UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE SAÚDE E SOCIEDADE

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde

LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES

MÚSICA, INFÂNCIAS E DESPROTEÇÃO SOCIAL

SANTOS

2020

LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES

MÚSICA, INFÂNCIAS E DESPROTEÇÃO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andrea Perosa Saigh Jurdi
Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Flavia Liberman Caldas

Santos

2020

Ficha catalográfica elaborada por sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M357m

Marques, Luis Fernando Lobo Rosa .
Música, infâncias e desproteção social. / Luis Fernando Lobo Rosa Marques; Orientadora Andrea Perosa Saigh Jurdi; Coorientadora Flavia Liberman Caldas. -- Santos, 2020.
112 p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado - Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde) -- Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2020.

1. Música. 2. Infâncias. 3. Desproteção social. 4. Expressão artística. 5. Processos cognitivos. I. Jurdi, Andrea Perosa Saigh, Orient. II. Caldas, Flavia Liberman, Coorient. III. Título.

CDD 610

Bibliotecária Daianny Seoni de Oliveira - CRB 8/7469

RESUMO

O conceito de infância ganhou significados diversos ao longo da história, entre eles, o de uma infância sendo tecida conforme o interesse de políticas e filosofias adultocêntricas, que excluíram sua possibilidade de comunicar sentimentos, sofrimentos, alegrias e tristezas, dada a necessidade, do mundo regido por adultos, da manutenção do controle e do poder, exercido por motivos diversos. Hoje, estratégias diversas são utilizadas por cientistas, cuidadores, educadores, para que a criança comunique sua infância, se fazendo ouvir e modificando o *status quo* do mundo adulto. Uma delas é a Arte, tratada como recurso terapêutico, pedagógico, e também como possibilidade lúdica de cuidar desse sujeito, garantindo seus direitos e seu bem viver. Esta pesquisa teve como objetivo acompanhar e analisar o processo da prática de Canto Coral Infantil na atenção e cuidado a crianças em situação de desproteção social, que frequentam o Projeto Guri, polo Peruíbe, litoral sul da Baixada Santista, São Paulo. As participantes da pesquisa foram crianças matriculadas no Projeto Guri, Regional São Paulo, no curso de Coral Infantil, que atende crianças de seis a oito anos, e que trabalha interdisciplinarmente conteúdos relacionados ao canto, à percussão, à expressão corporal e à literatura. Como critério de inclusão deveria haver interesse da criança em participar da pesquisa e autorização dos representantes legais. As práticas musicais foram oferecidas duas vezes por semana, com uma hora de duração durante o período de quatro meses, de agosto a dezembro de 2018. As crianças responderam oralmente a um roteiro de entrevista semiestruturado sobre suas experiências anteriores com a Música e com outras expressões artísticas, assim como com dados sócio demográficos. Durante o processo, as produções foram analisadas tecnicamente e esteticamente pelas crianças e pelo pesquisador, e registradas em um diário de campo. Além dos concertos realizados em datas específicas (concertos didáticos, apresentações para público em situação de desproteção social, encontros de corais, audições de encerramento etc), ao final, foi realizada uma oficina de Artes Visuais, onde as crianças puderam se expressar artisticamente. Constatou-se, que as crianças participantes refletiram sobre sua experiência, seus sentimentos, especialmente os de pertencimento social e enfrentamento de dificuldades; os encontros para as aulas de Canto Coral propiciaram o desenvolvimento de processos cognitivos inerentes à Música, assim como ao ambiente, às relações com o grupo e consigo mesmo. A proposta didático-pedagógica, de abordagem social, permitiu que as crianças pensassem sobre sua condição e situação no mundo, descobrindo novas formas de existência e construindo possibilidades para a ampliação de autonomia e empoderamento, necessários à emancipação, à transformação social e à conquista de um lugar social restituído e com direitos garantidos.

Palavras-chave: Música, infância, desproteção social, expressão artística, processos cognitivos

ABSTRACT

The concept of childhood has acquired different meanings throughout history, including that of a childhood being woven according to the interest of adult-centric policies and philosophies, which excluded its possibility to communicate feelings, sufferings, joys and sadness, given the need, of the world governed by adults, maintaining control and power, exercised for various reasons. Today, different strategies are used by scientists, caregivers, educators, so that the child communicates his childhood, making himself heard and changing the status quo of the adult world. One of them is Art, treated as a therapeutic, pedagogical resource, and also as a playful possibility of taking care of this subject, guaranteeing his rights and his well-being. This research aimed to monitor and analyze the process of Children's Choir singing in the care and care of children in situations of social deprotection, who attend the Guri Project, Peruíbe pole, south coast of Baixada Santista, São Paulo. The research participants were children enrolled in Projeto Guri, Regional São Paulo, in the Children's Choir course, which serves children from six to eight years old, and who works in an interdisciplinary way related to singing, percussion, body expression and literature. As an inclusion criterion, the child should be interested in participating in the research and authorization from legal representatives. The musical practices were offered twice a week, with an hour of duration during the period of four months, from August to December 2018. The children answered orally to a semi-structured interview script about their previous experiences with Music and other expressions as well as socio-demographic data. During the process, the productions were analyzed technically and aesthetically by the children and the researcher, and recorded in a field diary. In addition to the concerts held on specific dates (didactic concerts, presentations to the public in situations of social deprotection, choir meetings, closing auditions, etc.), at the end, a Visual Arts workshop was held, where children could express themselves artistically. It was found that the participating children reflected on their experience, their feelings, especially those of social belonging and facing difficulties; the meetings for the Coral Singing classes enabled the development of cognitive processes inherent in Music, as well as the environment, relationships with the group and with oneself. The didactic-pedagogical proposal, with a social approach, allowed children to think about their condition and situation in the world, discovering new forms of existence and building possibilities for the expansion of autonomy and empowerment, necessary for emancipation, social transformation and the achievement of a restored social place with guaranteed rights.

Keyword: Music, childhood, social unprotection, artistic expression, cognitive processes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPG - Associação Amigos do Projeto Guri

AME - Ambulatório Médico de Especialidades

CAdol - Casa do Adolescente

CAPI - Casa de Amparo e Proteção à Infância

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil

C.A.S.A. (Fundação) - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

CLASP - Composition, literaly studies, appreciation, skills, performance

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DBAE - Discipline-Based Arts Education

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUMCAD - Fundo Municipal da Criança e do Adolescente

LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (Transexuais e Travestis), Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e mais

NAES - Núcleo de Ações Educativas e Sociais

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TECLA Técnica, execução, criação, literatura, apreciação

UBS - Unidade Básica de Saúde

UPA - Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

PRELUDIO
Primeiras palavras.....07
Apresentação 08
Por que *movimentos*?.....11
PRIMEIRO MOVIMENTO
Notas iniciais 12
SEGUNDO MOVIMENTO
Música, Arte, criatividade 21
Projeto Guri 24
Polo Peruíbe.....26
TERCEIRO MOVIMENTO
Processo de construção do percurso de investigação – delineamento metodológico.....30
Cenário da pesquisa – Canto Coral Infantil.....31
Caminhos percorridos.....32
Interludio – as crianças, pelo olhar do pesquisador.....37
QUARTO MOVIMENTO
Processo de análise dos encontros.....39
Acompanhamento dos encontros.....39
O labor – diários de campo.....46
O que foi produzido nos encontros.....72
QUINTO MOVIMENTO: CODA
Desenlaces e notas finais 87
SEXTO MOVIMENTO
Referências bibliográficas 91
SÉTIMO MOVIMENTO
Anexos.....102

PRELÚDIO

Primeiras palavras

Em 2016 entrei em contato com a Prof.ª Dr.ª Andrea Perosa Saigh Jurdi, terapeuta ocupacional, docente do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade do Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, para indagar sobre possibilidades de orientação para o Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde. Fomos prontamente e mutuamente positivos com um cenário de pesquisa que privilegiaria ambos os interesses, dentro de temas em comum - infâncias, brincadeiras, arte, cuidado. Iniciamos uma conversa e uma escrita e, logo, já havia um vislumbre de inserção formal no programa, que aconteceu, então, em 2018. Tudo coadunou. Encontramos consonâncias e ressonâncias em diálogos, mensagens, ideias. Aceitamos sugestões e partilhamos experiências. Aprendemos, desde o início, a escutar e ponderar. Não fosse por isso, não estaríamos aqui, neste texto final, que se iniciou a partir da compreensão, do respeito e do acolhimento. Um encontro profícuo e potente que floresce a cada momento com mais maturidade e gozo.

No meio do percurso surge uma terceira pessoa, uma co-orientadora, também terapeuta ocupacional e docente da Universidade Federal de São Paulo, vinculada ao departamento de Saúde, Clínica e Instituições – Prof.ª Dr.ª Flavia Liberman Caldas. Éramos três, às voltas com três agendas, três mentes e três itinerários de vida. De um lado, com Andrea, discursos sobre o cuidado e as infâncias; de outro, com Flavia, o corpo e suas marcas, a arte. No meio, dialogando, enriquecendo, desfrutando, se privilegiando, minhas experiências.

Chegamos aqui graças à capacidade de resiliência e regeneração. Graças às possibilidades de investigação no âmbito das políticas públicas do terceiro setor, junto à Associação Amigos do Projeto Guri (hoje Organização Social Sustenidos), que acolheu o projeto e possibilitou que nossos caminhos se interseccionassem empiricamente em trabalho de campo. Éramos quatro entidades, agora. Ou muitas mais.

Apresentação[1]

Certa vez fomos convidados, pela Prof.ª Dr.ª Flavia Liberman, a escrever um ensaio, como parte integrante do módulo *Corpo, arte e saúde*, oferecido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista, e que teve como proposta encontrar intersecções ou marcas ou desdobramentos ou invenções ou impressões ou sensações que pudéssemos ter e fazer acerca dos encontros, colocando tudo em palavras. Pensei que poderia costurar conteúdos específicos dos temas abordados, marcas que ficaram em mim, e meu projeto de pesquisa.

No último encontro do módulo lançou-se a provocação – que nome daria a um projeto de pesquisa? Pensei no meu, longo: "Canto Coral Infantil como dispositivo de cuidado na atenção a crianças em situação de vulnerabilidade social". Respondi: "Arte, infância e empobrecimento". Muito genérico. Como trabalharei no âmbito da pesquisa-ação, com traços, talvez, de uma pesquisa com características cartográficas, com as crianças participando ativamente da construção do trabalho, por que não, então, nomear o projeto com as duas nuances pelas quais me arriscarei – a arte do canto e a arte da fala?

Com relação às marcas que ficaram em mim, resgato Suely Rolnik (1993): "são (...) estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir" (p. 02). Para a autora, a escrita é produzida a partir das marcas, que se proliferam quando escrevemos.

Então, escrevo este preâmbulo a partir dessa premissa, e coloco-me, agora, como escritor, a partir da constante tentativa de cartografar, dia a dia, aprendizagens que degluti, regurgitei e novamente ingeri. Na regurgitação, lançava (e lanço) mão de repertórios esquecidos, trazendo à tona marcas, agora reconfiguradas, e elaborando novas narrativas sobre mim e sobre o grupo. Nesses momentos questionava minha função social: aderia ou resistia?... Imergia ou emergia?

[1] Ensaio reproduzido na íntegra. O conteúdo desta Apresentação foi escrito no início da pesquisa, quando muitos questionamentos orbitavam o cenário, inclusive sobre o fazer científico, colocados como crítica e autocrítica (elementos bastante utilizados nos Estudos Culturais), e que depois foram sendo respondidos, ou não, ao longo do processo, como se verá em discussões durante o texto.

Pensando nas guias propostas por Liberman e Lima (2015), me pus a exercitar em qual delas poderia me apoiar para esclarecer um pouco esse lugar que procurava no grupo, na universidade, no projeto de pesquisa e no meu próprio corpo. Das guias – limites do corpo, pensado como pulso[2], afirmando a potência de sua materialidade, colocando-se à espreita, e inventando dispositivos de produção de um corpo de cartógrafo - escolho todas, mas, especialmente, a última, a que me desafia mais.

Escrever agora é isso – buscar produzir um corpo que seja o mais lúcido possível e o mais aberto possível às escolhas que serão significativas a mim, um corpo já atravessado por marcas minhas e alheias, produzido a partir de uma coletânea de discursos pré-moldados, tangido pelo sofrimento e pela violência do encontro com outros corpos (ROLNIK, 1993).

Alinho-me à Liberman e Lima (2015), quando alertam:

> "... interessam-nos dispositivos que favoreçam a instauração de um corpo de cartógrafo. São necessárias práticas que abram o corpo ao campo dos afetos e ao plano das intensidades. Mas é preciso adicionar um elemento importante para essas práticas: prudência e cuidado para que a experimentação se faça no plano das intensidades sem, no entanto, alcançá-lo ou nele cair." (p. 188).

Em diversos momentos dos nossos encontros, deixei-me cair, suicidamente, afetando-me, de maneira incauta, deixando-me abrir, sem possibilidade de fuga, permitindo a entrada de artefatos potencialmente hemorrágicos no meu corpo despreparado. Recorri ao pranto ou à arte, aos textos e ao confronto direto com meus pré-conceitos. Percebi que a exposição me leva às guias propostas por Liberman e Lima (2015): *o que pode um corpo?* A primeira me fez, diversas vezes, parar para pensar se não seria muita pretensão querer pesquisar crianças e suas sensibilidades, sua relação com o mundo, com seus corpos e suas marcas. Pesquisar é, me parece, sempre uma atitude pretensiosa, pois nos colocamos a crer que podemos solucionar ou, se não, elucidar, ou melhorar algo. O quanto conseguimos marcar, assim como somos marcados?

Meu projeto de pesquisa busca uma costura entre arte, infância e empobrecimento, reunindo tonalidades teóricas diversas, pois muitos são os

---

[2] LIBERMAN, Flavia. **O corpo como pulso.** Interface (Botucatu) vol.14 no.33 Botucatu Apr./June 2010. In: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010000200017, Acesso em 19.10.2019

questionamentos e as possiblidades. Será que autores como Michel Foucault (1996), Pierre Bourdieu (2002)[3] e Edgar Morin (2003) podem me auxiliar dando conta de trazer à discussão problemas relativos à sujeição, violência simbólica e compartimentalização da vida? Será que os Estudos Culturais, com seu arcabouço de criticidade, construirá, aliados às minhas proposições, discursos persuasivos o suficiente para que minha pesquisa tenha o teor de convencimento suficiente esperado pelo ambiente acadêmico? Se sim, será que o discurso produzido por mim não será igualmente alienante a tantos outros que nos engessam, amarram e sugam nossa criatividade, excluindo, interditando, rejeitando e criando jogos de verdade que mantém poderes sobre sujeitos controlados (FOUCAULT, 1996)? Não serei eu mais um a inventar um pouco mais de exclusão, pelo simples fato de ter escolhido a ciência para me fazer ouvir (não será a ciência, ela mesma, excludente)?

A pretensão adulta ainda investiga a criança sem sua presença, em gabinetes, ambientes frios, monótonos e silenciosamente tediosos, discutindo suas condições sem ouvi-la, formulando pretensiosas teorias distantes à sua identidade real (e que identidade é essa?...), colocando-a, ainda, como ser cuja incompetência (ou excesso de inocência e fragilidade) não permite autonomia e lugar na sociedade. Seu lugar é o lugar que lhe é oferecido, e não conquistado. É o poder e a dominação adulta capturando, regendo e condicionando seus temperamentos e ações, criando na própria criança um autoconceito que foi elaborado, administrado, forjado, manipulado, atravessado pelo mundo adulto. Uma criança que pensa da maneira que um adulto quer que ela pense, ou à maneira de um adulto, sendo autoconstruída pelo olhar adulto.

Penso que, ao ouvir crianças, entre o canto e o conto, incorrerei no risco de interpretar erroneamente suas singularidades, traduzindo suas marcas de acordo com as minhas, contaminando suas falas com meu ouvido intoxicado.

Essas provocações que me habitam continuam me fazendo pensar, permanecem criando marcas e permitem que eu desconstrua, a cada instante, não apenas meu projeto de pesquisa, mas muitos dos discursos que criei ou me deixei criar sobre saberes *psi*, sobre o corpo, a arte, o encontro, o ser humano, a infância (ou infâncias), o ambiente acadêmico, a ciência e, especialmente, sobre mim.

[3] https://docs.google.com/file/d/0B4UG_F2QeFUlNGFFc1dzcndZblU/edit, p. 22, acesso em 23.07.2018

Por que *movimentos*?

A História da Música revela, esclarece, ensina e investiga passos de criações musicais, suas estéticas e filosofias, vidas de compositores e compositoras, contextos sociais e políticos de épocas, diálogos com outras artes e campos diversos do saber, formas de compor e interpretar música vocal e instrumental, história dos instrumentos musicais, teoria, harmonia, notação, educação musical, culturas e manifestações culturais musicais, gêneros, estilos e formas. Na cultura musical do ocidente é comum a utilização de formas musicais em que a compartimentalização é adotada, visando não apenas a escolha de uma determinada estética, mas a compreensão da obra, como um todo, porém, dividida em partes. Uma ópera, uma sinfonia, um concerto ou uma suíte, utilizam-se de estruturas musicais compartimentadas em trechos, partes, seções ou, como usualmente se denominam, movimentos. Concertos possuem dois, três, até quatro movimentos. Sinfonias, igualmente. Suítes podem se dividir em até seis ou sete movimentos. Cada um deles dialoga com o outro, formando uma coesão musical que dá sentido ao todo, numa estética específica do (a) autor (a) / compositor (a). Os movimentos podem apresentar nomes como, por exemplo: Allegro; Scherzo; Adagio; Recitativo. Podem adotar nomes mais poéticos ou simplesmente indicar o andamento em que a música deve ser executada.

Este estudo, em consonância com o universo musical, entende que os movimentos musicais, compostos em sintonia com um todo que dialoga em partes, e pretendendo coesão e coerência, necessários à compreensão de uma obra, adotará, a partir de então, esse formato, emprestado da arte musical, da composição por movimentos, da exposição de temas que, aglutinados, formarão, mais poeticamente, uma escrita que deixe claro o itinerário percorrido para que esta pesquisa se construa e se concretize como uma obra harmoniosa e consistente.

O Preludio dará conta de introduzir a temática. No primeiro movimento introduzirei o tema. No segundo, a contextualização do território. O terceiro movimento cuidará dos aspectos mais científicos do trabalho, uma composição entre a experiência e as teorias. O quarto movimento explorará os estudos sobre as infâncias, assim como apresentará os diários de campo. No quinto movimento anunciamos o fim (por isso Coda, como se denomina este momento musicalmente).

PRIMEIRO MOVIMENTO

Notas iniciais

O século XX trouxe conquistas importantes no campo dos direitos da criança e do adolescente. A Constituição Brasileira de 1988 e a Convenção Internacional da ONU (Organização das Nações Unidas), de 1989, abriram a oportunidade de se pensar uma nova legislação no Brasil: a lei n. 8.069 (o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), aprovada em 13 de julho de 1990, que rompe com a doutrina de situação irregular e estabelece a proteção integral, fundamentada na concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos, como cidadãs do mundo, emergindo como categoria social e se inscrevendo no desdobramento de movimentos sociais emancipatórios, juntamente com os movimentos de reconhecimento das diferenças culturais, étnicas e de gênero. (PASSEGGI, 2018).

Quando se está na presença de uma ou mais crianças, não se vê um conceito, mas uma pessoa, com suas singularidades e idiossincrasias, seus anseios, expressões e olhares; sua história, cultura e sofrimentos; suas necessidades, experiências e existência, mesmo estando olhares adultos, muitas vezes, tão turvos, por questões alheias às infâncias, e blindados à percepção de outras formas de existir, e à alteridade.

Historicamente, viu-se a infância exposta, abandonada, morta, abrigada; subjugada a um universo criado para a manutenção da hegemonia adulta. Corazza (p. 123-124, 2004) elabora, sob essa perspectiva, um conceito de infantil como "o outro" do adulto: um "infantil diferente, impróprio, diverso, desigual, distinto, dessemelhante, alterado, inexato, desavindo, malquisto, alheio, desgraçado, infortunado, desastrado, inconveniente; o infantil fora-da-norma, disforme, desproporcionado, divergente, irregular; este infantil pequeno, acanhado, apoucado, dependente, subalterno, prejudicado, subordinado, carente, assujeitado, deficiente, imaturo, inconstante, impróprio, errado, incerto, irregular, desproporcionado, injusto, pervertido; este infantil fugido, *alien*, *allius*, forasteiro, estranho, esquisito, exótico, desgarrado, extraviado, desencaminhado, peregrino, errante, perdido, emigrado, proscrito; o infantil a ser expedido, remetido, enviado, despachado, desembaraçado, apartado, segregado, exilado, banido, desterrado, degredado, deportado, expatriado (...)". Aprisionamento e controle estão intrínsecos em muitas das palavras citadas pela autora. A criança como um mal

necessário, um vir a ser produtivo, um potencial capital humano que deve se calar enquanto ainda não o é, que deve ser medicado ou encarcerado entre os muros de instituições diversas, para aprender a ser humano.

Para Pierre Bourdieu (1999) há um sistema cognitivo (habitus) pelo qual é produzido um modo de pensar, falar e agir, estruturando uma realidade social, em consonância com uma dominação (violência simbólica) que naturaliza a desigualdade, agindo diretamente sobre esse sistema, determinando comportamentos, pensamentos e culturas, num consentimento à coerção, permitindo o domínio de dispositivos de poder interessados na manutenção do *status quo*. Algo presente, por esta via de pensamento, na relação adulto-infância.

Foucault (1996, 1999, 2008) indica a existência de aparelhos de normalização que conduzem e classificam o indivíduo, governando, por meio de instituições, seus corpos e mentes, definindo suas confluências, impondo um regime de verdade e construindo uma operação controlada e para o controle. Afirma, ainda, que determinados modos de objetivação fazem com que seres humanos tornem-se subjugados, sujeitados, sujeitos a determinados dispositivos[4] de poder (FOUCAULT, 1995). Esses modos são a ciência, a divisão de categorias (onde se pode pensar o lugar da relação infantil-adulto) e a sexualidade, que capturam os sujeitos em suas relações de produção e de sentido, construindo sistemas de micropoderes que são instaurados por meio de dispositivos, que ditam verdades, práticas, maneiras de agir e produzir. "A partir dessas noções, é possível sugerir que a infância é um dispositivo do poder-saber que, por meio de diferentes modos de objetivação, que por sua vez estão inseridos em diferentes práticas, produzem os *sujeitos infantis*. Os *sujeitos infantis* são, portanto, constituídos por esse dispositivo – o dispositivo da infância. Dito de outro modo, os sujeitos infantis são *efeito* material do dispositivo da infância" (MORUZZI, p. 292, 2017). Ou seja, conforme a autora aponta, a infância, pela via do pensamento foucaultiano, é uma invenção, uma fabricação moderna, produzida no interior de uma rede de saberes, um dispositivo histórico de poder.

[4] Foucault, em uma entrevista de 1977, "se aproxima de alguma coisa como uma definição de dispositivo: é um conjunto heterogêneo, do qual fazem parte discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas e a rede que se estabelece entre esses elementos; o dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder; é algo de geral, uma rede, porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que, em uma certa sociedade, permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é cientifico". (AGAMBEN, 2005, p. 09).

Tem-se, portanto, por essa via, historicamente um ser desprezado, um sujeito construído para ser dominado, violentado, violado, manipulado, morto (concreta e simbolicamente). Um conceito negativo, que impera ainda nas mentes coletivas, nas elaborações, nos constructos, pré-conceitos, estigmas, estereótipos, padrões. Um campo ainda carente de instâncias representativas que façam valer direitos sociais, através de políticas públicas e ações afirmativas que garantam lugar, voz, ação, protagonismo, atuação social. Uma representação de identidade forjada pelas culturas e ciências para conceituar um arcabouço de artefatos simbólicos e alegorias que permitam criar um ser humano "criança", para ser manipulado, moldado e adaptado às próprias exigências e volubilidades adultas. Será que não se pode inverter a "ordem", desordenando a ponto de o conhecimento passar a ser construído a partir do olhar dos próprios sujeitos, neste caso, das crianças, fomentando, então, para as Ciências Sociais, o Direito, o Serviço Social, a Pedagogia, as Artes, os Estudos Culturais, as Ciências da Saúde, investigações que partam da essência, da intimidade, dos sentimentos e pensamentos idiomáticos dessas pessoas-cidadãs-do-mundo, ao invés do contrário?

Jurdi (2009) aponta que os estudos sobre a infância têm, cada vez mais, procurado trazer a voz das crianças, suas autorias e o modo como se relacionam com os espaços e ambientes que frequentam. Com seu olhar, a criança revela outra maneira de enxergar o real. É preciso considerá-la na sua condição de protagonista da sua própria história, levando em conta suas diferenças, pertencimentos, momentos distintos de seu desenvolvimento, valorizando seus hábitos, costumes e valores, aprendidos na interação social, na cultura. Falamos, assim, de diversas infâncias, de crianças com necessidades singulares, de seres plenos, dotados da capacidade de autoprodução, produtoras e receptoras de cultura (PIRES, 2010). Falamos, então, de uma epistemologia de infâncias com um teor crítico, no que diz respeito às mudanças de paradigmas e modelos concernentes ao universo das crianças, em âmbitos diversos.

Para Kramer (1996, p.25), "da história à psicologia, da sociologia à antropologia, da linguística à psicanálise, da filosofia aos estudos da linguagem, muitas polêmicas e inúmeros desafios vêm à tona nesse percurso de se pensar/repensar a criança". Desafios com questões muito mais interrogativas que afirmativas: o quanto se consegue de objetividade, esclarecimento e construção de conhecimento válido – através de pesquisa etnográfica ou cartográfica, pesquisa-ação, interpretação de

narrativas infantis – de maneira que a elaboração de conceitos sobre a infância não fique impregnada por subjetividades alheias, tendências e juízos de valor?

Morin (2004) aponta para a hiperespecialização que fragmenta indivíduos e conhecimento, potencializando um movimento de compartimentalização do mundo. “De fato, a hiperespecialização, ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou parte, impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (p. 13).

Os Estudos Culturais revelam também a importância do entendimento de infâncias plurais, através da análise das condições sociais e culturais da criança, levando em consideração a vida cotidiana e as relações estabelecidas, auxiliando na construção de um conceito desses sujeitos infantis. Para Escosteguy (1998), os Estudos Culturais se configuram como uma área de conhecimento interdisciplinar e não uma disciplina em si, criticando a compartimentalização do mundo em blocos disciplinares. A autora propõe uma transversalidade possível entre disciplinas, cujo foco é investigar o valor simbólico atribuído à produção, criação e difusão dos discursos e das práticas sociais que, geralmente são engendradas pela manipulação de valores culturais, perversamente arquitetados para acarretar um monopólio de poder, criando uma sociedade submissa, obediente, ordenada, injusta e desigual, possibilitando o controle e o domínio de determinada ideologia em detrimento do sufocamento/apagamento/invisibilidade de outras.

> Se os Estudos Culturais têm sido caracterizados como saberes *nômades*, *polimórficos*, *transgressivos*, *antropofágicos* e *plurais*, pode-se afirmar que eles também são marcados pela marginalidade. Seus praticantes não buscam ser *situação*, mas (o)posição; não procuram tanto por consensos, mas travam batalhas e embates críticos consigo mesmos, com os saberes tidos como consolidados na Academia, com os entendimentos naturalizados acerca dos espaços educativos e dos sujeitos que neles habitam, com as abordagens cristalizadas de pesquisa da/na escola, bem como lutam contra as explicações mais evidentes para os mais diversos (e complexos) comportamentos e fenômenos. Ou seja, os praticantes destes estudos não buscam assumir o papel de privilegiados propositores de soluções imediatas para problemáticas que afetam as sociedades contemporâneas – preocupam-se, no entanto, com a indicação de tais problemáticas, com o mapeamento de suas condições de possibilidade, com a investigação dos modos ou das circunstâncias de sua emergência, bem como das práticas e dos sujeitos implicados em tais problemáticas, sendo essas as ações políticas com as quais tais estudos, predominantemente, se ocupam. (BONIN et al., 2020)

Sob a abordagem dos Estudos Culturais, a infância é lida através de uma visão crítica a respeito de conceitos criados pelos olhos adultos, interessados na manutenção da sua soberania e poder sobre a criança, que deve existir submissa e obediente. É a criação de uma natureza infantil, conforme Bujes (2005), inocente, frágil, imatura, maleável, naturalmente boa, uma promessa de futuro para a humanidade, uma criança subjugada a operações de poder, determinadas por uma pequena parcela da sociedade, que sequestra a possibilidade de o sujeito na infância desenvolver-se naquilo que lhe é peculiar e subjetivo, considerando suas idiossincrasias e seu sotaque próprio, individualmente e no grupo, impedindo a libertação de um rótulo que designa o que é ou não a infância. Bujes (2005) refere que, para Spigel, em seu texto *Seducing the innocent* (1998),

> A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças do nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos.

