

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

Camila Amorim Campos

Currículo com música: normaliza ou faz dançar?

Belo Horizonte
2018

Camila Amorim Campos

Currículo com música: normaliza ou faz dançar?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlucy Alves Paraíso, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlucy Alves Paraíso

Belo Horizonte

2018

C198c
T Campos, Camila Amorim, 1989-
Currículo com música [manuscrito] : normaliza ou faz dançar? /
Camila Amorim Campos. - Belo Horizonte, 2018.
174 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.
Bibliografia: f. 103-113.
Anexos: f. 114-165.
Apêndices: f. 166-174.

1. Educação -- Teses. 2. Música -- Estudo e ensino (Ensino
fundamental) -- Teses. 3. Música -- Currículos -- Teses. 4. Música na
educação -- Teses. 5. Música -- Aspectos sociais -- Teses.
I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves, 1970-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 780.7

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marlucy Alves Paraíso

(Orientadora)

Prof. Dr. Marlécio Maknamara Da Silva Cunha

Examinador Externo

Prof. Dr. Marco Antônio Farias Scarassatti

Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Maria Carolina Silva Caldeira

Examinadora Interna

Prof.^a. Dr.^a Vanessa Regina Eleutério Miranda

Suplente Externa

Prof.^a Dr.^a Shirley Aparecida de Miranda

Suplente Interna

Belo Horizonte
2018

Ao/à dono/a do meu melhor sorriso, pai e mãe!

AGRADECIMENTOS

“Se isso não é amor, o que mais pode ser?”
(MELLO, 2000).

Fim de um baile intenso, cheio de emoções, de alegrias, de choros, de amizades, de preocupações, de desejos, de encontros, de possibilidades e sobretudo, de muito amor. Por isso, não posso deixar que ele acabe sem agradecer...

Agradecer a Deus e Nossa Senhora Aparecida, pelas bênçãos incessantes, pela minha vida e pela vida de todas as pessoas que estiveram, se fizeram e se fazem presentes em minha vida! Quanta vida em minha vida! Obrigada, Deus! Obrigada, Nossa Senhora Aparecida!

À minha mãe e meu pai, os amores da minha vida todinha, o/a mais lindo/a, o/a mais importante, o/a mais generoso/a, o/a dono/a dos meus melhores sentimentos e da minha vontade infinita de vencer! Tudo que eu faço é por vocês e pensando em vocês!

Aos meus Brothers; Dudu, André e Marco por não deixarem dúvidas de que são os melhores irmãos do mundo, que não tem família melhor que a nossa e que não há dicionário, escola, livro e pesquisa que ensine uma amizade tão pura, divina, abençoada e ímpar. Nossa família é todo amor que há no mundo e o tanto que eu amo eu não sou capaz de definir! Obrigada, ainda, pelas “cunhas”. Tainá, minha doutorinha preferida! Clara, tão discreta e tão amiga! Amo vocês!

Os/as Amorim's e os/as Campos por compreenderem tantas ausências, por torcerem por mim sem limites e por manterem vivos uma delícia de carinho e amor. Da mesma forma, Gabris e Titina, amores da dinda.

Ao Vi, vulgo Alejandro, por ser meu coração batendo fora do peito. Por colorir meu mundo e por acreditar em mim. Obrigada por me surpreender a cada dia com suas atitudes e carinho. ♪ ♪ “Tu, que tem esse abraço casa/se decidir bater asa/ me lava contigo pra passear/ eu juro afeto e paz não vão te faltar” ♪ ♪. Ah! E por ter me ensinado que ninguém é obrigado/a a aturar chique de mestranda.

À minha família postiça. Rafa e Richard por aceitarem dividir comigo a atenção da Vanessa e cada cantinho da casa. À Vanessa, em especial, por ter me acolhido e se esforçado para acalmar meu coração nos momentos em que a saudade de casa apertava. À Eunice, por regar minha alma com sua existência viva em meu coração. Eu sinto tanta saudade sua! Ao Márcio por me acolher e por atender às ideias e pedidos da Eunice. Ao Emerson e Cris, por me receberem e por me presentear com duas criaturinhas que eu amo sem fim... Pedro e Gabris.

À Marlucy, dona da ampliação do meu leque acadêmico, da minha paleta de cores. Como eu te admiro e sou grata a você, mulher maravilhosa! Eu te agradeço por ter transformado a minha vida sem nem pedir licença ou me dar explicação. Obrigada pelo carinho único que

você me permitiu e permite sentir. Isso só me enchia e me enche de forças e de vontade de fazer o meu melhor. Obrigada por ter me ensinado a importância de ler, escrever, reescrever, reler, “furar cadeira” ... e por que não a importância de se ter um porão?! Obrigada por me ensinar a desejar muitas exclamações! E se isso não bastasse, obrigada por ter me apresentado o amor sincero, do Ariel, e permitir que esse amor seja recíproco. Que encontro lindo! Te agradeço por tudo, Mar, com coração explodindo de alegria! “[...]levarei você comigo em meu coração” sempre!

Ao grupo de orientação mais lindo. Nele eu encontrei desde os/as melhores amigos/as, confidentes, às melhores comidas. Gláucia, minha amada! Me fez olhar, cuidar, preocupar, apaixonar, amar.... me mostrou o que é parceria. Lealdade. Amar por amar; sem precisar ter um grande motivo, basta ter amor para dar. Érika, amour da minha vida! Me mostrou que não existe hora e nem momento para se doar ao outro, basta ter um coração ali pulsando de vontade de ser sempre a melhor pessoa e estar pronta a atendê-la. Amo tu, tatu! Gabi, que exemplo! Sempre disponível deixava suas demandas para, juntas, darmos conta das minhas. Maíra, como você é linda meu Deus! Acho que você não sabe o tanto de você que eu guardo e vou usando aos pouquinhos para ter, cada dia mais, um pouquinho de você em mim. Você, dona dos argumentos não convencíveis, dos pareceres mais temidos, é também a dona do maior coração e do abraço que faz sentir o mundo inteiro em um só lugar. Tay, xuxuzinha do meu coração! Sempre me acolheu com todo cuidado tentando mostrar a verdade do coração. Um coração gigante e cheio de amor para dar. Aquela que só de olhar você sente um carinho imenso. Patrícia, “sis” da vida! Aquela que me fez com maior carinho e atenção 🎵 🎵 “levar a hora pra passear” 🎵 🎵. Aquela que me apoia. Me encoraja. Me incentiva. Me faz acreditar. Me leva um mungunzá divino. Aquela que coloca em prática tudo aquilo que você achava que não era possível. Ela é aquela que te mostra que não precisa ter nascido da mesma barriga, só precisa ter o mesmo amor, o amor de “sis”. João, meu super companheiro! Aquele que, ao seu modo, mostrava todo carinho que cabia naquele coração. Sempre disposto a ensinar com seu sorriso largo, e o que acalmou meu coração durante o processo do mestrado. Rhaissa, “prematura” querida! Com toda sua meiguice me mostrava que não havia nada melhor do que ter alguém com quem poder contar. Me ensinou que somos muito grandes e fortes juntas. Maria Patrícia, tão doce e tão carinhosa! Obrigada por me acolher sempre com o abraço mais gostoso. Carolinda, meu exemplo de inteligência e generosidade! Ela só não é a melhor pessoa para dividir comes e bebes. Fora isso, é uma pessoa extraordinária! Ela representa tanto em minha vida que eu me perco nas palavras. Obrigada, Carol, por me fazer crescer com vontade de ser igual a você! Carla, Jaime, Polly e Sabrina, que “chegaram chegando”. Em tão pouco tempo já demonstraram que o grupo tem tudo para continuar sendo o mais lindo.

Ao Grupo de Estudos sobre Currículos e Culturas (GECC), pelos desejos de somar e multiplicar. Gabriel, um anjo em minha vida! Tão inteligente, tão doce, tão amigo, tão solidário, tão ele! Sapore, amiga fiel! Sempre disposta a ajudar com toda dedicação, amor e cuidado. Obrigada por me apoiar e me ajudar até o último segundo. Aline, amour em forma de amor! Um exemplo de fé e amizade. É amor sem critério. Rafa, tão séria e tão sorridente! Uma doçurinha de pessoa e um exemplo de disciplina. Luíza, alma bondosa! Obrigada por tudo que dividiu comigo e com tanto amor!

À Shirlei Sales, mulher-mãe! Você foi essencial no meu processo. Você, em seu devir-mulher-mãe me fez crescer e confiar quando meus nervos falavam por mim.

Aos presentes preciosos da FaE. Chamon, minha amiga-cúmplice! Amo que sua vida tenha se esbarrado na minha e em tantas outras por sua generosidade única. Agradeço pelos ensinamentos diários, pela nossa amizade sempre viva, por estar ao meu lado sempre sorrindo. Obrigada por dividir, participar e me ajudar em mais essa etapa. Obrigada por sempre ter tempo, carinho e amor. Anandita, minha amiga-irmã! Obrigada por me ensinar a ver e a encarar a vida da forma mais doce. Obrigada por ter seu coração juntinho do meu. Obrigada por me mostrar o que eu sempre imaginava ... a gente sempre juntas e agora com o complemento mais lindo do mundo, o Heitor! Ed, amiga-inspiração! Mulher, guerreira, aquela que tem sede de ajudar, de vencer, de ser a melhor pessoa do mundo e desejar que todos/as estejam vivos no mundo dela. Obrigada pela sua vida, Ed! Obrigada por me fazer querer ser uma pessoa melhor com você sempre por perto. Glê, amiga-diva! Saiba que meu coração te recebe sempre com o melhor carinho. Obrigada por me ensinar a brindar a vida da forma mais alegre e com o melhor sorriso. Geysoca, amiga-danada. Obrigada por me mostrar que em dias sem tempo, há sempre tempo para nossa amizade! Meu desejo é que assim continuemos... Jessica, amiga-amora! Obrigada por me mostrar como que dentro de cada um/a existe ferramentas para amar da melhor forma. Obrigada por me ensinar a ter forças e me fazer sorrir só de te olhar. Obrigada, por compartilhar sua vida-mãe com a gente e permitir que a gente também viva ela junto à Helena. À Hayne, exemplo de superação! Obrigada pelos inúmeros aprendizados, pelo coração que você tem e pelo carinho sempre vivo. À Deborah, amiga-doce! Obrigada por ter um coração que distribui abraços e por amar tudo que é meu como se fosse seu. À turma C, pelos encontros!

Ao Hiran, amigo-querido! Obrigada por estar sempre de coração aberto e torcer tanto por mim, mesmo que a distância.

Às GXX Woman. Larissa com seu carinho e torcida inigualáveis. Lóris com seu coração querendo bater pelo meu. Lí com a doçura que acalma qualquer coração aflito.

À equipe do Museu Itinerante PONTO UFMG. Que povo mais lindo! Obrigada pela parceria, pelas compreensões, pela vontade de me ver vencendo mais essa etapa. Em especial, Tânia, Fê e Pri, pelo companheirismo e por acreditarem tanto em mim.

À Florestal pelos corações que batem lá, torcem por mim e me enchem de saudade!

À Thayssa pela capa mais linda e que acima de tudo é colorida de carinho.

Ao Marlécio. Obrigada por me dar a honra de ter na minha banca uma das pessoas que eu mais admiro nessa vida! Você simplesmente incendei meu coração com sua inteligência e generosidade.

Ao Marco. Obrigada por ter aceitado o convite e por me inspirar tanto. Desde a graduação te admirava e poder contar com suas contribuições só me enche de alegria.

À Shirley e Vanessa, por aceitarem tão prontamente compartilhar desse momento comigo.

Ao Luciano e ao Iago, dois anjos em minha vida! Obrigada pela leitura e pela correção, mas, sobretudo, por compreenderem os contratempos e se esforçarem para que tudo desse certo.

Às professoras e às crianças da escola onde realizei minhas observações de campo, que todos os dias me recebiam com carinho e sorrisos largos. Obrigada pela oportunidade de compartilhar e aprender tanto com vocês!

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação que tanto me ensinaram. Em especial à Ana Galvão, professora sensacional, pelos inúmeros momentos de partilha, aprendizado e colaboração.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação por viabilizar as questões burocráticas, em especial à Joalice pela gentileza, carinho, atenção e por vibrar com cada conquista.

Ao CNPq pelos meses de bolsa que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À vida, sigo agradecendo...

Por tudo isso eu canto: ♪ ♪ “é preciso amor pra poder pulsar” ♪ ♪ e digo: Amo sem fim. Amo sem limite. Sem tamanho. Sem medida. Amo com o amor mais puro que há em mim. Pelo amor que nos uniu e me fez chegar até aqui, obrigada!

RESUMO

Currículo com música: normaliza ou faz dançar?

As músicas estão presentes nos mais diferentes espaços, incluindo a escola. Há músicas na escola dos mais diferentes estilos e gêneros musicais: cantigas de roda, axé, forró, *funk*, pop rock, reggae, MPB, músicas infantis, samba, pagode, sertanejo, gospel, hinos de futebol, rap etc. Sejam trazidas pelas crianças, sejam as trabalhadas e cantadas pelas professoras, sejam as escolhidas para serem tocadas nas festas e datas comemorativas, sejam as selecionadas para o recreio e a educação física, de diferentes formas, vias e meios, a música se faz presente diariamente no cotidiano da escola. Esta dissertação de mestrado analisa o que as músicas *fazem no currículo e o que o currículo faz com as músicas* nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Inspiradas nos estudos pós-críticos de currículo, que o vêem como “uma construção social permeado por relações de poder que produz sujeito”, mas também como “território de possibilidades” o argumento geral desenvolvido nesta dissertação é o de que as músicas desestabilizam o caráter normalizador e normatizador do currículo investigado. Esta dissertação mostra, assim, que no currículo investigado ensina-se às crianças a cantarem determinadas músicas que normalizam suas ações. Essas cantam, então, de acordo com o que é esperado pelas professoras. No entanto, as crianças tentam escapar da rotina forjada pela escola de que determinadas músicas são autorizadas a serem cantadas e em horários também determinados. Assim, as análises aqui apresentadas evidenciam que apesar de todo investimento para normalizar e regular os corpos, as crianças encontram brechas no currículo e o convida para dançar. Esta dissertação mostra também que quando um ritmo diferente entra no currículo, ele descompassa e tenta silenciar o som, mas não silencia o sentido que as crianças atribuem ao momento. Evidencia, ainda, que as músicas servem para as crianças burlarem as normas de gênero no dia da festa junina e fazer dançar. Por conseguinte, apresenta como o próprio currículo com música entra em conflito com suas ordens de silêncio. Mostra, portanto, que a composição currículo com música é território para normas operarem e também território para driblar os ordenamentos e reinventar com novos sabores. É uma composição que normaliza e também faz dançar.

Palavras-chave: Currículo. Música. Norma. Resistência. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Curriculum and music: normalize or make dance happen?

Songs are present in the most different spaces, including school. There are songs in school through several musical genders: songs of “roda”, “axé”, “forró”, *funk*, pop rock, reggae, Brazilian Popular Music (MPB), children’s songs, “samba”, “pagode”, “sertanejo”, gospel, soccer hymns, rap, etc. They can be brought by children, or are worked through teachers’ proposals. Songs are also chosen for being played on parties and celebrations, on the playtime and physical education. Thus, through many ways, music is strongly present on school’s daily routine. This Masters dissertation analyses *what the songs do on curriculum and what curriculum does with the songs on the three first years of Elementary School*. So, once I’ve been inspired on post-critical curriculum studies - which come as “a social construction that is crossed by power relations that produce subjects”, and also as “a territory of possibilities” - the general argument I developed in this dissertation is that, *on one hand, there are, on the investigated curriculums, different norms and orders that determine what songs can be sung and what from them must be silenced in this curricular space. In another hand, however, there are also children who, at some moments, resist to those orders, it means, they sing other kinds of songs and they can, then, produce some desestabilization, not just to the norms, but also for the curriculum functioning as well*. This dissertation shows that, on the investigated curriculum, children are taught to sing some kind of songs which normalize their actions. These subjects sing, thus, in accordance with what is expected by the teachers. The children, however, try to scape from the routine which is forged by school, what according to it some songs are allowed to be sung at certain times. Then, the analysis which are presented here give us the evidence that, although all the investments to normalize and regulate bodies, children find gaps in curriculum and invite it to dance. The current dissertation also shows that, when a different rhythm comes in the curriculum, it extricates and tries to silence the sound, but it - the curriculum - are not able to silence the meaning which children give to that moment. The research also gives us the evidence that songs are useful for children to break up with gender norms at the june party and, then, make dance happen. Moreover, this work presents how the curriculum itself, in composition with music, goes through conflits with its own orders and silence. The research shows, therefore, that this composition, between curriculum and music, is a territory for norms and also a field for breaking the orders and, then, to reinvent life with new flavors. It is a composition that normalizes and also makes dance happen.

Keywords: Curriculum. Music. Norm. Resistance. Initial years of Elementary School.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Sarrando no ar.....	59
IMAGEM 2 - Resposta ao MC Diguinho.....	67

SUMÁRIO

1	UM CONVITE A UM/A LEITOR/A-OUVINTE... UMA INTRODUÇÃO!	13
2	CURRÍCULO COM MÚSICA: COMPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS..	21
2.1	Poder e resistência no currículo com música.....	21
2.1.1	<i>Currículo com música e norma</i>	25
2.2	Ao encontro.....	28
2.2.1	<i>Compondo com elementos da etnografia</i>	29
2.2.2	<i>Compondo com elementos da análise do discurso</i>	34
2.3	Compondo currículo com música	36
3	COMPOSIÇÕES NADA HARMÔNICAS DA TÉCNICA DO SILENCIAMENTO COM A <i>ESTRATÉGIA DANÇANTE</i> NO CURRÍCULO COM MÚSICA: DO “BÊ A BÁ” AO “PAREDÃO METRALHADORA”	40
3.1	“Zip, zip, zip, za minha boca vou fechar”: técnica do silenciamento no currículo com música.....	41
3.2	<i>Estratégia dançante</i> : construindo saídas às imobilidades impostas pela escola.....	47
4	O CURRÍCULO EM VIAS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO: QUANDO O “PANCADÃO” ENTRA EM CENA.....	54
4.1	“É som de preto, de favelado, mais quando toca ninguém fica parado”: outros modos de vida no currículo com música	57
4.2	“Que tiro foi esse?”: um “bombardeio” inevitável sobre o som que faz dançar.....	63
5	CURRÍCULO COM MÚSICA E FESTA: ENCONTRANDO SAÍDAS ÀS NORMAS QUE GENERIFICAM E IMPEDEM DE DANÇAR NO EMBALO DAS SENSAÇÕES DO CORPO	69
5.1	Sobre cada um ocupar o seu lugar	70
5.2	Conflitos à vista no currículo com música: meninas precisam rebolar e os meninos precisam ser cavalheiros.....	73
5.3	De repente dançar é coisa de menina? Resistência, escapes e enfrentamentos no currículo com música e festa	76
5.4	No currículo com música e festa tudo dança!.....	80
6	COMPOSIÇÕES PECULIARES: <i>CURRÍCULO-MUSICADO</i> E O SILÊNCIO	84
6.1	Aprendendo no ritmo de um “Som horrível”: saberes no currículo-musicado	85
6.2	“Faz uma tese do silêncio... ô momento bom e difícil de conseguir”: quando até os ruídos fazem dançar.....	91
7	CURRÍCULO COM MÚSICA: ENCERRANDO UM BAILE PARA QUE OUTROS SEJAM INICIADOS	98
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXO 1 - Música do Toquinho	114
	ANEXO 2 - Música do Crocodilo	115

ANEXO 3 - Música Expresso Porcelana.....	116
ANEXO 4 - Música da Paula Fernandes	117
ANEXO 5 - Música do Jota Quest.....	119
ANEXO 6 - Música do Munhoz & Mariano e música do Gabriel Gava	121
ANEXO 7 - Música do Luzeiros	123
ANEXO 8 - Música do Luis Fonsi	124
ANEXO 9 - Música da Banda Vingadora.....	127
ANEXO 10 - Música do MC Kevinho	128
ANEXO 11 - Música da Ana Vilela	129
ANEXO 12 - Música da Jojo Maronttinni.....	131
ANEXO 13 - Música do MC Kevinho	133
ANEXO 14 - Música do MC Dollores e MC Galo	134
ANEXO 15 - Música do MC Diguinho.....	135
ANEXO 16 - Música do Menina do Céu.....	136
ANEXO 17 - Música do Victor e Léo	137
ANEXO 18 - Música do Fernando Guimarães	138
ANEXO 19 - Música do Falamansa	139
ANEXO 20 - Lista de Músicas	140
ANEXO 21 - Música do PSY	145
ANEXO 22 - Música do Thiaguinho	147
ANEXO 23 - Música da Claudia Leitte	148
ANEXO 24 - Música da Anitta	149
ANEXO 25 - Música do Falamansa	151
ANEXO 26 - Desenhos das crianças.....	152
APÊNDICES	166

1 UM CONVITE A UM/A LEITOR/A-OUVINTE... UMA INTRODUÇÃO!

Uma música! A sua preferida... Se quiser, aumente ou abaixe o volume. Feche os olhos ou se preferir mantenha-os abertos. Escolha a melhor versão: aquela que te toca. Entregue-se! Sinta o lugar onde a ouviu pela primeira vez... O dia, aquele dia! A incerteza... Os segredos guardados... Os medos... Os provocantes encantos. As fantasias. A roupa escolhida. A ousadia. O delírio. O silêncio. A incerteza. As pessoas. A lembrança... Os encontros. O motivo. O sorriso. A conversa. O frio na barriga. A leveza da alma. Os movimentos. Os desejos ardentes. Os embates. As lágrimas também! Permita-se senti-la. A paixão pela música. A música. Aquilo a que ela te remete.

Corpos distintos. Assombrosos. Admiráveis. Estarrecidos. Confusos. Espantados. Perplexos. Paralisados. Maravilhados. Surpreendidos. Atrapalhados. Extasiados. Atônitos. Talvez seja alguma dessas sensações que você tenha sentido ao aceitar o convite ou então só agora tenha pensado nisso. Poderia explorar mais as sensações da música. Contudo, ao aceitar esse convite talvez você tenha escapado, nem que seja por um instante, da seriedade que se impõe para ler a dissertação. Isso porque, se você aceitou esse convite, seu corpo foi tomado pelas notas, harmonia, ritmos, timbres e/ou letras da/s música/s. Talvez você tenha se diluído na música. Arrisco dizer, que só restou a música, pois basta pensarmos em uma música, ouvi-la e/ou improvisá-la “[...] para que a vida assuma cores singulares, cores sonoras”. (PACHECO, 2011, p. 16).

O currículo! Em alguns momentos corpos em movimento, em outros, corpos quietos. Falas variadas por todos os cantos. Alegrias. Tristezas. Repulsa. Criação. Encantamento. Há também silenciamentos! Resistências! Agenciamentos! Técnicas! Por que não delírios? Estranhamentos. Choro. Normalizações. Matérias. Brigas. Sorrisos. Avaliação. Discussões. Afetos. Gritos. Esperanças. Aborrecimentos. Seleção. Estratégias. Reinvenção. Gargalhadas. Conformação. Ordem. Confiança. Contestação. Saberes. Sonhos dos mais diversos. Histórias contadas, recontadas e inventadas. Entusiasmo. Agito. Possíveis. Vidas. Músicas. Encontro. Composição... Currículo com música.

Também fui tomada pela música em diversos momentos da escrita desta dissertação e de toda a minha vida. Aliás, quero registrar que o meu interesse e gosto pela música vem de longa data. Ainda adolescente fiz aula de canto, flauta e iniciei teclado! Tinha prazer em ir a essas aulas porque a música me envolvia, me preenchia, me permitia “escapar da vida” rotineira. (BAREMBOIM; SAID, 2003, p. 42). No momento em que estava nessas aulas, meus pensamentos eram movidos e acalmados. A música me dava leveza e fazia “viajar sem sair do

lugar” ao modo de Gilles Deleuze (2009). Eram sensações únicas, a cada vez que envolvia-me com a música e, de certa forma, a música comigo.

Na escola não era diferente. Estava sempre envolvida nas apresentações musicais em datas comemorativas, participava ativamente das atividades em sala de aula com música e me embalava nos mais diversos ritmos em alguns momentos durante as aulas. Recordo-me ainda das gincanas escolares em que levantávamos de madrugada para ensaiar as letras, as coreografias e preparar o figurino. Lembro-me também da minha empolgação e envolvimento em uma apresentação de natal, proposta pela professora de inglês, em que cantamos “*Imagine*” do cantor John Lennon. Eu gostava e me envolvia! A música me embalava em diversos momentos e eu permitia a ela me levar. Nessas minhas experimentações, eu me encontrava e me perdia; era invadida pela possibilidade de criação com a música.

A vida complexificada em Belo Horizonte - uma cidade grande, com o curso de pedagogia na Faculdade de Educação/UFMG a fazer, trabalho de pesquisa, professora de aulas particulares e muitas “correrias” diárias, com a sensação de que o tempo é sempre pouco, somado à insegurança em transitar por uma cidade desconhecida - me fez pensar que minha relação com a música fosse se acabar. Imaginava que seríamos companheiras somente via aparelhos tecnológicos e nos diversos ambientes por onde eu passasse. Contudo, em estágio realizado na Escola da Ponte, em Portugal, durante intercâmbio realizado na graduação em pedagogia, deparei-me com a música de um modo ainda não visto. Durante as aulas, em todas as salas, tocava uma música. Essa música era um controle para as vozes e corpos. As crianças podiam conversar e movimentar-se desde que conseguissem escutar a música durante todo o tempo. Caso o som de suas vozes e de seus corpos atropelassem o som da música, o que eu não presenciei, deveriam rapidamente encontrar formas de sanar esses sons.

Além disso, durante as observações nas escolas em que eu realizava pesquisa como bolsista de Iniciação Científica¹ via, mais uma vez, a música invadir espaços, movimentar corpos, produzir escapes e proibições. Nas observações realizadas na escola, percebia que a música perpassava o ambiente escolar em diversos momentos e produzia reações diversas. Além disso, constatei que a música vem adquirindo certa visibilidade no ambiente escolar no

¹ Fui bolsista de Iniciação Científica por 4 anos e meio do CNPq sob orientação da Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso, em pesquisas que investigaram currículo, culturas, gênero, modos de subjetivação e diferença. Nas pesquisas desenvolvidas ao longo desse período, realizamos um trabalho intensivo de produção de informações em escolas, tudo anotado em caderno de campo para posterior análise. Nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte acompanhei as turmas do 1º ao 3º ano do 1º ciclo. Participo também de um grupo de pesquisa da FaE/UFMG, Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículos e Culturas (GECC), também coordenado pela professora Marlucy Alves Paraíso, onde discutimos pesquisas e estudos sobre as temáticas gênero, sexualidade, currículo, diversidade cultural, identidade/diferença e estudos culturais.

Brasil, sobretudo, após ser sancionada a Lei nº 11.769² em que o ensino de música passou a ser obrigatório na educação básica. Embora já saibamos que “o espaço e [as] expectativas que os alunos [e as alunas] atribuem à música já estejam demarcados antes da oficialização de seu ensino”. (SOBREIRA, 2012, p. 125), o fato de a música se tornar obrigatória poderia produzir alguma discussão diferenciada na escola e, quem sabe, as pesquisas em educação e em currículo já realizadas me dissessem algo sobre como estava se dando essa relação da música com os currículos nas escolas. Recorri então, às pesquisas que já tinham sido realizadas para escutar suas notas. Percebi que apesar da forte presença da música no currículo escolar, esse tema é praticamente lacunar nas pesquisas do campo do currículo (CAMPOS, 2016).

Em levantamento que fiz sobre a produção bibliográfica no campo da educação que discute currículo e música³, pude verificar que o campo do currículo tem se preocupado pouco com essa discussão (CAMPOS, 2016). De fato, estranhava-me verificar que mesmo que a música tivesse presença tão marcante na escola, o campo curricular não tinha feito da música um objeto importante de suas investigações.

Cabe registrar que no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) da FaE/UFMG coordenado pela professora Marlucy Alves Paraíso, do qual faço parte, também não há nenhum trabalho sobre a música no currículo escolar. Nesse grupo, trabalha-se com uma noção ampliada de currículo, a qual possibilita que “outros artefatos que também educam, representam diferentes culturas e disputam espaço com o currículo escolar na produção de

² A referida Lei concedeu à música um espaço no currículo garantido pelas políticas curriculares ao determinar que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular [...]”. Essa lei provocou uma alteração na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, pois além de inserir a música como conteúdo obrigatório na educação básica, instituiu três anos para que os sistemas de ensino se adaptassem às exigências estabelecidas. (BRASIL, 2008).

³ Em levantamento feito no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), buscando trabalhos em que os termos música e currículo estivessem presentes não encontrei no Grupo de Trabalho (GT) de currículo, qualquer estudo sobre o tema “currículo e música”. É importante mencionar que o levantamento se deu a partir da 31ª Reunião, em 2008 – ano em que foi aprovada a Lei n. 11.769 – até a 37ª Reunião (última reunião acontecida em 2015). O mesmo aconteceu com o GT 13, “Educação Fundamental”. Não foi encontrado qualquer trabalho sobre o tema. Por fim, no GT 24, “Educação e Arte”, criado a partir da 32ª Reunião, em 2010, encontrei um trabalho sobre o tema música. Trata-se do trabalho de Constantino (2003) que discute sobre a presença de diversos gêneros musicais na escola, mostrando formas de se trabalhar com esses gêneros por meio de sequências didáticas. Trata-se, portanto, de trabalho completamente diferente da investigação aqui proposta. Realizei também uma busca no Banco de Teses e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao digitar, como palavras de busca, “currículo e música”, 13 trabalhos foram encontrados. Desses apenas 1 trata da música no currículo escolar. Trata-se da dissertação de Nicolucci (2015), que mostra as possibilidades do uso da música no ambiente escolar e os momentos em que elas são utilizadas, trabalhadas com fim pedagógico. Os demais trabalhos estão voltados para a defesa da importância da música como disciplina, para a discussão da formação de professores/professoras e sobre instrumentos musicais e suas utilidades nas aulas de música. Utilizei o mesmo levantamento de pesquisa na plataforma do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Foram encontrados 9 trabalhos sobre música. Desses, seis tratam da música no contexto escolar, todos problematizando-a como disciplina escolar. Os outros três artigos, embora não tivessem como foco principal a discussão da música no contexto escolar, de algum modo tocavam no tema.

sujeitos” (PARAÍSO; SANTOS, 2006, p. 46) sejam estudados. No entanto, entre as diferentes pesquisas desenvolvidas nesse Grupo, desde 2002 (ano de sua criação) até a atualidade, apenas a pesquisa de doutorado de Marlécio Maknamara (2011) tratou do tema currículo e música. Contudo, o autor investigou o currículo das músicas e a produção de gênero e nordestinidade nas músicas de forró eletrônico. Não foi objeto do seu estudo a presença/ausência da música no currículo escolar como eu estava interessada em investigar.

Assim, exatamente por sua força, por sua presença no currículo e por sua ausência nas pesquisas do campo do currículo (CAMPOS, 2016) vi, então, que a música poderia estar presente em minha vida, de um outro modo. Ao terminar a graduação e decidir fazer mestrado, vi uma possibilidade de fazer da música no currículo o tema de investigação no mestrado. Afinal, minha paixão pela música e o que via em minha atividade de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica estavam me possibilitando um novo encontro com a música. E foi assim que nos juntamos, uma vez mais. Tudo me levava a crer que era possível fazer novos sons soarem também no campo curricular. Era preciso encontrar saídas que permitissem pensar a música no currículo como é ou pode ser, e não mais como eu imaginava. Foi assim que apoiada na bibliografia pós-crítica de currículo e afastada da vontade de definir uma nota, um tom, um ritmo, que fiz do currículo com música meu objeto de pesquisa. Nosso encontro, mais uma vez, estava possibilitado!

A diferença é que nossos encontros foram guiados por novos assuntos e novas conversas. Se naquela época me interessava por aprender a tocar mais algum instrumento musical; com esta pesquisa, interessou-me investigar *o que as músicas fazem no currículo*. Se me inquietava a dificuldade na passagem de uma nota musical para outra, estimulou-me aqui saber *o que é feito com as músicas no currículo*. Se antes me questionava o que saber de música, com esta dissertação busco compreender *as possibilidades do currículo com as músicas* nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.

O problema de pesquisa, portanto, foi assim formulado: *Como as músicas se fazem presentes no currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental?* Que relações de poder são travadas quando as músicas forçam espaço no currículo? Que estratégias são usadas para que a música apareça no currículo em articulação com discursos que “normalizam”? Como, quando, por meio de quais estratégias se dão escapes ou resistências às relações de poder que emergem do encontro entre currículo e música?

Trabalho nesta dissertação com o entendimento de que “um currículo tem sua existência não somente nas políticas curriculares” (PARAÍSO, 2010, p. 87). Um currículo ganha vida também nas escolas e “circula por vários espaços, percorre-os, move-se neles e atravessa-os”.

(PARAÍSO, 2010, p. 87). Dessa forma, seguindo aqui a perspectiva adotada por Paraíso (2010a), trata-se de “mostrar o currículo em suas potencialidades, conexões e movimentos”. (PARAÍSO, 2010a, p. 14). O argumento geral desenvolvido nesta dissertação, portanto, é o de que as músicas desestabilizam o caráter normalizador e normatizador do currículo investigado.

Para tanto, currículo é entendido nesta dissertação como “um artefato com um mundo a explorar” porque “muitas coisas podem acontecer em um currículo” (PARAÍSO, 2010a, p. 153). Currículo não é tido aqui como um conjunto de matérias e nem um percurso a percorrer, mas como “um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida” (PARAÍSO, 2010a, p. 153). Isto porque comungo da perspectiva de currículo desenvolvida por Paraíso (2013, p. 202) de que é possível “fazermos um currículo coincidir com a vida”. Para a autora, por mais que haja em um currículo a vontade da “ordem”, da “organização”, das “linhas fixas”, de “corpos homogeneizados”, dos saberes universais, da dominação da vida, um currículo é repleto de “possibilidades” (PARAÍSO, 2013). A música e seus efeitos é um desses agenciadores de possibilidades. É possível em um currículo produzir o desejo, movimentar, desconstruir, reconstruir, experimentar, fazer dançar, porque se pode “criar [...] por toda parte do currículo”. (SILVA, 2010, p. 107). Afinal, o currículo é “linguagem” e nele “identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos [...]” (CORAZZA, 2001, p. 9). Com base nas teorias pós-críticas de currículo aqui adotadas, entendo, nesta dissertação, que o currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2010, p. 27).

Tendo em vista essa concepção de currículo, busco nesta dissertação fazer uma composição **currículo com música**. O que importa aqui é entender o que se passa “entre” o currículo e a música que afeta e mobiliza corpos, recusando qualquer totalidade, qualquer verdade e/ou denúncia. Aqui interessa captar as sensações que são possibilitadas em um currículo com música. Um currículo com música que se abre e experimenta, que possibilita encontros, que contagia, que reinventa, que mobiliza, que improvisa, que resiste e dança ao som de algumas músicas.

Música “é o resultado de múltiplos movimentos que, através das suas ações, produzem diversas relações entre corpos de naturezas distintas; relações caracterizadas pela produção de vibrações possuidoras de intensidades diferenciadas que nascem como diferença entre os meios que as produzem” (PACHECO, 2011, p. 73). A “música é essa energia que mexe com os dedos, pés, mãos e entranhas, ela tem essa façanha, de entrar pelos ouvidos, sair pela voz, continuar

na cabeça, é assim que ela [nos] ganha”⁴! Música “carrega uma resistência que não pode ser interrompida”. A música “transborda, ressoa, invade” (LINO, 2008, p. 24). As músicas possibilitam nosso entristecer. Mas elas são fortes, também, para nos alegrar, fortalecer e potencializar. Levam-nos a gritar. Porém, seus ritmos e sons, são capazes também de nos acalmar. Fazem-nos movimentar, quando nossa vontade é simplesmente aquietar. Elas se fazem presentes em comemorações, em despedidas, em atos políticos, manifestações, festas e também num forçado silenciar. Reforçam orações, aquecem a alma, fazem pensar, refletir e estudar. Enfim, podem ser “ora um quebra-galho, um passatempo, ora ‘tudo’ na vida de alguém” (HIKIJ, 2006, p. 65).

As músicas, que estão presentes nos mais diferentes espaços, também estão no currículo da escola investigada. E há músicas na escola dos mais diferentes estilos e gêneros musicais⁵. Cantigas de roda, axé, forró, *funk*, pop rock, reggae, MPB, músicas infantis, samba, pagode, sertanejo, gospel, hinos de futebol, rap, etc. Sejam trazidas pelas crianças, sejam as trabalhadas e cantadas pelas professoras, sejam as escolhidas para serem tocadas nas festas e datas comemorativas, sejam as selecionadas para o recreio e a educação física, de diferentes formas, vias, e meios a música se faz presente diariamente no cotidiano da escola. Como sintetiza Loureiro (2003, p. 13), é comum “ouvir música na entrada e na saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades”. As músicas preenchem, movimentam o espaço escolar, além de constituir-se em “um importante espaço aglutinador dos hábitos, desejos, saberes, sonhos, costumes e valores que permanentemente circulam e entram em conflito” (CUNHA, 2011, p. 23) nas escolas.

Nessa direção, pode-se dizer que as músicas “divertem, alegam ou entristecem pessoas, provocam sentimentos e desejos, inscrevem nos corpos marcas e normas consideradas desejáveis e necessárias” (CUNHA, 2011, p. 18). Isso porque o corpo é definido pelos “discursos que concorrem para sua constituição” (CUNHA, 2011, p.46). O corpo “leva consigo as marcas das verdades e dos significados que lhes são dirigidos por meio das nomeações, classificações e intervenções” (CUNHA, 2011, p.46), por meio das normas. Nesta dissertação, entendo que a “norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”. (FOUCAULT, 2001, p. 62). As normas atuam produzindo sujeitos de determinados tipos. Isso porque o “sujeito constitui o ponto de interseção dos atos que

⁴ Disponível em: <<http://contosrizomaticos.blogspot.com.br/2011/08/conceito-de-elisa-pacheco-para-palavra.html>>. Acesso em: abr. 2017.

