



## **Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças:**

### **relato de pesquisa concluída por meio da escuta**

#### **Comunicação**

*Mariana Gomes Maziero*  
*Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"*  
*mariana.maziero@unesp.br*

**Resumo:** O texto apresenta um recorte da pesquisa finalizada que 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, a investigação busca 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, são relatadas duas cenas do campo, que indicam pistas acerca da potencialidade da escuta das crianças, das ideias de música e do corpo como instrumento.

**Palavras-chave:** percussão corporal, escuta das crianças, Barbatuques

#### **Introdução**

No presente texto, apresento recortes da dissertação de mestrado defendida no segundo semestre de 2021, na qual abordo a percussão corporal sob a perspectiva de crianças de oito e nove anos que praticam este fazer musical, em um contexto em que sou a pesquisadora e educadora musical, simultaneamente. Destaco a escuta dessas crianças, não só do que produzem musicalmente, mas do que falam, se expressam e refletem.

Portanto, apresento 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? A intenção é reconhecer as crianças 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 o intuito de discutir a repercussão dessa compreensão na prática da educação musical e constituir fonte para minha própria reflexão como educadora 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.

Os sujeitos parceiros da pesquisa e copesquisadores são cerca de 20 crianças, 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 na cidade de São Paulo. A pesquisa de campo aconteceu entre outubro 2019 e março de 2020, sendo também utilizados alguns registros anteriores a este período.

## **Fundamentos conceituais da percussão corporal do *Barbatuques***

A abordagem de percussão corporal trabalhada nas aulas desta investigação é a do grupo *Barbatuques*. Por isso, destaco abaixo alguns pontos desta prática que compilei, pois também servem de suporte para análises das cenas com as crianças:

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.

## **Referencial teórico**

### **Sociologia da infância**



Um dos pilares do referencial teórico desta investigação é a sociologia da infância, para que pudesse escutá-las não só musicalmente, mas também nas vontades e desejos em relação às aulas de música corporal. Para isso, têm dois conceitos centrais que são os de cultura de pares e agência e protagonismo.

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”.

Uma forma de exercer a agência e protagonismo das crianças é estar atento ao que elas têm a dizer sobre as próprias práticas e culturas. 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”.

Fazer pesquisa com crianças, dialoga diretamente com o protagonismo da infância, fazendo com que elas se situem na condição de copesquisadoras, resignificando padrões e estereótipos que adultos normalmente têm sobre o universo da criança.

### **Educação musical e a pedagogia do acontecimento musical**

Como referencial teórico no campo da educação musical trago conceitos de Teca Alencar de Brito, que propõe uma pedagogia do acontecimento 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).

Dentro da pedagogia do acontecimento, entendo que estão os conceitos das ideias de música, a música como jogo e a educação musical menor, uma vez que 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, 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)

### **Corpo-infância**

A partir de uma provocação do educador Miguel Arroyo, pude refletir sobre que querem dizer os corpos de crianças que saem de casa cedo para chegar à escola, ir para a instituição de contraturno 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? Que escuta eu, como educadora, posso ter desses corpos?

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. (ARROYO; SILVA, 2018, p. 09).

Arroyo aborda 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). O cansaço tornou-se fator marcante nas aulas, por isso, algumas reflexões de Arroyo são o terceiro pilar de referencial teórico. Ao mesmo tempo em que abri a escuta para esses corpos, as crianças foram agentes de mudança, buscando alternativas para que a situação-problema fosse amenizada. Contudo, as cenas que tratam disso não estarão aqui neste texto, mas estão de forma constante no diário de campo e na dissertação completa.

### **Metodologia**

Esta pesquisa caracteriza-se como do tipo qualitativa, na qual a pesquisadora atua como educadora musical simultaneamente. Encontrei no método cartográfico o procedimento metodológico adequado para a investigação, já que ele implica no acompanhamento de processos e de produção subjetiva.

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, (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.

A pesquisa cartográfica possui percursos nos quais os envolvidos afetam uns aos outros, incluindo quem pesquisa e quem colabora com a investigação. Nessa abordagem não há neutralidade. Assim, a essência dessa proposta é acompanhar processos:

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).

Para Kastrup (2015, p. 45) a prática de cartografar é habitar um determinado território com o qual não há o reconhecimento imediato. É no 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.

Na escrita do texto, como compromisso ético, as crianças não são identificadas com os nomes reais. Elas escolheram os nomes que gostariam de serem identificadas na pesquisa, que estão indicados em itálico.

## **Cenas**

A seguir, escolhi duas, das sete cenas, que estão na dissertação e ilustram um pouco do processo das aulas.

“— É... *outra versão.*”



## “— Volume dois!”<sup>1</sup>

Ao final de cada ano há uma apresentação para as famílias de todas as aulas artísticas da instituição. Cada turma teve um tema a ser desenvolvido e ficou a cargo desta, em 2019, o tema de nutrição. Sugeri a música *Fome Come*<sup>2</sup>, 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 e começamos a ensaiar até a véspera do dia de apresentação da festa de final de ano.

