

“Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” – o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)?

“Come! Just hold the violin like this and look straight ahead” – what can children teach us about making music (and anthropology)?

Paula Bessa Braz¹

<https://orcid.org/0000-0002-3246-9327>

paulabessabraz@usp.br

¹ Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Em 2013, uma família de jovens músicos no estado do Ceará iniciou um projeto de educação musical na sua comunidade. Funcionando na sua própria casa, no bairro Novo Mondubim, um bairro popular situado na periferia sudoeste da cidade de Fortaleza, a família Cruz se organiza entre seus oito membros (a mãe, o pai e os seis irmãos) para ensinar música erudita às crianças do bairro. A partir da discussão de um trecho da etnografia do cotidiano do projeto, em que brincadeiras e apresentações musicais se alternam e se complementam, este ensaio propõe uma abordagem desse fazer musical erudito que considere a experiência dessas crianças e suas próprias narrativas a respeito do que é tocar e das formas como elas, às suas maneiras, refletem sobre a prática musical ali empreendida.

Palavras-chave: antropologia da criança; antropologia musical; projetos sociais; educação musical.

Abstract

In 2013, a family of young musicians in the state of Ceará started a music education project in their community. Operating in their own home, in a popular neighborhood called Novo Mondubim, located at the southwestern outskirts of Fortaleza, the Cruz family organizes its eight members (mother, father and six siblings) to teach classical music to other kids in their neighborhood. Through discussing the ethnography of the daily life in this project, when all sorts of play take place, this essay proposes an approach to this classical music making that considers the kid's experience and their own narratives about what it is to play and how they, in their own ways, reflect upon the musical practice that takes place there.

Keywords: anthropology of children; musical anthropology; social projects; music education.

Introdução

Este ensaio é um desdobramento de algumas das discussões propostas por mim durante minha pesquisa de mestrado em Antropologia Social, em que procurei compreender as dimensões afetivas do fazer musical erudito na periferia de Fortaleza, a partir da etnografia de um projeto social idealizado e realizado por uma família moradora do bairro Novo Mondubim: o Projeto Acordes Mágicos.

O projeto foi idealizado há seis anos por Axel e Maíra, os mais velhos dentre os seis irmãos da família Cruz. À época, com 15 e 13 anos respectivamente, os irmãos tinham a intenção de transformar a vida dos jovens e crianças do bairro e, com isso, “mudar” o bairro em que vivem, localizado na periferia sudoeste da cidade de Fortaleza.

Desde o início, a articulação desse projeto era uma iniciativa familiar: os pais, Bento e Edlane, receberam a notícia dos filhos sobre o desejo de dar início a um projeto de ensino musical com algum espanto, mas logo se engajaram em concretizar a ideia. Formaram o Instituto Silva Cruz, composto pelos membros da família organizados institucionalmente: Edlane se apresenta como a presidente do instituto, e Bento, seu diretor pedagógico. Dos seis filhos, os três mais velhos – Axel, Maíra e Cecília – o integram como professores e coordenadores das áreas dos seus respectivos instrumentos (violão e violino, flauta e viola). Os demais – Mírian, Victória e Bruno – ensinam seus instrumentos (violoncelo, violino e piano) e substituem seus irmãos quando estes estão ausentes.

O trabalho de campo a que este artigo se refere foi realizado em duas etapas, no ano de 2018. Nos meses de janeiro, fevereiro e março, realizei entrevistas com os membros da família Cruz, responsável pelo projeto, e frequentei, como observadora, algumas aulas por eles ministradas (a saber: violão, flauta doce e viola, além da prática de orquestra).

Nessa etapa da pesquisa, estava interessada pelas motivações daquele fazer musical específico naquele bairro popular: fui a campo inicialmente buscando compreender as implicações de um certo tensionamento entre as noções de erudito e popular mobilizadas pelos organizadores do projeto, e de que forma essas noções dialogavam com as práticas musicais locais dos seus frequentadores.

Surpreendi-me, então, com um universo doméstico-escolar, repleto de crianças, de sonoridades, perigos, cheiros, comidas, animais, partituras,

instrumentos, brincadeiras e sonhos... e entendi que, ali, algo que escapava às minhas questões iniciais ia sendo gestado, e que as crianças seriam interlocutoras especiais para acessar aquela realidade.

Dessa forma, tornei-me aluna, e passei a frequentar diariamente a casa da família Cruz para ter aulas de violão, violino e prática orquestral. Estar efetivamente envolvida na rotina do projeto como aluna também possibilitou minha participação em demais atividades junto a eles: as crianças e os jovens que não apenas frequentavam as aulas oferecidas pela família Cruz, mas participavam ativamente do cotidiano do projeto, tanto dentro da sala de aula¹ (dando aulas uns aos outros, ensaiando juntos, comentando e compartilhando músicas que desejam tocar) como fora dela (brincando, organizando eventos no bairro, improvisando concertos para arrecadar recursos, excursões para assistir a concertos no centro da cidade ou em cidades próximas, idas ao parque de diversões ou até mesmo pequenos longos encontros em frente ao portão da escola).

Nessa segunda etapa da pesquisa, a convivência diária com as crianças que fazem parte do projeto, fossem elas alunas ou professoras, revelou não só outras compreensões acerca daquele fazer musical – isto é, as suas próprias –, mas também que, para efetivamente acessá-las, seria preciso atentar para as formas como as crianças as *experenciam*. Este artigo, portanto, está orientado por esse esforço duplo de: a) discutir as implicações da pesquisa com crianças para o fazer antropológico; e b) demonstrar, a partir da discussão ensejada por um trecho etnográfico, análises possíveis sobre o fazer musical entre essas crianças, dentro dessa abordagem.

Antes de prosseguir para a próxima seção, cabe explicitar, aqui, as opções de uso do anonimato que fiz neste trabalho, acordadas com meus interlocutores: mantive os nomes verdadeiros de todos os membros da família Cruz, por reconhecer que suas identidades estão imediatamente associadas ao Projeto Acordes Mágicos e já são veiculadas em mídias distintas, sendo de grande interesse deles que seus nomes sejam equivalentes aos que podem ser encontrados em seus canais de YouTube e outras redes sociais onde atuam, produzindo e

1 Aqui, escrevo “sala de aula” como metáfora para me referir aos momentos de aula, uma vez que, no Projeto Acordes Mágicos, a sala onde as aulas ocorrem é a mesma onde as crianças se reúnem e jogam bola umas com as outras; onde organizam, entre elas, competições de dança, e onde são celebrados os aniversários, com direito a bolo, refrigerantes e soprar de velas.

reproduzindo seus conteúdos. Nomes fictícios foram atribuídos aos demais interlocutores, em sua maioria, outras crianças com quem convivi, brinquei e conversei.