⁵ Gênero musical é um “conjunto de músicas no qual aspectos musicais seguem características específicas, governadas por regras de composição que são aceitas por uma comunidade” (CORRÊA, 2012, p. 44).

necessitam ser submetidos às regras, e às regras que definem a maneira como deve se agir” (FOUCAULT, 1994, p. 12). No entanto, há quem movimente-se e resista às normas. Afinal, onde há norma há também a possibilidade da resistência.

A resistência, por sua vez, são as ações “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis [...] por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder”. (FOUCAULT, 1988, p. 90). Ainda segundo Foucault (1986, p. 268), resistir é “dizer não”. Dizer não aos enquadramentos, aos desejos impostos, às formas, aos caminhos já traçados. Dizer, portanto, que esse “não” da resistência não é o da negação, mas da invenção, do re-existir. Mesmo porque a resistência “possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insurreição, de criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações”. (PARAÍSO, 2016, p. 22). Tendo em vista que quando se unem currículo e música, há sempre a possibilidade de normalizar e de acionar resistências, convido você agora, a percorrer comigo um caminho investigativo que busca mostrar as sensações possibilitadas pelo **currículo com música**.

Para tanto, no segundo capítulo desta dissertação, intitulado “Currículo com música: composições teórico-metodológicas”, mostro a composição teórico-metodológica desta pesquisa, que toma como objeto de estudo as relações de poder no currículo com música nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Discuto inicialmente os conceitos chave para as análises aqui desenvolvidas, a saber: currículo, poder, resistência e norma. Em seguida, apresento a composição com elementos da etnografia e da análise do discurso foucaultiana.

O terceiro capítulo, nomeado “Composições nada harmônicas da técnica do silenciamento com a *estratégia dançante* no currículo com música: do ‘Bê a Bá’ ao ‘Paredão Metralhadora””, mostro como determinadas músicas são cantadas no currículo para controlar e silenciar os corpos e atender às demandas das professoras. No entanto, mostro também, como as crianças resistem a esses ordenamentos constantes no currículo com música.

No quarto capítulo, nomeado “O currículo com música em vias de desterritorialização: quando o pancadão entra em cena”, apresento situações nas quais o *funk* atravessa o currículo com música e provoca uma desterritorialização. Mostro ainda, como esse gênero provoca encantamento e repulsa.

No quinto capítulo, intitulado “Currículo com música e festa: encontrando saídas às normas que generificam e impedem de dançar no embalo das sensações do corpo”, mostro como as marcas de gênero atravessam uma festa escolar ensinando determinados modos de ser menina e menino e ao mesmo tempo os escapes forjados. Assim, a preocupação para que nada

dê errado na festa junina da escola investigada evidencia todo um trabalho feito no currículo para que meninos e meninas lembrem-se do seu gênero e como cada um deve vestir seus corpos e se portar de “modo considerado adequado”. Mostro ainda como os corpos se soltam, movimentam o que está em fuga, reinventam e criam no currículo.

No sexto capítulo, nomeado “Composições peculiares: currículo-musicado e o silêncio”, mostro como em um currículo composto pelas crianças, as músicas também ensinam saberes considerados importantes para sua faixa etária. Além disso, mostro como até mesmo em meio a incansáveis pedidos de silêncio o currículo ordenador dança.

Por fim, encerro um baile até que outro seja iniciado.

2 CURRÍCULO COM MÚSICA: COMPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“É tão particular o meu encontro quando é com você/
 Mesmo se você brigar/
 Eu te enlaço/
 E não me permito soltar/
 Pro nosso nós não deixar de ser assim: tão singular.”
 (CAETANO, 2016).

É disso que quero tratar aqui! Desse encontro tão singular do currículo com a música que por diversas vezes me espantou, me fez pensar e me fez arriscar. Arriscar em um encontro que já parecia marcado e definido em minhas experiências. Mal sabia que a própria música já era um desafio. Mesmo porque ela é uma forma de dizer e pode significar um mundo inteiro. Eu me envolvi! Me misturei! Até me emocionei no currículo com música. Dancei. O currículo, a música e eu dançamos! Nós nos demos nós.

Para compor o caminho da pesquisa para esta dissertação ao tomar como objeto de estudo o currículo com música nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, solicitei alguns teóricos para dar harmonia à investigação. É isso que discuto neste capítulo. Inicialmente discuto os conceitos que me possibilitaram estranhar e entender o currículo com música. Na segunda parte do capítulo, apresento os caminhos metodológicos trilhados para realização da pesquisa que subsidia esta dissertação de mestrado.

2.1 Poder e resistência no currículo com música

À medida que ia estranhando o currículo com música, percebia a necessidade de ir alimentando esse estranhamento para que assim pudesse ir me perdendo e me encontrando nas possibilidades desse currículo. Ciente de que esta pesquisa estava inserida na perspectiva pós-crítica, sobretudo nos estudos que têm incorporado as contribuições de Michel Foucault, debrucei-me nas leituras desse campo teórico. Lia com o pressuposto de que essa perspectiva permite “ressignificar o que entendemos por educação, pedagogia e currículo” (MAKNAMARA, 2011, p. 29) e que ela me possibilita tomar como objeto de análise no campo curricular todo e qualquer artefato cultural. Era preciso, então, estar atenta às diversas possibilidades.

Aos poucos fui partilhando da compreensão de que o currículo é “um artefato com um mundo a explorar” porque “muitas coisas podem acontecer em um currículo”. (PARAÍSO, 2010, p. 153). Fui percebendo que a música tão usada na escola para acalmar, ensinar regras e

auxiliar nas estratégias pedagógicas, também disparava intensidades; colocava em ação um currículo que produzia modulações, movimentos, sensações e energia como possibilitador de experiências variadas com e sobre o corpo das crianças e das professoras, que eram atravessados pelos ritmos e sonoridades, ativados pelos efeitos da música. Currículo foi entendido então, como uma construção social que “produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz por complexas redes de relações”. (CORAZZA, 2001, p. 14). Desse modo, o currículo é muito mais que uma lista de atividades a serem ensinadas e aprendidas, ele é criação. Como vem insistindo Paraíso (2010; 2011; 2012; 2014; 2016), o currículo é “território de possibilidades”.

Ia entendendo que muitas coisas podem acontecer em um currículo, inclusive determinar as músicas que podem ser cantadas e quais devem ser silenciadas. Também se tenta determinar em quais momentos deve-se cantar. Percebi que o currículo era atravessado por relações de poder-saber que tentam fazer da música uma estratégia para ensinar/aprender empreendendo uma luta para não tirá-lo do seu ritmo, para não abalá-lo em más vontades. O poder, na perspectiva de Michel Foucault, “não é um objeto natural, uma coisa” (MACHADO, 2015, p. 12); “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados” (FOUCAULT, 2015, p. 101); “não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar” (FOUCAULT, 2015, p. 102); não é “como uma força que emane do centro” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62). O poder “é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2015, p. 12); “é força, e relação de forças” (DELEUZE, 2013, p. 126); “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2015, p. 101). Dessa forma, o poder, conforme entendo nesta dissertação, não existe por si só, o que “existem [são] práticas ou relações de poder” (MACHADO, 2015, p. 17), ou seja, “o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (MACHADO, 2015, p. 17). Assim, os sons que as músicas fazem estão nesse jogo de poder do mesmo modo que o currículo é um artefato de relações de poder. O mesmo acontece com alguns corpos que têm que voltar para dentro da letra das músicas curriculares e também com os corpos que resistem e fazem outros sons no currículo com música.

Cabe lembrar ainda que o poder não é o mesmo que violência. Segundo Foucault (1995, p. 243), “uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades [...]”. Ela “se impõe por si mesma [...] se dá sem consentimento e contra o sentimento da parte que a sofre”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 29). O poder proíbe, castiga, impõe limites e tenta fechar as possibilidades. Mas ele sempre está aberto à reação do outro. Como diz Foucault (2015, p. 45), “o que faz com que o poder se

mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Conforme lembra Foucault (2015, p. 238 e 239) “se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, [...] ele seria muito frágil”. É também esse filósofo que ressalta que se deve considerar o poder “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (FOUCAULT, 2015, p. 45).

Cercada por sons dos mais variados, buscava entender os efeitos dessa relação no currículo. Foucault (1999, p. 27) explicita que “o poder produz saber [e] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Além disso, Paraíso (2007, p. 55) lembra que sempre houve “nas produções de Foucault, uma preocupação com o binômio poder-saber”. O poder produz saber mediante uma relação de dominação e poder com relação ao objeto em questão. (FOUCAULT, 2003). Da mesma forma “o saber não está isento de intenções e efeitos de poder. Saber implica necessariamente dominação” (SILVA, 2013, p. 191). Assim, é “nessa relação de mão dupla que saber e poder não podem ser separados”. (SILVA, 2013, p. 191). É por meio das relações de poder-saber também que se produz verdades sobre o mundo, sobre as músicas, produz o sujeito. Ou seja, o sujeito é produzido em relações de poder, em “práticas que dividem, separam, incluem e excluem” (CALDEIRA, 2016, p. 29). Nesse sentido, pode-se afirmar que “o indivíduo é um efeito do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 183). É nesse exercício de poder-saber que ensina-se as músicas, ensina-se aos corpos os momentos em que podem se movimentar. É notório como a música se torna um instrumento de controle e de poder no currículo investigado.

É importante considerar que “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres, enquanto ‘livres’ - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Possibilidades de fuga, de deslocar, movimentar, escapar, resistir. Ademais, o poder só existe na ação e caso não haja liberdade, não há relação de poder. Nesse sentido, a liberdade é condição de existência do poder e seu suporte permanente. É quando “sujeitos individuais ou coletivos têm diante de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Ou seja, não existe oposição entre poder e liberdade, mesmo porque “poder e liberdade se conectam num jogo em que a segunda é condição de possibilidade para o primeiro” (VEIGA-NETO, 2013, p. 25). Contudo “ela aparece

também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim a determiná-la inteiramente” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Ciente de que o poder em Foucault (2015b) também se expressa como resistência, interessava-me entender os modos encontrados pelas crianças para que algumas músicas fossem cantadas e/ou sentidas pelos corpos. Para Foucault (2015b, p. 104) “onde há poder há resistência, e no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Isso porque “o poder funciona e se exerce em rede. [...] O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 284). As resistências são também uma reação de poder e, em grande parte, são pontos de resistência móveis e transitórios (FOUCAULT, 2015b, p. 105). Esses pontos “introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando [...]” (FOUCAULT, 2015b, p. 105). Dessa forma, assim como as relações de poder-saber, “a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 2015b, p. 105).

Ao compreender que o poder não é localizável, “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2015b, p. 105), cabe destacar que a resistência “é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (REVEL, 2005, p. 74). Assim, “cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contraofensiva do outro” (REVEL, 2005, p. 75). Por isso, Revel (2005) destaca que resistência e poder não podem simplesmente aparecer como um esquema dialético, mesmo porque a resistência é coextensiva ao poder. Ou seja, assim como o poder, a resistência é produtora, móvel, se organiza, apresenta as mesmas características que o poder. Assim, “não havendo um local privilegiado para manifestação do poder, não há também um local específico de resistência. Ela se multiplicaria em tantos locais quantos fossem os locais de afetação das relações de poder” (FONSECA, 1995, p. 33). Afinal, “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual, toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Além disso, nas relações de poder não há dominação que seja incontornável (FOUCAULT, 2015). As “relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Dessa forma, as relações de poder “suscitam necessariamente, apela a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 227). É justamente por haver a possibilidade de resistir que Foucault (2015, p. 227) afirma “que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência”. Isso porque a resistência “abre espaços, abre

caminhos, abre possibilidades (PARAÍSO, 2016, p. 4). Ela permite a criação do novo, do inesperado. Permite que corpos dançam ao ritmo de outros sons e que soem das bocas notas imprevistas.

Resistência é, então, um combate às normas, aos ordenamentos, às práticas pedagógicas, que, além de colocar em questão os efeitos opressivos do poder, vigiam a todo instante os corpos no currículo com música. Corpos que desencadeiam outras possibilidades de estar, que rompem com o esperado, que metamorfoseiam e se deslocam, corpos que dançam e cantam. Nesse sentido, concordo com Paraíso (2016) ao afirmar que a resistência é “força que atravessa, que torce e se alimenta com o intuito de aumentar a potência dos corpos” Ela “é efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move” (PARAÍSO, 2016, p. 4).

Assim como a força de uma canção, a resistência provoca movimentos inusitados, confunde as demarcações, embaralha as fronteiras, desarranja corpos. Ela “possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação que necessitamos para habitar a terra” (PARAÍSO, 2016, p. 22). Ela é criação e “é esse seu potencial de criação que precisamos acionar para impedir que nossos desejos sejam codificados pelos poderes” (PARAÍSO, 2016, p. 22), impedir que os encontros sejam determinados e as sensações sejam estabelecidas.

Foucault (2015c, p. 204), ao explicitar o funcionamento da resistência, afirma que o “ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas”. Chocar com o poder, debater não implica em reagir e sim “criar, para além das estratégias de poder, um tempo novo” (MACIEL JUNIOR, 2013, p. 2). Ao resistir e cantar as músicas de que gostam provocam mudanças na direção das relações de poder-saber. Foi aí que desconfiei da tão propalada eficiência da norma.

2.1.1 Currículo com música e norma

Há de fato um abalo das normas com algumas músicas cantadas pelas crianças no currículo investigado. Acostumado com seu tom, o currículo parece ter dificuldade em dançar com tons diferentes. Tons que insistem em ficar, mesmo com as proibições e interrogações sobre eles. Mesmo porque assim como a resistência, a norma se exerce no domínio do poder e se faz fortemente presente no currículo com música investigado. A norma, aprendi com Michel Foucault (2005, p. 302), aplica-se tanto “a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. A norma, “não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma” (CASTRO,

2009, p. 309). A norma quer determinar ou se fazer sentida como determinante. Refere-se, ao “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2009, p. 309), “a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir” (CASTRO, 2009, p. 310).

É por meio dela que algumas formas de viver são consideradas adequadas e outras são consideradas inadequadas. A norma “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 2). Assim, se “há normas de reconhecimento pelas quais se constituem o ‘humano’, e essas normas são códigos de operações de poder, então se pode concluir que a disputa sobre o futuro do ‘humano’ será uma contenda sobre o poder que funciona em e através das normas” (BUTLER, 2001, p. 32).

É facilmente visível como a norma abre sempre espaço para a comparação, para a diferenciação, para a separação e a hierarquização. Isso porque ela “mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos [...]; traça a fronteira do que lhe é exterior [...], a anormalidade” (CASTRO, 2009, p. 310). A norma “busca homogeneizar” (CASTRO, 2009, p. 310). Na busca por essa homogeneização, aquele que escapa da norma e afasta-se do normal é tido como “anormal”. O normal e o anormal “só são percebidos e identificados como tais em função de uma norma, de um padrão instituído como aceitável” (MAKNAMARA, 2011, p. 44). O anormal é aquele “cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável” (VEIGA-NETO, 2016, p. 75). Essa diferença é, então, tida como um desvio; “é algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição” (VEIGA-NETO, 2016, p. 75). À medida que “a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão [...] é o modelo de conhecimento, do exame” (PINTO, 1999, p. 37). A norma se caracteriza, então, “pela forma que determinados saberes assumem na modernidade, cujos objetos são marcados pela tentativa de estabelecer o normal e o anormal, ou o normal e o patológico” (MORAIS, 2014, p. 74 e 75). Ou seja, “se refere a atos e condutas dos indivíduos como um domínio de comparação, diferenciação e uma média de condutas ou comportamento a se pautar” (MORAIS, 2014, p. 71). Refere-se à definição e autorização de músicas a serem cantadas, à definição dos momentos para cantar, mexer os corpos, e aos espaços tempos para que isso tudo ocorra.

No currículo com música investigado, a norma está presente em diversos momentos operando de forma a regular os corpos das crianças para que atendam às expectativas solicitadas. Isso porque a norma é “faminta e incansável” porque “sempre e continuamente estão sendo criados/inventados novos critérios para classificar e enquadrar as pessoas”

(VEIGA-NETO, 2011, p. 7). Nesse jogo de poder vão sendo definidos e ensinados o certo, o errado, o normal, o anormal, o aceitável, o inaceitável, as músicas que podem ser cantadas e sentidas e as músicas que não devem ser cantadas na escola. Assim, nesse “jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias”, mostra-se que “um dos polos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como ‘a norma’” (COSTA, 2008, p. 491).

Trata-se de “saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo” (PORTOCARRERO, 2004, p. 170). Atuam como “práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros” (PORTOCARRERO, 2004, p. 170). Ou seja, a norma “é um princípio de comparação” (LOURO, 2008, p. 22). Ela “expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos” (LOURO, 2008, p. 22). No entanto, não significa “impor limites e determinadas condutas [...] [e sim] agenciar a produção de condutas esperadas” (FONSECA, 2002, p. 87); agenciar os corpos para dançarem em um único som, por exemplo.

Além disso, a norma “não emana de um único lugar [...], está em toda parte” (LOURO, 2008, p. 22). É “uma invenção intrinsecamente ligada a mecanismos de poder” (MAKNAMARA, 2011, p. 49). A sanção, por exemplo, como normalizadora, “faz funcionar a disciplina através do estabelecimento da norma, da medida que permite avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão” (PORTOCARRERO, 2004, p. 174). Ou seja, a “normalização constrange para homogeneizar as multiplicidades” (PORTOCARRERO, 2004, p. 175). Segundo Foucault (2003, p. 154), “compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.

A norma faz “de todos um caso seu” (VEIGA-NETO, 2016, p. 75). O excluído, o anormal também estão na norma. Dessa forma, “todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, [pois] não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído” (PINTO, 1999, p. 34) em tudo e a todo tempo. Tanto o excluído quanto o incluído fazem parte de um jogo de poder que dá forma, que autoriza, que impede, que silencia, que rompe, que ensina, que divulga, que determina. Com tudo de cambaleante que isso implica, é descrevendo incessantemente o anormal que se chega ao normal. Assim, o anormal serve “para circunscrever os contornos daqueles que são normais: os sujeitos que importam” (LOURO, 2004, p. 5).

No currículo com música, as normas são ensinadas, divulgadas e instituídas. Isso porque, como lembra Paraíso (2016, p. 208), o currículo é “um importante espaço social, em que as normas reguladoras [...] marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o inadequado, o normal, o anormal [...]”. Nessa direção e na busca por entender o que as músicas fazem no currículo, vou ao encontro do currículo com música, dessa composição e de seus agenciamentos e de suas possibilidades.

2.2 Ao encontro...

“O coração dispara/
tropeça, quase para/
me encaixo no teu cheiro/
e ali me deixo inteiro.”
(IORC, 2015).

O coração disparado, tropeçando, a mão suando, um mundo de questões girando e eu me deixando ali inteira. Foi assim o nosso encontro! Só tinha uma certeza: ao adentrar o currículo com música ficaria atenta às minhas perguntas, ao meu problema, à perspectiva teórica e a tudo que me faz sentir esse currículo.

Certa de muitas possibilidades nesse encontro, depois de tropeçar achando que tinha o caminho nas mãos, ao me interrogar sobre o “como fazer pesquisa”, leio que na perspectiva pós-crítica “a metodologia deve ser construída no processo de investigação, de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15), permitindo assim que se busque estratégias para o caminhar da pesquisa. Além disso, li também que nesse campo “nenhuma metodologia é especialmente recomendada com segurança, embora nenhuma também possa ser eliminada antecipadamente” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Bem, tive que assumir a postura própria dessa perspectiva de fazer as escolhas metodológicas de modo que se adeque “ao problema de pesquisa, ao objeto estudado e ao contexto inserido” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Isso porque “não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Com base nessa perspectiva, afastei-me “daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever [...]” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16), e aproximei-me “daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). Segundo Cardoso (2012, p. 223), é possível “arriscar, saber que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido”. Assim, ao tomar como objeto

de estudo o currículo com música nos três primeiros anos do ensino fundamental, percorri e me arrisquei em diversos caminhos, os quais não se preocupam em encerrar-se e sim, em abrirem-se para os possíveis. Busquei movimentar-me em caminhos onde é possível mudar as estratégias de pesquisa, incorporar procedimentos onde nada seja fixo, determinado, estabelecido.

Para tanto, acionei minha escuta, selecionei arranjos variados e deslizei nas vozes e ritmos. Isso porque o currículo com música me permite arriscar, experimentar. E quando experimentamos, vemos, sentimos, percebemos outras coisas. Fui, então, atrás de elementos da etnografia - observação e entrevistas - e análise de discurso que uso aqui para a produção das informações⁶ e análise do que vi, senti e percebi no currículo com música investigado.

2.2.1 Compondo com elementos da etnografia

A etnografia educacional surge nos anos de 1950, em uma aproximação entre antropologia e educação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A partir de então, abre-se espaço para pesquisas de cunho etnográfico na educação. No final dos anos 70 “os pesquisadores educacionais mostram grande interesse pela etnografia, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular” (ANDRÉ, 1997, p. 46). Os/as pesquisadores/as educacionais buscavam mostrar

a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. (ANDRÉ, 1997, p. 47).

O salto nas pesquisas estava ligado à “atenção que educadores [e educadoras] e pesquisadores [e pesquisadoras] passaram a dar à experiência escolar das crianças pertencentes aos estratos socialmente desfavorecidos” (BUENO, 2007, p. 480). Após a realização de algumas pesquisas, nos Estados Unidos, sobretudo, foi constatado que “os problemas com desempenho escolar estavam diretamente relacionados com as crianças negras, e isso demandava propostas de solução” (BUENO, 2007, p. 480). É então, nos anos 1980 que a etnografia avança “a passos largos” sendo a sala de aula “o foco de sua maior atenção” (BUENO, 2007, p. 481). Assim, naquela “década, foram realizadas teses e dissertações que

⁶ Na perspectiva aqui adotada, trabalho com “produção de informações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 21) porque considero que “os objetos não se encontram no mundo à espera que alguém venha estudá-los” (COSTA, 2002, p. 152).

descreviam as atividades em sala de aula e as relações construídas diariamente neste espaço educacional” (MATTOS, 2011, p. 30).

Diante de sua expansão nas pesquisas, no início dos anos 90, foi possível perceber algumas críticas em relação às produções que haviam sido realizadas (ANDRÉ, 1997). No entanto, “ao mesmo tempo em que surgiam as críticas, surgiam também outras proposições e novas tendências começavam a se delinear” (ANDRÉ, 1997, p. 2). Dessa forma, abriu-se espaço para que as etnografias se deslocassem “de seu viés ‘crítico-ideológico’ para a análise das ‘relações de poder’ e dos modos como os ‘significados’ são construídos na cultura” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 1505).

Assim, se com a etnografia educacional os/as estudiosos/as buscavam “a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a” (ANDRÉ, 1997, p. 2 e 3), aqui, com a possibilidade de aliar elementos da etnografia com o referencial pós-crítico, interessou-me ouvir os corpos, as vozes e também os silêncios. Se buscavam “construir verdades acerca do outro que se encontrava distante geograficamente” (SILVA, 2013a, p. 46), com esta dissertação busquei descrever os modos de vida presentes no currículo com música. Aliás, a verdade é problematizada na perspectiva pós-crítica que subsidia esta dissertação. Afinal, verdade é entendida como “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006, p. 233). Ou seja, o que existe são discursos que circulam e que em meio a relações de poder funcionam como verdadeiros.

Afastando-me então, do modo de imersão ao campo de um etnógrafo antropológico⁷, busquei fazer neste encontro algo que se assemelhasse a diversos estudos etnográficos que têm sido realizados no campo educacional e, sobretudo, nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC) do qual faço parte desde 2010. Os estudos desse Grupo utilizam elementos da etnografia em uma perspectiva pós-crítica para analisar diferentes currículos, a saber: Carvalho (2009) usou a etnografia para analisar o currículo da educação infantil; Sales (2010) o currículo do ensino médio técnico; Amaral (2010) para analisar o currículo de classes especiais e inclusivas de alunos surdos; Reis (2011) o currículo do ensino fundamental; Cardoso (2012) o currículo de aulas experimentais de ciências do ensino fundamental; Ribeiro (2013) o currículo de escolas do MST; Caldeira (2016) o currículo da alfabetização; Rodrigues (2017) o currículo da geografia.

⁷ Afasto-me da necessidade de produzir “um saber sobre o outro vinculado às leis científicas que estabeleciam uma natureza una e hegemônica para todos os seres humanos” (JORDÃO, 2004, p. 37).

Nesse sentido, a observação, instrumento da etnografia, mostrou-se importante procedimento também para a produção das informações desta dissertação. Afinal, a observação permite “o contato direto com os elementos culturais próprios ao contexto analisado [...], possibilita a apreensão das linguagens, dos sentidos construídos, das relações de poder existentes” (SALES, 2012, p. 115). Além de possibilitar a descrição dos “elementos mais comuns e corriqueiros, procurando problematizá-los e multiplicando o sentido a eles atribuídos” (CALDEIRA, 2016, p. 48). Dessa forma, por meio da observação, registrei os sons e os silêncios, os movimentos e os impedimentos, as normas e as resistências do currículo com música dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte no decorrer de um ano. Para isso foram realizadas anotações com registro em diário de campo das aulas, bem como das conversas com alunos/as, professores/as e responsáveis. Foram utilizados, então, os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Primeiramente entrei em contato com escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte para a escolha de uma escola para realizar observação em sala de aula. Esse contato, inicialmente, foi via telefone para que assim agendássemos um encontro na escola para apresentação da pesquisa. Foram selecionadas três escolas para visitas e conversas sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Essa escolha deu-se devido às mesmas trabalharem no turno da manhã com os 3 primeiros anos do ensino fundamental, e não em turnos diferentes visto que à tarde eu estava envolvida com as disciplinas do mestrado, reuniões de orientação e com os estudos do Grupo de Pesquisa. Feita a seleção, fiz uma visita às mesmas. Na primeira escola conversei inicialmente com a coordenadora. Ela aprovou minha presença. No entanto, pediu para que eu aguardasse que ela conversaria com a diretora. Enquanto aguardava, me perguntaram de qual instituição eu vinha. Falei que era da Universidade Federal de Minas Gerais e em poucos minutos a diretora chegou até mim e disse que infelizmente não poderia me aceitar devido a ordens da secretaria de educação. Na segunda escola, alegaram que não trabalhavam com música, mesmo eu explicando que meu objeto não era a disciplina de música. Por fim, na terceira escola, além de me aceitarem, a coordenadora ressaltou que tinham um projeto com músicas na escola. Isso me pareceu excelente para a minha pesquisa;
- b) Em segundo lugar, definida a escola, passei a acompanhar as aulas das 3 turmas selecionadas - uma do 1º ano do ensino fundamental, uma do 2º ano e uma do 3º ano. As observações foram realizadas durante 8 meses (De Dezembro de 2016 a

Agosto de 2017). As turmas foram selecionadas pela coordenadora junto às professoras. No mesmo dia em que fui à escola para conversarmos sobre a pesquisa, a coordenadora pediu para que eu retornasse no dia seguinte, para que assim ela pudesse conversar com as professoras e definir as turmas que eu observaria. Em terceiro lugar, definida as turmas, dei início a um dia com tudo o que um currículo com música tinha a me oferecer. Eu tinha um campo vasto para estranhar, me assustar, me aproximar e, por que não, me apaixonar?! A pesquisa de campo foi realizada por meio da observação no cotidiano da sala de aula para registrar e questionar seus acontecimentos, identificar e analisar em quais momentos as músicas apareciam; as reações e as decisões tomadas pelas professoras quando alguma música era cantada, as conversas entre professoras e alunos/alunas. Aproveitei ainda as conversas dos/as alunos/as entre si e com os/as professores/as. Observei as práticas realizadas “sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001, p. 205);

- c) Em quarto lugar, registrei as observações realizadas em diário de campo. Busquei descrever minuciosamente os episódios ocorridos no contexto escolar, para posteriormente agrupá-los e analisá-los de acordo com critérios adotados no decorrer da pesquisa, com a colaboração da orientadora e dos/das demais membros pesquisadores/as do Grupo de Orientação no interior do GECC. Durante as observações, buscava estranhar as músicas que eram familiares, as músicas que não eram admitidas no ambiente escolar, seus efeitos no currículo, nas crianças e nas professoras. Por esse motivo, ficava atenta aos modos como a música era trabalhada e silenciada no currículo, além dos efeitos provocados;
- d) Em quinto lugar, realizei também entrevistas com os/as alunos/alunas nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. A entrevista contou com um roteiro prévio e aconteceu na própria escola. Com a entrevista, busquei averiguar o que a música significava para as crianças, as sensações que lhes eram suscitadas ao cantar determinada música. Essas entrevistas foram gravadas mediante a autorização prévia dos/das entrevistados/entrevistadas;
- e) Feito isso, analisei as informações produzidas utilizando elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana para a escrita da dissertação, buscando “desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizar outros

pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

Diante desses procedimentos, fica evidente que esta pesquisa de mestrado não faz uso de todos os elementos da etnografia. No entanto, de maneira interessada, elementos da etnografia - observação e as entrevistas - foram usados por concordar “que é necessário participar de forma intensiva do dia a dia da escola, para observar como práticas curriculares são produzidas e se relacionam na constituição de corpos [...]” (REIS, 2012, p. 39). Caldeira (2016, p. 74) registra que por meio das observações é possível “acompanhar as diferentes situações, analisar os saberes que ali circulam, vivenciar as relações de poder”. Trata-se “[...]em certa medida, de envolver-se com as situações e com as pessoas que ali vivenciam” (CALDEIRA, 2016, p. 75). Isso porque “a observação não é um processo neutro e produz não apenas as informações da pesquisa, mas também o/a pesquisador/a que a vivencia” (CALDEIRA, 2016, p. 75). Ou seja, é um envolvimento e uma abertura às possibilidades verificados no espaço pesquisado.

Já as entrevistas permitem que informações específicas sejam produzidas. Para Ludke; André (1986, p. 34), a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Por meio das entrevistas pude perceber a relação que as crianças tinham com as músicas, conhecer as músicas de que mais gostavam, onde tinham o hábito de ouvi-las, além das sensações possibilitadas pelas músicas e expressadas pelas próprias crianças.

Na perspectiva adotada para esta dissertação, “não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder [...], pois temos como mote do nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 41). Tudo “aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar ‘como os discursos se tornaram verdadeiros’” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Ao mesmo tempo “precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação” (PARAÍSO, 2012, p. 41). Ademais, aprendi com Foucault (1988, p. 13) que “perceber diferente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

2.2.2 *Compondo com elementos da análise do discurso*

Assim como alguns elementos da etnografia, tais como a observação e as entrevistas, fizeram-se necessários para desvendar as composições do encontro do currículo com música e realizar esta investigação, elementos da análise do discurso foucaultiana também o foram. Ambos fizeram parte do arranjo desse encontro. Foram essenciais para as afinações e desafinações. É importante destacar que discurso é entendido aqui como “prática” (FOUCAULT, 2005, p. 52). Trata-se de “uma prática produtiva tensionada por lutas. É uma prática social que incita, ativa, produz e recria, ao mesmo tempo em que controla, seleciona, regula e exclui [...]” (PARAÍSO, 2010, p. 41). Afinal, o que o discurso faz não é simplesmente nomear as coisas, “ele cria coisas: outro tipo de coisas” (SILVA, 2010, p. 43). Os discursos “fazem algo mais além de designar” (SILVA, 2010, p. 43). Como sintetizou Foucault (2005, p. 55) em uma de suas potentes teses, os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. O discurso é, então, dotado de um caráter produtivo e por isso, não deve ser visto como o registro de algo que lhe é anterior (SILVA, 2010), e nem como ato de fala.

Ao estender a noção de discurso, ao modo foucaultiano, para além do sinônimo de fala, discurso é também “o espaço que torna possível a produção de verdades e de sujeitos”. (PARAÍSO, 2010, p. 41). Esse entendimento não implica em trabalhar com a divisão entre discursos verdadeiros e discursos falsos e sim apresentar as amplas possibilidades de um discurso, suas lutas pelo verdadeiro. Nessa perspectiva, não há uma verdade a ser desvendada e sim “discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros” (PARAÍSO, 2010, p. 41), ou seja, o que existem são “processos por meio dos quais determinados discursos vêm a se tornar verdadeiros” (PARAÍSO, 2010, p. 41). Foi preciso compreender porque determinadas músicas eram autorizadas e outras rapidamente silenciadas no currículo. Como determinadas músicas na escola já são parte do autorizado, do considerado necessário. Segundo Foucault (2005, p. 135), o discurso “é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Dessa forma, “são os enunciados⁸ dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2016, p. 101).

⁸ Segundo Veiga-Neto (2016, p. 94), “o enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem [...]”.

Considerarei necessário trabalhar “com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198). Afinal, a análise do discurso, nessa perspectiva, “só se pode referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas [...] precisamente porque foram ditas” (FOUCAULT, 2005, p. 126). Não se trata de

fazer a divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. (FOUCAULT, 2005, p. 30).

Operar com esse tipo de análise implica estar atenta às desafinações, à ausência de sintonia, à mistura dos sons.

Para tanto, foi fundamental atentar e analisar as relações de poder. Segundo Paraíso (2012, p. 28), ao fazer a análise do discurso na perspectiva pós-crítica “analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito”. Assim, ao longo da pesquisa, busquei mostrar quais músicas eram autorizadas; as sanções e as sensações disponibilizadas; o que elas provocavam nos corpos; quais eram silenciadas; o que as músicas provocavam no currículo; quais músicas foram silenciadas para que algumas pudessem ser cantadas em determinado momento e lugar; o que as crianças e as professoras queriam fixar, expressar; que disputas eram travadas e de que forma as músicas colocavam em risco a ordem. Trabalho assim com o pressuposto de que, na análise do discurso, busca-se “estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia [...], que divide, separa, categoriza, hierarquiza, governa [...]” (PARAÍSO, 2012, p. 30).

Ao concordar com Maknamara (2011, p. 129) que o discurso é “uma prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricação de sujeitos” fico atenta para operar na análise com o entendimento de que todo discurso demanda um sujeito para existir. Sujeito esse que “é uma posição que pode ser ocupada sob certas condições” (FOUCAULT, 2005, p. 133), a qual é produzida pelo próprio discurso. Com isso, considero que não existe um sujeito fora do discurso “nem fora dos processos que definem suas posições nos significados”. (DÍAZ, 1998, p. 15). Afinal, “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 21).

Considero também que essa produção se dá em meio a lutas e conflitos. Isso porque, diferentes discursos circulam e “disputam significados sobre o mundo e as coisas do mundo”

(FREITAS, 2014, p. 67), assim como podem ser desfeitos e questionados em constantes relações de poder já instauradas. Ou seja, por mais “que discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (FOUCAULT, 2001, p. 10). Isso porque “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2001, p. 9), e o poder “deixa marcas do seu exercício nas mais diferentes instâncias sociais” (MAKNAMARA, 2011, p. 129).

Para operar com esses elementos da análise do discurso de base foucaultiana, foi necessário “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p. 198). Em síntese, seguindo pistas apontadas por Meyer e Paraíso (2012, p. 21), busco na análise “a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação”.

2.3 Compendo currículo com música⁹

Planejada a composição com elementos da etnografia e elementos da análise do discurso, percebi que era necessário recriar esse arranjo para que ficasse diferente de outras execuções. Minha intenção era deixá-lo mais atraente. Eu sabia que para isso era necessário conhecer bem meu objetivo para que não ganhasse até mesmo um outro estilo. Eu só precisava experimentá-lo. Experimentei e relato como o fiz.

O início do 1º encontro na escola estava marcado para o dia 13 de dezembro de 2016. Cheguei na escola, local marcado para nosso encontro, às 06h:50min para me precaver de qualquer incidente que me fizesse atrasar, o que não é nada agradável em um encontro. Fui acompanhada da minha partitura. Como já mencionei, iludi-me de que tudo já estava em perfeita sintonia. Mal sabia que eu ia gostar das desafinações também. As notas, que aparentemente dançavam naquele papel, pareciam querer me avisar que elas se movimentavam loucamente e que eu iria me deparar com outras melodias.

Após pedir autorização à coordenadora para acompanhar três turmas, elementos indispensáveis nesse arranjo, três vezes na semana no turno da manhã, sendo um dia no 1º ano, um dia no 2º ano e um no 3º ano do Ensino Fundamental, nosso encontro ficou marcado durante

⁹ A inspiração para a escrita deste tópico surgiu do documentário “Territórios de Invenção: Por uma formação musical expandida”, do diretor Pedro Aspahan.

8 meses no mesmo horário e no mesmo local. Para minha surpresa, os encontros foram muito variados. Minha partitura acabou virando rascunho. Inclusive, foram vários rascunhos. Isso porque eu deixava o tom livre e buscava a voz que falava e o silêncio que insistia em ser tão barulhento no currículo.

Ativei, assim, uma escuta, a qual “nos posiciona espacial e temporalmente diante do mundo e de suas manifestações acústicas” (SCARASSATTI, 2016)¹⁰, que buscava uma forma de ouvir as vozes, os silêncios, o corpo. O corpo que esbravejava! E eram muitos corpos. Imagine só o barulho naquele silêncio tão desejado. Confesso que demorei um pouco a escutar esse silêncio, mas depois de ouvi-lo fiquei atenta a tudo que era uma forma de dizer. A canção não desistia de me provocar. Ora como uma dispersão, ora como uma forma de ensinar, ora como um profundo mergulho, ora como um desafio, ora como relaxamento.