Por outro lado, há o olhar de que as crianças tem uma essência, comum a todas, homogeneizadora, que a torna obrigatoriamente membro de uma classe, que a faz necessitar das mesmas metas e desafios, que a faz querer chegar ao domínio das mesmas habilidades, que a faz, necessariamente, querer ser algo que se espera que ela seja. Essa visão pode ser tão nociva quanto a opressão adulta, manipuladora e em constante luta por poder. É, na realidade, a mesma operação de abuso, com outra roupagem, que se impõe em forma de compartimentalização, advento do mundo moderno, que "precisou da ordem para projetar, manipular, administrar, planejar. As práticas modernas desejaram exterminar, suprimir ou eliminar o que não podia ser precisamente definido exatamente para poder viabilizar o projeto ordenador". (BUJES, 2005, p. 12).

Essas imagens da criança – inocente e padronizada – constituem-se estrategicamente e perversamente elaboradas dentro de um universo de ficção, onde não há diferenças, lutas sociais, conflitos, e relações de poder, como se escola, família e Estado provessem, com perfeição, a permanência dessa pureza infantil, desse mundo de

fantasias, próprio à criança e só à criança, “como se, na lógica interna das instituições, não ocorressem o fracasso, o desajustamento, a rejeição, o estranhamento, as divisões de toda ordem, provocadas pelas diferenças de gênero, classe, raça, idade, corpo...”. (BUJES, 2005, p. 11). É um ocultamento, uma artimanha necessária à permanência do poder, a construção de uma ideia que será interessante para que se mantenha o *status quo* hegemônico e o *modus operandi* na dicotomia governantes e governados, na manutenção de uma polarização calcada no lema: a quem interessa?

Como olhar, então, a infância com os olhos da criança? Compreendê-la em seus medos, anseios, alegrias, expressão? Observar e entregar-se ao aprendizado a que ela nos remete? Escutá-la? Fugir daquilo que é produzido intencionalmente para que a infância continue sendo um lugar de abusos, violações, desrespeito e abandono, evitando a tendência a sugerir e manipular um conceito de infância distorcido, criado pelo olhar adulto, destituído de significado para a própria infância? Como a prática artística pode dar voz à criança, proporcionando a emergência desse outro modo de olhar o mundo? Será que a Arte pode proporcionar este outro modo de olhar, escutar e cuidar da criança?

Devemos considerar que as crianças vivem, interpretam e reagem a diversas situações todos os dias, de maneira ativa, intervindo na produção da realidade em que atuam, ainda que, nesse longo processo de sucessivas (re)construções, sejam invisibilizadas, não reconhecidas em sua participação (SARMENTO, 2018). São pessoas, pertencentes a um determinado grupo etário, que interagem com o mundo, podendo produzir culturalmente, sendo protagonistas de sua própria história. Logo, não podem ser deslocadas de seu mundo na pesquisa, é preciso dar espaço para que elas falem. O estudo deve ser feito *com* a criança, não somente *sobre* ela. Portanto, é necessário escuta-la. A escuta será a aproximação da realidade, não apenas externa, mas interna, do universo infantil. Aquele universo não generalizado, não padronizado, que valoriza a pessoa dotada de direitos sociais, cidadã já (e não a tornar-se), membro ativo do mundo e merecedora da proteção e do cuidado que são necessários ao seu bem-estar (no tempo presente), de acordo com suas necessidades vigentes. É uma comunicação indispensável e uma ferramenta eficaz para a criação de um ambiente afetivo saudável, em que a criança sinta-se acolhida e cuidada, portanto confiante e fortalecida.

Para além do campo da educação, a psicanálise nos permite compreender a ação do indivíduo no mundo a partir do seu ato criativo. A teoria de Winiccott (1975) vem ao

encontro dessas questões, quando descreve o processo de desenvolvimento humano a partir da atividade criadora, responsável não apenas pelas primeiras experiências relacionais com o mundo e com o outro, mas pelo desenvolvimento da fantasia, da imaginação, da identidade e da construção do self. Para que essa relação ser humano-criação seja possível, deve haver um ambiente propício ao atendimento das necessidades biológicas, psíquicas e sociais, um ambiente que permita a busca (no sentido de criação) de uma vida que seja digna e significativa. Caso contrário, haverá aniquilação do self por falta de sustentação ambiental.

O ato criador para Winnicott (1975) deve ser espontâneo e não racional, mesmo que estimulado, e pertence a um campo transicional, nem subjetivo, nem objetivo, mas compartilhado (espaço potencial). As duas principais criações humanas, conforme o autor, são: a construção da identidade e da visão realista do mundo, processos característicos do desenvolvimento emocional primitivo. Ambos os aspectos – desenvolvimento do potencial criativo e desenvolvimento emocional primitivo caminham juntos e são complementares, conforme explica Sakamoto (2012):

> A experiência criativa, (...) depende, nesse sentido, de requisitos prévios associados ao desenvolvimento emocional primitivo e da existência de uma história afetiva de relacionamento com o ambiente que tenha oferecido provisões básicas para estruturar o alicerce da construção do Self para torná-lo capaz de se lançar ao desconhecido e ao inesperado, a partir de um estado de autoconfiança e liberdade. O Eu e o ambiente podem ser entendidos, nesse sentido, como dois lados da mesma medalha que coexistem e se entrelaçam no processo do viver humano. (p. 90)

Na teoria winnicottiana, há uma série de cuidados que podem ser ativados na família, na escola, no bairro, na sociedade. O provimento de um ambiente que cuida e sua consequente estabilidade, pode fornecer uma nova chance para a criança que vivenciou uma falha ambiental (WINNICOTT, 1983).

É fundamental compreender que a produção artística contribui para o processo de criação de um ambiente que seja saudável e significativo, pois permite a expansão e expressão de sentimentos e pensamentos, a elaboração e organização de ideias, experiências sensoriais compartilhadas, e a transferência, para a atividade proposta ou para a obra que está sendo composta, da própria identidade de quem a pratica ou produz. Ou seja, é um instrumento de expressão e comunicação com o mundo, que extravasa o momento da produção e acompanha sinestesicamente, em seu cotidiano, o

sujeito participante das oficinas, um sujeito, então, mais consciente de seu potencial criativo, mais autônomo, autoconhecido e cuja capacidade de analisar e criticar a arte possibilita exercitar análises e críticas em outras instâncias, colaborando para a restauração de sentimentos e pensamentos negativos que podem ser nocivos à sua existência.

Temos, então, dois elementos - uma infância destituída, corrompida e agredida, buscando sua posição social, e cuja violação excessiva de direitos sociais levou à dependência de quem deveria garantir seu bem estar (mas, ao contrário, corrobora com sua exclusão). E temos a Arte como processo de encontro, de explosão, catarse e arrebatamento, possibilitando a lubrificação de uma engrenagem mental que oportunizará empoderamento, uma vez que a infância dotada de conhecimento e visão esclarecida de mundo deve encontrar força para a resistência, para a luta e para a transformação, no âmbito de sua própria condição de existência, no exercício necessário para a conquista do seu bem estar[5].

A partir desse ponto de vista, este estudo estabeleceu como objetivo acompanhar e analisar o processo das práticas musicais de Coro Infantil do Projeto Guri, polo Peruíbe (estância balneária localizada no litoral sul do Estado de São Paulo), no que diz respeito à atenção e cuidado a crianças em situação de desproteção social, compreendendo os sentidos que a música tem para essas crianças, e as aproximando da linguagem artístico-musical como objeto cultural.

De acordo com autores de estudos sobre Assistência Social (ALCÂNTARA e DUARTE, 2019; ALMEIDA, 2016; PEREIRA, 2013; SPOSATI, 2009, 2018; TORRES, 2016), proteção social configura-se como uma interface das Políticas Públicas, legitimada pelo Sistema Único de Assistência Social, SUAS, devendo ser garantida pelo Estado, via prevenção e vigilância, baseadas na solidariedade social, e tem como característica o conjunto de acessos a bens coletivos de sobrevivência, que permitam a defesa e a preservação da dignidade humana.

A desproteção ocorre pelo não cumprimento das seguranças sociais, e pela ineficácia nas ações afirmativas e protetivas, ocasionando violação de direitos básicos,

[5] Algumas maneiras possíveis de participação política das crianças são expostas por Sarmento (2007), Freire (2012), Boal (2012), Varela (in FRANGE, 2006) e Barbosa (1991), e tratadas em documentos de referência e diretrizes de projetos socioculturais - Projeto Guri , Instituto Baccarelli, Grupo cultural AfroReggae.

ferindo os princípios de cidadania, corroborando a precarização da vida social, e levando pessoas a vulnerabilidades e riscos sociais.

SEGUNDO MOVIMENTO

Música, Arte e criatividade

O fazer musical permite o desenvolvimento de habilidades múltiplas através das práticas do canto, da percussão, da expressão corporal, da literatura, do diálogo com outras expressões artísticas. É psicomotor, auditivo, visual, sinestésico, cinestésico e cenestésico[6], provoca um conjunto ilimitado de reações orgânicas e sensoriais. Faz-se música, de uma forma ou de outra, através da produção vocal e corporal de sons e ruídos, assim como de objetos, e do exercício do silêncio, assim como da apreciação diária de estímulos sonoros de diversos tipos e fontes.

No entanto, a música como forma de expressão artística inclui, em seu bojo, o estudo, a profissionalização, o mercado. Ser artista é ter uma profissão vinculada ao fazer artístico, um ofício. Também, a arte musical pode tomar a forma pedagógica, nas escolas e centros de educação não formal. Pode ser também terapia, passatempo. Ainda, funcionar como ferramenta de inclusão social e cultural de pessoas desprovidas de seu acesso, empobrecidas e/ou em situação de desproteção social.

Nesta seara, pode-se pensar a Arte como promotora de seres mais criativos, autônomos e expressivos. No caso de crianças e adolescentes, a fruição e a experiência artística está garantida no artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente: "no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura".

No que diz respeito ao aprendizado da Arte, Forquin (1982) apresenta as seguintes características: a criação de uma consciência em relação ao meio em que vivem os indivíduos, à sua vida cotidiana, e não tanto em relação à paixão pela Arte, e a

[6] Cinestesia - sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo. Sinestesia - relação que se verifica espontaneamente (e que varia de acordo com os indivíduos) entre sensações de caráter diverso mas intimamente ligadas na aparência (p.ex., determinado ruído ou som pode evocar uma imagem particular, um cheiro pode evocar uma certa cor etc.); cruzamento de sensações; associação de palavras ou expressões em que ocorre combinação de sensações diferentes numa só impressão. Cenestesia - designação genérica para as impressões sensoriais internas do organismo, que formam a base das sensações, p.ex., de estar com saúde, de estar relaxado etc., por oposição às impressões do mundo externo, percebidas por meio dos órgãos dos sentidos. (Google Dicionário).

importância do desenvolvimento global da personalidade através da atividade artística, e não tanto sobre a criação de aptidões artísticas específicas (p. 25).

Também é fundamental para esse autor o desenvolvimento da criatividade estética, que consiste na habilidade em produzir, mobilizando, para isso, capacidades emocionais e sensíveis profundas, que se organizam para uma comunicação eficaz e que proporciona prazer a quem cria. Além disso, Forquin (1982) ressalta a importância da formação da sensibilidade e do desenvolvimento da percepção estética na criança, para que haja familiaridade com os signos culturais que a rodeiam e para que um diálogo entre os diversos aspectos da vida seja possível, dotando a criança da capacidade de atribuir valores, interpretar processos, explorar perspectivas, elaborar discursos interdisciplinares.

Viktor Lowenfeld (1970) defende que a Arte propicia à criança o desenvolvimento de aspectos múltiplos, em diversos campos: emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético, criador. Para a criança, a Arte é mais que um passatempo. É uma comunicação consigo mesma, sua identificação com o meio e a reorganização de um novo todo (p. 50).

De acordo com Sekeff (2007), "para além da lógica e do pensamento rotineiros, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas, a vivência musical (...) não diz respeito apenas ao exercício de obras caracterizadamente belas, assinaladamente bem-feitas, mas sim a todas as que motivem o indivíduo a romper pensamentos prefixados, induzindo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfim para a sua condição de ser pensante. (p. 128).

Quando se trabalha com crianças em situação de desproteção social, depara-se com a importância da garantia dos seus direitos. Algumas das crianças que participam de projetos sociais encontram-se em situação de risco; passaram ou convivem com situações de violência e/ou negligência; muitas delas apresentam fragilidades em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento, o que se reflete em suas atividades escolares e sociais; outras apresentam ruptura de laços sociais e familiares, ou ainda estão em situação de acolhimento institucional, situação de rua, e, no caso da transição infância-adolescência, em privação de liberdade, liberdade assistida ou semiliberdade. Alguns projetos de educação não formal, realizados em instituições escolares ou espaços comunitários têm a pretensão de oferecer a essas crianças outras oportunidades

de ser e estar em convívio, produzindo novas formas de sociabilidade e convivência. O aprendizado de linguagens artísticas, musicais, esportivas, provocam novos aprendizados a partir da criatividade, do exercício da singularidade, da possibilidade de compartilhar. Oficinas de música e pintura podem ter a finalidade de restaurar, nessas pessoas, sua autoestima e sua ética, proporcionando a prática artística, seja com o intuito da formação em Arte, seja com o intuito da resiliência. Estamos pensando, neste caso, na adesão às regras de um meio social como uma estratégia necessária para a aquisição de elementos cognitivos que possibilitarão o enfrentamento de situações de sofrimento causadas pela violação constante de direitos. Conforme Jean Piaget (1977), a ética é compreendida através da relação de cooperação interpessoal, necessária à conquista da autonomia intelectual, e consequente acordo mútuo de consciências. Nesse sentido, a Arte resgatará, através das oficinas, não apenas a consciência coletiva (em momentos de cooperação, convivência, mutualidade, cumplicidade), mas também a capacidade que a criança tem de se reconhecer enquanto produtora de algo, estimulando-a a pensar sobre si mesma, a elaborar sentimentos de pertencimento, autocritica e amor próprio. Muitas das crianças com as quais escolhi trabalhar são desprovidas de vivências nesse sentido. O *modus operandi* em suas famílias e na comunidade, muitas vezes, é baseado na heteronomia, na coerção, no fazer por medo do castigo e da violência, e não no fazer autônomo, crítico, construído coletivamente como ação solidária e consciente. Parece interessante às políticas públicas que haja essa fragilidade, por falta de acesso e conhecimento aos direitos sociais. Então, o campo da ética, nesse caso, fica esgarçado, rompido até, precisando de costuras e enxertos que possibilitem a esses sujeitos uma existência mais livre e significativa, uma vez que poderão transformar aquele estado de coisas (ainda que, no início, apenas internamente, para depois buscar subterfúgios concretos de luta e resistência).

Nesse aspecto, parte-se do princípio que a Arte propicia a expansão dos sentidos e o desenvolvimento da percepção, proporcionando a elaboração, pela própria criança, de que seu ambiente interior se modifica, para melhor, com as atividades de expressão artística, especificamente música, melhorando seu desempenho em outras instâncias, como relacionamento interpessoal, compreensão dos seus espaços de convivência, sua autonomia, criatividade, capacidade de expressar sentimentos e opiniões de maneira organizada e sensata, além do reconhecimento de sentimentos de pertencimento ao mundo, empoderamento e autoconhecimento, e da capacidade de se comunicar de forma

clara e coerente, o que pode ser uma poderosa ferramenta na luta pela restituição de direitos.

Projeto Guri[7]

Mantido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

Mais de 50 mil alunos são atendidos por ano, em quase 400 polos de ensino, distribuídos por todo o Estado de São Paulo. Os quase 340 polos localizados no interior e litoral, incluindo os polos da Fundação C.A.S.A. (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), são administrados pela Organização Social Sustenidos (antiga Associação Amigos do Projeto Guri, AAPG), enquanto o controle dos polos da capital paulista e Grande São Paulo fica por conta de outra organização social.

A gestão compartilhada do Projeto Guri atende a uma resolução da Secretaria que regulamenta parcerias entre o governo e pessoas jurídicas de direito privado para ações na área cultural. Desde seu início, em 1995, o Projeto já atendeu cerca de 770 mil jovens na Grande São Paulo, interior e litoral.

Eleita a melhor Organização Não Governamental (ONG) de Cultura de 2018, a Associação Amigos do Projeto Guri administrou o Projeto Guri de 2004 a 2019 (quando tornou-se Sustenidos), e foi responsável pela gestão do programa no litoral e no interior do estado de São Paulo, incluindo os polos da Fundação CASA. Além do Governo de São Paulo, a ONG conta com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas, instituições interessadas nesse investimento, contribuindo para o desenvolvimento artístico e social de crianças e adolescentes, além do incentivo fiscal da Lei Rouanet e do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD).

Entre os princípios organizacionais, estão: promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação; ser organização referência na concepção, implantação e gestão de políticas públicas de cultura e educação na área da música; ter

[7] Compilado do site oficial: http://www.projetoguri.org.br/, acesso em 11.04.2019.

como valores norteadores: excelência, criatividade, responsabilidade, diversidade, cooperação e equidade.

A Organização Social Sustenidos tem como principais objetivos: fortalecer a formação das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos integrados positivamente em sociedade e difundir a cultura musical em sua diversidade. Para isso, seus programas e projetos propõem às crianças, adolescentes e jovens a potencialização de suas dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social, a garantia de vivências enriquecedoras de sociabilidade, o fortalecimento no reconhecimento de seus recursos – que possam ser acionados em projetos de futuro –, o acesso e valorização das diferentes expressões culturais e o estímulo a criações e apresentações de grupos musicais.

O acesso ao Projeto Guri é universal e gratuito, porém, a Sustenidos desenvolveu políticas e práticas com foco na inclusão e na atração e manutenção de alunos em situação de vulnerabilidade econômica e social. A partir do momento em que passam a integrar o Guri, os alunos recebem atenção que vai muito além do ensino musical. A Organização possui metas específicas relativas ao acompanhamento social das crianças, adolescentes e jovens atendidos, observando todas as condições que afetam a vida e o bem estar de cada um – incluindo educação, assistência social, saúde, habitação, cultura, lazer, trabalho e outros.

Para concretizar esse acompanhamento, as áreas de educação e de desenvolvimento social da Sustenidos atuam de forma integrada, por meio de ações complementares à prática musical, promovendo a integração dos alunos dentro de suas comunidades.

Para participar do Projeto Guri, não é preciso ter conhecimento prévio de música, nem realizar testes seletivos. Basta ter entre 6 e 18 anos, procurar um polo com disponibilidade de vagas e comprovar a frequência à escola regular. Na Fundação C.A.S.A., basta ter de 12 a 21 anos, procurar o agente referência e a Coordenação do Polo e manifestar interesse em cursar as oficinas de música. Ao ingressar no Projeto Guri, o aluno opta pelo aprendizado de um instrumento musical, de canto coral, ou de ambos os cursos, além da opção pelo curso de luteria. Nas aulas são trabalhados os mais variados gêneros musicais, desde canções populares e músicas folclóricas a composições eruditas. Além de apresentar aos alunos novos estilos de música e manifestações culturais, a variedade de repertório trabalhada nos polos mantém viva as raízes culturais da própria comunidade. Nos polos as atividades são sempre praticadas

em grupo, o que estimula a participação dos alunos. Todos fazem parte de uma equipe que passa pelos mesmos desafios e aprendizado. Nas apresentações realizadas ao público, em pequenos, médios ou grandes eventos, o resultado é produto da dedicação do grupo e, ao mesmo tempo, também de cada um.

A partir de 09 de setembro de 2019, a Associação Amigos do Projeto Guri – AAPG - passou por uma reformulação, adotando uma nova identidade – Organização Social Sustenidos.

Polo Peruíbe[8]

Peruíbe é um município na microrregião de Itanhaém, situado na Região Metropolitana da Baixada Santista, Estado de São Paulo. A sua população estimada em 2018 era de 67.548 habitantes. Peruíbe, segundo Silveira Bueno (1898-1989), é um vocábulo indígena que significa "no rio dos tubarões", pela junção dos termos tupis iperu (tubarão), 'y (rio) e pe (em).

É um dos quinze municípios paulistas considerados estâncias balneárias pelo Estado de São Paulo, por cumprirem determinados pré-requisitos definidos por lei estadual. Tal status lhe garante uma verba maior por parte do Estado para a promoção do turismo regional. Além disso, o município adquire o direito de agregar junto a seu nome o título de "estância balneária", termo pelo qual passa a ser designado tanto pelo expediente municipal oficial quanto pelas referências estaduais.

O território tem predominância de planície costeira, com o Morro do Guaraú, a Serra de Jureia-Itatins e a Serra do Mar, e de Mata Atlântica, reunindo espécies como jacarandá, jequitibá, ipê, além de orquídeas e bromélias. Manguezais e restinga completam a área litorânea, e mais para o interior há a presença de cerrado. O município tem quase a metade de seu território incluso em sete unidades de conservação ambiental, em especial a Jureia-Itatins e o Parque Estadual da Serra do Mar. Possui 32 km de praias, além das ilhas de Queimada Grande, que abriga a cobra jararaca ilhoa; Queimada Pequena; Guaraú, Grande, Boquete e Guararetama, possuindo os menores índices de poluição do litoral paulista.

[8] Dados retirados do site da Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Peruíbe: http://www.peruibe3.sp.gov.br/cidade-de-peruibe/, acesso em 02.10.2019, e de contato telefônico feito pela coordenadora do polo ao setor de Desenvolvimento Social da Prefeitura, para confecção do plano de ação da equipe, em agosto de 2019.

É também conhecida pelo seu inusitado roteiro ufológico. Segundo estudiosos, Peruíbe apresenta características comparáveis às de algumas regiões da Índia e do Peru, com relatos de óvnis e seres extraterrestres, sendo muito visitada por ufólogos.

De maneira geral, os aspectos culturais estão ligados à cultura caiçara. Atualmente abriga três aldeias indígenas de língua originariamente Tupi-Guarani: Piaçaguera, Bananal e Paraíso. Além das festas tradicionais, a cidade recebe etapas dos mais diversos torneios e competições esportivas, como pesca, surf, ciclismo, pedestrianismo e outras.

O desenvolvimento do município até hoje está ligado ao turismo de veraneio, comércio e serviços, com destaque para a construção civil.

O Projeto Guri, em Peruíbe, está localizado no bairro Caraminguava, que faz limite com o Vale do Ribeira, via cidade de Itariri, através dos bairros Estância dos Eucaliptos, Nova Itariri e Caraguava. Isso traz às comunidades carência na oferta de serviços públicos e de infraestrutura, pela distância dos centros administrativos. Por estar numa região estratégica, próxima à rodovia Manuel da Nóbrega, o Caraminguava abriga uma grande contingência de tráficos, especialmente tráfico de drogas e armas, prostituição, e uma situação geral de desamparo social.

Em relação aos serviços de políticas públicas relacionadas aos direitos da criança e adolescente, o bairro conta com Unidade Básica de Saúde (UBS) e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que fica ao lado do polo do Guri.

O município também conta com um Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, Centro de Atendimento ao Adolescente (Cadol), Centro de Apoio à Infância (CAPI) e Casa abrigo Relfe, os dois últimos se configurando enquanto instituições de acolhimento. Peruíbe não possui Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil (CAPSi), sendo que, em casos de necessidade, os atendimentos são encaminhados, pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), para o município de Itanhaém.

Existe uma fragilidade em relação aos serviços médicos e odontológicos especializados, pois não há no município um hospital, somente uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e um Ambulatório Médico de Especialidades (AME), provocando o deslocamento dos munícipes para as cidades de Praia Grande, Santos ou São Paulo para um acompanhamento mais completo.

No setor da educação, há escolas municipais e estaduais que atendem amplamente o público infantil e adolescente do território, além da educação de jovens e adultos. Também, o Centro comunitário do Caraminguava, com atividades desportivas e artísticas para todos os públicos, em dias e horários diversos, promove shows, concertos e eventos.

O espaço do polo Guri é compartilhado com o NAES – Núcleo de Ações Educativas e Sociais, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através dos Programas PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), Agente Jovem e outros Programas do Governo Federal, Estadual e Municipal.

O espaço possui um conjunto de salas para aulas, secretarias e guarda de instrumentos, biblioteca/brinquedoteca (que são utilizadas durante toda a semana, em período de contra turno escolar, sendo segundas, quartas e sextas-feiras com atividades exclusivas do NAES, e terças e quintas-feiras, atividades do Guri e outras do NAES), banheiros, uma quadra para atividades esportivas, uma cozinha industrial responsável pelos lanches e almoços/jantares às crianças e adolescentes frequentadoras do NAES/Guri, com duas cozinheiras em constante atendimento, e um refeitório.

Há também, um grande tatame onde são ministradas, além de atividades de brincadeiras, jogos desportivos e karatê (NAES) em horários pós-expediente, aulas de artes marciais e defesa pessoal (público infantil e adulto). Além disso, o espaço reserva atividades para formação profissional, com um salão de cabeleireiros, manicures e pedicures, e uma cozinha profissional, onde são ministradas aulas de panificação. Todas gratuitas e para a comunidade geral. Abriga, também, uma marcenaria que presta serviços à prefeitura e, anexo, garagem e oficina para veículos municipais.

Com relação às atividades do Guri, desenvolvemos, além das aulas e concertos, reuniões de acolhimento e fortalecimento de vínculos junto às famílias e comunidade, atividades socioeducativas com temas diversos, controversos e sensíveis, que tratam de assuntos pertinentes às questões sociais mais prementes, como raça, etnia, sexualidade, empoderamento, movimentos sociais etc., e programas internos (Guri Participativo, Guri Consciente, Dia de ler todo dia, Voz e Movimento), que visam capacitar crianças e adolescentes a pensarem e elaborarem, de forma eficaz, efetiva e eficiente, transformações sociais pela via da arte.

No município há treze anos, o Guri atende, atualmente, cerca de 150 crianças e adolescentes, com idades entre 06 e 18 anos, matriculadas nos cursos de cordas

dedilhadas (violão), cordas friccionadas (violino, viola clássica, violoncelo e contrabaixo acústico), canto coral infanto-juvenil e iniciação musical. A equipe do polo é formada pela coordenadora, um educador de violão, um educador de cordas graves, uma educadora de cordas agudas e um educador de canto coral e iniciação musical. A coordenação geral (equipe estendida) é feita pela Regional São Paulo, que atende polos abertos e polos Fundação C.A.S.A., e constituída por três áreas interdisciplinares e multiprofissionais que agem em consonância com as diretrizes da empresa – administrativa, desenvolvimento social e artístico-pedagógica – com uma supervisão para cada área. O Guri conta, atualmente, com 336 polos, sendo 12 regionais, 58 polos Fundação C.A.S.A. e 266 polos abertos (nos quais se insere o de Peruíbe), atendendo um total de 280 municípios em todo o Estado de São Paulo.

TERCEIRO MOVIMENTO

Processo de construção do percurso da investigação – delineamento metodológico

A pesquisa realizada com crianças nos faz ver o mundo através de seus olhos e vivenciá-lo a partir de suas atividades, de seus corpos, compreendê-lo a partir de suas ideias (BENJAMIN, 1984).