O Projeto Acordes Mágicos

Em 2013, quando as atividades de educação musical improvisadas pelos irmãos Cruz no bairro do Novo Mondubim ganharam o nome de um “projeto social”, eles contavam apenas com doações e voluntários para seu funcionamento. A família Cruz articulava seus contatos do mundo da música solicitando a doação de instrumentos e outros materiais necessários ao ensino musical (estantes, papel, cadeiras), e convidando professores a dar aulas voluntariamente. Diante de outras necessidades, como para organizar apresentações, os irmãos e outros participantes do projeto promoviam rifas e outras vendas nos arredores e nos bairros adjacentes. Isso fez com que o projeto fosse ganhando alguma visibilidade dentro das comunidades da região. Em 2017, a escola passou no edital “Mecenas” do Governo do Estado do Ceará, que auxilia nas contas mensais e em gastos institucionais variados.²

Antes de funcionar na casa da família, o projeto já havia funcionado em quatro locais, todos nos arredores do bairro. Inicialmente, as aulas ocorriam no espaço da Associação de Moradores do bairro Mondubim. Após algum tempo das aulas musicais sendo ministradas lá, algumas tensões entre a família Cruz e o presidente da associação com relação à cobrança de mensalidade dos

2 Atualmente a escola integra a “Plataforma Sinfonia do Amanhã”, patrocinada pela empresa Enel. Essa plataforma cria uma rede de organizações sociais e projetos que trabalham a educação musical no estado sob a premissa de democratizá-la, dividindo as atuações em três eixos: articulação, formação e difusão. A plataforma consiste numa ferramenta de gestão que acompanha esses projetos e os patrocina. No Ceará já são 22 projetos associados a ela. Há também iniciativas, em menor número, em outros estados, como Rio Grande do Sul, Bahia e Goiás. Existente desde 2016, a plataforma realizou seu primeiro encontro nacional no ano de 2018, durante o mês de março, quando 24 instituições se reuniram na cidade de Aquiraz, no Ceará, com o objetivo de compartilhar e trocar experiências, realizar atividades de formação e difundir as atividades por elas realizadas. Anualmente, a plataforma articula também o evento “Acordes do Amanhã”, onde apresentações e concertos dos projetos que a integram são espalhados em locais “inusitados” de apresentação musical, como, por exemplo, terminais rodoviários, praças ou outros locais de passagem.

alunos inviabilizaram a continuidade do projeto naquele local – os irmãos Cruz fazem questão que o acesso às aulas e atividades do projeto seja gratuito para as crianças e jovens do bairro. Sem outra estrutura institucional imediata para dar seguimento às atividades, por algum tempo as aulas ocorreram na calçada em frente à associação.

Logo depois, o projeto passou por outros três locais, todos cedidos através dos contatos estabelecidos pelos irmãos Cruz com escolas municipais e estaduais. Na primeira escola em que funcionaram, a escola municipal Maria Bezerra Quevedo, as aulas aconteciam em um auditório. Depois, quando as dinâmicas e horários da escola passaram a chocar com as atividades do projeto, os irmãos Cruz passaram a dar aulas na própria casa, que, à época (o ano era 2015), consistia em um grande galpão de apenas um cômodo.

No ano de 2016, o programa *Caldeirão do Huck*, exibido pela emissora Rede Globo de Televisão, os contactou na intenção de conhecer a família, o projeto e realizar uma reforma na casa, como parte do quadro “Um por todos, todos por um”.³ A proposta era de garantir uma sede ao projeto e, assim, possibilitar o seu funcionamento de forma adequada.

O contato do programa, eles explicam, foi feito em função de uma entrevista que a família deu, tempos antes, a um programa local chamado *Se Liga VM*, que teria chamado atenção para o projeto nacionalmente – o programa é da grade de programação da TV Verdes Mares, afiliada da Rede Globo no Ceará. A reforma realizada compreendeu a casa inteira. Anteriormente, todos da família dormiam no mesmo quarto, e possuíam apenas um banheiro, no andar de cima. Embaixo, a sala de estar.

Após a reforma, a casa ganhou cara de escola: na fachada, ao lado do portão, um painel com “Projeto Acordes Mágicos” *grafitado* em amarelo sobre uma parede azul. Sobre o portão, onde antes não havia nada, agora se lia “Escola de Música”. Dentro, as paredes brancas com alguns detalhes grafados em azul, inscrições nas paredes com trechos de músicas, letreiros sobre as portas sinalizando “Coordenação” ou “Estúdio de gravação” e um bebedouro entre a escada

3 Os irmãos Cruz foram convidados, inclusive, a tocar no programa. A cantora Ivete Sangalo, reconhecida nacionalmente pela sua produção musical nos gêneros axé e pop, também os convidou, a pedido de Luciano Huck, para tocar em um show seu – *Canta o Amor* – que realizou em Salvador, na Bahia, no Teatro Castro Alves, junto à Orquestra Juvenil da Bahia. Vídeo da performance disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olojkeBSqDc>.

e o banheiro. O andar de cima ficaria, supostamente, reservado à família, com quatro quartos e uma sala para a televisão, embora lá também tenha sido onde tive minha primeira aula de violão como aluna do Projeto Acordes Mágicos.

Além de transformar a fachada, a casa-escola também passou a contar com um estúdio de gravação e uma sala única onde as aulas de instrumentos, aulas teóricas e ensaios aconteceria. Com a sala de gravação, novas atividades foram surgindo, como aquelas de produção musical, sobretudo de música gospel, de artistas locais.

Durante a semana ocorrem as aulas – trompete, flauta transversal, violão, canto/coral, flauta doce, violino, viola e violoncelo, no período da noite. Aos sábados, há aulas durante todo o dia: pela manhã, teoria musical, ministrada por Bento, e filosofia da música, ministrada por um ex-aluno, hoje estudante de filosofia, que se voluntariou. À tarde podem ocorrer reposições de aulas que não puderam acontecer durante a semana e ensaios da Orquestra do Projeto Acordes Mágicos e outros grupos, até as 18h. Recentemente, o projeto passou a trabalhar também com musicalização infantil, que ocorre uma vez na semana. Acompanhei de perto as aulas de violão e violino, e também os ensaios da orquestra, aos sábados.

As frequentes apresentações, ensaios e aulas distribuídas ao longo da semana impõem um ordenamento repetitivo da prática musical que pode ser bastante cansativo, de forma que várias vezes me perguntei como as crianças conseguiam conciliar suas vidas com a rotina do projeto: ir à escola pela manhã, à tarde trabalhar ou ajudar em casa e, à noite, aulas de música. Também no sábado, durante todo o dia, das 8h às 18h, as crianças têm aulas de música e/ou prática orquestral.

Efetivamente, no cotidiano da escola, havia um pequeno grupo de alunos que se repetia, e muitos deles frequentavam a mesma escola municipal no bairro. Todos os dias, ainda que não tivessem aulas no projeto, Antônio, Pedrinho, Kalel, Carolzinha, dentre outros que aparecerão ao longo deste artigo, estavam presentes. Alguns passavam lá até para tomar café da manhã antes de ir para a escola, embora o movimento maior fosse no período da noite, depois do turno escolar daqueles que passavam o dia inteiro na escola municipal. Além da família Cruz, portanto, foi esse o grupo – que também se considera parte da família –, com que convivi e interagi durante grande parte da pesquisa de campo.



Figura 1. Antônio e Mírian, aluno e professora, no intervalo das aulas.
Foto da autora (2018).⁴

4 As imagens que constam neste trabalho foram fotografadas em campo por mim no ano de 2018. A inserção dessas imagens tem inspiração na ideia de montagem cinematográfica que Marcus (1991) identifica como uma resposta à crise de representação, compondo a própria narrativa etnográfica.

Sou eu uma “criança”?⁵ – reflexões sobre a pesquisa com crianças

No Projeto Acordes Mágicos, crianças dão aulas umas às outras. Os irmãos Cruz, do mais velho ao mais novo, ensinam os instrumentos que aprenderam a tocar às crianças que chegam ao projeto, e aprendem, também uns com os outros, demais instrumentos. Mas, além dessas atividades voltadas diretamente ao ensino e à aprendizagem, as crianças também conversam sobre música, cantam juntas pela escola, discutem os repertórios que gostariam de tocar, dão sugestões umas às outras e manifestam seus gostos e suas expectativas em relação à música cotidianamente.

Se estamos falando da constituição cotidiana de uma relação particular com o fazer musical, é preciso observar de que forma essa relação se associa a uma certa *infância*. Para tanto, faz-se necessário, antes, compreender a concepção de infância, nos termos de Cohn (2014), em que se sustenta este trabalho.

