

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Práticas musicais entre meninas no contexto de uma *girl band*

Áudrea da Costa Martins

Porto Alegre – RS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Práticas musicais entre meninas no contexto de uma *girl band*

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música, Área de Concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof^ª Dra. Luciana Marta Del-Ben

Áudrea da Costa Martins

Porto Alegre – RS

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Martins, Ádrea da Costa
Práticas musicais entre meninas no contexto de uma
girl band / Ádrea da Costa Martins. -- 2023.
275 f.
Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Práticas musicais. 2. Ensino de música. 3.
Estudos girlhood. 4. Girlband. 5. Feminismo. I.
Del-Ben, Luciana Marta, orient. II. Título.

Dedico esta tese à Alice, Gillian, Katarina, Rita e Violet.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Luciana Del-Ben, meu profundo agradecimento pela orientação firme e gentil. Manifesto minha admiração pelo seu conhecimento, por sua forma generosa e empática de ensinar e pela prática acadêmica ética e feminista.

Agradeço à Profa. Dra. Fabiana Jordão Martinez e à Profa. Dra. Leda Maffioletti por terem integrado a banca de qualificação, bem como à Profa. Dra. Tânia Mello Neiva por somar-se na banca examinadora, para a defesa desta tese. Suas reflexões contribuíram imensamente para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à minha família de Poa, meu companheiro e enteadas, pelo tempo e espaço para pesquisar e escrever, pelo apoio, amor e carinho.

Agradeço à minha mãe, meu pai, minhas irmãs e irmão pelo apoio incansável de uma vida inteira e por estimularem a curiosidade científica e a prática musical desde sempre.

Às mulheres e meninas da minha vida, às minhas amigas de perto e de longe, às minhas companheiras musicais, agradeço por formarem a resistente rede de apoio e sororidade que me ampara e me impulsiona.

Por fim, às meninas que atuaram nesta pesquisa como participantes e musicistas, agradeço imensamente por todo ensinamento e encantamento.

Este trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), onde atuo como docente desde março de 2010, que me concedeu afastamento integral para dedicação exclusiva ao doutorado, no período entre fevereiro de 2020 e fevereiro de 2023.

RESUMO

Esta tese investigou como meninas se relacionam com as práticas musicais no contexto de uma *girl band*. Como objetivos específicos, buscou analisar como as meninas percebem sua inserção nas práticas musicais, examinar como avaliam a participação de mulheres e meninas nas práticas musicais em seu contexto cultural e caracterizar modos de atuação entre meninas em uma prática musical *single-sex*. Os pressupostos que orientaram este trabalho sustentam-se nos estudos *girlhood*, nas teorias do feminismo e no conceito de práticas musicais na perspectiva de Wayne Bowman. A metodologia consistiu em um estudo de caso com procedimentos que envolveram entrevistas e uma oficina de produção musical, com encontros que ocorreram entre 2021 e 2023. A análise dos dados apresenta resultados organizados em três tópicos principais: percepções e ações das meninas nas práticas musicais, práticas musicais e diálogos entre meninas e autonomia nas práticas musicais. Os resultados mostram que as meninas são capazes de perceber diversas nuances sobre o cerne das questões que envolvem a vida das mulheres no patriarcado, bem como sua influência nas práticas musicais; que meninas exploram modos específicos de se comunicar e de produzir música em conjunto e que o exercício da autonomia das meninas nessa prática musical se constituiu pelo suporte das ações, para que pudessem realizar um acontecimento musical específico desejável. A *girl band* estudada nesta tese se originou e se desenvolveu em uma dinâmica sonoro-reflexiva, organizada por ações que denominei micromovimentos e macromovimentos, as quais viabilizaram outros modos de fazer música e de ser menina, trazendo subsídios para pensar a construção de uma educação musical feminista.

Palavras-chave: práticas musicais; ensino de música; estudos *girlhood*; *girl band*.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate how girls relate to musical practices in the context of a girl band. As specific objectives, it seeks to analyze how girls perceive their insertion in musical practices, examine how they evaluate the participation of women and girls in musical practices in their cultural context and characterize modes of action among girls in a single-sex musical practice. The assumptions that guide this work are based on girlhood studies, theories of feminism and the concept of musical practices from Wayne Bowman's perspective. The methodology consisted of a case study with procedures that involved interviews and a music production workshop, with meetings that took place between 2021 and 2023. Data analysis presents results organized into three main topics: perceptions and actions of girls in musical practices, musical practices and dialogues between girls, and autonomy in musical practices. The results show that the girls are able to perceive different nuances about the heart of the issues that involves women's life in patriarchy, as well as their influence on musical practices; that girls explore specific ways of communicating and producing music together and that the exercise of girl's autonomy in this musical practice was constituted by the support of actions, so that they could carry out a specific desirable musical event. The girl band studied in this thesis originated and developed in a reflective-sound dynamic, organized by actions that I called micro movements and macro movements, which enabled other ways of making music and being a girl, bringing subsidies to think about the construction of a feminist musical education.

Keywords: musical practice; music teaching; girlhood studies; girl band.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	A origem do objeto de pesquisa	10
1.2	Meninas e práticas musicais: revisão de literatura	20
1.3	Objetivos	30
2	REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1	Estudos <i>girlhood</i>	32
2.2	Feminismo	37
2.3	Práticas musicais	48
3	METODOLOGIA	56
3.1	Estudo de caso	56
3.2	Técnicas e procedimentos de coleta de dados	58
3.2.1	Entrevistas em grupo	60
3.2.2	Oficina de produção musical	69
3.3	Procedimentos de análise dos dados	77
4	AS PARTICIPANTES	86
4.1	Gillian	86
4.2	Katarina	91
4.3	Violet	93
4.4	Rita	95
4.5	Alice	97
5	PERCEPÇÕES E AÇÕES DAS MENINAS NAS PRÁTICAS MUSICAIS	100
5.1	Sobre o acolhimento	100
5.2	Sobre o espaço	104
5.2.1	Percepções sobre a ocupação do espaço físico e sonoro	105

5.2.2	Concepção de um novo espaço.....	121
5.2.3	Percepções sobre o espaço sexualizado.....	124
5.2.4	O espaço nas redes sociais	134
6	PRÁTICAS MUSICAIS E DIÁLOGOS ENTRE MENINAS	150
6.1	Horizontalidade na performance musical	150
6.2	Modos de dialogar na prática musical.....	153
6.3	Modos de interagir com a produção sonora das colegas	171
6.4	Sobre feminismo	183
6.5	Processos de produção musical	197
6.5.1	Outono.....	199
6.5.2	Samba da madrugada	207
6.5.3	Novos dias	218
6.5.4	Só mais um clichê	226
6.5.5	Sobre Alice.....	232
7	AUTONOMIA NAS PRÁTICAS MUSICAIS.....	237
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
	REFERÊNCIAS	268
	APÊNDICES	273



Imagem 01: Violet e Gillian relembando uma música do repertório da Banda B

Fonte: fotografia da autora

1 INTRODUÇÃO

1.1 A origem do objeto de pesquisa

"Porque a gente fica olhando as bandas, um monte de guris tocando e fica pensando: a gente não tá ali, né? Então a gente começou essa banda pra mostrar que gurias também podem tocar em bandas e em bandas boas!" (Gillian, apresentação no Open Stage, 2019).

Foi com o desfecho citado acima que Gillian, baterista e vocalista da Banda B, encerrou seu discurso de apresentação, preparando o público para ouvir a primeira música que iriam tocar em um pequeno festival de rock, em 2019. Enquanto isso, as demais integrantes do grupo portavam seus instrumentos conectados e testados, atentas ao aceno sonoro das baquetas, que marcaria o início da música em um ato típico das bandas de rock.

Formada por Alice, Gillian, Katarina, Rita e Violet¹, meninas de 14 a 16 anos, a banda de rock, que chamo pelo nome fictício de Banda B, foi coordenada por mim de 2018 a 2019, como parte das minhas funções de professora em um projeto de extensão em música, vinculado ao Curso Técnico em Instrumento Musical de uma instituição pública de ensino da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Esse projeto de extensão teve seu início em 1982 e atua até hoje como uma escola de música para crianças e jovens de 05 a 17 anos, oferecendo gratuitamente aulas coletivas de teclado, flauta doce, flauta transversa, violão, laboratório musical, iniciação musical e canto. Além das aulas, o projeto desenvolve grupos musicais, como conjunto de violões, conjunto de flautas, coro infantil, coro juvenil, orquestra infantil e orquestra juvenil, com formação instrumental livre, e, nos últimos anos, bandas de rock.

