vítimas de vulnerabilidades e desigualdades estruturais.

Antes, eu pedia para se levantarem e tocarem, sem considerar as condições de não quererem ficar em pé, colocando essa responsabilidade pelo cansaço nas próprias crianças. Percebi que, inicialmente, minha escuta estava limitada para esses corpos. Era preciso ir além; aqueles corpos 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 algumas crianças precisem acordar muito cedo para ficar por horas no transporte público para chegar à escola, ir para o projeto social e, depois de várias atividades ao longo do dia, por último, estar em uma aula de percussão corporal que demanda disponibilidade física. Isso não é e não pode ser responsabilidade delas.

Por meio das escutas, outra pista foi 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 de a pesquisa começar oficialmente, já identificando o espaço, sujeitos envolvidos e tendo criado alguns vínculos.

Vale ressaltar que, assim como a percussão corporal, o processo de escuta das crianças também pode se dar em outros contextos de aprendizagem. No entanto, no âmbito da educação musical, nos fornece um valioso material sobre como elas compreendem, como elaboram as ideias de música e a apropriação delas deste instrumento. Ao ter as ideias e reflexões consideradas entre o adulto presente e pelos pares, elas vão construindo e elaborando novos conhecimentos.

Referências

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. 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.; 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.

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.

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, 2005, p. 231-247.

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

CUNHA, S. M.; BRITO, D. F. V.; OLIVEIRA, S. G. N. de. Educação musical e sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção. **Opus**, v. 28, p. 01-21, 2022.

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.

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.

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

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 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 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. X-X.

MAZIERO, M. G. Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças: relato de pesquisa concluída por meio da escuta. *In* XIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, Educação musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos, 2022, RIO DE JANEIRO. **Anais [...]** Rio de Janeiro/RJ: Colégio Pedro II, 2022, s.p.

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.

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, v. 2, 2016, p. 811-820.

Mariana Gomes Maziero possui graduação em Comunicação Social (jornalismo) e Licenciatura em Música. É musicista formada em flauta transversal pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul e com pós-graduação (lato sensu) em Educação Musical na Faculdade Cantareira. É mestra em música (na área de educação musical) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, sob a orientação de Margarete Arroyo e doutoranda em música (educação musical), também pelo Instituto de Artes da Unesp, com orientação de Sônia Regina Albano de Lima. Atua como professora de musicalização, flauta e percussão corporal em projetos sociais, em escolas de música e em instituições de educação infantil. Há mais de 15 anos pratica percussão corporal, sendo integrante da Orquestra do Corpo e parceira do grupo Barbatuques, faz pesquisa acadêmica nessa área nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Também participa do Apremus (CNPq) - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade.

<http://lattes.cnpq.br/2101414663183215>