

Percussão corporal segundo crianças que a vivenciam: uma pesquisa em andamento

Mariana Gomes Maziero¹

Unesp / PPGM

Mestrado

Educação Musical

ma.maziero@gmail.com

Resumo: A pesquisa em andamento objetiva compreender como crianças de oito e nove anos de um projeto social entendem a proposta de percussão corporal a partir da abordagem educacional do grupo *Barbatuques*. Fazendo uso do método qualitativo, por meio da cartografia, busca-se ouvir essas crianças que fazem aula de percussão corporal semanalmente 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. Diante disso, os referenciais teóricos se baseiam na sociologia da infância e na educação musical, com pensadores que entendem as crianças como protagonistas da própria trajetória e construtoras de conhecimento.

Palavras-chave: percussão corporal; escuta; crianças; educação musical

Body Percussion According to Children Who Experience it: an Ongoing Research

Abstract: The ongoing research aims to understand how eight and nine year old children from a social project understand the body percussion proposal from the educational approach of the Barbatuques group. Using the qualitative method, through cartography, we seek to listen to these children who have been doing body percussion classes weekly for at least two years, to bring their perspectives within the scope of sound discoveries of the body, relationships and understanding in the practice of music education. Therefore, the theoretical references are based on the sociology of childhood and musical education, with scholars who understand children as protagonists of their own trajectory and builders of knowledge.

Keywords: Body Percussion; Listening; Children; Musical Education

Introdução

"Acho legal da sua parte ensinar fazer coisas com o corpo, porque quando tem uma banda sem instrumento, aí faz música no corpo"

G., oito anos

Pesquise e pratico a percussão corporal desde 2007 a partir da abordagem proposta pelo grupo *Barbatuques*. Nos últimos cinco anos, investigo possibilidades dessa prática musical com crianças, sobretudo em aulas de musicalização e em aulas exclusivas de percussão corporal.

¹ Orientanda da prof^a Dr^a Margarete Arroyo

Nesta pesquisa, que está em andamento, a intenção é compreender como crianças entre oito e nove anos percebem, elaboram e refletem sobre a percussão corporal, reverberando a voz delas mesmas. Mais do que analisar a execução musical da percussão corporal com crianças, é tê-las como pensadoras sobre esse fazer musical

Os sujeitos parceiros da pesquisa são cerca de 20 crianças de oito e nove anos, das quais 70% fazem aula de percussão corporal com a pesquisadora há dois anos em uma Organização Não Governamental², que trabalha no contra turno escolar com crianças em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica.

Portanto, por já fazerem essas aulas há algum tempo, são crianças que reconhecem o corpo como instrumento, tendo passado pela experiência dos jogos musicais e exploração timbrística propostas pela abordagem educacional do grupo *Barbatuques*.

Esse trabalho pretende proporcionar uma reflexão sobre esse fazer musical, trazendo a perspectiva da criança sobre as descobertas sonoras do corpo e as relações entre elas, além de constituir fonte para minha própria reflexão como educadora musical que trabalha pontualmente com a percussão corporal segundo a proposta educacional do *Barbatuques*. Abordar a perspectiva das crianças sobre as próprias práticas musicais tem sido um tema crescente em grupos de estudos como, por exemplo, o *Inventa* (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, em que uma das linhas de pesquisa é *Crianças e estudos da infância*³.

Justificativa

"Eu ia achar que [a aula] ia ser de bater no corpo. Mas não, você ensina trava língua, a cantar e fazer instrumentos com o corpo..."

G., oito anos

² É uma instituição fundada em 1923 como orfanato, localizada em São Paulo. 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 contra turno 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 de São Paulo) e profissionalizantes a fim de promover a cidadania, amparando esses sujeitos do estado de desproteção e risco social.

A estrutura física é composta por alguns casarões, parque, horta, refeitório, quadra e pátio, que ocupam um terreno de 10 mil m². Esses casarões, alguns térreos e outros com dois andares, eram os antigos quartos coletivos do abrigo, por isso, têm salas amplas, nas quais as diversas aulas oferecidas acontecem.

³ Informação retirada do site <https://www.udesc.br/ceart/inventa/linhas>, acesso em 20/04/2020.

Na percussão corporal, o instrumentista é ao mesmo tempo o instrumento e, por isso, é possível fazer música a partir de sons produzidos no próprio corpo. O acesso é imediato, 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)

Nesta pesquisa, busca-se analisar o uso do corpo como instrumento musical e como escolha de técnica a ser utilizada em aulas específicas de música corporal⁴ para crianças. O grupo *Barbatuques* utiliza a percussão corporal como um processo de compreensão musical e como fim estético musical, com repertório de uso exclusivo do corpo como instrumento, com arranjos contendo ritmo, melodia, harmonia e efeitos sonoros. Desta maneira, 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).