¹ Nomes fictícios escolhidos pelas meninas para fins de participação na pesquisa.

Foi entre 2016 e 2017 que surgiu uma nova movimentação no projeto de extensão em torno da formação de bandas de rock. Duas bandas se constituíram nesse período: a primeira, composta por cinco meninos e a segunda, por três meninos e duas meninas. A imagem desses dois grupos musicais seguia os contornos do que representa uma banda de rock, bem como outros grupos de música pop admirados pelos jovens desse tempo. Meninos tocavam guitarras, baixo e bateria, além de cantarem a voz principal. Meninas cantavam algumas partes da música e revezavam-se esporadicamente em instrumentos, como flauta doce, meia-lua e teclado.

Nessa época, as meninas da Banda B faziam parte do projeto como alunas de instrumento e de canto, participando também da orquestra juvenil, em que tocavam flauta doce, teclado e violão, quando esta encontrava-se sob minha coordenação e regência. Em uma de nossas conversas informais, no encerramento do ensaio, algumas meninas manifestaram o desejo de participar dessa nova tendência de tocar em alguma banda de rock. No entanto, traziam questões sobre as barreiras que percebiam ao cogitar ingressar em uma das bandas existentes ou formar um novo grupo. Essas barreiras mostraram-se inclinadas sobretudo à realidade de ser menina, que, ainda hoje, pode influenciar e limitar os comportamentos, a escolha de músicas, os instrumentos e o tipo de formação de grupo musical do qual desejam participar.

Nas bandas existentes havia três meninos com mais tempo de prática, os demais possuíam pouca experiência e estavam aprendendo a tocar os instrumentos característicos de banda. Mesmo conhecedoras desse contexto, algumas meninas acreditavam que poderiam participar das bandas apenas como cantoras e que tocar baixo, guitarra e bateria seria constrangedor, em virtude de, nas palavras delas, “os guris são profissionais”. Assim, ao mesmo tempo que manifestavam o desejo de tocar os instrumentos específicos dessa formação musical, previam uma participação restrita ao vocal, quando projetavam integrar as bandas existentes.

A participação vocal em uma banda não se configura em um lugar de menor status. Pelo contrário, cantoras e cantores são valorizados e são parte fundamental da imagem e da sonoridade de um grupo musical. No entanto, lugares marcados pelo

sexo nos grupos musicais ainda necessitam ser questionados, corroborando com Koskoff (2014), que compreende

a performance das mulheres em instrumentos musicais, ou a falta dela, como um indicador do estilo de gênero de uma dada sociedade, pois, embora toda a performance possa ser considerada como um lócus de poder, o desempenho em instrumentos musicais é muitas vezes ligado com noções culturais de gênero e controle, de maneiras que a performance vocal não o é (Koskoff, 2014, p. 123).

Absorvida pelas inquietações das alunas, me envolvi no esboço de uma proposta de ação. Assim, iniciamos juntas um projeto que consistia em aproximar essas e outras meninas dos instrumentos usuais das bandas de rock, como bateria, baixo e guitarra, ensinando-as a tocá-los e a manipular os equipamentos sonoros envolvidos nos ensaios, como amplificadores, microfones e seus cabearmentos necessários.

O projeto Banda B consistia inicialmente em atrair e preparar meninas de 12 a 18 anos, independentemente do nível de conhecimento musical, para futuramente integrar as bandas existentes na escola ou formar suas próprias bandas. No entanto, logo nos primeiros encontros, o ambiente de aprendizado colaborativo fortaleceu os laços e a confiança entre as alunas, incentivando-as a permanecerem juntas, como uma *girl band*², mudando os planos iniciais do projeto. Assim, a partir de interesses que foram se construindo no compartilhamento de experiências entre e com as alunas, o projeto se estabeleceu como um grupo *single-sex*. O termo *single-sex*, utilizado neste texto, servirá para caracterizar grupos ou eventos musicais voltados para o público feminino, apontando ações que atuam no fortalecimento de oportunidades de acesso a determinadas práticas musicais.

² “Grupos de jovens mulheres que compartilham composições, desempenham e dividem funções entre si e apresentam uma imagem de coletividade” (O’BRIEN, 2016, p. 15, tradução própria).

A Banda B, em sua formação inicial, era constituída por um baixo, uma guitarra, uma bateria e três vozes. No ano seguinte, somaram-se três meninas ao grupo, adicionando um teclado, uma guitarra e um baixo (a segunda baixista atuava em revezamento com a primeira baixista). Com a saída da primeira baixista, por colisões dos horários de ensaio com os da escola, a banda fixou sua formação em cinco integrantes. Os ensaios tinham a minha orientação para os instrumentos e a orientação de uma professora de canto para as vozes.

Desde o início, as alunas não elegeram uma voz principal, revezando-se nos solos vocais. Percebi que cantar era considerado por elas um local de destaque, que optaram por compartilhar. A qualidade vocal solo de todas as integrantes da banda era apreciada pelo grupo, que passou a dividir o repertório para cada uma de acordo com o timbre vocal que julgassem adequado. Não isentando-se de conflitos nessa organização, a banda se diferenciou das demais formações instrumentais da escola por sua rotatividade na voz principal e versatilidade com os instrumentos. A qualidade sonora das vozes solistas e *backing vocals*, bem como os timbres e a afinação em harmonia chamavam a atenção dos ouvintes. Na parte instrumental, as meninas se expressavam de forma mais modesta, por se tratar de instrumentos com os quais, até então, tinham pouca experiência. No entanto, não desistiam de tocar, mesmo enquanto cantavam, ainda que essa prática de tocar e cantar simultaneamente seja complexa para iniciantes.

Essa característica de disposição e autoconfiança foi se constituindo no decorrer dos ensaios. Em um clima de incentivo entre as colegas, dificilmente um desafio era abandonado, sendo encorajado com frases de apoio vindas, principalmente, das integrantes com maior perfil de liderança no grupo.

O gênero musical rock, que delineou inicialmente a formação instrumental do grupo, não era o predominante no repertório, que era composto em grande parte pelo pop, em um subestilo que tem sido chamado de pop *good vibes*.

O grupo se desenvolveu rapidamente, conseguindo se apresentar no evento de fim de ano do programa de extensão, em seu primeiro ano de funcionamento.

Gillian, ao apresentar a banda, se refere à possibilidade de meninas tocarem em bandas e, além disso, enfatiza a possibilidade dessas bandas serem bandas boas. A preocupação com a qualidade sonora da banda foi percebida nos ensaios em diálogos que, geralmente, incluíam a comparação com as outras bandas da escola.

A sonoridade construída pelas integrantes da Banda B é resultado do desenvolvimento musical e das trocas que foram acontecendo na relação entre as alunas e com as professoras. Resultados musicais, porém, podem abranger significados mais amplos do que musicalidade, podendo estar impregnados de particularidades sobre relações de poder (Bowman, 2009), incluindo o significado de ser menina na contemporaneidade.

É sob essa perspectiva que surge meu interesse de pesquisa, pautado na maneira como se constituiu esse grupo de meninas praticantes de música: a partir do desejo e do movimento das próprias integrantes, percebendo a ausência de pares nos lugares onde se faz o tipo de música que gostariam de tocar. Esse movimento das meninas foi acolhido por mim, por ser uma professora mulher, sensível à causa feminista e por possuir a experiência de também tocar em um grupo musical constituído por mulheres.

As reflexões, levantadas por mim e pelas integrantes da Banda B a respeito de como é ser menina e mulher nos espaços de prática musical, foram viabilizadas pela constituição de um espaço exclusivo para meninas, no qual pude observar particularidades na forma de comunicação entre as integrantes, bem como na maneira de criar, arranjar e performar música. Ao mesmo tempo, passei a questionar se as experiências construídas nesse espaço poderiam contribuir efetivamente para o enfrentamento das adversidades do meio em que viverão futuramente.