Assim como Clément Mathieu¹¹, no filme “A voz do coração” eu acreditava na força da música e nas possibilidades dela com o currículo. Mathieu teve que lutar muitas vezes contra o medo do internato e até mesmo das crianças, mas ele resistiu! A música dava a ele forças para isso. As crianças que pareciam incontroláveis e no fundo do poço, tiveram suas vidas transformadas pela música. Uma das cenas que demonstram essa transformação é quando Mathieu é desligado da escola e as crianças, as quais são proibidas de se despedirem dele, criam uma estratégia. Por meio de aviõezinhos de papéis arremessados pela janela da sala de aula, as crianças escrevem bilhetes demonstrando seus carinhos ao professor. Esses aviõezinhos simbolizam o encontro da música com o currículo e o encontro do devir-música com cada criança. No entanto, diferente de Mathieu, eu não precisei lutar contra medos das crianças e da escola, mas percebi que precisava selecionar modulações variadas para compor/recompor as práticas docentes e discentes relacionadas às “paisagens sonoras” que encontrava na escola. Eu precisava segurar a nota para ouvir até as respirações, afinal é o corpo que sente e fazia parte desse novo arranjo.

Nessa nova composição/recomposição eu percebi que a música também precisava de pausa e que não era possível amarrar tudo. Talvez o nó ficasse grande demais e acabasse por afrouxar. Por isso, abri-me aos deslizes com a polifonia de vozes e/ou ritmos registrados no

¹⁰ Disponível em: <<https://www.ocafezinho.com/2016/08/03/rumores-do-cotidiano-entrevista-com-o-artista-sonoro-marco-scarassatti/>>. Acesso em: fev.2018.

¹¹ Clément Mathieu era professor no internato Fond de Letang (fundo do poço) para crianças e adolescentes tidas como peraltas. Mesmo sem concordar com os métodos que o inflexível diretor da escola insistia em impor, ele assume a tarefa de ensinar música a esses alunos. Seus alunos eram tidos como crianças problemáticas e aprontavam o tempo todo no internato. Sua chegada, porém, muda a rotina do internato quando ele resolve montar um coral para manter a disciplina dos alunos. Ele resiste bravamente e por meio da música ganha a confiança dos internos.

campo para perceber as vibrações produzidas nos encontros dos corpos com a música, tentando registrar os momentos onde ela produziu desestabilizações ou rupturas no currículo, para assim tentar entender a necessidade ou não dessa pausa. Eu precisei escutar até os meandros invisíveis para que eles não me fizessem desafinar.

Fiquei atenta para não me viciar somente em alguns sons e com isso acabar por me automatizar. Precisava de muita ousadia! Era preciso fazer tocar esse som, ou melhor, os sons. Sabia que não era exclusivo do currículo e nem da música colocar uma estrutura de pé. Então, como eles ficariam juntos? Na minha opinião, um par perfeito! Um par que escorrega, que pisa no pé, que se desentende, que se abraça, que dá nó. Um par que dança junto, mesmo que às vezes em passos diferentes!

Cabia a mim então, registrar e escrever os momentos de ressonância/dissonância, captados nas paisagens sonoras possibilitadas por esse par. E por incrível que pareça, diferente de uma orquestra, por exemplo, os deslizos também entraram na partitura. Por mais que tenha tido muito planejamento, treino, houve desentoadões incríveis.

Meu convite agora é para escutar os sons que esse novo arranjo permitiu soar... Caso aceite, bom baile! Ah, antes alguns elementos explicativos de muitos corpos importantes que fizeram o currículo com música funcionar.

Como já mencionado, as observações aconteceram em uma escola da rede Municipal de Belo Horizonte. Localizada na região da Pampulha, essa escola possui um prédio sede e um prédio anexo. As observações ocorreram nas salas que ficam no anexo. O anexo é composto pelas salas do 1º, 2º e 3º ano. Seu espaço físico era uma casa que foi adaptada e conta com 5 salas de aula; 3 banheiros, sendo um de uso exclusivo das professoras; 1 cantina; 1 área externa com alguns brinquedos fixos e uma mesa grande; 2 salas onde são guardados alguns materiais e objetos como rádio e fantasias de carnaval, por exemplo; 1 sala onde as professoras lancham, fazem seus planejamentos e se reúnem; 1 sala com alguns livros e 1 pátio. O público atendido é de classe média e classe média baixa, sendo que a maioria das crianças moram próximo à escola.

Durante a pesquisa cinco professoras fizeram parte de forma efetiva. No primeiro ano, a professora Maria com as crianças de seis/sete anos; a professora Beatriz, que acompanhava as crianças com sete/oito anos do segundo ano; a professora Lívia com as crianças de oito/nove anos do terceiro ano. Além dessas professoras, Elen e Lúcia também participaram da pesquisa. Elen acompanhou as três turmas nas aulas de Educação Física e Lúcia nas aulas de Jogos Concretos. Todas as professoras foram, por mim, identificadas como brancas. Chegavam na escola sempre sorrindo e aparentemente dispostas.

Em relação às crianças, participaram desta pesquisa: no primeiro ano 23 crianças, sendo 11 meninas e 12 meninos - 2 eu identifiquei como negras, 5 como brancas e 16 como mestiças; no segundo ano 28 crianças, sendo 15 meninas e 13 meninos - 5 eu identifiquei como negras, 8 como brancas e 15 como mestiças; no terceiro ano 21 crianças, sendo 10 meninas e 11 meninos - 1 eu identifiquei como negra, 7 como brancas e 13 como mestiças. Com exceção das crianças do primeiro ano e algumas novatas, as crianças do segundo e terceiro ano já conheciam a rotina da escola pelo fato de já estarem ali desde anos anteriores. As crianças estavam sempre trajadas com seus uniformes, alguns limpos outros nem tanto. Além disso, as meninas, em sua maioria, iam com penteados, batons, apetrechos nos cabelos, pulseiras, anéis. Já os meninos, insistiam no cabelo arrepiado, alguns arriscavam um colar e tinham sempre um gingado no andar.

Foram essas 72 crianças e 5 professoras que estiveram comigo de dezembro de 2016 a agosto de 2017. Além das duas coordenadoras, que desde o primeiro contato foram extremamente gentis, atenciosas, sempre muito carinhosas e preocupadas para que eu me sentisse bem. Foram essas pessoas incríveis que tornaram esse encontro possível. Apesar de ouvir algumas vezes “Cá, você tá anotando nosso comportamento para falar com a professora?”, “O que você tanto escreve?” ou “Vai bobo, a Camilinha tá anotando tudo!”, elas permitiram que eu as conhecesse melhor, as acompanhasse nas atividades e foram entendendo que era necessário registrar o que acontecia naquele ambiente. Foram elas ainda, junto com as outras crianças da escola e as outras professoras, que no momento do relaxamento no dia 09 de maio de 2017, quando eu me encontrava tomada pela ansiedade da primeira reunião de orientação, me fizeram chorar ao atender o pedido da coordenadora que disse: - “Gente, hoje nosso relaxamento vai ser diferente. Hoje é um dia muito importante na vida da Camila. Por isso, vamos virar para ela, estender nossas mãos e mandar todas as energias boas para ela para que dê tudo certo! Dê não, já deu!” e assim elas fizeram enquanto eu me afogava nas lágrimas e era invadida pela certeza de que coberta com tanto carinho esse encontro seria único!

3 COMPOSIÇÕES NADA HARMÔNICAS DA TÉCNICA DO SILENCIAMENTO COM A *ESTRATÉGIA DANÇANTE* NO CURRÍCULO COM MÚSICA: DO “BÊ A BÁ” AO “PAREDÃO METRALHADORA”

“E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa.”
(MONTE et al., 2002).

Música para dançar e cantar não falta na escola investigada. Vi praticamente todos os dias de observação um “baile” no currículo com música. Lá estava eu sendo tomada pelos diversos sons. Não obstante, as crianças também são tomadas pelas músicas. Porém, elas se entregavam a alguns ritmos e melodias que no currículo com música não eram autorizados. As normas estavam lá, como maestrina, para rapidamente interromper a melodia ou reger a orquestra de um modo e não de outros.

Observo atentamente a escola e o currículo com música; sigo seus passos; faço de tudo para entrar em todos os ritmos e percebo que é acionada, pelas professoras, a *técnica de silenciamento*, em diversos momentos no currículo investigado. Há uma luta intensa pela garantia da ordem, sobretudo pela ordem dos corpos. Não é de se estranhar já que as normas ou as formas, como evidencia Paraíso (2015, p. 51), “imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos” nos currículos. As crianças, audaciosas que são, não se cansam e muitas vezes não se entregam aos desejos da maestrina. Por meio da *estratégia dançante*, fazem tremer o currículo com música.

O currículo é um “território de forças e formas” (PARAÍSO, 2013) no qual se, por um lado, há uma constante luta para que as formas se imponham e nada escape da harmonia, por outro lado, os sons acionam forças desconhecidas no encontro com as crianças. Imerso em relações de poder, o currículo é um espaço de silenciamento de sons, de melodias, mas também de “[...] resistências, contestações, desestabilizações e invenções de modos de vida (PARAÍSO, 2014; 2015; 2016) porque “é território que tem vidas!” (PARAÍSO, 2018, p. 27). Vidas que cantam, dançam e não se cansam de arriscar colocando em jogo certas técnicas.

As técnicas, na perspectiva aqui adotada, são aquilo que permite “aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (FOUCAULT, 1993, p. 208). São “os procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós mesmos e que outros usam sobre nós nos processos de subjetivação” (PARAÍSO, 2007, p. 57). Assim, por meio da técnica de

silenciamento, demandam-se no currículo com música investigado conflituosas posições de sujeito¹² que mostram como deveria ser o currículo com música. Isso não quer dizer que estratégias não sejam adotadas para romper esse silenciamento. Estratégia é aqui entendida como o “conjunto de meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Trata-se dos “meios empregados para se obter um fim”. Trata-se de um “conjunto de procedimentos” que são “modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (CASTRO, 2004, p. 184).

Argumento neste capítulo, que opera no currículo investigado, por um lado, uma *técnica de silenciamento* que busca normalizar comportamentos de modo a fazer aprender as músicas que podem e devem ser cantadas no currículo silenciando aquelas consideradas inadequadas. Por outro lado, é colocada em ação, pelas crianças, a *estratégia dançante* que burla e enfrenta os silêncios impostos e os impedimentos de seus gestos e movimentos. Mostro na primeira parte deste capítulo que no currículo investigado ensina-se às crianças a cantarem determinadas músicas que normalizam suas ações e operam para fazê-las cantar de acordo com o que é esperado pelas professoras. A norma não tem por função somente recusar, rejeitar e excluir, mas “está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de ‘poder normativo’” (FOUCAULT, 2001, p. 62). No entanto, apesar das diferentes estratégias que controlam quais, como e em que momento as músicas devem ser cantadas na escola, há, nas turmas investigadas, quem se afaste das normas, resista aos significados e efeitos das músicas ensinadas e cante outros tipos de músicas, ainda que muitas vezes as crianças demonstrem ter incorporado a ideia de que determinadas músicas não podem ser cantadas na escola.

3.1 “Zip, zip, zip, za minha boca vou fechar”: técnica do silenciamento no currículo com música

No currículo investigado ensina-se, cobra-se, controla-se quais músicas devem e podem ser cantadas pelas crianças de 7 a 9 anos. Isso ocorre de diversas maneiras e por meio de diferentes práticas e em diferentes momentos, tais como: no momento do relaxamento; na hora em que se quer silêncio; no momento de ensinar o alfabeto; na entrada da sala de aula; no retorno de alguma atividade etc. Junto com a grande preocupação em alfabetizar (CALDEIRA,

¹² Posição de sujeito seria, então, o “lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 107).

2016), há no currículo investigado, o investimento em ensinar músicas que são consideradas na escola investigada como sendo “boas para as crianças”.

A norma, “investida do poder sobre os corpos” (FOUCAULT, 1997, p. 42) se faz fortemente presente no currículo investigado. Fiquei atenta durante as observações ao sentido produtivo da norma que engloba “as normas de comportamento, as normas sociais, as normas de conduta, as normas que regulam os saberes, as normas que prescrevem ações” (FONSECA, 2010, p. 2), que estão a todo momento demandando passos no mesmo ritmo. No currículo, esses passos eram ensinados em diferentes momentos e por várias vezes. Trata-se de uma produção que diferencia, que determina e que autoriza corpos e vozes. Nele ensina-se que, ao começar a música, cada um deve ocupar seu lugar de maneira correta; em silêncio, em fila e atento aos movimentos do relaxamento, como podemos ver no episódio, a seguir:

Episódio 1:

As crianças saem para o recreio avisadas pelo sino da escola-sede. Lancham e depois aproveitam os minutos restantes para brincar. As formas de entretenimento das crianças são diversas: correm, pulam corda, brincam no escorregador, optam por jogos de cartas ou simplesmente assentam e observam os/as colegas. Assim permanecem até que uma porta é aberta pela coordenadora. Ela sai carregando, com o auxílio da vice coordenadora, uma caixa de som, um rádio, um microfone. As crianças ao verem, imediatamente sentam no chão, no local já marcado para sua turma, e aguardam a montagem do equipamento. Enquanto aguardam, conversam, brincam com as mãos, abaixam a cabeça, deitam no ombro do colega, cruzam os braços. Ao iniciar a música, viram-se para frente, levantam a cabeça e imitam os movimentos feitos pela coordenadora para relaxarem. (Trecho do diário de campo, 23 de fevereiro de 2017).

Esse relaxamento é comum no dia a dia da escola. Todos os dias, sem exceção, esse momento acontece. Assim que cheguei à escola e expliquei sobre a pesquisa, a coordenadora já se preocupou em deixar claro para mim a importância que davam para o trabalho com a música, em especial, para o relaxamento. Acrescentou ainda que esse momento acontecia no início da aula. No entanto, começaram a perceber que as crianças estavam chegando atrasadas porque os/as responsáveis sabiam desse momento, assim como algumas professoras. Segundo a coordenadora, por esse motivo, optaram por mudar “*para depois do recreio porque a finalidade desse trabalho, que é a de acalmar, relaxar, não estava sendo cumprida*” (Trecho do diário de campo, 13 de dezembro de 2016).

Entre tantas funções atribuídas às músicas no currículo, nesse episódio, a música é usada com o objetivo de acalmar, relaxar as crianças e colocá-las em ordem para retornarem à rotina da sala de aula. Porém, esse momento extrapola a finalidade proposta. Esse momento além de relaxar, sinaliza que o recreio acabou; que é hora de sentarem em filas nos lugares já marcados

para sua turma; que é hora de ficar em silêncio e em ordem para que depois disso possam voltar para a sala, para o trabalho. As crianças não veem qualquer problema em aceitar esse momento. Exatamente porque já aprenderam que esse é um momento obrigatório para todos/as. Já aprenderam que ao verem a coordenadora com a caixa de som, o rádio, o microfone, e ao iniciar a música, é a hora de seguir o que lhes é demandado: é a hora de organizar-se, manter a ordem, obedecer à norma.

Por meio da *técnica do silenciamento*, divulga-se às crianças que os seus corpos precisam estar quietos e calmos para retornar para a sala de aula. Divulga-se ainda que os movimentos a serem feitos devem ser obedecidos e em sintonia com a música tocada. Opera-se assim com a *técnica do silenciamento* para “governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (ROSE, 2001, p. 37), para controlar os corpos.

Na escola observada é possível perceber essa *técnica do silenciamento* no currículo para normalizar em diferentes momentos. Em alguns momentos, utiliza-se de músicas consideradas autorizadas para tentar alcançar a ordem como pode ser visto nos episódios a seguir.

Episódio 2:

Retornamos do recreio. As crianças entram conversando muito e sentam em seus lugares. No quadro, a professora havia escrito o alfabeto. As consoantes na cor preta e as vogais na cor vermelha. A professora pede silêncio. As crianças agitadas não atendem ao pedido da professora. Ela as convida para cantar o alfabeto, destacando que havia muito tempo que não cantavam. Todas as crianças ficam em pé imediatamente e olham pra mim sorrindo. Augusto¹³ diz: “A Camila vai rir muito quando chegar no X”. Algumas crianças riem concordando. A professora conta até três e todas as crianças cantam a música *Bê-a-bá* do Toquinho¹⁴. Algumas crianças dançam, outras balançam a cabeça, algumas as mãos e os braços, todas gesticulam de alguma forma. Quando chega na letra X olham para mim e começam a rir. Quando terminam, a professora pergunta quais letras não tinham na música. Algumas crianças respondem K, W e Y. Em seguida, pergunta quais são as vogais. Depois de responderem e ainda em pé, conversam muito. As crianças cantam “*o crocodilo*”¹⁵. Quando terminam, batem palmas em libras e a professora ressalta que “essa última música é para relaxarem, acalmarem e testarem a atenção”. As crianças assentam e a professora entrega uma atividade sobre o alfabeto. (Trecho do diário de campo, 14 de março de 2017, 1º ano).

Episódio 3:

Ao entrarmos na sala, depois do recreio, a professora distribui a letra da música “expresso porcelana”¹⁶. As crianças estavam agitadas. Era aula de ciências. As crianças gritam e a professora diz que se continuarem dessa forma não irão cantar. Ela liga o rádio. As crianças cantam alto. Marcos dança conforme o ritmo da música.

¹³ Os nomes apresentados nos episódios são fictícios.

¹⁴ Letra da música disponível em: <<http://www.letras.com.br/toquinho/be-a-ba>>. Acesso em: abr. 2017. Ver a letra no anexo 1 desta dissertação.

¹⁵ Letra da música disponível em: <<https://www.letras.com.br/Musicas-Infantis/crocodilo>>. Acesso em: abr. 2017. Ver a letra no anexo 2 desta dissertação.

¹⁶ A letra da música encontra-se em anexo. Ver a letra no anexo 3 desta dissertação.

Assim que termina, as crianças pedem para colocar novamente. Professora: “Eu sabia que vocês iam ficar empolgados com a música, mas não é para conversar!” A professora conversa com eles sobre a natureza. Pede para que sublinhem na música onde fala que surgiu a planta. Para realizarem o pedido da professora, as crianças vão cantando conforme a letra da música. A professora coloca no rádio a música enquanto corrige. Duas meninas inventam uma coreografia e dançam. As crianças dizem gostar muito da música e pedem para repetir. A professora diz que não e pede para que cortem e colem no caderno de ciências. As crianças, contra suas vontades, obedecem à professora. (Trecho do diário de campo, 9 de março de 2017, 2º ano).

Assim como no momento do relaxamento, a música está presente no currículo da aula de português e da aula de ciências para normalizar. A partir do convite para cantar as músicas que lhes ensinaram o alfabeto e sobre a ciclagem de nutrientes na natureza, as crianças, tanto do 1º ano quanto do 2º ano, entendem que esse é o momento para cantar. Entendem também quais e como músicas devem ser cantadas. O currículo entra no embalo da música. Ademais, essas músicas são tidas como autorizadas porque nelas se enxerga uma finalidade pedagógica. São músicas que são utilizadas “como recurso pedagógico pelos [pelas] professores [professoras] durante suas aulas” (NICOLUCCI, 2015, p. 21) para ensinar algo.

Percebo que, para que as músicas sejam cantadas, alguns ordenamentos devem ser seguidos. Para Pelbart (1993, p. 35 e 36), isso se justifica pelo fato de sermos “amantes das formas, das ordens, dos projetos, do futuro já embutido no presente”. Dessa forma, para cantar, primeiramente as crianças, das duas turmas, precisam silenciar sua “euforia”. Não é possível cantar uma música sem que os corpos estejam na harmonia desejada. Nesse momento é demandado das crianças posições diferentes. Elas precisam silenciar e ao mesmo tempo devem ficar em pé, para cantar a música autorizada. Com base nisso, é possível pensar como até a música se torna um instrumento de controle e de exercício de poder. A criança precisa primeiro canalizar seus desejos, silenciá-los e obedecer à ordem. Aquela que não ficar de pé ou não cantar, que não ficar em silêncio, será de alguma forma penalizada. Para que possam cantar é preciso se “comportar bem”, controlar seus corpos, suas vontades e atender ao som das normas. Se atendem às normas, podem até ouvir novamente, como ocorreu com a turma do 2º ano, por exemplo, no episódio 3 aqui apresentado. Tais ações podem ser vistas como estratégias de poder, aqui entendido como “uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2015, p. 12); “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2015, p. 101).

O currículo, se constitui em um espaço de “corporificação do saber, está estreitamente ligado ao poder” (SILVA, 2013, p. 191). Nele é ensinado que a música é útil para acalmar. Ensina-se também, por meio da técnica de silenciamento, que para cantar é necessária uma organização. Na turma do 1º ano a professora deixa claro que a música “o crocodilo”, é “para

acalmar, relaxarem e testarem sua atenção”. Já na turma do 2º ano, a professora preocupa-se em manter a sala em ordem, ameaçando as crianças de não cantarem “se continuarem gritando”. As músicas são cantadas para garantir a ordem; para que as fronteiras do bom comportamento não sejam ultrapassadas; para que o ritmo almejado seja alcançado. Por meio dessa prática, os corpos são diferenciados, classificados, acalmados e homogeneizados. Ademais, “o poder de normalização obriga à homogeneidade” (FOUCAULT, 1999, p. 164). No entanto, “individualiza, ao permitir avaliar os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e torna úteis as diferenças ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 1999, p. 164). Ou seja, “no interior de uma homogeneidade que é a regra, introduz, como o imperativo útil e o resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Além disso, nos dois momentos, as crianças podiam balançar seus corpos, mas antes precisavam silenciá-los de outras intensidades, para assim possibilitar sua entrada no ritmo da música desejada. Criar coreografias era permitido nesse momento! Para Lino (2008, p. 24) a música “vibra num corpo que acolhe pregnâncias, que adere ao contágio, que afirma cumplicidade”. Talvez isso indique essa possibilidade de criação que as crianças encontram nas músicas. Além disso, as professoras permitem às crianças esse movimento com o corpo, sem ver aí uma necessidade de puni-las. Aquele era o momento para deixar o corpo dançar com as notas e o ritmo tocado. Talvez isso signifique que as professoras apoiadas no discurso de que determinadas músicas podem/devem ser cantadas na escola, não viam nesse momento um problema de deslocamento das posições desejadas, que geralmente é o corpo quieto, atento à fala, adequado às normas. Pode-se dizer que o discurso é “concomitantemente, deslocamento em relação a certas normas e estabelecimento de outras normas” (CALDEIRA, 2016, p. 183). Diferentes discursos que circulam na escola e no currículo podem contribuir para que determinadas músicas sejam cantadas, como veremos a seguir.

Episódio 4

As crianças chegam e vão se acomodando nos seus lugares. Estão todas eufóricas com o baile de carnaval. As fantasias são as mais diversas. Princesas, super-heróis, palhaços, flores, tartaruga, joaninha e bailarina. As crianças que não estavam fantasiadas, tiveram suas fantasias improvisadas pela coordenadora. A professora pede silêncio inúmeras vezes. As crianças parecem estar desligadas da sala de aula. Conversam e se encantam com as fantasias dos/das colegas. A professora, depois de muito insistir para ganhar a fala, começa a cantar: “Bom dia coleguinha como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos, bom dia coleguinha como vai?”. As crianças param de conversar assim que a professora inicia a música e a acompanham até o fim. Quando terminam, a professora explica que o baile será depois do recreio e até lá terão aula normal. Escreve a rotina no quadro. (Diário de campo, 24 de fevereiro de 2017, 1º ano).

Episódio 5

Ficamos no pátio para a aula de jogos concretos. As crianças conversam muito. A professora canta: “zip, za, za, minha boca vai fechar. Zip, zo, zo, Minha boca já fechou”. As crianças acompanham e silenciam. A professora entrega o tabuleiro dos jogos com a cor de cada grupo. As crianças pedem insistentemente e simultaneamente para irem ao banheiro. A professora libera de quatro em quatro para irem ao banheiro: dois meninos e duas meninas. As crianças insistem na conversa. A professora canta novamente. Algumas crianças a acompanham enquanto outras continuam conversando com o/a colega. Quando termina a ida ao banheiro, a professora explica o jogo da soma com o baralho. As crianças não calam. Professora: “Atenção! Concentração! Um minuto de atenção!” - canta a professora mais uma vez na tentativa de alcançar o silêncio. Mesmo conversando, as crianças jogam. Ao voltarmos para a sala, a agitação continua. Professora: “Vocês estão agitados demais! O que está acontecendo?” Apaga a luz e canta: “Quando eu chego do recreio cansadinho de brincar, eu abaixo a cabecinha e começo a sonhar [...]”. As crianças cantam junto. Quando terminam, a professora pede que abaixem a cabeça e diz: “Nossa! Vocês estão ligados no 220 hoje! Vamos relaxar!” Nem todas as crianças abaixam a cabeça. Ficam em silêncio, mas sem abaixarem a cabeça. A professora insiste no começo e depois deixa. Os/as responsáveis chegam para buscá-los/las. (Diário de Campo, 23 de fevereiro de 2017, 2º ano).

Essas são músicas cantadas cotidianamente na escola nas três turmas observadas na pesquisa e em momentos coletivos. Essas músicas chamadas de “músicas de organização¹⁷” são repetidas e ensinadas aos/as alunos/as assim que entram no ambiente escolar. São músicas que explicitamente controlam o comportamento das crianças. No “raciocínio pedagógico¹⁸” que dá base para a ação das professoras, essas músicas servem para “organizar” o ambiente escolar. Essas músicas parecem normalizar o currículo, pois normalizam as ações das crianças que estão ou não cantando de acordo com o que era esperado pelas professoras. São músicas que ensinam como as crianças devem se comportar ao entrar em sala, no decorrer da aula e antes de irem embora e, portanto, são úteis para o “currículo ordenado” e “ordenador” funcionar (PARAÍSO, 2012).

Algumas crianças e em alguns momentos parecem ter aceitado a ideia de que ao cantar essas músicas deve-se ficar em silêncio, prestar atenção, atentar-se para a fala da professora. Afinal, em um currículo “se ensina muito” (PARAÍSO, 2013, p. 194), controla-se muito, ensina-se até mesmo a como proceder diante da música cantada pela professora. Por mais que a euforia para a festa de carnaval fosse contagiante, como fica evidente no episódio 1, a música

¹⁷ Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Musicas-De-Organiza%C3%A7%C3%A3o/536868.html>>. Acesso em: abr. 2017.

¹⁸ Paraíso (2010), por exemplo, ao tomar como objeto de investigação os currículos dos Reagrupamentos Escolares ou Projetos de Intervenção Pedagógica existentes nas Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, mostra que nos currículos investigados há um raciocínio pedagógico operando uma variedade de hierarquização e diferenciação. Trata-se de uma variedade de práticas e procedimentos considerados imprescindíveis pelas docentes para que se consiga controlar o comportamento, para que se ensine melhor, que acabam por diferenciar, excluir, classificar, incluir.

foi capaz de freá-la, controlá-la, impedindo que a euforia das crianças fosse manifestada. Pelo “raciocínio pedagógico” que ali predomina, aquele não era o momento para tanta alegria. A sala precisava estar em ordem para começar a aula. Como mostra Paraíso (2010, p. 15) o currículo é um “território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços) [...]”.

Não obstante, no episódio 5, mesmo que não tivessem necessariamente retornado do recreio, a música de organização é cantada para que as crianças “relaxem”, se aquietem, se acalmem e se preparem para aceitar o que se quer ensinar naquele currículo. A música apresenta-se, portanto, como “deflagradora de comportamentos dentro do contexto escolar” (NICOLUCCI, 2015, p. 57). Ela opera como normalizadora dos corpos no currículo. As crianças precisam e devem entrar no ritmo. Um ritmo que controla seus corpos, que os regula, que os coloca em ordem. No entanto, há quem se afaste das normas e descompasse o currículo. Há quem saia do ritmo prescrito, crie estratégia e rompa com a norma. Afinal, o currículo é também um espaço de resistência às normas.

3.2 *Estratégia dançante: construindo saídas às imobilidades impostas pela escola*

Como “espaço incontrolável” (PARAÍSO, 2016, p. 4), o currículo é também território de resistências, pois “em um currículo há vidas que se movem” (PARAÍSO, 2018, p. 20). Há vidas que experimentam ritmos, se embalam e se abrem às sensações com seus corpos. No currículo investigado, entre receios e deslumbramentos, as crianças experimentam ritmos diferentes; elas acionam a *estratégia dançante* para resistir às proibições e aos ordenamentos do currículo com música.

A resistência abala os poderes estabelecidos, provoca mudanças na direção das relações de poder-saber e desestabiliza a norma. Nesse sentido, no currículo investigado, da mesma forma que a música opera para normalizar os corpos, é possível perceber como as crianças criam estratégias. Elas criam e inventam algo novo no currículo. Em oposição às normas que “trabalham diligentemente para aperfeiçoar suas tecnologias de vigilância e exploração” (ALVIM, 2011, p. 68) as crianças intensificam seus corpos. Há crianças que apesar de todas as práticas de ordenamento com algumas músicas, cantam outras músicas, movimentam seus corpos de modos inesperados, mostrando que elas existem e que têm o hábito de ouvir músicas em outros lugares. Elas dançam, e ao dançarem, por vezes mostram que não estão completamente normalizadas, provocando assim um descompasso no currículo. Isso pode ser verificado no episódio relatado a seguir.

Episódio 6

As crianças estão animadas com a festa de final de ano. Chegam e se acomodam no pátio da escola. Quando todas as turmas chegam, a coordenadora fala o nome dos aniversariantes do segundo semestre e juntos cantam os parabéns. Em seguida, a professora divide as crianças entre as diversas mesas espalhadas no pátio com as comidas e as bebidas. Coloca a música “*seio de Minas*¹⁹” da cantora Paula Fernandes. A coordenadora chega até mim e explica que o projeto da escola é Minas Gerais. Por isso as músicas que seriam tocadas eram de cantores mineiros. Algumas crianças cantam enquanto outras comem. Inicia a música “*Fácil*²⁰” do Jota Quest. Algumas crianças dançam seguindo e cantando a letra da música. Duas meninas sobem em um degrau e dançam levando seus corpos com um passo para cada lado. Continuam assim grande parte da música. Chega até elas Joaquim e diz: “é assim oh!” - *fazendo os movimentos do “arrocha*²¹”. Uma das professoras percebe e, não sei se pela minha presença, os/as convida para brincarem de estátua. As meninas começam a rir e o acompanham no ritmo. A professora olha para Joaquim e insiste na brincadeira da estátua. Eles/elas juntam-se aos/as outros/outras colegas. (Trecho do diário de campo, 13 de dezembro de 2016).

Nesse episódio, escutar e dançar a música “Fácil” mexendo os corpos de um lado para o outro é considerado normal. Diferente de quando Joaquim mostra às meninas como se deve dançar. Apesar das constantes regulações, seja pelo olhar ou pela insistência em interromper o movimento das três crianças, Joaquim deixa claro que conhece e sabe dançar o “arrocha”. Quando Joaquim dança o arrocha, subverte não apenas porque a escola significa o ritmo como algo proibido; ele subverte, antes e sobretudo, porque movimenta seu corpo de modo inesperado, porque acopla seu corpo arrochado a um ritmo que a escola julga frouxo. Joaquim tem um corpo capaz de embaralhar significados entre música e dança. Como afirma Louro “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos” (LOURO, 2004, p. 16). Joaquim põe em ação a *estratégia dançante* para resistir dançando à ideia de que não é permitido dançar o arrocha na escola. Ele dança. Mobiliza seu corpo desestabilizando a norma e descompassando o currículo. Afinal, dançar o arrocha faz com que busque-se naquele currículo paralisar o movimento e tirar o ritmo de cena. No currículo, parece considerar-se que, o arrocha não deve ser dançado. Dessa forma, Joaquim, ao acionar a *estratégia dançante*, faz com que as relações de poder se movimentem em outra direção, desmontando as normas.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/paula-fernandes/1603654/>>. Acesso em: abr. 2017. Ver a letra da música no Anexo 4 desta dissertação.

²⁰ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jota-quest/20288/>>. Acesso em: abr. 2017. Ver a letra da música no Anexo 5 desta dissertação.

²¹ O arrocha é um ritmo originário da Bahia e muito presente hoje nas coreografias e shows de músicas sertanejas. Sua explosão nas rádios brasileiras se deu nos embalos das músicas “Camaro Amarelo” e “Fiorino”. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/entretenimento/arrocha-estilo-musical-que-nasceu-na-bahia-ganha-o-brasil/>>. Acesso em: abr. 2017. Ver a letra das músicas no Anexo 6 desta dissertação.

Além disso, ao acionar a *estratégia dançante* Joaquim mostra que “[...] já desconfi[ou] que essa vida morna e tola que nos é oferecida e alardeada como a única possível, desejável e saudável esconde outras tantas cuja beleza e tentação cabe reinventar” (PELBART, 1993, p. 13). Ele dança o arrocha desfazendo certas ordens, a fim de criar outras. A *estratégia dançante* é um não às impossibilidades de se reinventar! É um não a algumas normas. Afinal, como explica Foucault (2002), a norma visa a padronização dos comportamentos dos sujeitos e para isso regulamenta os atos e as condutas. Joaquim naquele momento, tomado pelos movimentos do arrocha, e ao acionar a *estratégia dançante* desequilibra um sistema de ordens tão desejado no currículo com música. Isso pode ser notado em outro momento.

Episódio 7

As crianças brincam no recreio. A coordenadora chega com o rádio, a caixa de som e o microfone. As crianças param e sentam em seus lugares. Inicia o relaxamento. Nem todas as crianças fazem e algumas conversam. A coordenadora pára a música e aguarda. Espera um pouco. As crianças não param de conversar. Chama atenção das crianças novamente. Aguarda mais um pouco e novamente inicia a música. Marcos não faz o relaxamento conforme esperado pela professora. A professora responsável por sua turma pergunta: “Marcos, você não está fazendo por quê? É porquê você não consegue!?” A coordenadora responde: “É! Algumas crianças aqui não sabem, por isso não estão fazendo”. Marcos segue inicialmente os movimentos do relaxamento e depois para. Continua fazendo o que estava fazendo antes - balançando a cabeça, os pés, os braços. Após o relaxamento, a coordenadora chama a atenção para alguns comportamentos no recreio. Em seguida, coloca a música “Cativar²²”. Marcos não canta. A professora diz para ele cantar. Marcos olha para a professora e continua sem cantar. A professora pede para que ele levante, leva-o para sala e diz que irá “copiar a letra para aprender!” Marcos levanta e sai aparentemente tranquilo. Enquanto isso, outras crianças cantam e gesticulam, outras brincam com os dedos no tatame, outras olham para os/as colegas e outras observam ao redor. (Diário de campo, 2017).

A música possibilita emoções únicas e singulares a seu público - alunos e alunas. Marcos, aparentemente, já não aguentava mais a repetição extenuante e a reiteração das normas. Ele contesta ao controle deixando em evidência que não quer fazer o relaxamento seguindo movimentos e que não quer cantar. Seu corpo, naquele momento, incomoda, busca outras formas de relaxar. No entanto, ele é punido por não se adequar às normas. Há um controle e uma vigilância constante para que as crianças não atrapalhem a normalidade do currículo. As crianças que desestabilizam o currículo são “tratadas como infratores[infratoras] e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos[punidas], de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção” (LOURO, 2004, p. 16). Marcos, nesse episódio, teve que sair do momento do relaxamento e para que não resista mais às normas, foi para a sala “copiar a letra

²² Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/luzeiros/cativar/>>. Acesso em: abr. 2017. Ver letra da música no Anexo 7 desta dissertação.

para aprender”. Aprender que esse é o momento para cantar junto aos/às colegas; aprender que nesse momento são as músicas autorizadas pelo currículo que devem ser cantadas; aprender que não se deve fazer outra coisa a não ser encaixar-se nas normas.

Entretanto, o fato de ter que sair do momento do relaxamento e ir para a sala copiar a letra da música parecia em nada incomodar Marcos. Aquele momento devia mesmo ter se esgotado para o menino. Talvez Marcos estivesse produzindo pequenos abalos nas normas, para que assim pudesse conectar-se a coisas insuspeitadas. É assim que Marcos aciona a *estratégia dançante* para resistir a esse momento de movimentos limitados, de músicas selecionadas, de corpos obedientes e ir dançar, se movimentar em outros possíveis. Porém, não na mesma partitura que as outras crianças, pois algumas (ou muitas) delas acabam se enquadrando na norma, a qual “é o exercício de uma prática disciplinar de regulamentação dos indivíduos” (TEMPLE, 2011, p. 39). Diferentemente dessas crianças, Marcos parece ter criado ali uma segunda voz. Seu corpo foi afetado por outras notas. Afinal, como tão acertadamente afirmou Foucault (2006, p. 208), “o ponto mais intenso das vidas, aquele no qual se concentra sua energia, é exatamente onde elas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar às suas armadilhas”. Para Marcos, assim como para as crianças que brincam com os dedos no tatame, que olham para os/as colegas e que observam ao seu redor, essas notas talvez fossem inventadas de outras formas, distante do afinamento do currículo. Isso pode ser verificado também no episódio a seguir.

Episódio 8

Depois de corrigir o para casa fomos à biblioteca²³. No retorno para a sala de aula Rafael canta a música “Despacito”²⁴. Ele entra em sala e mesmo depois de iniciar a aula continua cantando. A professora pede que peguem o caderno de Matemática. Quando ela escuta Rafael cantando pergunta: “Quem aqui está achando que está na aula de música?” Sara imediatamente responde: “Rafael, né?!” Professora: Imaginei né, Rafael? Mesmo porque não tem tarefa para fazer. Eu pedi foi para cantar e só você me obedeceu!” Rafael sorri. Professora: “Para de cantar agora e pega o caderno que eu pedi para fazer atividade, menino! Não me faz mandar bilhete não.” Rafael pega o caderno e com lápis na mão começa a “dançar” “Despacito” ao mesmo tempo em que balança o pescoço no ritmo da música que canta bem baixinho. (Diário de campo, 2º ano, 2017).