A percussão corporal faz parte dos jogos infantis, está presente nos jogos de mãos, brincadeiras de roda, amarelinha, entre outros. Se optarmos por pular corda, por exemplo, o fato dos pés “caírem” no chão e ter um determinado som, simboliza que estamos tocando os pés em um determinado pulso, conforme a batida da corda e, por conseguinte, está-se produzindo música ao mesmo tempo em que se canta uma canção (como a parlenda “O homem bateu em minha porta”). Se elaboramos ritmos com pés e palmas, estamos trabalhando a

⁴ “O conceito de música corporal pode partir do entendimento de um corpo que produz teor musical através dele mesmo, considerando a percussão corporal ou mesmo a utilização da voz, ou seja, toda música que possa ser produzida diretamente no corpo e pelo corpo, excluindo a necessidade de outros objetos/ferramentas” (GOES, 2015, p. 92).

As aulas oferecidas são divulgadas para as crianças como *música corporal*. No entanto, aqui, optou-se por usar o termo *percussão corporal*, mesmo havendo o uso da voz, para se ter uma abordagem de instrumento sonoro e não haver confusão com algum gênero musical.

compreensão do que é som grave (pés) e agudo (palmas) e, simultaneamente, produzindo música. Alguns pensadores da educação musical do início do século XX propuseram a utilização do corpo no processo de compreensão de saberes musicais (pulsção, ostinatos, células rítmicas, frases musicais etc) para, após a assimilação desses conteúdos, ir para o instrumento que se estuda. Contudo, nessa proposta de pesquisa, o corpo não é apenas um meio de compreensão de conteúdos musicais para chegar a um instrumento. A compreensão do fazer musical é um processo conjunto que envolve a exploração e a execução da música.

A partir desse contexto, revela-se o protagonismo da criança. Teóricos e investigadores da infância têm apontado a importância de se escutar as crianças no que tange às dimensões que lhe dizem respeito de forma direta, como a concepção de que a criança é um ser ativo, competente e com direitos. Formosinho (2008, p.13) ressalta 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”.

Assim, esta pesquisa objetiva ouvir as vozes das crianças como construtoras de conhecimento e não apenas descrever as possibilidades de adequação dos jogos de percussão corporal, mas proporcionar com que essas crianças possam expressar e refletir sobre essa prática musical. Desta maneira, Silvia Helena Vieira Cruz conclui 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)

Para Eloísa Rocha (2008), “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”. Assim sendo:

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)

Referencial teórico

"É estranho, porque eu pensei como que eu vou fazer isso? Fiquei com um pouquinho de medo, porque eu achei que era muito difícil. Aí depois que eu fui aprendendo, foi fácil"

E., nove anos

Os referenciais teóricos deste trabalho são baseados em pensadores e pesquisadores da sociologia da infância e da educação musical que têm um olhar para a criança como agente de direitos, protagonistas da própria trajetória e construtoras de conhecimento.

Na sociologia da infância, o americano William Corsaro (2011, p. 15) trabalha dois conceitos de uma nova sociologia das crianças: 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". O segundo conceito é a própria infância como uma categoria ou parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. É uma categoria que os membros mudam periodicamente, mas nunca desaparece.

"É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade." (CORSARO, 2011, p. 16)

A também americana Patrícia Campbell traz uma perspectiva sócio cultural para a educação musical. A partir de observações etnográficas, traz à tona a voz das crianças, a musicalidade e ao 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 à suas habilidades biológicas para discernir, sentir e expressar. Todas as crianças tem 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 própria)

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

Campo de pesquisa - Metodologia

"Eu faço [as aulas de música corporal] desde os cinco anos!" - J.

"Eu tb!" - P.

J. e P, oito anos

A pesquisa, que está em andamento, caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, na qual a pesquisadora está inserida no contexto e, por isso, terá o procedimento baseado na cartografia a partir da escuta das vozes das crianças mencionadas.

Por trazer a escuta do que as crianças têm a dizer sobre as aulas que praticam, não se pode ter um olhar cartesiano sobre esses dizeres. Becker (2014, p. 188) apresenta o fato de, na pesquisa qualitativa, “mostrar como as coisas interagem dentro de uma rede de influência múltipla ou suportam uma relação de interdependência ou de qualquer outra coisa”. Deste modo, o método cartográfico mostra-se convergente aos objetivos dessa pesquisa, uma vez que ela é direcionada ao acompanhamento de processos e de produção subjetiva.

A cartografia, como método de pesquisa qualitativa, foi proposta inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Gatarri. Os autores abordam a ideia de rizoma no qual 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”.

Assim, a pesquisa cartográfica possui várias conexões, nas quais os envolvidos são afetados uns aos outros, incluindo quem pesquisa e quem “é pesquisado”. Com essa abordagem não há o anseio de neutralidade, uma vez que pesquisadora, sujeitos e objetos coexistem no

mesmo espaço. Portanto, a essência dessa proposta metodológica é acompanhar processos.

Enquanto pesquisadora, ser uma das personagens dessa cartografia pode se apresentar como um ponto problema dessa metodologia, podendo não conseguir um afastamento necessário. Porém, torna-se um desafio estimulante para que essa pesquisa não fique apenas em relatos, mas que tenha um posicionamento crítico diante do que for apresentado nesse processo.