O potencial do projeto Banda B como campo de pesquisa foi sendo vislumbrado desde seu início. Simultaneamente e por casualidade, eu e a professora de canto passamos a registrar por escrito e compartilhar uma com a outra os momentos e conversas, com e entre as meninas, que achávamos que poderiam ter algum significado para futuros estudos em educação musical, aliados a um olhar feminista.

No entanto, a ideia de escrever sobre o grupo acabou se dissipando em meio às muitas atividades da instituição.

A partir do ingresso no doutorado, passei a resgatar meus registros, transformando-os em relatos, os quais foram agrupados e orientaram a trajetória até a definição do tema de pesquisa. Esses registros foram anotados a partir de conversas informais com e entre integrantes da Banda, em que as jovens musicistas mostraram alguma inclinação ora à resignação, ora à indignação quanto às subjetividades dos estereótipos sexuais nas suas relações com a música.

Trago aqui dois relatos. No primeiro, observei um aspecto sobre a escolha do instrumento musical pela aluna Alice.

Alice toca ~~bateria~~ teclado

Alice é aluna regular de teclado do curso de extensão. Iniciou na banda em março de 2019 como tecladista e, em seguida, passou a participar também da orquestra do projeto, a convite das colegas de banda, tocando teclado e escaleta. É uma aluna bastante comunicativa e com perfil de liderança entre as integrantes da banda. Ao final de um ensaio, passados quatro meses de seu ingresso nos grupos, Alice me contou que também sabia tocar bateria. Falou que aprendeu com o pai, que é baterista, mas que a mãe sugeriu que ela mudasse para o teclado. Alice nunca havia mencionado que sabia tocar bateria e tampouco experimentou o instrumento nos encontros. Perguntei se ela tinha ficado feliz em trocar a bateria pelo teclado e Alice respondeu: “agora já me acostumei”. Ela não expressou tristeza na fala. Parecia resignada com seu lugar no rol dos instrumentos musicais. Perguntei se ela achava estranho uma mulher tocando bateria e ela respondeu que não era comum, mas que achava normal.

Ao mesmo tempo que Alice acha normal uma mulher tocar bateria, também acha normal que tenha sido necessária sua troca para o teclado. Acolher sentimentos dicotômicos é parte da contemporaneidade, em que, aparentemente, liberdade de

escolha é uma realidade para as meninas, mas, ao observar mais profundamente, ela está impregnada por marcas do que historicamente foi cerceado ao sexo feminino.

Green (2001) desenvolveu o conceito “patriarcado musical” para explicar a localização das mulheres na história das práticas musicais. Para a autora, a relação de poder dos homens sobre as mulheres no patriarcado incide em uma divisão do trabalho musical, que atribui às mulheres, de forma não absoluta, as práticas musicais circunscritas na esfera privada e aos homens as práticas musicais da esfera pública. Essa divisão, que reforça estereótipos de feminilidade e masculinidade, se refletiu no acesso das mulheres aos instrumentos musicais, tendo sido os instrumentos maiores, mais sonoros e que apresentam alguma complexidade tecnológica ou dificuldade de manuseio associados aos homens e, até mesmo, vetados às mulheres (Green, 2001).

Koskoff (2014) mostra a raridade de descrições de mulheres tocando instrumentos musicais na literatura, sendo aproximadamente dez por cento do total pesquisado. A autora agrupa descrições das performances instrumentais das mulheres em quatro categorias (às vezes, em contextos sociomusicais sobrepostos ou relacionados):

o contexto da corte; o contexto para o namoro; contextos rituais, especialmente de cura, iniciação, enterro ou envolvimento de reversões, em que as relações entre os gêneros são mediadas ou contestadas (ou ambas); e o contexto da vida cotidiana, envolvendo apresentações musicais que acompanham preparação de alimentos, cuidados infantis ou talvez entretenimento próprio. Cada um dos contextos é estruturado por ideologias específicas de gênero, de modo que examiná-los pode revelar muito sobre a variedade de estilos de gênero que existem interculturalmente³ (Koskoff, 2014, p.124).

³ The context of the court; the context for courtship; ritual contexts, especially those of healing, initiation, burial, or involving role reversals, where intergender relations are mediated or protested (or both); and the context of everyday life, involving musical performances accompanying food preparation, child care, or perhaps self-entertainment. Each of the contexts is structured by specific gender ideologies, so that examining them more fully can reveal much about the range of gender styles that exist cross-culturally.

A vinculação do kit de bateria ao universo masculino parte de ideias equivocadas sobre a técnica empregada para se tocar esse instrumento, que acabou sendo associada à força física, principalmente nos gêneros musicais que produzem um som mais forte, como o rock e seus subgêneros (Medeiros, 2021). Aube (2011) aponta que essa segmentação surge ainda nas cenas de jazz, de onde o preconceito foi disseminado para a música popular em geral. Medeiros (2021) ainda aventa a hipótese de que a proibição religiosa, a partir da dominação de povos patriarcais, teria afastado as mulheres dos instrumentos de percussão, como os tambores, que, por ostentarem o status de sagrado, não poderiam ser tocados por alguém de menor poder em regimes religiosos.

A construção social relacionada aos estereótipos sexuais também afasta as mulheres e meninas da bateria, que, por ser “barulhenta, imponente, perceptível, que chega a incomodar dependendo do contexto – representa tudo aquilo que é socialmente constituído como impróprio para o feminino” (Medeiros, 2021, p. 24).

A representatividade e o incentivo, através de projetos *single-sex*, são o caminho que tem sido apontado para impulsionar a aproximação de meninas e mulheres da bateria e dos instrumentos de percussão em geral. No entanto, para Medeiros (2021), é preciso considerar também o contexto econômico e social quando analisamos o baixo número de mulheres bateristas, pois comprar e manter um kit de bateria requer um investimento financeiro considerável. Assim, questões de gênero, que perpassam por diferença salarial, sobrecarga de trabalho e dificuldade de ascensão na carreira profissional, sempre consistirão em impedimento material para o crescimento do número de mulheres bateristas (Medeiros, 2021).

O segundo relato trata da reivindicação de Ana sobre o uso do espaço do palco.

Ana⁴ deseja se amplificar

Ana, 15 anos, estava aprendendo a tocar contrabaixo elétrico para participar da banda de rock. Na parte inicial dos ensaios da orquestra, enquanto os instrumentos plugados são conectados, há um momento livre, com troca de instrumentos entre integrantes, performance e prática de músicas fora do repertório da orquestra. Ana me procurou explicando que gostaria de experimentar o contrabaixo plugado nos amplificadores neste momento, mas chamou atenção para o fato de “os guris” estarem sempre ocupando todos os instrumentos do palco, restringendo assim sua aproximação. Recorrendo às filmagens dos ensaios, percebi que, de fato, o palco não era compartilhado por todos e havia sempre os mesmos meninos tocando. Isso não significa, necessariamente, que tinha se estabelecido um território proibido para as demais pessoas na sala de ensaio, mas, de alguma forma, aquele espaço se tornou pouco convidativo para a participação de Ana.

Quando Ana se refere aos “guris” dominando o espaço, não é possível afirmar se existe uma percepção da aluna sobre uma dominação masculina ou se ela está se referindo a “esses guris” como “aqueles que estão ali”. Assim, seria precipitado concluir que Ana tem consciência da construção de gênero à qual está submetida ao desejar tocar um instrumento marcado socialmente como masculino. Querer testar o contrabaixo plugado nos amplificadores levou Ana a confrontar uma cena que esteve presente o tempo todo nos ensaios e que, até então, era percebida por mim e por outras e outros integrantes da orquestra como sendo normal.

Longe de preservar as práticas passadas e presentes, a educação busca nutrir hábitos de transformação, quando mudanças são justificadas (Bowman, 2018). O condicionamento dos estereótipos de gênero no nosso cotidiano nos distancia da reflexão e torna invisíveis situações que poderiam ser enfrentadas, quando o que desejamos é a promoção do bem-estar de todas as pessoas em um espaço de

⁴ Ana é o nome fictício que atribuí à ex-integrante da Banda B.

educação musical. Ou seja, não basta permitir o acesso universal às práticas musicais se nelas existem subjetividades que constroem limitações invisíveis e que precisam ser investigadas e transformadas.