É tentador atribuir às crianças a elaboração de um mundo cultural próprio, que não necessariamente reproduz, mas dialoga com o mundo adulto, pois possibilita reconhecer o ponto de vista infantil como privilegiado para compreender as experiências vividas pelas crianças e educar o olhar para a alteridade das infâncias. Para Santos (2015), por exemplo, isso quer dizer que elas, as crianças, atribuem sentidos às experiências num misto de complexidade e sutileza.

Contudo, é também um risco tomar essa noção como verdadeira sem nos determos ao fato de que ela já parte, desde o início, de uma certa concepção de infância; uma que encontra na ideia de “culturas infantis” redução da experiência da infância à interpretação desta como uma etapa, uma fase até se chegar à “vida adulta”, e que esta constitui um mundo à parte.

A própria noção de infância, como demonstra Ariès (1981), foi forjada social e historicamente, no início da modernidade. O historiador aponta que o

5 Este título faz referência ao célebre discurso “Ain’t I a Woman”, de Sojourner Truth, em 1851, em que a abolicionista apontava a invisibilidade das questões vivenciadas pela mulher negra nas reivindicações das correntes feministas de então. A referência foi feita também por Terezinha Oliveira Santos e Carlos Henrique Lucas (2019) em artigo intitulado “E não sou eu uma criança? Trabalho infantil, história e Brasil profundo”. Enquanto, nesse caso, a referência ao discurso original se dá em função de um mesmo questionamento quanto aos direitos supostamente partilhados por todos aqueles pertencentes a um mesmo grupo (mulheres; crianças), aqui a referência se dá pelo seu avesso.

surgimento de um “sentimento de infância” remonta somente ao período entre os séculos XII e XVIII, na sociedade ocidental. Antes, a criança dividia a vida no espaço da cidade junto com os adultos, caracterizando uma experiência a ser vivida no espaço público. Com o estabelecimento das escolas como locais de educação, a infância passou a caracterizar uma etapa específica da vida em que as crianças, separadas dos adultos, eram vistas como “seres incompletos” que deveriam ser “socializadas”; e essa tarefa caberia à família, à escola e a demais instituições, como o Estado ou a Igreja.⁶

Essa noção de infância, que considera a criança como um ser passivo, que apenas reproduz os comportamentos adultos pelo aprendizado, encontra eco em uma antropologia “comprometida com um conceito de cultura substantivado” (Pires, 2010, p. 147); isto é, a cultura como algo a ser adquirido. Tornar-se adulto, nessa visão, é um processo gradativo de obtenção de cultura, no qual a criança é moldada pelos adultos.⁷

Na contramão dessa visão, mas também a partir dela, vai-se constituindo o campo de uma antropologia das infâncias e das crianças que se dedica a pensá-las desempenhando um papel ativo na elaboração e constituição das suas realidades. Importa enfatizar que esse papel ativo não equivale a uma total autonomia das crianças em relação aos universos dos adultos. Cohn (2014, p. 241), discutindo os desafios impostos pelo estudo das crianças em cenários institucionais, quando as concepções e expectativas sobre a infância são postas em prática pelas instituições dos adultos, pondera que

[...] as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem.

6 Foucault (1999) aponta que a convenção da noção de infância e o estabelecimento de dispositivos disciplinares institucionais transformaram as relações entre adultos e crianças, reconfigurando, por sua vez, a organização familiar e as relações no âmbito privado.

7 Os clássicos estudos de Margaret Mead (1928; 1931; Mead; MacGregor, 1951) e Gregory Bateson (Bateson; Mead, 1942) investigavam como as culturas formavam crianças e adolescentes, atentos aos modos de educar o corpo e a personalidade. Também Ruth Benedict (2013) e Clyde Kluckhohn (1947) conduzem estudos sob a premissa da “aquisição de cultura”.

Essas dinâmicas observadas revelaram-se desafiadoras para mim, especialmente por estarem relacionadas à minha própria posição no campo: uma adulta adentrando uma instituição de ensino musical pensada por, então, crianças e articulada por sua família. As relações entre adultos e crianças, no contexto da escola e no cotidiano da família, eram naturalizadas pela autoridade da palavra final dos adultos, tanto em assuntos relativos ao projeto como nos assuntos estritamente domésticos. A busca por um diálogo horizontal (Saraiva, 2014) com as crianças do projeto foi o que orientou grande parte da minha pesquisa de campo, em que procurei exercitar a escuta, e não a regência das suas falas (Cohn, 2014; Tassinari, 2009).

Pires (2007), em seu trabalho na cidade de Catingueira (PB), discute os métodos e as técnicas utilizadas na pesquisa com crianças e as implicações e esforços do pesquisador adulto nesse lugar, no qual muitas vezes a presença adulta representa um olhar disciplinador e normativo. A solução para esse impasse, ela aponta, deve ser buscada em campo, trazendo o exemplo de Corsaro (2005). Em uma escola na Itália, a sua interação com as crianças foi facilitada pelo seu pouco domínio da língua italiana. Visto como uma criança ainda a dominar a linguagem, a relação prevista se inverteu: as crianças passaram a lhe ensinar o idioma. Vivi experiência similar, mas com o idioma da música. As crianças, fluentes em seus instrumentos, foram minhas professoras dentro e fora da escola.

Saraiva (2014) aponta que participar das brincadeiras e conversas constitui uma estratégia de pesquisa interessante, pois é quando surgem situações espontâneas; é nelas que as subversões e/ou normatividades infantis são elaboradas e compartilhadas.

Sousa (2017), dedicada a investigar a produção da pessoa Capuxu a partir da fabricação do corpo das crianças camponesas no sertão da Paraíba, chama atenção para o que a pesquisa com crianças, e não apenas sobre crianças, impõe ao pesquisador. A autora argumenta que

a razão pela qual a pesquisa com crianças demanda outro modelo de análise dos etnógrafos é o fato de estas aprenderem do mundo e dizerem dele não através da oralidade, especificamente, mas da experiência. [...] O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve aprender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência. (Sousa, 2017, p. 46).

Se é verdade que a pesquisa com crianças não reage aos métodos tradicionais de pesquisa antropológica, é apenas no exame das práticas, dos sentidos e da experiência que ela se faz possível. Dizer isso é também assumir uma outra forma de proceder em campo, mais atenta às suas modulações sensíveis do que aos seus aspectos objetivos, e mais disposta a engajamento sensorial a que as crianças nos convidam.

Durante a pesquisa, engajei-me efetivamente em suas brincadeiras e nas atividades que meus interlocutores me propunham. Para eles era nítido que minha posição variava: às vezes eu era a adulta, uma “mulher” (“Não fala assim na frente da mulher!”, quando um deles falou um palavrão); às vezes eu era um deles, mas na maioria das vezes eu era localizada num entre – alguém que brinca de esconde-esconde, dirige um carro, bate fotos, aprende um instrumento, ajuda em alguma lição, pede ajuda em alguma lição e faz perguntas, dentre outras coisas.

As diferenças nas interações musicais que tive, no projeto, com os adultos e com as crianças foram extremamente reveladoras. Quando em situação de aula em que eu era a aluna e uma ou mais crianças me ensinavam, suas orientações iam no sentido de adequar o som que eu produzia a um “ouvido adulto” e a um “olhar adulto” também; isto é, coerentes com aquilo que os adultos gostariam de ver e ouvir (som “limpo”, postura correta). Essas orientações – que recomendavam atenção da postura à afinação –, quando me eram dirigidas por um adulto, vinham como um proceder “correto”; a forma correta de tocar. Entre as crianças, em geral, essas recomendações vinham indicando apenas uma das possíveis formas de tocar, mas a ideal, por agradar aos adultos de forma geral. Veremos, na seção seguinte, que alguns adultos são mais difíceis de agradar do que outros. Entre as crianças mais novas, quando dando aulas umas às outras, essas recomendações ganhavam um teor, por vezes, engraçado, e constituíam momentos de comparação das suas formas de tocar, até que se entrasse num acordo sobre qual seria, de fato, a melhor forma de executar determinado trecho. Normalmente a decisão seria pela forma de tocar que a criança mais velha presente sugeria aos demais.