Como instrumentos, além das próprias aulas práticas de percussão corporal que essas crianças participam semanalmente, terão os relatos feitos em diário de campo, depoimentos espontâneos das crianças e entrevistas semi-estruturadas com elas.

Campo de pesquisa - Relato

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*⁵, da dupla Palavra Cantada, e o grupo acatou para que, juntos, elaborássemos um arranjo com percussão corporal.

Coloquei a música para ouvirem e A. trouxe uma proposta bem ágil com sons de peito, palma, estalo e batida na "batata da perna". Treinamos possibilidades dessa levada com pausa e sem. Na aula seguinte, relembramos a levada proposta pela A., 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.

“É, outra versão” - disse M. “Volume dois!” - completou L.

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

Fui até aos pequenos grupos que se formaram espontaneamente para ver as levadas que foram surgindo e alguns também vinham até mim para me mostrar. Claro que, nesse momento, alguns mais dispersos aproveitam para correr, brincar de lutinha etc. Mas foi interessante notar que conforme algumas crianças viam que algum colega criava algo, que julgavam 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. Alguns criavam e outros executavam. Fui andando pelo espaço, me aproximando desses pequenos grupos e tentava executar junto com eles. Nisso, surgiram mais dois volumes que reverberaram entre os participantes: um criado por A.S., que era com peito, estalo e batida de pé e outro, como jogos de mãos, criado por G. e E. Testamos, então, os três "volumes": volume 1, a criação de A., volume 2, a da A. S. e volume 3, a de G. e E.

⁵ Palavra Cantada – CD *Canções Curiosas*, MCD World Music, 1998

Na semana seguinte, retomamos os três volumes e pedi para que ouvíssemos a música, pensando qual uma possível sequência desses volumes e qual encaixaria melhor em qual parte da música. Ouvimos, alguns bem atentos e já testando possibilidades e outros mais interessados em provocar o corpo do colega do lado (cutucando os pés, por exemplo). Ao final da audição, G. veio com a proposta "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.

"Pode pensar com a gente também, Prô, porque está difícil" - disse E.

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, talvez porque estavam com preguiça de testar novas alternativas do que por achar que não precisasse mesmo. 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).

A. S. começou a fazer o Volume 2 na introdução da música. I. sugeriu que fosse até o momento em que a letra da música se iniciasse. A. S. testou fazer a mesma levada com pausa e em *looping*. 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 A. S. 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, 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 E. 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 retomáramos na próxima aula.

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 J. "Não precisa", argumenta L. "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 D. J.

"Quais sons a gente não usou ainda?", perguntei a todos 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.

I. sugeriu que fizessem pequenos grupos para criar o volume 4. Assim fizeram e desse momento emergiram mais 3 volumes, os quais cada criador expôs à turma toda, junto com a gravação da música. 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 P. "O 6 não está encaixando", se posicionou G. "É, não está casando", acrescentou P. 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.

Considerações finais

O relato mencionado foi uma sequência de aulas nas quais as crianças começaram a pensar musicalmente, a testarem possibilidade, a ouvir e criar proposições do que poderia ser mais adequado a uma parte ou a outra do arranjo que estavam criando. Esse tipo de discussão ainda não havia ocorrido nessas aulas e mostra o quanto eles estão conseguindo assimilar tanto da criação do arranjo em si, quanto de discutirem e argumentarem musicalmente.

Além do desenvolvimento do pensamento musical, essas crianças foram ouvidas, sendo consideradas as ideias e sugestões propostas. Essa escuta não se deu só pelo adulto presente, mas entre os pares, com quem eles puderam estar disponíveis e receptivos para trabalhar em grupo, fazendo sugestões, corrigindo os colegas menos atentos aos combinados, percebendo o que dá certo ou não na prática e como resolver detalhes daquilo que haviam se proposto a fazer.

Referências

- BECKER, H. *A epistemologia da pesquisa qualitativa*. Revista de estudos empíricos em Direito, volume 1, nº2, 2014, p. 184 - 199
- CAMPBELL, P. S. *En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil*. In: Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Vol. 1/ Nº 1, México, 2001.
- CANÇÕES CURIOSAS. Palavra Cantada. Intérpretes: Sandra Peres e Paulo Tatit. São Paulo: MCD World Music, 1998. Compact Disc.
- 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.
- FORMOSINHO, J. O. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto - Portugal: Porto Editora, 2008.

- FORTE, R. A. A música corporal na educação musical brasileira: contribuições e facilitações na visão de educadores musicais contemporâneos. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Instituto de Artes, São Paulo, 2018.
- GOES, A. A. Corpo sonoro e som em movimento: um estudo sobre a prática da música corporal. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, 2015.
- MAAS, M. de O. Música corporal e jogos musicais corporais. Um estudo das práticas do grupo Barbatuques na educação musical do artista teatral. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2018.
- 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.
- Sem autor. *Inventa Educação musical – linhas de pesquisa*. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/inventa/linhas>. Acesso em: 20/04/2020.
- SOUZA, S. R. L. de; FRANCISCO, A. L. *O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos...* In: 5º Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa, Porto, Portugal: Atas investigação qualitativa na saúde. Volume 2, 2016, p. 811 – 820.