Notar a percepção das alunas sobre sua condição com relação às práticas musicais fomentou minha reflexão sobre o significado de ser menina na atualidade, na visão das próprias meninas. De forma comparativa, acabei evocando minhas memórias da juventude como menina e o meu entendimento sobre os estereótipos de gênero a que estava sujeita. No início dos anos 1990, período em que fui adolescente, o rock local das bandas de garagem e os festivais escolares para os grupos iniciantes eram parte importante da cultura da juventude na minha escola. A ampla maioria de jovens meninos que tocavam nas bandas revelava que esse palco era um espaço masculinizado. No entanto, a percepção comum era a de que todos os lugares eram acessíveis às mulheres e meninas, desde que tivessem capacidade. Assim, não costumávamos questionar nossas ausências, mas atribuir a nós mesmas consecutivas incapacidades a cada negação de espaço.

Eu era adolescente, estudava piano, gostava de rock, tinha um teclado e amigos que tocavam. Entendia que esses pré-requisitos me credenciariam a participar de uma das bandas da minha sala de aula do ensino médio. Nunca participei. Assisti a ensaios, aprendi músicas, mas a inserção não acontecia e isso nunca foi dito com palavras. Eu apenas não era vista como um deles e não consegui mudar o meu status de plateia. Nunca reivindiquei minha presença nas bandas, pois questionar implicaria reconhecer que não fui aceita, talvez porque não fosse capaz. Tampouco relatei esse fato ao meu sexo ou percebi a ausência de meninas também em outras bandas, naquela época. Apenas silencieei a voz e o instrumento.

Hoje consigo perceber que não havia promoção de reflexões sobre a coletividade na minha escola, nos anos 1990. A mensagem passada aos estudantes era sobre a importância de competir e merecer. Da mesma forma, o pós-feminismo, como parte de uma estratégia política e econômica amparada em padrões neoliberais e difundido na mídia, internalizava nas jovens a ideia de sujeito autodeterminado e independente (Pomerantz; Raby; Stefanik, 2013). Somente muito tempo depois é que

fui construindo um pensamento mais crítico sobre esse período. Já adulta, as leituras de estudos e teorias feministas foram fazendo cada vez mais sentido e tornando-se rotina. Assim, passei a compreender minha história e a enxergar a história de outras mulheres e meninas.

Persistir no estudo das relações de meninas e mulheres com a música se faz necessário quando entendemos que conquistar espaços não nos garante o status de seres humanos com dignidade profissional e artística na música. As limitações que nos são impostas por termos nascido mulher determinam não apenas onde não podemos estar, mas, sobretudo, onde nossa presença é compulsória como força de trabalho, uma vez que a produção artística e intelectual das mulheres e meninas tende a sofrer descontinuidades e interrupções que são ligadas diretamente às demandas de cuidado com pessoas do seu núcleo familiar e de trabalho doméstico, além da insegurança que enfrentam ao se deslocar pelas cidades (Lerner, 2019).

Bowman (2018) explica que “a noção de uma fronteira entre música e vida, entre música e o mundo, é terrivelmente enganosa, que distorce seriamente e compromete nossa compreensão da música e seu significado. A fronteira entre ação musical e cotidiano é altamente porosa” (p. 169). Constatar que grupos musicais em ambiente escolar não se configuram como um lugar acolhedor para todas as alunas me fez perceber o quanto transformações ainda são necessárias em aspectos que consideramos aparentemente resolvidos. Nesse sentido, a educação musical tem seu papel na construção da sociedade que queremos. Além do ensino de como tocar e tocar juntos, existem responsabilidades com aspectos da vida e da convivência com o outro. Assim, cabe questionar como a música pode atuar para romper ou, ao menos, não reproduzir segregações nas práticas musicais coletivas.

1.2 Meninas e práticas musicais: revisão de literatura

A ausência das mulheres e meninas como protagonistas em bandas de rock foi sendo questionada nas últimas décadas do século XX, como reflexo dos movimentos

feministas que lutavam para a inserção da mulher em profissões até então consideradas masculinas.

O movimento *riot grrl*, a partir dos anos 90, foi palco para a voz feminista através da criação de bandas de rock e de música underground formada por mulheres. A partir de então, a criação de espaços de educação musical temporária e itinerante voltados para meninas e jovens mulheres se espalhou como uma forma de encorajá-las a se engajar em movimentos e gêneros musicais predominantemente masculinos (Apolloni, 2008). Para Apolloni (2008), essa educação focada não seria uma divisão essencialista entre os sexos, mas uma ferramenta necessária que parte da compreensão de que meninas e meninos são socializados de maneiras diferentes e existem relações de poder que pressionam as meninas e as deixam ansiosas na presença de meninos. Nesse sentido, esses espaços propiciam um ambiente seguro, no qual as meninas podem se expressar com mais liberdade do que nos ambientes mistos (Apolloni, 2008).

Apolloni (2008) também aborda o fenômeno das escolas de rock *single-sex*, surgidas a partir do movimento *riot grrl*, recorrendo a entrevistas realizadas com participantes de um workshop de rock para meninas, que ministrou em 2007, no Canadá. É preciso considerar as limitações impostas às mulheres na produção de música popular e o quanto essas práticas musicais são dominadas por homens. Ainda que as mulheres sempre tenham participado de alguma forma na produção de rock, suas contribuições muitas vezes são coibidas ou limitadas aos estereótipos de gênero (Apolloni, 2008).

Ao relatar a prática das meninas em seu workshop, Apolloni (2008) chama a atenção para a relevância da criação musical, a qual, nesse contexto, possibilitou a exploração de novas possibilidades para além das convenções do rock. Assim, a prática musical focada em meninas tem significados que não se restringem à imitação da masculinidade, mas consistem na apropriação e ressignificação de espaços cerceados.

A partir da ideia de Michel Foucault sobre a vigilância dos corpos, a autora expõe que “a vigilância (...) disciplina o corpo, criando relações de poder em que a pessoa que está sendo observada está constantemente sob o controle do observador” (Apolloni, 2008, p. 6). Desse modo, as mulheres estão sujeitas ao olhar masculino, uma vez que em nossa socialização somos associadas ao corpo desde meninas. Dessa forma, meninas podem não se sentir confortáveis se comportando da maneira que gostariam de se comportar, por temerem o monitoramento e a subjugação de suas ações (Apolloni, 2008).

A partir das falas das participantes do workshop a autora relata o sentimento de autoconfiança e liberdade que se estabeleceu nesse ambiente de aprendizagem focado em meninas. Os comentários reforçam que as alunas percebem as dinâmicas de poder envolvidas nas práticas musicais quando em conjunto com os meninos. A autora conclui que a música pode ser “um meio para empoderar mulheres jovens e equipá-las com habilidades e confiança para expressar suas vozes” (Apolloni, 2009, p. 8).

Pomerantz, Raby e Stefanik (2013) exploraram as circunstâncias criadas pela narrativa pós-feminista, tendo como foco as meninas da região do Niágara, no Canadá, e como elas articulam o sexismo na escola em uma era em que lhes é dito que sexismo não existe mais. Para as autoras, dois discursos reforçam a ideia de que garotas podem ter tudo e não precisam mais de políticas feministas: o *Girl Power* e o *Successful Girl*.

O *Girl Power* se originou em meados dos anos 1990, a partir da emergência da cena *Riot Grrrl Punk*, nos Estados Unidos. Esse movimento jovem, que iniciou com fortes ideais feministas, chamou atenção de empresas e segmentos artísticos da cultura pop, que começaram a se utilizar do feminismo como produto vendável. Assim, o movimento sofreu um esvaziamento de sentido coletivo, se voltando para ideologias individualistas, de realização pessoal e ambição. A partir do discurso do empoderamento individualizado, o *Girl Power* contribuiu para o pensamento que minimiza políticas de enfrentamento ao sexismo, advindo da corrente pós-feminista (Pomerantz; Raby; Stefanik, 2013).

O *Successful Girl* é um discurso que se origina a partir do sucesso acadêmico das meninas, alcançado graças às intervenções de políticas feministas e governamentais para a igualdade de acesso à educação. A superação das meninas sobre os meninos em testes escolares e exames de admissão na faculdade reforça a ideia de que o sexismo não é algo com que as meninas precisam lidar nos espaços educativos (Pomerantz; Raby; Stefanik, 2013).