Sobre esse lugar que o pesquisador ocupa, Cohn (2014) traz, comentando a pesquisa de Malheiros Moraes (2012) nas escolas públicas de educação infantil em São Paulo, que a “qualidade intercorpórea da experiência do pesquisador em campo” o faz algo entre um aluno e um adulto. Pires (2007)

chama essa figura do pesquisador entre posicionalidades de “um adulto diferente”.

Sejam as expressões escolhidas “um adulto diferente” ou “de qualidade intercorpórea entre aluno e adulto” para caracterizar o pesquisador, importa é que ambas as expressões dizem respeito à posição ambígua em que este se vê e é visto em campo (tanto pelas crianças como pelos os adultos). Como acessar, a partir daí, as vivências e experiências das crianças? Bastaria participar das conversas e brincadeiras e colher informações de forma a esquadrihar suas experiências através do meu olhar adulto?

No caso da pesquisa junto ao Projeto Acordes Mágicos, as brincadeiras que ocorriam entre as atividades de apresentação ou de extrema concentração eram momentos privilegiados, em que as crianças teciam comentários e reflexões próprias a respeito das músicas, das suas expectativas, das apresentações, de uns dos outros... Participar dessas brincadeiras certamente fez com que eu me “perdesse” no êxtase da experiência lúdica,⁸ distraíndo-me da objetividade que via como fundamental à empreitada antropológica, me sentindo, muitas vezes, *como* uma criança (sem, é claro, tornar-me uma).

O fato é que, na pesquisa com as crianças, como Pires (2007) bem lembra, até a fantasia antropológica do “tornar-se nativo” se encontra interdita pelo dado geracional. Talvez uma expressão que descreva melhor a experiência de pesquisar com crianças seja a de que, ao adentrar suas rotinas e participar de suas atividades, acabo por acessar a “criança que sou”.

Mas sou eu uma criança?

Kohan (2005, 2014, 2015) diria que sim, na medida em que, para ele, a infância é um estado que se acessa, um fluxo intensivo de possibilidades, uma atitude de abertura ao imprevisto da experiência. Ao sistematizar e criticar de forma densa os conceitos de infância que herdamos da modernidade, o autor aponta alternativas para se pensar a infância a partir do pensamento filosófico de Lyotard (1997), Deleuze (1992) e Agamben (2001). Articulando as relações entre linguagem, infância, história e educação no pensamento dos autores, Kohan discute as possibilidades de se pensar infância como experiência:

8 Veremos, no próximo tópico, um exemplo desses momentos.

Num certo sentido, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar de forma definitiva (ou somos totalmente “sabidos” pela linguagem), nunca acaba nossa experiência (infância) da e na linguagem. [...] Experiência e infância (experiência da infância e infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade. [...] [L]onge de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, *sem importar a idade da experiência*. (Kohan, 2005, p. 244-245, grifo meu).

Além do ideal “formador”, educação pode ser aquilo que adota, nutre e cuida da experiência da infância em si – o que nos ajuda não a negar a infância, mas a, nas palavras de Lyotard, preservar a *infantia* da infância, ou, em Deleuze, a encontrarmos o devir-criança, ou ainda, nos termos de Agamben, a relacionarmos a infância à experiência. (Kohan, 2015, p. 61, tradução minha).

Ainda que cada autor com que Kohan estabelece diálogo faça uso de um vocabulário distinto e parta de quadros teóricos diferentes, pode-se dizer que todos partilham de um conceito de infância que não se vincula ou se restringe a uma etapa da vida, nem se reduz a uma metáfora para pensar nosso passado, mas, sim, que caracteriza uma condição ontológica. A infância, nesse sentido, é uma situação a ser estabelecida e coexiste com todas as “etapas” da vida, como uma atitude de abertura, de descontinuidade, de curiosidade, de inconformidade, de descoberta e de multiplicidade diante da existência.

Se, ao pesquisar com crianças, é possível acessar uma certa experiência de infância, em que isso implica a etnografia? Recupero Sousa (2017, p. 45) e sua investigação sobre a infância Capuxu, que advoga por uma “descrição que arregaça as barras de calças e mangas de camisas para segurar a enxada”, e que atesta: “Quando os modos de proceder em campo se transformam, o texto também se transforma.” Na seção que segue, espero conduzir o(a) leitor(a) através de um texto vivo, repleto de interrupções e *détours*, apostando no poder que a escrita tem de evocar imagens e produzir sentidos, aproximando-o da experiência etnográfica e iluminando aspectos sensíveis da realidade estudada.

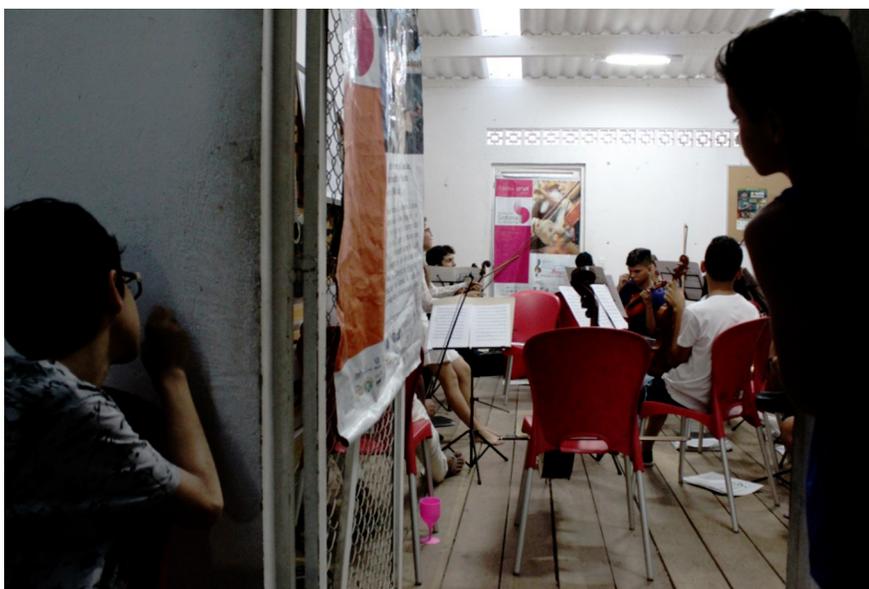


Figura 2. Luquinhas e Bruno assistindo ao ensaio da Orquestra do Projeto Acordes Mágicos, regida por uma das irmãs Cruz, Victória.
Foto da autora (2018).

Esconde-esconde e o quebra nozes: etnografando o *entre* das apresentações

O relógio indicava o meio-dia no momento em que cheguei lá. Naquele dia, iríamos tocar em duas escolas públicas, uma no período da manhã e outra durante a tarde. Ambas as apresentações foram articuladas pela mãe de uma estudante do projeto, e tinham a intenção de mostrar a escola e seu trabalho para as crianças de outros bairros – naquele caso, o bairro era o José Walter. Eu estava prestes a pegar o ônibus que cruzaria a cidade para chegar à escola onde todos tocaríamos naquela manhã. Sem surpresa, o ônibus não aparecia. Quando finalmente cheguei, eles já tinham tocado, e agora haviam saído para esperar pela apresentação da tarde em uma casa no bairro. Pedi por algumas orientações às pessoas que organizavam o evento naquela primeira escola, e, seguindo suas coordenadas um tanto quanto difusas, fui em direção à casa onde todos estariam.