Para Passeggi (2018), o grande desafio para a pesquisa com crianças é ultrapassar a barreira "transparente" (porque permite que nos vejamos) que erguemos entre nossos universos – infantil e adulto. Daí a impressão ilusória de que já nos conhecemos, o nos impede de melhor compreender a criança e todo seu investimento cognitivo e emocional para ingressar no mundo do adulto. (p. 17)

Kramer (1996) aponta que pesquisar a infância deve ser um ato interdisciplinar, deve dar conta da singularidade da infância e da sua especificidade, mas também de sua história e da totalidade da sua vida social. Para Jobim e Souza (1994), as Ciências Sociais enfrentam o dilema de conciliar o caráter ideológico desse campo do saber com o conhecimento objetivo da verdade, caindo numa questão crucial: quanto mais humanas se tornam, menos científicas são, e quanto mais científicas, menos humanas. Minayo (1994) esclarece que a pesquisa qualitativa trabalha no "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (p. 21-22). Indica ainda que a pesquisa qualitativa diz respeito à subjetividade, à história e à percepção dos sujeitos, seu modo de vida, comportamentos e contexto social. E que o papel do pesquisador é interativo, participativo (2012, p. 622-625).

No campo da pesquisa qualitativa, a pesquisa cartográfica implica numa disposição para afirmar uma potência da própria vida. Quem se lança a essa aventura é convidado a conectar-se com o pulsar da vida em seu corpo e com caminhos para os quais esse pulsar aponta. Para Rolnik (1993), a matéria-prima da cartografia são as marcas feitas num corpo. A violência vivida no encontro entre um corpo e outros desestabiliza-o, colocando a exigência de invenção de algo que venha a dar sentido e corporificar essa marca: um novo corpo, outro modo de sentir, pensar, um objeto

estético ou conceitual. A pesquisa faz-se assim como cartografia do meio em que o pesquisador está mergulhado na produção de mapas referentes aos encontros vividos nesses trajetos e aos afetos e sensações ali produzidas (Liberman e Lima, 2015).

Cenário da pesquisa - Canto Coral Infantil

O Canto Coral Infantil se configura como uma atividade coletiva de canto, a uma, duas ou três vozes, em que se processam e produzem conhecimentos sobre a voz, o corpo e a socialização. Não há um modelo único. Instituições adotam matrizes diversificadas para categorizar faixa etária, repertório, dinâmicas de ensaio, concertos etc. As atividades podem incluir desde as aulas específicas de técnica vocal e repertório, até jogos e brincadeiras musicais, danças, produção artística visual e cênica.

De acordo com o projeto político pedagógico da instituição (2016), o curso de Canto Coral Infantil pretende proporcionar experiências de sensibilização musical através da integração de atividades lúdicas de execução, composição, apreciação apoiadas pela técnica e literatura, ampliando e conhecendo as diversas possibilidades vocais e corporais. O repertório a ser executado abordará estilos e idiomas variados em uníssono e a duas vozes utilizando elementos técnico-vocais adequados à faixa etária de seis anos completos a oito anos. As práticas de criação musical têm como objetivo a elaboração de composições próprias, arranjos e improvisações. As atividades de apreciação contemplarão estilos de música erudita, popular e folclórica, nacional e internacional, apoiadas pelas referências bibliográficas trazidas pelo educador, ou adquirida por meio de pesquisas realizadas pelas crianças (p. 39).

As práticas musicais de Coro Infantil[9] no Projeto Guri são oferecidas duas vezes na semana, com uma hora de duração, e possuem vinte vagas para crianças de seis, sete e oito anos, que frequentam as aulas semestralmente. A pesquisa teve seu inicio no segundo semestre de 2018, com a duração de quatro meses.

[9] Podemos aproximar o trabalho com coro infantil, neste caso, do trabalho com oficinas expressivas, que têm sido utilizadas como dispositivos para a pesquisa, pela sua flexibilidade em relação ao aprendizado de alguma técnica, de atividades laborais, para encontros com finalidades educativas, terapêuticas, artísticas etc. Podem ser uma resistência à lógica alienante da sociedade capitalista, uma ferramenta de identificação para o sujeito, uma possibilidade de se fazer surgir novos orifícios respiratórios, um importante instrumento de inclusão e de produção de novas subjetividades, a criação de novos mundos e de outras formas de se experimentar o viver. (PÁDUA e MORAIS, 2010, p.468). Vale lembrar que toda prática estará alicerçada no documento institucional Projeto Político Pedagógico da Associação Amigos do Projeto Guri.

Desde agosto de 2019, curso de canto coral infantil do Projeto Guri foi extinto, dando lugar às atividades de Iniciação musical, na qual se inserem, também, as práticas de percussão. Demais atividades (voz, corpo, brinquedos musicais, contação de histórias e práticas de artes cênicas, visuais e de dança), mantiveram-se no mesmo formato.

Caminhos percorridos

O primeiro passo desta investigação se deu no enfrentamento do pesquisador com suas possibilidades de pesquisa. Escutando minha própria voz, me ouvi questionando percursos possíveis e sentindo toda a volatilidade de ser um educador musical, pesquisador, militante de movimentos sociais, artista, ser humano tomado por questões sociais. Um vulnerável se juntando a vulneráveis para uma pesquisa volátil. Volátil, pois tudo se modifica o tempo todo. Senti, cartograficamente, que estava embaralhado em meio a um mapa nada fácil de decifrar, incompleto, inacabado, como uma obra de arte suspensa, que um artista não consegue finalizar. Como lidar com o fato de que, do meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), desconheço a desproteção social como marca minha?, ou ainda - trazendo uma marca deixada em mim pela leitura que fiz de Rolnik (1993) - como investigar e escrever estes desassossegos alheios, se nossas marcas se proliferam, tantas e tantas vezes, para lados opostos, em tempos diversos e sobrepostos, em corpos esculpidos de acordo com suas histórias peculiares, seus tons, ritmos, timbres e intensidades? Devo imergir? Posso?... Enquanto escrevo, tudo se modifica. Quando leio, já não é mais o que escrevi. Mas não há mais tempo. Está escrito. Seu significado muda, a leitura assume as subjetividades de quem lê, eu mudo, a pesquisa também, as crianças ainda mais. Mas a escrita está lá, escrita. “Escrever traz notícias das marcas e tem o poder de ampliar minha escuta e suas reverberações” (ROLNIK, 1993). É o escrever transportando-se para o invisível, traçando um devir, permitindo a abertura da obra, da pesquisa, dos lugares de fala, do crescimento das crianças, do desenvolvimento das nossas maturidades, das modificações concretas e abstratas do território pesquisado, uma releitura da leitura que já era releitura, incessantemente, cartograficamente, exaustivamente. E como pesquisarei?, perguntava. Uma metodologia?... Qual, então, o lugar das nossas histórias pessoais, das nossas singularidades? Como intrincamos narrativas sem perder o caminho? Perguntas e mais perguntas que não acabavam. Precisa parar, e iniciar. Não havia mais o que elaborar.

Sabia que seria assim – um mestrado, com pesquisa qualitativa sobre música, infâncias e desproteção social. Precisava buscar um local que acolhesse a ideia. Secretaria de Educação de Peruíbe, cidade onde resido. Não deu certo. Muitos entraves, burocracias e vontades escusas, relações de poder. Projeto Guri, onde resido profissionalmente. Aprovado. Projeto encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa como Seres Humanos, da Universidade Federal de São Paulo, aprovado pelo parecer n. 2.658.809, emenda 4.156.807, CAAE 89075718.3.0000.5505. Primeiro passo – termos de consentimento, reunião com as famílias, contato com as crianças. Já em contato com algumas mães e avós, o encontro foi tranquilo e a pesquisa prontamente apoiada. Vamos em frente, naquilo que é o mais robusto e consistente a todo esse processo coletivo de produção de conhecimento – conhecer, falar, sentir e escutar as crianças, protagonistas deste trabalho, numa atitude ética em constante vigília, para que não incorresse no erro de pensar, falar, escrever à revelia de quem me proporcionava aquelas marcas para a escrita. Iniciaram-se, finalmente, as atividades.

Na primeira aula, as crianças foram acolhidas com uma roda de conversa para a elucidação de questões referentes aos nossos encontros. Responderam oralmente a questões relativas à sua situação sociodemográfica e também ao conhecimento prévio que têm sobre a prática artística. De acordo com Quivy e Campenhaodt (2008), a recolha de dados

> "consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores". (p. 188)

Cada encontro se constituiu de uma roda de conversa inicial para que as crianças e o pesquisador pudessem expressar as primeiras impressões, depois foi iniciada a prática musical e, novamente, ao final uma roda de conversa para registrar a percepção estética da experiência vivida.

A partir do primeiro encontro, as rodas de conversa ocorreram apenas no final, para a expressão e registro das experiências estéticas daquele dia, ou seja, da maneira como a recepção da arte se deu, e como as crianças construíram um diálogo entre seu repertório artístico prévio e as novidades que surgiam, assim como das experiências

extramusicais que permeavam e invadiam nosso ambiente, num constante processo de aprendizagem, que fosse significativa. Para Deleuze (1988-1989), espaços de Arte servem para se ter encontros, para se ficar à espreita, para cultivar a si, para acionar processos de criação, para experimentar e aprender, para nos surpreender, para sermos provocados, para que a experiência nos cause estranhamento e nos force a pensar, mais do que para a aquisição de informações ou de saberes prontos. A aprendizagem envolve, então, inteligência e emoção, de modo que a emoção desperta a inteligência, movendo o aprender, que se dá pelo afeto, particularidade, interesse e subjetividade de cada pessoa, num tempo capturado e experimentado pelo(a) próprio(a) aprendiz. Não se trata de um simples movimento do "não-saber" para o "saber", porque a aprendizagem transforma o sujeito, já que aprender é decifrar forçadamente o sentido de novos signos que não havíamos previsto, em encontros fortuitos, inesperados, violentos, que nos desestabiliza, num movimento que gera novas experimentações e, a posteriori, a inteligência. Portanto, para Deleuze, aprender não é adquirir conhecimento, mas uma experiência que se faz no tempo e está intimamente ligada à criação de um novo modo de pensar, agir e ser, sendo, por isso, uma experiência singular de produção e criação, uma busca que leva o indivíduo a expressar sua singularidade e diferença, adentrando vias desconhecidas, mundos ainda não descobertos, para enfim, criar o que não se sabia ainda. Quais signos, amores, afetos e encontros fizeram parte da experiência do aprendiz? (MARTINS, 2014). Por outro lado, Dewey (2010) trata da experiência estética na Arte como um alongamento da experiência estética na vida. Para ele, "a obra de arte é um desafio à execução de um ato similar de evocação e organização, através da imaginação, por parte daquele que a vivencia. (...) Esse fato constitui a singularidade da experiência estética, e essa singularidade, por sua vez, é um desafio ao pensamento. (...) porque a experiência estética é a experiência em sua íntegra" (p.472). Ou seja, é a estética como experiência, como potencialização de processos cognitivos e apreensão de conhecimento, de forma receptiva e dialética, de tal modo que a experiência estética, sendo experiência perceptiva, é também experiência criadora, já que devolve, à obra de arte, um sentido, este vindo da participação de quem experimenta, do espectador.

Durante o processo, as produções artísticas foram analisadas tecnicamente e esteticamente pelas crianças e pelo pesquisador e registradas em um diário de campo. Nestes momentos, falávamos dos exercícios técnicos vocais (envolvendo sensações do corpo, respiração, tonturas, bocejos, língua, lábios, dentes, garganta etc), das técnicas de

se tocar percussão instrumental e percussão corporal, das possibilidades de envolvimento entre música e literatura, analisando as histórias contadas, de que forma havíamos apreciado determinada canção ou momento da aula, como havíamos contextualizado tal compositor, seu estilo, sua história, como tínhamos escutado esta ou aquela obra levada à aula como atividade de apreciação, como sentíamos nossos corpos após as atividades de dança, brinquedos musicais ou expressão corporal etc.

A proposta artística adotada no estudo pautou-se num conjunto de processos composto pelo tripé *apreciação*, *contextualização* (estética, história e literatura) e *execução* (técnicas, criação, expressão corporal e performance de palco, o fazer artístico em si), e tem sido utilizada por artistas e professores de música. No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, Ana Mae Barbosa (2000) sistematizou esses processos para as artes visuais, adotando a terminologia "abordagem triangular".

O esquema norte-americano DBAE (Discipline-Based Arts Education) se utiliza do mesmo formato. Trata-se de um programa educacional formulado por J. Paul Getty Trust no início dos anos 80, tendo como alicerces quatro troncos de estudos artísticos: estética, crítica de arte, história da arte e produção artística. Também as Escuelas al Aire Libre do México com sua proposta de educação libertária caminha nesse sentido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (1998) trazem também esse modelo, com outra nomenclatura nos processos (apreciação, contextualização e produção, ao invés de leitura, contextualização e fazer artístico, como havia proposto Ana Mae).

O processo, então, foi o seguinte: apresentação da proposta de pesquisa às crianças, com a finalidade de conscientizá-las sobre seu papel no processo, permitindo que elas, como principais sujeitos, protagonizem sua própria história; apresentação da proposta artística, e apresentação do material. A partir daí, iniciamos a imersão na abordagem propriamente dita:

- Apreciação - apresentação do material estético para escuta – canções infantis, folclóricas e étnicas; canções do repertório da Música Popular Brasileira.

- Contextualização – história e estética da arte, da literatura infantil e da música, levando em conta o repertório pessoal de cada criança.

- Execução – escolha de obras apreciadas e contextualizadas; práticas musicais (envolvendo técnicas musicais diversas, expressão corporal e criação), organização da apresentação, oficina de artes visuais.

Outras propostas musicais surgiram ao longo dos encontros, conforme a necessidade: de Fonterrada (2005), a proposta de pedagogias musicais diversas e suas metodologias ao longo da história da música; de Swanwick (2003), um esquema para a o trabalho musical com crianças, que denomina CLASP (*composition, literay studies, appreciation, skills, performance*); de Sekeff (2007), questões filosóficas relevantes no que diz respeito aos usos e recursos da música; de Brito (2001) e Kater (2001), a desconstrução da educação musical tradicional e a reconstrução de um modelo que coloca o ser humano como centro da aprendizagem, características de uma prática pedagógico-musical adotada por Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005).

Estive com essa bibliografia à mão durante todo o processo, uma vez que revisitava parâmetros, metodologias da educação musical e outras fontes necessárias ao aprofundamento e à tentativa de resolução de situações-problema vindas à tona conforme caminhávamos. Lima (2017) faz uma referência de como se deu sua pesquisa de Livre-docência: na forma de um nomadismo teórico a partir do qual se configuraram alguns procedimentos de trabalho, entre eles a itinerância entre várias teorias e autores.

Com relação aos registros feitos via diários de campo, preferi inseri-los no corpo do trabalho, num subcapitulo próprio, mais adiante, e na íntegra, por acreditar que meus relatos compõem, de maneira indissociável, todo o restante da escrita. A análise será feita na sequência, mantendo um diálogo com o que venho expondo até então, de forma que, propositadamente, e com um pedido de licença poética, literalmente os recortarei, assim que julgar necessário.

Encontro, hoje, algumas das crianças que trabalharam comigo na pesquisa, crescidas, desinteressadas do passado, muitas vezes, abraçando novos projetos, adquirindo novas linguagens, modificando posturas, percepções e vivências, à espreita de novas experiências que as modifiquem, as perturbem, as faça criar outras dobras e camadas porosas, capazes de surpreendê-las esteticamente, provocando novos estados cognitivos. Umas permanecem comigo no trabalho com a Iniciação musical ou o Coral Infanto-juvenil, já inscritas nos demais cursos que o polo Peruíbe oferece (violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico e violão).

Outras estão por lá, no espaço da prefeitura (NAES). Outras sumiram. Mas o percurso permanece e permanecerá, concreta ou abstratamente, como marca na memória ou em constante ressignificação, no dia a dia de um trabalho que nunca termina.

Interlúdio - as crianças, pelo olhar do pesquisador

Nélson, Charlote, José Rodolfo, Lara, Mafalda, Jéssica, Mariazinha, Angélica, Joaquim, Ariana, Branco, Alice, Benedito, Soninha. Catorze diferenças. Catorze infâncias. Incluí mais duas – dezesseis, então - Iran (gêmeo de Nélson) e Bóris, que se recusaram a participar, elas mesmas, da pesquisa, não assinando o termo, apesar de as famílias terem consentido[10]. Mas estavam ali, cartografando junto com o grupo, sentindo as pulsações, se construindo, desmantelando e explorando singularidades. Não pude deixar de citá-las, com o respeito devido à sua auto exclusão.

Entre seis e oito anos de idade, com níveis bastante heterogêneos no processo de alfabetização, frequentadoras de escolas municipais adjacentes ao polo, com famílias de configurações diversas, estas crianças oscilavam entre estar ali de corpo e alma, participando, se doando, interagindo, auxiliando, cantando, tocando, se expressando de forma notória, ou não. Suas vozes foram ouvidas, registradas, analisadas, compartilhadas. Umas mais, outras menos, receptivas, ativas no grupo, expressivas na fala. Algumas choronas, outras bravas, alegres, mandonas, engraçadas, briguentas e delicadas. Algumas presas às avós e mães, outras soltas demais. Roupas limpas, sujas, uniformes da escola, óculos quebrados, marcas corporais de castigos, cabelos lavados, escovados, alisados. Pulseiras, brincos, maquiagens. Silêncios, diagnósticos, separações, sofrimentos, abusos, violências, abandonos, adoções. Carinhos, ternuras, necessidades, carências. Brincadeiras, namoricos, bicicletas, sustos, medo, sobressalto, ansiedade, sono, fome, anemia, enjoo e convulsões. Cuidados, mimos e proteção familiar. Recuperação na escola, rua cheia de lama na enchente, casa perto da vala, avó doente, irmã autista. Presentinhos para o professor, barulhos com a percussão, descoberta das vozes, mãozinhas ao piano, broncas, risos, palhaçadas, atividades socioeducativas, concertos, labuta, produção artística. Cantoria, leitura, "leitura", oficina de pintura, dancinhas, práticas de conjunto, gibis. Gripe, diarreia, vacina, dentinho mole, 'janelinha'. Preguiça, moleza, calor e frio. Mau humor, raiva, irritação, intolerância, nojo. Melecas de nariz, gases, cecê, "peido de sovaco", mau hálito, piolho, chulé. Guarda mal resolvida na justiça, um pai que não se conhece, uma mãe "fazendo a vida", algum parente em situação de privação de liberdade. Mãozinhas curiosas na minha orelha cheia de brincos e alargadores, unhas encardidas no meu cabelo moicano,

[10] Nomes fictícios, para a manutenção do sigilo.

abraços apertados, aconchegos, muitos doces, balas, cáries, e nenhum dentista. Quando adoecem - Praia Grande. Irmãs, irmãos, primos e primas, com idade um pouco mais avançada, indo buscar, dando almoço, levando, trazendo. Uma criança cuidando de outra, pra mãe trabalhar, pra avó limpar, porque o pai arrumou um chamego, ou o avô foi pra Bahia e fez outra família, nunca mais voltou. Subidas nas árvores para pegar fruta, se esconder, zoar. Soltar pipa, jogar cartinha, futebol, pega-pega, queimada, joguinhos no celular (pra quem tem), Carrossel, Chiquititas e outras novelas. Funk 'proibidão' e muita sensualidade. Anitta e todos os Mc's que fazem música sobre 'novinhas'. Algumas compartilham NAES e Guri, outras frequentam apenas o Guri, passando o restante do tempo em casa, ajudando, brincando, dormindo, trabalhando. Muitas vão à igreja, sem saber por quê. Moram em locais nem sempre convidativos, próximos a biqueiras, esgotos abertos, e de difícil acesso em dias chuvosos. Têm uma ancestralidade já violada. Algo inscrito, histórico, previamente elaborado para que fosse assim, uma miscigenação repudiada, levada à periferia. Algumas sinalizam que é assim, ponto. Outras já demonstram vontades de mudar, inconformismo, indignação. Todas não entendem o motivo de determinadas coisas serem como são. Já estão maduras para questionar e se impor, bater, caso apanhe, e correr o máximo que puder, se necessário. Treinam brigas e enfrentamento corporal. Colocam-se constantemente em posição de defesa e não levam desaforo para casa, de forma quase unânime. Gostam de miojo, salsicha, bala, bolo, refrigerante, pipoca, festa, panetone, brigadeiro, macarrão, batata frita, chocolate, leite com chocolate. O que tem pra comer. Mentem, desmentem, denunciam, escondem, são furtivas e manipuladoras, algumas. Honestas, francas, ferinas, outras e, contraditoriamente, as mesmas daquelas algumas. Talentosas e habilidosas para coisas múltiplas. Surpreendem, inclusive umas às outras. Possuem extenso repertório de histórias e narrativas de vida, já com tão pouca idade. Mariazinha voltou para Franco da Rocha, após sua casa ter sido inundada pela última chuva.

QUARTO MOVIMENTO

O processo de análise dos encontros

Os dados foram analisados através dos registros dos encontros, realizados por mim em meus diários de campo, levando-se em conta analisadores emergidos do material produzido, que me pautaram e me acompanharam o tempo todo em minha reflexão. Alguns temas analisadores que me acompanharam foram: benefícios dos encontros, no que diz respeito aos impactos no bem estar emocional das crianças e na sua percepção de bem viver, a partir de diálogos, assembleias e expressões de sentimentos; motivação das crianças e do educador-pesquisador durante todo o itinerário; reverberação das produções no território; permanência das marcas deixadas e sua importância na continuação da potência dos encontros; autoavaliação (RIBEIRO, 2012). Esperou-se, então, que as crianças participantes refletissem sobre sua experiência, seus sentimentos, suas convivências, expressões, e tudo o mais que os encontros propiciaram.

Acompanhamento dos encontros

Escolhi analisar o processo de construção de conhecimentos musicais via Canto Coral, e como este pode funcionar como dispositivo de cuidado às crianças participantes das aulas, através dos diários de campo, à luz de algumas características específicas da teoria de Jean Piaget[11] (1896-1980), a saber: o desenvolvimento da autonomia moral e o processo cognitivo pautado na tríade assimilação, adaptação, acomodação[12]. Para Piaget (1977), a ética é compreendida através da relação de cooperação interpessoal, necessária à conquista da autonomia intelectual, e consequente acordo mútuo de consciências. Para o autor, há três momentos pelo qual passa o processo de constituição da consciência

[11] Não deixarei, no entanto, caso surja necessidade, de citar outras fontes teóricas com as quais venho dialogando.

[12] Entendo, como Sarmento (2008), que os Estudos da Criança não negam o desenvolvimento, mas assumem que ele se dá em todos os períodos da vida. Então, não assumirei, para esta análise, estudos da Psicologia do Desenvolvimento que tratam a infância através de estádios de desenvolvimento. Ao contrário, esta pesquisa propõe, desde sua gênese, a colocação da criança como ator, autor e agente social (PASSEGGI, 2018, p. 119), consideradas, numa abordagem interdisciplinar, a partir do que agem, pensam e criam, não sendo um ser em transição, a tornar-se um adulto, mas pertencendo, apesar disso, a um mundo compartimentado, que adota o esquema geracional, desigual e estratificado, elaborado pelo mundo adulto. (SARMENTO, 2004).

moral autônoma: anomia, heteronomia e autonomia. A primeira, quando ainda não há diferenciação entre hábito e norma (desprendimento das normas), a segunda, formulada pela criança a partir de ordenamentos, coerção, obrigatoriedade de uma norma que provém do outro, um respeito unilateral da criança para com alguém mais velho, criando limites e a possibilidade de organização de uma escala própria de valores, e a terceira, surgida como consciência ética, a partir do querer, do fazer por admiração e não por medo, da cooperação, da reciprocidade (FREITAS, 2002).

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado, ou seja, é pela via da autonomia que se desenvolve a socialização fundamentada na igualdade e na diversidade (PIAGET, 1977).

A base da explicação para o processo de desenvolvimento moral da criança está na elaboração sobre o processo cognitivo. De acordo com Piaget (1999), a partir da interação com o meio, esquemas mentais se organizam no intuito de autorregular os indivíduos, num constante processo de adaptação ao meio social. Novas informações chegam a todo o momento e são processadas por assimilação, juntamente com conhecimentos já adquiridos anteriormente, o que promove uma modificação para que essas informações sejam acomodadas. Quando há acomodação desse processamento de novas aprendizagens, novos processos cognitivos recomeçam, concomitantemente, em constante movimento pela busca de equilíbrio entre fatores internos e externos, que Piaget (1999) chama de equilibração majorante (equilíbrio instável, que se modifica), o que permite a atribuição de significados aos objetos, a organização de esquemas mentais e o desenvolvimento da inteligência e de formas cada vez mais complexas e elaboradas de ação e pensamento.

Algumas das crianças que participaram das atividades de Canto Coral Infantil, e que estiveram envolvidas com esta pesquisa, apresentam, ora posturas com características heterônomas, ora autônomas, dependendo do momento, do assunto, da situação. Não há como avaliar, de maneira categórica e simplista, quando houve um ou outro rompante disto ou daquilo, se heterônomo ou autônomo, mesmo porque as ações se misturam, se interpenetram, não podem ser isoladas, não há como analisá-las separadamente, e não dizem respeito apenas às infâncias, estendendo-se, este processo de aprendizagem social, ao longo de toda a vida. Este grupo, heterogêneo, mostrou

traços de um caminho rumo à construção da autonomia, isto potencializado nas aulas de canto coral como uma das principais diretrizes do trabalho, não apenas do educador-pesquisador, mas da instituição. O Projeto Guri tem como mote a construção da autonomia intelectual, do protagonismo infanto-juvenil e de um empoderamento de crianças e adolescentes, o que deverá propiciar a luta por direitos violados, a restituição e garantia desses direitos e a transformação de um estado de desproteção social para um estado satisfatório de inclusão social.

Partindo do princípio piagetiano calcado no processo de construção da autonomia moral e intelectual de sujeitos, assim como da inteligência, nossos encontros musicais produziram consciências autônomas, respeito mútuo, admiração, cooperação e reciprocidade entre os pares, proporcionando sentimentos de pertencimento, cuidado e atenção de uns com outros, assim como consciência de potencialidades para a transformação de um estado de vulnerabilidade para outro, de emancipação, empoderamento, alicerçado na igualdade, no respeito à diversidade, na lucidez da possibilidade de justiça e inclusão social, na solidariedade, na liberdade de expressão e pensamento, no autoconhecimento, no amor próprio, nas diversas e plausíveis sensações de felicidade. Ainda, o quanto todo esse novo processo gerou outros, que, assimilados e acomodados, possibilitaram um estado de equilíbrio, permitindo espaço a novas e ininterruptas adaptações.

Com relação a parâmetros específicos do ambiente musical, avaliei os encontros de acordo com os seguintes critérios: desenvolvimento artístico-musical geral; desenvolvimento musical técnico-vocal; conhecimento do repertório nos aspectos literário, vocal e musical geral; participação nas aulas; presença nas aulas; atitudes alinhadas de acordo com o manual do aluno (direitos e deveres), regras gerais de convivência e do espaço em que estamos inseridos (NAES), e combinados construídos coletivamente, de acordo com necessidades emergentes, e que possam surgir nas singularidades e pluralidades do conjunto, sempre primando pela questão da construção de valores de ética, solidariedade e cidadania, que, ainda que não musicais, interferem diretamente no processo cognitivo-musical e de construção de conhecimento artístico, de maneira geral.

Privilegiei, sobretudo, as avaliações formativas, que ocorreram ao longo do processo. Nossos resultados estão mais nos processos e conquistas diárias, em parceria

com a equipe, alunas e alunos, como se não houvesse um ponto final. É mais como deixar em aberto novas reflexões e provocações.

Seguindo adiante, retomarei, do Terceiro Movimento deste texto, *Caminhos percorridos*, para aprofundar o tema avaliação, um autor que pensa a música sobre o alicerce de uma abreviatura criada por ele – CLASP (composition, literary studies, appreciation, skills, performance). Adotou-se, em português – TECLA (técnica, execução, composição/criação, literatura e apreciação). Swanwick (2003) aponta alguns critérios de avaliação em música, dos quais faço uso, pedindo licença para longas citações, que julgo necessárias:

> Consciência e controle de materiais sonoros: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio de instrumentos ou vozes:
> Consciência e controle do caráter expressivo: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma de frases musicais;
> Consciência e controle da forma musical: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;
> Consciência do valor pessoal e cultural da música: mostrados na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos. (p. 91).

Esmiuçando um pouco mais, Swanwick (2003) elenca alguns critérios para avaliar o trabalho musical, de acordo com cada um dos parâmetros supracitados:

> *Materiais*
> Nível 1 – reconhece (explora) sonoridades: por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.
> Nível 2 – identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipo de instrumentos, timbres e textura.
> *Expressão*
> Nível 3 – (comunica) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.
> Nível 4 – analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.
> *Forma*
> Nível 5 – percebe (demonstra) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.
> Nível 6 – (faz) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos e processos estilísticos.