As narrativas das meninas entrevistadas pelas autoras sugeriram, em um primeiro momento, que elas não experienciavam sexismo no contexto da escola. Porém, conforme as autoras conceituaram a palavra sexismo para as entrevistadas, seus relatos sobre experiências sexistas começaram a emergir nas conversas. As autoras explicam que, ao admitir que existe sexismo, as meninas passam a compreender que algo exerce poder sobre elas. Recusar a vitimização é parte da retórica *Girl Power*, que reivindica o poder para as garotas ao invés de esperar que alguém atribua esse poder a elas. A negação da vitimização, bem como a construção da imagem negativa de feministas como “mulheres que odeiam homens”, afastou as meninas de uma linguagem que as conecte às políticas feministas (Pomerantz; Raby; Stefanik, 2013).

Abramo (2011) realizou um estudo de caso em uma aula de música popular extraclasse no ensino médio, com três grupos de rock do Canadá, em que investigou como formações do mesmo gênero se comparam com a formação de grupos de gêneros mistos para ensaiar e compor. O autor cita estudos sobre a comunicação entre os participantes de grupos populares em processos educativos (Allsup, 2003; Campbell, 1995; Davis, 2005; Green, 2001; Jaffurs, 2004) e aponta que a grande maioria dos conjuntos observados nesses estudos era masculina. Para a soma de 40 participantes, entre os estudos citados, existiam apenas seis meninas e nenhum grupo era totalmente feminino.

Buscando não associar comportamento e biologia, o autor cita Butler (1999), para enfatizar que o gênero não é estático nem consistente de contexto para contexto (Abramo, 2011). Considerando a escola um ambiente social e, portanto, generificado, investiga a relação do gênero das alunas e alunos com a maneira de compor e ensaiar

em sala de aula e, embora tenha percebido diferenças no produto das criações das alunas e alunos, o autor enfatiza que não considerou esse enfoque na pesquisa.

Após o período de observações dos ensaios, que ocorreram de outubro de 2007 a fevereiro de 2008, o pesquisador conduziu entrevistas individuais não estruturadas, com o propósito de compreender a perspectiva dos participantes sobre suas ações nos ensaios. A reflexão sobre os dados se dá em três segmentos: os processos dos meninos, os processos das meninas e quando meninos e meninas ensaiavam juntos.

O enfoque sobre os dados está principalmente na maneira como os integrantes das bandas se comunicam. Sobre o primeiro segmento, os processos dos meninos, Abramo comenta que a comunicação é baseada em linguagem gestual e musical. Nas poucas vezes que utilizam a linguagem falada, utilizam “pistas verbais rápidas para explicar o gesto musical que foi utilizado” (Abramo, 2011, p. 29). A liderança de um dos meninos e a forma de comunicação e atenção que recebia dos demais integrantes também foi observada. Fred, um aluno mais experiente na guitarra e em harmonia, tomou a liderança do grupo dos meninos logo no início dos ensaios. Além de coordenar a criação, atendia às demandas de dúvidas dos demais integrantes.

No segundo segmento, os processos das meninas, Abramo descreve um cenário mais colaborativo em relação ao grupo dos meninos. Não houve a eleição de uma líder de grupo. Além disso, existia uma fronteira clara entre a linguagem verbal e não verbal. Assim, em momentos diferentes, falavam sobre música e tocavam música, discutindo verbalmente a resolução de um problema musical antes de tocar. O autor também enfatiza a utilização de instruções verbais nas transições que aconteciam entre o diálogo verbal e musical, criando uma compartimentação de diálogos, como as falas “ok, pronto?” ou “Agora?” (Abramo, 2011, p. 31).

No último segmento, quando meninos e meninas ensaiavam juntos, o autor relata alguns dilemas que acabaram inibindo os processos musicais de alguns membros. Fred, o menino que assumiu a liderança no grupo dos meninos, também atuou nesse grupo. No entanto, nessa formação, optou por renunciar a uma técnica

mais virtuosa e, conseqüentemente, saiu do espaço de liderança. Nicole, integrante feminina do grupo, tomou a frente na liderança com entusiasmo, porém, suas ideias eram muitas vezes ignoradas, o que fez com que ela se desmotivasse e sua presença se tornasse inconsistente na banda.

Na entrevista, um dos meninos de outro grupo de gênero misto de maioria feminina queixa-se de os ensaios terem se tornado muito “femininos”. Comparando esse grupo com seu grupo de igreja, que tem somente rapazes, Darren reclama do excesso de diálogo e combinações antes de tocar.

Abramo (2011) chama a atenção para as pesquisas anteriores sobre pedagogia da música popular que abordam o estilo de comunicação dos participantes de bandas, relatando que os resultados dessas pesquisas se assemelham ao estilo de comunicação descrito nos processos dos meninos em sua análise. Assim, essas pesquisas não estariam contemplando a maneira das meninas se comunicarem, generalizando o estilo de comunicação de grupos masculinos para a população geral.

Ao cotejar as pesquisas de Apolloni (2008) e Abramo (2011), percebo que o segundo não atribui relação de poder entre os sexos nas suas discussões. Apenas narra diferenças comportamentais: meninos fazem deste jeito e meninas fazem daquele jeito, sem ponderar sobre as estruturas de classe e poder envolvidas nesses comportamentos.

O artigo de Ali (2012) trata das maneiras pelas quais o acampamento *Girls Rock* reconfigura o fazer das meninas, expandindo o potencial para o empoderamento por meio da aplicação da prática de estudos *girlhood* e dos estudos da cultura popular. A autora posiciona o acampamento *Girls Rock* entre a cultura pop e a pedagogia, ressaltando a importância desses espaços para que as meninas desenvolvam “suas identidades emergentes como mulheres e musicistas” (Ali, 2012, p. 142).

Gregory (2017) demonstra o potencial dos acampamentos de rock para o aprendizado na área do rock e heavy metal, bem como a formação de bandas de rock tributo (bandas cover), destacando experiências de mulheres e meninas que se beneficiaram nesses ambientes. A autora coletou dados a partir de entrevistas com

musicistas participantes de bandas tributo do Reino Unido e de participantes e tutoras de acampamentos de rock para meninas.

O artigo aponta a estrutura da indústria musical como um dos eixos do sexismo no rock, trazendo as autoras Steward e Garrat (1984) para comentar que não somente temos escassez de mulheres nessa indústria, como, muitas vezes, somos relegadas a funções de suporte, atuando na periferia da função essencial, como limpeza, cantina e cargos administrativos auxiliares (Gregory, 2017). Sobre as artistas mulheres existentes na cena da música popular, a autora comenta que, em muitos casos, trata-se de artistas solo, acompanhadas musicalmente e com suas carreiras gerenciadas por homens e, dificilmente, vemos uma banda com funções compartilhadas por mulheres.

A sexualização das mulheres que dividem o palco com músicos homens é trazida ao texto como motivo de intimidação das mulheres, destacando que, em muitos casos, são tratadas como objetos, seja do desejo sexual, seja ligado à esfera doméstica. Assim, a aprendizagem *single-sex* é trazida pela autora não como um único caminho a seguir, mas como uma possibilidade para mulheres e meninas “aprenderem a tocar instrumentos de rock sem o obstáculo da misoginia ou do sexismo”⁵ (Gregory, 2017, p. 188, tradução própria).

Os benefícios desse tipo de formação educacional são apontados pela autora e por autores trazidos no texto. Em primeiro lugar, trata da quebra do obstáculo da associação de gênero musical e instrumento aos gêneros masculino e feminino. A autora cita a pesquisa de Bergman (2009), que indicou que meninas são menos propensas a tocar instrumentos de rock ou mostrar suas habilidades em ambientes dominados por meninos, por “não gostarem de uma atmosfera masculina”⁶ (Gregory, 2017, p. 188, tradução própria). Nesse sentido, o texto aponta que os “acampamentos de rock oferecem ambientes alternativos, onde as mulheres podem desenvolver

⁵ learn how to play rock instruments without the hindrance of either misogyny or sexism.

⁶ they dislike the masculinist atmosphere.

habilidades iniciais e exibi-las com maior confiança”⁷ (Gregory, 2017, p. 188, tradução própria).

Sobre os benefícios da formação de bandas tributo com artistas mulheres, a autora enfatiza o valor desses grupos por inspirarem outras pessoas com relação ao acesso a instrumentos masculinizados, bem como atrair mais mulheres para o ambiente de shows.