O relógio indicava o meio-dia no momento em que cheguei lá. Toquei a campainha – o interruptor escondido entre plantas que derramavam seus galhos e folhas pelo muro acinzentado –, e esperei que alguém fosse abrir o portão. Uma das crianças respondeu baixinho e com ansiedade, quase num sussurro, pelo interfone: “Quem é?!”

Entrei na brincadeira, e sussurrei de volta: “Tu tem que adivinhar!”

Ele desligou o interfone. Era desnecessário: já se podia ouvir seus gritos vindo de dentro, “É a Paula, vamo correr pra abrir e voltar bem rápido, vamo!”.

Entrei.

O ambiente estava contagiado por uma energia eufórica que, misturada ao calor do sol a pino, só de ver já fazia suar. Eles estavam sozinhos nessa casa enorme e praticamente vazia de gente e de móveis, correndo e gritando, empolgados. O primeiro pensamento que me ocorreu foi um desses de gente grande, do qual nem sempre é possível despir-se. “Por que essas crianças estão sozinhas nesta casa, aqui neste outro bairro, e de quem é esta casa?”

Começava a me situar ali, enquanto eles iam, numa velocidade incrível, voltando a seus locais de esconderijo, ou encontrando novos cantinhos. Aquele que iria procurar por eles ainda estava contando (Antônio tinha que contar até cem antes de abrir os olhos e começar a procurar por todos que estavam na brincadeira), o que os dava tempo de se organizar e repensar as estratégias de escape, caso fossem encurralados. Encostei o estojo da viola que trazia comigo em um sofá e comecei a andar pela casa, que me ia, aos poucos, revelando seus cômodos. Num deles, que parecia acumular todo o volume dos móveis que faltavam à casa, li um “Jesus” meio desbotado, pichado em letra cursiva e azul numa parede já cheia de marcas. Eram várias, arredondadas digitais, pretas e pequenas, marcas de mãos e pés empoeirados de infância. Naquela parede, “Jesus” era a única marca em forma de risco.

A casa inteira, de repente, calou. Tudo o que se podia ouvir era o avanço da contagem progressiva de Antônio. Subindo as escadas, ouço risadas nervosas e um tanto quanto tensas tomando conta dos cômodos.

Os cochichos ecoavam pelos vãos da casa. Kalel, jovem trompetista, estava se escondendo embaixo de uma mesa. Quase sempre muito calado, a sua presença silenciosa já me parecia, muito antes da brincadeira, um jogo de esconde-esconde: eu a conduzir uma cautelosa, mas ansiosa, procura; ele a praticar o silêncio, desconfiado, atento ao som dos meus passos

percorrendo seus arredores. Nessa outra brincadeira, ele estava longe de ser descoberto.

Mas naquela, daquele dia, minha presença o colocava em risco e poderia chamar a atenção de Antônio. Conforme eu ia passando por ele, desligada das obrigações lúdicas, percebi estar fazendo mais barulho que a criança mais descuidada, na ocasião, faria. Ele, claro, também percebeu, e logo me pegou pela mão, dizendo “Shhhh!!!”, fazendo sinal para que eu me sentasse ao seu lado e ficasse quieta.

Sentei e tentei não fazer nenhum barulho. Enquanto estávamos lá, aguardando pelo tal momento de começar a correr, ele quebrou a regra do silêncio e me perguntou, tímido, por que eu não havia aparecido pela manhã. Expliquei que os ônibus estavam todos atrasados, e que isso tinha me deixado bem triste, porque queria muito ter tocado naquela manhã. Ele olhou para mim confuso. Depois olhou para o outro lado, confirmando que ninguém estava vindo, que estávamos seguros, e disse, ainda olhando para o outro lado: “Triste? É sempre a mesma coisa. Eu errei tudo de novo, igual sempre, e aposto que vai ser do mesmo jeito à tarde também. Não importa o quanto eu passe [a música]”, com algum tom de desdém e um certo esforço em não se importar tanto com as dores e delícias das apresentações.

Eu não estava pensando sobre os erros e suas recorrências quando me senti triste por perder nossa apresentação no período da manhã. Isso nunca esteve no horizonte das minhas preocupações, mas agora ele trazia a repetição dos erros como uma razão para eu não ficar triste por não ter estado presente.

Imediatamente pensei em como aquelas pequenas apresentações sempre aconteciam na pressa. Eles normalmente ficavam sabendo um ou dois dias antes que teriam algum concerto. Quando muito, uma semana. E, nos dias que seguiam até a apresentação, a escola era tomada por uma objetividade estranha e um clima de urgência que parecia exigir dos pequenos grupos musicais uma organização e articulação que não estavam ali antes, como se esperassem que a circunstância da apresentação impusesse uma diferença qualitativa em relação às performances dos últimos ensaios... Ao me confessar que não se importava muito com aqueles rápidos momentos e os erros que, inevitavelmente, vinham junto com eles, Kalel parecia desafiar o que era, de alguma maneira, transmitido a ele como expectativa: não errar.

Kalel desafiava o erro ao aceitar a sua insistência em ocorrer e, assim, lidava com a inevitável pressão de se apresentar publicamente.

Tudo isso acontecia em minha mente quando fomos descobertos em nosso esconderijo um tanto quanto exposto. Eu levei a culpa, acertadamente.

Quando já estávamos todos cansados de nos esconder – o esconde-esconde aconteceu por mais duas vezes desde que eu havia chegado lá – sentamo-nos no chão de onde, antes, parecia ser uma sala de estar. Agora o salão vazio abrigava pilhas de coisas antigas, encostadas à parede – revistas, jornais, um sistema de som quebrado, vinis antigos –, e nós, sentados em círculo, enxugando o suor enquanto pensávamos na próxima atividade... Eles começavam a se sentir entediados e sugeriam, uns aos outros, a pensar no que fazer enquanto as duas mães, que foram ao mercado comprar ingredientes para cozinhar o almoço – assim descobri –, não voltavam.

Aquele era um momento para ser aproveitado.

Alguns logo tentaram começar outras brincadeiras – os mais novos, principalmente –, mas nenhuma das brincadeiras sugeridas surtiu efeito sobre os demais. A excitação se convertia lentamente em reclamações sobre não ter nada para fazer, sobre estarem com fome e até sobre o fato de que teriam que tocar logo depois.

Uma das meninas, Celina, levantou uma pergunta sobre nossos sonhos. De início, ela não teve resposta alguma – todos já tinham sacado os celulares dos seus bolsos e começado a jogar jogos virtuais em aplicativos interativos, hipnotizantes. Até que a jovem violoncelista, Mírian – a que conduzia os ensaios da pequena orquestra que logo mais tocaria –, interrompeu o barulho dos joguinhos, que soavam como caixas registradoras, elevou um pouco a voz, e disse: “Sabe um sonho que eu tenho?”

Ela disse, olhando para as demais crianças, fazendo com a cabeça o movimento de um semicírculo. Os demais, distraídos, tiveram a atenção ligeiramente desviada dos jogos para Mírian, a violoncelista, mas não deram continuidade à conversa. Ela emendou: “Meu sonho é um dia a gente tocar *O quebra-nozes*.”

Todos riram – inclusive eu. Parecia o sonho mais esquisito que alguém daquela idade poderia ter, embora eu não lembre quais eram meus sonhos quando tinha 15 anos. Ninguém esperava a resposta que ela acabara de dar para a própria pergunta. “E o que diabo é esse *Quebra-nozes*?”, um dos demais

perguntou, intrigado. Ela continuou: “Mas, do jeito que a coisa tá indo, acho que já era, nunca vai acontecer.”