²³ Durante o ano as professoras dos três primeiros anos levam as crianças à biblioteca. Revezam para que assim não coincida de ir duas turmas no mesmo dia e não consigam explorar o espaço. Nesse dia, a bibliotecária lê um livro, escolhido pelas crianças, e depois da leitura explora o livro e deixa um espaço de tempo para que as crianças levantem questões. Nesse dia também devem entregar o livro que levaram para casa e escolher outro.

²⁴ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/luis-fonsi/despacito-feat-daddy-yankee.html>>. Acesso em: abr. 2017. Ver a letra da música no anexo 8 desta dissertação.

Apesar de todo investimento para que os corpos sejam normalizados as crianças muitas vezes não atendem a todas as demandas. Rafael, por exemplo, por mais que a professora o ameace de mandar bilhete, ele não para de cantar. Para não chamar a atenção da professora, ele canta bem baixinho e movimentava somente o lápis, o qual parece contornar as palavras, e balança o pescoço. Ou seja, acionando a *estratégia dançante*, Rafael resiste aos desejos da norma no currículo com música. Ele não deveria fazer outra coisa a não ser pegar o caderno e fazer a atividade, mas ele canta e cria movimentos.

Por mais que a norma faça parte de um jogo de poder, de dominação que dá forma, que produz corpos sob notas desejáveis para determinada partitura, Rafael salta para outra nota. Ele compõe com outros sons e ritmos que se afasta do que era desejado pela professora naquele momento. É assim que de diferentes modos e acionando a *estratégia dançante*, as crianças resistem às normas no currículo com música investigado. Como “portadora de uma pretensão de poder” (FOUCAULT, 2001, p. 62), a norma “permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro” (FOUCAULT, 1975, p. 225). Além disso, não basta “olhá-los[las] às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los[las] durante todo o tempo da atividade e submetê-los[las] a uma perpétua pirâmide de olhares” (FOUCAULT, 2015, p. 62). Esse investimento incansável em manter a ordem, também foi percebido em outros momentos, como mostro a seguir.

Episódio 9

Depois do recreio ficamos para a aula de jogos concretos no pátio. As crianças já assentam junto aos/às colegas de seu grupo e aguardam a professora distribuir o tabuleiro dos jogos. As crianças conversam muito e não escutam a explicação da professora. Ela canta: “zip, za, za, za, minha boca vou fechar...”. Consegue o silêncio e explica a atividade. Todas as vezes que marca um ponto, Pedro canta: “Obrigado, Deus!” que ele mesmo inventou. Quando a professora senta com o grupo, Matias diz que Pedro só fica cantando “Obrigado, Deus!”. A professora olha para Pedro e sorri. Pedro move seu olhar para cima e levanta os ombros. A professora vai até o outro grupo e pede para que juntem os jogos porque já tinha acabado o horário. Pede que formem filas para irem ao banheiro. As meninas formam uma fila e os meninos outra. Enquanto estão na fila Pedro canta a música “paredão metralhadora²⁵” da Banda Vingadora. Lucas escuta e imediatamente vai para perto de Pedro e começa a dançar a coreografia. Os dois dançam juntos. A professora percebe e canta imediatamente: “zip, za,za,za, minha boca vou fechar”. Os dois param de cantar, mas continuam fazendo a coreografia até a sala. (Diário de campo, 1º ano, 2017).

²⁵ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/banda-vingadora/paredao-metralhadora>>. Acesso em: abr. 2017. Ver letra da música no Anexo 9 desta dissertação.

A música “paredão metralhadora” também se faz presente no currículo investigado. Entretanto, os efeitos da sua presença no currículo diferem-se de quando Pedro²⁶, o mesmo que cantou “paredão metralhadora”, canta “Obrigado, Deus” ao marcar um ponto no jogo. “Obrigado Deus” arranca da professora um sorriso, já a música paredão metralhadora precisa ser silenciada. Chama a atenção o fato de que uma música é silenciada com outra música: a música de organização. No currículo, parece que a música “paredão metralhadora” não consegue ser sustentada em harmonia. Cantar “obrigado Deus” parece se adequar à partitura e às demandas do currículo, mesmo que este mesmo currículo advogue para si a retórica da laicidade e da acolhida à adversidade, enquanto a música “metralhadora” segue outro caminho e por isso desestabiliza, oferece riscos, abala a ordem, desafina as normas.

Pedro e Marcos silenciam suas vozes, mas não seus corpos. Continuam dançando até a sala de aula. A *estratégia dançante* para resistir aos ordenamentos rompe com a lógica do currículo que produz “corpos que materializam as normas” (BUTLER, 2001, p. 153). A maneira como Pedro e Marcos entram na música é diferente da esperada pelo currículo que ensaia movimentos leves, sem muita agitação. Pedro e Marcos emprestam seus corpos ao ritmo provocante, à melodia que balança seus corpos em muitas direções e agitações.

Talvez pelo fato de o “*Grave tá batendo, médio tá no talo, corneta tá doendo*”²⁷, o currículo sinta-se ameaçado. Ameaçado por ensaiar sempre o mesmo ritmo, as mesmas melodias, buscando sempre a mesma harmonia, por não permitir que o grave bata, que o médio chegue no talo a ponto de a corneta doer. A imprevisibilidade de uma música não é tocada no currículo. Segundo Paraíso (2015, p. 51) os currículos por meio de suas formas “[...] demandam repetições do mesmo[...]”. As formas de um currículo “prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam” (PARAÍSO, 2015, p. 51), fecham-se para as possibilidades. Nesse caso, fecham-se possibilidades de engatar no ritmo que leve o currículo a outros passos, a novos sons. A música “metralhadora” ao entrecruzar os ritmos permitidos no currículo, leva-o imediatamente a lembrar às crianças quais músicas devem e podem ser cantadas. As crianças, no entanto, desmontam as normas e mostram que sabem cantar outras músicas, que gostam de outros sons, que querem outros ritmos.

É por isso que cantar “paredão metralhadora”; assim como dançar o arrocha são práticas presentes nas escolas ainda que desautorizadas pelos currículos. As crianças tentam escapar da

²⁶ Pedro é uma criança que frequentemente tinha sua atenção chamada pelas professoras por cantar alguma música no decorrer das aulas. Em entrevista realizada por mim, ele diz ser amante de todos os tipos de músicas e que seus pais não o impedem de ouvir nenhum estilo. Por saber que cantar “Obrigado Deus” não incomodaria a professora, Pedro canta alto e chama a atenção dos/as colegas que em alguns momentos chegam a se irritar.

²⁷ Trecho da letra “paredão metralhadora”, da Banda Vingadora.

rotina forjada pela escola de que determinadas músicas são autorizadas a serem cantadas e em horários também determinados. Convidam o currículo a embalar em outras notas, a esquecer, pelo menos por um pouco, a ordem das partituras. Talvez seja por isso que Pacheco (2011, p. 16) insista em uma “(des)educação musical”. Para ele (des) educar é encontrar “uma fonte para a possibilidade de criação”. Destaca que (des)educação pertence a um grupo de palavras chamada por Manoel de Barros como “palavras da fonte”. “Diferentes das palavras de tanque, que são estagnadas, estanques e acostumadas, as palavras que vêm da fonte possuem a leveza e a agilidade de não se acostumar com sentidos e informações estabelecidas” (PACHECO, 2011, p. 15). E, não obstante, “buscam sempre novas cores, novas texturas e, como crianças, estão acostumadas a inventar sobre a vida” (PACHECO, 2011, p. 15), a inventar novos sons, novos ritmos, novas possibilidades com a música no currículo. E as crianças não se cansam de tentar, de ensaiar, de experimentar.

Embora, muitas vezes, tomadas pelos discursos normativos de que existem “*músicas boas e adequadas para serem ensinadas e cantadas na escola*”, as mesmas que possam criar e amedrontar com um currículo de gosto duvidoso” (MAKNAMARA, 2011), as professoras insistam em colocar as crianças em harmonia com algumas músicas, as crianças deixam em evidência que seus corpos não são orquestrados, seguidos em uma partitura, mas sim conectados. Seus corpos se desdobram, se (re) constroem, se multiplicam e se entregam a ritmos não autorizados como, por exemplo, o *funk*. Por mais que o *funk* soe desafinado no currículo com música, é preciso acompanhá-lo, escutá-lo. É o que faço a seguir.

4 O CURRÍCULO EM VIAS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO: QUANDO O “PANCADÃO” ENTRA EM CENA

Inicia-se uma música. Ouve-se uma batida. Levanta-se os braços. As pernas balançam. Os pés deslizam. Os olhos arregalam. O quadril remexe. O semblante abre. O corpo parece não conseguir ficar parado. O riso surge. Às vezes nem se presta atenção na letra, mas é só tocar, para entrar em movimento. Dança! Canta! Deixa levar-se pela batida, sem pensar. Encanta-se! Mas, há também quem tape os ouvidos. Há quem se recuse a entrar no embalo e congele o corpo. Há quem resista ao movimento e evite esse tipo de música. Há quem desligue o aparelho eletrônico. Há quem fale contra essas músicas que fazem o corpo mexer, sair do lugar. Há quem sinta repulsa! Indiferente a elas eu não vi ninguém.

Em sua forma rítmica e dançante, o *funk* é um desses estilos musicais que faz mexer e que desperta encantamento e repulsa. Encantamento pelo seu ritmo contagiante, são tidas como “as músicas boas para dançar” (DAYRELL, 2001, p. 46 e 47). Repulsa pelo fato de suas “letras ‘musicais’ [estarem]dedicadas a temas relativos a sexo e a crimes dos mais variados”²⁸. O *funk* surge nos anos 60, nos Estados Unidos, a partir de uma mistura de gêneros musicais afro-americanos (LOPES, 2010). No Brasil, segundo Lopes (2010), é nos anos 90 que o *funk* ganha popularidade, sobretudo, nas camadas mais pobres do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, junto ao aumento da demanda pelos bailes *funks* que “surtem como opção de divertimento e socialização” (BONFIM, 2015, p. 30), no Brasil “entram em cena os sujeitos que foram definitivos para a construção da identidade própria desse gênero musical, os MCs [Mestre de Cerimônia]” (LOPES, 2010, p. 33).

Nas músicas dos anos 90, o *funk* carrega em suas letras uma reflexão sobre a vida das pessoas na favela, muitas vezes fazendo uma exaltação da mesma. Talvez por isso, vê-se crescer “um racismo inconfessável, na forma de um preconceito musical” (LOPES, 2010, p. 34). E a repulsa é tamanha que o *funk* também ganha espaço nos cadernos policiais dos jornais (LOPES, 2010). De acordo com Herschmann (2000), o *funkeiro* e/ou negro/a da favela “vai sendo apresentado à opinião pública como um personagem ‘maligno/endemoniado’ e, ao mesmo tempo, paradigmático da juventude da favela, vista como revoltada e desesperançada” (HERSCHMANN, 2000, p. 180). Não obstante, Bonfim (2015, p. 16) afirma que para muitos pesquisadores “o *funk* carioca e os bailes *funk* podem ser uma alternativa ao crime, são espaços

²⁸ Disponível em: <<http://meusitejuridico.com.br/2018/01/18/o-funk-incipitacao-e-apologia-de-crime/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

onde o corpo negro é aceito (ou mesmo preferido) e são, ainda, uma opção de divertimento para milhares de jovens de baixa renda”.

Somente nos anos 2000 o *funk* foi “reconhecido como um ritmo legitimamente carioca ou nacional” (LOPES, 2010, p. 45). Com sua batida repetitiva, contagiante - conhecida como pancadão - seu ritmo hipnótico e suas rimas fáceis, o *funk* foi ganhando cada vez mais adeptos²⁹. Além disso, os estilos foram se multiplicando e hoje temos uma variação no ritmo, como: melody, proibidão, erótico e ostentação. Desde então, o *funk* assume um caráter mais sensual e a figura feminina começa a fazer parte dos palcos, perdurando até os dias atuais.

Em 2017, o *funk* entrou também no palco do Senado, invadiu a manchete de vários jornais e foi tema de programas televisivos³⁰. A proposta de criminalização do *funk*, SUG 17/2017, tinha como ementa “Criminalização do *Funk* como crime de saúde pública à criança, aos adolescentes e a família³¹”. Apesar de ter alcançado o apoio de mais de 20.000 manifestações individuais³², a proposta que partiu do microempresário paulista Marcelo Alonso, foi rejeitada no Senado Federal. Para Marcelo Alonso, “os chamados bailes de ‘pancadões’ são somente um recrutamento organizado nas redes sociais por e para atender criminosos, estupradores e pedófilos à prática de crime contra a criança e o menor adolescente, ao uso, venda e consumo de álcool e drogas, agenciamento, orgia e exploração sexual, estupro e sexo grupal entre crianças e adolescentes, pornografia, pedofilia, arruaça, sequestro, roubo e etc.³³”

Atordoados com tal acusação, cantores como Anitta, MC Koringa, Valesca Popozuda, Buchecha, e Tati Quebra Barraco, que foram convidados a uma audiência pública no Senado, demonstraram suas indignações nas redes sociais³⁴. MC Koringa questiona o fato de não

²⁹ Disponível em: <<http://www.complexodofunk.com.br/2014/03/29/origem-funk-e-sua-evolucao/>>. Acesso em: maio 2017.

³⁰ Cf. em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129233>; <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/proposta-de-criminalizacao-do-funk-rejeitada-em-comissao-no-senado-21855281>; <http://odia.ig.com.br/brasil/2017-09-21/criminalizacao-do-funk-e-rejeitada-na-comissao-de-direitos-humanos-do-senado.html>; <http://gente.ig.com.br/cultura/2017-08-06/criminalizacao-do-funk.html>; <https://noticias.r7.com/brasil/criminalizacao-do-funk-e-rejeitada-por-comissao-do-senado-20092017>; http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2017/09/12/internas_polbraeco,624956/senado-debate-criminalizacao-do-funk-em-audiencia-publica.shtml; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/11/criminalizacao-do-funk-sera-tema-de-audiencia-publica-na-cdh>; <https://veja.abril.com.br/entretenimento/criminalizacao-do-funk-e-rejeitada-no-senado/>; <http://www.gazetadopovo.com.br/justica/proposta-para-criminalizar-o-funk-e-rejeitada-no-senado-cylkelxuhvviqf4vifk7yg0dw>

³¹ Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129233>>. Acesso em: dez. 2017.

³² Ver documento em: http://legis.senado.leg.br/sdleg_getter/documento?dm=5299757&disposition=inline

³³ Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,no-twitter-anitta-critica-duramente-proposta-que-quer-criminalizar-o-funk-no-brasil,70001835757>>. Acesso em: dez. 2017.

³⁴ Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/gente,vou-lutar-contra-esse-absurdo-diz-valesca-popozuda-sobre-proposta-de-criminalizacao-do-funk,70001867339>>. Acesso em: dez. 2017.

falarem o bem que o *funk* faz. Para Valesca, “o *funk* é cultura, é trabalho e gera emprego como qualquer outro ritmo”. Já Anitta interroga se “traduzirão as músicas de outros idiomas para proibir as que não têm mensagens que agradam aos cultos ou é só uma discriminação direcionada?”³⁵. No entanto, com a proposta recusada e, até então, livre dessa perseguição, o *funk* continua atravessando e envolvendo muitos corpos.

De maneira insistente e com frequência, o *funk* entra em cena no currículo investigado e é cantado pelas crianças na escola. Aparece em momentos em que a professora se ausenta, entre uma atividade e outra em sala de aula e nos espaços fora da sala de aula (no percurso para ida à biblioteca, à educação física, no recreio e nas filas). Há uma preocupação por parte das professoras para que essas músicas não sejam cantadas na escola. Cabe destacar, que não pretendo defender que as escolas adotem o *funk* como uma modalidade de estudo, mas como pesquisadora do currículo com a música nas séries iniciais do ensino fundamental, verifico que o *funk*, apesar de não autorizado, faz intervenções no currículo pesquisado. Ele entra no currículo da escola pelas bocas e pelos corpos das crianças.

Nesse sentido, o argumento que desenvolvo neste capítulo é o de que o *funk*, ao envolver a criança com seu ritmo, produz uma “desterritorialização” no currículo, já que cria no currículo com música um estilhaço das normas. Afinal, se há algo de essencial na música é que ela é desterritorializante (DELEUZE; GUATTARI, 2012) ela faz tremer, rachando os estratos estabilizados da norma no currículo da escola. Compartilho da compreensão de Deleuze e Guattari (2012) de que “toda linha que escapa”, “toda linha de fuga” é uma “desterritorialização criadora”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 104). Desse modo, neste capítulo, analiso as “linhas de fuga” traçadas no currículo com música e que fazem com que novos “modos de ser” surjam e desestabilizem os “ordenamentos dos currículos” e normas na escola investigada.

O currículo, como argumenta Paraíso (2010, p. 278), é um artefato “com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos”. Compartilho com Paraíso (2009, p. 289) a compreensão de que “em um currículo, ainda que seja um espaço problemático, é possível contagiar-se e deixar-se contagiar”. O currículo é um território; e por ser um território “é, ele próprio, lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 139), ou seja, é possível reinventá-lo, é possível desterritorializá-lo.

Desterritorialização é o movimento de “saída do território”. É “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). É

³⁵ Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,no-twitter-anitta-critica-duramente-proposta-que-quer-criminalizar-o-funk-no-brasil,70001835757>>. Acesso em: dez. 2017.

“a operação da linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224). Desterritorialização é “o momento do desejo e do pensamento” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23). O desejo, nessa perspectiva, “é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver” (PARAÍSO, 2009, p. 278). O desejo “nasce fora, de um encontro ou de um acoplamento” (CARVALHO, 2016, p. 442). Não obstante, “[...] o pensamento cria. [...] o pensamento pode criar novas possibilidades de existência” (ASPIS, 2016, p. 434).

Para desenvolver esse argumento, analiso o movimento que o *funk*, performado pelas crianças, provoca no currículo. Apresento as linhas de fuga estiradas pelas crianças para que consigam fazer surgir outros modos de vida no currículo com a música.

4.1 “É som de preto, de favelado, mais quando toca ninguém fica parado”: outros modos de vida no currículo com música

“Mandando ver, no vício da batida querendo se envolver/
No estilo diferente, que prende e dá prazer/
Eu sei que logo sente, te faz enlouquecer/
Faço ferver”
(MAFFALADA et al., 2017).

O que acontece em um currículo das séries iniciais do ensino fundamental quando esses dois elementos tão distintos - currículo e música *funk* - se juntam em alguns momentos na escola pesquisada? O que é que esse ritmo tem que enlouquece tanto as crianças? Pode um currículo apenas tapar os ouvidos para o *funk*? Pode o *funk* com suas “batidas atraentes” criar possíveis no currículo? O que ocorre na escola quando há a composição currículo com a música *funk*?

O currículo parece enlouquecer. Com seus cadernos caprichados, crianças uniformizadas e horário determinado até para cantar, “*esse estilo diferente que prende e dá prazer*”, para algumas crianças, faz ferver o currículo quando provocadas pelo ritmo do *funk*. As crianças, com seus entusiasmos pela vida, pelo novo, pela criação, não se deixam levar pela nota certa para o acorde. Elas criam saídas, inventam linhas de fuga, abrem brechas em um currículo, balançam as notas musicais e o convidam a arriscar o quadradinho³⁶, como fica evidente no episódio a seguir:

³⁶ Quadradinho é o movimento que você faz mexendo o quadril e pára. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/05/eu-inventei-o-convencional-diz-anitta-do-quadradinho-de-oito.html>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Episódio 10:

A aula de “jogos concretos”³⁷ acaba e voltamos para a sala. Agora irão fazer prova de português. A professora aguarda até que todas as crianças se acomodem em seus lugares. Pede para que deixem na mesa somente lápis e borracha. Antes de iniciar a prova, a professora diz para ficarem calmos/calmas que ela irá ler questão por questão e aguardar um tempo para que todos/todas façam. Além disso, pergunta:

- Na hora da prova a boquinha faz o que?
- Tutz..tutz..tutz...tutz..(Responde Marcelo no ritmo do *funk* e fazendo o quadradinho de quatro com os ombros).
- Na hora da prova, a boquinha dorme né? (Responde a professora com olhos arregalados e direcionados a Marcelo).

Marcelo ri e continua movimentando seus lábios e bochechas de modo que o som não saía, mas que continue a imitar o som do *funk*. A professora distribui a prova. Ela inicia a leitura e Marcelo pára. Em diversos momentos Pedro faz o movimento do quadradinho até que os/as colegas terminem a questão.

(Diário de Campo, 1º ano, 03 de maio de 2017).

Mesmo já tendo sido ensinado a Marcelo, inúmeras vezes, que na hora da prova a “boquinha deve dormir”, Marcelo lança sua resposta no ritmo do pancadão. A professora, com seu olhar arregalado, silencia o som que era emitido, mas não o sentido que Marcelo atribuía àquele momento. Marcelo parecia usar do “Tutz...tutz...tutz...” para dar uma escapada para fora do território da sala de aula que naquele momento exigia que as bocas adormecessem. Sua boca não adormece. Marcelo movimenta o currículo, flutua sobre outros possíveis. Marcelo parecia aventurar-se em um outro território, parecia ter saído por aí. Suas saídas eram em intervalos. Nos intervalos de uma questão a outra, no momento em que podia fazer novas conexões, em que era permitido “seguir [para] um outro traçado e desembocar em um território de possibilidades” (PARAÍSO, 2016, p. 393).

Marcelo encontra “uma saída” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30). Uma saída das formas que deturpam os desejos, que cortam as multiplicidades, que impedem de cantar e dançar qualquer música. Ele traça linhas de fuga. As linhas de fuga desalinham o currículo, criam novos arranjos e sensações, e permitem sair para a vida. É a possibilidade de “encontrar armas³⁸” (DELEUZE; GUATTARI, 1997). É uma “desterritorialização” (DELEUZE; PARNET, 1998). Não obstante, João Pedro, também contagiado pelas vibrações do *funk*, se deixa levar pela sarrada no ar.

³⁷ A maioria dessas aulas acontecem no pátio da escola. Nessas aulas a professora utiliza jogos para reforçar matérias que estão ou já foram ensinadas às crianças.

³⁸ Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 68), “as armas são afectos, e os afectos, armas”. Os afectos são “novas maneiras de sentir” (PARAÍSO, 2010, p. 595).

Episódio 11

08:50 - hora do recreio. Fomos para o pátio. Matheus do 3º ano se aproxima e senta ao meu lado. Mostra-me sua blusa do Capitão América. Digo a ele que achei muito legal. João Pedro do 1º ano se aproxima e diz que não acha legal. Pergunto a ele o porquê de não ter gostado. João Pedro responde:

- Porque eu gosto do Homem-Aranha e de dar sarrada no ar³⁹, movimento característico do *funk*.

Pergunto o que é sarrada no ar, e ele repete o mesmo movimento. Pergunto, então, quem o ensinou. João Pedro responde que foi seu primo e em seguida, canta e dança: “Cinco patinhos foram passear, além da mamãe para sarrar. A mamãe gritou tchu...tcha...tchu...tcha...tchu...”.

Assim que termina de cantar e dançar, bate na minha mão e diz:

- Sou foda, muler! Tá achando o que?

Sai correndo, olhando para trás e abre um largo sorriso. Luiz que estava próximo a mim tenta fazer a “sarrada no ar”, mas não consegue. A coordenadora chega e Luiz assenta sem conseguir fazer a “sarrada no ar”.

(Diário de campo, 03 de maio de 2017).

Imagem 1 - Sarrando no ar



Fonte: R7 (2016).

O ritmo do *funk* e sua coreografia afeta as crianças, as envolve, faz ensaiar versões que lhes são próprias. João Pedro, movido pelo desejo, cria escapes e foge às coreografias e músicas que o currículo autoriza. Ele borra os limites do território. Abre-se, então, para um território de invenção, experimentação, criação, possibilidades. João experimenta a desordem das notas no currículo. Ademais, ali e naquele espaço não é o lugar para cantar *funk* e nem performar a sarrada no ar.

No currículo investigado, há uma preocupação para que o *funk* não seja cantado. No entanto, o *funk* se afronta e concorre com as expressividades no currículo. Ao chegar na escola, logo no início da pesquisa, a coordenadora, ao me apresentar a professora do 3º ano, diz que substituiu uma professora no dia anterior e uma criança cantou a música “Deu onda”, mais conhecida entre as crianças como “O pai te ama”. Relatou que imediatamente pensou: “*Meu*

³⁹ A “sarrada no ar” se espalhou entre os/as jovens brasileiros no ano de 2016 com a música do MC Crash – sarrada no ar. A sarrada consiste em um movimento que impulsiona o quadril para frente durante um salto. Além disso, é preciso trazer as duas mãos para a linha da cintura enquanto pula no ar. Esse movimento permanece até hoje entre as coreografias. Já criou-se um campeonato de sarradas, e é muito utilizada em comemorações, como por exemplo, no futebol ao fazer um gol. Disponível em: <<http://www.qualeagiria.com.br/giria/sarrada-no-ar/>; e <http://entretenimento.r7.com/pop/fotos/voce-conhece-a-sarrada-no-ar-movimento-criado-no-funk-vira-moda-entre-jovens-e-ganha-campeonatos-14072016#!/foto/1>>. Acesso em: jun. 2017.

Deus! A Camila vai ouvir isso!”. A professora do 3º ano responde agradecendo por ter sido cantada essa versão. A coordenadora ri e preocupa-se em me dizer “*a gente não ensina isso não, viu?!*”. Na hora me questionei o porquê de tamanha preocupação em deixar claro que na escola não se ensina esse tipo de música. Seria porque o *funk* tira o currículo de seu sossego, de sua monotonia, da sua calma? Seria porque ele possibilita ondas de potência, de rupturas, de estratos rachados, ondas de desterritorialização?

Foi possível verificar que o *funk* possibilita uma desterritorialização de raça e classe no currículo investigado. Amilcka, autor e intérprete da música “É som de preto”, já deixava claro que é, sim, “som de preto e favelado, mas quando toca ninguém fica parado”. Como um som assim pode fazer parte do currículo, sendo que em muitos currículos tem-se sede e luta-se por corpos dóceis, disciplinados, mansos, obedientes? Além disso, cabe “um som de preto e favelado” no currículo que, como lembra Santomé (1995), é branco e costuma silenciar ou negar as culturas que não exercem poder na sociedade? Talvez o MC responda com a música, “Olha a explosão”⁴⁰. O currículo explode! Ele não suporta. Rafael, aluno do 3º ano, canta essa música no recreio. Suas amigas falam para ele parar imediatamente. “*Rafael, você esqueceu que não pode cantar funk na escola? A professora não te disse que é falta de respeito cantar esse tipo de música?*”. Rafael insiste em cantar e as meninas ficam balançando suas cabeças. O *funk* é rebelde. Ele atravessa as normas que o currículo pratica, explode os sentidos, inventa lugares. O *funk* atrapalha os passos treinados para o baile autorizado no currículo. Nesse sentido, as crianças criam escapes e saem, fogem desse território.

O currículo é território que dá espaço para músicas como “Trem-bala”⁴¹, por exemplo, da cantora Ana Vilela. Em seu ritmo lento e suave essa música é cantada em diversos momentos no currículo investigado. Um desses momentos foi na despedida de uma das professoras que, a partir de então, passaria a trabalhar somente no turno da tarde. Ao terminar de cantar homenageando a professora, uma criança pede a fala com o dedo levantado. A coordenadora permite que ela fale. Ela diz que seu pai tem essa música, que na ida à escola estavam ouvindo. A coordenadora responde: “*Ah! Então seu pai tem um ouvido apurado e gosta de música boa*”. Trem-bala cantada com uma voz “doce e apaixonante”⁴² pode ser cantada no currículo com música, é “música boa” e sinal de “ouvido apurado”. Teria o currículo ouvido apurado? Ou

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-kevinho/olha-a-explosao.html>>. Acesso em: abr. 2017. Ver letra da música no Anexo 10 desta dissertação.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ana-vilela/trem-bala.html>>. Acesso em: abr. 2017. Ver letra da música no Anexo 11 desta dissertação.

⁴² Disponível em: <<http://www.heloisatolipan.com.br/musica/conheca-ana-vilela-cantora-e-compositora-de-trem-bala-musica-que-ja-foi-cantada-por-gisele-bundchen-e-luan-santana/>>. Acesso em: jun. 2017.

simplesmente tapado seus ouvidos para outro som, como o *funk*? Por mais que o currículo com música insista em tapar, as crianças, fixadas em seu ritmo, cantam e dançam passos do *funk*, como pode ser visto no episódio descrito a seguir.

Episódio 12

Chegamos em sala após a educação física (ensaio para a quadrilha). As crianças conversam muito. A professora pede que peguem o caderno de português e fazem correção de uma atividade da aula passada. Terminam e a professora entrega um texto com algumas atividades. Uma criança canta (não consegui identificar quem era e nem a música, só a batida do *funk*). A professora ouve, para de entregar a atividade, apaga a luz e diz:

- Estou escutando crianças cantando e conversando. Vocês estão confundindo com o recreio? Pode parar!

As crianças silenciam e ela volta a entregar. Quem termina pode guardar o material. Rafael termina e se levanta para guardar o material. Ainda de pé, canta e dança rebolando: “Vai namorar bobo”. Matheus ouve e diz que sabe fazer a “sarrada no ar”. Ele faz cantando “no passinho do romano, faz sarrada no ar”. Vinicius vê e se aproxima. Matheus fala para os dois como fazer a sarrada. Os três fazem a “sarrada no ar” cantando “o passinho do romano” atrás do armário da professora, de modo que ela não consiga ver. Param quando a professora levanta e pede para que todos/as peguem um livro para ler. (Diário de campo, 2º ano, 17 de maio de 2017).

O currículo tapa seus ouvidos para o *funk*. Esse é um som que tem dificuldades para ser ouvido nesse território. A professora, ao ouvir a batida, apaga a luz e pergunta se “*estão confundindo com o recreio*”. Contudo, no recreio esse som também não pode ser ouvido. Esse som não faz parte do repertório do baile do currículo da escola investigada. Matheus, Rafael e Vinicius, no entanto, não se limitam aos ordenamentos, racham os estratos e se lançam nos movimentos da “sarrada no ar” atrás do armário. Eles criam, naquele espaço, possibilidades para performar a “sarrada no ar”.

O *funk* disponibiliza uma variedade de performances corporais que desafiam o silenciamento dos corpos na escola. Rafael canta “vai namorar bobo” rebolando, e rapidamente o corpo de Matheus parece entrar no ritmo. É nesse contexto que Matheus diz que sabe fazer a “sarrada no ar”. Vinicius estava próximo, de cabeça baixa aguardando quem iria buscá-lo. Não resistiu e se juntou a Matheus e Rafael para performar a sarrada. Matheus, Rafael e Vinicius, por meio de contágios múltiplos entram nas sensações possibilitadas pelo *funk*. Não obstante, Luiz (2º episódio) por mais que não tenha conseguido fazer a “sarrada no ar” da forma como esperava, foi contagiado, foi arrastado pelo movimento.

Os corpos das crianças atropelam as práticas rotineiras. Parecem estar exaustos da rotina forjada - de assentar, andar, seguir os movimentos do relaxamento, ficar de pé. Parecem desejar encontros inusitados, e para isso contornam as normas praticadas. Ficam desassossegados e lançam-se para o novo. Ou seja, apesar de todos os esforços e tentativas de silenciamento, as

crianças “carregam consigo potências desterritorializadoras” (PACHECO, 2011, p. 42). O *funk* com seu ritmo que faz dançar serve bem a isso. A música convida a mover o corpo e o currículo tem dificuldade para conter o movimento. Isso também pode ser visto no episódio, a seguir:

Episódio 13

Acaba a aula de “jogos concretos” e voltamos para a sala. A professora já nos aguardava. As crianças vão entrando em filas: uma para meninos e outra para meninas. Sofia, havia pegado com Lina suas pulseiras e anel. Com seu batom e arco rosa, colocou em um dos braços sua lancheira como se fosse uma bolsa. Entra na sala cantando: “Prepara que agora é hora do show das poderosas que desce e rebola”. A professora de jogos concretos entra na sala em seguida falando de uma lancheira que havia ficado no pátio e diz que agora é para preparar para a aula e não para show da Anitta. Sofia continua somente movimentando seu corpo no ritmo da música. A professora pede que peguem o livro de português. Sofia respira fundo, pega o livro, abre-o e continua movimentando seu corpo. Quando inicia a atividade, Sofia para. (Diário de Campo, 1º ano, 11 de abril de 2017).

Sofia canta o *funk* da Anitta. Além de cantar, usa pulseiras, anéis e arco para performar. Cansada da rotina na escola, Sofia parece balançar o currículo com a presença do *funk*. No currículo investigado, o *funk* faz escapar. Mesmo sem a professora pedir que pare de cantar, Sofia silencia a letra da música e continua o movimento com o corpo, ela dança! Talvez ela já tenha entendido que se a professora escutar a música que está cantando, ela tenha que parar. Nesse território de busca incansável por ordenamento, no entanto, Sofia arrisca um erro de harmonia, de ritmo, das normas do currículo. Ela cria saídas às coreografias reguladas e insiste no movimento do seu corpo. Sente-se encorajada a continuar a performar o *funk* com seu ritmo contagiante.

Para a professora aquele era o momento de se “preparar para a aula e não para o show da Anitta”. Preparar para a aula demanda um corpo quieto, em ordem, um corpo adequado para aprender e não um corpo que se movimenta livremente como em um show da Anitta. Mas Sofia abandona esse território ordenado, muda o caminho, as direções e escapa ao controle do currículo com música. É assim que o *funk* vai desterritorializando o currículo. As crianças traçam linhas de fuga nesse território para produzir as sensações que elas acham que são necessárias para criar e reinventar a vida. Afinal, como ensinou Pelbart (1993, p. 104), “por potencial de desterritorialização entenda-se esse poder secreto e admirável de embaralhar os códigos, subverter as regras do jogo e transpor ou deslocar os limites, sempre de outro modo”.

É evidente que o *funk* está fortemente marcando presença no currículo mesmo não sendo autorizado. No entanto, é necessário interromper os sons no currículo com música para adentrar

nas questões sociais, para assim entender o motivo de tanta repulsa e encantamento que esse ritmo causa.

4.2 “Que tiro foi esse?”: um “bombardeio” inevitável sobre o som que faz dançar

“Que tiro foi esse”⁴³ é a nova música do momento. De fato parece ter sido um “tiro” certo. Com 118.436.365⁴⁴ visualizações no YouTube, a música de Jojo Todynho, a jovem funkeira de 20 anos, “atingiu” o público e o conquistou em menos de um mês. A música viralizou na internet e rapidamente muitas pessoas aderiram à suposta brincadeira⁴⁵. No início da música canta-se “que tiro foi esse?”, é emitido o som de um tiro sendo disparado e continua “que tiro foi esse que tá um arraso?” - o som do tiro é reproduzido duas vezes. Ao serem disparados as pessoas se jogam no chão como se estivessem sido atingidas por um tiro. A brincadeira se espalhou nas redes sociais, até mesmo entre os artistas⁴⁶, e rapidamente “o tiro” de Jojo foi alvo de críticas.

O “tiro” de Jojo já era anunciado como promessa para o carnaval do ano 2018⁴⁷, mesmo com tentativas, em algumas cidades, de proibir esse hit alegando-se “questões de segurança”⁴⁸. As críticas continuaram sendo “atiradas” por lados mais diversos. Para alguns opositores “esta é uma atitude de extrema violência (levar um tiro), que deve ser combatida e não encarada como uma ‘brincadeira’”⁴⁹, além de fazer apologia à violência armada e incentivá-la⁵⁰. Não obstante, uma das críticas veio também por meio de uma publicação no *facebook*. Esse “tiro” me acertou! E me acertou mais uma vez, quando, pesquisando a respeito da tal música, por mais que aparentemente não faça sentido, em uma reportagem afirma-se que a expressão pode ter sido inspirada em uma publicação da Édna Célia, de 41 anos, também no *facebook*, no ano de 2013, que dizia ter levado um tiro dentro de casa. A publicação rapidamente se espalhou e foi

⁴³ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/jojo-maronttinni/que-tiro-foi-esse.html>>. Acesso em: abr. 2017. Ver letra da música no anexo 12 desta dissertação.

⁴⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Qw4uBk7DOa8>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁴⁵ Com 6.292.008 visualizações há no YouTube um vídeo que selecionou “os melhores vídeos ‘que tiro foi esse?’”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UY_1_IGQu2g>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/01/15/interna_diversao_arte,653350/que-tiro-foi-esse-viraliza-entre-os-famosos.shtml>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁴⁷ Disponível em: <<http://hojeemdia.com.br/almanaque/que-tiro-foi-esse-hit-da-funkeira-carioca-jojo-maronttinni-deve-dominar-o-carnaval-1.596194>>. Acesso em: fev. 2018.

⁴⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/prefeitura-nao-pode-proibir-hit-que-tiro-foi-esse-no-carnaval-de-joaquim-gomes-al-decide-justica.ghtml>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.dicionariopopular.com/que-tiro-foi-esse/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.jornalitaquibacanga.com.br/entretenimento/2290-jojo-todynho-nega-apologia-a-violencia-e-rebate-criticas-ao-hit-que-tiro-foi-esse.html>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

compartilhada por muitos usuários que a encararam como uma brincadeira⁵¹. No entanto, Édna havia de fato sido executada dentro de sua casa com dois tiros.