O texto salienta que mais pesquisas são necessárias para compreender os benefícios de longo prazo de formações *single-sex* para o ensino e acesso de meninas e mulheres a espaços e gêneros musicais masculinizados. No entanto, observações iniciais sugerem que esse tipo de aprendizagem fornece o material básico para ganhar confiança e tocar rock e metal e, assim, subverter a hegemonia do virtuosismo masculino, fornecendo novas formas de experiência no rock (Gregory, 2017).

Quanto à formação de grupos musicais femininos, existem particularidades sobre as bandas (de rock) femininas, que se diferenciam dos grupos vocais femininos. Lucy O’Brien (2016) define banda feminina como “grupos de jovens mulheres que compartilham composições, desempenham e dividem funções entre si e apresentam uma imagem de coletividade”⁸ (O’Brien, 2016, p. 15; tradução própria). Já os grupos vocais femininos “projetam uma imagem da cultura popular de meninas adolescentes”⁹ (O’Brien, 2016, p. 15, tradução própria), retratando predominantemente o ambiente do quarto e as práticas sociais ligadas à beleza, maquiagens e compras, as quais diferenciam-se do mundo social dos meninos, ligado aos espaços externos.

Nas bandas femininas a participação de meninas e mulheres ocorre em todos os estágios da produção musical, oportunizando experiências de trabalho em equipe, irmandade, solidariedade e agência feminina. Ademais, são espaços que podem

⁷ rock camps offer alternative environments where women may develop initial skills and exhibit them with greater confidence.

⁸ groups of young women who share compositions, perform and divide functions among themselves and present an image of collectivity.

⁹ project a popular culture image of teenage girls

romper com a exclusão ativa de mulheres no cenário do rock, o qual Sara Cohen explica ser formado por “redes masculinas” (Cohen, 1987, p. 15; tradução própria). Para a autora, esse cenário de exclusão de mulheres se forma nas relações entre os músicos integrantes de bandas a partir de jargões, piadas internas e falas sexistas. A participação invisível das mulheres ocorre nas funções de apoio, incentivo e facilitação da atividade musical, através do seu desempenho nas responsabilidades primárias da administração cotidiana, o que tornou possível a existência de muitas bandas masculinas (Cohen, 1987).

Para O’Brien (2016), a diferença entre o cenário descrito por Sara Cohen (1987) e a situação atual das mulheres e meninas aspirantes a instrumentistas de bandas de rock é a infraestrutura mais sólida com a qual podem contar, como espaços para ensaio e gravadoras especializadas no público feminino. Outro aspecto abordado pela autora diz respeito à sucessão na geração de mulheres que lutaram por esses espaços, os quais agora tornam-se menos excludentes para meninas.

A partir da reflexão sobre como a mídia contemporânea (cinema, música, redes sociais) forma nossas noções da infância de meninas e da cultura feminina, Paula Macdowell (2017) desenvolveu uma pesquisa com dez meninas de 10 a 13 anos de idade, durante um acampamento de tecnologia só para meninas, no campus da University of British Columbia, no Canadá. A autora discute como a infância e juventude de meninas é (des)representada no discurso midiático hegemônico (Macdowell, 2017).

Através da produção coletiva de material midiático próprio (PSA), a equipe de meninas refletiu sobre experiências transformadoras de aprendizagem e sobre a construção de identidade. As descobertas “revelam algumas das maneiras pelas quais os textos da mídia contemporânea são apropriados, negociados, rejeitados e refeitos por jovens mulheres”¹⁰ por meio de seus próprios processos de produção (Macdowell, 2017, p. 203, tradução própria).

¹⁰ they do reveal some of the ways in which contemporary media texts are appropriated, negotiated, rejected, and remade by female youth through their media production processes.

Sobre as funções na indústria musical, Marion Leonard (2016) aponta que homens ainda dominam as áreas artísticas e de criação, enquanto as mulheres são maioria na organização dos bastidores, como o trabalho de marketing e relações públicas. Em seu estudo, a autora identificou maneiras pelas quais ideias culturalmente informadas sobre gênero afetam as oportunidades de trabalho e a percepção de competências em papéis profissionais na indústria musical, sobrepondo-se a outros marcadores de identidade, como etnia, idade e classe social (Leonard, 2016).

Um panorama sobre a atuação das mulheres brasileiras na música pode ser observado na pesquisa sobre Mulheres na Indústria da Música no Brasil, realizada em 2019, pelo Núcleo de pesquisa e organização de dados e informações sobre o mercado musical, da Semana Internacional de Música – SIM São Paulo. Alguns dos resultados do tópico “quanto ser mulher interfere na sua vida profissional” mostram que 84% das mulheres entrevistadas disseram ter sido discriminadas por serem mulheres, 63% dizem ter sido afetadas de alguma forma pelo viés de gênero, quase 30% dizem não se sentir confortáveis e apoiadas no ambiente de trabalho por serem mulheres e 67,1% avaliam como negativa ou muito negativa a desproporção de remuneração entre homens e mulheres. Esses dados mostram que, mesmo vencidas algumas das adversidades para se fazer presente nos espaços de práticas musicais, ainda enfrentamos outras camadas estruturais de dificuldades, que se originam no sistema patriarcal e constituem o “teto de vidro”¹¹ da experiência de meninas e mulheres musicistas.

Ao analisar os trabalhos encontrados, é possível perceber o enfoque na formação de grupos musicais exclusivos, *single-sex*, como alternativa para que meninas possam se expressar musicalmente com mais liberdade, rompendo estereótipos sexuais através da apropriação e ressignificação dos espaços. Porém, poucos trabalhos observam como esses estereótipos e os simbolismos sobre ser

¹¹ A expressão teto de vidro — *glass ceiling*, em inglês — foi usada pela primeira vez em 1978 por Marilyn Loden. A consultora norte-americana da área de gestão utilizou a metáfora durante um painel de discussão para tratar sobre as barreiras invisíveis que impedem as mulheres de ascender aos cargos mais altos das organizações. In: <https://treediversidade.com.br/teto-de-vidro-o-que-e/>

menina estão implicados na construção da própria experiência, sobretudo no que se refere à relação das meninas com a sua produção sonora nas práticas musicais. Além disso, autoras e autores de pesquisas apresentadas neste texto sugerem que mais investigações sobre grupos musicais exclusivos para meninas sejam realizadas, com o propósito de estabelecer quais benefícios a longo prazo essas ações podem trazer.

1.3 Objetivos

Com base nesses apontamentos, estabeleci como objetivo desta pesquisa compreender como meninas se relacionam com as práticas musicais no contexto de uma *girl band*.

Como objetivos específicos, busquei: a) analisar como as meninas percebem sua inserção nas práticas musicais; b) examinar como avaliam a participação de mulheres e meninas nas práticas musicais em seu contexto cultural; c) caracterizar modos de atuação entre meninas em uma prática musical *single-sex*.



Imagem 02: Rita ensaiando sua canção

Fonte: fotografia da autora

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos que orientam este trabalho sustentam-se nos estudos *girlhood*, nas teorias do feminismo e no conceito de práticas musicais.

2.1 Estudos *girlhood*

Adoto para esta pesquisa a abordagem dos estudos *girlhood*, que visa libertar meninas de todas as idades e contextos globais da opressão de gênero (Caron, 2016). O termo *girlhood* chamou minha atenção por envolver gênero e idade em uma abordagem conjunta, a qual ainda não havia encontrado em pesquisas nacionais e internacionais da área de educação musical que tratam de formações musicais para meninas e mulheres.

Os estudos *girlhood* tratam de uma fase separada e fundamental na formação da identidade feminina (Wald, 1998), dado que:

Interessa-se pelas experiências vividas pelas meninas, bem como pelas representações das meninas e da juventude de meninas, e foca nas interfaces entre elas, informando e moldando umas às outras. Por exemplo, embora as representações de meninas na mídia e na cultura popular não sejam determinantes de como as meninas vivenciam a adolescência, elas moldam os discursos sobre o que é possível ser como uma menina¹² (Gonick; Gannon, 2014, p. 2, tradução própria).