> *Valor*
> Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mentido com determinadas obras, intérpretes e compositores.
> Nível 8 – desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) ideias críticas e analíticas sobre música.

Ainda, observa o autor:

> A ideia de camadas cumulativas é essencialmente piagetiana. Infelizmente, a convenção popular argumenta, muito erroneamente, que Piaget pensava em cada estágio separado dos outros. (...) quando ele escreve sobre o desenvolvimento de crianças através do que chama estruturas sucessivas, (...), nos fala simplesmente que isso é essencial para compreender como cada um desses comportamentos é continuado pelo que o segue, na direção de um equilíbrio mais baixo para um mais alto. É por essa razão que, em nossa visão, uma análise estática e descontinuada dos níveis estratificados é inaceitável. (SWANWICK, 2003, p 92)

Corroboro a ideia do autor, reiterando que esses parâmetros podem se configurar como fenômenos concomitantes. Então, avaliar música é não apenas um processo contínuo, com parâmetros regulares, mas também uma possibilidade de enxergar uma grande complexidade em pequenas complexidades, de forma a avaliar mais em que nível de desenvolvimento está cada criança, do que em categorizar esses parâmetros para determinadas faixas etárias.

Além disso, estamos aqui avaliando de que forma a criança se utiliza da música para compor repertórios pessoais que possibilitem a transformação de um estado. Mihaly Csikszentmihalyi (1934) defende que a Música, assim como outras atividades que possam incitar prazer, pode ser uma ferramenta para se encontrar um estado de felicidade que não é encontrado na vida cotidiana. Esse estado de fluxo se caracteriza, conforme Mihaly (1990), pelo grau de envolvimento no que se está fazendo, com foco e concentração; por um sentimento de êxtase, de estar fora da realidade do dia a dia; por uma maior claridade interna, sabendo o que deve ser feito e quão bem estamos fazendo o que deve ser feito, com feedback imediato; por uma consciência de que a atividade é possível, que nossas habilidades são adequadas para a tarefa; por um sentimento de serenidade, sem preocupações e um sentimento de estar crescendo além dos limites do ego; por uma ideia de estar além da dimensão temporal, totalmente focado no momento presente; e por uma motivação intrínseca, seja qual for o elemento que o produz, o flow é a nossa própria recompensa.

Trago abaixo alguns parâmetros avaliativos que utilizo ao final de cada semestre, e que podem compor este estudo no intuito de se vislumbrar a coesão e a coerência entre proposta e o que se espera do processo de desenvolvimento musical através do Canto Coral Infantil: desenvolvimento de percepção rítmica, por meio do reconhecimento da própria pulsação e do pulso coletivo; desenvolvimento de percepção melódica, conhecimento e reconhecimento de sons e ruídos dos diversos ambientes, e elaboração de imagens sonoras desse conhecimento; desenvolvimento de percepção harmônica, experimentação e reconhecimento do movimento das mudanças e modulações presentes na verticalidade musical; participação em atividades que exigem silêncio, como apreciação musical e escuta musical dirigida, desenvolvendo a capacidade de ouvir não apenas música, mas pessoas, demais animais, coisas e todo o conjunto de elementos da ecologia sonora na qual estamos inseridos (as); participação em atividades de interpretação e execução musicais em sala de aula; participação em atividades de performance (intervenções e apresentações musicais fora do espaço); demonstração de curiosidade artística, criatividade e capacidade de expressar-se por meio de dispositivos artísticos.

Para além do universo artístico-musical, alguns pontos relevantes foram considerados para a avaliação geral dos encontros: participação nas aulas; demonstração de interesse pelos conteúdos; compreensão do significado da Arte para a vida; respeito às necessidades e singularidades do outro; construção da diversidade, da pluralidade e de valores éticos; constante exercício de desenvolvimento de competências e sentimentos que possibilitem resiliência, ações transformadoras e enfrentamento de dificuldades; auto identificação das crianças como seres integrantes de um conjunto social, cujos direitos e deveres devem constantemente ser elaborados e revisitados.

Por fim, no intuito de esclarecer questões pontuais acerca do objetivo deste trabalho, avaliei as atividades sob a perspectiva da atenção e do cuidado a crianças em situação de desproteção social, observando que, em muitos momentos, ficou claro o quanto a música permitiu que houvesse uma imersão significativa do grupo nas aulas, um comprometimento substancial na aprendizagem e compartilhamento de conteúdos musicais e não musicais, um mútuo cuidado, e o desenvolvimento genuíno no que diz respeito à construção de valores sociais, como alteridade, empatia, autonomia, empoderamento e autoconhecimento.

Antecipando as considerações finais, chegamos a um lugar satisfatório de realização dos objetivos, do cumprimento de algumas metas artístico-pedagógicas, e do esclarecimento de algumas questões sobre intersecções possíveis entre música, infâncias e vulnerabilidades.

O labor - Os diários de campo

Os registros dos encontros se deram no mesmo dia em que ocorreram, por volta de cinco horas mais tarde, após a conclusão do período integral de trabalho no polo Peruíbe. Resgatei as lembranças mais marcantes de cada dia, após organizar mentalmente o itinerário de cada uma das aulas. Mesmo com planejamentos previamente organizados, sempre privilegiei, em meu trabalho com crianças, uma grande margem para imprevistos, novidades e possibilidades de outras expressões delas e minha, intempéries e obstáculos no percurso. Desta forma, os encontros têm um caráter de espontaneidade, assim como a escrita o teve.

Algumas das crianças não surgiram com a mesma evidência que outras, pois escrevi de forma catártica, recuperando marcas mais notórias e profundas dos momentos, evitando uma categorização sistemática daquilo que emergiu com mais força.

Assumi o risco, com esta forma de proceder metodologicamente, de excluir dados que pudessem ter relevância, mas, por outro lado, escolhi maneiras de, olhando e escutando com mais atenção determinados recortes, potencializar aquilo que, ocultamente, pelo silêncio ou resguardo ou timidez, nas entrelinhas, pode ter vindo à tona na forma de uma colaboração mais delicada, de uma ponte necessária para que as escutas e olhares ocorressem, como se aquilo que está intrínseco tivesse o mesmo valor daquilo que brota espontaneamente, e porque a pausa tem o mesmo valor do som.

Apresentarei os diários de campo da seguinte forma: em itálico, o diário original, escrito logo após os encontros. Enumerei-os e registrei as datas logo em seguida. Após os originais, em escrita não itálica, a discussão com uma abordagem mais teórica, buscando o diálogo profícuo entre referenciais, o trabalho de campo e a escrita. Recuperarei, na medida em que houver necessidade, trechos dos diários, de maneira esparsa e sem ordem cronológica, no intuito de fundamentar a discussão, buscando trazer legitimidade às narrativas.

1 – 09.08.2018

Com minha supervisora no local, iniciamos a aula. Primeiro dia. Crianças novas. Recusas e choros. As veteranas auxiliando no processo de inclusão: "Venha, vai ser legal", insiste Lara.

Como de costume, ordem e desordem – desarrumação das cadeiras previamente colocadas em posição de meia lua, bisbilhotamento de material de trabalho na mesa logo atrás do piano; reconhecimentos: "ela está na minha sala!" (da escola); conferência da presença de avós e mães, que permanecem sentadas lá fora, nos bancos, ao menos nos primeiros dias (apenas em alguns casos).

O menor da turma chorava compulsivamente. Sua mãe morrera, seu pai traficava, sua avó não o largava. Sofria e não queria estar lá. Nossa coordenadora batia à porta a cada tempo apresentando novas crianças e famílias, fazendo-as reconhecer o espaço, na expectativa de que se sentissem pertencidas a ele.

Levei livros infantis para quebrar o gelo. Contei-lhes a história da árvore generosa[13] *que, apesar de ser mutilada, permanecia com uma atitude positiva frente às dificuldades (trabalhamos, no Projeto Guri, ações que motivam sentimentos de resiliência, pertencimento, fortalecimento de vínculos, cultura da paz etc).*

Com tudo (des)organizado, iniciamos, já com um tempo um pouco mais curto, a escuta vocal para estabelecer parâmetros de classificação grave-média-aguda.

As anteriormente apavoradas já se sentiam em casa. Encontro com amigos e amigas da rua, da igreja e da escola, palhaçadas do educador, outras crianças apavoradas, num grande sentimento de solidariedade, sensação de liberdade, ao menos inicialmente, de entrar e sair da sala para conferir se mães e avós ainda estavam ali (e estavam).

Tudo isso, pátio cheio, mais outras crianças maiores, adolescentes, mais famílias e todo aquele furdunço geral (que não é do primeiro dia, mas de todos os dias), fizeram as crianças relaxarem e aproveitarem os momentos em que pudemos nos conhecer um pouco mais efetivamente, via olhar, voz, cheiros, risos, toque.

Saímos, todas e todos, mais leves.

---

[13] SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Trad. Fernando Sabino. SP: Companhia das Letrinhas, 2017.

2 – 14.08.2018

Bóris chegou muito bravo, irritado, com a fisionomia de quem indicava uma postura de poucos amigos. Sua irmã, mais velha e participante de outro grupo coral, veio a mim na porta e sussurrou que o pai lhe havia conferido um castigo – a semana toda sem o tablet. Pensei logo – não há o que comer ou vestir, a família sofre com a dependência química, internações e privação de liberdade desse pai, mas há um tablet... Estou buscando quebrar pré-conceitos e compreender o funcionamento dessa dinâmica. Sentou-se, então, ao fundo, sem querer nada com ninguém. Na medida em que fomos nos soltando, juntou-se ao grupo, ainda aborrecido. Inventamos de selecionar algumas brincadeiras musicais, saindo um pouco da esfera vocal e de construção de repertório. Vamos trabalhar com o corpo! Juntamos nossas energias, nossas mãos e iniciamos uma ciranda, apenas ao som instrumental do piano. Bóris entrou na roda, sem, no entanto, dar as mãos a ninguém e sinalizando todas as expressões possíveis de descontentamento com sua situação de privação de tablet. Risos, solturas, liberdades e canto; gestos, invenções, criações e gargalhadas; caídas ao chão, bagunça e mais brincadeiras. Sem perceber estava Bóris rindo, brincando, se soltando, dando as mãos e participando.

Próxima atividade – roda de percussão. Em 2019 transformaremos o Coral Infantil do Projeto Guri em Iniciação Musical, e será obrigatório o uso de instrumentos de percussão. Então, já recebemos no polo uma caixa com algum material, para reconhecimento e preparação desse território musical. Como não poderia deixar de ser, houve uma recusa inicial de Bóris em participar, mesmo tendo vontade. Todo dia há um motivo para a rebeldia. Quando lhe foi dado, pelos ajudantes do dia, o tamborim, instrumento do qual tem fascinação, logo se encheu de paixão, começou a tocar e a se divertir. No momento da troca (quando digo 'Passoooooooou!', as crianças trocam, no sentido horário, de instrumentos, até que a primeira configuração novamente chegue), não poderia entregar os pontos, recusando-se a fazer o que estava combinado. O interessante é que, pela pressão do grupo (neste dia, ainda não estávamos com a turma cheia, havia 14 crianças), e com todo o rosto ainda em sinal de contrariedade, Bóris passou para a frente seu instrumento, se apoderando do próximo, e gostando tanto quanto. E assim por diante. Ao final da aula estavam, como de costume, todas as crianças no meu entorno, conectadas física e emocionalmente à aula, a mim e umas às outras, inclusive Bóris.

3 – 16.08.2018

Mais furdunço, como de costume, dessa vez com as entregas, dúvidas no preenchimento, consultas etc, dos termos de consentimento livre e esclarecido e termos de assentimento. Algumas famílias que já haviam levado para casa entregaram prontamente. Outras, com medo, tiveram dúvidas. Outras, ainda, não sabiam do que se tratava – o que era um mestrado, por que essa necessidade, se as crianças teriam que participar disso ou daquilo; outras, ainda interrompiam minha fala, dizendo "claro, nem precisa terminar... onde eu assino?".

Foram tantas as configurações diferentes de dúvidas e comentários que acabei tomando um pouco do tempo da aula para atender essas demandas. Mas sei que isso fez parte do processo e auxiliou-nos a fortalecer vínculos de trabalho e confiança.

Passado esse tormento inicial (do qual as crianças se nutriram e aproveitaram para colocar os assuntos em dia), retomamos o assunto 'pesquisa', já rapidamente citado nos dois primeiros encontros. Alinhamos o termo a lições de casa, internet, rua e descobertas da vida (animais novos, plantas, pessoas, casas, lugares, comidas, cheiros etc), pesquisas sobre si, sobre o corpo, sobre a voz, sobre gostos musicais. Avançamos e falamos um pouco sobre estética e filosofia da arte, trazendo à tona o funk e seus palavrões.

Algumas crianças sentiram-se seguras ao dizer que em casa só ouvem hinos. Outras, funk. Outras, nada, mas o pai gosta de sertanejo sofrência. No bate-papo, crianças que não falaram ainda puseram-se a tagarelar e soltaram a voz, fazendo-se escutar pelo grupo. O interessante foi ver o quanto estavam à vontade e o quanto (já) se apoderavam do ambiente, sentindo-se livres para falar, expor ideias, opiniões e expressões diversas.

Iniciamos os exercícios vocais, uns mais técnicos, outros mais divertidos, como pequenas canções que falam sobre modos de ser e viver, chulés e puns. Risos e solturas sempre fazem parte dessa parte. Corpos vão se amolecendo e temperamentos se mostram, sem muito mais pudor. É relativamente rápido, a meu ver, o processo pelo qual crianças de 06 ou 07 anos se deixam levar pela necessidade de expressão. Aderem logo, respondem agilmente, articulam, criam e elaboram. Saem do estado em que chegam (cansadas da escola, com problemas em casa etc) e tornam-se o grupo, o coletivo, o coral, cantando, tocando e brincando. Naquele momento são aquele momento.

E muitas levam esse momento para fora, trazendo-o no encontro seguinte, via emoções enraizadas, memória e sugestões novas.

4 – 21.08.2018

Prática de conjunto. Hoje foi o dia. Já havíamos recebido a turma de violino para apreciação e trocas, mas hoje juntamos. A canção "Jardim da fantasia", de Paulinho Pedra Azul, tomou outra forma, se transformando em algo novo, incitando novas sensações e promovendo novas maneiras de escutar e sentir o coletivo. O olhar das crianças que nunca haviam passado por isso denunciou seu encantamento: "noooosssa", Branco desatou-se. Dos violinos, também vieram pequenos arrebatamentos de pessoas novas ali, que não desconfiavam que fazíamos isso – juntar naipes (violões e violoncelos, coral e violões, violinos e violoncelos, todo mundo!). A sala cheia (temos, inclusive – e sempre – crianças e adolescentes penetras, de outras turmas, que se infiltram ali para apreciar, 'curtir' e relaxar, antes das atividades do dia, ao som das vozes infantis, do ambiente de brincadeiras, percussão, leituras e outras delicadezas). "De novo!", alguém soltou. Sinal de que estava funcionando, para mim. Conseguimos nos agregar. De novo, então. Agora só o coral. Agora só os violinos (epa, temos uma viola! Explica-se a viola). Palmas e tchau, violinos de volta à sala de violinos (e viola). Minha deixa para deixar as crianças falarem. Propus novamente um depoimento de gostos musicais. Tudo se mantinha igual, exceto pela música do rato, que havia surgido ali. "A do rato, que quer casar com a Lua", soltou Charlote, que assistia à TV Cultura, e havia ouvido e visto ali, dezenas de vezes, o clipe da música "O rato", do Palavra Cantada, "uma história de amor que acaba bem e faz todo mundo ficar feliz, além de ser muito engraçada", explicou Lara, de 8 anos, já antiga no coral e membro da classe de violões, o que lhe confere um certo status no coro infantil, já que é a única a participar de outro instrumento (geralmente, liberamos outro instrumento apenas após completarem 9 anos). Muito difícil para vocês, expliquei, dizendo que era uma obra longa, que dependia de interpretação, personagens e outros artefatos que ainda não tínhamos construído. Mas podíamos ouvir. Então, cantei, o que causou risos, questionamentos, aproximações e identificações com o tema, especialmente porque o personagem principal é um rato, condenado por nós por ser sujo e repugnante... mas não esse da canção, delicado e romântico.

Há vida após o funk. Há prática de conjunto. Há outros ratos que não conhecemos e que podem ressignificar nossa existência.

5 – 23.08.2018

José Rodolfo não chegou bem. Descobriu que a mãe havia jogado fora todos os recipientes de Yakult que ele guardara para fazer instrumentos, palhacinhos, robozinhos, telefones, legos reciclados, porta-qualquer-coisa. Chorou quando lhe perguntei o que foi. Desabafou e desabou. Sentou-se longe do grupo e só precisava liberar a tensão. Ouvimos seus sentimentos – ódio, revolta e necessidade de vingança. Todos temos. O que fazemos com eles é que são elas. Começaram os depoimentos: "uma vez, isso", "outra vez aquilo". Todas e todos já haviam passado por algo semelhante, mesmo que apenas na fantasia. Mas isso serviu para fazê-lo sentir-se melhor, trazendo-o à nossa energia e sinergia, fazendo-o pertencer.

Cantamos, cantamos e cantamos.

Ele se emocionou um pouco mais e passou, então, a contar outras situações que lhe aborreceram, como que em prestações, numa necessidade de contar-se aos poucos, liberando lentamente suas tensões. Na medida em que a aula passava, sentava-se mais próximo ao grupo, terminando por estar bem ao nosso lado, ao final, rindo, trocando e tocando sua querida amiga Ariana, a qual ele simplesmente havia ignorado no início do encontro.

"Estamos produzindo dados", refleti, cartograficamente. Compartilhei. "Oi?", foi a reação inicial. Expliquei, enquanto Bóris se entretinha em chutar a cadeira alheia, Angélica ria com Mafalda, que olhava para Lara e inventava, coletivamente, gestos esparsos. Nélson brincava sozinho, Ariana dizia coisinhas a si mesma, Charlote batia de brincadeira em Jéssica e Joaquim observava tudo, olhando para mim como se dissesse "que gente maluca...!".

6 – 28.08.2018

Hoje fizemos tudo o que tínhamos direito. Recebemos gente nova. Tocamos percussão. Fizemos prática de conjunto com violinos e violas. Apreciamos livros e gibis. Cantamos nossas canções. Brincamos. Ufa. Deu tempo. Nenhum contratempo. Ninguém emburrado. Nada de violência. Nada de bagunça. Apenas ficamos felizes. Ninguém faltou. O clima estava bom, ameno e agradável. Um daqueles dias em que tudo fica bem, e simplesmente bem. Não há motivo para pesquisar, cartografar, se pré-ocupar.

Trabalhar com infâncias é isso... às vezes (às vezes). Surpreende pela tranquilidade ou pela perturbação. Hoje foi pela paz. Chegamos bem, saímos bem. Apenas isso. Sem mais palavras.

7 – 04.09.2018

A educadora de cordas friccionadas agudas se acidentou, causando um pequeno frisson no local. Uma coisa nova a lidar. Ânimos desformatados. Mesmo as crianças do coral infantil percebem, sentem, perguntam, questionam. Irmãs e irmãos fazem aula de violino. "O que aconteceu com a professora de violino?". Murmúrios, invenções e criações de histórias fantasmagóricas. De uma trinca no dedo à perna toda quebrada, o assunto resvala como brisa de outono. Calma, vamos voltar para a casinha. Tudo está bem. Nada de prática de conjunto hoje. Nada de apreciação ao vivo hoje. Nada de visitas dos violinos e viola na sala do coral hoje. Semana que vem tudo volta a ser como era. E algumas das crianças não lidam bem com destemperos da vida, com deslocamentos na rotina.

O trabalho, sempre árduo, demanda mais paciência, reflexões e atividades extras para tirar do sobressalto o que a contingência fez questão de colocar.

Semana passada não teve (fomos a um encontro de guris das Fundações C.A.S.A.). Então, estamos com atraso de um encontro. Crescemos e amadurecemos um pouco mais do que se estivéssemos nos visto quinta passada. Uma ansiedade para recomeçar e saber se hoje tem! Sim, hoje tem. E o professor também tem o direito de estar um pouco fora da casinha. E isso afeta o grupo, de alguma forma. Menos risonho, mais cansado, pedindo mais calma e negando mais brincadeiras. As mais sensíveis vêm a mim com um abraço, um cafuné e uma palavra carinhosa. As mais distantes se ressentem com meu distanciamento.

Não nos escutamos tanto hoje. Estou apenas deixando fluir o que aprendo com a cartografia. Levar um dia de cada vez ao seu próprio lugar, sem estabelecer que hoje será assim e pronto (é esse mesmo a intuito da cartografia?...). Não foi assim, foi assado. E agora? Agora revisitamos, recolocamos e revemos posturas, pesquisas, afetos e desafetos. Coloco à mesa: querem o quê? O que vamos fazer hoje? "Brincar!" O que mais? "Só". Não. Só, não. O que mais? "Pegar livros" (montei um acervo com as doações que recebo e, é claro, bisbilhoteiras que são, as crianças sabem que há, e onde fica). Ok, vamos. Saímos a um passeio dentro do polo. Algo importantíssimo, afinal saímos da sala... Os livros nem importavam tanto.

Fomos. Em fila!... Nenhum respeito ao meu comando militar. Não sou esse comandante. Como querer, num dia ruim, ser rígido e, ainda por cima, ser respeitado? Tudo bem, sem fila, apenas vamos, numa alegria contangiante, uma bagunça saudável, falas gostosas, corpos soltos, mãozinhas dadas.

Já mudei, eu, pesquisador, meu ânimo.

Com a pretensão de mudar algo, fui mudado pela simplicidade e transparência das crianças, que me ensinaram um pouco a ser mais leve e menos complexo.

8 – 06.09.2018

Aproveitei a atividade da terça (sair pelo polo para ir à sala da coordenação pegar livros), para promover o Dia de ler todo dia. Esse é um dos programas internos do Projeto Guri, incentivando a leitura e permitindo articulações entre literatura e realidades. Além do proposto (crianças e adolescentes levam os próprios livros), consigo sempre um grande número de obras, que são doadas por outras instituições ou pessoas amigas, e que levo ao nosso ambiente para apreciação e doação. A doação sempre vem acompanhada do discurso do compartilhamento – após ler, passe adiante, troque, empreste (o que raramente acontece, mas já melhoramos bastante, ao menos entre as crianças maiores e adolescentes).

Os gibis são motivo de guerra, então temos que trabalhar mais com eles do que com os livros. O que fazemos – primeiro colocamos tudo à disposição de todos e vemos o que acontece. Há crianças bem tranquilas que aguardam o final da batalha inicial e usufruem calmamente do que 'sobrou' (às vezes os melhores títulos são os que ficam por último). O segundo momento, passado o conflito primeiro, é o da negociação, regado a revolta, rebeldia, (às vezes xingamentos) e, naturalmente, intervenções do educador ou de outras crianças com um pouco mais de maturidade para enfrentar situações de adversidade.

Logo após, fazemos a apreciação do material. Quem pegou o quê, o que é a obra, para que serve, se há ilustrações, se a letra é caixa alta ou letra de imprensa, se o assunto é legal etc. Começamos a perceber o interesse e o desinteresse. Trocas começam a ficar naturais e logo o clima de tensão vira uma grande e saudável apreciação em grupo, desmantelando aquela sensação inicial (e da qual muitas das crianças dali estão acostumadas no cotidiano) de que, se não for pela violência, nunca conseguirei nada. Aprendem, então, que há outros modos de ser, de fazer e de ter. A importância do gesto é maior que a importância da obra em si. Ter à disposição, apreciar, trocar, levar para casa.

Isso as torna mais felizes, independentemente do conteúdo literário. Esse vem, mas depois, e muitas vezes sem a carga emocional do percurso, do processo, do aprendizado sinestésico, via experiência vivida, apenas como um conteúdo a mais. Isso não nos faz parar com a música. Aquecemos, ensaiamos, dividimos vozes, rimos e choramos. Hoje não tocamos percussão. Muito frio e chuva. Não estávamos para isso.

9 – 11.09.2018

Após alguns dias sem aparecer, os gêmeos 'idênticos' Nélson e Iran. surgiram, mais diferentes do que nunca. Nélson veio ao curso primeiro, resistente e sem vontade. Gostou tanto que na aula seguinte apareceram dois, muito parecidos, e levantando à turma a misteriosa questão: quem é quem? Após esse dia, Nélson, o primeiro a vir e quem trouxe o irmão, teve que se ausentar por conta de agendamentos com a T.O.. Iran permaneceu assíduo, participativo e demonstrando satisfação nas atividades. Semana passada, sumiram por conta de uma cirurgia da mãe, que passa bem.

Hoje, em determinado momento, Nélson solicitou uma visita ao banheiro. Sumiu. Ninguém o achava ('ninguém', leia-se crianças...). Iran, desesperado pela perda de sua cara-metade, também quis ir ao banheiro, na esperança de, ele, e apenas ele, encontrar o irmão. Frustração. Nada do Nélson. Deixei os ânimos se exaltarem um pouco, para a busca não perder a espontaneidade e também para que as crianças lidassem com essa necessidade – a de salvar alguém em perigo, afinal de contas! Permaneci ali, sabendo que Nélson havia adentrado, sem nenhuma noção prévia de algumas das regras do espaço, no banheiro de adultos. Cônscio da situação, aguardei sua saída, que se deu de forma tranquila, já que não sabia do furdunço externo, e se portando como um ilustre que deixa seu gabinete após uma missão cumprida. Ficamos sabendo, depois, e como esse assunto diz sempre muito respeito às crianças, de forma geral, que ele havia feito, ali mesmo, com toda aquela coragem de usar o banheiro dos professores, o número dois. Isso causou alguma indignação e um grupo de crianças, piagetianas, exigiu, de duas, uma: ou que todas usassem o banheiro de adultos, ou que nenhuma outra criança, nunca mais, entrasse ali e, se entrasse, fosse severamente punida. Combinado feito – nenhuma criança no banheiro de adultos – seguimos sem muita novidade na aula, que já havia dado bastante pano para manga e causado o alvoroço necessário ao dispêndio de energia de todo mundo. Exceto, é claro, do Nélson.

10 – 13.09.2018

Há dias de alegrias e de tristezas. Hoje houve tristezas, choros, pais internados em centro de recuperação de usuários de drogas, em Santa Catarina, avó perdendo a visão, neta deslocada, sem eira nem beira, morando com vizinhos ou pessoas conhecidas, mesmo tendo a mãe biológica a duas quadras de casa. Foi um dia triste, pois houve, em casa, xingamentos, ofensas, brigas, destemperos de vidas. Choveu. Crianças devem, então, andar pela lama, pelas valas abertas, pelos ratos e lixos. Seus uniformes escolares ficam encharcados, mal cheirosos e cobertos de lama. Com tanta mudança climática, seus narizinhos estão com volume considerável de secreção e seus olhinhos abatidos parecem febris. Também meu olhar está turvo, meu corpo mais sensibilizado por sofrimentos diversos.

Cantamos, de qualquer forma (nesses dias o cuidado é mais importante que a música em si). Fomos, levemente, nos abrigando uns aos outros, recolhendo um pouco nossas dores, ao mesmo tempo em que deixando elas serem cuidadas pelo ambiente. Conversamos um pouco sobre amenidades – escola, casa, família etc., assuntos que, para algumas das crianças dali, não são amenidades. Falamos, então, sobre figurinhas, cabelos, roupas, comidas (novamente esbarramos com tristezas e faltas disso ou daquilo, preconceitos, rancores sobre cabelos crespos e comidas que não se comem). Um abraço necessário surgiu e uma das crianças desatinou a chorar em meu ombro, solicitando colo. Perguntei se queria conversar. Disse que não. Chorava copiosamente. Nem sempre sinto que posso continuar. Às vezes devo apenas deixar, parar, silenciar. Depois de um rosto lavado e um nariz enxuto, olhinhos outros lacrimejados de compaixão e empatia, tentamos retornar à música. Não deu. Não dá para cantar hoje. Vamos apenas trabalhar com a percussão, sem nos preocupar em percutir, apenas pela escolha de objetos, pela sensação do som, do toque, da troca. Palavras que não se dizem oralmente, mas como pulso. Uma espécie de massagem às nossas fibras e membranas mais profundas, feita pela vibração de cilindros coloridos, rodas de chuva, pandeiros-oceanos, caxixis, agogôs, clavas, guizos, block's e toda a sorte de castanholas: joaninha, sapo, jacaré e hipopótamo. Esses foram nossos companheiros de luta hoje.