Como alvo de vários tiros, Jojo se manifesta acerca do novo significado dado ao “tiro” por ela disparado. Segundo Jojo, o “Que tiro” é uma gíria LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) que é usada quando se é impactado por alguém ou algo surpreendente e positivo. Na intenção de fazer uma música para os gays, Jojo perguntou a um conhecido gay uma expressão conhecida entre eles/elas e assim surgiu “Que tiro foi esse?”⁵². Preocupada em deixar claro que sua intenção não é fazer referência à violência, Jojo diz que “‘Que tiro foi esse, que tá um arraso?!’ é um elogio a um amigo que ‘causa’ na balada e ‘samba na cara da inimiga’”⁵³. É algo tão impactante que leva ao desfalecimento, a um desmaio.

Negra, moradora da comunidade de Bangu, no Rio de Janeiro, Jojo responde às críticas pedindo que “não fale do que você não viveu dentro de uma comunidade. Eu jamais faria música incentivando a violência, precisa traduzir as coisas”⁵⁴. Além disso, Jojo também tem sido alvo de munições disparadas, segundo ela, pelos “‘inimigos do funk’, que não suportam nem saber da existência do ritmo, e os chamados ‘ditadores do padrão de beleza’, que dizem que mulher bonita é mulher magra”. Com tanta autoestima ela diz: - “Já me chamaram de tudo desde a adolescência. De nega beijuda, me chamavam de gorda, peituda, implicavam com meu nariz. Sabe o que eu fazia? Eu sentava no asfalto e morria de rir...”⁵⁵. É! Jojo parece querer provocar um bombardeio nas normas de gênero⁵⁶.

Assim como “Que tiro foi esse?”, grande parte das músicas de *funk* são recebidas com aceitação e repúdio. O que será que esse ritmo tem que provoca sentimentos tão díspares? Por que algumas pessoas se entregam ao ritmo e outras não suportam nem ouvi-lo? Por que para alguns esse ritmo remete à liberdade e para outros há a necessidade de silenciá-lo? Quais barulhos fazem esse ritmo que interdita em muitos a vontade de dançar e em outros a libera? Por que esse ritmo está sempre, de alguma forma, nas notícias que circulam?

Com uma pista de dança improvisada e o equipamento de som, os bailes *funk* acontecem e recebem um público incomparável (VIANNA, 1987). Segundo Vianna (1987, p. 7),

⁵¹ Disponível em: <<https://www.dicionariopopular.com/que-tiro-foi-esse/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁵² Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/musica/2018/01/tiro-ja-ganhou-outro-significado-defende-jojo-todynho-sobre-hit-do-verao.shtml>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁵³ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/virou-viral/que-tiro-foi-esse-metro-pede-cuidado-com-hit-de-jojo-todynho/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.vix.com/pt/entretenimento/554425/que-tiro-foi-esse-a-historia-por-tras-da-musica-que-se-tornou-viral-e-gerou-polemica>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁵⁵ Disponível em: <<https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/04/jojo-todynho-a-funkeira-que-roubou-a-cena-de-anitta-choco-as-pessoas.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

⁵⁶ Essa questão será abordada no próximo capítulo.

“nenhuma outra atividade de lazer reúne tantas pessoas, com tanta frequência”. Além disso, é um “um gênero musical afro-brasileiro que alcança relativo sucesso, popularizando-se entre todas as camadas sociais” (BONFIM, 2015, p. 10 e 11). Enquanto movimento de resistência (BONFIM, 2015) o *funk* “é um gênero musical que faz opções políticas e contrapõe-se à estética dominante” (BONFIM, 2015, p. 69). O “funk carioca é uma música da juventude negra” (BONFIM, 2015, p. 70) que ganha cada vez mais espaços nas ruas⁵⁷ e entre ouvintes.

Esse hit “*para geral curtir*” e que parece “*não da[r] pra resistir*”⁵⁸ balança corpos, improvisa movimentos e segundo Bonfim (2015) “traz à tona as vozes, que podem parecer rudes, incivilizadas e agressivas para determinada elite, mas que constituem uma realidade social de modo único, que não vemos nos jornais ou nos livros” (BONFIM, 2015, p. 77). Para Sá (2015) o *funk* dá voz aos sujeitos que são diariamente silenciados e faz “com que os que estão do outro lado se apercebam de que os efeitos da exclusão podem ser medonhos (SÁ, 2015, p. 160). Os MC’s Dollores e Galo deixavam claro em sua música “Funk-se quem quiser”, “Eu sou a voz do morro/O grito da favela/Sou a liberdade em becos e vielas/Sou da sua raça/Sou da sua cor/Sou o som da massa/Sou o funk/ Eu sou”⁵⁹.

Para Lopes (2010), “no funk [carioca], a ‘palavra é arma’, pois carrega ‘as vozes’ desses sujeitos silenciados ao longo de nossa história”. Assim, “com a potência da palavra que se canta e se dança, esses jovens se comunicam, à medida que disseminam uma força por meio da qual encenam batalhas linguísticas que buscam romper com as marcas de tantas representações estigmatizantes” (LOPES, 2010, p. 77). Em entrevista à UOL⁶⁰, MC Leonardo⁶¹ diz que as letras de funk são o espelho da sociedade machista e erotizada que vivemos. Segundo o MC, “O funk é machista? É. O funk é homofóbico? É. O funk é sensual e erótico? É. O funk não vem de Marte. O funk nasce dentro dessa sociedade, que é machista, patriarcal, erótica, enfim. O funk não é um espelho da sociedade, e sim o reflexo da sociedade”. Ao responder dessa forma, MC Leonardo apresenta o funk como uma negativa às situações cotidianas. Ao mesmo tempo, considerado “um ritmo precário que só trata a sensualidade” (Diário de Campo, 17 de maio de 2017) ele é silenciado na escola. Preocupado com o que é autorizado para ser ensinado às crianças, o currículo trabalha para controlar o que entra e o que pode se manifestar nele.

⁵⁷ Em 2018 as marchinhas de carnaval “cederam passagem” e a batida do funk conquistou as ruas. Disponível em: <<https://diversao.r7.com/carnaval-2018/no-carnaval-das-multidoes-tradicao-cede-passage-m-funk-ganha-as-ruas-13022018>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁵⁸ Trechos da música “o grave bater” do MC Kevinho. Ver letra da música no anexo 13 desta dissertação.

⁵⁹ Ver letra da música no anexo 14 desta dissertação.

⁶⁰ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/06/02/letras-sao-espelho-de-sociedade-machista-e-erotizada-diz-funkeiro-carioca.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁶¹ MC Leonardo é o líder da Apafunk - Associação dos Profissionais e Amigos do Funk – criada em 2008, no Rio de Janeiro.

Para Sá (2015) apesar de ser considerado um “ritmo musical simplista e precário”, o funk é também “símbolo de força” (SÁ, 2015, p. 157). Para Bonfim (2018), é por meio dele que “as mulheres negras, alvo de inúmeras representações machistas e racistas presentes no cancionário popular brasileiro, respondem ao que lhes foi dito e atribuído” (BONFIM, 2015, p. 9). Ainda segundo a autora, por meio de suas músicas “as funkeiras se apropriam de uma tradição musical na maneira de representar a mulher e respondem através da música às perspectivas masculinas a respeito do sexo e das relações afetivas” (BONFIM, 2015, p. 9). Além de “lhes permit[ir] a possibilidade de ascensão social. E, para isso, elas não precisam se curvar (com algumas ressalvas, pois o gênero já é apropriado pelo mercado fonográfico) aos gostos da elite” (BONFIM, 2015, p. 68).

Com seu “ritmo envolvente que prende e dá prazer”, Bonfim (2015) destaca que o *funk* causa também “um profundo incômodo em relação à circulação [...] e à ascensão de vozes marginalizadas” (BONFIM, 2015, p. 21). Para Bonfim (2015, p. 16), “o funk carioca representa uma reinvenção da tradição musical afro-brasileira”. No entanto, a música afro-brasileira é classificada, segundo a autora, “conforme as definições de bom e de mau gosto, sendo o bom gosto associado às músicas produzidas ou veiculadas entre a elite e o mau gosto relacionado, muitas vezes, a gêneros musicais de origem negra, parda e pobre” ou seja, “a música afro-brasileira está associada com a criminalidade e com a sexualidade”. Talvez essa seja uma explicação encontrada por Bonfim (2015) para atualmente “o gênero est[ar] muito mais associado ao crime ou à sexualização do que à socialização da juventude negra e ao aspecto cultural do funk carioca” (BONFIM, 2015, p. 17).

Além disso, muitas letras “expressa[m] machismo e continua[m] difundindo representações femininas como as que associam a mulher negra ao sexo, à violência sexual e à dominação masculina” (BONFIM, 2015, p. 79). Já Sá (2015) argumenta que “o conservadorismo repressivo das classes altas, os refrãos do *funk* são símbolos de linguagem obscena, sem exigências psíquicas ou sociais: literais, sem duplos sentidos e sem analogias” (SÁ, 2015, p. 158). Por mais que “jovens falem publicamente sobre a sua sexualidade e sobre os seus corpos, muitas vezes, isso ocorre por meio de um vocabulário altamente sexista, homofóbico e racializado” (BONFIM, 2015, p. 136) o que faz com que haja uma rejeição a essas músicas. Por esse motivo, Bonfim (2015, p. 142) argumenta, “parece-me que o funk é incorporado pela indústria pornográfica, pois é o sexo que vende”. Para a autora, “a sexualidade é produzida socialmente e compartilhada publicamente, sendo também um produto altamente comercializado” (BONFIM, 2015, p. 136). Porém, Lopes (2010, p. 135) lembra que o “conteúdo e a forma pornográfica não é um privilégio do *funk*, mas sempre fez parte de nossas

canções e de nossas práticas culturais como um todo, desde os anos trinta até os dias atuais”. A diferença é que no *funk* “a pornografia como estilo é algo dominante” (LOPES, 2010, p. 59). Para a coordenadora da escola investigada “esse tipo de música [funk] não dá para ser permitido na escola. As letras são só pornografia. Isso não é certo e nem bom para as crianças” (Diário de Campo, 10 de abril de 2017). Essas afirmações são reconhecidas e repetidas pelas professoras quando questionadas a respeito do funk. Com esse raciocínio, o esperado é que as crianças não cantem essas músicas. No currículo investigado uma criança cantar ou dançar funk é inconcebível.

Em janeiro de 2018, a música “Só surubinha de leve” do MC Diguinho chegou a liderar o ranking de músicas virais do Brasil no Spotify⁶². Com trechos como “taca a bebida/depois taca a pica/ e abandona na rua” a música nitidamente faz apologia ao estupro. Rapidamente as críticas começaram a surgir. Andréa, do Rio de Janeiro, respondeu ao MC com uma foto em seu twitter com a legenda: Respondendo a @mcdiguinho⁶³.

Imagem 2 - Resposta ao MC Diguinho



Fonte: twitter.com/AndreiaLuizaO (2018).

Mesmo com tanta repercussão, a música continua disponível no YouTube, totalizando até então, 6.040.839 visualizações⁶⁴. Não obstante a música “faz a fila” do MC Denny, segue na mesma direção. Na letra⁶⁵ de MC Denny fica claro que se a mulher foi “à base transar” ela não pode reclamar “e se você pedir pra mim parar não vou parar”.

⁶² Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,funk-com-apologia-ao-estupro-lidera-ranking-de-musicas-virais-spotify-promete-deletar,70002154353>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁶³ Disponível em: <<https://twitter.com/AndreiaLuizaO/status/953686465258536960/photo/1>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁶⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OQyIitW-YSk>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.promusicas.com.br/funk/mc-diguinho/so-surubinha-de-leve-letra/>>. Acesso em: abr. 2017. Ver letra da música no anexo 15 desta dissertação.

Talvez sejam “tiros” como esses que justifiquem o motivo de tanto encantamento e repulsa por esse ritmo. Um ritmo que ao mesmo tempo que captura corpos pela sua batida, também afasta pelas suas letras. No currículo com música, mesmo não sendo essas as músicas levadas pelas crianças, elas deixam claro que não estão vidradas nas letras e sim, são levadas pelo seu ritmo marcado, pelos poucos acordes e pela fácil memorização.

Por mais que as crianças buscassem movimentar o currículo com o *funk*, elas tinham receio em assumir que gostavam desse estilo musical. Em entrevista quando questionadas se gostavam de funk, preocupava-se rapidamente em dizer com firmeza que não. Os motivos eram diversos. Nicole, do 2º ano, afirma que “no *funk* tem uma palavra ‘sezo’ - sexo - que as crianças ficam querendo saber o significado e os pais não falam porque é coisa de adulto. Só falam que é uma coisa que os pais fazem e não gostam que a gente canta”. Para Isadora, 2º ano, não pode cantar *funk* porque “é proibido para pessoas pequenas cantar isso”. Marcela, 1ª ano, afirma que “tem *funk* bom e ruim. O bom tem coisas legais e o ruim tem arma e palavrão”. Para Marcos, 3º ano, “se alguém canta as mães xingam as professoras”. Já Rhuan, 2º ano, diz que sua mãe fala que “*funk* tem coisas feias”. Porém, no decorrer da entrevista as músicas preferidas eram sempre as de *funk*. Nada parecia conter e proibir sua presença.

Mesmo com sua presença constante, te convido a mudar de faixa. Isso porque outro ritmo entra em cena no currículo! Já é tempo das festas juninas escolares. E aí, será que o currículo dança? É o que mostro no próximo capítulo.

5 CURRÍCULO COM MÚSICA E FESTA: ENCONTRANDO SAÍDAS ÀS NORMAS QUE GENERIFICAM E IMPEDEM DE DANÇAR NO EMBALO DAS SENSACIONES DO CORPO

“A festa junina já está aí!” “Precisamos nos organizar para nos reunirmos e decidirmos as apresentações”. “Lembra que tem que ter ligação com o tema do projeto Ecologia Integral?” “Gente, é muita coisa para organizarmos. Vamos começar isso logo!” “Precisamos começar os ensaios”. “Vamos definir as músicas hoje?” “Pelo menos a data já temos”. “Vamos fazer uma blusa para o pessoal do anexo usar?” “Será que vamos conseguir fazer tudo isso?” “Tomara que fique tudo lindo!” “Temos que avisar com antecedência a data para os pais providenciarem as roupas”. “Ai! Já não vejo a hora da festa passar”. Essas são algumas falas de seis professoras que participam da pesquisa. Essas falas eram proferidas com frequência em diferentes momentos na escola, muito antes de iniciar os preparativos para a festa junina.

A festa junina ocorre todos os anos na escola investigada e recebe dedicação, entusiasmo e muito trabalho por parte das professoras. Incluída já no início do ano no calendário escolar, é planejada por professores/professoras da escola sempre tentando inseri-la no tema do projeto em estudo de cada ano.⁶⁶ Nesse sentido, várias atividades são realizadas na escola para que as crianças entendam do que se trata e para que a festa junina possa ter sentido para elas. Assim, as professoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, acompanhadas pelas coordenadoras, juntam-se e fazem acordos para que o tema da festa seja trabalhado nos “teatros”, nas histórias contadas, em reflexões depois do relaxamento⁶⁷ e para que elas também tenham influência na escolha das músicas. Preocupadas em escolher o que chamam de “músicas boas”, as professoras as definem⁶⁸ para serem apresentadas pelas crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No ano de realização da pesquisa, as músicas escolhidas foram: *Vida Boa* (interpretada pela dupla Victor e Léo); *Um Dia Perfeito* (interpretada pelo grupo Falamansa) e *Menina do Céu* (interpretada pelo grupo Menina do Céu).

A preocupação para que nada dê errado na festa junina evidencia não só a preocupação na escolha das músicas como também todo um trabalho feito no currículo para que meninos e meninas lembrem-se do seu gênero e como cada um/a deve vestir seus corpos de modo considerado “adequado”. Dessa maneira, é notório como às crianças é ensinado desde muito

⁶⁶ Em 2017, o tema trabalhado pela escola foi “Ecologia Integral”.

⁶⁷ O “relaxamento” é previsto no currículo da escola e ocorre diariamente após o recreio, com o intuito de acalmar as crianças para retornarem às salas. As crianças escutam uma música para relaxar e vão fazendo os gestos de acordo com o que coordenadora faz ou instrui.

⁶⁸ As letras dessas três músicas se encontram em anexo.

cedo o que é “de menino” e o que é “de menina”, ou seja, como marcas de gênero atravessam uma festa escolar ensinando determinados modos de ser. É evidente também que, em meio a todos esses ensinamentos, escapes são forjados pelas crianças. O argumento aqui desenvolvido, portanto, é o de que a festa, na escola, é um lugar de encontro que possibilita os corpos desejarem e se alegrarem. Mesmo diante de inúmeras tentativas de ordenar e normalizar esses corpos, sobretudo no que se refere ao lugar ocupado pelo gênero no currículo com música e festa, a festa é um disparador que tira o currículo do lugar dos ordenamentos e o faz movimentar.

O currículo, que segundo Silva (2010, p. 27), “nos produz” que “quer ‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele” (CORAZZA, 2001, p. 15), de acordo com as normas de gênero, é “um importante espaço na nossa sociedade em que [...] práticas produtivas de gênero marcam sua presença” (PARAÍSO, 2006, p. 14). No entanto, currículo é também “território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios incontroláveis, de acontecimentos ‘insuspeitos’” (PARAÍSO, 2010, p. 588). O currículo, como sugere Paraíso (2018, p. 24) “deve ser território para hospedar as diferenças, afirmar a vida e multiplicar os encontros que nos fazem desejar e expandir”.

O currículo com música, portanto, se entrelaça com as relações de gênero para normalizar corpos; apesar de essas normas de gênero serem também bagunçadas no currículo investigado. Gênero é aqui compreendido como “uma relação entre sujeitos socialmente constituídos” (BUTLER, 2010, p. 29) na qual algumas normas vão sendo reiteradas. Normas que produzem, regulam, ensinam e naturalizam corpos no currículo com música da escola. Os corpos que escapam, burlam ou desmontam as normas são considerados como seres distintos, anormais, estranhos, inadequados, um perigo. Eles precisam ser rapidamente corrigidos, enquadrados no seu gênero e, assim, ocupar o seu “devido lugar”. É isso que mostro a seguir.

5.1 Sobre cada um/a ocupar o seu lugar: “cada um no seu quadrado”

O corpo, constituído por gestos, sensações, falas, posturas, por aquilo que é dito sobre ele, é “também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...” (GOELLNER, 2003, p. 28). Ou seja, o corpo é “produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2005, p. 16). Segundo Carvalhar (2009, p. 66) “observá-los e corrigi-los tem sido [...] central nas práticas pedagógicas ao longo dos séculos”. Na escola aqui investigada os corpos das crianças são minuciosamente controlados, inclusive durante os

preparativos para as festas. Na festa junina, controlam-se o vestir e o movimentar de modo generificado. Assim, demanda-se que os corpos precisam estar “lindos para a festa junina”. “As meninas com aqueles vestidos mais lindos e os meninos de paletó”. Os corpos precisam de muitos ensaios para “estarem perfeitos na apresentação”.

No currículo investigado, nos mais diferentes momentos, exige-se que as crianças ocupem o lugar que pertence ao seu gênero, que elas controlem seus corpos e dançam conforme é esperado para o seu gênero. Isso é operacionalizado por um mecanismo de poder que atua de modo a “[...] anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa”, visando uma “[...] melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 1987, p. 123-26).

“Atentos”! “Em sintonia”! “Alinhados”! “Preparados”! “Ensaaiados”! Essas são algumas ordens ou prescrições feitas para as crianças regularem seus corpos. É isso que fará com que consigam “fazer bonito no dia” da festa junina. Ensina-se por meio das práticas do atentar, sintonizar, alinhar e preparar que devem estar alertas aos movimentos feitos pela professora, com os ouvidos antenados ao ritmo da música para que assim não se descompasse o currículo com música e festa. Ademais, no currículo recriminam-se as crianças paradas; crianças que não acompanham o movimento. Contudo, o movimento dos corpos é generificado e minuciosamente controlado. Qualquer escape é motivo para correção imediata, como pode ser visto no episódio a seguir.

Episódio 14:

Hoje é o primeiro ensaio para a festa junina. Quando chegamos à quadra para o ensaio a professora diz que a música será “Menina do Céu”⁶⁹ e organiza as crianças em duas fileiras - meninas de frente para meninos. As crianças não se manifestam e continuam ouvindo a professora. Professora:

— “Oh! Vocês têm que prestar atenção nos passos para fazer certinho. São dois passos para cada lado e depois como se fossem matar uma barata. Os meninos com a mão para trás e olhando para a frente e as meninas balançando o vestido sempre movimentando o corpo. Não quero ninguém parado aqui. Não é assim que meninos e meninas dançam? Quero todo mundo dançando a música toda”.

A professora coloca a música e ensaiam essa primeira parte. Luiz fica parado e a professora pergunta se ele quer trocar de fila. Luiz arregala os olhos e rapidamente coloca suas mãos para trás e acompanha os colegas. (Diário de Campo, 3º ano, 16 de maio de 2017).

No ensaio da festa junina é ensinado às crianças, desde o primeiro dia, o lugar de meninos e meninas. Sempre em ordem e dançando, as meninas devem estar à frente dos

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/menina-do-ceu/700529/>>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 16 desta dissertação.

meninos balançando seus vestidos. Já os meninos, com as mãos para trás e cabeça erguida olhando para a frente. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças são reguladas para estar o tempo todo balançando seus corpos e ocupando seus devidos lugares, o currículo demanda também outras atitudes generificadas. Luiz, por exemplo, ao sofrer ameaça de ser colocado na fila das meninas por estar parado, preocupa-se rapidamente em acompanhar os colegas e coloca as mãos para trás. Para Luiz, parecia inadmissível ir para a fila das meninas. A normatização de gênero ganha tanta força no currículo, que Luiz durante todo o ensaio preocupou-se em acompanhar os passos conforme se mandava que os meninos fizessem.

A heteronormatividade opera no currículo constituindo os corpos. Luiz, por exemplo, após aquela lição do currículo com festa, reitera a aprendizagem de que é um menino e, por isso, não deve estar na fila de meninas. Essas demarcações heteronormativas estabelecidas culturalmente são reafirmadas no currículo e incidem de maneiras distintas de acordo com o gênero. É como se o fato de Luiz ser colocado na fila das meninas por não estar dançando fosse indicativo de alguma homossexualidade. Desse modo, a homossexualidade é traduzida de modo a reafirmar estereótipos de gênero, pois homens gays são relacionados a códigos sociais do feminino.

Assim, gênero e sexualidade estão intimamente conectados e a masculinidade exigida representa uma oposição à sexualidade desviante: a homossexualidade. Esses discursos produzidos em nossa cultura acabam normatizando um padrão do que é ser homem e mulher, a partir da qual as diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade são avaliadas, medidas e hierarquizadas (SALES, 2010). Ainda que os passos determinados para meninos e meninas sejam controlados diferentemente de acordo com as normas de gênero, tanto as meninas quanto os meninos têm seus modos de ser descritos, analisados e julgados.

A norma, que não se define “absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p. 62), se faz fortemente presente no currículo investigado. Em relação às normas de gênero, pode-se afirmar que “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas” (LOURO, 2003, p. 43). Trata-se de discursos que controlam as crianças, que produzem “corpos que importam” (BUTLER, 2010a, p. 170) e não podem ser confundidos. Além disso, cabe lembrar que corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma maneira, pois “há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis” (FELIPE; GUIZZO, 2003 p. 124). No próximo tópico, aponto outras demandas feitas aos corpos de meninas e meninos para que ajam de acordo com seu gênero.

5.2 Conflitos à vista no currículo com música: meninas precisam rebolar e os meninos precisam ser cavalheiros

No currículo com música investigado, rotineiramente ensina-se às meninas a esperar e ser devagar, pacientes, passivas, calmas, a escutarem e a não mexerem demasiado o corpo. Escutam-se ordens como: “Mariana, você precisa ter mais calma e aguardar o seu momento”. “Júlia, você está querendo aparecer demais! Sossega esse corpo aí!” “Eu acho que deve ter um bicho na cadeira da Beatriz porque ela não para desde que chegou”. “A Iara vai ficar sem recreio para aprender a escutar”. “Pra que essa agitação toda Bianca? Calma aí”. “Cleide, os movimentos são devagar”. “A Ana deve estar com algum problema porque não para de falar um minuto”. “Na escola é lugar de dançar desse jeito, Jaíza? Pode parar com essa rebolação”.

Contudo, de repente, em um ensaio de festa, naquele mesmo currículo, as meninas são convocadas a se comportarem de modo oposto às demandas que lhes são feitas cotidianamente no currículo investigado. São convocadas a assumir momentaneamente o lugar daquela que se move e rebola. É o que pode ser visto no episódio narrado a seguir:

Episódio 15

Termina o recreio e descemos para a quadra para ensaiar. Começa o ensaio com a música “Vida Boa”.⁷⁰ A professora de Educação Física chama a atenção das crianças:

— Começou a música é para todo mundo dançar. As meninas ó (como se estivesse balançando o vestido) e os meninos dançam com os braços para trás, pelo amor de Deus!

A coordenadora completa:

— Rebola meninas, pra ficar bonitinho! As meninas estão muito devagar... rebola aí, balance esse vestido. E os meninos mãos para trás.

Enquanto dançam, Miguel faz o arrocha.⁷¹ A coordenadora vê e diz:

— Isso! Tá bonitinho. Vai meninos... igual ao Miguel. Os meninos dançam o arrocha.

Marina os imita e a coordenadora a corrige:

— Me ajuda aí né?! Conserta esse corpo. Menina é rebolando e balançando o vestido!

Marina para e continua o ensaio balançando seu vestido e num disfarçado rebolado.

A coordenadora a elogia:

— Isso! Agora está bonitinha!

Marina sorri e continua o ensaio. (Diário de Campo, 2º ano, 28 de junho de 2017).

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/victor-leo/797049/>>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 17 desta dissertação.

⁷¹ O arrocha é um ritmo originário da Bahia e muito presente hoje nas coreografias e shows de músicas sertanejas. O arrocha é feito colocando-se uma das mãos fechada sobre a testa e balançando o quadril. Na escola, a diferença está no fato de Miguel colocar a mão sobre a testa e movimentar seu corpo somente de um lado para o outro.

Uma série de mecanismos de poder atuam no currículo produzindo meninas e meninos de modo relacional e diferenciado. As meninas precisam ser “menina de vestido e que rebola”. As meninas precisam “ser mulher”. E “ser mulher”, no currículo investigado, é tudo o que um menino não deve ser: estar trajada com vestido rodado, colares, brincos, maquiada, batom, ser comportada, simpática e que rebola. Por meio dessa prática, os corpos das meninas vão sendo classificados e diferenciados do que é ser um corpo de menino. Afinal, no currículo com música um corpo deve ser menino ou menina.

No entanto, apesar de uma série de investimentos no currículo com música para formar corpos adequados de meninas e de meninos, há, ainda assim, conflitos. As meninas que muitas vezes são repreendidas em outros momentos, como no recreio, por exemplo, por estarem rebolando, nos ensaios são motivadas a rebolar enquanto dançam. Quando não rebolam são recriminadas e consideradas “muito devagar”. Apesar de o currículo com música demandar que a menina seja “devagar” e “difícil”, no *currículo com música e festa* o fato de ela não rebolar é motivo para ser classificada como “muito devagar”, ou seja, é o modo como o corpo de uma menina não deve estar. Afinal, ela tem que rebolar, ser “atirada” naquele momento. Talvez isso cause estranhamento nas meninas pelo fato de terem seus corpos, a todo momento, regulados na escola.

Além disso, é demandado que os corpos das meninas mostrem rejeição a qualquer tipo de masculinidade. Assim, como reflexo dessa produção, Marina dançar o arrocha igual aos meninos é motivo de conserto do seu corpo porque desestabiliza a normalidade. O corpo menina é produzido como um corpo que não deve dançar o arrocha. Ela precisa seguir a norma, rebolar e balançar o vestido para ficar “bonitinha”, ela precisa ser “menina de verdade” (PARAÍSO, 2010). Mas o próprio currículo com música tem conflitos para definir o que é mesmo adequado para a “menina de verdade”. Dançar o arrocha, que em outros momentos é inaceitável tanto para meninos como para meninas, na festa é somente autorizado para os meninos.

Já com relação aos meninos, a vigilância recai sobre a sua postura que deve se parecer com tudo que é considerado masculino. Há uma preocupação para que se vistam como meninos caipiras de botina, camisa xadrez, bigode. É como se, além de se fantasiarem de caipiras, também se fantasiassem de homens; como se já trabalhassem ali uma prévia do másculo, pois já consideram que “[...] quem é homem desenvolve, na puberdade, caracteres sexuais secundários como massa muscular, ombros largos, pelos no corpo e no rosto, voz grave” (REIS, 2011, p. 60). Apesar das vestes rudes, é demandado dos meninos que sejam cordiais com as meninas; é demandado que sejam cavalheiros. Os mesmos meninos que no currículo com música vi, inúmeras vezes, demandado que fossem rudes, másculos, machos, “meninos de

verdade”, na festa precisavam ser cavalheiros. Ser cavalheiro na festa, para além de formar par com as meninas, é ser gentil, cortês, ir atrás, esperar por elas, ajoelhar-se e estender uma das mãos às meninas. Nesse momento eles precisam se comportar de maneira delicada com elas. Eles precisam corresponder ao que se espera de um menino-gentil ou de um homem-cavalheiro. Afinal tanto o menino-gentil como o homem-cavalheiro precisam ser dignos, nobres, ter boas atitudes, boas intenções, bons sentimentos e jamais destratar uma dama ou menina.

Estabelece-se, então, um conflito entre o que se produz como menino e menina no *currículo com música* durante todo o ano letivo e o que se produz como menino e menina no *currículo com música e festa*, pois em um momento demanda-se que eles sejam rudes, em outros, que sejam delicados. Em pesquisa realizada por Reis (2011), por exemplo, fica evidente que expressar a afetividade é uma das características utilizadas para definir “quem é bicha ou bichinha” no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental por ela investigado. No entanto, para uma festa tradicional funcionar na escola, mesmo que momentaneamente, os meninos precisam ser delicados e gentis com as meninas. O currículo investigado põe assim em conflito seus ensinamentos ao longo do ano. Ele não consegue seguir, todo o tempo, seus ensinamentos “ao pé da letra”. Até mesmo porque, como tão bem mostrou Corazza (2001, p. 12), em se tratando de currículo “esse ao pé da letra não existe”.

Assim, o *currículo com música*, no qual as normas de gênero são a todo instante vigiadas, reiteradas, demanda das crianças comportamentos distintos. Comportamentos que podem se fazer presentes no currículo com música, somente quando é demandado. Afinal, o *currículo com música* por meio de práticas cotidianas divide, hierarquiza e ensina a ser meninas e meninos. Isso porque o currículo é “um texto que forma e produz modos de agir e conduzir” (PARAÍSO, 2007, p. 93). Trata-se de “uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidas em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia” (PARAÍSO, 2007, p. 93 e 94).

Outro exemplo acontece quando, no decorrer da música, canta-se “Moro num lugar/ numa casinha inocente do sertão/ de fogo baixo aceso no fogão/ fogão à lenha ai ai...” e a professora lá da frente grita: “Meninas, fogão! Correm todas para o fogão”. Educadas também para os afazeres domésticos, as meninas já parecem entender que o fogão é realmente de responsabilidade delas. Elas imaginam um fogão ali e ficam ao redor dele, enquanto os meninos ocupam-se das “vaquinha leiteira/ um burro bão...” (Diário de Campo, 28/06/2017). Ademais, a atividade doméstica “que é discursivamente atribuído como ajuda para eles, é imputado como uma obrigação às mulheres” (AGUIAR, 2017, p. 64). Vemos assim, como a menina é “produzida, moldada e ‘fabricada’ em diferentes práticas discursivas, em relações heterogêneas

de poder-saber” (PARAÍSO, 2006, p. 101). A “menina de verdade” é aquela que “trabalha [...], ela segue regras [...], ela é boa, bem comportada, não racional” (WALKERDINE, 1999, p. 77 e 78); ela se dedica aos afazeres domésticos e à sua capacidade de ser sempre outra.

A associação das mulheres a certos tipos de trabalho domésticos vem sendo estabelecida historicamente. Em diferentes sociedades, “seu trabalho era da ordem do doméstico” (PERROT, 2008, p. 109) e isso foi estabelecendo uma continuidade histórica, como já foi mostrado pelos estudos das mulheres, pelos estudos de gênero e pelos diferentes feminismos. Voltadas para o privado, para o cuidado, as mulheres foram educadas sabendo que não podiam “estragar-se a nenhum talento em prejuízo de seus deveres, já que sua vida, embora menos laboriosa, deve ser mais assídua a suas tarefas corriqueiras” (CORAZZA, 2004, p. 284). Trata-se de uma educação que coloca “as mulheres fora da racionalidade” (WALKERDINE, 2007, p. 9). Em síntese, embora muitas mudanças tenham ocorrido atualmente, “o entendimento da mulher como situada no interior” continua sendo “produzido em diferentes práticas discursivas” (PARAÍSO, 2007, p. 141). Ele é produzido também no currículo com música aqui investigado.

Percebe-se, ainda, que é demandado que os meninos afastem-se ao máximo dos afazeres domésticos e do modo de ser atribuído à menina. Dessa maneira, a responsabilidade dos meninos recai sobre trabalhos externos: cuidar das vaquinhas, do burro, do quintal, da plantação. Demarcadas e naturalizadas as funções, ensina-se no currículo com música modos de ser menino e menina culturalmente constituídos e socialmente construídos. Assim, “por meio dessa separação prescrita, gostos e hábitos comuns são produzidos, pela convivência cotidiana e, ao mesmo tempo, naturalizados como próprios a cada corpo” (REIS, 2011, p. 56).

No currículo investigado, os corpos são minuciosamente observados. São a todo instante classificados, avaliados, vigiados, controlados, constituídos de acordo com seu gênero. Embora haja conflitos nos seus ensinamentos, as crianças mostram estar atentas ao que o *currículo com música* vem ensinando e ao que o currículo com música e festa vem demandando. No entanto, elas acabam por resistir ao que lhes é ordenado em alguns momentos.

5.3 De repente dançar é coisa de menina? Resistência, escapes e enfrentamentos no currículo com música e festa

A regulação dos corpos é constante no currículo com música e acontece de maneira diferente para meninos e meninas. O currículo com música, que durante tanto tempo lutou por corpos parados, sem movimentos, obedientes, quietos, fixos, parece ter ensinado também, em algum momento, que dançar é coisa de menina. No currículo investigado, cotidianamente, há

escapes e enfrentamentos dos meninos para resistir tanto ao que lhes é ensinado sobre as músicas quanto sobre as danças permitidas.

É por isso que são constantes as tentativas de correção dos meninos, tais como: “O Rafael deve estar achando que está no bloco de carnaval, só pode!” “Mateus, para com essa dança agora”. “Eu queria saber quem te falou que agora é hora de cantar e dançar, Lucas?” “Marcos, é para relaxar e não para dançar”. “O Felipe já deve ter acabado porque está ali dançando”. “Que batuque é esse, Marcelo? Você está na aula de música?” “Luiz, já parou com isso aí? Deixa pra você dançar e cantar na sua casa”. “Agora, aula de português é para dançar?” “É para prestar atenção e não para cantar e dançar, Jorge”. “Augusto, eu deixei dançar? Vocês me pediram para pegar livro!”

Os meninos, que tanto produzem escapes no currículo com música, na festa também resistem a fazer o que lhes é ordenado. Isso ocorre, por exemplo, quando algumas crianças dizem não querer dançar, porque acham que isso não é “coisa de menino”. Isso pode ser evidenciado no episódio a seguir:

Episódio 16

Descemos para o ensaio. Muitas crianças assentam na escada da quadra. A coordenadora assustada pergunta por que estão sentados ali. Com exceção de Júlia que irá viajar, Luiz, Thiago e João respondem que não querem dançar. A coordenadora insiste e eles dizem que não. A coordenadora diz estar muito triste com eles e eles parecem não se importar. Sento junto com eles e pergunto por que não irão dançar. Luiz diz que não gosta de dançar, só gosta de cantar e completa:

- “Dançar é coisa de menina e não coisa de menino”. Thiago e João concordam. Douglas ainda acrescenta: “Credo. Odeio dançar”. Pergunto a ele por que e ele responde que não gosta de nada que é de menina. Pergunto a Luiz, então, o que ele gosta de cantar. Thiago responde:

— *Let it go!*

Luiz: “Ah ó. Eu não sou menina não. Gosto da Aline Barros”.

A professora grita que já que não irão dançar também não vão brincar e os chama para sentar dentro da quadra. (Diário de Campo, 1º ano, 18 de maio de 2017).

Em uma preparação para uma festa, muda-se a lógica cotidiana do currículo com música, e os meninos que tanto são chamados a atenção por dançar e/ou cantar, são convocados a dançar, a se mover, a sair do lugar. Quando os meninos são chamados a isso, no ritmo imposto a eles, há resistência e a justificativa é que dançar é atividade de menina. Nesse momento, os meninos também fazem uma distinção entre o que é de menino e o que é de menina. Para eles, cantar é de menino e dançar, de menina.

Luiz, Thiago e João não agem de acordo com o que era esperado deles pelo currículo com música e festa. Por mais que na escola haja uma sede incessante por corpos quietos, parados, em ordem, em que só os gestos do relaxamento são autorizados, aquele era o momento

de escutar e cantar outras músicas, momento de dançar, de movimentar os corpos para além do relaxamento. No entanto, os meninos atendem às normas de gênero que o currículo com música lhes ensina e dizem que dançar não é uma atividade masculina. Essa norma também era ensinada na escola em momentos diferentes daqueles dos ensaios para a festa junina. Então, podemos perguntar: Teriam os meninos aprendido o que tanto lhes foi ensinado em outros momentos naquele currículo? É apenas uma estratégia para fazerem o que querem ou para não fazerem aquilo que não querem?