Seu rosto ganhou um semblante entristecido, de repente. As outras crianças começaram a olhar umas às outras e, sem dizer nada, se comunicavam, mas estavam claramente perdidas no caminho da conversa que acabavam de ter. Perguntei o que havia acontecido, também perdida, e todos começaram a falar ao mesmo tempo. O que pude compreender, juntando as peças das falas de todos, era que a apresentação da manhã não havia sido boa, e ela tinha ficado com vergonha. “Na frente do pai dela!”, um deles acrescentou, em tom de seriedade.

Pensar sobre a forma como lidavam com os erros, então, passou a fazer todo o sentido. Para ela, a jovem regente daquela orquestra, estar ali, ainda que em família, era, também, uma espécie de trabalho. Indo além, falhar ganhava um sentido pesado de desapontar a família – e agora mais ainda, já que sua irmã mais velha, que idealizou o projeto e que inicialmente era a regente, mudou-se para o Rio de Janeiro. O peso dessa responsabilidade, parecia-me cada vez mais, era maior do que a pressão de tocar para qualquer público – a menos que o público fosse seu pai.

A apresentação da tarde foi melhor, eles avaliaram. Da minha parte, cometi inúmeros erros.

O musicar das crianças no Projeto Acordes Mágicos

“A mãe canta para ninar o bebê. Acalento. Recria, com a voz, o aconchego uterino. Lá, eram as batidas do seu coração a música cotidiana: o ritmo como base de todas as percepções.” É assim que Hikiji (2006, p. 19) inicia seu livro *A música e o risco*, uma etnografia da performance em um projeto social governamental de ensino de música erudita para crianças e jovens em São Paulo.

“A música é uma brincadeira de criança”, diz Delalande (2017). Traçar uma relação de proximidade entre crianças e musicalidade não é uma novidade. Estudos na área de educação musical sublinham que, desde cedo, crianças são atraídas pela forma musical (Custodero, 2005), e que, grosso modo, quanto mais cedo ocorrer a interação com a música, mais benefícios cognitivos e sociais podem ser constatados (Dissanayake, 2012; Foran, 2009; Ilari, 2009).

Poder-se-ia, também, dizer que benefícios relativos à prática musical seriam constatados: a ideia de que “quanto mais cedo se começar a tocar, melhor será o músico” é bastante difundida (Hikiji, 2006), sobretudo entre os músicos eruditos, e encontra sustentação na ideia de que assimilar a técnica aprendida, desenvolver musicalidade e se adaptar ao instrumento com excelência leva tempo. Mas não somente tempo:

Tal processo de construção do corpo musical é, quase sempre, lento, e, por vezes, doloroso. Os dedos sofrem com o contato repetido com as cordas do instrumento, ficam machucados, ganham calosidades. Braços ficam doloridos, são comuns tendinites ou dores nas costas. A postura exigida para a execução do instrumento, ou mesmo do canto contrasta, constantemente, com a postura cotidiana. Ombros caídos, costas encurvadas, cabeça baixa não “combinam” nem ajudam na produção de sons. (Hikiji, 2006, p. 117).

Não à toa, projetos sociais de ensino musical erudito costumam atribuir à aprendizagem musical o desenvolvimento de uma série de qualidades “desejáveis” às crianças que o empreendem: disciplina, responsabilidade, concentração... Na área de educação musical, há interesse especial em investigar os efeitos que a educação musical formal pode ter para o desenvolvimento social das crianças (Ilari, 2016).

O que é comum a todas essas visões é a busca por identificar os efeitos que tal fazer musical produz, reduzindo-o ao seu aspecto “instrumental”, nos dois sentidos que essa palavra pode, aqui, assumir. Ao procurar por uma função do fazer musical, perdemos de vista aquilo de que ele é efetivamente feito: no caso do musicar das crianças do Projeto Acores Mágicos, eu argumento, trata-se de um fazer musical entre brincar e tocar.

O termo “musicar” é referente ao que Small (1998) define como *musicking*,⁹ que seria, em resumo, fazer algo em relação a um evento musical. Ao identificar como parte do evento musical indivíduos que não estão necessariamente

9 A tradução do termo “musicking” para “musicar”, em português, foi resultado de uma série de discussões e debates ocorridos no interior do grupo temático de pesquisa O Musicar Local – Novas Trilhas para a Etnomusicologia, do qual faço parte. O grupo é vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e dedica-se ao estudo das relações entre os fazeres musicais e a constituição de localidades.

tocando ou cantando, mas que, de alguma maneira, atuam em relação a ele, Small abre as possibilidades de caracterização das performances musicais.¹⁰

O que isto nos aporta? Diferentemente do que algumas interpretações podem sugerir, ampliar o que entendemos como constitutivo das performances musicais é assumir que, para compreender determinados eventos ou atividades musicais, pode ser bastante produtivo olhar para o que a priori não parece ter relação com o fazer musical, mas que compõe e caracteriza a sua experiência, realizando-se enquanto um *musicar*.

Nesse sentido, gostaria de chamar atenção para o papel das brincadeiras nas dinâmicas do fazer musical erudito entre as crianças que frequentam o Projeto Acordes Mágicos. Durante o período da pesquisa passei a tocar com os grupos de crianças, nas apresentações e nos ensaios, quando compartilhamos performances e práticas, e também me envolvi com suas brincadeiras, nos intervalos ou entre apresentações, quando várias atividades aconteciam: esconde-esconde, verdade ou desafio, adedonha,¹¹ e até futebol. Videogames também eram presença certa na rotina da escola. Os jogos *Guitar Hero*, em que o jogador simula tocar uma guitarra, e deve acertar as notas que caem ao final da tela, no momento certo; e *Free Fire*, jogo online em que o jogador deve atirar contra os demais jogadores para vencer o jogo, sendo o único sobrevivente da partida, eram os jogos de maior sucesso entre o grupo de crianças que se repetia na escola. Assistir a filmes, todos juntos, era também uma outra forma de diversão, mas normalmente a última opção, já associada ao tédio de “não ter nada para fazer”.

No caso dos irmãos Cruz, tocar e brincar podem ser atividades análogas, mas deve haver um momento para cada um. Essa separação se impõe no momento em que demais membros da família observam ou avaliam as práticas musicais uns dos outros, exigindo rigor não apenas para as apresentações em si, mas também durante o estudo e o treino do instrumento, que ocupa grande parte do tempo dos irmãos Cruz. Uma vez perguntei a Victória, uma das irmãs, se ela

10 Nessa definição, por exemplo, vendedores de ingresso para eventos musicais, trabalhadores do serviço de limpeza que limpam os locais onde os eventos ocorrem, dentre outros; todos contribuem para a realização do evento em sua natureza de performance musical.

11 Brincadeira que consiste em definir uma série de categorias, escrevê-las no papel, organizadas em colunas, e sortear uma letra. Os participantes devem elencar palavras que se adéquem às categorias e que tenham a letra sorteada como inicial, preenchendo as colunas conforme forem escolhendo as palavras.

não ficava nervosa quando subia no palco, se ela tinha medo de errar. “Só se o pai tiver lá”, ela responde, “que aí eu sei que a coisa é séria.”