11 – 18.09.2018

Tivemos hoje a visita ilustre de um ser errante (muitas vezes deslocado, mas nunca temeroso por desamparo), dentro da sala! Negão irrompeu com alegria e fome o ensaio das crianças, aguardando o banquete sempre disponível de ração que o aguarda. É um membro canino efetivo da equipe do polo, que leva amor e sabedoria da vida das ruas às nossas crianças. Ensina humildade, troca carinhos, ama e é amado. Todos o conhecem pela sua triste história de abandono e pela coragem e resiliência em sobreviver em meio a tantas exposições, riscos e intempéries. Seu tamanho de labrador vira-lata, sua cor negra-ruça, sua simpatia e doçura, tudo faz com que qualquer aula simplesmente pare para que o encontro seja o mais significativo possível. Paramos, então, nosso aquecimento vocal. Saímos em comboio para alimentá-lo. Foi abraçado, acariciado, reverenciado, como um ancião e seu rebanho de fiéis. Infelizmente não podíamos continuar com o regozijo por muito tempo. "Fechamos" a porta para ele, atravessando o estojo que abriga nosso piano, rente ao chão, na porta, formando uma pequena barreira que ele passaria tranquilamente, não fosse sua tão natural obediência e fidelidade canina. Ficou ali nos assistindo e ouvindo, observando e aguardando mais afagos e, quem sabe, alguns quilos de carne moída ou salsicha.

Isso claramente reconfortou algumas crianças, como se aquele momento, tão precioso de carinho, amor e cuidado também fosse para elas, também as fizesse sentir o calor e o olhar terno das criaturas humanas e caninas ao seu redor. Foi especial, como sempre, mas, talvez o fato de sua entrada ter sido tão triunfal e apoteótica e ocorrido de maneira tão súbita no espaço tornou esse instante um arrebatamento que se prolongou por apenas alguns minutos, tão potentes e intensos que proporcionaram marcas e reforçaram vínculos necessários no convívio entre todas e todos.

Não tenho dúvidas de que a música, hoje, ficou em segundo plano. Cantamos, tocamos, mas fomos tocados profundamente pela sensibilidade desse ser tão precioso que nos traz todo esse ensinamento, todo o seu sacerdócio, toda sua majestade, ensinando empatia, solidariedade e vontade de viver.

O canto coral tornou-se isso hoje. Uma marca profunda de generosidades, de sobreposições, percepções e descobertas.

Negão faleceu em novembro de 2019.

12 – 20.09.2018

Hélio Ziskind, inspirado por Ruth Rocha, criou a canção "Doze coisinhas à toa que nos fazem felizes". Uma dessas coisinhas é "passar cola na mão e descascar". Preparei-me para as atividades de hoje levando o maior tubo de Tenaz que tinha em minha papelaria particular. Passamos cola na mão e descascamos. Muitas vezes. Muita cola. Intensamente. Enquanto fazíamos, cantávamos. Quando parava, uma criança dizia: "continua, é gostoso descascar a cola ouvindo essa música". Ou "vamos cantar a parte de descascar a cola da mão". Foi um frenesi acompanhado concomitantemente de relaxamento, como se o mundo exterior não mais existisse, como se tivéssemos levado ao fundo da alma a letra da música, como se tivéssemos nos enraizado na sala e dali nunca mais fôssemos sair. E era cola pra lá, cola pra cá.

O intuito primeiro foi trabalhar ginástica dos pulmões, pois a proposta era que as crianças soprassem para que a cola secasse rápido e descascasse. Isso realmente ocorreu, mas no momento em que coloquei a cola em suas mãozinhas, o motivo simplesmente foi esquecido e o que passou a contar foi a cola em si e a "pele" (como algumas falaram) que descascava. Senti-me um cartógrafo, mudando o rumo das coisas, absorvendo o que o momento me dava de novo, auxiliando a mim mesmo na ruptura de planejamentos e inflexibilidades docentes. Deixei acontecer, fluir e me levar. Observei atentamente, como pesquisador, o quanto algo pequeno a nós adultos pode ser tão significativo e marcante às crianças. Algumas começaram a guardar suas "peles" marcadas pelas inúmeras linhas da mão impressa na cola, agora transformada num plástico delicado, vulnerável e efêmero, talvez como alguns dos nossos sentimentos, talvez como algumas das percepções que as crianças têm de si. Houve uma identificação com a letra da música, com a cola, com a mão, com a "pele" descascada, com o resultado final, com a cumplicidade de que todas as pessoas ali estavam se descascando, com a riqueza de um tubo de cola gigante que não acabaria nunca e que era oferecido sem reservas e imediatamente em seguida ao pedido "tio, põe mais?". O sim da resposta surpreendia, pois não há muita coisa que elas possam repetir, especialmente não o alimento.

Então, esse momento colocou muitas questões na nossa mesa acadêmica. Mas, principalmente, colocou na nossa vida e na nossa convivência, um fortalecimento incrível nos vínculos afetivos, a reiteração na confiança mutua e o vislumbre de possibilidades lúdicas e prazerosas para os próximos encontros. Quem sabe o que vai acontecer?

13 – 27.09.2018

Como sempre ocorre, a sala do coral recebe muitas visitas, inclusive de alunos e alunas (guris e gurias), de outros horários, que querem aguardar ali. Também, de crianças que não estão matriculadas no Projeto Guri, apenas no Núcleo de atividades educativas e sociais (NAES), da Prefeitura Municipal de Peruíbe, onde funciona o polo do Guri. Visitantes de outras raças são bem vindos, como caninos.

O fato é que, de uns tempos para cá, a febre das 'cartinhas' viralizou (na minha época de infância, anos 1980 - 'bafo', que é o jogo em que participantes devem tirar cartas de adversários virando-as para o lado contrário, com tapas, onde ambas as mãos, em forma de concha, e juntas, trabalham para esse fim). Acontece que o coral infantil tem se tornado um local para um segundo (e escuso) encontro, extramusical. Escuso, porque as crianças permanecem ali clandestinamente, já que algumas das pessoas que gerenciam o NAES, por razões ideológicas e religiosas, consideram esse jogo 'demoníaco'. Como não podemos manter crianças escondidas, mesmo que no mesmo ambiente e com um propósito, a meu ver, ludicamente saudável, algumas delas passaram a se utilizar da mentira para ficar ali. Mentem que ficarão no coral para assistir ou cantar, mas, aconchegadas umas às outras, quase como que numa espécie de irmandade oculta, batem compulsiva e obsessivamente aquelas cartinhas aleatórias (porque não importa se são do Minecraft, Lego, Transformers, Hulk, Barbie-escola-de-princesas...). Importa apenas que sejam cartinhas, e quanto mais sujas, amarrotadas e insalubremente infectadas, melhor, pois contam uma longa história de vida, são vencedoras e permanecem na luta, quase que representando a existência de quem as joga.

Pois bem.

Foi hoje mesmo que um menino mais velho, infiltrado e disfarçado entre os jogadores que já haviam sido parcialmente liberados por um dos educadores do NAES - parcialmente, pois não disseram para quê estariam ali, e como não me importo, isso acaba perdendo a importância... Mas não para um dos educadores do NAES que, num rompante de flagra, percebeu a presença desgarrada da criança subversiva, errante, transgressora e mentirosa. Naquele momento, entre tapas no chão, canções infantis e uma torcida vibrando em murmúrio (já que solicito, como condição para que permaneçam ali, o silêncio), me pareceu vir à tona toda a bagagem de violência sofrida, todas as marcas de vida, do flagrante delito ao castigo, da condenação à punição. Todas as crianças, sem exceção, agiam como se o mundo, naquele momento, houvesse parado. Nada mais importava a não

ser a sentença. O educador me olhou, expliquei, quase me sentindo como as crianças, mas pior, porque eu era o adulto ali, e minha sentença poderia ser bem mais alta, já que, quem sabe do pecado e o comete, merece uma punição mais dura, afinal de contas. O menino foi retirado da sala, chutando cadeiras, mas retornou em dez minutos, não sei se por algum tipo de acordo, ou novamente de forma ilegal, já que sua condição de vida imersa na violência e no narcotráfico, permite a ele certos privilégios ali, como se ninguém pudesse abordá-lo dessa ou daquela forma, com um medo já latente de retaliação por parte de pessoas próximas a ele.

Onde fica a música, o coral infantil, o projeto de pesquisa, a questão problema, a pergunta primordial que me fez estar aqui? Escondida, reverberando, sendo lembrança, observando, anotando, marcando, investigando o quanto atravessamentos humanos compõem nossas cenas.

O encontro musical ocorreu, permeado pelas intempéries temperamentais de seres em constante conflito, em lugares de fala em permanente guerra, num ambiente atravessado não apenas pela violência, mas pela possibilidade dela, numa constante bomba-relógio prestes a detonar.

14 – 02.10.2018

Prossegue a febre das cartinhas e a gestão da sala do coral infantil com relação à visitação e permanência de crianças maiores, de outros grupos e agregadas. Incluam-se agora adolescentes. Posso simplesmente pedir para sair. Em dias de chuva não há espaço exterior suficiente. Há o risco de o material ser sequestrado por adultos. Outro dia veio a mim uma criança, em prantos, denunciando que suas cartinhas haviam sido rasgadas pela coordenadora do espaço, por serem coisas do demônio. Fico, então, comovido, entre uma cruz e uma espada, a 'ordem' da aula, o acolhimento, o equilíbrio entre coisas distintas. Temo o descontrole, pois controle é uma palavra necessária à educação, musical, social, felizmente ou não, sem mais delongas para o momento.

De qualquer modo, continuei permitindo a presença de atividades paralelas, contanto que: não haja tumulto, não haja mentiras. Podemos, penso eu, criar uma cultura de coletividade mais heterogênea, em que uma atividade interfira na outra apenas de maneira positiva (e apesar de crer que negatividades são importantes e necessárias, neste caso, ainda escolho o controle para o que é saudável e motivador, dada a natureza desta pesquisa).

Musicalmente falando, estamos preparando um concerto para a finalização do semestre, em breve. Para o repertório – funk, música infantil, MPB, acalanto. Duas vozes – sopranos e mezzo-sopranos. Acompanhamento ao piano. Prática de conjunto com violinos e violas e, para a apresentação final, com a orquestra da turma avançada. Os ensaios se darão mês que vem e, torcendo muito para dar certo, levaremos nosso trabalho para ser apresentado no Centro de Convivência do Idoso, espaço municipal que acolhe atividades artísticas, culinárias e desportivas para pessoas idosas. As saídas são importantes. As crianças sentem-se importantes saindo. Vestem a camiseta do Guri (amarela, escrita em vermelho), pertencem a algo, tomam um lanche diferente, têm contato com outros espaços públicos, conhecem pessoas novas, ficam felizes e realizadas. Os depoimentos pós-concertos (e ainda que os concertos tenham sido musicalmente ruins, por qualquer motivo) são sempre, sempre e sempre positivos. Ficamos marcados desde a ansiedade pelo convite, a espera pela confirmação, as autorizações, que devem vir assinadas (e são consideradas verdadeiros tesouros pelas crianças; uma delas disse, certa vez, ao avô: "Vô, guarda isso direito... aqui está a minha vida!"). E os ensaios com esse intuito não são diferentes. A preparação dos corpos, nos locais marcados (por naipes), entradas e saídas, olhares, gestos, voz, comunicação com a plateia, com as outras crianças do grupo, comigo e consigo mesmo. Quando há apresentação de brincadeiras, o preparo para vencer vergonhas e risos descontrolados. Lidamos com isso com naturalidade, mas nos é exigido pelo próprio Projeto Guri, excelência musical. Então, nossa liberdade ainda é cerceada, o que acabamos por acreditar que é bom, pois até mesmo as crianças, esperando limites e conforto, cobram que sejamos firmes e que saibamos por quais caminhos as estamos levando.

Um ensaio produtivo, uma aula sem sobressaltos. Algo ao estilo dos universos infantis – cada dia diferente, cada dia surpreendente.

15 – 04.10.2018

Hoje foi o dia das brincadeiras e jogos cooperativos. Novamente. Levantar os braços, Dança das caveiras, Dança das cadeiras, Mazu Mazu, Caminho de Vizeu, Piaba e Da abóbora faz melão. Todas, incansavelmente brincadas. E um "de novo" surgia. Das broncas em casa à escola, das privações, de forma geral, das adequações, a regras e procedimentos e regulamentos sociais, tudo o que encarcera, fica de fora nesses momentos que as crianças julgam tão prazerosos. Solicitam, brincam e querem mais. Deixam a sala

cheirando a suor e chulé (as turmas subsequentes reclamam, fazer o quê?...). Eu apenas aguento. As pequeninas brincantes nem percebem e, se sim, não se importam. Naquele momento o que é desagradável quase deixa de existir. Um abuso aqui, um pai usuário de drogas e álcool ali, uma mãe que abandonou, lama, valas a céu aberto, um vizinho 'noia' (usuário de drogas, geralmente crack), um irmão mais velho na FCASA. Nada disso vem naquele momento de prazer e soltura. Ninguém briga, não há desavenças. Até uma possível plateia na porta da sala é ignorada, coisa que geralmente não ocorre, já que exposições geralmente as inibem. Penso que, por ora, algumas das minhas questões são respondidas; muita da minha aflição é aliviada e minhas incertezas ficam também do lado de fora. 'Isso tudo faz bem a elas', penso... Por ora.

16 – 11.10.2018

Peras, bananas e um pedaço de bolo. Andrea, a avó da Mafalda sempre nos cuida, em retribuição, sinaliza ela, aos cuidados que temos com a neta. Da pequena, recebo balas, cartinhas de amor e objetos aleatórios, que ela valoriza muito a ponto de me dar de presente.

Minha pretensiosa mente sugere que algo está indo bem. Vínculos estão sendo formados. Reconhecimentos estão surgindo. Fortalecimentos emergem para um trabalho coletivo mais produtivo, em vários sentidos. Ariana me deu um coração de plástico, vermelho, e bojudo, com um orifício para que seja pendurado. Sua mãe se emocionou ao falar comigo do quanto a filha ama as aulas e o quanto ela fica feliz por a tratarmos tão bem.

Lara levou seu esmalte rosa, que Charlote experimentou por toda a aula, de forma clandestina, tentando esconder-se em suas próprias unhas, como se eu não a fosse avistar transgredindo. Percebi. Havia um movimento de mão a mão. Um esmalte rosa. Uma preciosidade daquelas que só as pessoas mais influentes têm. Pedi, então, que pintassem minhas unhas, já que o objeto era tão rico assim e merecia tanto respeito. Já havíamos terminado a cantoria que, muitas vezes, funciona de mote para o encontro, mais potente no universo extramusical. Angélica se habilitou. Iniciou a pintura, crendo que seria rápido e fácil. Na terceira unha se cansou e passou adiante. Agora era Alice quem tentava, com sua veia de manicure, embelezar minhas mãos. Foi assim nos últimos cinco minutos do ensaio. Os meninos riam. Um deles sentiu vontade de pintar também, as próprias unhas. Mas o que iam pensar? Afinal, era um menino, e meninos não se pintam, de forma alguma. Finalizado

o processo de unhas e cutículas e um pouco de dedo também, pintados, fomos mostrar a quem quisesse ver, eu e todas as crianças, quase que me empurrando, atrás de mim, em coro desordenado: "olha, o tio pintou a unha!". Apreciavam minha coragem, mesmo sabendo que isso não se fazia: homens pintando a unha, onde já se viu?! E nossa turnê pelo espaço ficou concluída assim que as outras atividades começaram a se iniciar. Esquecemos as unhas, sem dúvida, mas não a experiência.

17 – 16.10.2018

Ontem foi dia dos professores. Quando cheguei a este polo do Guri (antes Mongaguá era o meu polo), houve choques. Comum acontecer. Um dos principais foi com relação aos meus discursos e atos acerca da sexualidade, da orientação sexual, da identidade de gênero, do respeito às diferenças e singularidades e, especialmente, com relação ao público que se identifica com movimentos sociais de resistência e restituição de direitos – mulheres, LGBTQIAP+, negritude etc.

Por mais que seja um projeto social de inclusão com fortes orientações desse sentido, aqui neste polo, Peruíbe, havia características que o então coordenador imprimiu pessoalmente, e que eram contrárias às determinadas não apenas pelo Guri, mas pela lei, de forma geral.

Havia-se criado algumas leis próprias, que tive que refutar e desconstruir, me rendendo muito aborrecimento e um longo processo de adaptação de ambos os lados, desgastante e deprimente. Não para as crianças, que me absorveram rapidamente e compreenderam em poucas palavras, gestos e olhares, quem éramos no coletivo. Famílias também aderiram 99%. Tanto que hoje, um dia após o dia dos professores, ganhei presentes com a minha cara, o que me sinalizou que estamos juntos e misturados: um grande brinco de pena, com um filtro do sonho, pendurado até os ombros. Pulseiras de capim dourado, bem 'femininas'. E até uma pequena sessão de maquiagem com direito a rímel nos cílios, olhos, pálpebras e um borrão na maçã do rosto, coisa de quem ainda tem mãozinhas delicadas demais para acertar uma coordenação motora tão fina.

Da cantoria, o que posso dizer – aquecemos as vozes, brincamos com elas, articulamos, jogamos com músicas leves e divertidamente engraçadas; cantamos o repertório. Trevo (tu), da Anavitória foi a primeira solicitada por Lara. "Vamos cantar 'Alguém'?", questionou José Rodolfo. E fomos assim, em cadência despreocupada, do Palavra Cantada, ao Mc Kekel e Mc Rita. Citamos Pabblo Vittar, Toquinho e música

clássica. Falamos dos perrengues da vida. Recebemos visitas de meninos obcecados pelas cartinhas. Acolhemos adolescentes que chegaram mais cedo e que resolveram esperar ali pelo seu horário. Recebemos nosso ex-aluno Caio, já com 18 anos, que vai para nos visitar e fica ali. Todo mundo da comunidade o conhece, respeita e gosta. Me ajuda a dar algumas broncas e a segurar a onda em momentos difíceis, quando está lá. Mas também bagunça com as pequenas. Uma costura que dá certo. Um rosto pintado. Presentes. A alegria de ser professor e ter retorno. Não sempre...

18 – 18.10.2018

Todo mundo meio aborrecido. Uma chuva que pariu frio e pequenos alagamentos, destelhamentos e ausências. Ficamos ali, poucos e poucas, aquecendo nossas almas com conversas mais corriqueiras, entre uma pequena canção que não fazia parte do repertório e outras brincadeiras de mãos e pés. Algumas oralidades que o vento leva, e outras que permanecem fortes e potentes em nossas mentes. Um daqueles dias em que o encontro supera a música, em que o aconchego da existência alheia permite que sigamos adiante. Uma troca de olhares, carinhos e sensações, não importando muito interpretações.

19 – 23.10.2018

Primeiro dia em que Joaquim e Charlote, primos foram embora sozinhos... ou quase. Avisaram-me no início, já dotados da responsabilidade pelo próprio corpo solto e livre na rua, sem companhia adulta, ainda que essa liberdade não tivesse acontecido, ainda que não houvesse a experiência vivida de uma pregressa responsabilidade. Sabiam que aconteceria, então estavam cheia e cheio de si. Somos exageradamente cuidadosos com o deslocamento das crianças menores até suas casas, vinda e ida. Confirmamos com as famílias – quem traz, quem busca, se pode, se há problemas judiciais envolvendo guarda compartilhada etc., onde mora, acesso, lama, valas, biqueiras (assunto delicado que tratamos com todo o cuidado, já que muitas crianças dali vivenciam no cotidiano experiências nesse campo), trânsito. Certa vez, há alguns anos, uma criança cuja mãe estava em situação de conflito com a lei, em regime fechado, sofreu uma espécie de sequestro relâmpago. Morando na mesma rua do Núcleo de Atividades Educativas e Sociais da Prefeitura de Peruíbe, espaço onde funciona o Projeto Guri, bastou ela atravessar a rua para ser levada por uma mulher desconhecida na região. A irmã mais

velha (adulta) autorizara sua saída, já que esperava sempre pela criança no portão de casa. Nesse dia, se atrasou. Desde então, redobramos os cuidados e, neste debute de Joaquim e Charlote, os acompanhei até a escola onde o pai de uma das crianças trabalhava. Dali, elas iriam para casa. Não somos orientados a tal ato, já que podemos nos responsabilizar apenas dentro do espaço, mas não tinha outro jeito. O cuidado se estende. Acabamos por adentrar outras camadas da vida dessas crianças, com o cuidado de não invadir. Felizes, entregues ao pai, sentiram-se seguras pela minha companhia. Demonstrou, o pai, uma gratidão pelo cuidado. Fiquei feliz por esticar nossa pré-ocupação com o bem estar de nossas pequenas e pequenos.

Como sempre, penso na música como esse dispositivo de cuidado no qual minha investigação envereda. Mas sei que o dispositivo pode ser qualquer outro. Uma brinquedoteca, um piquenique, uma oficina de corpo, esporte, dança, uma atelier de arte, uma simples companhia que cuide e garanta a integridade física e mental das pessoas envolvidas nesse árduo processo imbuído de complexidades, que é a educação social de infâncias e adolescências.

20 – 25.10.2018

Hoje trabalhamos com os instrumentos de percussão. Em dias como esse, geralmente, temos dores de cabeça. Então, precisamos cuidar muito da intensidade com a qual produzimos os sons, especialmente porque os ouvidos infantis são bem mais delicados.

Há sempre uma briga inicial pelos preferidos: tamborins e pandeiros (principalmente o pandeiro ocean, que não tem platinelas - os pratinhos laterais que fazem som de guizo – e possuem esferas dentro que, quando acionadas em leves movimentos descendo um lado depois o outro, produz um som parecido com o do mar). A roda é organizada. Ajudantes escolhidos e escolhidas. Instrumentos distribuídos.

Todas as vezes em que trabalhamos em rodas de percussão há uma reclamação inicial, mas após confirmar que todo mundo vai tocar tudo, as crianças relaxam. Iniciamos ao som da música Brejeiro, de Ernesto Nazareth, que toco já há muitos anos. Desta vez, ao invés do famoso 'pasoooooooooooooou' que sinalizo para que haja a troca, paro de tocar e todas devem parar, como na brincadeira de estátua. Quando reinicio, os instrumentos devem ser trocados. A atividade durou cerca de quinze minutos. O furdunço final, quando todo mundo quer reexperimentar livremente os sons, é caótico.

Guardados, levados à sala da coordenação, finalizamos nossa atividade de hoje com um relaxamento auditivo, tão importante nesse mundo barulhento em que vivemos. De manhã, a escola. À tarde, outras atividades. Em casa, muitas vezes, gritos. Desafiei – um minuto de silêncio para recuperar nossa audição. Conversamos sobre a experiência. Falamos sobre o silêncio. Foram embora com uma performance: 'sair da sala sem dar um pio', eu disse.

Funcionou exatamente até onde terminava a sala e começava o pátio, quando as vozes aumentaram o volume lentamente e alguns pequenos gritinhos agudos puderam se fazer ouvir.

21 – 30.10.2018

Não é raro que mães e avós nos procurem para trazer encaminhamentos da escola a psicólogos e terapeutas ocupacionais, às vezes psiquiatras. Dificuldades de aprendizagem e mau comportamento são os principais motivos. Não prestar atenção, brincar demais, não entender o conteúdo, são as principais queixas de docentes, coordenadoras e diretoras.

Houve hoje um caso assim. Além de ter dito que a escola encaminhara a criança a um profissional de saúde mental, a mãe solicitou que eu tivesse muita paciência (coisa que não me falta). Eu já havia percebido uma tendência da criança a se desconcentrar facilmente por conta de outras situações que surgiam durante as aulas, às vezes bastante corriqueiras, como alguém entrar na sala ou passar pela porta. Não cantar, não acompanhar ritmicamente a turma em rodas de percussão, não responder a questões simples como: 'tudo bem? ...como você está hoje?' são características comuns desse menino, sempre calado e aparentemente pouco observador. 'Não se assuste', foi o que me veio à boca primeiro, vendo a mãe em aflição pela descoberta. 'Cada um tem sua singularidade e respeitamos muito isso aqui. ', completei. 'Cuidado para não patologizar', continuei. Foi como se as palavras o vento levasse, já que a mãe, absorta, parecia não parar de pensar "e agora?".

A aula foi bem comum, sem sobressaltos, brigas, choros, bagunças. Mas esse encontro inicial me desestabilizou um pouco, me fazendo olhar para aqueles rostinhos e pensar o quanto são vítimas disso – rótulos, categorizações, patologizações, normatizações. Como se já não bastasse uma violação de direito social atrás da outra,

ainda devem lidar com o julgamento, a cobrança, a culpabilização por serem quem são, apenas isso – serem quem são.

22 – 01.11.2018

Hoje foi um dia de reflexões. Trabalhamos no âmbito do 'dia de ler todo dia', com apreciação de gibis e livros infantis que eu havia conseguido via doação. Também, destrinchamos o armário da sala do Guri, para ver o que estava perdido por ali – papéis, pincéis, gizes de cera e pastéis, folhas coloridas, colas etc., tudo material de doação que armazenamos para esses dias de encontros mais livres, onde outras porosidades surgem e novas experiências se produzem.

Montamos equipes de ajuda – livros de um lado, gibis aqui, papéis lá, material de pintura atrás. Claro que não ficamos imunes às crianças maiores e adolescentes, que surrupiaram isso ou aquilo, bisbilhotaram a movimentação, palpitaram e se intrometeram onde deviam, pois é isso o que fazemos lá. Todo mundo de volta, com alguns adolescentes extras trazidos a tiracolo, tornamos nossa sala uma espécie de feira livre, com apreciações, escambos, brigas, roupas da escola encharcadas de tinta azul, mãozinhas empastadas de cola, chuva de lantejoulas e nada de música, porque nesses momentos o que importa é tudo menos a música.

De qualquer forma, liguei o piano e comecei, eu, a tocar e cantar as canções do nosso repertório em meio aquela confusão toda (sob o ponto de vista adulto, uma confusão). Houve um certo silêncio de um lado ou de outro. Algumas crianças cantavam junto, liam, apreciavam e pintavam, tudo ao mesmo tempo. Outras vieram ao meu lado, pensando: "bom, se a coisa está assim, quem sabe hoje ele me deixa bagunçar um pouco no piano...".

E deixei.

No final, a próxima turma, das 14h00, mais avançada e infanto-juvenil, estava tão tomada por aquela energia, que continuamos, sem prévio planejamento, a atividade proposta para o coro infantil.

É isso.

Boas contaminações e um pretensioso cuidado que vira impressão de marcas prazerosas dessa bagunça não-bagunça.

23 – 06.11.2018

Quinta-feira vamos ao EmCena, programa permanente interno do Projeto Guri, que une naipes, práticas de conjunto e outras formações, geralmente com a participação de oito ou dez polos, em espaços como teatros e centros de convenções. Desta vez o encontro será no Teatro Raul Cortez, em Mongaguá. Ou seja, viagem, lanche, ônibus, outra cidade, outras pessoas, teatro, coxia, luzes, palco. A essência da arte musical e do corpo. Infelizmente não foi será um encontro para coros infantis, musicalizações e iniciações musicais. Mas apresentei o projeto e falamos da importância desse espaço de expressão artística. Aproveitando o ensejo do outro programa interno – Guri Participativo – com várias diretrizes em que gurias e guris tomam a frente e protagonizam experiências e ações afirmativas, em assembleias, grêmios, fanzines, escolhas disso ou daquilo, propus que fizéssemos, já que não estaríamos no EmCena, um EmCeninha, em que pudéssemos encenar, apresentar, performar. Algumas meninas solicitaram um funk; José Rodolfo pediu uma coreografia do Pabblo Vittar (ícone atual, drag queen e cantor/a), outras crianças quiseram inventar coreografias baseadas no repertório, Mafalda, Jéssica e Lara quiseram se maquiar, Benedito quis jogar cartinhas, Joaquim jogar bola... É interessante o quanto a abertura do espaço se abre também às singularidades. Estão ali para fazer música, mas não só. A música pode ser coadjuvante, às vezes, e o que sobra a nós é reconhecer essa expressão das singularidades. Um EmCena se transformou em cenas interiores, necessidades de expressões diversas, construções coletivas e/ou individuais no coletivo (porque compartilharíamos, então, com o grupo, nossas escolhas – não deu tempo...). Como sempre, alguns adolescentes surgiram para compor essa cena. Dançaram e fizeram outras palhaçadas. Compuseram junto com as crianças e o espeço se tornou democrático – até demais. Ao final, cinco minutos antes de encerrar, ouvi, de uma das crianças que havia participado de tudo, estarrecido e um pouco envergonhado por não ter sido o professor que deveria – "tio, hoje não vai ter coral?...".