Não foram raras as vezes em que os meninos foram chamados a atenção pelo fato de estarem dançando e de se atribuir a atividade de dançar às meninas. Em um dia de observação, por exemplo, as crianças aguardavam em filas para o relaxamento. Nesse dia, em especial, estavam todos sem recreio devido ao que foi chamado de mau comportamento. Keven dançava balançando seu corpo. A coordenadora chega e chama sua atenção: “Que bonito! Está igual uma mocinha”. Os colegas começam a rir e Keven para imediatamente (Diário de Campo, 4 de maio de 2017).

A heteronormatividade⁷² tem força de regulação tão grande que faz com que as crianças parem imediatamente o que estão fazendo quando são ameaçadas ou chamadas pelo gênero oposto. Talvez nem entendam, mas sabem que isso é algo estranho, que as tornam motivo de deboche pelos demais colegas. É a norma que condiciona corpos no currículo investigado e atua “produzindo a inteligibilidade da vida, [que] precedem corpos, de tal modo que são interpelados a reproduzi-las para tornarem-se reconhecíveis como sujeitos” (OLIVEIRA, 2016, p. 59) pertencentes ao seu grupo. A norma é uma relação de poder que produz corpos adequados, regulados, generificados.

O currículo com música ensinou aos meninos, em determinados momentos, que “dançar é coisa de menina”. No momento seguinte, eles repetem o que lhes foi ensinado porque lhes ajuda a justificar sua recusa a dançar um tipo de música que não querem, em um momento em que também não querem dançar. Os ensinamentos do currículo entram em conflito e algumas crianças parecem perceber e usar isso para fazer o que querem ou para não fazer o que não desejam.

Nesse mesmo dia, nos dois primeiros horários da aula, assistimos ao filme *Frozen: uma aventura congelante*, da Walt Disney. As professoras precisavam de uma reunião conjunta e não encontraram outra forma a não ser juntar as turmas no pátio e colocar um filme. Antes de começar a sessão, uma das professoras chega até mim e diz estar preocupada “porque esse filme

⁷² Esse conceito é aqui compreendido como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79).

é mais para menina!” Por isso, imaginou que os meninos não fossem querer assistir. O filme inicia e as crianças não falam nada a esse respeito. Eu e as duas auxiliares ficamos assistindo com as turmas. No entanto, quando começa a tocar a faixa principal do filme, *Let it go*, Luiz faz alguns movimentos com seu corpo. Uma das auxiliares diz para ele: “Está linda, Elsa!” Luiz para e a encara. Os colegas que estavam próximos ficam rindo e chamando Luiz de Elsa, e ele ameaça contar para a coordenadora. Talvez para evitar uma punição comumente dada às crianças, não ir à aula de Educação Física, eles param (Diário de Campo, 18/05/2017).

Luiz não suporta ser chamado de Elsa nem ser elogiado como “linda”. Para seus colegas isso é motivo de zoação.⁷³ Talvez naquele momento Luiz quisesse se expressar, permitir que seu corpo falasse. Mas ao escapar do que era esperado para aquele momento, ele é chamado de Elsa, de linda. Pela sua reação, ser chamado assim parece ter soado como uma ofensa. Além disso, foi motivo para arrancar risos de seus colegas, mostrando que aqueles que agem como Luiz são considerados “atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer” (LOURO, 2004, p. 87). São “tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção” (LOURO, 2004, p. 87).

No currículo, diferentes instrumentos são utilizados para generificar os corpos e para definir meninos e meninas. A Auxiliar da escola usa um deles ao chamar Luiz de Elsa e linda. Luiz, ao parar e encarar a auxiliar, mostra que entendeu a crítica que lhe foi lançada. Não obstante, seus colegas, ao rirem, também mostram que entenderam e reforçam ao fazerem chacota chamando Luiz de Elsa.

As crianças mostram estar atentas às demandas do currículo e acabam por se confundir aos ensinamentos desse currículo. Ser menino no currículo com música e festa é também entender que esse é o momento em que todas as crianças podem e devem dançar de acordo com o que foi pensado para um determinado gênero. Não precisam e nem devem “parar o corpo e movimentar só o cérebro” (Diário de Campo, 25 de maio de 2017) como é exigido dentro de sala de aula. Assim, o *currículo com música e festa*, atravessado por diversos discursos, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Normaliza e produz corpos generificados. Afinal, “o corpo só existe porque os discursos o denominam dessa forma” (CALDEIRA, 2016, p. 174). Contudo, as crianças mostram no “grande dia” da festa que o currículo é mesmo “território incontrolável”, como vem afirmando Paraíso (2016).

⁷³ A zoação é uma técnica de regulação da sexualidade usada também para jovens, como mostram Sales e Paraíso (2013).

5.4 No currículo com música e festa tudo dança!

“Se soltem”. “Balancem os corpos”. “Mostrem o remelexo. “Prestem atenção no ritmo da música para acompanharem”. “Se ficarem na dúvida, olhem para o colega da frente”. “Observem o chão marcando onde vocês devem ficar”. “Marquem o colega que está do lado para não fazerem confusão na hora de se posicionarem. “Venham bem bonitos”. “Pelo amor de Deus, não atrasem! Tem o horário certinho no convite. Avisem os papais e mães de vocês que não podem atrasar e de preferência chegar 15 minutos antes” (Diário de Campo, 30 de junho de 2017). Esses foram os pedidos feitos às crianças um dia antes da festa junina. Os corpos precisavam estar sincronizados para entrarem em cena no currículo. As normas tinham que ser vividas. As regras tinham que ser seguidas à risca. Afinal, as festas escolares se constituem “em modos pelos quais os corpos são postos em movimentos pelo currículo” (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

No entanto, diante de tantas demandas, normalizações, ordenamentos, divisões e raciocínios generificados em momentos distintos, as crianças, no “*grande dia*”, no “*dia tão esperado*”, no “*dia de festa*”, mostram que outros modos de vida nesse currículo são possíveis. Elas nos mostram, esgotadas de fixidez, que “tudo vaza” (DELEUZE; GUATTARI, 1996), já que as crianças sempre encontram “uma saída” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30) das formas que deturpam os desejos e impedem de dançar no embalo das sensações sentidas pelo corpo.

O corpo, que é também “a experiência da liberdade e de seus limites” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 37), no dia da festa junina se solta e entra no ritmo da música. No currículo com música e festa, o corpo se deixa atravessar pelos embalos dos movimentos, se deixa contagiar pelo “clima” da festa e, claro, faz o currículo com música, que busca enquadrar e ordenar, simplesmente dançar. Afinal, por que não se pode ter um currículo dançante? Por que só as crianças têm que estar a todo momento dançando? Não poderia o currículo com a música também dançar? As crianças mostram que sim. As crianças fazem o currículo com a música, seus ordenamentos e prescrições, se perder nas suas regras e dançar.

O “*dia tão esperado*” chegou e junto com ele uma quadra enfeitada com balões e bandeirinhas coloridas desde a entrada. A festa ia se completando com a chegada das crianças: meninas maquiadas, de tranças e cabelos amarrados e com seus vestidos rodados, alguns longos, outros curtos; meninos com seus paletós, bigodes, camisa xadrez, botinas. As crianças chegam com seus/suas convidados/as (Diário de Campo, 1º de julho de 2017). O currículo com música, que durante tanto tempo parecia querer parar, impedir o movimento, acalmar, possibilita

movimentar, sair do lugar, alegrar, contagiar e dançar. Mesmo no dia da festa, fica evidente como nos ensaios os corpos eram separados e hierarquizados de acordo com as normas de gênero. Como mostra Meireles (2018, p. 159), ao reforçar as diferenças entre os gêneros, cria-se “modos padronizados de vestir, de ser e de se comportar para cada um dos gêneros”. No entanto, no currículo com música e festa, as normas parecem difíceis demais de serem garantidas no momento da apresentação. O currículo com a música que normaliza se abre para os escapes porque parece impossível naquele momento garantir o ordenamento e o controle.

No microfone, a diretora anuncia que iniciarão as apresentações dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Agitadas, as crianças se organizam em uma sala, onde já havia sido combinado. Insegura de qualquer deslize por parte das crianças, a professora entra e fica junto com elas (Diário de Campo, 1º de julho de 2017). Em uma das apresentações, os três primeiros anos dançam e cantam juntos a música *Folia do Bem-Querer*.⁷⁴ Ensaiados para se abraçarem no refrão com seus respectivos pares, as crianças se misturam cantando “Abraça com ternura o bem-querer do seu amor” e abraçam o/a colega que está mais próximo. A professora tenta organizar para que abraçam formando pares menino/menina, mas elas parecem insistir em abraçar outros/as crianças. Elas não abraçam os/as colegas indicados/as pela professora. O refrão se repete e mais uma vez vê-se meninos abraçando meninos e meninas abraçando meninas. O currículo ordenador das normas de gênero *dança* pelo menos momentaneamente. A professora não insiste mais; parece desistir, se entregar. Ela também abraça quem está ao seu lado (Diário de Campo, 1º de julho de 2017).

Vê-se naquele momento que, claramente, a festa e o contágio que ela produz implodem os controles do currículo. As crianças desacomodam o currículo com a música. Mostram que, mesmo ensaiadas, outros modos de estar e fazer são possíveis. Fica evidente que há uma “incompatibilidade da infância contemporânea com as estratégias disciplinares” (CARVALHAR, 2009, p. 125) do currículo com a música investigado. Diante de um currículo que divide, exclui, impõe, seleciona meninos para formar par com meninas, as crianças convidam o currículo com a música a entrar em seus embalos, construir outros possíveis, a fazer festa.

O currículo com música na festa vê atropeladas as normas tão desejadas e percebe que as crianças vivenciam o currículo de diferentes modos. Cansadas de saberem quem eram seus pares, elas lançam-se a outros, trocam pares, escapam da fixidez de que menino tem que dançar com menina, ultrapassam as fronteiras de gênero que insistem em serem demarcadas. Abrem-

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gTmIfeYBZw4>>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 18 desta dissertação.

se espaços para novas experiências. Claramente para as crianças não importa se estão dançando com meninos e/ou meninas, e, sim, as experiências que estão sendo vividas. Elas fazem vacilar os ordenamentos do currículo com música. As crianças se permitem dançar sem limites, sem tom e som das normas de gênero e dos ordenamentos do currículo com música investigado.

Assim, o currículo com música entra em sintonia com os desejos⁷⁵ das crianças e baila na festa junina. Na apresentação do 2º ano, Marina faz o arrocha junto com os meninos. Nos ensaios ela havia sido interrompida, cortada, de dançar o arrocha, tido como “passo para os meninos”. No entanto, Marina parece se libertar das afinações do currículo no dia da apresentação e faz o arrocha. Ela convida o currículo a dançar perigosamente, a traçar possíveis, “a produzir alegrias” (PARAÍSO, 2009). Assim, movida pelo desejo de dançar o arrocha, Marina contagia outras meninas, que também o dançam. Não obstante, a professora que dançava com as crianças acaba também dançando o arrocha. O currículo com música, que em tantos momentos na escola investigada cobrava “o voltar aos eixos”, parece fascinado e contagiado pela alegria da festa e evidencia que, de fato, “um currículo pode ser *um lugar privilegiado de contágio do desejo*” (PARAÍSO, 2009, p. 286).

O currículo com música na festa é *atraente* e se torna irresistível às vivências das crianças e da professora. Possibilita às *crianças ocupar a quadra com intensidade, fazer seus corpos mexerem*. Os corpos se soltam, movimentam o que está em fuga, reinventam e criam no currículo. Os corpos escapam da mesmice e da vida morna, rasa e sem graça que emerge de um currículo que interdita outros possíveis. Desfaz a sua vontade de corpos generificados, *de meninas dançando com meninos, de meninas rebolando e meninos dançando o arrocha*, e permite que os corpos sejam dança, fluidez.

Marina contamina com a necessidade de fazer o currículo com música explodir com vida. Naquele momento, corpos generificados no currículo experimentam outras possibilidades de movimento. Marina mostra que não precisa deixar de dançar o arrocha para ser menina. Na mesma direção, as crianças, ao abraçarem quem está ao lado, mostram que os pares não precisam ser de meninos e meninas para exprimir afetos.

No “dia perfeito, pra fazer tudo direito”⁷⁶ as crianças apresentam formas de ser e estar inéditas no currículo com música investigado. Elas mostram que é possível criar estratégias e

⁷⁵ Como explicita Paraíso (2009, p. 278), trabalhando com a noção de desejo de Deleuze e Guattari, desejo é “fábrica, potência, alegria”. Desejo que “é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver”.

⁷⁶ Trecho da música que foi apresentada pelas crianças do 1º ano. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/falamansa/um-dia-perfeito.html>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 19 desta dissertação.

produzir outros modos de estar e de fazer. Além disso, mostram que o corpo significa! Comunica! Grita! Contesta! Subverte! Mostram que o corpo pode sempre mais do que determina o currículo com música. Isso porque o corpo não é “uma unidade delimitada e delimitável em termos de gênero e de sexualidade”, como destaca Ranniery (2018, p. 210). Assim, no dia da festa, o currículo com música investigado forçadamente se abre para ver que interromper as normas, as regulações e os ordenamentos pode ser, de fato, uma festa!

Além disso, as crianças cantam as músicas que gostam, dançam com elas e, juntos, compõem passos peculiares no currículo. É o que mostro no próximo capítulo.

6 COMPOSIÇÕES PECULIARES: *CURRÍCULO-MUSICADO* E O SILÊNCIO

Como seria um currículo com músicas de todos os tipos, para todos os gostos nos mais variados tons? É possível que isso aconteça? Conseguimos imaginar um currículo com música assim? Cabem em um currículo o *funk*, o *gospel*, o *axé*, o *fórró*, o *sertanejo*, o *pop*, o *samba*, o *reggae*, a música clássica, as trilhas sonoras de filmes e desenhos e o *rock*⁷⁷ da mesma forma que galinha pintadinha e as músicas consideradas pelas professoras como infantis ou “pedagógicas”? Se esse currículo estiver tomado pela força e pelo desejo das crianças, todas essas músicas cabem no currículo. As crianças carregam forças que explodem as regras, os controles. Uma força sentida pelo corpo e “[...] que deflagra a sensação” (MARTINS, 2013, p. 1). Como sugere Martins (2013, p. 1), a “força tem uma relação íntima com a sensação [...] ela é desencadeadora do devir [...]”.

Na escola pesquisada, o currículo do início até o fim do ano letivo⁷⁸ é pura festa e cheio de música. No decorrer da pesquisa, em um período de 8 meses letivos observados, foram 145⁷⁹ músicas dos mais variados gêneros⁸⁰, 6 festas⁸¹ e muitos corpos bailando. O currículo é pura música! É musicado! É com ele que as músicas se misturam, nas fronteiras, nos possíveis, permitindo algo novo. É com ele também que o tremor e a vibração das músicas e dos corpos são redescobertos, reinventados, ensinados. É com ele ainda que as músicas entram em conflito e disputam espaço com as demandas e os saberes do currículo oficial. Sendo que no *currículo-musicado* ensina-se, inclusive, saberes que a professora considera importantes nessa etapa do ensino para se alfabetizar.

A música, tão presente na vida das crianças, possibilita, talvez por sua intensidade, diferentes sensações nas crianças observadas nesta pesquisa. Para Rhuan, do terceiro ano, não tem nada melhor que cantar, porque assim ele se sente “*em paz*”. Já Rafael, também do terceiro ano, afirma que “*a música traz alegria, coisa boa*”. Na mesma direção, também para Paula, do primeiro ano, “*a música traz felicidade*”. Já para Maria, do primeiro ano, “*o amor*”. Enquanto Isabella, do segundo ano, se sente em um palco e imagina um monte de gente assistindo ela cantar e dançar (Trechos das entrevistas realizadas no dia 17 de novembro de 2017). Nesse caso, a música desperta a vontade de dançar. Aliás, música e dança estão muitas vezes bastante

⁷⁷ Em entrevista realizada com as crianças, esses foram os gêneros musicais citados como os preferidos.

⁷⁸ Por mais que eu não tenha acompanhado as turmas no decorrer de um ano, minha presença iniciou no final do ano letivo, o que me dá base para fazer essa afirmação.

⁷⁹ Ver músicas no anexo 20 desta dissertação.

⁸⁰ Funk, sertanejo, gospel, desenhos infantis, músicas pedagógicas, reggae, pop, axé, fórró, samba, trilha sonora de filmes, clássicas.

⁸¹ Final de ano, carnaval, dia das mães, festa junina, festa de despedida, festa de aniversário.

próximas no currículo investigado. Não é à toa que Nietzsche (2012) nos diz que é perdido todo o dia em que se deixa de dançar (p. 251). Vitor, do primeiro ano, diz “*eu gosto de cantar e dançar porque eu aprendo a mexer meu corpo. Faço uns movimentos mó legal*”.

Mesmo com as normas, as regras que insistem e ensinam a Isabelle, por exemplo, que “*na escola não se pode cantar várias músicas*”, no currículo com música, as crianças não se negam a serem tocadas e ensinadas pelas diferentes sonoridades. É isto que mostro e discuto neste capítulo, esse medo do incontrolável. O argumento aqui desenvolvido é o de que *currículo-musicado* é uma composição que ensina até mesmo nos pedidos incessantes de silêncio. No entanto, por mais que o currículo planejado não considere que via essas músicas, além das músicas pedagógicas, se pode aprender, as crianças mostram que sim e além disso, elas valorizam o que lhes é ensinado. Mostram que o currículo com música toca e criam juntos fora do estabelecido.

Este capítulo tem como objetivo analisar como, em um *currículo-musicado*, se ensina, por meio das músicas, importantes habilidades para o Ensino Fundamental. Para tanto, na primeira parte mostro como no *currículo-musicado* as músicas divulgam saberes e na segunda apresento como diante do silêncio o *currículo-musicado* dança.

6.1 Aprendendo no ritmo de um “Som horrível”: saberes no currículo-musicado

Como conceitua Paraíso (2009), o currículo é território “cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares” (PARAÍSO, 2009, p. 278). O *currículo-musicado*, por sua vez, mostra que o currículo não é tão homogeneizador e controlador. Sensível à disputa de expressividades, o currículo dança! É um espaço onde outros possíveis são inventados, encontros saboreados, afectos produzidos, outros sons são experimentados e saberes são produzidos.

Saber é aqui entendido como “o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 2005, p. 220). É o “campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam”. Enfim, “um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2005, p. 220). Dessa forma, os saberes ensinados pelas músicas, por mais que as professoras não os considerem, não deixam de ser saberes.

Na escola investigada não foram poucas as vezes que diversos gêneros musicais se fizeram presentes no currículo. No decorrer das aulas, nas filas para as atividades, nas atividades da “escola integrada”, nas festas, no caminho até as salas, nos banheiros, na cantina, no pátio, na educação física e até mesmo durante uma prova onde o silêncio é imprescindível. As crianças gostavam de fazer som no tempo real. Além de fazer o som, elas gostavam de mover o corpo com alguns sons que incomodavam as professoras “*pode parar com esse som horrível, Matias. Com tanta música boa você me solta essa ‘belezura’*”. No entanto, eram essas músicas que estavam frequentemente lhes ensinando algo novo no *currículo-musicado*.

Não era só Matias que insistia em alguns sons. “*A professora já falou que não pode cantar esse tipo de música*”, diz Maria se referindo ao funk do Kevinho. “*Tem várias*”, diz Isabela quando questionada por mim se existia algum tipo de música que ela cantava em casa, na rua ou com os colegas que ela achava que não podia ser cantada na escola. “*Nú! Eu canto demais, mas aqui não pode*”, responde Marcelo a respeito das músicas sertanejas. “*Eu amo ‘Opaganastar’*”⁸², mas só canto ela quando estou na minha casa”, responde Gabriel. “*Eu gosto muito das músicas que canta na minha igreja, mas na escola nunca cantou música que passa na minha igreja*”, afirma Rafael. (Trecho das entrevistas realizadas no dia 17 de novembro de 2017) “*Para de cantar isso!*”, diz Mateus, com os olhos arregalados, a Júlia que cantava a música “Cheguei” da cantora Ludmilla (Trecho do diário de campo, 30 de maio de 2017).

Os motivos para isso são diversos. “*A professora fala que essa música não é música de escola*”, afirma Ricardo sobre o funk. “*Eu não canto outras músicas na escola porque a professora põe para fora*”, diz João Marcos. “*Você vai ficar sem recreio, bobo!*”, avisa Matheus a Gabriel por estar cantando o pagode do Thiaguinho⁸³. “*Rafael, me dá sua agenda que vou avisar sua mãe que você acha que está no Mineirão e não na sala de aula*”, diz a professora a Rafael que cantava e dançava uma música de axé⁸⁴. “*A Adriana (coordenadora) vai amar conhecer as Anittas da sala*”, ameaça a professora as meninas Isa e Ana que cantavam a música Paradinha⁸⁵ da cantora Anitta. “*Hoje a educação física de vocês vai ser na secretaria*”, avisa a

⁸² Música Gangnam Style. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/psy/gangnam-style.html>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 21 desta dissertação.

⁸³ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/thiaguinho/ainda-bem.html>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 22 desta dissertação.

⁸⁴ Música “Largadinho”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/claudia-leitte/largadinho.html>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 23 desta dissertação.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/anitta/paradinha.html>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 24 desta dissertação.

professora aos alunos Matheus e Rhuan que não param de cantar e dançar forró⁸⁶ no fundo da sala.

Ficar sem recreio, ir para a secretaria, mandar bilhete na agenda, castigá-las na educação física. Essas eram algumas das formas que as professoras encontravam de ensinar às crianças que não podiam cantar algumas músicas na escola. No entanto, por mais que parassem de cantar e/ou dançar naquele momento, em outros elas voltavam a cantar, a dançar e a fazer movimentos iguais aos que eram demandados no relaxamento. Essas músicas insistiam mesmo em movimentar o currículo! Isso porque as crianças que se dizem tão apaixonadas pela música, se entregam às sonoridades que muitas vezes são desprezadas no currículo e que também ensinam. Sonoridades essas que não se enquadram dentro da norma, pelo contrário, as levam ao delírio. As crianças mergulham nas provocações possibilitadas pelas músicas, permitem sentir outro tipo de afinidade, experimentam novos percursos, experimentam sonoridades diferentes e insistem em aprender a coreografia, como mostro a seguir.

Episódio 17

A professora atrasa e a professora de Educação Física assume a aula. “Oh, a professora de vocês está atrasada e eu que vou ficar com vocês. Já me conhecem muito bem né? Então, colaborem!” Thaissa pergunta se não vão descer para a quadra. A professora responde que caso a turma se comporte, ela desce um pouquinho. Fomos para o pátio. A professora autoriza as crianças a brincarem com os jogos que estão em uma caixa. Flávia olha para Lucas que está cantando e dançando o “passinho do romano” perto de seus colegas. Ela tenta imitá-lo. Lucas diz:

- “Ou não é tão fácil não. Você tem que treinar e concentrar muito. Vai achando que é fácil. Vem cá pra você ver. Vou te ensinar”.

Flávia se aproxima de Lucas que continua dançando. Flávia tenta e aos poucos vai conseguindo se encaixar nos movimentos.

-Lucas: Isso! Só que aí você tem que virar mais rápido para a direita.

Flávia vira para esquerda.

Lucas: “Direita, minha filha!

Flávia vira seu corpo. A professora percebe e diz:

- “Que bonito vocês dois heim? A aula de dança já começou né?! Pode parar agora. Se eu ver isso de novo nós vamos voltar pra sala”.

Lucas e Flávia começam a rir e vão jogar com seus/suas colegas. Lucas diz a Flávia que depois treina mais com ela. (Diário de Campo, 5 de julho de 2017).

Lucas deixa claro para Flávia que ela precisa de concentração e treino para aprender e conseguir mexer no seu corpo no “passinho do romano”. Além de saber qual é o lado direito. No entanto, quando Flávia parece estar concentrada e aprendendo o “passinho” ela é interrompida pela professora que pede para que os dois parem. Para a professora, por mais que não tenha exigido nenhuma atividade específica, Lucas e Flávia não deveriam dançar naquele

⁸⁶ Música “Colo de menina”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/falamansa/colo-de-menina.html>. Acesso em: jul. 2017. Ver letra da música no anexo 25 desta dissertação.

momento. Aquele não era momento para “concentrar”, “treinar” e muito menos para “aprender” o “passinho do romano”. Ademais, caso insistissem, voltariam para a sala de aula.

No entanto, “treinar” e “concentrar-se” são verbos solicitados pelas professoras em vários momentos para que as crianças consigam aprender os saberes demandados pelo currículo oficial para sua faixa etária.

Eu não sei como que a Bianca vai aprender se ela não concentra na atividade”, “O Lucas só quer saber de conversar. Já eu quero saber a hora que ele vai concentrar no que tem pra fazer”, “Turma, se vocês não treinarem o alfabeto com o papai e com a mamãe vocês não vão aprender”, “Ana, você treinou com a vovó para a prova?”, “Beth, pede seu irmão para treinar com você! Ele já sabe a cursiva muito bem e pode te ensinar!”, “Bruno, cadê a concentração para ajudar na prova? Concentra na prova agora!”, “Ricardo, não concentra mesmo não. Só que depois não reclama que não está entendendo e que não consegue aprender”, “A Mel já está com 8 anos e ainda está com dificuldade nas vogais. Será por que? Será que ela treina em casa como a professora pede?”, “Gente, o para casa hoje é para treinar para a prova. Então, façam com mais atenção para vocês aprenderem e aproveitem para tirar as dúvidas”, “Malu, o que você não sabe, você tem que pedir alguém da sua casa para treinar com você. Não adianta deixar de fazer. Ai que você não vai aprender mesmo”, “Vitória você mora perto da Érika. Pede a ela para treinar com você. Você vai aprender rapidinho”, “Eu já estou até vendo gente no 2º ano de novo ano que vem. Não faz para casa, não treina em casa e quando chega na escola não concentra. Só um milagre! (Trechos do Diário de campo).

Para que as crianças consigam aprender elas precisam “treinar” e “concentrar-se”. Caso não façam isso, não aprenderão e podem ter, até mesmo, que repetir o ano. Da mesma forma, Flávia precisa concentrar-se e treinar, além de saber que “tem que virar o corpo mais rápido para a direita”, para aprender o “passinho”. Ou seja, assim como os momentos em sala de aula demandam concentração e treinamento, para aprender a coreografia do “passinho do romano” isso também é demandado. No entanto, na coreografia a professora interrompe e não percebe que também havia ali concentração e treino. Nesse sentido, os saberes constituídos e constituintes no *currículo-musicado*, estão estreitamente vinculados “ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2012, p. 191) *musicado*. Afinal, “todo saber assegura um exercício de poder” (MACHADO, 2015, p. 28). Por mais que exista uma correlação da música com o “desenvolvimento das habilidades que as crianças necessitam [...]” (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 41), no *currículo-musicado* isso não foi percebido pela professora em relação a Flávia e Lucas.

No final da mesma aula a professora canta: “Atenção! Concentração! Um minuto de atenção!” já que as crianças não paravam de conversar e ela precisava entregar um bilhete antes que os/as responsáveis chegassem para buscá-las. Mais uma vez, “concentrar-se” é demandado

no *currículo-musicado*. Porém, dessa vez, com uma música. O que não é de se estranhar, pois “a música no contexto da educação vem [...] atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...] traduzidos em canções” (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 45). Contudo, no *currículo-musicado* existem músicas “certas e adequadas” para isso que são “as músicas de organização”⁸⁷. Isso porque o “que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder” (SILVA, 2012, p. 191). Assim, ao autorizar e selecionar determinados saberes e conseqüentemente permitir que eles se apresentem de determinadas formas, o *currículo-musicado* divide, exclui e inclui formas de ensinar, concentrar, treinar, aprender, equilibrar. O que pode ser visto no episódio a seguir.

Episódio 18

A professora organiza a turma para o recreio. Léo conta para Douglas que seu irmão lhe ensinou a fazer a “sarrada no ar”. Douglas arregala os olhos. Léo pergunta a Douglas se ele sabe. Douglas responde que não e Léo diz:

- “Não é possível! Todo mundo sabe. Você quer aprender?”

Douglas imediatamente responde que sim. Léo:

- “Na hora que chegar no pátio eu te mostro. É fácil só tem que ter equilíbrio para fazer o movimento”.

Sáimos da sala e antes mesmo de ir ao banheiro lavar as mãos para o lanche, Léo tenta ensinar a Douglas a sarrada. Enquanto Douglas tenta, Léo diz:

- “Véi, pula mais alto e equilibra no ar as pernas e os braços”.

Douglas ensaia várias vezes a sarrada cantando “então sarra a bunda no chão” sob os olhos de Léo que vai lhe dando os comandos. Nesse momento crianças de outras turmas se aproximam e tentam fazer cantando. Sem entender o que estava acontecendo, a professora se aproxima e diz:

- Ah! Muito bem! Já começou o espetáculo!

As crianças se espalham. Professora:

- Vai lanchar agora e para com esse circo aqui!

Douglas e Léo atendem, mas Douglas continua fazendo a sarrada em alguns momentos do recreio. (Diário de campo, 24 de maio de 2017).

Para Douglas parece ser importante aprender a “sarrada no ar”. Afinal, esse movimento virou moda⁸⁸ e fazer a “sarrada no ar”, a ginga da “sarrada”, dá status no *currículo-musicado*. Tanto que Douglas, mesmo depois de a professora ter chamado sua atenção e a de Léo, continuou tentando. Não obstante, as crianças que se aproximaram tentaram fazer junto com os dois. Para essas crianças, assim como para Douglas e Léo, é um outro aprender. Eles estão

⁸⁷ Não defendo nesta dissertação que as músicas cantadas pelas crianças devem ser utilizadas para esses fins. No entanto, mostro como elas demandam posturas iguais às demandadas pelo currículo para que se aprenda.

⁸⁸ Disponível em: <<https://diversao.r7.com/pop/fotos/voce-conhece-a-sarrada-no-ar-movimento-criado-no-funk-vira-moda-entre-jovens-e-ganha-campeonatos-05072017#!/foto/1>>. Acesso em: 29 dez. 2007.

aprendendo coisas do movimento, que na idade deles “dá status”, chama a atenção. Para isso, tem que movimentar o corpo bem e ter equilíbrio.

Segundo Barbosa e El Malt (2007, p. 4), “a postura, o equilíbrio e a coordenação motora têm sido admitidos como bases importantes para a aquisição de muitas aprendizagens, incluindo a linguagem falada e a escrita”. Dessa forma, por meio das músicas e suas coreografias no *currículo-musicado*, as crianças ensinam e aprendem, umas com as outras, habilidades importantes. Porém, a escola continua proibindo porque ela não se dá conta de tudo isso que o *currículo-musicado* construído pelas crianças ensina. Além disso, “todo saber assegura um exercício de poder” (MACHADO, 2015, p. 28).

São tantos raciocínios fixadores que as professoras não percebem que as crianças estão aprendendo movimentos e desenvolturas que são importantes para elas. Marcela, do primeiro ano, por exemplo, ao ensinar o arrocha para Sara insiste que ela mexa mais o quadril. Rafael, do segundo ano, ensina a Robert dançar o axé balançando os braços para os lados e junto aos braços seu corpo, também na mesma direção. Gabriel, do terceiro ano, diz a Vitor que para dançar a música “Opaganastar” tem que “*ser esperto porque você coloca um pé e pula, coloca o outro e pula duas vezes. Tem que ser rápido para não errar e equilibrar*”. Sofia, primeiro ano, ensina a Lia a dançar a música paradinha da Anitta rebolando e fazendo o “quadrado de 4”. Para dançar “Olha a explosão” Matheus, terceiro ano, diz que “*se você não souber entender o ritmo da música, você pula na hora errada*”. Rafael fala com Bianca que se ela “decorar o refrão [da música “Deu onda”] com a parada que dá, você vai saber o que tem que fazer. O que você achar mais legal”. Paulo diz a Fernanda que forró “*se dança é dois passos para cada lado. Aí tem que ficar lembrando e contando 1,2, 1,2,1,2*” (Trechos do Diário de Campo).

Nessas brechas, essas músicas também ensinam movimentos, lateralidade, oralidade, memorização, improviso, criatividade e fazem o corpo bailar no *currículo-musicado*. Por isso, insisto em dizer que há, mesmo que rodeado por olhos vigilantes o tempo todo, um *currículo-musicado* composto pelas crianças. Elas driblam as forças que tentam aprisioná-las; se abrem aos possíveis e se entregam aos encontros e afectos⁸⁹ mesmo com a escola insistindo em calibrar os modos de ensinar. A força das crianças está além das normas que persistem e lutam para que tudo aconteça em total harmonia. Mesmo porque até parado o nosso corpo dança, “as veias

⁸⁹ O afecto é aqui entendido como um estado do corpo, como um encontro. Esse estado do corpo não se refere a “[...]uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 224 e 225). Segundo Martins (2013, p. 4), “trata-se de algo que se passa ‘entre’, de um ao outro. Esse algo é a sensação. É uma zona de indeterminação, de indiscernibilidade.

pulsam, o coração dá o ritmo, os olhos piscam em contracanto, a melodia dos órgãos não é ouvida porque passamos a vida inteira imersos em sua sinfonia” (TRINDADE, 2013)⁹⁰. E ainda assim, essa sinfonia acontece em diferentes ritmos.

As crianças acionam sensações possibilitadas pela música contra corpos ensaiados em movimentos regulados e fazem o *currículo-musicado* cair na dança. Como “máquinas desejanter⁹¹” (DELEUZE; GUATTARI, 2004) as crianças produzem conexões, criam, rasgam, torcem, balançam o *currículo-musicado*. Nessa produção desenfreada no *currículo-musicado* o desejo se cria e transborda. O *currículo-musicado* pode ser produzido, então, por meio de contágios múltiplos, desejo de afetar, desejo de cantar, de aprender, de dançar, e mover o próprio corpo em compassos distintos até nos ruídos e no silêncio.

6.2 “Faz uma tese do silêncio... ô momento bom e difícil de conseguir⁹²”: quando até os ruídos fazem dançar

Quando tudo parecia ter se apresentado nesse (re)arranjo, percebo que um outro instrumento se faz presente: o silêncio. Nas salas de aula há incansáveis pedidos de silêncio e mesmo assim, no que é considerado silêncio se pode escutar muitos sons. Som das mochilas. Som de cadernos. Som de passos. Som do pincel pontuando uma frase. Som do lápis caindo. Som de cadeiras arrastando. Som de mãos nas mesas. Som das folhas dos cadernos. Som das janelas sendo abertas. Som da porta se fechando. Som do sino. Som do fecho da mochila. Som da cortina. Som de um espirro. Som de uma tosse. Som de uma respiração. Som de corpos deslocando-se. Som de vidas. Parece haver um concerto no currículo, menos silêncio! O silêncio não existe naquele espaço, mas o desejo de sua presença é constante. O silêncio não podia ficar fora desse repertório; ele estava lá para ser escutado, reinventado e ressignificado.

No currículo-musicado “o silêncio é de ouro” (SCHAFER, 1991, p. 70) para as professoras.

Pelo amor de Deus, turma, faz silêncio!”, “Eu não quero ouvir barulho nem de mosquito. Quero silêncio total!”, “O que está acontecendo? Silêncio é silêncio! É não fazer barulho, não conversar, é fechar a boca!”, “Quem chegou agora é para chegar em silêncio para não atrapalhar”, “Gente, sem sonorização! Sem som para ouvirmos a história”, “O que está acontecendo com essa turma? Parece que vocês estão no 1º ano. Lá vocês me deixavam de cabelo em pé com essa conversaiada e sem fazer

⁹⁰ Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2013/08/25/espinoza-o-que-pode-o-corpo/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

⁹¹ O que define “as máquinas desejanter é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (DELEUZE; GUATTARI, 2004).

⁹² Fala da professora do 2º ano depois de muito insistir para que a turma fizesse silêncio.

silêncio!” “Agora é silêncio para fazermos a prova. Não quero um barulhinho”, “Ah! Essa turma está querendo mesmo ficar em sala no recreio escrevendo sobre o silêncio”, “Turma, passa um zíper aí na boca! Eu não aguento isso não”, “Eu vou esperar eles desconfiarem que eu quero é silêncio”, “Enquanto vocês não aprenderem o que é silêncio vocês vão perdendo as coisas boas que a gente planeja pensando em vocês”, “Uma turma que não sabe o que é silêncio não pode ir para a excursão”, “Quando eu canto essa música é para vocês pararem e ficarem em silêncio”. (Trechos do Diário de Campo).

No entanto, no *currículo-musicado* as crianças compõem com ele.

Compor com o silêncio no *currículo-musicado* é “desenhar um lugar, preestabelecer o que tem por lá, pôr algumas pedras, umas passagens, umas saídas, criar umas ranhuras que possam, quem sabe, atrapalhar uma visão que era clara” (FERRAZ, 2005, p. 97). É abrir uma brecha para uma improvisação livre. É colorir com outras cores toda harmonia. É suscitar um novo começo de forma que o caminho fique desimpedido para se inventar. É nessa esfera do silêncio que se passa o essencial, onde as crianças estão à espera de desdobrar-se. Elas reinventam o silêncio no ato de criá-lo. Elas fazem som. Ademais, “o silêncio é uma caixa de possibilidades” (SCHAFER, 1991, p. 71) e por isso, assim como o invisível, “não pode ser programado, mas só explorado [...]” (PELBART, 1993, p. 61).

As crianças fazem do silêncio um “presente para o corpo” (SCHAFER, 1991, p. 97). É em meio aos pedidos de silêncio que elas aproveitam para movimentá-lo. Elas ajeitam o corpo todo para musicar e ainda convidam seus/suas colegas a entrar nesse embalo, como mostro a seguir:

Episódio 19

A professora escreve a rotina no quadro. Em seguida, entrega uma folha com o álbum dos animais - cada letra do alfabeto tem um animal - e pede para que cada um/uma cora em silêncio. Enquanto colore Pietro canta a música “Malandramente” baixinho.