Mas, fora da esfera familiar, em que a cobrança da performance musical é alta, os irmãos Cruz compartilham com as demais crianças o tocar como uma experiência lúdica. Acompanhá-los em suas conversas e brincadeiras ao longo dos dias, distante dos momentos e dos eventos estritamente musicais, deu um outro tom a esse fazer musical. Abriu espaço para compreendê-lo em outra chave, influenciando, inclusive, minha percepção sobre os momentos de prática musical. De repente, eu estava prestando atenção ao cheiro de comida que subia e deixava todo mundo com fome, durante os ensaios da orquestra; as pernas inquietas, mexendo, nervosas, até não aguentarem mais ficar sentadas. Ou quando caía uma chuva forte, e um sentimento misto de euforia e receio invadia a sala, pois o dia não ficaria mais tão quente, mas a água poderia transbordar do esgoto e invadir a sala de ensaio... Várias vezes fomos todos à rua tomar banho de chuva; os meninos e meninas pulavam sob a chuva, sorriam e ameaçavam uns aos outros de pisar nas poças sujas e espalhar tudo.

Uma brincadeira interessante, e certamente *musical*, que notei e da qual participei algumas vezes era a de cantar as notas das músicas que eles tocam em conjunto – na orquestra, principalmente –, mas fora do contexto do ensaio. O solfejo tornava-se divertido quando o som da nota era o correto, mas o nome da nota saía errado, ou o contrário.

No dia a dia do Projeto Acores Mágicos, portanto, momentos de brincadeiras eram mais a regra que a exceção, e, muitas vezes, representavam a verdadeira atração do dia, alternando entre os raros momentos de extrema seriedade e rigidez. Como no dia em que brincamos de esconde-esconde, como narrado na seção anterior. A música, ali, era também os dois: brincadeira e coisa séria, costurados. Como pensar o brincar e o tocar nesses contextos?

Brincar não é exclusividade de uma suposta “cultura infantil”. Também ensinar, os irmãos Cruz me contam enquanto corrigem minha postura ao segurar a viola, não é só coisa de adulto. Mírian, regendo a orquestra, falava alto, bastante brava com seus alunos que faziam barulho durante o ensaio: “Vocês têm que me levar a sério. Quando eu tô aqui [na frente, regendo] eu sou professora, tá entendendo? E não colega.”

Walter Benjamin pode jogar luz sobre o estatuto do brincar nesse musical, para além de pensar o lúdico como instrumento pedagógico, reforçando

seu potencial criativo. Em “Canteiro de obras”, quando Benjamin (1987, p. 18) reflete sobre a inclinação das crianças a brincar com objetos e produtos residuais, com os restos das coisas ou com objetos insignificantes, o autor conclui: “[...] com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”, conferindo-as autonomia na construção das suas realidades.

A esse brincar, o pensamento de Benjamin contrapõe a produção de brinquedos para servir às crianças – roubando-lhes a autonomia de criá-los na sua própria interação com o mundo.¹² Como Bolle (1984) interpreta, o brinquedo e o brincar formam, em Benjamin, um par dialético: o brinquedo representa a proposta pedagógica do educador, e o brincar, a resposta da criança – imprevisível. Ao brincar ao seu modo, as crianças promovem, muitas vezes, uma mudança de função do brinquedo.

Essa visão parece corroborar a ideia de que a criança apenas reage às provocações e aos estímulos adultos. Contudo, mudar a função do brinquedo surge aqui como uma operação de subversão, impregnada de significado. Walter Benjamin (2002), em um outro ensaio, “Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental”, aponta para o caráter mimético das brincadeiras infantis em companhia da lei da repetição. A repetição rege o mundo da brincadeira. Ele escreve:

[Tudo à perfeição talvez se aplainasse/Se uma segunda chance nos restasse]. A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. [...] saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. (Benjamin, 2002, p. 101).

Logo em seguida, Benjamin aponta que a essência do brincar não é o “fazer como se”, mas o “fazer sempre de novo”, o repetir. Esta é, também, a aproximação que Huizinga (2008, p. 33) faz entre o “jogo”, a “brincadeira”, e a música, em seu livro *Homo ludens*:

12 Cabe indicar que a reflexão do autor está atrelada a uma crítica marxista, em que a apropriação dos potenciais criativos e o fetichismo da mercadoria encontram na indústria e na fabricação de brinquedos em série uma forma de controlar e tolher as subjetividades infantis.

A interpretação musical possui desde o início todas as características formais do jogo propriamente dito. É uma atividade que se inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passível de repetição, consiste essencialmente em ordem, ritmo e alternância, transporta tanto o público como os intérpretes para fora da vida cotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo mesmo à música triste o caráter de um sublime prazer. Por outras palavras, tem o poder de “encantar” e de “arrebatar” tanto uns como outros. Seria em si mesmo perfeitamente compreensível, portanto, englobar no jogo toda espécie de música.

A repetição também é o caminho para o aprendizado instrumental, sabemos. Repetimos escalas, arcadas, arpejos, embocaduras e passagens para melhorarmos a execução, para soarmos bem e para podermos dizer que, afinal, sabemos tocar tal instrumento. Se a capacidade de musicar é parte inerente à experiência humana, dotada de musicalidade, como quer Blacking (1995), dominar um instrumento é uma forma de desenvolver essas habilidades musicais e torná-las “operativas” (Ingold, 2000). É processo demorado e requer a disciplina da repetição.

Benjamin (2002, p. 102, grifo meu) segue:

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica [...]. *O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira.*

Nos trechos destacados em itálico, Benjamin aponta para resquícios do lúdico em tudo aquilo que vira hábito. Há ludicidade na repetição. Para Ingold e Hallam (2007), toda repetição para desenvolver habilidades surge acompanhada de inventividade e improvisação. É nesse sentido que podemos pensar o musicar cotidiano no Projeto Acordes Mágicos: o “fazer sempre de novo” não é, na sua intensidade, fazer o mesmo: há um imperativo criativo nos *entres das apresentações, ensaios e aulas*, e mesmo nos seus *durantes*.

“As crianças não estudam em casa”, me contaram outras crianças, mais velhas, “só estudam aqui.” Os ensaios da orquestra eram marcados por longos sermões de Mírian sobre como, sem o estudo, “não iriam a lugar algum” – daí sua frustração com quão distante estavam de poder tocar *O quebra-nozes*. Com

exceção de alguns alunos mais dedicados, a grande maioria não se sentia afetada pelos sermões de Mírian – nem para praticar mais, nem para desistir da prática. De segunda a sábado, no período da noite, ainda se via a escola se encher de crianças e alguns membros das suas famílias.

É nesse diálogo que o fazer musical no Projeto Acordes Mágicos pode ser pensado enquanto espécie de brincadeira muito séria: um exercício de repetição realizado coletivamente – um hábito cultivado em grupo, entre pares – que possibilita o exercício criativo, ao contrário do que a prática erudita pode sugerir. Com isso quero dizer que o objetivo não parece ser tanto a prática para o aprendizado instrumental, mas mais o aprendizado instrumental que sustenta uma prática e uma vida coletiva, em torno da qual as crianças se produzem enquanto sujeitos.

Em uma analogia ao par dialético brinquedo e brincar, podemos traçar um paralelo com o instrumento e o tocar dessas crianças: o instrumento enquanto objeto que reúne certas expectativas de manuseio e orientação da prática; o tocar enquanto a “resposta” da criança, recriando seus significados para o fazer musical, repleta de inventividade e, por que não, subversão.