24 – 13.11.2018

Hoje começamos os ensaios gerais para o concerto final. Devo ser mais categórico e sério, organizado e rigoroso. Claro que não sou. Mantenho o clima de sempre: entradas e saídas de maiores, cartinhas no canto, dancinhas ali e palhaçadas aqui; conversas paralelas; desabafos, choros de alegria e tristeza, visitas caninas, algumas mães

interrompendo. Não sei se entro no universo dali ou se o universo dali entra no meu. É tudo tão junto e misturado que a atmosfera das aulas de coral atravessa a porta e emana pelo espaço, como se ali tudo pudesse acontecer, como se tudo ficasse mais expressivo e livre... Só que isso me custa caro. Custa-me lidar com bagunças, brigas e coisa interiores que deixo surgir. Conflitos, arrebatamentos e descobertas. Prefiro isso, mas me gasto em afetos e emotividades. As sensibilidades são expostas, escancaradas, e desejos vêm com toda força. Lidamos uns com os outros de maneira intensa e, nesses momentos, tentamos construir um ambiente que seja suportável e tolerável a todo mundo, com o mínimo de bom senso. Levo broncas de outros educadores pela bagunça. O interessante é que produzimos, produzimos e produzimos. Nossas notas nas avaliações corais do Projeto Guri são altas e nosso naipe acaba por ser referência para outros polos. A bagunça funciona, de certa forma.

Voltando ao rigor da ordem e da organização dos ensaios gerais (nos quais não me enquadro) – precisamos mostrar serviço, pelo menos. Organizei a turma, que só me atende depois de quatro ou cinco chamadas, para horror absoluto da educadora de violinos, organizadíssima. Desgasto-me: 'desencosta da parede', 'tira a mãozinha do periquito', 'não pode bocejar no meio da música', 'sem tapas!', 'levanta!', 'canta!!!', tudo dito de maneira carinhosa, mas imperativa, se não, não funciona....

Bom, tudo parece uma balbúrdia, aos nossos olhos adultos treinados e cobrados. Mas tudo vai bem. O difícil é convencer de que isso é verdade. Sei que no dia da apresentação haverá bagunça. Terei que organizar todo mundo, de última hora. Ficarei lá chamando crianças perdidas no pátio, brincando, transpirando e fugindo. É assim. Fazer o quê? Quando se prioriza outros processos e se busca cuidar das infâncias ali, corre-se o risco de se deixar vir à tona um universo que é mais infantil mesmo, desordenado, desnormatizado, brincante, livre, naturalmente expressivo, bagunceiro, 'desorganizado', que boceja quando dá vontade, solta pum quando quer, bate quando deve, chora quando precisa, ri quando está a fim.

E a música flui, simplesmente.

Essa é a explicação que tento dar para justificar o caos.

Mas quem nos escuta?...

25 – 22.11.2018

Dia 15 – feriado. 20 – feriado. Voltamos todas e todos, sem a bola toda. Sala cheia de crianças, vazia de ânimo. Semana que vem é o nosso concerto de encerramento. Mas estamos com tudo na ponta da língua?

"Como você consegue", pergunta uma funcionária da prefeitura. 'O que será que ela quis dizer com isso? Como você consegue o quê? Dar aula, fazer as crianças cantarem, aguentar a bagunça, tudo junto?...', me perguntei. 'Consigo?', nova pergunta... Não importa. O que importa é – estamos felizes? está funcionando? estamos no caminho certo? será que é isso?

Mesmo sabendo a resposta, exercito as perguntas para garantir que as crianças estejam bem, que estão sendo ouvidas, cuidadas, motivadas etc, etc, etc... Pensei – 'o que fazer? Vamos ensaiar nossas canções, prática de conjunto, posição de apresentação? Vamos brincar para dar uma distraída na mente, antes do concerto? Não sei, muito arriscado', refleti, inseguro. 'Vamos apenas cantar, cantar e cantar?' Perguntei, como de praxe: 'o que vamos fazer?'. "Brincar!", responderam quase em uníssono. 'Brincar não dá hoje, porque quinta tem apresentação. ', retruquei, chato. "Ah, tio", reclamaram algumas. 'Tudo bem, mas só se vocês fizerem as duas coisas ao mesmo tempo – brincar e cantar'.

Para o aquecimento – Levantar os braços, Piaba e Caveiras. Após, nosso repertório, com voz e movimentos livres, mas cantando. A regra era essa – brincar contanto que cantassem lindamente o repertório. Um brincar concentrado, regrado. Funcionou.

Assim que as cordas friccionadas chegaram para a prática de conjunto, continuamos brincando – de faz de conta que estamos organizados.

26 – 27.11.2018

Ensaio geral para o concerto de encerramento. 'Posição coral', eu sinalizava, quase que militarmente. Branco se recusava. "Não vou participar da apresentação. Tenho vergonha". Alice se espreguiçava. Joaquim pensava em algo. Charlote brincava de jogo de mãos com José Rodolfo.

As cordas friccionadas entravam na sala para a prática de conjunto. Meninos maiores se estapeavam na porta. 'Posição coral. Vamoooos'. Mariazinha, atrasada, chega esbaforida. Angélica não quer ficar em pé.

O mundo está exausto. A temperatura aumentou. Ninguém aguenta mais a escola, as professoras e professores, a vida, de forma geral.

Prática de conjunto finalizada, saímos para uma volta pelo espaço. Precisava render. Quinta era o concerto final. 'Vamos ensaiar entradas e saídas de palco', pensei. Algo lúdico, movimentado e diverso. Fizemos.

13h45, quinze minutos antes do horário de término da aula. Vi crianças no pátio. A educadora de cordas friccionadas havia dispensado mais cedo para brincadeiras. Ufa. Alguém pensou antes. "Por que me deixei capturar tanto pelos compromissos adultos?".

'Vamos brincar', ordenei. Apenas isso. Brincar. Sem mais nada. Já é o suficiente. E o necessário para que se construam orifícios respiratórios capazes de dar conta dos demais compromissos que essas pequenas crianças, ainda tão tenras, devem assumir para sobreviver no meio a esse caos que é a existência delas.

27 – 29.11.2018

Tivemos hoje nosso concerto de encerramento. Crianças e adolescentes correndo e brincando para lá e para cá, vestindo a camiseta amarela clássica do Projeto Guri. Corpos amarelos brincando e se divertindo, correndo, bagunçando, estapeando convulsivamente cartinhas que só têm sentido por serem estapeáveis. Não há, de forma alguma, pessoa alguma que controle tudo isso. Quando tentamos ali, descontrola lá. Então, as deixamos brincar e transpirar até a hora do concerto, quando todas, após um sinal de 'vamooos!', vêm, de todos os lados do espaço, numa espécie de obediência ancestral, como se soubessem que a partir daquele momento seriam artistas, apresentariam o processo de construção de suas músicas, performances e sensibilidades.

O Coral Infantil, o mais ansioso – "já vai começar?", as pequeninas perguntam. "que horas?". "o que que a gente vai cantar?". "pode ir embora?", "essa camiseta pode levar pra casa?".

Finalmente a prática de conjunto com cordas friccionadas – violinos, violas e violoncelos. ("Qual é mesmo a diferença entre violinos e violas?" Não há tempo para pensar que perguntas podem ser inconvenientes em determinados momentos, especialmente quando só há quatro pessoas para tomar conta de 90 crianças e adolescentes, entre elas as 14 do Coral Infantil – os gêmeos não finalizaram o semestre). Paulinho Pedra Azul – 'Jardim da fantasia', lindamente interpretado a duas vozes com acompanhamento do piano e das cordas em pizzicato (beliscado). Em seguida 'Doze coisinhas que nos fazem felizes',

letra de Ruth Rocha e música de Hélio Ziskind, 'Preguiça', do Palavra Cantada e 'Amor de verdade', Mc Rita e Mc Kekel. Brincadeiras musicais que produzimos em sala, não apresentamos. Mas elas estavam lá, em forma de brincadeiras. Choros, risos, raivas, brigas, desvairamentos, também não apresentamos. Mas eles ecoaram na plateia, que se emocionou profundamente com a delicadeza das vozes infantis.

Deste pesquisador o que ficam são marcas, sem dúvida, de tempos complexos que essas crianças cantoras trouxeram aos encontros. De existências nem sempre tão claras. Ficam também dúvidas quanto à pesquisa – houve uma hipótese? Se sim, sinto-me arrogante ao pensar que, um dia declarei a mim mesmo que a música poderia ser boa a alguém.

Não me coloquei em suspensão. Não deixei apenas fluir. Permaneci em vigília, esperando respostas de perguntas que nem sequer me fiz, mas que surgiam, com alguma frequência, durante o processo, a escrita, a escuta, o olhar. Vi-me emotivo ao reiterar que pesquisava crianças com crianças. Em situação de vulnerabilidade social. Senti-me muito mais vulnerável do que pensei que elas eram. Uma pretensão equivocada. Uma precipitação que, muitas vezes, me pegou de surpresa cogitando – o que estou fazendo? Será que não são essas crianças, as da minha pesquisa, que me pesquisam? Penso que sim, também. Testam-me, me olham, me escutam. Essas crianças que abraço e que são abraçadas. No final de todas as contas, não importa se são crianças, categorizadamente falando, se estão em situação de vulnerabilidade social, politicamente falando, se estudam música, artístico-pedagogicamente falando. São seres humanos, como eu, reconhecidamente.

Que marcas ficaram em seus corpos após essas experiências? Quem sou eu para saber?

28 – 04.12.2018

Reunião com as famílias.

Arrumo a sala para receber, em fluxo contínuo, famílias que queiram se apresentar, falar, ouvir, questionar, sugerir.

Das 13h00 às 17h00, ininterruptamente, recebi mães, avós, pais e até um cunhado.

Foi o dia mais cheio desde que assumi esse polo (atuei por quatro anos, anteriormente, em Mongaguá). As pessoas me pareciam sedentas por acolhimento, fortalecimento de vínculos, escuta, feedback.

Houve depoimentos emocionados, como o da Flavia, mãe da Ariana, que compartilhou o quanto a filha estava feliz, o quanto havia desenvolvido mais na escola, em casa. Sua fala melhorou, estava menos tímida e ficava ansiosa quando todas as terças e quintas, quando sabia que tinha coral. Agradeceu pelo tratamento, dizendo que nem sempre a menina é bem tratada, já que apresenta um temperamento meio desligado e brincalhão a maior parte do tempo.

Também a Ane, avó da Lara, após um longo tratamento oftalmológico (e apesar da grande perda na visão dos dois olhos), apareceu para compartilhar, mesmo com as dificuldades enfrentadas no semestre, a alegria por poder fazer parte daquilo tudo.

Eunice, mãe do José Rodolfo, professora, falou sobre a mudança em sua conduta após a adesão ao coral, especialmente no que diz respeito ao repertório e ao comportamento no ambiente social. Andrea, avó da Mafalda (a que me enche de presentes, guloseimas, frutas) compartilhou com o grupo que estavam felizes, que era muito bom que a neta estivesse nessa atividade, que não via a hora de ela ter idade suficiente para escolher também um instrumento (já que as crianças matriculadas no coral infantil, de 6, 7 e 8 anos, ainda não podem, no Guri, se matricular nos instrumentos disponíveis no polo – violino, viola sinfônica, violoncelo, contrabaixo acústico e violão).

Outras mães, mais caladas, compareceram, disseram poucas palavras positivas, perguntaram sobre como estava indo tudo, e se foram.

Ganhei muitos presentes – sabonetes, cremes e chocolates. Outras vezes bananas, peixes e ovos caipiras, coisas muito comuns nessa região. Também bolos, cucas, panetones fora de época, pulseiras, brincos, muitos abraços e beijos, sempre, reconhecimento e cumplicidade, tão essenciais à permanência do trabalho e à riqueza que é o compartilhamento de nossas experiências de vida, a busca por ressonâncias e ecos de marcas impressas por essa vida e, especialmente, ganhamos, todas as terças e quintas, a oportunidade dos encontros, que criaram potência, mais ou menos, para que continuemos batalhando pela restituição de um espaço de arte, escuta, brincadeiras, alegrias e tristezas, acolhimento, cuidado, carinho e afetos, recolhimento, fortalecimento, de um lugar de fala e de direitos sociais violados.

Ainda há muito a pesquisar, colaborar, escutar, compartilhar. Uma sensação de nenhuma missão cumprida.

O que foi produzido nos encontros

Infâncias

Trabalhar com infâncias é isso... às vezes (às vezes). Surpreende pela tranquilidade ou pela perturbação. Hoje foi pela paz. Chegamos bem, saímos bem. Apenas isso. Sem mais palavras. (diário seis).

Para Corazza (2001), a infância é criada num sentido dialético ao conceito de adulto, ou seja, "o processo de infantilização das crianças é tão necessário quanto o processo de adultização dos adultos", um processo que pretende decifrar o infantil para, consequentemente, decifrar o adulto. Um modo pelo qual se constrói uma alteridade antagônica e necessária ao poder.

Consentimos, também nós, adultos, à coerção cultural da criação de dispositivos de poder, ainda que lutemos para esclarecer e pôr à vista essa violência.. Em suas singularidades, as infâncias são plurais, nos confundem, nos fazem forjar elementos científicos (um daqueles modos de objetivação que Foucault nos traz) para chegar a (in) conclusões sobre suas formas de existência, seus sentimentos e suas reações frente a isso ou aquilo. Isso motiva a investigação, o interesse pelo desvelamento de seus universos.

Deixando esses questionamentos como reflexão em aberto, voltemos aos estudos da infância, com uma citação de Passeggi (2018), que preferi trazer de forma direta, por julgar que se alinha muito a esta investigação:

> Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar sua reflexão como fonte de pesquisa representam pelo menos duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional. De modo que, se por um lado é custoso admitir que a criança tenha experiências desde tenra idade, por outro lado, ainda é mais improvável validar sua reflexão sobre elas. (p. 108).

A multiplicidade com que as crianças do Coral Infantil do Projeto Guri, polo Peruíbe, trouxeram na vivência desses quatro meses, nas experiências compartilhadas e na produção de conhecimento musical e não musical, foge à representação tradicional

da infância. Suas narrativas, testemunhos e compartilhamentos engendraram potencialidades nos encontros, de tal forma que sua voz, sendo ouvida e percebida como uma micro-história de vida, apenas mais curta, legitimou sua palavra como fonte fidedigna de pesquisa. Ao narrar, a criança coloca-se por inteiro naquilo que diz, seja por palavras ou por outras formas de expressão (orais, escritas, pictóricas), dando forma ao seu pensar e sentir, procurando superar situações de mal-estar, de satisfação ou desejo por algo que não existe. Ela desdobra-se como espectador e personagem protagonista, assumindo-se como ator social que sente, contesta e se posiciona. Uma das dimensões das narrativas é a autopoiese, capacidade que o indivíduo tem de produzir a si mesmo. (SARMENTO, 2018, p. 132).

O que se produziu a partir das aulas foi isso – uma autoprodução, uma história de tempo presente calcada na partilha ininterrupta e espontânea de impressões e sensações, sentimentos, pensamentos, criações e aprendizagens, marcas deixadas a partir de evidências e revelações trazidas pela expressão artística, aguçadas pela curiosidade e pela vontade de conhecer. A validação das reflexões infantis sobre a própria experiência se inscreve, para esta investigação, no âmbito da construção da autonomia, do autoconhecimento, do empoderamento, da emancipação e da consciência crítica de sua situação no mundo. De onde ela fala, por quê, e para quem?

Em todos os encontros abrimos assembleias, mais ou menos curtas, momentos esparsos e aleatórios, para que suas vozes soassem, ressoassem e fossem escutadas, acolhidas, fortalecidas. "No ato de (...) contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de *lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas*, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico". (PASSEGGI, 2018, p. 112).

Um dos programas internos da instituição é o Guri Consciente, onde se estimula a participação social visando transformações que sejam significativas, neste caso, ao território e à comunidade inserida nele, para, a partir daí, ampliar o olhar. "Em resumo, significa idealizar e colocar em prática ações sustentáveis, que promovam a mudança de hábitos, usos e costumes, melhorando a nossa convivência coletiva e qualidade de vida[14]".

Uma via para se pensar, refletir, elaborar, trazer às infâncias do território as problemáticas trazidas por ele, território, numa situação dialética que exige debate,

[14] https://www.projetoguri.org.br/guriconsciente/cantinho-do-educador/

lucidez, intervenção, num moto-contínuo exaustivo que pretende que, a partir do encontro, das partilhas e das marcas deixadas, modifiquem-se modos de pensar e agir sobre si, sobre outras infâncias, sobre a comunidade, sobre condições de vida e formas de existência, sobre direitos, lugares e espaços de expressão, vislumbrando melhores condições de vida, para que se reconstruam projetos ordenadores arquitetados sobre dispositivos de poderes hegemônicos, que buscam legitimação em discursos tendenciosos, e, dessa forma, façam emergir toda sorte de modos de objetivação, para que, não apenas, os trazendo à tona, os conheça e reconheça, mas também, para, fazendo isso, ter a chance de desmontá-los e reconstruí-los, pelo caminho de questionamentos como "a quem interessa?", ou "a serviço de quem?".

Fizemos muitas e muitas vezes, profundas reflexões, tanto musicais quanto não musicais. Nesses momentos, oportunizamos, a quem quisesse, o compartilhamento de inquietações, sofrimentos, alegrias, tristezas, questionamentos, indignações. Buscamos desenvolver formas facilitadoras de comunicação, e compreender mensagens contidas nas expressões e gestos de cada participante do encontro, o tempo todo. Propomos a leitura dos próprios sentimentos e dos sentimentos alheios, quando nos era permitido, refletindo e pontuando (muitas vezes sugerindo, aconselhando).

Ou seja, a expressão de suas singularidades pela via da Arte, e a construção coletiva de suas histórias de vida no tempo presente através da escuta de suas narrativas (de forma oral ou não; aqui a escuta pode se dar pelo olhar, por um simples gesto, pela música), permitiu à criança desenvolver a auto expressão, o autoconhecimento, a autoestima, a identidade, a sensibilidade, a alteridade, competências de um convívio social saudável e equilibrado, além da habilidade de auto gerenciar-se, tornando-se mais capaz de buscar o caminho da autonomia e de uma existência melhor.

Por estarmos num território cujas políticas públicas não atuam de maneira eficaz, é imprescindível que se criem estratégias para a redução de danos, ambientes favoráveis à criatividade e à criação de um clima de confiança, liberdade, acolhimento, aceitação, compreensão e respeito, aliviando sentimentos dolorosos e difíceis, permitindo o auto esclarecimento, assim como a resolução de conflitos internos, a aceitação das frustrações, o desenvolvimento de sentimentos de pertença social, reconhecimento, compartilhamento, cumplicidade, e a consciência da validade de suas vidas.

O grupo sustentando novas formas de convivência

Como vimos no diário um, o senso inicial de cooperação, atenção e cuidado às crianças novas demonstrado por Lara assumiu uma proporção de essencial importância no primeiro dia. Como ela já fazia parte do grupo colocou-se carinhosamente à disposição, sem que eu tivesse que orientá-la, já que o processo de construção dessa autonomia já havia se iniciado antes, em semestres anteriores. O reconhecimento de algumas crianças por outras gerou um pouco de sensação de pertencimento e fortalecimento de vínculos anteriores, e uma diminuição na ansiedade, já que o espaço já não era mais tão novo assim – havia referências. Isso gerou uma nova forma de sociabilidade – uma antiga, renovada, somada a uma nova realmente. O acolhimento se deu, também, pela leitura do livro "A árvore generosa", quando pudemos compartilhar sentimentos como os da árvore, fortalecida apesar de mutilada. Lendo agora, vejo o quão intenso foi esse primeiro momento. No trecho "Encontro com amigos e amigas da rua, da igreja e da escola, palhaçadas do professor, outras crianças apavoradas, num grande sentimento de solidariedade, sensação de liberdade, ao menos inicialmente (...)", percebo que já havia traços da minha intenção em chegar em Piaget e suas análises sobre adaptação, ainda que isso não fosse tão claro a mim. Vejo que já pensava, no início dos encontros, em questões como aquisição de linguagens múltiplas, desenvolvimento de consciências coletivas mais maduras, novas responsabilidades, novas aprendizagens, nova noção das próprias vulnerabilidades, novos poderes adquiridos, novas expressões por meio da linguagem musical, tudo isso aliado às suas realidades, muitas chuvas, alagamentos, sofrimentos, separações e alegrias, um pai que voltou, uma mãe que conseguiu um novo emprego, amiguinhos que se foram para Santa Catarina, instrumentos novos que chegaram, um corte de cabelo diferente, um trabalho na escola sobre violência sexual contra crianças, algo de fora, para dentro, que causa um incômodo, que transforma, que modifica, pela violência ou pelo arrebatamento, por aquilo que os encontros musicais poderiam causar na vida das crianças.

Por via de uma web conferência de Nechama Tzaban (2003), ao pensamento de Reuven Feuerstein (1921-2014) provoquei-me a rever inquietações que tinham origem na seguinte questão: o quanto do conhecimento musical adquirido nas aulas de Canto Coral do Projeto Guri as crianças levam consigo para a vida, de maneira geral, em outros âmbitos? Ou seja, o que fica?

Para Piaget (1997,1999), o conceito de acomodação diz respeito à familiaridade com a qual determinado objeto é apresentado ao sujeito, sendo que, quanto maior a familiaridade, menor o impacto causado, menor o desequilíbrio. Diz respeito também à desconstrução e reconstrução contínua de esquemas prévios, levando a um processo de desenvolvimento que culminará em novas organizações mentais capazes de trazer esse objeto o mais próximo possível de sua realidade. Finalmente, diz respeito ao amadurecimento de competências diversas que deverão acomodar múltiplas faces do objeto, permitindo sua leitura a partir de operações mentais que sejam menos concretas e mais abstratas, menos sensíveis e mais formais.

Segundo Tzaban (2003), para Feuerstein, temos dois níveis diferentes de aprendizagem: a aprendizagem local (que, apesar de passar pelos processos de assimilação e acomodação, não causa impactos em esquemas prévios), e a modificabilidade cognitiva estrutural (processo de assimilação e acomodação que causa impacto na estrutura cognitiva relacionada àquela realidade, proporcionado remodelagem de relações, apropriação de conhecimento significativo e modificação na maneira de organizar objetos futuros relacionados àquele presente), e três critérios necessários para que a mediação educador-educando ocorra: intencionalidade (do educador) e reciprocidade (do educando), mediação/construção de significados (para compreensão e interpretação de resultados alcançados no processo de aprendizagem), e transcendência (aplicação do entendimento de um aprendizado – solução de uma situação-problema - para outras situações e contextos). Se muitas crianças levam momentos dos encontros para fora, trazendo-os no encontro seguinte, via emoções enraizadas, memória, marcas, e histórias novas, penso que, de acordo com Piaget e Feuerstein, suas estruturas cognitivas são modificadas. Uma vez modificadas, prontas a assimilar novos conhecimentos significativos, que irão, igualmente, remodificar esquemas e proporcionar o início de novos processos cognitivos, desenvolverão aspectos musicais de maneira mais efetiva.

Marcas da apreciação musical

Retomando o nosso tripé apreciação-contextualização-execução da obra de arte, proposto por Ana Mae Barbosa (1991), e tendo, nos dias 16, 21 e 28 de agosto (diários três, quatro e seis), especificamente, uma execução musical mais potente (não que não

houvesse tido os outros elementos, sempre intrínsecos na prática), penso no quanto Ana Mae (1991), Piaget (1997, 1999), Feuerstein (TZABAN, 2003), Koellreutter (BRITO, 2001, KATER, 2001), e sua educação musical focada na construção de um ser humano integral e na adoção interdisciplinar de conhecimentos, legitimam uma resposta positiva no que diz respeito à minha pergunta sobre a então transcendência que Feuerstein propõe, quando as crianças levam consigo, para fora do ambiente musical, esse mesmo ambiente musical que experimentaram no Guri, trazendo, no retorno, estes, depurados, modificados por experiências externas, musicais ou não. O que produzimos ali fica enraizado, apreendido, numa memória afetiva que virá no próximo encontro, numa potencial habilidade artística mais capaz de assimilar novos conhecimentos musicais, levando em conta os já apropriados, porque mais desenvolvida. De outra forma, Swanwick (2005) diz que "todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações (...)", como esquemas que retornam, ou fantasmas, espectros, assombrando nossos sistemas nervoso e muscular, trazendo outras experiências similares, movimentando sentimentos e pensamentos, transformando, transmutando. (p. 34-36). Marcas, aquelas mesmas que Rolnik (1993), define como "estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo", instaurando "uma abertura para a criação de um novo corpo (...)" (p. 02). Um processo de assimilação, acomodação, uma modificação na estrutura cognitiva, que impactará e remodelará relações, permitindo a apropriação de conhecimento significativo e a modificação na maneira de organizar objetos futuros relacionados àquele presente, neste nosso caso, o campo da prática musical.

Quando produzimos conhecimento musical pelo caminho da apreciação, incitamos as crianças a refletirem sobre suas experiências estéticas no mundo, interrelacionando caminhos artísticos vivenciados ou a vivenciar, modificando seu olhar e sua percepção com relação a conteúdos que possam ou não dizer respeito ao seu universo musical, ao ambiente sonoro com o qual convivem, ao seu repertório de vida e à sua relação com a Música, de forma global, seja através da mídia, da igreja, da escola ou do próprio Projeto Guri.

Praticar a apreciação musical via música ao vivo, seja através da audiência de um concerto, da escuta de uma aula aberta, da apreciação audiovisual de um documentário sobre música, da escuta atenta de uma canção em um CD, da apreciação

dirigida de sons da natureza, no próprio espaço de aula. Isso tudo é produzir conhecimento musical pelo caminho da apreciação. Fazer Arte é uma atividade intencional, criativa, uma construção, sendo a música, especificamente, um fenômeno histórico e social, e a sensibilidade musical, algo não místico, não inato, não baseado na empatia, mas uma sensibilidade construída pela via de um processo culturalmente arquitetado, em que a musicalização é uma contínua aquisição de conhecimentos, exteriores ou interiores às instituições de ensino formais ou não formais. (PENNA, 2008, p. 27-31).

Assim que iniciamos os exercícios vocais, quando os corpos foram se amolecendo e temperamentos se mostrando, sem muito mais pudor, quando as crianças se deixaram levar pela necessidade de expressão, aderindo logo, respondendo agilmente, articulando, criando e elaborando, saindo do estado em que chegam e tornando-se o grupo, o coletivo, o coral, cantando, tocando e brincando, sendo, naquele momento, apenas aquele momento, produzimos música musicalmente, produzimos o que Swanwick (2005) atribui como sendo princípios da educação musical, ou seja, considerar a Música como um discurso, considerar o discurso musical das crianças, e olhar para a atividade musical como uma linguagem a ser adquirida, ressaltando que "o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a Música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, *musical*?" (p. 58).

E o que é realmente musical, nos parece mais efetivo em termos de provocar catarse, marcas, fluidos, transcendências, transmutações, novos fluxos, formas diversas de existir e se expressar, "uma qualidade quase mágica de experiência" (SWANWICK, 2005, p. 32), uma abertura eficaz a novos processos cognitivos, a novos possíveis esquemas de aquisição de conhecimento, que engendrará novos corpos, mais hábeis, mais íntimos à prática musical, mais prontos à aprendizagem, como quando nos deparamos com uma nova canção a ser produzida, com elementos musicais mais complexos, letras mais longas, melodias mais rebuscadas, harmonias mais elaboradas, ou com uma nova estética musical da qual não tínhamos ainda ciência, ou mesmo quando ouvimos um novo som, de um instrumento que não fazia parte do nosso repertório cultural.