A professora escuta e diz:

- “Eu pedi o quê, Pietro?”

Pietro fica calado e não responde. Ela insiste:

- “O que eu pedi, Pietro?”

Pietro:

- “Silêncio”.

A professora diz que então é para ele obedecer.

Pietro não canta mais. No entanto, pisca para Manu que está ao seu lado, bate o lápis bem devagar na mesa e continua movimentando o corpo como estava ao cantar. Manu dança como ele rindo e depois para.

Pietro continua a atividade e depois de um tempo para de movimentar seu corpo. (Diário de campo, 09 de maio de 2017).

Pietro não deixa de atender ao pedido da professora que é o de fazer silêncio. Porém, ele escapa, cava um buraco nesse pedido e muda o caminho, sem enfrentar a professora, para seguir aquilo que ele gosta, mesmo ele sabendo que por mais que não estivesse cantando, ele

deveria estar com seu corpo quieto colorindo os desenhos. Ao piscar para Manu, que também começa a dançar, ambos entram nos embalos do silêncio e se entregam aos movimentos. Por meio de seus corpos eles fazem “proliferar o real para além da mortalidade mortífera que [...] é proposta e imposta por todos os lados” (PELBART, 1993, p. 22).

No *currículo-musicado* as crianças cortam o silêncio com sua “vida vibrante”, pois conforme aprendi com Schafer (1991, p. 71) “tudo pode acontecer para quebrá-lo”. Para Pietro dançar malandramente batendo com o lápis na mesa foi uma forma de quebrá-lo. O silêncio reverberou nos movimentos do seu corpo. O silêncio soou em seu corpo. Isso porque para Trindade (2013), o corpo “é uma potência em ato, uma força de existir”. O corpo está longe de ser homogeneizado. As relações que vamos estabelecendo com nosso corpo nos diz do que ele é capaz. Deleuze (2009, p. 169 e 170), em seu curso sobre Espinosa, diz “eu ponho a música que eu amo, aqui, todo meu corpo, e minha alma - isto vai por si - compõe suas relações com as relações sonoras. É isto que significa a música que eu amo: minha potência é aumentada”. Os corpos vibram com a música, com os bons encontros mesmo que em certo nível de silêncio.

O silêncio no *currículo-musicado* perde sua força controladora porque é um “estado positivo e feliz em si mesmo” (SCHAFER, 2001, p. 357). É através dele que as crianças apresentam alguns sons desconhecidos e criam “a oportunidade para cada um se ouvir” (SCHAFER, 2001, p. 80) e ouvir a seus corpos. Enquanto sua voz é silenciada, o corpo de Pietro cai no ritmo que cria com o próprio lápis e ensina a Manu a movimentar seu corpo em uma situação que era para ser de profundo silêncio. Isso porque mesmo que Pietro não se expresse oralmente, a música veio para ele. Ele só consegue dançar porque a música está tão presente, que ele consegue mover o corpo no ritmo da música mesmo no silêncio.

Segundo Barbosa e Borba (2011, p. 83), o silêncio “é um dos instrumentos que o professor tem ao seu alcance para obter o controle sobre os alunos, fazendo com que a sala de aula tenha ordem e que somente o mestre tenha a palavra e o aprendiz a escute”. No entanto, no *currículo-musicado* as crianças querem sempre preencher o silêncio, sendo que até um ruído incomoda a professora quando essa pede silêncio. Isso porque o “ruído é o som indesejável” (SCHAFER, 1991, p. 68). É “qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir” (SCHAFER, 1991, p. 69), nesse caso o silêncio. Parece estranho, mas o desejo da professora é “ouvir” o silêncio. Talvez isso ocorra pelo fato de que o silêncio “torna-se cada vez mais valioso, na medida em que nós o perdemos para vários tipos de ruído” (SCHAFER, 1991, p. 71).

Joaquim busca nas próprias folhas do livro um movimento para o silêncio no *currículo-musicado*. Enquanto faz a atividade solicitada pela professora, ele não deixa de fazer um ruído que baila com seu corpo.

Episódio 20

As crianças chegam agitadas da biblioteca. A professora pede silêncio inúmeras vezes. Depois de muito insistir ela pede silêncio num tom de voz alto. As crianças assustam-se e param.

Professora:

- “Já tem um tempão que eu estou aqui pedindo silêncio e vocês só na conversa. Será por isso que vocês não me escutaram? 3º ano, eu tive que gritar para vocês me ouvirem. Que vergonha! Podem parar com isso. Vocês não estão no 1º ano mais não. Abram o livro de português na página 23 e façam a atividade sem um pio. E deixem o caderno de para casa do lado que eu vou passar corrigindo”.

Joaquim abre o livro e um tempo depois, faz um barulho, com as próprias folhas do livro, dançando e cantando “tchu, tcha, tchu, tcha”.

Professora:

- “Que barulho é esse? É você, Joaquim? Deve estar querendo ficar comigo na hora da Educação Física! Se não quiser trate de ficar em silêncio fazendo o que tem pra fazer”. (Diário de Campo, 03 de abril de 2017).

Esses ruídos são tão significativos quanto as letras das músicas. Eles dão ritmo ao *currículo-musicado*. O “[...] ruído, que também é som, é manifestação rítmica produzida pela presença ou não do silêncio” (PACHECO, 2011, p. 75) incomoda a professora que pergunta a Joaquim se ele quer ficar com ela na educação física. Além disso, o ruído feito por Joaquim interrompe a atividade. A professora que estava corrigindo o para casa nas mesas, para. Ela quer saber que barulho é esse já que ela não queria ouvir “um pio”.

Com seus corpos desejosos de movimento, o que as crianças escutam é que devem ficar em silêncio. Enquanto faz a atividade Joaquim, por “ter o que fazer”, não deve se mover, não deve levantar, deve fixar-se na atividade. Isso porque como ensina Paraíso, (2014, p. 6), “o *raciocínio pedagógico* ali operado considera o silêncio, a imobilização e o olhar centrado na professora, imprescindíveis”. Assim como em outros momentos; ao *copiar o que está no quadro, ir para a fila, organizar para ir embora, preencher os livros com suas respostas, no relaxamento, para sair da sala, para ir à biblioteca, para pegar o caderno na mochila, para levar a atividade para a professora corrigir*, Joaquim e as outras crianças têm e devem estar com seus corpos dóceis e obedientes.

No entanto, nesse território do *currículo-musicado*, “onde o caminho se faz ao caminhar” (FERRAZ, 2005, p. 51) algumas notas traem a harmonia no silêncio. Isso porque em meio ao silêncio as crianças fazem mesas virarem tambores, cadeiras transformarem-se em pandeiro, os cadernos em guitarra, as canetas em saxofones, mochilas em cavacos, os estojos

em bateria, os livros em amplificadores, lápis em microfone, que parecem querer gritar para a vida, para as possibilidades (Trechos do diário de campo). Os objetos, tão necessários para se estar em uma sala de aula, ficam a serviço das crianças, que os convidam e se permitem experimentar sensações e ir dançando nesse *currículo-musicado* que tanto quer e deseja o silêncio. Elas são tocadas e atraídas por uma força “a qual tem a potência [...] de tornar sonoro o movimento [...]” (FERRAZ, 2005, p. 5).

Seus corpos, por mais que não estejam acompanhados de uma letra, dançam no ritmo de algum som. Isso porque “a música é feita desses jogos de criar e desfazer lugares” (FERRAZ, 2005, p. 38). A música e suas sensações fazem as crianças deslizarem seus corpos no “som” do silêncio. Por mais que sejam impedidas quando as professoras percebem os movimentos, os ruídos, elas arriscam. Elas se deixam levar pelas notas em um único ritmo e compõem com ele. Mesmo porque “nunca se compõe com a forma musical ou com a matéria sonora, mas com partículas improváveis que, se foram um dia forma e matéria, o foram por pouco tempo (FERRAZ, 2005, p. 40).

Para Schafer (1991, p. 130), “contemplar um silêncio absoluto, isso é negativo e aterrorizante”. Por isso, as crianças reinventam lugares, espaços, movimentos e caminhos para escapar. Isso só é possível “porque, antes do lugar, está a presença constante das linhas que [...] tiram do lugar” (FERRAZ, 2005, p. 38) e que colocam o *currículo-musicado* para dançar. Por mais que o corpo opere em silêncio, ou melhor, na ausência de letras, algumas vezes de sons, o *currículo-musicado* sente o golpe vibratório das músicas e cai no baile. Mesmo porque não há “nada mais esgotante também que o silêncio imposto a quem só quer expressar [...]” (PARAÍSO, 2014, p. 6).

Contudo, por mais que as professoras insistam no silêncio, para uma delas, a do 2º ano, o silêncio parece ser aterrorizante também. Ela convida as crianças para brincar de “Estátua e vaca amarela” e completa:

“Vamos? Começou a brincadeira. Olha que combinação perfeita de brincadeira”. Logo em seguida, olha para mim e diz: “Camila, faz uma tese do silêncio. Melhor que a música. Ô momento bom e difícil de conseguir. Eu também falo demais! Tenho dificuldade e não gosto muito de silêncio não. Gosto mesmo que as crianças falam porque eu sou igual, mas não posso deixar e isso cansa. Às vezes a aula nem rende como eu queria. Tenho que parar toda hora o que estou fazendo (Diário de Campo, 11 de maio de 2017).

Nesse momento, em especial, a professora deixa em evidência que o silêncio constrange, cansa. Cansa porque “numa luta estafante para manter a ordem e a disciplina e fazer com que

as crianças escutem, olhem e transcrevam as palavras” (PARAÍSO, 2014, p. 5) ela tem que parar

sua aula, ou ficar ameaçando as crianças de mandar bilhete na agenda para os/as responsáveis. Tem que interromper seu raciocínio ou ameaçar deixar sem recreio, sem educação física. A professora tem que ameaçar mandar crianças para a coordenadora, parar de escrever no quadro ou ameaçar a criança de escrever 100 vezes como deve comportar em sala. Tem que tirar a criança do relaxamento para ensinar o que é silêncio. A professora tem que parar a música, interromper a história. (Diário de campo, 2017).

e pedir silêncio. Essas parecem ser obrigações destinadas às professoras para que consigam manter a ordem e para que as crianças aprendam.

Em outros momentos, as professoras nos fazem indagar se elas querem mesmo silêncio durante as aulas.

Turma, vocês estão falado demais! Vamos ficar em silêncio e concentrar aqui. Quantas vogais tem a palavra saudade?”; “Maria, eu já te pedi para fazer silêncio não sei nem quantas vezes e você não me atende. Então me fala quantas palavras têm na frase, a cidade está cheia de turistas.”; “Gente, é para ficar calado! Que dificuldade é essa de fechar a boca? Vamos lá, uai. 3+3 é igual a?”; “Na hora que vocês fizerem silêncio eu continuo. Qual o nome do personagem principal da história?”; “Oh galera que barulheira é essa? Pode parar agora. Qual o nome do bairro de Beatriz? Vamos, gente! Abre essa boca!”; “Turminha, eu entendo que vocês estão agitados, mas vamos colaborar e ficar caladinhos tá?! Se a gente não escovar os dentes acontece o que? Heim, turminha? O gato comeu a língua de vocês?”; “Zip,za,za minha boca vou fechar. Zip, zo, zo, zo minha boca já fechou. Zíper! Podemos continuar? Como se escreve 99 por extenso? Solettra aí pra mim”. “Vamos parar com essa falação. Já estamos na sala e aqui é lugar do silêncio. Quem não trouxe o bilhete assinado pelo/pela responsável? (Trechos do Diário de campo).

O pedido de silêncio pelas professoras é conflituoso no *currículo-musicado*. As professoras que tanto pedem e imploram pelo silêncio em seguida, querem respostas. Elas não querem o silêncio absoluto. O desejo delas era manter a ordem, controlar os corpos e suas vontades. Para Barbosa e Borba (2011, p. 83) isso se explica pelo fato de que “se o aluno tiver liberdade de expressão, a aula corre o risco de se tornar uma bagunça”. É preciso contê-los. Manter seus corpos num certo nível de silêncio. Segundo Paraíso (2016, p. 221), é demandando nos raciocínios escolares um sujeito “obediente-silencioso-atencioso-dedicado-cumpridor das regras e normas”.⁹³ No entanto, esse mesmo raciocínio demanda que as crianças sejam participativas, interajam, expressem suas ideias, apresentem suas posições e respondam, mesmo depois de inúmeros pedidos de silêncio.

⁹³ Apesar de Paraíso (2016) afirmar, essa era uma demanda para os meninos no currículo por ela investigado, nesta pesquisa o sujeito “obediente-silencioso-atencioso-dedicado-cumpridor das regras e normas” era demandado para meninos e meninas.

Mesmo confuso, tudo se modifica quando as crianças compõem com o silêncio. Porque para as crianças tudo se toca em algum ponto. Elas não precisam de partituras. Elas as constroem à medida que vão trilhando os caminhos. Mesmo em silêncio elas continuam cantando e levando seus corpos à invenções de novas cenas, de novos movimentos. Seja pela alegria, seja pela possibilidade de sentir “*algo bom*”, por se “*sentir em paz*”, por “*dar risadas*”, por permitir “*matar a saudade*” (Trechos das entrevistas realizadas no dia 17 de novembro de 2017) é por isso que as crianças cantam! É também pelo simples fato de deixar que seu corpo dance, que seu corpo escape junto às suas vozes. É assim no *currículo-musicado*! Onde as crianças “com asas para voar, com imaginação para fantasiar, com sonhos molhados de vida para realizar” (PARAÍSO, 2014, p. 5) assumem “o risco de alçar voos inusitados” (PELBART, 1993, p. 26) no *currículo-musicado*.

Busquei mostrar neste capítulo que em um currículo-musicado composto pelas crianças, as músicas também ensinam saberes considerados importantes para sua faixa etária. Além disso, mostrei também que mesmo sabendo a hora certa de falar, que não devem atrapalhar a professora, que não devem conversar com as outras crianças, e até mesmo em meio a incansáveis pedidos de silêncio para que seja garantido o objetivo e a da professora, as crianças fazem o currículo ordenador dançar.

7 CURRÍCULO COM MÚSICA: ENCERRANDO UM BAILE PARA QUE OUTROS SEJAM INICIADOS

“Quem me diz/
Da estrada que não cabe onde termina/
A gente é feito pra dizer/
Que sim /A gente é feito pra caber/
No mar/
E isso nunca vai ter fim.” (JANECCI, 2010).

Manoel de Barros diz “[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós” (BARROS, 2006, p. 25). Com esta dissertação senti muitos encantos. Também levei sustos e tombos. Mas me levantei! É no mar que me encaixo agora, “onde nunca vai ter fim”⁹⁴, onde os sons são diversos e a vida “como uma onda no mar”. É do meio dele que possibilidades me alimentam, desejos me inspiram, sonhos me movem. É assim que me encho de forças para fazer soar “o que faz o currículo com música nos três primeiros anos do Ensino Fundamental”. Esse encontro do currículo com música é como arriscar uma improvisação. E “improvisar é ir de encontro ao Mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 117).

De início, na investigação do tema pareceu-me tudo tranquilo e certo. Fui ao local marcado pela coordenadora para acertarmos o encontro e nesse sentido fui bem-sucedida, pois na escola havia o projeto com música e um corpo docente preocupado em “*trazer e mostrar para as crianças tudo o que a gente acha melhor e que muitas vezes eles não conhecem ou nem ouviram falar*”. Nesse momento me encho de alegria ao me imaginar transitando naquele espaço sob muitos sons. Ao mesmo tempo me pergunto se continuaria com tanto encantamento pelas músicas e suas sensações e quais músicas desejaria ouvir naquele ambiente. Ali começaram alguns desassossegos.

Marcado o nosso encontro, cheguei com pontos finais. Fui com a partitura definida para ser tocada. Era preciso só executá-la. As maestrinas - a norma, a ordem - em alguns momentos me ajudaram muito. Era isso! Era preciso segui-las. No entanto, nosso encontro se dicotomizava. A música, a criação; o currículo, o óbito, o fim... quando aos poucos percebi que eles estavam juntos. Era preciso, então, ajustar alguns passos para entender como esse baile se desenvolvia.

⁹⁴ Trecho da letra da música “Feito pra acabar” do cantor Marcelo Jeneci.

Passei a prestar mais atenção no currículo com música e isso preenchia dias e noites com estudos. Busquei outras composições, informei-me mais sobre as maestrinas, conheci outras partituras, escutei outras notas, ensaiei novos passos, errei e confundi harmonias, passei a prestar atenção em outros ritmos e dancei com passos diferentes. Nesse processo estabeleci algumas harmonias, trombei nas desarmonias e demarqueei o que não mais queria dessa composição. Assim, ponderei que não me interessaria apenas pelas músicas harmônicas. Interessou-me toda conexão e desconexão que acontecia nesse encontro quando articuladas com relações de poder, normalização e desestabilização. Nas aulas vivenciei elementos inesgotáveis para essa composição: notas desarmônicas, composições díspares, ritmos resistentes, sons normativos, melodias sequenciadas de relações de poder e um baile.

As resistências e as estratégias, como boas desafinadoras, me mostraram que as maestrinas também cambaleavam, que elas precisavam ser desestabilizadas para que outras notas pudessem entrar na partitura. As notas que elas, resistências e linhas de fuga, iam encaixando à medida que encontravam possibilidade para isso. Às vezes ficava confusa com tudo isso, mas na maioria das vezes ficava encantada pela potência dos passos que podiam dar.

As técnicas também não se ausentaram. Entendo que eram necessárias, porque as professoras não podiam colocar em xeque sua docência. A elas foi ensinado que o *currículo*, como bom *ordenador* (PARAÍSO, 2016), não devia permitir que algumas músicas fossem cantadas. Era preciso priorizar as músicas consideradas “pedagógicas” e/ou músicas de “organização”. Uma organização que ultrapassa a organização da sala. Ela tinha que atingir os corpos. Corpos desejosos por movimentos. Parece-me que as professoras se assustavam com as forças das músicas e por isso buscavam privilegiar o conhecimento e negligenciar as sensações possibilitadas pelas músicas. A música como uma *composição*⁹⁵, ou seja, uma prática que envolve a criação, isto é, um “ato criativo”, lida com um *bloco de sensações*⁹⁶. É muito difícil pedagogizar a sensação. Como, para elas, o currículo *está sempre preocupado em ordenar* (PARAÍSO, 2016), controlar, normatizar, tudo que pode desorientar essa dimensão torna-se problemático para a experiência docente. Não cabe a mim julgá-las e afasta-se desta dissertação a intenção de denunciá-las. Quero aqui só registrar como foi nosso encontro. Um encontro que “*não cabe onde termina*”.

Perambulando nas notas fui criando novos sons e fazendo novas conexões. Fiz ver que com a *estratégia dançante* e a *técnica do silenciamento* a composição não foi nada harmoniosa.

⁹⁵ Compor é fazer “soar o tempo [...] soar a memória, os afetos, os pequenos fetiches” (FERRAZ, 2005, p. 32).

⁹⁶ Bloco de sensações é “um composto de perceptos e afectos [...] As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

Sempre tão firme e afinada a *técnica do silenciamento* ficava atenta a toda e qualquer desafinação das vozes e dos corpos. Mas o desejo das crianças fazia *dançar* os corpos, as regras, o silêncio, o currículo ordenador. Mesmo vigiadas e avisadas, com coragem e otimismo as crianças acionavam a *estratégia dançante*, lançavam-se aos movimentos, improvisando passos e melodias e se entregavam à músicas diversas.

Músicas que, como o *funk*, desterritorializavam o currículo com música. As crianças saíam daquele território, que sempre é tão cheio de limites e ordenamentos, e se aventuravam em novas vibrações. Aventuravam-se e faziam agudos e graves serem soados. Mesmo ouvindo: “*Tem que tirar tudo deles. A gente fica aqui selecionando as músicas para o momento do relaxamento e eles ficam cantando essas músicas e esquecem que a gente tem uma preocupação em mostrar e ensinar para eles o que é música de verdade, música boa*”, elas continuavam saindo da trilha desse percurso ordenador. Vidradas em seu ritmo, suas batidas, elas cantavam e dançavam levando as normas ao delírio.

Já na festa junina, percebi que o currículo com música dava voltas. Esse foi um dos dias que eu mais precisei de rascunhos até chegar à conclusão que na minha partitura as notas não tinham lugares fixos. Como demorei a me dar conta disso! Nesse dia, em que passei o tempo todo assistindo o currículo com música sendo o centro do foco na escola, as notas foram variadas. *Tinha gente de mão no peito, olho chorando, mão para o céu, mão para o/a colega ao lado, corpo mexendo livremente, bocas tomadas por largos sorrisos, tinha grito, tinha canto, tinha voz, tinha vida, tinha músicas*. As crianças deixaram as sensações das músicas entrarem, mesmo ensaiadas. Foi então, no finalzinho do nosso encontro, que percebi as notas como desejos, encontros. Aí busquei improvisar melodias. Melodias que improvisavam a mim mesma, que me contagiavam com suas vibrações.

Percebi, assim, a existência do *currículo-musicado*. Uma composição que ensina e que mostra que as crianças nunca desistiram, nunca se entregaram aos ordenamentos e sempre resistiram. Uma composição que mostra que muitas músicas que são silenciadas na escola, também ensinam. Ensinam inclusive saberes que são considerados necessários para seu desenvolvimento, e frequentemente reiterados no currículo com música. Mostram ainda que a potencialidade do *currículo-musicado* está no desejo, por isso esperam a hora certa para fazer acontecer. Nessa espera, elas fazem com que até no silêncio um baile aconteça e músicas sejam dançadas! Elas mostram em cima do palco do mundo, marcadas por um “tempo pulsado” (PELBART, 1993, p. 81), que não há como duvidar do efeito potente da música no currículo e na vida!

Por meio da música as crianças mostram “uma forma de estar presente no mundo” (PACHECO, 2010, p. 37). Ao desenharem⁹⁷ o que a música significa para elas, mostram que não necessitam de uma forma adequada para dançar e nem de um gênero musical definido. Necessitam da presença da música com notas tocadas no mais alto volume e até mesmo no silêncio para que seus corpos percebam “toda a vontade de vida [...] que escolheu a música” (PACHECO, 2010, p. 47) naquele momento.

Livres de olhares condenadores e de vozes que impedem suas vontades e afastam alguns sons, as crianças, por meio de seus desenhos, que solicitei que fizessem⁹⁸, evidenciam que as músicas não precisam de caminhos e momentos fixos, como é ensinado a elas diariamente no currículo investigado. Mostram que a vontade de dançar e mexer o corpo com as sensações provocadas pela música não tem nota definida. Tem encontro de notas, corpos e desejos.

O currículo com música é território para as normas operarem, para as ordens silenciarem, para a técnica do silenciamento ser acionada, para as normas de gênero demandarem passos, ritmos, sons, para músicas serem silenciadas, corpos acalmados. Mas é também território para o surgimento do inédito! Território para que o leque dos possíveis se abra e se espalhe. Território para a *estratégia dançante* entrar e abalar limites, espaço para ultrapassar fronteiras. Território para driblar os ordenamentos e reinventar com novos sabores. Território para músicas, como o *funk*, entrar e dançar em silêncio. É território para desejar, criar e viver e se preciso, aventurar-se em saídas, escapulidas, escapada para o novo! É nesse momento, entre indecisões saborosas e possibilidades que as crianças sentem e fazem, movidas por seus desejos, as ordens do currículo com música dançar!

O que agora me incomoda é tudo que por algum motivo escapou e não foi possível compor nesta Dissertação, como por exemplo: sons que interferidos por outros sons impediram algumas participações das crianças em datas comemorativas, com os sons emitidos pelas festas, as sensações possibilitadas pelas músicas nas festas no decorrer do ano letivo, o efeito das músicas já construídas discursivamente para meninos e/ou meninas que atraem corpos do sexo oposto, com outras notas, outras melodias. O certo é que essa composição abriu-se às sensações e às possibilidades de vidas.

Como todo show, espetáculo, apresentação, é preciso terminar esse baile! Terminar para que outros bailes iniciem. Outros encontros sejam narrados. Outros tempos sejam pulsados. Outras melodias sejam experimentadas. Outras vidas caíam na dança e cantem. Antes quero

⁹⁷ Durante as entrevistas pedi às crianças que fizessem um desenho que mostrasse o que a música significava para elas.

⁹⁸ Os desenhos encontram-se em anexo. Ver anexo 26 desta Dissertação.

registrar que foi uma experiência de muito crescimento participar desse encontro! Por essa experiência de crescimento posso dizer que: “eu amei te ver, eu amei te ver”⁹⁹.

Ah! E para você, meu/minha prezado/a leitor/a ouvinte, o meu desejo é que assim como eu, você se deixe molhar pela chuva de possibilidades dessa composição. Dançam! Sambem! Requebrem! Sapateiem! Arrastem os pés, as mãos, o corpo, a vida! Obrigada pela companhia.

#segueobaile!

⁹⁹ Trecho da letra da música “Amei te ver” do cantor Tiago Iorc.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jessica Sapore de. *Existo porque resisto: práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero*. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ALVIM, Davis Moreira. *Foucault e Deleuze: deserções, micropolíticas, resistências*. 2011. 158f. Tese (Doutorado) - Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontífica Universidade Católica de São Paulo. 2011.
- AMARAL, Clara. Currículo e educação de surdos/as: processo de subjetivação em duas práticas inclusivas. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso De. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.
- ASPIS, Renata Lima. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016.
- BARBOSA, Christiane Jaroski; BORBA, Mari Teresinha Panni de. *Silêncio dentro da sala de aula*. R. FAGED, Salvador, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011.
- BARBOSA, Katia; EL MALT, Samar Mohamad. *Avaliação do equilíbrio estático e dinâmico em crianças de 1ª série do ensino fundamental com e sem dificuldades escolares*. 2007. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. *Paralelos e Paradoxos*. Reflexões sobre Música e Sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.
- BONFIM, Letícia Laurindo de. Funk carioca, voz feminina e o caso Tati Quebra-Barraco. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015. 140 p.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun., 1996.
- BUENO, Belmira Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 471-501, jul./dez. 2007.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

———. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 151-172.

———. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

CAETANO, Ana Clara. Singular. *Anavítoria*. [S.l.], 2016. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/anavitoria/singular.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CALDEIRA, Maria Carolina Da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos*. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 14, p. 1501-1526, 2016.

CAMPOS, Camila Amorim. *As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização*. 2016. Projeto Mestrado em Educação. - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARDOSO, Lívia de Rezende. *Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências*. 2012. 308f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

———. *Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas*. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p 219-243.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Identidades generificadas no currículo da educação infantil: entre princesas, heróis e sapos*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Desejo e currículo e Deleuze e Guattari e...*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

CASTRO, Edgard. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

———. *História da Infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: Eliane Peres; Clarice Traversini; Edla Eggert; Iara Bonin. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. 1. ed. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 490-503.

CUNHA, Marlécio Maknamara. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* 2007. 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. 409f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza* (Vincennes, 1978-1981). 2. ed. Fortaleza: EDUECE, 2009.

———. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

———. Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução PELBART, Peter Pál. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

———. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.

———. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.5. São Paulo: Editora 34, 1997.

———. *O anti-édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

———. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol.4. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

———. *Mil Platôs*. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2015.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Silva. T.t. da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

EU voto Lula. @AndreiaLuizaO. Não paginado. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://twitter.com/AndreiaLuizaO>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. *Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo*. Pro-Posições (Unicamp), Campinas - UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]* - um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, nov.2001.

FONSECA, Márcio Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, M. Michel *Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995, p. 21-37.

———. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

———. *A época da norma*. 2010. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/a-epoca-da-norma/>>. Acesso em: abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade* - Curso do Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

———. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

———. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. (A vontade de saber; v.1).

———. *Verdade e subjetividade*. Revista de Comunicação e Linguagem. Lisboa, n. 1, p. 203-223, 1993.

———. As técnicas de si. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

———. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

———. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro:Zahar, 1997.

———. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

———. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

———. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

———. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

———. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

———. *O nascimento da clínica*. (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

———. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

———. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz & Terra, 2015b.

———. *As técnicas de si*. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo envolvido em lutas culturais para uma ressignificação das relações étnico-raciais*. 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana. Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.42, p. 13-79, dez. 2005.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. 1986 *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.

HERSCHMANN, Micael. “*As imagens das galeras funk na imprensa*”. In: MASSADER PEREIRA, C.A., RONDELI, E. SCHOLHAMMER, E. E HERSCHMANN, M. (Org.) *Linguagens da Violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 256p.

IORC, Tiago. Amei te ver. *Troco Likes*. [S.l.], 2015. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/tiago-iorc/amei-te-ver.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

JANECCI, Marcelo. Feito pra Amar. *Feito pra Acabar*. [S.l.], 2010. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/marcelo-jeneci/1777498/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

JÓDAR, Francisco Rico; GÓMEZ, Lucia Sánchez. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. v.27. n. 2. p. 31-46, 2002.

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. *Revista de Iniciação Científica*. v. 4, n.1, p. 35-41, 2004.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese de doutorado. 395f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, Brasil.

LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LOUREIRO, Alícia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003. 235 p.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

———. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

———. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pró-posições*. Campinas, v.19, n.02, p. 17-23, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MACIEL JUNIOR, Auterives. *Resistência e Prática de si em Foucault*. Disponível em: <<https://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MAFFALDA et al. *Corpo Sensual*. Pablo Vittar. *Vai Passar Mal*. [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pablo-vittar/corpo-sensual/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MARTINS, José Carlos. *Arte como sensação*. 36ª Reunião Nacional da ANPED - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

MATTOS, CLG. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48. ISBN 978-85-7879-190-2.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Gênero no currículo de blogs sobre alfabetização de professoras alfabetizadoras: tecnologias da diferenciação e da heterossexualização normalizando condutas. In: PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.). *Pesquisas sobre Currículos, Gênero e Sexualidade*. Belo Horizonte: (no prelo) 2018.

MELLO, Fernanda. O que eu também não entendo. Jota Quest. *Oxigênio*, [S.l.], 2000. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jota-quest/46693/>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazermos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTE, Marisa et al. Velha infância. *Tribalhistas*. [S.l.], 2002. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/marisa-monte/286733/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MORAIS, Ricardo Manoel de Oliveira. *Direito, norma e biopoder em Michel Foucault*. 2014. 165f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene. *A música na sala de aula - a música como recurso didático*. UNISANTA Humanitas - p. 41-61; Vol. 3 nº 1, 2014.

NICOLUCCI, Livia. A utilização e apropriação da música no contexto escolar. 2015. 123f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e profácio J. Guinsburgo. - São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

———. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 12. ed. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 423f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Por uma (des)educação musical*. 2011. 93f. Tese de Douorado. Porto Alegre, 2011.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Ago. 2004.

———. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*. v. 27, n. 94. Campinas: 2006 pp. 91-115.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC) FAE/UFMG. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ANPEd, 2006.

———. *Currículo e Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

———. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, v. 34, 2009. p. 277-293.

———. O currículo entre a busca por "bom desempenho" e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Diferença. In: Marlucy Alves Paraiso. (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. 1a.ed. Curitiba: CRV, 2010a, v. 1, p. 15-30.

———. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 23-45p.

———. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: *Currículo: conhecimento e avaliação - divergências e tensões/ André Márcio Picanço Favacho(org.), José Augusto Pacheco, Shirlei Rezende Sales*. - 1.ed.-Curitiba, PR: CRV, 2013. 276p.

———. Currículo, Cultura e Diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo”. In: *XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso Brasileiro de Currículo e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga - Portugal, set. 2014, Mesa Redonda: “Currículo e Cultura”.

———. *Um currículo entre formas e forças*. Educação (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015.

———. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.17, n.33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

———. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade*. (no prelo) 2018.

PELBART, Peter Pál. *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com nossos excluídos*. Educação e Realidade, jul./dez. 1999, p. 33-57.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Sistemas Integrado de Bibliotecas. *Orientações para elaboração de trabalhos técnicos científicos conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)*. 2. ed. / Elaboração: Roziane do Amparo Araújo Michielini. Belo Horizonte, 2016. 221p. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160217102425.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação e Realidade*, 169-185p., jan./jun., 2004.

R7. [S.l.], 2016. Disponível em:

<https://img.r7.com/images/2016/07/13/1oyajuask_4xv87jn2qx_file.jpg?dimensions=600x315>. Acesso em: 12 mar. 2018.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade*. Belo Horizonte (no prelo) 2018.

REIS, Cristina D'Ávila. *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

———. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, 243-260p.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RIBEIRO, Vândiner. Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”. 2013. 227f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

RODRIGUES, Maíra Freitas de Araújo. Geografia-monstro: um currículo assombroso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROSE, Nikolas. *Como se deve fazer a história do eu?* *Educação & Realidade*, n. 26, v. 1, p. 33-57, jan./jul., 2001.

SÁ, André Corrêa de. *E se o meu nome for Valesca? Funk carioca em O meu nome é Legião*, de António Lobo Antunes. *Revista do CESP*, Belo Horizonte, v.35, n.53, p. 147-178, 2015.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2010.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*.- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 111-132p.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 603-625, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SCARASSATTI, Marco Antônio Farias. O ensino da arte na contemporaneidade: o professor de música falsificador ou emancipador?. *Lamparina: Revista de Ensino do Teatro*, v. 01, p. 93-100, 2014.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

———. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*. v.20, n. 2, p. 71-100, Porto Alegre, 1995.

SILVA, Maria Carolina da. *O currículo da alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: estratégias de poder e modos de Subjetivação*. 2013. 68f. Projeto (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 120p.

———. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 185-201.

———. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOBREIRA, Silvia. *A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar*. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.26, 2012, p. 121-127.

TEMPLE, Giovana Carmo. *Poder e resistência em Michel Foucault: uma genealogia do acontecimento*. 2011. -- São Carlos : UFSCar, 2012. Tese (Doutorado) -Universidade Federal de São Carlos, 2011.

TETE, Brisia. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/brisia.tete>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA- NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* 2. ed. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004.p. 37-72.

———. A loucura como mecanismo de exclusão. *Revista do instituto Humanitas Unisinos*. [S.l.], 2011. Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3916&secao=364>. Acesso em: 16 nov. 2017.

———. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

———. Incluir para excluir. *Revista Proposições*, UNICAMP, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.5.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

VIANNA, Hermano Paes Júnior. O baile funk carioca: Festas e estilos de vidas metropolitanos. 1987. 108f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Antropologia Social, 1987.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*. v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

———. Ciência, razão e a mente feminina. *Educação & Realidade*, v. 32, n.1, jan./jun., p. 7-24, 2007.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio Janeiro: Sinergia, 2004.

ANEXO 1 - Música do Toquinho

Bê-a-Bá

Toquinho

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar, hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler, só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário, um grande dicionário
Vamos todos precisar:

Com A escrevo amor, com B bola de cor,
Com C eu tenho corpo, cara e coração.
Com D ao meu dispor escrevo dado e dor,
Com E eu sinto emoção!
Com F falo flor, com G eu grito gol
E com H de haver eu posso harmonizar.
Com I desejo ir, com J volto já, com L tenho luar.
Com M escrevo mão, mamãe, manjerição,
Com N digo não e o verbo nascer.
Com O eu posso olhar, com P paparicar,
Com Q eu quero querer.
Com R faço rir, Com S sapoti,
Com T tamanduá, com U Urubupungá.
Com V juro que vi, com X faço xixi,
No fim o Z da zebra.

ANEXO 2 - Música do Crocodilo**Crocodilo**

Lá vem o crocodilo

Orangotango

As duas serpentinas

A águia real

O gato

O rato

Não faltou ninguém

Só não se vê os dois Pequinês.

ANEXO 3 - Música Expresso Porcelana

Acompanhe a música:

Expresso porcelana

Cocô não fique triste
só porque vai viajar
você já foi meu alimento
mas nesse momento tem que pegar
o expresso porcelana...

Quando você chegar ao rio
vá logo se esconder
fique quieto lá no fundo, vire **adubo**
e uma planta vai nascer

Chega o peixe e come a planta
e depois sai a nadar
vem o pescador e pesca
o peixinho lá no mar
pega o peixe e leva à feira
para a gente comprar

Que delícia de almoço
acabamos de comer
a barriga fica quente
e cheinha de você.

"Na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transfoma"!