A pesquisa centrada em meninas teve um rápido crescimento a partir do início do século XX. No entanto, o tema se manteve marginalizado até o início da década de 1990, mesmo nos dois campos de pesquisa em que se esperaria que a cultura das

¹² It is interested in the lived experiences of girls as well as in the representations of girls and girlhood, and focuses on the interfaces between these as informing and shaping each other. For example, while representations of girls in the media and popular culture are not determinative of how girls experience girlhood, they do shape the discourses of what it is possible to be as a girl.

meninas fosse de interesse: os estudos da juventude e os estudos feministas (Kearney, 2009).

Mary Celeste Kearney (2009) expõe justificativas de alguns autores para a ausência das meninas nos estudos da juventude, como o recolhimento das meninas à esfera doméstica e a maior atuação dos meninos da vida pública até as décadas finais do século XX. No entanto, a autora alega outros fatores por trás da marginalização de meninas nos estudos de jovens, como a “reprodução das ideologias patriarcais por meio do domínio masculino histórico da academia” (Kearney, 2009, p. 4). Apenas a partir da década de 1970 um grupo de pesquisadoras passou a desafiar a dinâmica tradicional de gênero, chamando a atenção para teorias que construíram a experiência masculina como normativa. Porém, nas décadas finais do século XX, pesquisas seguiram seccionando o estudo das meninas dentro dos estudos da juventude como uma parte menos significativa.

Ao mesmo tempo, estudiosas interessadas em gênero concentravam-se principalmente nas mulheres, dando pouca atenção para idade e geração. A abordagem conhecida como “feminismo cultural”, na década de 1970, e mais tarde como “feminismo da diferença”, explorava a singularidade das mulheres ao invés de inseri-las nas esferas dominadas por homens. Dessa forma, as estudiosas desafiavam a naturalização do sujeito ideal como masculino. No entanto, seguindo a tendência do pensamento humanista da mesma época, esses estudos consideram as mulheres como um grupo homogêneo, deixando de abordar a diversidade da experiência feminina, como raça, classe, sexualidade e idade (Kearney, 2009).

As poucas pesquisadoras feministas cujo trabalho se dirigia às meninas, o faziam principalmente por meio de uma perspectiva centrada no adulto, com foco no desenvolvimento das meninas, bem como em seus papéis e oportunidades futuras, como mulheres, e não como mulheres específicas de sua idade atual¹³ (Kearney, 2009, p. 12, tradução própria).

¹³ The few feminist researchers whose work addressed girls did so primarily through an adult-centered perspective, focusing on girls' development, as well as their future roles and opportunities, as women rather than those specific to their current age.

Assim,

pesquisadoras que desejavam explorar idade e geração ao lado de sexo e gênero ficaram com um dilema quanto à filiação acadêmica. A maioria das estudiosas das meninas escolheu se identificar principalmente com a pesquisa feminista (...) por causa de sua percepção de que os preconceitos nos estudos de jovens foram naturalizados e, portanto, mais difíceis de superar¹⁴ (Kearney, 2009, p. 5, tradução própria).

No campo da educação, a luta histórica feminista tem garantido a ampliação das oportunidades de aprendizado para meninas. Recentemente, além de abordar as desigualdades entre alunas e alunos no acesso à escola, os estudos *girlhood* na educação têm evidenciado o preconceito de gênero das professoras e professores, bem como dos materiais educacionais (Kearney, 2009).

Sobre o envolvimento das meninas com as artes, Kearney (2009) aponta que poucas pesquisas têm sido realizadas, principalmente sobre ações criativas de dança e música, o que reforça o estereótipo de meninas como apenas consumidoras de práticas artísticas.

Posteriormente à publicação do ensaio de Kearney (2009), em 2016, foi editado pelas autoras Jacqueline Warwick e Allison Adrian o livro *Voicing Girlhood in Popular Music*, que traz uma abordagem de amplo sentido sobre a voz das meninas na música popular, dividindo os capítulos em quatro seções: “voz e agência, voz e vocalidade, voz e autenticidade e voz e narrativa”¹⁵ (Warwick; Adrian, 2016, p 14, tradução própria).

Warwick e Adrian (2016) corroboram com o argumento de Kearney (2009) de que as meninas foram subestimadas tanto nos estudos da juventude, que se

¹⁴ As a result of the structural biases of youth research and feminist scholarship, researchers interested in girls that is, those wanting to explore age and generation alongside sex and gender were left with a dilemma as to academic affiliation. Most scholars studying girls chose to identify primarily with feminist research, however, because of their sense that biases within youth studies were naturalized and thus more difficult to surmount.

¹⁵ voice and agency, voice and vocality, voice and authenticity and voice and narrative.

apresentam centrados na experiência masculina, quanto nos estudos feministas, que geraram pesquisas dirigidas a mulheres adultas (Warwick; Adrian, 2016).

Até mesmo o termo “menina” foi evitado entre estudiosas feministas nos anos 70 e 80, em favor de “mulheres jovens”, em parte para distanciar as adolescentes da história do termo como eufemismo para prostitutas (Adrian; Warwick, 2016, p. 5, tradução própria).¹⁶

Outro aspecto que afastou o termo menina foi sua associação com o legado da supremacia branca, em que “senhora” não apenas caracterizava a idade, mas a autoridade sobre servos ou escravos; em contrapartida, “menina” poderia designar uma escrava negra ou empregada doméstica (Adrian; Warwick, 2016, p. 5).

As autoras também trazem elementos que mostram a disparidade dos termos “menino” e “menina” no contexto social atual. O uso de “meninas” para caracterizar mulheres adultas, como é comum na linguagem coloquial, é visto como uma forma de submeter mulheres a um caráter imaturo, que não poderia ser encarregada de decisões e responsabilidades sérias. Já o termo “meninos” raramente é utilizado para se referir a homens adultos, a não ser quando o caráter é explicitamente jocoso e pretende infantilizar o grupo masculino ao qual se refere.

Warwick e Adrian (2016) relatam que os estudos de música e gênero seguiram o modelo centrado no adulto, tendo poucas pesquisas que consideram a idade e a geração como uma categoria significativa. Para as autoras, é na infância das mulheres que as ideias de gênero começam a ser negociadas. Em vista disso, os estudos *girlhood* são uma perspectiva teórica a ser considerada quando olhamos para as perspectivas da juventude e dos estudos feministas na educação musical.

¹⁶ Even the term “girl” was avoided among feminist scholars in the ‘70s and ‘80s in favor of “young woman” in part to distance adolescents from its history as a pejorative euphemism for a prostitute.

Os estudos *girlhood* focam nas consequências que os simbolismos e estereótipos sobre ‘ser menina’ podem provocar na vida das meninas e em como eles estão implicados na construção das próprias experiências. Nesse sentido, há o interesse em saber sobre a participação das meninas na criação do que imaginam para si mesmas em confronto com o que os outros imaginam para elas (Gonnick; Gannon, 2014).

A literatura que adota a perspectiva dos estudos *girlhood* discute a importância de considerar a possibilidade de meninas vivenciarem experiências simultâneas como vítimas e agentes (Mitchell, 2016). Se, por um lado, temos grupos diversos de meninas cujos membros foram sistematicamente discriminados, por outro lado, esses grupos e indivíduos resistem e têm capacidade de influenciar e de serem influenciados pelo meio em que vivem (Mandrone, 2016).

Para Cabezas e Schweinger (2016, p. 39, tradução própria), “capacidades descrevem possibilidades, enquanto funcionamentos descrevem estados reais de fazer ou ser”¹⁷. Transformar capacidades em funcionamentos específicos depende da própria vontade, mas, além disso, de ter acesso ao objeto de preferência e de não ser impedido pelo ambiente social. Dessa forma, o único obstáculo que deveria se interpor entre uma menina e ela tocar em uma banda de rock deveria ser a sua própria vontade ou preferência. “A abordagem da capacidade exige que os seres humanos recebam os meios e habilidades necessários para viver livremente a vida que consideram digna de ser vivida”¹⁸ (Cabezas; Schweiger, 2016, p. 40, tradução própria).

As teorias feministas são um importante instrumento de conscientização sobre condições que impedem e condicionam estruturalmente capacidades de meninas e mulheres. Nesse sentido, cabe abordar conceitos e autoras feministas consoantes ao tema desta pesquisa.

¹⁷ Capabilities describe possibilities while functionings describe actual states of doing or being.

¹⁸ The capability approach demands that human beings be provided with the necessary means and skills to freely live the life they consider worth living.