Corpos modificados

Ao retornar ao diário dois, leio uma situação bastante específica, de uma rebeldia pontual, de um sentimento de inadequação ao mundo, por uma criança, gerado por um castigo. O eixo vertebral deste diário se deu na aproximação ao grupo, pouco a pouco, de uma criança contrariada, que acabou se rendendo à prática musical[15] e se envolvendo de maneira que seu temperamento colérico se arrefeceu no decorrer do encontro. Não necessariamente desenvolveu algum tipo de autonomia ou empoderamento, como estou sempre a esperar nesta pesquisa, mas uma singela sensação de "des-deslocamento", de auto inserção, de reconhecimento e pertencimento ao grupo, o exercício de uma abertura a novos processos cognitivos, a novos esquemas de aquisição de conhecimento, engendrando corpos mais prontos à aprendizagem musical e social.

As crianças maiores, que já passaram por ali, e as quais denominei "penetras", permanecem pertencendo após terem passado pela experiência, seus corpos foram, de alguma maneira, modificados. Entram, participam, depõem sobre gostos musicais; apresentam questionamentos, demonstram aproximações e identificações; buscam novos modelos que podem ressignificar sua existência. Estão já um pouco mais autônomas, mais velhas, já passaram por ali, são ajudantes, buscam, auxiliam, protagonizam, criam e esclarecem. Penso – funcionou com elas, a música como dispositivo. Estão aqui, agora, passando adiante, transcendendo, processando continuamente, revendo sensações, reelaborando sentimentos e suas expressões, reconfigurando práticas, experiências, ensinando e reaprendendo, questionando, aproximando e identificando, criando novas formas de existir, olhando os ratos das músicas de ratos com outros olhos, desconstruindo e revisitando conceitos, numa perene peregrinação em busca de modelos a seguir, de direitos a garantir, de lugares sociais a conquistar.

Como exemplos, penso em José Rodolfo, que, ainda por lá, semanas atrás, chegou da mesma forma – inconformado com a mãe, denunciando seus desgostos com a

[15] Entendo prática musical sempre como um conjunto de elementos que se interseccionam, que se fazem presentes com formatos diversos, que possibilitam expressões incontáveis de sentimentos, temperamentos, de experiências vividas. Muitas vezes as práticas musicais trazem corpos estranhos à música, que se aglutinam ali e tornam-se música. Ou simplesmente, conhecimentos artísticos outros, que se alinham de maneira interdisciplinar, compondo um todo orquestrado, fazendo soar consonâncias e permitindo a fluência de discursos que sejam capturados pela arte musical.

relação e depondo seus xingamentos e brigas recentes. Não chorou desta vez. Estava menos frágil. Mais à vontade com o ambiente. Não é mais um novato, sabe que ali pode liberar, o espaço é seu, nosso, de liberdade de expressão, já está dominado, produziu arte ali, produziu a si mesmo. Duas formas da mesma medida – a anterior, mais fragilidade, mais vergonha em se expor; hoje, mais idade, mais poder, mais dono de si, mais ocupante de um espaço que lhe é seu por direito e do qual faz uso de maneira potencialmente mais eficaz que antes.

Também, em Charlote. Um semestre após ter deixado o Coro Infantil, levou o livro "O menino azul", obra de Cecília Meireles, cujo texto incluí numa canção de minha autoria para o trabalho com a Iniciação musical. Levou para que eu lesse com as crianças menores, já que ela mesma, Charlote, não participa mais dessa turma, está no grupo de violino e no coral infanto-juvenil. Penso – o que ficou marcado para ela, desse passado tão recente? Será que sua capacidade de transcender a experiência a faz querer retornar a esse lugar onde os fluxos foram criados, necessitando compartilhar ambientes internos que foram sendo cuidados com zelo, pela Música, ao longo de sua vivência expressiva? Penso ser essa uma forma sua de demonstrar que entendeu, aprendeu, assimilou, construiu, a partir da prática do Coro Infantil, alguma autonomia.

Pertencimentos

Relendo o diário sete, percebo que processos de assimilação e acomodação desenvolvidos por Piaget (1977, 1999) podem se apresentar na forma de solidariedade, de aprofundamento da relação com pares: "deslocamentos na rotina (...), crescemos e amadurecemos (...) revisitamos, recolocamos e revemos posturas (...). Com a pretensão de mudar algo, fui mudado pela simplicidade e transparência das crianças, que me ensinaram um pouco a ser mais leve e menos complexo". Trechos com características de um pensamento piagetiano. Num dia difícil de assimilar a tudo e a todos, apenas vivenciamos uns aos outros e fui arrebatado pela arte do universo infantil, naquele momento generoso e solidário. Estavam crescidas, aquelas crianças que me auxiliaram a terminar o dia. Sem dúvida, conduziram a situação com alguma autonomia, conquistaram alguma nova inteligência, se apoderaram de algum novo processo cognitivo que lhes permitiu fazer o papel de cuidadoras, numa aprendizagem invertidamente inusitada, e que não disse respeito necessariamente à música como

dispositivo. Um ato de solidariedade e cuidado. “Fomos, levemente, nos abrigando uns aos outros, recolhendo um pouco nossas dores, ao mesmo tempo em que deixando elas serem cuidadas pelo ambiente”, sendo, uns aos outros, numa mediação entre nossos mundos interno e externo, uma espécie de objetos transicionais, harmonizadores de espaços conflitantes, num mecanismo de experimentação de novas realidades (WINNICOTT, 1975), e aqueles aos quais nos vinculamos procurando referência e proteção, situando-nos em dimensões intermediárias daquela experiência compartilhada, encontrado na alteridade um apego necessário à permanência significativa no mundo, cuidando para engendrar um espaço de acolhimento, criando novas atmosferas, tentando garantir que tudo ficasse bem (diários dez e vinte e seis).

Após o ensaio geral para o concerto de encerramento, em 27 de novembro, registrei: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p. 79-80). Preocupo-me com o processo, mas também com os resultados, com o bem-estar. Estratégias que providenciem a sustentação de um meio saudável e favorável à criatividade e à aprendizagem são prioridade. *(...) garantir que as crianças estejam bem, que estão sendo ouvidas, cuidadas, motivadas*, como disse no diário vinte e cinco, são o cerne do meu trabalho profissional, corroborando a Música como um dispositivo necessário e imprescindível para a expressão dos sentimentos e das singularidades, para o desenvolvimento da espontaneidade e da capacidade criativa, assim como para a autodescoberta.

Brincadeiras e jogos cooperativos também são sempre dispositivos bem vindos ao trabalho com as crianças do Projeto Guri. Há programas internos especiais, como o Guri Participativo e o Guri Consciente. Ambos abarcam ações que privilegiam o desenvolvimento do protagonismo e do empoderamento, temas tão presentes quando operamos no universo da construção da autonomia. Um dos intuitos de Ana Mae Barbosa (1991) é a construção de sujeitos autônomos por intermédio da Arte, no tripé apreciação, contextualização e execução da obra. Quando li excertos escritos pela autora, e tendo descoberto a influência de Paulo Freire em toda a sua formação, compreendi que esse entroncamento teórico busca dar vazão a um processo de autoconsciência e autoconhecimento, pelos sujeitos aprendentes, de sensação de pertencimento a um lugar no mundo, à formulação crítica de que se é capaz, a uma

lucidez da própria condição a partir da interpretação sobre as condições materiais do mundo e do lugar do outro, à possibilidade de transformação de um *modus operandi* (de submissão para emancipação), em que haja maior autonomia e garantia de liberdade e direitos (FREIRE, 1974, 1991). Está e a situação que vejo no diário dezenove: duas crianças pequeninas, inclusive no tamanho dos corpos, sendo colocadas em situação de vencer desafios e apropriar-se do potencial para a coragem, visando uma subsistência mais eficaz, assim como a apropriação da autonomia e da independência. Hoje, meses depois, Joaquim e Charlote participam de outras atividades do NAES, estão matriculado e matriculada no curso de violino e de canto oral infanto-juvenil. Vão e voltam. Estão mais liberados. Mais críticos, sem dúvida. Charlote é ajudante da educadora de cordas e na entrega do material nas aulas de coral. Joaquim mais tímido. Mas hoje fala, provoca, reivindica. Trata-se disso - adquirir novos conhecimentos musicais, como, por exemplo, a importância da pausa, do silêncio apreciado, consciente, direcionado para o bem-estar, para o cuidado com o outro e consigo, numa ação cooperativa em busca de algo que se quer fazer, por admiração à sensação de descanso auditivo, e não de algo que se precisa fazer por medo de punição.

Com relação aos dispositivos de cuidado a que nos referimos neste trabalho, muitos deles se prolongam em ações e atenção às famílias. Em ocasiões diversas, é na família que encontramos respaldo para que a criança seja incluída, cuidada, absorvida pela música, pelo grupo, pela instituição. Às vezes vemos mães e avós sendo tragadas por um sistema perverso de exclusão, que rotula e imprime às crianças um determinado conjunto de valores, elaborados de forma negligente. Das escolas vêm um laudo, um diagnóstico, um encaminhamento à saúde mental.

Certa vez, conversei com a mãe de uma aluna nova, da Iniciação Musical. Veio a mim quase se desculpando pela agitação da menina, dizendo que ela já havia sido diagnosticada, pela professora, com TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade). Expus minha impressão – era uma criança criativa, expressiva, que necessitava de espaços para se fazer ver e ouvir, rápida em suas aprendizagens e elaborações do entorno, e articulada – acima da média – para compor contextualizações que sobrepujavam o que era visível aos olhos, ou seja, uma criança sensível que via além, que lia nas entrelinhas, e que produzia conhecimento extra sobre muitas coisas, a priori, óbvias, aos olhos do senso comum. Potencializava rapidamente o que aprendia e construía, de maneira interdisciplinar, conhecimentos significativos para si e para o

grupo. A mãe, muito parecida com a filha, surpreendeu-se por ter ouvido algo que não era uma queixa, apenas uma impressão. Sentiu-se aliviada e revelou que haviam a orientado a marcar uma consulta com psiquiatra, o que aconteceu, que a menina havia sido medicada, e que, inicialmente, tomou os remédios, mas sua atitude mudara, não parecia mais a mesma criança, agora muda e sonolenta. Pensei – a escola conseguiu o controle que queria. O cuidado confunde-se com o controle, num discurso medicamentoso que prevê um corpo moldado de acordo com aquilo que se espera ser o melhor para o mundo adulto escolar, num tipo de propaganda que leva a pensar - quanto mais a criança for julgada, medicada e excluída de si mesma, melhor[16].

A criança citada no diário vinte e um é mais lenta em algumas ações. Mas, além disso, passou a ter consciência de que era mais lenta, de que isso não era aceito pelo meio, de forma geral, e de que sua conduta era irregular e inadequada. Assumiu, infelizmente, o estigma.

Acabei por não finalizar a história, pois outras surgiram, mas a criança nos foi tirada para que frequentasse sessões disso ou daquilo, no intuito de que sua singularidade pudesse ser contida e transformada naquela normatizada que se espera. Foi-lhe dada uma atenção desatenta. Neste caso, por motivos vários, a música não funcionou como dispositivo. Pelo menos, não que eu tenha notado. Mas não tenho como saber...

Ele não voltou.

Indignação, vergonha, limites

Finalmente, trago à discussão três temas importantes para a compreensão de infâncias pela via do olhar piagetiano, trabalhados por La Taille (2000, 2002, 2006) – a indignação, a vergonha e o limite.

La Taille (2006) trata do tema indignação pela via da dimensão afetiva da moral. Para ele, "(...) indignação é um sentimento moral pelo fato de direitos terem sido desrespeitados, pelo fato de alguma injustiça ter sido cometida". Reforça ainda que, para Piaget, a criança entra no mundo da moral pela heteronomia, e não pela autonomia, uma vez que é através da coação, do sentimento de obrigatoriedade, de respeito, de

[16] MOYSES, M. A. A., COLLARES, C. A. L. **Controle e medicalização da infância**. Temas em destaque. RJ: Desidades. N. 1., Ano 1, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v1/n1a02.pdf Acesso em 17.01.2020.

submissão a uma autoridade, que ela, ainda heterônoma, passa a criar mecanismos para desenvolver a autonomia (LA TAILLE, 2000). É interessante observar, no diário quatro, traços de alguma heteronomia: ânimos exaltados, crianças desorientadas e, finalmente, coléricas pela ação injusta de um membro do grupo (utilizar um espaço proibido, ainda que ele não soubesse da proibição – e esse fato em si, não importa; o que importará, de acordo com o pensamento piagetiano, é o tamanho do delito e a punição que deverá ser impressa). Imagino que o combinado final, que partiu das crianças, tenha dado a elas um pouco de direção rumo à autonomia – a troca de uma sanção expiatória por uma sanção por reciprocidade, ou seja, o delito gerando uma mudança - a simples punição por algo bilateralmente justo (PIAGET, 1977).

Com relação aos limites, em alguns dos diários sinalizo a necessidade de impor limites. Um elemento necessário ao processo de aquisição de autonomia provém, ainda, dos estados de heteronomia, em ações pedagógicas, tantas vezes, diretivas. As crianças necessitam desse limite primeiro, dessa condução, para que percebam se 'sim' ou 'não'.

Debruçado sobre Piaget, La Taille (2000) apresenta três dimensões sobre limites: transpor, respeitar, impor. Transpondo - desenvolvendo maturidade. Respeitando - criando consciência do que é permitido e proibido. Impondo - resguardando intimidades, segredos. Penso na contribuição da segunda dimensão – respeitar - o que mais me interessa aqui, pela possibilidade que ele traz de avaliar e escolher regras de conduta que condigam com aquilo que parece eticamente aceitável a um convívio social calcado na cooperação, na ação solidária e no respeito mútuo, alicerçado na máxima 'farei ou não o que desejo que outros façam ou não a mim', característico de traços de um caminho para a conquista da autonomia moral.

Por fim, o sentimento de vergonha como regulador de ações morais. Lembremos duas ações que definirão as relações interindividuais, de acordo com Piaget (1977): a *coação*, relacionada à heteronomia e à sanção expiatória, e a *cooperação*, relativa à autonomia, às sanções por reciprocidade, à maior consciência coletiva e das regras. É importante destacar que a heteronomia é necessário no processo cognitivo até que se alcance a autonomia. A vergonha pode ser um dos sentimentos reguladores para que essa aquisição ocorra. La Taile (2002) classifica o sentimento de vergonha conforme sua característica moral ou amoral. Moralmente, a vergonha pode ser considerada:

- vergonha-meta - decorrente de um fracasso;
- vergonha-norma - decorrente de ter transgredido uma norma;

- vergonha-humilhação - desencadeada por alguma forma de humilhação.

A vergonha, nestes casos, possui uma função moral, sendo as experiências vexatórias, que nos levam a sentir vergonha, garantidoras da supressão de novos gatilhos ou da construção de novas formas de enfrentamento. Araujo (1999) acredita que a culpa favorece a moral da heteronomia, enquanto a vergonha permite a construção da moral autônoma, já que sujeito teme perder suas virtudes. Portanto, para o autor, é necessário que os valores morais não sejam periféricos, e sim integrados a personalidade do sujeito, à sua identidade, para que ele tenha motivação de agir moralmente. A vergonha moral tem, portanto, a função de regular a ação do sujeito, primeiramente de maneira heterônoma e, posteriormente, de forma autônoma. O fracasso, a transgressão e a humilhação podem se configurar como características bastante presentes em situações de violação de direitos. Como vimos em muitos dos registros feitos nos diários de campo, a expressão de sentimentos de inadequação, tristeza, fracasso e humilhação, ditos em palavras, gestos ou silêncio, são comuns nas infâncias, neste caso, pontualmente, nas infâncias socialmente desprotegidas, seja por conta de uma moradia construída em local insalubre ou uma rua mal pavimentada que alaga nas chuvas; seja por que a escola, em local precário, não oferece aulas ou merenda adequada, o que acarreta fracasso escolar e culpabilização das crianças; seja por que o atendimento público à saúde é deficitário e não supre as demandas necessárias; seja por que a segurança pública não oferece apoio, ficando os trajetos, no território, muitas vezes, permeado por situações de violência; seja por que não há, por motivos diversos, um recurso familiar que permita uma cultura de higiene pessoal e cuidado de si. No Projeto Guri, através de registros feitos em fichas de matrículas, de reuniões com as famílias, de acompanhamentos individuais e intercorrências, de encaminhamentos à rede municipal de serviços de Saúde a Assistência Social, ou mesmo dos depoimentos das próprias crianças e adolescentes, ficamos a par de situações em que a vergonha, gerada por sentimentos de humilhação, impotência, fracasso, inadequação, não pertencimento, violência etc., por conta da violação constante e sucessiva de direitos sociais, parece ser o único sentimento possível. Pelo olhar piagetiano, revitalizado por La Taille (2002) e Araujo (1999), utilizamos toda essa carga negativa para transformar não apenas sentimentos, mas condições de existência, quando exercitamos a produção de enfrentamentos a essas questões.

E nossa labuta é essa – garantir acesso, proporcionando novos conhecimentos a serem assimilados e aprendidos, para que outros venham, para que se acumulem experiências e se formem argumentos, a serem expostos com propriedade, assim como se construam vontades e hábitos de reivindicação, de busca de esclarecimentos relativos a direitos, lugares sociais e consequente transformação, reiterando que o processo se deu por meio da Música, pelo modo como as crianças se apropriaram dela e de seus elementos, expressando suas habilidades rítmicas, motoras, melódicas, harmônicas, seus modos de brincar, rir, chorar, contar e escutar histórias, permitindo que os sons e os silêncios as marcassem ali, e fora, para além do universo e dos encontros artísticos, numa relação humana, comigo e com outras crianças, construída com base na admiração, no cuidado, no querer, na vontade de ficar, na confiança em compartilhar, na reciprocidade de olhar o mundo com a sensibilidade que a Arte nos permite.

QUINTO MOVIMENTO

Desenlaces e notas finais

Iniciei tateando possibilidades de pesquisa junto à Universidade Federal de São Paulo; trouxe à instituição meus interesses em investigar infâncias, Artes, desproteção social; encontrei orientações alinhadas com pessoas interessadas em desenvolver o trabalho; coloquei-me à espreita, observei, li, reli, frequentei, viajei, conheci, desconheci, enfrentei; fui à campo, registrei, revi, recordei, embasei, fundamentei, tentei, escorreguei e refiz; marquei e fui marcado. Escrevi mais, me perdi, aguardei e mantive. Fui ao fim, recuei, cheguei novamente (e finalmente) ao fim. No processo, me dei conta de que a arte musical é ainda mais aberta a possibilidades de pesquisa do que cogitava.

Quando pensei em estruturar a forma deste trabalho escrito, me veio à mente uma forma musical, com movimentos dinâmicos, ritmo, retornos, pausas, exatamente como as coisas se deram na 'vida real'. No início não sabia que encontraria tantas questões em aberto. Acreditava mesmo que muitas estavam já respondidas, era só colocar no papel. Na medida em que surgiam palavras escritas, novas ondas se emaranhavam neste oceano sem fim de bifurcações. Aproximei-me de uma escolha perigosa, optando por algo como uma bricolagem de pensamentos filosóficos e científicos, de autores e autoras diversos, uma ação mais próxima à espontaneidade de seleções daquilo que se têm à mão, quando recortei fundamentações teóricas, crendo que uma ou duas ou três não dariam conta daquilo que estava a explicar; seria melhor montar uma grande colcha de retalhos, compondo uma pequena sinfonia ou uma grande suíte, com vários movimentos e nuances e estéticas e cores, numa ação quase despretensiosa, que Levi-Strauss (1989) qualificou como característico de um pensamento mitológico, sem o rigor científico, baseado na experiência pessoal e na visão do mundo por meio de narrativas. Era isso mesmo. Algo assim, e que precisava ser remodelado para transformar-se em ciência. Não havia mais retorno, não dava para retroceder. Desmanchar a trama, desenredar os nós – esse era o desafio. Tinha um tripé – Música, infâncias e questão social; uma vivência, uma experiência profissional, alguma formação, e alicerces mais ou menos firmes de por onde enveredar. Precisei revisar minhas escolhas e refazer mapas mentais para compreender de que maneira me

manteria fiel a este primeiro esboço do que consegui chamar de "ciência" (a bricolagem), sem perder de vista que teria que me ater ao que realmente deveria ser ciência. Coloquei-me a catar os cacos, a alinhavar experiências, narrativas, leituras, fundamentações teóricas. Precisava encontrar, a esta altura, na reta final, uma costura legítima entre tudo aquilo que havia despejado expressado pela escrita, muitas vezes, sem o rigor científico necessário, nesta pesquisa, mesmo com toda a insistência das orientações. Sabia do que se tratava. Pessoas compreendiam também o assunto, e liam, com certa desconfiança, *a priori*, mas com mais intimidade, numa segunda ou terceira leitura, este escrito, percebendo vestígios de uma potencial dissertação de mestrado. O tema estava claro, era interessante e, se bem estruturado, teria um excelente resultado final.

Coloquei-me novamente à espreita e busquei orifícios que me violentassem o suficiente para que a meada se descortinasse. Tinha em mãos: um sem número de referências teóricas que, se não ajustadas e postas em diálogo, perderiam o sentido e tornariam o trabalho apenas um emaranhado de tentativas e erros, numa bricolagem bastante mitológica e pouco científica; um rico material artístico a ser explorado, esmiuçado e organizado; narrativas; registros dos encontros ocorridos; um escrito produzido numa lógica diversa àquela encontrada no ambiente acadêmico mais formal, e que deveria ser reformatado para que se encontrasse, em meio a tantas palavras, os objetivos, as justificativas e as metodologias, esparsas e diluídas no texto, associadas e misturadas à narrativas e percepções quase fenomenológicas do processo. Decidi permanecer na zona de desconforto, fiel ao fato de que conseguiria fazer uma boa ciência de todo esse material.

Fui aos diários. Queria que cada um deles tivesse uma análise, pautada nos diversos autores e autoras que trouxe, desde o início. Comecei, e me perdi. Recusei a orientação em deixá-los no apêndice, trazendo-os ao texto principal. Preferi mantê-los integralmente no corpo do texto, produzindo, após, uma análise geral dos conteúdos contidos ali, tomando mais cuidado para me fazer compreender cientificamente, esclarecendo enlaces teóricos e aprofundando discussões com os temas discutidos anteriormente.

Precisava reorganizar, ainda, o referencial teórico, algo que, sabia, seria difícil, pois minha intransigente opção foi a de manter e transformar a bricolagem em algo mais

científico, ao invés de seguir por um caminho mais seguro e reformatar o texto. Pensei imediatamente, e de forma incauta, a trazer mais referências para costurar as já presentes. Impossível. Teria que recusar algumas sugestões de última hora, vindas da banca na qualificação, pois isso poderia ter, em mim, efeitos contrários. Preferi trabalhar com o que já tinha, sem me aprofundar ou (des)aprofundar em nada mais, para garantir exercitar a coesão com aquilo que estava escrito. Mantive o foco em Jean Piaget (1977, 1999) e autores/autoras que se alinhavam à sua obra (MACEDO, 1996, LA TAILLE, 2000, 2004, 2006, CHIAROTINO, 2010, BECKER, 2019, FEUERSTEIN s/d, FREITAS, 2002), para a análise dos diários, trazendo, também, outras autoras e autores debatidos antes, e que tratavam de temas adjacentes e complementares, igualmente importantes. Durante toda a análise, busquei identificar como o processo cognitivo proposto por Piaget (1999), continha elementos que permitissem fundamentar a aquisição de conhecimento científico, possibilitando a conquista da autonomia intelectual nas crianças participantes dos encontros. Com isso, expliquei de que forma esse conhecimento adquirido propiciava a elaboração de pensamentos cada vez mais complexos acerca das questões sociais as quais essas crianças estavam sujeitas, permitindo a elas um caminho de emancipação política para o enfrentamento das violações sofridas, e possível busca de estratégias para a restituição e garantia de direitos sociais. Isso tudo ocorreu nos encontros musicais, em que a música funcionou como dispositivo de cuidado, como ferramenta lúdica e expressiva, para que situações delicadas, de sofrimento, tivessem um acolhimento mais efetivo pelo viés artístico, permeado por ações socioeducativas, afirmativas e transversais, propostas pelo Projeto Guri, que, costuradas às práticas musicais, engendravam um arcabouço de mecanismos de luta social.

Concluída a análise dos diários, retornei ao texto para criar mais fluidez na leitura, ressaltando pontos importantes, revisando, e preenchendo lacunas, quando houvesse. Com isso, retornei ao processo, de forma ampla, do início ao momento atual. Revi conceitos e conteúdos, busquei produzir mais dados a partir de mim e da minha percepção da leitura.

Senti vontade de recomeçar, não por crer que a missão não estava cumprida (ou não muito distante de sê-la), mas por vontade de pesquisar mais, de aprofundar minha bricolagem, de sentir a ciência penetrando o trabalho desde o início, mesmo que de

forma peculiar e esparsa, dissolvida, arrefecida. Também, de vislumbrar que potencialidades de uma escrita narrativa, espontânea e mitológica, podem estar positivamente intoxicadas pelo teor científico, pela finalidade de se produzir, sistematicamente, metodicamente, conhecimento, sem a rigidez de ser, esse, irrefutável, tampouco representante absoluto de uma verdade inexistente. Acima de tudo, senti vontade de refazer uma ciência que fosse ainda mais cartográfica, daquela que se metamorfoseia enquanto se é construída, que se reconstrói no mesmo momento em que se constrói, por que construída por seres humanos, neste caso, crianças, em constante e intensa produção e construção de si e do (seu) mundo.

Ficou claro, a mim, nesse esforço coletivo de uma produção coletiva de si/nós, via Arte, via luta social, via encontro e cuidado compartilhado, via desconstruções sobre conceitos e pré-conceitos infantis, que a Música potencializa processos cognitivos capazes de transformar e emancipar sujeitos sociais. "Música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios, em busca do chamado *gozo estético*. Ela é também um recurso de *expressão* (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), um recurso de *comunicação* (do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o circunda), de *gratificação* (psíquica, emocional, artística), de *modificação* (física, motora, afetiva, intelectual) e *auto realização* (...). A música é, por outro lado, um recurso de *expurgação, catarse, maturação*, e por sua prática, aprende-se a organizar o pensamento, a estruturar o saber adquirido, a reconstruí-lo, a fixa-lo ativamente; ela é também recurso de *prazer* (...) e *sublimação* (...)". (SEKEFF, p. 14, 2007).

SEXTO MOVIMENTO

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Outra travessia n. 5, UFSC, Florianópolis, 2005. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743. Acesso em 18.10.2019.

ALMEIDA, A. C. da S. **Desproteção social no âmbito da dinâmica dos serviços do SUAS**: estudo a partir da realidade cotidiana das famílias atendidas no CREAS. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2016.

ARAUJO, U. **Conto de escola: o sentimento de vergonha como um regulador moral**. SP: Moderna, 1999.

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI, **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2010 (2ª revisão – 2016).

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991

BECKER, F. **Introdução à Epistemologia Genética de Jean Piaget**. Lúmina. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. NAPEAD – SEAD. Curso MOOC oferecido na modalidade ead. RS, 2019.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERGSON, H. **A evolução criadora**. In: *Coleção Os Pensadores* (pp. 153-205). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____.**O pensamento e o movente.** Introdução. In: *Coleção Os pensadores* (pp. 99-151). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BONIN, I. T., RIPOLL, D., WORTMANN, M.L.C., SANTOS, L.H.S. **Por que Estudos Culturais?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e100356, 2020. Disponivel em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236100356. Acesso em 13.07.2020

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 23 mar. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Estatuto da criança e do adolescente : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte** (ensino de primeira à quarta série). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. SP: Peirópolis, 2001.

BUJES, M. I. E. **Dos modos de olhar a infância**. In. LEHENBAUER. S, PICAWY, M. M. ,STEYER, V. E., WANDSCHEER, M. S. X. O Ensino Fundamental no século XXI. RS: Editora da ULBRA, 2005.

_____. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCNEI**, Proposições**, Campinas, UNICAMP, v.13, n.01, p163-174, jan./abr/, 2002.

CANDA, C. N. **Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro**. In: HOLOS, ano 28, vol.4, 2012. (http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/742/581, acesso em 10.10.17)

CARVALHO, A. F. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**. v.25, n. 2(74), 2014, p. 103-120.