ANEXO 4 - Música da Paula Fernandes**Seio de Minas****Paula Fernandes**

Eu nasci no celeiro da arte
No berço mineiro
Sou do campo, da serra
Onde impera o minério de ferro
Eu carrego comigo no sangue
Um dom verdadeiro
De cantar melodias de Minas
No Brasil inteiro
Sou das Minas de ouro
Das montanhas Gerais
Eu sou filha dos montes
Das estradas reais
Meu caminho primeiro
Vi brotar dessa fonte
Sou do seio de Minas
Nesse estado, um diamante
Eu nasci no celeiro da arte
No berço mineiro
Sou do campo, da serra
Onde impera o minério de ferro
Eu carrego comigo no sangue
Um dom verdadeiro
De cantar melodias de Minas
No Brasil inteiro
Sou das Minas de ouro
Das montanhas Gerais
Eu sou filha dos montes
Das estradas reais
Meu caminho primeiro

Vi brotar dessa fonte
Sou do seio de Minas
Nesse estado, um diamante

ANEXO 5 - Música do Jota Quest**Fácil****Jota Quest**

Tudo é tão bom e azul
E calmo como sempre
Os olhos piscaram de repente
Um sonho
As coisas são assim
Quando se está amando
As bocas não se deixam
E o segundo não tem fim
Um dia feliz
Às vezes é muito raro
Falar é complicado
Quero uma canção
Fácil, extremamente fácil
Pra você, e eu e todo mundo cantar junto
Fácil, extremamente fácil
Pra você, e eu, e todo mundo cantar junto
Tudo se torna claro
Pateticamente pálido
O coração dispara
Se eu vejo o teu carro
A vida é tão simples
Mas dá medo de tocar
As mãos se procuram sós
Como a gente mesmo quis
Um dia feliz
Às vezes é muito raro
Falar é complicado
Quero uma canção
Fácil, extremamente fácil

Pra você, e eu e todo mundo cantar junto

Fácil, extremamente fácil

Pra você, e eu, e todo mundo cantar junto

ANEXO 6 - Música do Munhoz & Mariano e música do Gabriel Gava**Camaro Amarelo****Munhoz & Mariano**

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce
Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce
E agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
Quando eu passava por você
Na minha CG, você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava
Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão
Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher

Fiorino**Gabriel Gava**

De Land Rover é fácil, é mole, é lindo
Quero ver jogar a gata no fundo da Fiorino
De Land Rover é fácil, é mole, é lindo
Quero ver jogar a gata no fundo da Fiorino
Arrocha, arrocha
De Land Rover é fácil, eu quero ver agora de Fiorino!
Simbora!
Motor 1.6, bebendo igual um pagodinho
Peguei da firma e os donos nem sabem que eu to curtindo
Corneta ta torando, grave empurrando tudo
Twitter balanceado, as menina chegando junto
Quer dançar? Vem pra cá, vem vem, vem quebrar tudo
Que Gabriel Gava tá chegando junto
Quer dançar? Vem pra cá, vem vem, vem quebrar tudo
Que Gabriel Gava tá chegando junto
Se a coisa ficar quente, meu amor, não se esquece
Que lá no fundo tem, tem uma colchonete
Se a coisa ficar quente, meu amor, não se esquece
Que lá no fundo tem, tem uma colchonete
De Land Rover é fácil, é mole, é lindo
Quero ver jogar a gata no fundo da Fiorino
De Land Rover é fácil, é mole, é lindo
Quero ver jogar a gata no fundo da Fiorino
De Land Rover é fácil, é mole, é lindo
Quero ver jogar a gata no fundo da Fiorino
De Land Rover é fácil, é mole, é lindo
Quero ver tirar essa onda andando de Fiorino
Simbora!
Arrocha, arrocha!
Simbora, moçada!
Vamo tirar onda

ANEXO 7 - Música do Luzeiros**Cativar****Luzeiros**

Há uma palavra tão linda
Jamais esquecida me fez recordar
Contendo 7 letrinhas
Que todas juntinhas se leêm cativar
Cativar é amar,
É também carregar,
Um pouquinho da dor
Que alguém tem pra levar
Cativou disse alguém
Laços fortes criou
Responsável tu és
Pelo que ca-ti-vou
Num deserto tão só
Entre homens de bem
Vou tentar cativar,
Viver perto de alguém
Cativou disse alguém
Laços fortes criou
Responsável tu és
Pelo que ca-ti-vou

ANEXO 8 - Música do Luis Fonsi**Despacito****Luis Fonsi**

Sí, sabes que ya llevo un rato mirándote
Tengo que bailar contigo hoy (Dy)
Vi que tu mirada ya estaba llamándome
Muéstrame el camino que yo voy (oh)
Tú, tú eres el imán y yo soy el metal
Me voy acercando y voy armando el plan
Solo con pensarlo se acelera el pulso (oh yeah)
Ya, ya me está gustando más de lo normal
Todos mis sentidos van pidiendo más
Esto hay que tomarlo sin ningún apuro
Despacito
Quiero respirar tu cuello despacito
Deja que te diga cosas al oído
Para que te acuerdes si no estás conmigo
Despacito
Quiero desnudarte a besos despacito
Firmo en las paredes de tu labirinto
Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito
Sube sube
Sube, sube, sube
Quiero ver bailar tu pelo
Quiero ser tu ritmo
Que le enseñes a mi boca
Tus lugares favoritos (favorito, favorito baby)
Déjame sobrepasar tus zonas de peligro
Hasta provocar tus gritos
Y que olvides tu apellido
Si te pido un beso ven dámelo
Yo sé que estás pensándolo

Llevo tiempo intentandolo
Mami esto es dando y dandolo
Sabes que tu corazón conmigo te hace ¡bom bom!
Sabes que esa beba está buscando de mi ¡bom bom!
Ven prueba de mi boca para ver como te sabe
Quiero quiero ver cuanto amor a ti te cabe
Yo no tengo prisa yo me quiero dar el viaje
Empecemos lento, después salvaje
Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Cuando tú me besas con esa destreza
Veo que eres malicia con delicadeza
Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Y es que esa belleza es un rompecabezas
Pero pa montarlo aquí tengo la pieza
Despacito
Quiero respirar tu cuello despacito
Deja que te diga cosas al oído
Para que te acuerdes si no estás conmigo
Despacito
Quiero desnudarte a besos despacito
Firmo en las paredes de tu labirinto
Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito
Sube, sube, sube, sube, sube
Quiero ver bailar tu pelo
Quiero ser tu ritmo
Que le enseñes a mi boca
Tus lugares favoritos (favorito, favorito baby)
Déjame sobrepasar tus zonas de peligro
Hasta provocar tus gritos
Y que olvides tu apellido
Despacito
Vamos a hacerlo en una playa en Puerto Rico

Hasta que las olas griten Ay Bendito
Para que mi sello se quede contigo
Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Que le enseñes a mi boca
Tus lugares favoritos (favorito, favorito baby)
Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Hasta provocar tus gritos
Y que olvides tu apellido
Despacito

ANEXO 9 - Música da Banda Vingadora**Metralhadora****Banda Vingadora**

Paredão zangado

Grave tá batendo

Médio tá no talo

Corneta tá doendo

Pega metralhadora!

Trá, trá, trá, trá, trá

As que comandam vão no trá

Trá, trá, trá

Trá, trá, trá, trá, trá

Paredão zangado

Grave tá batendo

Médio tá no talo

Corneta tá doendo

Ele tá zangado

Tá querendo falar

Já tá todo armado

Tá pronto pra atirar

Pega metralhadora!

Trá, trá, trá, trá, trá

As que comandam vão no trá

Trá, trá, trá

Trá, trá, trá, trá, trá

ANEXO 10 - Música do MC Kevinho**Olha a Explosão****Mc Kevinho**

Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas
Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas
É muito explosiva não mexe com ela não
É muito explosiva não brinca com ela não
Olha a explosão
Quando ela bate com a bunda no chão
Quando ela mexe com a bunda no chão
Quando ela joga com a bunda no chão
Quando ela sarra e o bumbum no chão chão
Quando ela bate com a bunda no chão
Quando ela mexe com o bumbum no chão
Quando ela joga seu bumbum no chão chão chão chão chão

ANEXO 11 - Música da Ana Vilela**Trem Bala****Ana Vilela**

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar
Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim
Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás
Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

ANEXO 12 - Música da Jojo Maronttinni

Que Tiro Foi Esse

Jojo Maronttinni

Que tiro foi esse?

Que tiro foi esse que tá um arraso?

Que tiro foi esse?

Que tiro foi esse que tá um arraso?

Que tiro foi esse, viado?

Que tiro foi esse que tá um arraso?

Que tiro foi esse, viado?

Que tiro foi esse que tá um arraso?

Samba

Na cara da inimiga

Vai, samba

Desfila com as amigas

Vai, samba

Na cara da inimiga

Vai, samba

Desfila com as amigas

Quer causar, a gente causa

Quer sambar, a gente pisa!

Quer causar, a gente causa

Quem olha o nosso bonde pira

Quer causar, a gente causa

Quer sambar, a gente pisa!

Quer causar, a gente causa

Quem olha o nosso bonde pira

Então samba

Na cara da inimiga

Vai, samba

Desfila com as amigas

Vai, samba

Na cara da inimiga

Vai, samba

Desfila com as amigas

ANEXO 13 - Música do MC Kevinho**O Grave Bater****MC Kevinho**

É o novo hit do verão
Para geral curtir
Ela joga o bumbum pro alto
Não dá pra resistir
Nem tenta pagar de santinha
Que o clima tá bom
Vai desce e sobe, quebra e empina
Mostrando o seu dom
Eu vou de combo, de Jack
Cîroc e Chandon
Olha as novinhas dançando
Em cima do som
Eu vou mandar o grave bater, êê, êê
E quero ver bumbum mexer, êê, êê
Eu vou mandar o grave bater, êê, êê
E quero ver bumbum mexer, êê, êê

ANEXO 14 - Música do MC Dollores e MC Galo**Funk-se quem quiser****MC Dollores e MC Galo**

Pra quem não conhece o funk

É com muito prazer

Que eu me apresento

Agora pra você.

Sou a voz do morro,

O grito da favela

Sou a liberdade,

Em becos e vielas.

Deixa o meu funk entrar

Funk-se quem quiser

Ao som do funk eu vou

Seja o que Deus quiser.

Felicidade sim,

Eu quero é ser feliz

Sem discriminação

Este é o meu País

Muitos me condenam,

Mas nada me assusta.

Eu sou brasileiro

Enão desisto nunca.

Sou da sua raça

Sou da sua cor,

Sou o som da massa

Sou o funk, eu sou!

ANEXO 15 - Música do MC Diguinho**Só Suribinha de Leve****MC Diguinho**

Hã Hã Hã Hã Hã,

Pega a Visão Pega a Visão Hã Hã Hã Hã Hã Hã Hã (2x)

Naquele pique óh

É o Selminho que tá mandando

Manda, chama

é o Diguinho que tá mandando, anda, chama

pode vim sem dinheiro, mas trás uma piranha ae

chama chama chama

Brota e convoca as puta (2x)

mais tarde tem fervo, hoje vai rolar suruba

Só Suribinha de leve, Suribinha de leve

com essas filha da puta

taca a bebida, depois taca a pica

e abandona na rua(5x)

taca a bebida depois taca a pica

ANEXO 16 - Música do Menina do Céu**Menina do Céu****Menina do Céu**

É o sonho de todo menino essa menina
caiu do céu pra encantar
Te percebo a todo momento o teu cheiro vem junto ao vento
e toca fundo o meu sentimento
Veio de mansinho e leve essa menina
caiu do céu pra encantar
menina tão bela e tão solta
por meio de ti um anjo canta
Menina do céu, menina da terra
menina de todo lugar (2X)
Menina do sol e do luar...
Desde a primeira vez que te vi,
menina do céu
eu quis estar junto a ti (2X)
junto a ti...
junto a ti..

ANEXO 17 - Música do Victor e Léo

Vida Boa

Victor e Leo

Moro num lugar
Numa casinha inocente do sertão
De fogo baixo aceso no fogão, fogão à lenha ia ia
Tenho tudo aqui
Um vaquinha leiteira, um burro bão
Uma baixada ribeira, um violão e umas galinha ia ia
Tenho no quintal uns pé de fruta e de flor
E no meu peito por amor, plantei alguém (plantei alguém)
Que vida boa ô ô ô
Que vida boa
Sapo caiu na lagoa, sou eu no caminho do meu sertão
Vez e outra vou
Na venda do vilarejo pra comprar
Sal grosso, cravo e outras coisa que fartá, marvada pinga ia ia
Pego o meu burrão
Faço na estrada a poeira levantar
Qualquer tristeza que for não vai passar do mata-burro ia ia
Galopando vou
Depois da curva tem alguém
Que chamo sempre de meu bem, a me esperar (a me esperar)

ANEXO 18 - Música do Fernando Guimarães**Folia do Bem quer****Fernando Guimarães**

Venha, venha devagar

Que o tempo é mensageiro

Há de mostrar

O jeito simples e bom de se viver

Abrace com ternura

O bem querer do seu amor

Que vem sorrindo em harmonia

Como uma flor à luz do dia

Em companhia do seu jardim de alegria

Tão sereno e tão cheiroso

A estrela lá do norte

Vem mostrando a nossa sorte

Pra seguir nesse caminho

Clareando o pensamento e alegrando o coração

Abrace com ternura o bem-querer de seu amor.

ANEXO 19 - Música do Falamansa

Um Dia Perfeito

Falamansa

Hoje, a felicidade bate
em minha porta
Hoje, a alegria é de quem vai
e depois volta
Hoje é o dia perfeito
pra fazer tudo direito
O dia perfeito
Se eu não pensar assim
Quem vai pensar por mim?
Se a tua fase é ruim
Ela chegou ao fim
E toda hora é hora e lugar é lugar
Tem que ser agora pra recomeçar
E pra nossa história nunca terminar
Vem comigo agora,
a vida melhorar
E se você vier
Traz a tua fé
Pois é a tua fé
Que move montanhas
Tamanha
Pode acreditar,
pode acreditar, é!
Pode acreditar,
pode acreditar, fé!

ANEXO 20 - Lista de Músicas

1. Zip za minha boca vou fechar
2. Música do relaxamento
3. Você chegou querendo tudo o que o tempo não te deu
4. Pam, panram, pam, pam
5. Parabéns
6. Seio de Minas
7. Azul
8. Caveira
9. Houve uma festa lá no céu, mas o céu é lá bem distante
10. Adivinha o que é
11. Música para treinar respiração
12. Sabiá preso na gaiola
13. A linda Rosa Juvenil
14. Perdi meu anel no mar
15. Deu onda
16. Atenção, concentração
17. Quando eu chego do recreio
18. Bom dia coleguinha como vai?
19. Trem bala
20. Vem dançar, vem! Requebrar! Fazer o seu corpo acordar
21. Ei você aí me dá um dinheiro aí
22. SE a canoa não virar
23. Índio quer abrigo
24. Eu fiz tudo pra você gostar de mim
25. Eu mato, eu mato
26. Maria Sapatão
27. Ó abre alas
28. Cidade maravilhosa
29. A canoa virou
30. Aurora
31. Apareceu a Margarida
32. Daqui não saio

33. Cabeleira do Zezé
34. Sa, sa, saricando
35. Allah-la ôh
36. Mamãe eu quero
37. Cachaça
38. E essa boca aí?
39. Cheguei
40. Malandramente
41. Uma vez Flamengo
42. Vou tentar cativar
43. Expresso Porcelana
44. Lei do retorno
45. Se essa rua fosse minha
46. Eu nasci
47. Oh novinha
48. Amo noite e dia
49. O que é que tem?
50. Venha! Já é hora de acender a chama da vida e fazer a terra feliz
51. Alfabeto
52. Gavião... só não se viram dois pequenez
53. Riozinho (um pequeno olho d'água foi brotando lá na mata)
54. Eu sei de cor
55. Eu, você, o mar e ela
56. Não tô valendo nada
57. Você é precioso
58. Obrigado, Deus!
59. Paredão metralhadora
60. Bê a Bá
61. Cativar
62. Bum bum tam tam
63. Jesus apaga a luz
64. Como é que a gente fica
65. Alô porteiro
66. Show das poderosas

67. 5 patinhos (versão funk)
68. Somos todos irmãos da lua, moramos na mesma rua
69. Completo (Ivete)
70. O grave bater
71. Quando eu chego lá de fora
72. Rabetão
73. Vai dar PT
74. The filling that we have
75. Então sarra a bunda no chão
76. Eu sosseguei
77. Eu sou pobre, pobre
78. Tra lá lá lá oh
79. Menina do céu
80. Eu quero tchu, eu quero tchã
81. Olha a explosão
82. Hino do Cruzeiro
83. Vai embrazando
84. Qual bumbum mais bate
85. Dança do vampiro
86. Vai taca, taca, taca
87. Atirei o pau no gato
88. Vida Boa
89. A galinha Magricela
90. Como é grande o meu amor por você
91. Felicidade
92. Vai namorar bobo
93. Galinha Pintadinha
94. Tic Tac
95. Faz um milagre em mim
96. No woman no cry
97. Ainda bem
98. Barbie
99. Passinho do romano
100. Samba Lelê

101. Folia do Bem Querer
102. A barata diz que tem
103. Let it go
104. Dia perfeito
105. Moção
106. Ressuscita-me
107. Conquistando o impossível
108. Meteoro
109. O meu chapéu tem 3 pontas
110. Xote dos milagres
111. Corpo sensual
112. Essa mina é louca
113. Abrace com ternu
114. Mariana
115. Cê acredita
116. Hoje é o novo dia, do novo tempo
117. Despacito
118. Loka
119. Gelo na balada
120. Galinha choca
121. Estátua
122. Livre estou
123. Banana, bananeira
124. O sertão vai virar mar
125. Vidinha de balada
126. Rindo à toa
127. Oh! Chuva
128. Acordando o prédio
129. Te assumi pro Brasil
130. Modão duído
131. Você partiu meu coração
132. A mala é falsa
133. Não deixe o samba morrer
134. Paradinha

- 135. Nocaute
- 136. KO
- 137. Olha o gás
- 138. Escravos de Jó
- 139. Marcha soldado
- 140. Adoleta
- 141. Boi da cara preta
- 142. Dona aranha
- 143. Indiozinho
- 144. Miraculous - Ladybug
- 145. As vogais

ANEXO 21 - Música do PSY

Gangnam Style

PSY

Oppa gangnam style

Gangnam style

Najeneun ttasaroun inganjeogin yeoja

Keopi hanjanui yeoyureul aneun

pumgyeok issneun yeoja

Bami omyeon simjangi tteugeowojineun yeoja

Geureon banjeon issneun yeoja

Naneun sanai

Najeneun neomankeum ttasaroun geureon sanai

Keopi siggido jeone wonsyat ttaerineun sanai

Bami omyeon simjangi teojyeobeorineun sanai

Geureon sanai

Areumdawo sarangseureowo

Geurae neo hey geurae baro neo hey

Areumdawo sarangseureowo

Geurae neo hey geurae baro neo hey

Jigeumbuteo gal dekkaji gabolkka

Oppa gangnam style

Gangnam style

Oppa gangnam style

Gangnam style

Oppa gangnam style

Eh sexy lady

Oppa gangnam style

Ehh- sexy lady

Jeongsukhae boijiman

nol ttaen noneun yeoja

Ittaeda sipeumyeon mukkeossdeon meori puneun yeoja

Garyeossjiman wenmanhan nochulboda yahan yeoja

Geureon gangakjeogin yeoja
 Naneun sanai
 Jeomjanha bojjiman
 nol ttaen noneun sanai
 Ttaega doemyeon wanjeon michyeobeorineun sanai
 Geunyuqboda sasangi ultungbultunghan sanai
 Geureon sanai
 Areumdawo sarangseureowo
 Geurae neo hey geurae baro neo hey
 Areumdawo sarangseureowo
 Geurae neo hey geurae baro neo hey
 Jigeumbuteo gal dekkaji gabolkka
 Oppa gangnam style
 Gangnam style
 Oppa gangnam style
 Gangnam style
 Oppa gangnam style
 Eh sexy lady
 Oppa gangnam style
 Ehh sexy lady
 Ttwineun nom geu wie naneun nom
 Baby baby naneun mwol jom aneun nom
 Ttwineun nom geu wie naneun nom
 Baby baby naneun mwol jom aneun nom
 You know what I'm saying
 Oppa gangnam style
 Eh sexy lady
 Oppa gangnam style
 Eh sexy lady
 Oppa gangnam style

ANEXO 22 - Música do Thiaguinho**Ainda Bem****Thiaguinho**

Ainda bem que te encontrei, agora sou mais feliz
Igual não tem, me trata bem, do jeito que eu sempre quis
Lembro, te olhei, me apaixonei, esqueci o que eu vivi
Me dediquei, tanto lutei pra te ter perto de mim
Ainda bem, ainda bem
Ainda bem, ainda bem
Quantas vezes já falei te amo sem querer
Quantas vezes me enganei tentando achar você
Até pensei não me entregar pra mais ninguém
Aí você vem e me faz tão bem
Só do teu lado tudo é mais
Tudo é tão perfeito e cheira paz
Eu nunca amei ninguém assim
Eu sei que foi feita pra mim
Só do teu lado a emoção
Faz acelerar meu coração
Enfim achei o meu lugar
Agora eu sei o que é amar
Ainda bem, ainda bem
Ainda bem, ainda bem
Ainda bem que te encontrei, agora sou mais feliz
Igual não tem, me trata bem do jeito que eu sempre quis

ANEXO 23 - Música da Claudia Leitte**Largadinho****Claudia Leitte**

Eu já falei pra você deixar de maresia

Eu quero ver você na coreografia

Eu já falei pra você deixar de maresia

Eu quero ver você na coreografia

Mas se você quiser pode dançar largadinho

(Largadinho, largadinho)

Vai no balanço do vento dançando gostosinho

(Largadinho, largadinho)

Mas se você quiser pode dançar largadinho

(Largadinho, largadinho)

Vai no balanço do vento dançando gostosinho

(Largadinho, largadinho)

Em baixo, em baixo, em baixo, em baixo, em baixo

Se prepare pra subir

Em cima, em cima, em cima, em cima, em cima

Balança daí que eu balanço daqui!

A dança é essa, a dança é boa

Entre na onda, não fique à toa

Rádio de pilha lá na Gamboa

Tá tocando esse sucesso

Se espalhou na cidade e a galera todinha já sabe dançar o largadinho!

Mas se você quiser pode dançar largadinho (Largadinho)

Vai no balanço do vento dançando gostosinho

(Venha venha venha vem dançar o largadinho)

Se você quiser pode dançar largadinho (Largadinho)

Vai no balanço do vento dançando bonitinho

(Venha venha venha vem dançar o largadinho)

ANEXO 24 - Música da Anitta**Paradinha****Anitta**

Yo te quiero ver enloquecer
Quiero provocarte, vas a ver que
Cuando quiero algo, yo lo puedo hacer
Si no me conoces, no dudes de mí pues
Yo te quiero ver enloquecer
Quiero provocarte y yo sé que
Tú no lo admites, pero puedo ver
Muérete de ganas, quieres verme hacer
Aquella paradinha
A paradinha, ah ah ah ah
A paradinha
A paradinha, ah ah ah ah
Yo dejé tu mundo al revés
¿Tú vas a negarlo otra vez?
Si me dices la verdad, talvez
Yo empiezo ahora en un, dos, tres, ¡va!
A paradinha
A paradinha, ah ah ah ah
A paradinha
A paradinha, ah ah ah ah
Tienes miedo
Tú me quieres solo a tu manera
Yo no soy santa
Tengo actitud, ¡sí!
No soy fácil
Pero te encanta
Porque te olvidas todo con
A paradinha
A paradinha, ah ah ah ah

A paradinha

A paradinha, ah ah ah ah

Yo dejé tu mundo al revés

¿Tú vas a negarlo otra vez?

Si me dices la verdad, talvez

Yo empiezo ahora en un, dos, tres, ¡va!

A paradinha

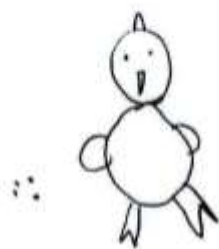
A paradinha, ah ah ah ah

ANEXO 25 - Música do Falamansa

Colo de Menina

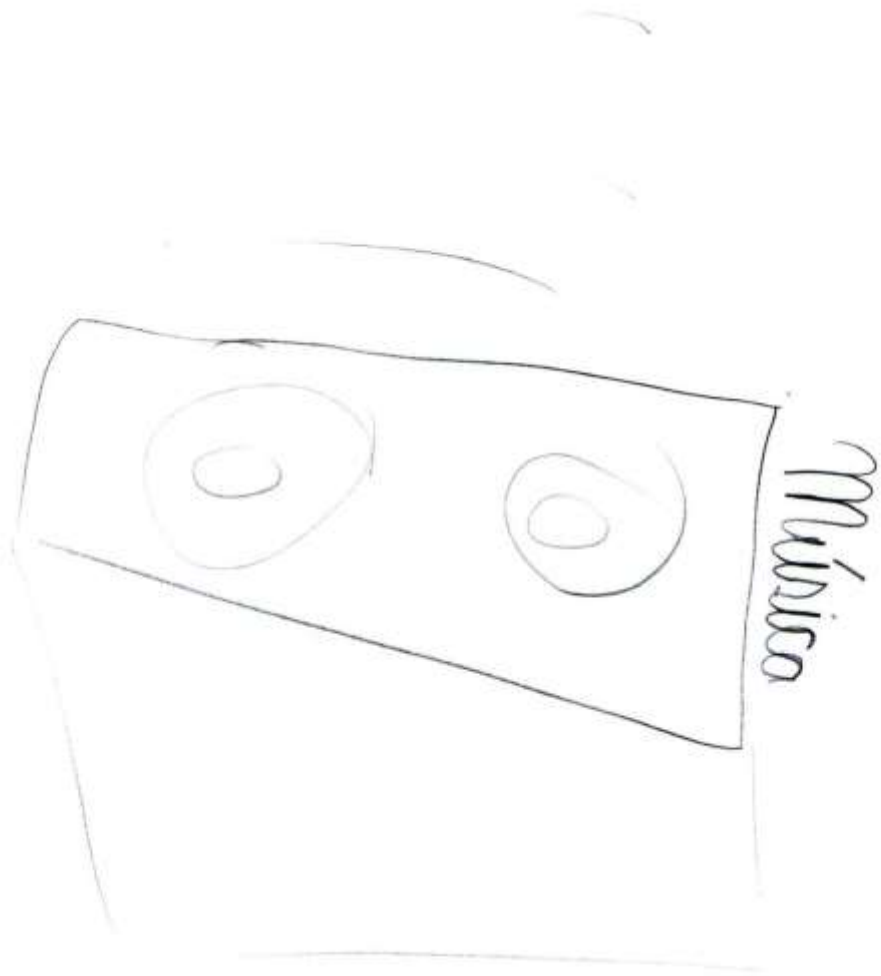
Falamansa

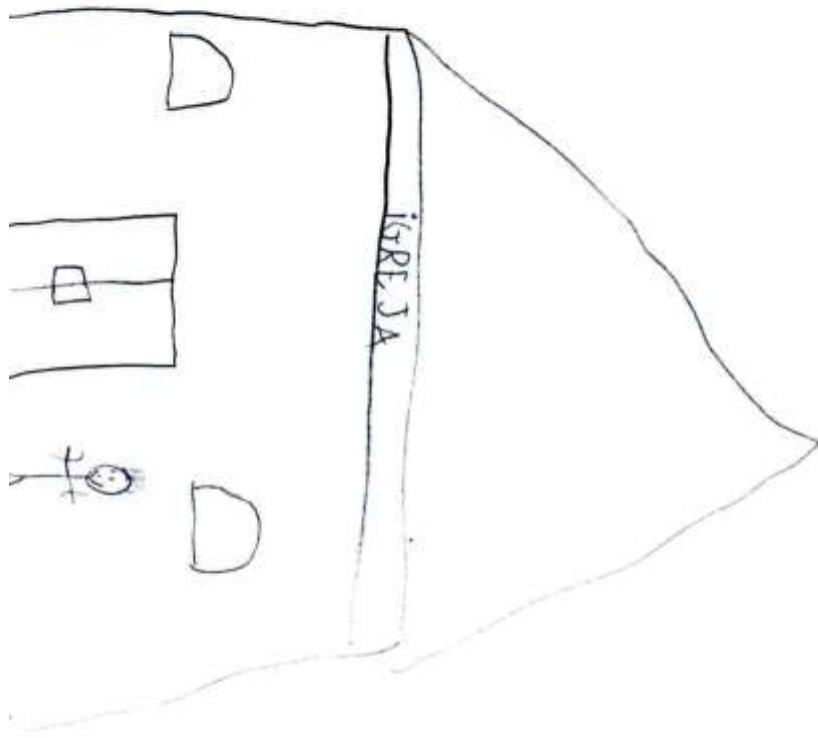
A lua quando brilha, falo de amor
No gingado desse xote, sinto teu calor
À noite acordado sonho com você, iê, iê, ê, ê
O som ligado e fico perturbado
Sem ter o que fazer
E tento sair dessa rotina
Não quero, não, colo de mamãe
Só quero colo de menina
E pouco a pouco conquistar seu coração
E tento sair dessa rotina
Não quero, não, colo de mamãe
Só quero colo de menina
E pouco a pouco conquistar seu coração
Num outro dia a gente se vê
Vou para um lugar que lembre do sertão
E canto xote pra te convencer
Vou te ensinar como viver é bom
E amar até, amar até
Até quando Deus quiser
E amar até, amar até
Até quando Deus quiser

ANEXO 26 - Desenhos das crianças



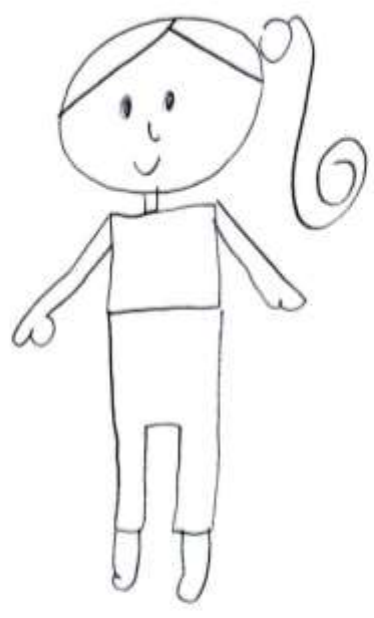






DAMSANDO

MUSICA TCITCA
MC LAN

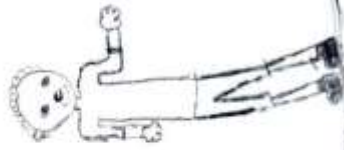
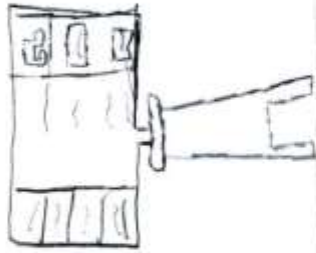




ninte angeben.

MINIATURA

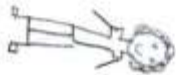
0

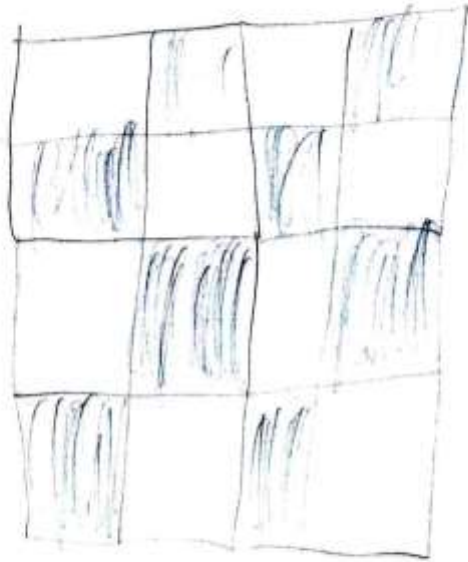


A boy & runner runner & runner & runner



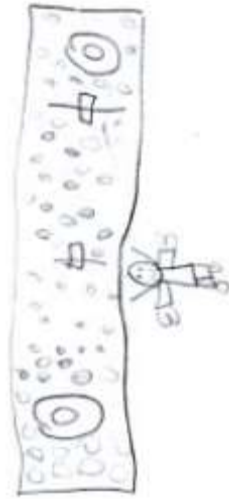
Eu sinto vontade de dançar
e mexer o corpo.







load



APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM CRIANÇAS

- 1). Qual o seu nome?
- 2). Quantos anos você tem?
- 3). Há quanto tempo você está nesta escola?
- 4). Você gosta de música? Se sim, que tipo de música?
- 5). Qual música você mais gosta de ouvir? E de cantar?
- 6). O que você sente quando canta essa música?
- 7). Você ouve música em casa? Se sim, que tipo de música?
- 8). E na escola, você canta?
- 9). Em que momentos você gosta de cantar?
- 10). Tem alguma música que você canta em casa, com os amigos e na rua que você acha que não pode cantar na escola? Qual?
- 11). Se você pudesse brincar de rádio ou ser DJ por um dia, que música você tocaria na sua rádio?
- 12). Você gosta de dançar? Como é a sua dança?
- 13). Se você gosta de dançar e tem uma dança, como foi que aprendeu essa dança?
- 14) Desenha pra mim, por favor, o que a música que você mais gosta ou o que as músicas representam para você.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação
destinado aos/às professores/as

Título da pesquisa: As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso.
E-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fone: (31) 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Camila Amorim Campos
E-mail: camilaamorimcampos@gmail.com/ fone: (31) 3409-6366

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar como as músicas - presentes em turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental - funcionam para normalizar ou para desestabilizar o currículo escolar, ou seja, ao cantar uma música que efeitos ela produz? Ela pode ser cantada ou ela tem que ser rapidamente interrompida? Por que? Sua participação será de extrema importância para contribuir para reflexão na área de educação e produção de conhecimento acadêmico sobre a presença das músicas nas escolas.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa podem ser dirimidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a produção das informações da pesquisa, serão feitas: leitura e análise de textos, documentos, livros, atividades e exercícios usados nas escolas; observação das aulas com registro em diários de campo; observação desses/as estudantes em outros espaços da escola; entrevistas e conversas informais com professores/as e estudantes da escola.

As entrevistas acontecerão preferencialmente em local escolhido pelo/a entrevistado/a, visando favorecer um ambiente agradável e familiar para que se sinta à vontade durante a entrevista. As entrevistas serão realizadas na segunda quinzena de junho de 2017. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda da pesquisadora pelo período de 5 anos.

D. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer prejuízo.

D. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Pesquisadora: A pesquisadora Camila Amorim Campos, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE- UFMG) solicitam minha participação no estudo intitulado *As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização*.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

() Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.

() Entrevistas com gravação de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. E, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas.

Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento. Eu entendo que receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Nome legível do(a) professor(a):

_____.

Assinatura do(a) professor(a)

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de _____.

Camila Amorim Campos
Pesquisadora corresponsável

Profª Drª Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação
destinado aos/às Responsáveis por crianças**

Título da pesquisa:

As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso.

E-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fone: (31) 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Camila Amorim Campos

E-mail: camilaamorimcampos@gmail.com/ fone: (31) 3409-6366

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa que tem por objetivo investigar como as músicas - presentes em turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental - funcionam para normalizar ou para desestabilizar o currículo escolar, ou seja, ao cantar uma música que efeitos ela produz? Ela pode ser cantada ou ela tem que ser rapidamente interrompida? Por que? A participação da criança será de extrema importância para contribuir para reflexão na área de educação e produção de conhecimento acadêmico sobre a presença das músicas nas escolas.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa podem ser dirimidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901.

C. Se você concordar participar deste estudo, para a produção das informações, serão feitas: leitura e análise de textos, documentos, livros, atividades e exercícios usados nas escolas; observação das aulas com registro em diários de campo; observação desses/as estudantes em outros espaços da escola; entrevistas e conversas informais com professores/as e estudantes da escola.

As entrevistas acontecerão preferencialmente na escola em um local escolhido pelo/a criança, visando favorecer um ambiente agradável e familiar para que se sinta à vontade durante a entrevista. As entrevistas serão realizadas na segunda quinzena de junho de 2017. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda da pesquisadora pelo período mínimo de 5 anos.

D. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, tal como constrangimento, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. A participação da criança é voluntária. Ela poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer prejuízo.

D. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Pesquisadora: A pesquisadora Camila Amorim Campos, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE- UFMG) solicitam minha participação no estudo intitulado *As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização*.

Eu, _____, concordo que a criança sob minha responsabilidade participe desta investigação nos níveis indicados a seguir: Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula e em outros espaços da escola.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. E, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento. Eu entendo que receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Nome legível do(a) responsável:

Assinatura do(a) responsável:

Nome legível da criança participante:

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de _____.

Camila Amorim Campos
Pesquisadora corresponsável

Profª Drª Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação
destinado aos/às alunos/as entre 6 e 9 anos de idade**

Título da pesquisa: As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso.
E-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fone: (31) 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Camila Amorim Campos
E-mail: camilaamorimcampos@gmail.com/ fone: (31) 3409-6366

Olá criança, você é muito importante para nós e, por isso, estamos te convidando para participar da pesquisa “As músicas no currículo dos primeiros anos do ensino fundamental: relações de poder-saber, normalização e desestabilização”. Essa pesquisa é orientada pela professora Marlucy Alves Paraíso da Universidade Federal de Minas Gerais que é uma escola onde as pessoas maiores estudam.

Essa pesquisa será feita na sua escola e irá acontecer da seguinte forma: A pesquisadora Camila assistirá às aulas na sua turma, em uma carteira no fundo da sala. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos e poderão ser publicados, mas sem identificar as crianças (nem seu nome), que participaram da pesquisa.

O objetivo da pesquisa será investigar como as músicas - presentes em turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental - funcionam para normalizar ou para desestabilizar o currículo escolar, ou seja, quando você canta uma música na sala, por exemplo, o que acontece? Você pode continuar cantando ou tem que parar? Pedimos sua autorização, portanto, para a coleta, o armazenamento e o descarte dos dados gerados por meio de observação das aulas e de todas as demais atividades que você realiza e participa aqui na escola.

Talvez essa seja a primeira vez que você é convidado/a para participar de uma pesquisa. Assim, é importante você saber que existem alguns riscos. Assim, se em algum momento você se sentir incomodado/a, se você se sentir com vergonha ou com medo, peço para me procurar e dizer o que você está sentindo. E também se acontecer de você não querer mais participar da pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problema, basta dizer para mim o motivo e o seu incômodo. Mas acho importante você saber que a sua participação irá contribuir para melhoria da educação e da escola da cidade de Belo Horizonte. Todas as informações que a gente obtiver

aqui serão utilizadas para fins acadêmicos, ou seja, serão usadas lá na escola onde as pessoas maiores estudam.

Se você tiver alguma dúvida pode me perguntar pessoalmente ou então você ou o seu responsável pode nos ligar nos seguintes telefones: Camila (31) 3409-6366; ou em casos de dúvidas éticas, para o nosso amigo do COEP (31) 3409-4592.

Todas as crianças que forem participar da pesquisa receberão uma via desse documento. E caso você se interessou e queira participar, basta preencher os dados abaixo:

MEU NOME É: _____.

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA:

_____.

EU SOU SUJEITO DE DIREITO E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA:

(ASSINATURA DA CRIANÇA)

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Camila Amorim Campos
Pesquisadora corresponsável