Coloquei a música 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 apropriação deste instrumento, combinando timbres diferentes, com técnica e autonomia. Experimentamos possibilidades dessa levada com e sem pausa. Na aula seguinte, pedi para que tocassem de forma livre para que chegassem em outras possibilidades.

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

A partir daí, começamos a chamar todas as levadas de "volumes". Pequenos grupos se formaram espontaneamente e foram surgindo algumas propostas novas. Curioso notar que conforme algumas crianças iam que algum colega criava algo que consideravam interessante, iam até ele para tentar aprender. Alguns criavam e outros executavam. 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* e *Melissa*. Testamos, então, os três "volumes": volume 1, a criação de *Pétala*, volume 2, a da *Fernanda* e volume 3, a de *Jaqueline* e *Melissa*.

Na semana seguinte, retomamos e pedi para que ouvíssemos a música, para que pensassem em possibilidades de organização. Eram “volumes” que poderiam estar em qualquer parte da canção. Ouvimos e ao final da audição, *Jaqueline* veio com a proposta assertiva "primeiro, volume 2, depois volume 1 e, no final, volume 3" e argumentou "é que o

---

<sup>1</sup> Parte deste relato foi publicado no artigo para os anais do VI Simpom – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música 2020 (MAZIERO, 2020b)

<sup>2</sup> Palavra Cantada – CD *Canções Curiosas*, MCD World Music, 1998



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.

*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*. Iniciou 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.

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. Concordaram e alguns falaram "então é melhor ter o volume 4". Pedi para *Pâmella* mostrar o volume 4 que tinha pensado. Alguns pontuaram ser uma levada parecida com a volume 2. 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.

"Precisa do volume 4, senão a gente vai ficar a maior parte da música no 1", disse *Líttten*. "Não precisa", argumenta *Salamence*. "Precisa sim!", um grupo de crianças fala em coro, já demonstrando estarem convencidas da necessidade de uma variedade. "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 para que fosse feita a mudança de volume.



A abordagem educacional do *Barbatuques* tem jogos e timbres que são apresentados em uma determinada ordem de complexidade. Ao longo dos anos do meu trabalho com crianças, fui adequando essa abordagem de acordo com a faixa etária. Como esta turma já tinha certo repertório de timbres corporais, 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. Deste momento emergiram mais três volumes, os quais cada criador expôs à turma toda. 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.

"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 apenas os volumes 4 e 5.

Levei a letra da canção impressa para cada um e pedi para que acompanhassem e pensássemos 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. Não houve nenhuma liderança entre eles, argumentos do porquê era melhor um do que a outro. Eles foram sentindo, experimentando e mudando. Coloquei mais uma vez a gravação da música para vermos se era isso mesmo, volume 4, 5 e 1. Eles fizeram e acharam que estava tudo bem.

A seguir, descrevo um diálogo que tive com a *Jaqueline*, *Fran* e *Melissa* fora do momento de aula, em que elas trouxeram as ideias de música e a consciência do fazer musical:

**Mari**<sup>3</sup> – Como que você pensou essa sequência?

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto, Mari, que não está em itálico, refere-se a mim.



**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.

Nessa sequência de cenas, vale destacar também que durante todo o 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 para a tendência de “supervalorizar a técnica utilizada, desconsiderando a sensibilidade individual de cada músico” e aqui em nenhum momento as crianças falaram sobre a técnica, como corrigir algum colega de como executar algo, mas valorizaram a musicalidade das criações dos pares. Isso corrobora com a frase de Theophil Maier que Stenio Mendes sempre nos traz: “ouvir o outro, sentir o outro e manter o outro” e que evidencia este processo, respeitando e apoiando as individualidades criativas das crianças.

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

**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 musicalidade que começou em 2019 na instituição).

**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. 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 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). 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 combinações.



## Considerações

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. 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. Essas crianças já tinham a prática desta aula há pelo menos dois anos e, ao longo da pesquisa, elas não refletem 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. A percussão corporal pode ser o instrumento para que essas crianças produzam sequências complexas, utilizem diversos timbres, trabalhem o refinamento dos sons e precisão.

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. 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.



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

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. (org.) *Corpo-infância – Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ARROYO, Miguel. 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.

BRITO, Teca Alencar de. Música, infância e educação: jogos do criar. *Música na Educação Básica*, Londrina, v.5, n.5, p. 101-113, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. *Um jogo chamado música*. Escuta, experiência, criação e educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

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

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

KASTRUP, Virgínia. 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.

MAZIERO, Mariana Gomes. 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.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. 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.



**abem**

Associação Brasileira  
de Educação Musical



SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. 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.