Aqui, o paralelo é traçado mais pela relação entre os termos do que pela proximidade entre os termos comparados; não é que o instrumento possa ser como um brinquedo – considerando as particularidades do brinquedo, também segundo Walter Benjamin –, mas mais como se, assim como o brinquedo está para o brincar, o instrumento pode estar para o tocar, no sentido de que o ato – a ação – não está contida no artefato, mas se constitui com e a partir dela, podendo revelar ou produzir sua própria subversão.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, busquei apresentar uma certa abordagem de pesquisa *sobre* um determinado musicar *com* crianças no Projeto Acordes Mágicos, em Fortaleza, Ceará. Em um primeiro momento, na seção “O Projeto Acordes Mágicos”, apresentei um breve panorama do *lôcus* de pesquisa, isto é, a casa da família Cruz, situando o(a) leitor(a) quanto ao funcionamento do projeto e suas dinâmicas internas, buscando caracterizar esse projeto social em suas particularidades: organizado por uma família, sediado em sua própria casa, onde as

crianças frequentemente dão aulas umas às outras. Em seguida, na seção “Sou eu uma ‘criança?’”, discuti alguns dos percursos de estudos *sobre e com* crianças na antropologia, delimitando aqueles aos quais este trabalho se filia, e de que maneira eles o informam e animam. Apresentei a noção de infância como experiência (Kohan, 2015), e não como fato ou dado geracional, como fundamental para a realização da pesquisa de campo com crianças, e central para a elaboração de uma escrita e de uma descrição etnográfica que leve em conta outros aspectos da experiência em campo.

Em seguida, busquei demonstrar de que forma esses outros aspectos (sensoriais, imaginativos, ou relativos a um mundo interno) podem ser descritos e abordados na narrativa etnográfica. Nessa seção, apresentei um trecho da etnografia de um momento de brincadeiras entre uma apresentação e outra, junto às crianças do Projeto Acordes Mágicos. O trecho consiste num experimento de descrição etnográfica que se deixa “contaminar”¹³ pela experiência, conforme abordagem discutida na seção anterior, buscando explorar os sentidos mobilizados pelas crianças no decorrer da própria experiência.

Na seção “O musicar das crianças no Projeto Acordes Mágicos”, dediquei-me a refletir sobre como a pesquisa *com* crianças revelou aspectos interessantes sobre aquele fazer musical, apontando para outras formas de conceber os nexos entre a prática musical erudita e os efeitos que lhe são frequentemente atribuídos, sobretudo em se tratando de projetos sociais,¹⁴ borrando as

13 A “contaminação” a que me refiro guarda proximidade com o que Jeanne Favret-Saada (2009) descreve por “ser afetado”. Considerando a possibilidade de sermos afetados pelos nossos interlocutores e por aquilo que eles produzem enquanto realidade, torna-se lícito à antropologia abordar as sensibilidades mobilizadas nesse encontro. A autora aponta, inclusive, que “ser afetado”, embora possa em alguma medida colocar o próprio trabalho de campo em risco, viabiliza o acesso a um tipo de conhecimento que não pode ser obtido apenas através de uma observação objetiva: ele só é acessado quando vivido na “pele”. Afetar-se, assim, torna-se um método “arriscado”, mas potente.

14 Há uma vasta literatura disponível que se dedica a discutir a experiência de projetos sociais que buscam, através do ensino das artes em geral e do estímulo à vivência e produção artística, produzir efeitos positivos na vida de uma juventude tida por vulnerável. O fato de que estes projetos que concebem a arte como instrumento de intervenção na sociedade são voltados, em sua maioria, se não todos, para a juventude ou a infância *periférica* é, muitas vezes, naturalizado, tanto pelo recorte geracional como pelo recorte territorial. A literatura acadêmica que se debruça sobre a atuação e difusão dos projetos sociais problematiza o impacto da instrumentalização da arte destinada aos sujeitos a quem a desigualdade social é especialmente atribuída: a infância e a juventude em risco. Ver Araújo e Cambria (2013).

noções que naturalizamos enquanto pertencentes aos campos do erudito e do popular, sobretudo por fazermos referência às compreensões *adultas* desses campos. Aproximar o tocar do brincar enquanto categorias de análise permitiu observar outros aspectos dessa prática.



Figura 3. Depois de ensaio, a spalla da orquestra aguarda o momento da apresentação.

Foto da autora (2018).

Explorar as elaborações que as próprias crianças fazem a respeito de suas relações com a música parece ser, portanto, caminho fértil para a proliferação de novas compreensões acerca do fazer musical entre crianças. No trecho etnográfico que lemos algumas páginas atrás, por exemplo, surge como questão uma dimensão pouco explorada do fazer musical entre crianças: as formas de se relacionar com o erro. Se há um indicativo de que as pressões associadas a uma certa racionalidade moderna que condena o erro operam, há, também, o indício de uma atitude subversiva em relação a este: ignorá-lo.

Recordo uma das primeiras coisas que me foi dita, ao adentrar o projeto, por uma pequena violinista, me chamando para sentar junto à formação de orquestra com as crianças que eu ainda estava por conhecer, para tocar uma música que eu ainda não havia estudado. Ela disse, cochichando como se estivesse me revelando um segredo: “Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente, ó”, divertindo-se ao me mostrar como simulava a postura de um músico concentrado, prestes a tocar. Ri junto com ela e tentei seguir o seu conselho, que me soou mais ou menos assim: “Se isso te parece muito difícil, a gente pode fazê-lo leve e prazeroso.” Resta às pesquisas futuras, me parece, a tarefa de compreender: como?

Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

ARAÚJO, S.; CAMBRIA, V. Sound praxis, poverty and social participation: perspectives from a collaborative study in Rio de Janeiro. *Yearbook for Traditional Music*, [s. l.], v. 45, p. 28-42, 2013.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATESON, G; MEAD, M. *Balinese character: a photography analysis*. New York: New York Academy of Sciences, 1942.

BENEDICT, R. *Padrões de cultura*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II – rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BLACKING, J. *Music, culture and experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 30 jan. 2014.

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

CUSTODERO, L. Observable indicators of flow experience: a development perspective on musical engagement. *Music Education Research*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 185-209, 2005.

DELANLANDE, F. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Libella, 2017.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DISSANAYAKE, E. The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 3-14, 2012.

FAVRET-SAADA, J. *Désorceler*. Paris: Éditions de l'Olivier, 2009.

FORAN, L. M. Listening to music: helping children regulate their emotions and improve learning in the classroom. *Educational Horizons*, [s. l.], v. 88, n. 1, p. 51-58, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HIKIJ, R. S. G. *A música e o risco*. São Paulo: Edusp, 2006.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento na cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ILARI, B. Musical interactions in early life. In: KERCHNER, J; ABRIL, C. *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2009. p. 21-38.

ILARI, B. Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 23-39, 2016.

INGOLD, T. *The perception of environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.

INGOLD, T.; HALLAM, E. Creativity and cultural improvisation: an introduction. In: INGOLD, T.; HALLAM, E. *Creativity and cultural improvisation*. Oxford: Berg, 2007. p. 1-24.

KLUCKHOHN, C. Some aspects of Navaho infancy and early childhood. *Psychoanalysis and the Social Sciences*, [s. l.], v. 1, p. 37-86, 1947.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. *Philosophy and childhood: critical perspectives and affirmative practices*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

KOHAN, W. *Childhood, education and philosophy: new ideas for an old relationship*. New York: Routledge, 2015.

LYOTARD, J.-F. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

MALHEIROS MORAES, M. V. *A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCUS, G. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 34, p. 197-221, 1991.

MEAD, M. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow & Company, 1928.

MEAD, M. The primitive child. In: MURCHISON, C. (ed.). *A handbook of child psychology*. Worcester: Clark University Press, 1931. p. 669-688.

MEAD, M.; MACGREGOR, F. *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood*. New York: GPPS, 1951.

PIRES, F. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

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

SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015.

SANTOS, T. O.; LUCAS, C. H. E não sou eu uma criança? Trabalho infantil, história e Brasil profundo. *Momento: Diálogos em Educação*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 106-123, 2019.

SARAIVA, M. R. de O. *Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-Ceará*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SOUSA, E. L. de. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

TASSINARI, A. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33, 2009, Caxambu. Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-23.

Recebido: 31/03/2020 Aceito: 04/03/2021 | Received: 3/31/2020 Accepted: 3/4/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.