CHIAROTINO, Z. R. **Psicologia do desenvolvimento (Piaget).** Na íntegra. Entrevista com Zélia Ramozzi Chiarotino (Filósofa - USP). 56’56’’. Programa complementar ao curso de Pedagogia UNIVESP/UNESP https://goo.gl/7sghy2 (Produzido em 2010). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Svzs8UWVwAo. Acesso em 20.11.2019.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2 ed. – Ijuí: ed. Unijuí, 2004 – 392 p. (Coleção Fronteiras da Educação)

_____. **O que faremos com o que fizemos da infância?** In: LINHARES, C.; GARCIA, R. L. (Org.). Simpósio Internacional Crise da Razão e da

Política da Formação Docente. Anais do Simpósio Internacional Crise da razão e da política da formação docente. Rio de Janeiro, RJ: Ágora da Ilha, 2001. p. 53-64.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of otpimal experience**. Publisher: Harper & Row. NY, 1990.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. In: G. Deleuze; F. Guattari (Orgs.), **Mil platôs** (Vol. 4, pp.11- 113). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997. (Original publicado em 1980)

DELEUZE, G. **L'Abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevistas com Claire Parnet. Realização de P.-A. Boutang. Paris : Éd. Montparnasse/Liberation, In: https://www.facebook.com/haluznasanalises/videos/abeced%C3%A1rio-de-gilles-deleuze-parte-1-a-f/349262982103631/. Acesso em 27.10.2019.

DELEUZE, G.. O que as crianças dizem? In: G. Deleuze (Org.), **Crítica e clínica** (pp. 73-79). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997.

DEWEY, J.. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ESCOSTEGUY, A. C.. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, PUCRGS, v.05, n.09, p. 87-97, 1998.

_____. Os estudos culturais. In. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf. Acesso em: 26.08.2017

FONTERRADA, M. T. de O.. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. SP: Ed. UNESP, 2005.

FURQUIN, J.C.. **A Educação Artística – para quê?** In: PORCHER, L.. Educação Artística: luxo ou necessidade? Louis Porcher, organizador. Trad. Yan Michalski. Coleção Novas buscas em Educação. Direção: Fanny Abramovich. SP: Summus, 1982.

FURQUIN, J. C. , GAGNARD, M.. **A Música** In: PORCHER, L.. Educação Artística: luxo ou necessidade? Louis Porcher, organizador. Trad. Yan Michalski. Coleção Novas buscas em Educação. Direção: Fanny Abramovich. SP: Summus, 1982.

FOUCAULT, M. **Por que estudar o poder: a questão do sujeito**. In: DREYFUS, H. L.; RABYNOW, P. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-251.

_____. **A ordem dos discursos**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 15ª ed. Ed. Loyoloa. SP: 1996.

_____. **A história da sexualidade**. A vontade de saber. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Ed. Graal, RJ: 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em 07.07.2019

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FRANGE, L. B. P. . **A arte no processo educativo**. In. Ver. Educação. RS, UFSM, v. 31, n.02, 2006.

FREITAS, L.B. de L. **Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 11-22. 2002. Editora da UFPR. In: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em agosto de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ, Paz e Terra, 1974.

GONÇALVES, C. E. de S. ; VAGULA, E. . **Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS, 2012.

HIKIJI, R. S. G. . **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. SP: Edusp, 2006.

JOBIM E SOUZA, S.. . **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

JURDI, A. P. S. . **A ética do cuidado e do encontro**: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária. 2009. 142p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KASTRUP, V.. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 13(3), pp.373-382. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a06.pdf. Acesso em 26.10. 2019

_____. **Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus**. Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2010. ISSN digital 1982-1654 ISSN impresso 1516-084X. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463/13435. Acesso em 27.10.2019.

KATER, C.. **Música viva e Hans-Joachim Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. SP: Musas, 2001.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. SP: Papirus, 1996.

LIMA, E. M. F. de A. . **Vida ativa, mundo comum, políticas e resistências: pensar a terapia ocupacional com Hannah Arendt**. SP: 2017. Tese (livre-docência) – Faculdade de Medicina – USP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/5/tde-05022018-084711/pt-br.php. Acesso em 27.10.2019.

LA TAILLE, Y. de. **Limites: três dimensões educacionais**. SP: Ática, 2000.

_____ . **Vergonha, a ferida moral**. 2ª edição. Petrópilis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C.. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LIBERMAN, F., LIMA, E. M. F. de A.. **Um corpo de cartógrafo**. IN: Interface Comunicação Saúde Educação, Botucatu, SP, 19 (52), 183-193, 2015

LOWENFELD, V., BRITTAIN, W. L.. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Alvaro Cabral. SP: Ed. Mestre Jou, 1970.

MACEDO, L. de. (org). **Cinco estudos de educação moral**. Jean Piaget (et al.). SP: Casa do Psicólog, 1996.

MALDONADO, M. T.. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. 26ª ed. SP: Saraiva, 2002.

MARCÍLIO, M. L. . **História Social da criança abandonada**. SP: Hucitec, 1998.

MARTINS, F. F. R. . **Meta-artigo ou o que fazemos quando nos propomos a ensinar: a escola como empo livre, a aprendizagem como criação**. UERJ/UFOP.

2014. In: http://professor.ufop.br/gabrielalima/classes/dificuldades-de-ensino-e-aprendizagem/materials/texto-deleuze-e-aprendizagem. Acesso em 27.10.2019.

MINAYO, M. C. de S.. **Ciência e cientificidade**. In. DESLANDES, S.; NETO, O.C.; MINAYO, M.C.de S. (Orgs). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. RJ: Vozes, 1994.

_____. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. In. Ciência e Saúde Coletiva. RJ: 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 9ª ed. RJ: Bertrand Brasil, 2004

MORUZZI, A. B. . **A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultian para pensar a educação**. In: *Conjectura:* Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. DOI: 10.18226/21784612.v22.n2.04. Disponível em http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4086/pdf, acesso em 17.10.2019.

NAKAMURA, E.. **A noção médico-científica de depressão infantil: uma visão histórica e sociocultural do discurso de adultos sobre a infância.** In: SCHRAIBER, Lilia B. e MOTA, André (org.). Infância e saúde - perspectivas históricas. SP: Hucitec/FAPESP, 2009

PÁDUA, F. H. P. ; MORAIS, M. de L. S. e. **Oficinas expressivas: uma inclusão de singularidades**. In: Revista de Psicologia da USP, São Paulo, abril/junho, 2010, 21(2), 457-478.

PASSEGGI, M. da C.. **Nada para a criança sem a criança**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org). *Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares* [recurso eletrônico]. Organizadores - Maria da Conceição Passeggi... [et. al.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, P. A. **Política social contemporânea: concepções e configurações no contexto da crise capitalista**. In: COSTA, L. C.; NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R. (Org.). A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. p. 15-26. Disponível em: http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318-01.pdf, Acesso em 03.04.2020.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. RJ: Forense Universitário, 1999.

PIRES, F.. **O que as crianças podem fazer pela Antropologia?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. SP: Contexto, 1991.

QUIVY, R. e CHAMPENHAUT, L. V. **Manual de investigações em Ciências Sociais**. Lisboa: Gravida, 2008

RIBEIRO, D.. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RIBEIRO, M. S. M.. **Ateliê de artes com crianças de risco**. 2012. 171 p. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012

RIZZINI, I. **O século perdido - raizes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3ª ed. SP: Cortez Editora, 2011.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Cadernos de Subjetividade PUC-SP. SP, vol. 1, n. 2, 241-251, 1993

SAKAMOTO, C. K.. **Criatividade e a construção da realidade contemporânea**. In. Revista Trama Interdisciplinar. V. 3. N. 1. SP: Mackenzie, 2012. (http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820, acesso em 08.09.2017).

SARMENTO, M. J., TOMÁS, C., FERNANDES, N.. **Políticas públicas e participação infantil**. Educação, sociedade e cultura. N 25, 183-206, 2007. Disponível em file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Politicas_Publicas_e_Participacao_Infantil%20(1).pdf, acesso em 08.04.2019.

SARMENTO, M. J.. **Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento**. In: *Interações*, nº 10, p. 1-5, 2008, disponível em https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/366, acessado em 27.10.2019.

SARMENTO, T.. **Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org). *Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares* [recurso eletrônico]. Organizadores - Maria da Conceição Passeggi... [et. al.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SEKEFF, M. de L. **Da música: seus usos e recursos**. 2ª ed. SP: Ed. UNESP, 2007.

SPIGEL, L.. **Seducing the Innocent**. In: JENKINS, H. (ed.) The children's culture reader. New York University Press, 1998.

SPOSATI, A. **Descaminhos da seguridade social e desproteção social no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.23, n.7, p.2315-2325, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018237.10202018>. Acesso em 02.04.2020.

_____. **Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes**. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) e Org. das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Brasília (DF), 2009. Disponível em: mds.gov.br/webarquivos/ publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf. Acesso em 04.04.2020.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. SP: Moderna, 2003.

TORRES, A. S. **Convívio, conveniência e proteção social: entre relações, reconhecimentos e política pública**. São Paulo: Veras Editora; Centro de Estudos, 2016.

TZABAN, N.. **Reuven Feuerstein y la Teoria de la modicibabilidade cognitiva estructural**. San Cayetano Alto - Loja: Universidade Técnica Particular de Loja, Unidad para desarrollo del pensamento. 2003. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=xKtUZz2d-WM&feature=search. Acesso em: 16.10.2019.

UNICEF. **A Convenção sobre os direitos da criança**. In www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (Acesso em 10.10.2017)

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Coleção Psicologia Psicanalítica. RJ: Imago, 1975.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino S. Ortiz. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

SÉTIMO MOVIMENTO

Anexos

CEP UNIFESP / PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIFESP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA SP

PREENCHIMENTO PELO CEP

Nota Técnica: _____ Data de relatoria: _____/_____/_____ Relator: _____

Nº CEP: _____ /2017 CAAE: _____ . ____ . _____ . 5505

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER COLOCADO NA PLATAFORMA BRASIL. DESDE 01/01/2017 NÃO PRECISA MAIS ENTREGAR NO CEP.

IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Luis Fernando Lobo Rosa Marques (Especialização) E-MAIL: loborose@ig.com.br CEL: 13996090411 CPF: 25850845828

VÍNCULO INSTITUCIONAL DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Aluno de Pós-Graduação CAMPUS: Santos DEPTO/LOCAL: Saúde Educação e Sociedade - SP CHEFE/RESP: Profa. Dra. Sara Del Prete Panciera E-MAIL CHEFE/RESP: sara.panciera@unifesp.br

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

CARACTERÍSTICA: Prospectivo ORIENTADOR: Profa. Dra. Andrea Perosa Saigh Jurdi E-MAIL: a.jurdi@unifesp.br

TÍTULO: Canto Coral Infantil como dispositivo de cuidado na atenção a crianças em situação de vulnerabilidade social

OBJETIVO ACADÊMICO: Mestrado LOCAL/CENTRO DE PESQUISA: UNIFESP - Departamento de Saúde, Educação e Sociedade

Profa. Dra. Sara Del Prete Panciera - Chefe do Departamento Profa. Dra. Anita Burth Kurka - Vice-Chefe

Secretária Executiva: Reginêa Silva de Abreu - reginea.abreu@unifesp.br

Endereço: Rua Silva Jardim, 136 - Térreo - Vila Mathias - Santos SP - CEP: 11015-020 fone - (13) 3229-0131

PROJETO GURÍ - Endereço Rua Jundiaí, 890, Peruíbe - SP - 11750000 Telefone (13) 3455-5596

E-mail - polo.peruibe@gurionline.com.br coordenadora Zilda Sales dos Santos

INFORMAÇÕES ADICIONAIS (A PESQUISA TERÁ OU FARÁ USO)

HSP: Não OGM: Não RADIOISÓTO/RADIOATIVO: Não PATENTE: Não BIORREPOSITÓRIO: Não BIOBANCO: Não BIOBANCO/INFO: FONTE DE RECURSOS: Institucional (UNIFESP) Pesquisador TOTAL DE GASTOS PREVISTOS (R$): Até 1000,00

CIÊNCIA DE PROCEDIMENTO(S)

Os eventuais itens a seguir são providências que devem ser tomadas pelo PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

ATENÇÃO: Este projeto de pesquisa só será recebido pelo Comitê de Ética, se TODOS OS ITENS a seguir, estiverem satisfeitos!

|____| FOLHA DE ROSTO (gerada na Plataforma Brasil) assinada pelo pesquisador responsável e pelo chefe do departamento ou pelo diretor do campus envolvido, digitalizada e anexada na Plataforma Brasil

|____| CÓPIA DIGITALIZADA DESTE DOCUMENTO (com as devidas assinaturas) anexada na Plataforma Brasil.

|____| Projeto cadastrado na Plataforma Brasil, enviado ao CEP/UNIFESP e com status "Em Recepção e Validação Documental."

|____| Este documento deverá ser assinado pelo orientador. Trata-se de projeto de MESTRADO.

ASSINATURAS

São Paulo 17 04 2018

Luis Fernando Lobo Rosa Marques	**Profa. Dra. Andrea Perosa Saigh Jurdi**	**Profa. Dra. Sara Del Prete Panciera**
CPF: 25850845828	Orientador	Chefe/Diretor/RESP
Pesquisador Responsável		

Página 1/1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Música, infâncias e desproteção social
Pesquisador: LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 89075718.3.0000.5505
Instituição Proponente: Departamento de Saúde Educação e Sociedade
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.156.807

Apresentação do Projeto:
Projeto CEP/UNIFESP: 0453/2018.
Trata-se de emenda (E1) ao projeto: Mudança do título da pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1568669_E1.pdf, de 5/06/2020).

BREVE APRESENTAÇÃO DO PROJETO: O conceito de infância ganhou significados diversos ao longo da história, sendo tecida conforme o interesse de políticas e filosofias adultocêntricas, que excluíram sua possibilidade de comunicar sentimentos, sofrimentos, alegrias e tristezas. Hoje, dispositivos são utilizados por cientistas, cuidadores, educadores, para que a criança comunique sua infância, se fazendo ouvir e modificando o status quo do mundo adulto. Um deles é a Arte, utilizada como recurso terapêutico, pedagógico, e também como possibilidade lúdica de cuidar desse sujeito, garantindo seus direitos e seu bem estar. Esta pesquisa tem como objetivo acompanhar e analisar o processo da prática de canto coral infantil na atenção e cuidado a crianças em situação de vulnerabilidade social, que frequentam o Projeto Guri, polo Peruíbe, litoral sul da Baixada Santista, São Paulo. As participantes da pesquisa serão crianças matriculadas na

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.br

Associação Amigos do Projeto Guri, Regional São Paulo, no curso de Coral Infantil, que absorve crianças de 06 a 08 anos, e que trabalha interdisciplinarmente conteúdos relacionados ao canto, à percussão, à expressão corporal e à literatura. Deve haver interesse da criança em participar da pesquisa e autorização dos representantes legais. As práticas musicais são oferecidas duas vezes por semana, com uma hora de duração. A pesquisa será feita durante o período de quatro meses. As crianças responderão a um roteiro de entrevista semiestruturado sobre suas experiências anteriores com a música e com outras expressões artísticas, assim como com dados sócio demográficos. Durante o processo, as produções serão analisadas tecnicamente e esteticamente pelas crianças e pelo pesquisador e registradas em um diário de campo. Espera-se, com a realização desse estudo, que as participantes reflitam sobre sua experiência, seus sentimentos e sobre sua convivência com outras crianças. Ao final será realizado um registro das produções artísticas, selecionadas pelas crianças autoras e acompanhadas de textos escritos narrando a experiência. A análise dos dados será composta pelos registros do pesquisador em seu diário de campo, das entrevistas e da avaliação das obras produzidas pelas crianças. Espera-se que o trabalho contribua para o aprofundamento das questões que permeiam o campo da infância.

Objetivo da Pesquisa:

-Objetivo Primário: Acompanhar e analisar o processo das práticas musicais de Coro Infantil na atenção e cuidado a crianças em situação de desproteção social.

-Objetivo Secundário: Compreender os sentidos que a música tem para crianças do Projeto Guri, polo Peruíbe, São Paulo, além de aproximar essas crianças da linguagem artístico-musical enquanto objeto cultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

-Riscos: O estudo não oferece riscos físicos ou emocionais, mas pode gerar desconforto ou dificuldades no processo de aprendizagem. Caso isso ocorra a criança poderá se retirar caso sinta necessidade.

-Benefícios: A pesquisa não oferece benefícios financeiros. O benefício maior é a fruição da arte, a possibilidade de aprendizagem de uma linguagem estética que pode auxiliar na formação de cada um

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.br

Continuação do Parecer: 4.156.807

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de emenda (E1) ao projeto.

Justificativa para a emenda:

Mudança do título da pesquisa.

Novo título: Música, infâncias e desproteção social

Título antigo: Canto Coral Infantil como dispositivo de cuidado na atenção a crianças em situação de vulnerabilidade social

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

nada a acrescentar

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1568669_E1.pdf	05/06/2020 10:46:44		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Luis_Fernando_Lobo_Rosa.pdf	05/06/2020 10:44:16	LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.doc	24/04/2018 20:22:07	LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES	Aceito
Outros	Carta_de_aceite_Guri.pdf	24/04/2018 20:19:28	LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES	Aceito

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.br

Outros	Comite_de_etica_UNIFESP.pdf	24/04/2018 20:18:23	LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E.doc	24/04/2018 20:16:12	LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_A.doc	24/04/2018 20:15:41	LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 15 de Julho de 2020

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.br

Carta de aceite da instituição

PROJETO GURI
REFERÊNCIA
NA MÚSICA E NA VIDA

GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria de Cultura

São Paulo, 06 de Abril de 2018.

Declaramos, para os devidos fins, que a Associação Amigos do Projeto Guri, após análise e parecer favorável das Diretorias de Desenvolvimento Social e Educacional, concordam que o pesquisador e aluno do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde da UNIFESP (campus Baixada Santista), Luis Fernando Lobo Rosa Marques, portador do CPF nº 258.508.458-28 , orientando da Profª Drª Andrea Perosa Saigh Jurdi, realize a pesquisa – **Canto Coral Infantil como dispositivo de cuidado na atenção a crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial**, com as crianças de 06 a 08 anos matriculadas no Coral Infantil, polo Peruíbe, em funcionamento terças e quintas-feiras, período vespertino (13h00 – 14h00)

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Claudia Freixedas

Diretora Educacional

Francisco César Rodrigues
Diretor de Desenvolvimento Social
Amigos do Guri

Amigos do Guri - R. Fidalga, 92 - Pinheiros - São Paulo - SP - 05432-000
www.projetoguri.org.br

Termos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de um estudo. As informações existentes neste documento são para que você entenda perfeitamente os objetivos da pesquisa, e saiba da importância da participação dele (a), bem como que sua participação deverá ser espontânea. Após serem esclarecidas (a) as informações a seguir, no caso de aceitar que seu (sua) filho (a) faça parte deste estudo, você deverá assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais, sendo uma dos pesquisadores responsáveis e a outra sua.

Informações sobre a pesquisa:

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada **Oficina de expressão artística como dispositivo de cuidado na atenção a crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial**. A pesquisa será realizada por mim, Luis Fernando Lobo Rosa Marques, aluno do curso de Mestrado em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, e orientada pela Profª. Dra. Andrea Perosa Saigh Jurdi. Essas informações estão sendo fornecidas para autorização na participação voluntária do (a) seu (sua) filho (a) neste estudo, que tem o objetivo geral o de acompanhar e analisar como se dá o processo da oficina de música na atenção e cuidado a crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial, buscando compreender o sentido que a música tem para essas crianças, e aproximando-as da linguagem artística enquanto objeto cultural.

A pesquisa será realizada durante o segundo semestre de 2018, nas oficinas de coro infantil/iniciação musical, todas as terças e quintas-feiras, das 13h00 às 14h00. As aulas se darão normalmente, e em alguns momentos, as crianças serão entrevistadas, com algumas perguntas como, por exemplo, se gostam de cantar e tocar, o que gostam de cantar, quanto tempo conseguem permanecer numa oficina de música, o que pensam e sentem enquanto ouvem ou praticam música, se consideram a arte uma atividade importante em sua vida. Também poderão ser realizadas conversas com os (as) responsáveis sobre o dia-a-dia das crianças, assim como dinâmicas e atividades de fortalecimento de vínculos. Mesmo concordando em participar, você ou seu (sua) filho (a) poderão desistir em qualquer momento do estudo, sem qualquer dano ou prejuízo, permanecendo, a criança, normalmente matriculada e frequente nas aulas, apenas não participando da pesquisa. Nada mudará no que diz respeito ao andamento do aprendizado ou à participação efetiva dele ou dela em todas as atividades, sem exceção. Apenas seu nome não constará na pesquisa.

As informações obtidas serão redigidas por mim, e analisadas em conjunto com a orientadora deste projeto, Profª. Drª. Andrea Perosa Saigh Jurdi, e não será divulgada nenhuma informação sobre as crianças, suas famílias e rotinas. Não haverá despesas, compensações ou benefícios diretos pela participação, que deve ser livre e voluntária. Você ou seu (sua) filho (a) também terão o direito de serem mantidos atualizados sobre os resultados parciais da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias originais que serão ambas assinadas por você e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um.

Para qualquer outra informação, o (a) sr. (a) poderá contatar o pesquisador pelo telefone (13) 9 9609 0411, ou pelo e-mail loborosa@ig.com.br (colocando no assunto – *Pesquisa sobre arte*), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, no endereço: Rua Francisco de Castro, 55 - Vila Clementino - CEP 04020050 Tel: (11) 5571-1061 / (11) 5539-7162.

Eu,_____RG:_____ , data de nascimento_____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li e que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa**.** Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, seus desconfortos e que não há riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação do (a) meu (minha) filho (a) é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em autorizar a participação do meu (minha) filho (a) neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

_____	_____	_____
Assinatura do responsável pela criança participante	Data	Assinatura do pesquisador

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

TÍTULO DA PESQUISA: ARTE COMO DISPOSITIVO DE CUIDADO NA ATENÇÃO A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE PSICOSSOCIAL.

OLÁ! MEU NOME É LUIS FERNANDO LOBO ROSA MARQUES E SOU ESTUDANTE DO CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, EM SANTOS. NESSE CURSO DE MESTRADO, QUE FAZEMOS APENAS DEPOIS DE TERMINAR A FACULDADE, SEMPRE PRECISAMOS PESQUISAR MUITO. PESQUISAMOS EM LIVROS, TEXTOS, INTERNET, BIBLIOTECAS. E, ÀS VEZES, AS PESQUISAS INCLUEM OUTRAS PESSOAS. E É POR ISSO QUE VOCÊ ESTÁ LENDO ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO (ESSA PALAVRA – ASSENTIMENTO - QUER DIZER *CONCORDAR, CONSENTIR*).

ESTE DOCUMENTO É PARA LHE INFORMAR QUAIS AS ATIVIDADES QUE FAREMOS JUNTOS (AS) CASO VOCÊ CONCORDE EM PARTICIPAR DELAS. DURANTE ALGUM TEMPO, NO MÁXIMO QUATRO MESES, NÓS VAMOS NOS ENCONTRAR PARA REALIZÁ-LAS. NESSES ENCONTROS VAMOS APRENDER SOBRE ARTES, PINTORES E PINTORAS E OBRAS DE ARTE DO MUNDO TODO. VOCÊ TERÁ A OPORTUNIDADE DE CONHECER FORMAS DE PINTAR, MISTURAR CORES, UTILIZAR MATERIAIS DIVERSOS, OUVIR MÚSICA ENQUANTO PINTA, FALAR COM AMIGOS E AMIGAS ENQUANTO PARTICIPA DA ATIVIDADE, CONVERSAR COMIGO, PINTAR UM POUCO MAIS! E NO FINAL DE TUDO, APÓS OS QUATRO MESES, MONTAREMOS UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE COM AS OBRAS QUE VOCÊ PINTOU. O QUE ACHA DISSO? EM ALGUNS MOMENTOS, FAREMOS RODAS DE CONVERSA PARA SABER O QUE ESTAMOS PENSANDO E SENTINDO A RESPEITO DAS OFICINAS, COMPARTILHANDO COM AMIGOS E AMIGAS O QUE APRENDEMOS E TAMBÉM O QUE ENSINAMOS, FALANDO SOBRE ARTE E SOBRE O MUNDO. TODOS ESSES MOMENTOS SERÃO PARA QUE EU POSSA ENTENDER UM POUCO COMO VOCÊ PENSA E SENTE A ARTE NA SUA VIDA.

VOCÊ SEMPRE PODERÁ ESCOLHER SE QUER PARTICIPAR DAS CONVERSAS, E MESMO SE QUISER, MAS DEPOIS PERCEBER QUE NÃO QUER MAIS, OU QUE ALGO ESTÁ INCOMODANDO, OU QUE VOCÊ SÓ QUER DAR UM TEMPO OU SAIR UM POUCO DA ATIVIDADE, NÃO TEM PROBLEMA, VOCÊ PODE FALAR COMIGO E NÃO PRECISARÁ CONTINUAR PARTICIPANDO. COMBINADO?

COMO EU DISSE ALI EM CIMA, TUDO ISSO FAZ PARTE DE UMA PESQUISA QUE DEVO FAZER PARA O MEU CURSO DE MESTRADO. POR ISSO, EU ESCREVEREI NUM DIÁRIO APÓS OS DIAS EM QUE NOS ENCONTRARMOS, PARA REGISTRAR O QUE OBSERVEI, O QUE PINTAMOS, FALAMOS, SE RIMOS DE ALGUMA COISA ENGRAÇADA,

QUE TIPO DE MÚSICA OUVIMOS ENQUANTO ESTÁVAMOS PINTANDO, O QUE CADA UM E CADA UMA VIVEU DE BOM OU RUIM NAQUELE DIA. MAS NÃO SE PREOCUPE, NINGUÉM VAI LER ISSO A NÃO SER EU E MINHA PROFESSORA ANDREA PEROSA SAIGH JURDI. AH, E TAMBÉM NÃO COLOCAREI SEU NOME OU O NOME DOS SEUS AMIGOS E AMIGAS! ALÉM DISSO, VOCÊ OU SEUS RESPONSÁVEIS NÃO RECEBERÃO NADA PARA ME AJUDAR COM ESSA PESQUISA, E TAMBÉM NÃO TERÃO QUE PAGAR NADA (EU LEVAREI TODO O MATERIAL NECESSÁRIO, SEMPRE).

PARA QUALQUER OUTRA INFORMAÇÃO, VOCÊ PODERÁ FALAR COM SEU RESPONSÁVEL (PAI, MÃE, VÓ, VÔ ETC), E PEDIR PARA ELE ENTRAR EM CONTATO COMIGO PELO TELEFONE (13) 9 9609 0411, OU PELO E-MAIL loborosa@ig.com.br, OU ENTRAR EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, NO ENDEREÇO: RUA FRANCISCO DE CASTRO, 55 - VILA CLEMENTINO - CEP 04020050; TEL: (11) 5571-1061 / (11) 5539-7162.

ESTE DOCUMENTO É EMITIDO EM DUAS VIAS ORIGINAIS QUE SERÃO ASSINADAS POR VOCÊ E POR MIM, LUIS FERNANDO, FICANDO UMA CÓPIA COM CADA UM. SE VOCÊ ENTENDEU TUDO O QUE FOI ESCRITO AQUI, E QUISER PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA, VOCÊ DEVERÁ ME ENTREGAR ESTE PAPEL ASSINADO COM O SEU NOME COMPLETO, COLOCANDO A DATA DO DIA DE HOJE. SÓ ASSIM EU PODEREI SABER SE VOCÊ CONCORDOU EM ME AJUDAR A FAZER ESSA PESQUISA!

EU (SEU NOME),_____, RG_____, DATA DE NASCIMENTO _____, FUI INFORMADO (A) DOS OBJETIVOS DA PESQUISA ACIMA, DE MANEIRA CLARA E DETALHADA, E ESCLARECI MINHAS DÚVIDAS. POR ISSO, CONCORDO EM PARTICIPAR DO ESTUDO.

_____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE **(ESCREVA SEU NOME AQUI)**

_____

DATA DE HOJE

_____

ASSINATURA DO PESQUISADOR (EU, LUIS FERNANDO)