2.2 Feminismo

Quando compreendemos que as práticas musicais são um dos instrumentos sociais por meio do qual as estruturas patriarcais também podem ser reproduzidas, passamos a vislumbrar a dimensão das conexões que podem se estabelecer entre música e teoria feminista (Bowman, 1998). Dessa forma, se faz necessário abordar as perspectivas teóricas feministas que considero apropriadas para explicar fenômenos que integram práticas musicais, meninas e mulheres.

Primeiramente, é preciso conceituar aquilo que o pensamento feminista, exposto neste texto, se propõe a enfrentar. A historiadora Gerda Lerner (2019; 2021) dedicou seus estudos às origens e causas da opressão das mulheres, a partir dos primeiros movimentos humanos que culminaram na civilização ocidental até a atualidade, trazendo os papéis de gênero como o ponto central de sua análise. Para a autora, o gênero se constitui como um produto do processo histórico do patriarcado, “sendo o principal responsável por determinar o lugar das mulheres na sociedade” (Lerner, 2019, p. 48). Assim, o gênero designou comportamentos considerados apropriados aos sexos para estabelecer a hierarquia dos homens sobre as mulheres, impondo-se a partir de costumes, valores, leis e papéis sociais, que se constituíram em torno da sexualidade das mulheres, em “suas capacidades e seus serviços reprodutivos e sexuais” (Lerner, 2019, p. 261).

Ao explicar o patriarcado a partir do seu desenvolvimento histórico, Lerner (2019) ressalta que esse sistema não é natural, nem imutável, podendo ser abolido também por processos históricos. O surgimento do patriarcado coincide com o princípio do desenvolvimento da agricultura, através da troca de mulheres entre povos, com vias a usufruir da mão de obra de mais crianças, aumentando a produção e acumulando excedentes (Lerner, 2019). A partir do gerenciamento dessas negociações de trocas, os homens, como grupo, passaram a ter direitos sobre as mulheres que as mulheres, como grupo, não tinham sobre os homens. (Lerner, 2019).

Para benefícios de suas famílias, mulheres passaram a ser trocadas e compradas. Posteriormente, foram as primeiras a serem escravizadas, quando homens primitivos aprisionavam outros grupos, executando seus homens e aprisionando as mulheres para serviços sexuais (Lerner, 2019). Para Lerner (2019), foi através da escravidão de mulheres que homens assimilaram a possibilidade de dominância sobre outros seres humanos, dividindo-os em dominantes e dominados e instaurando hierarquias que culminaram na institucionalização da escravidão (Lerner, 2019). Além disso, “a escravidão de mulheres, combinando tanto o racismo quanto o machismo, precedeu a formação de classes e a opressão de classes” (Lerner, 2019, 262).

Simone de Beauvoir (1980b) explica que, com o advento do casamento, a mulher passa a não ser mais emprestada de um clã ao outro ou trocada, mas retirada do grupo em que nasceu e inserida no grupo do esposo. As riquezas de sua família paterna, assim como os filhos que viria gerar, pertenciam à família paterna do esposo. A mulher, que nada possuía, fazia parte do patrimônio, primeiramente do pai e em seguida do marido, não alcançando a dignidade de pessoa (Beauvoir, 1980b).

Assim, o primeiro papel social da mulher definido pelo gênero consistiu em ser trocada em negociações e casamentos, sendo o papel do homem o de definir os termos e executar essas trocas. No entanto, Lerner (2019) busca definir que o foco dessas transações não eram as mulheres, mas sua capacidade reprodutiva e sua sexualidade. Baseado nesses primeiros modelos hegemônicos, o patriarcado foi se estruturando como “a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral” (Lerner, 2019, p. 290). Essa definição ainda sugere que “homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que mulheres são privadas de acesso a esse poder” (Lerner, 2019, p. 290).

Por aproximadamente quatro mil anos as mulheres orientaram sua vida subordinadas a esse sistema. Como resultado desse processo, sofreram uma grande desvantagem educacional e simbólica, tanto pela impossibilidade de adentrar estabelecimentos religiosos e acadêmicos, detentores do conhecimento abstrato,

quanto pelo tempo, que lhes foi e ainda nos é tomado pela servidão familiar. Assim, enquanto o tempo dos homens é respeitado como algo privativo desde o princípio da filosofia grega, o tempo das mulheres, de forma geral, não lhes pertencia (Lerner, 2019).

Thompson (2001) utiliza o termo dominação masculina para descrever esse mesmo sistema social de práticas e valores consolidados socialmente. A autora destaca as maneiras diversas com que manifestações de dominação masculina se fazem presentes na existência das mulheres.

As manifestações da dominação masculina, embora sejam às vezes terrivelmente violentas e degradantes, também são sutis, mundanas, comuns, não dignas de nota e, além disso, muito profundamente enraizadas na psique dos indivíduos, e não apenas dos indivíduos do sexo masculino¹⁹ (Thompson, 2001, p. 8, tradução própria).

Para que essa dominação seja exitosa, a construção da passividade na mulher se inicia ainda na infância. A característica de passividade feminina integra os atributos de feminilidade, os quais, por muito tempo, foram tidos como inatos na mulher. Foi Simone de Beauvoir, nos dois volumes de *O segundo sexo* (1980a, 1980b), quem contrapôs essa ideia, explicando que “a passividade que caracterizará essencialmente a mulher ‘feminina’ é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos” (Beauvoir, 1980a, p. 21, grifo da autora), por imposição sistemática de seus educadores e pela sociedade (Beauvoir, 1980a).

A hierarquia dos sexos manifesta-se a ela primeiramente na experiência familiar; compreende pouco a pouco que, se a autoridade do pai não é a que se faz sentir mais quotidianamente, é, entretanto, a mais soberana; reveste-se ainda de mais brilho pelo fato de não ser vulgarizada; mesmo se, na realidade, é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral,

¹⁹ The manifestations of male domination, although they are sometimes horrifically violent and degrading, are also subtle, mundane, ordinary, unremarkable, and, moreover, very deeply embedded in the psyches of individuals, and not just male individuals either.

a habilidade de pôr à frente a vontade do pai; nos momentos importantes é em nome dele que ela exige, recompensa ou pune (Beauvoir, 1980a, p.29).

Enquanto para o menino, “sua maneira de existir para outrem encoraja-o a pôr-se para si”, fazendo “o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo” (Beauvoir, 1980a, p. 21), para as meninas, há “um conflito entre sua existência autônoma e seu ‘ser-outro’; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia” (Beauvoir, 1980a, p. 22, grifo da autora).

Fora da família, tudo contribui para que a menina confirme essa hierarquia. Sua cultura é de exaltação ao homem na mitologia, literatura, artes, história, contos e narrativas diversas. “É através de olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino” (Beauvoir, 1980a, p.30).

É uma estranha experiência, para um indivíduo que se sente como sujeito, autonomia, transcendência, como um absoluto, descobrir em si, a título de essência dada, a inferioridade: é uma estranha experiência para quem, para si, se arvora em Um, ser revelado a si mesmo como alteridade. É o que acontece à menina quando, fazendo o aprendizado do mundo, nele se percebe mulher. A esfera a que pertence é por todos os lados cercada, limitada, dominada pelo universo masculino: por mais alto que se eleve, por mais longe que se aventure, haverá sempre um teto acima de sua cabeça, muros que lhe barrarão o caminho (Beauvoir, 1980a, p.39).

Assim, De Beauvoir (1980a) elucidou que não é na fisiologia dos corpos masculino e feminino que se origina a percepção de “castração feminina”, sugerida por psicanalistas (Freud, Adler e Abraham). Eles acreditavam que muitos dos distúrbios psíquicos da mulher teriam origem na infância, em uma suposta inveja do corpo masculino, especificamente por não possuírem um pênis. No entanto, para a autora, antes de haver alguma frustração com sua própria anatomia, “é preciso que a menina já se ache, por uma razão qualquer, descontente com sua situação” (Beauvoir, 1980a, p. 19).

Da mesma forma, a puberdade pode conferir significados radicalmente diferentes em meninos e meninas, mas, segundo De Beauvoir (1980a), a diferença

essencial da experiência não reside nas manifestações fisiológicas, e, sim, no futuro que se anuncia para cada um. Para os meninos,

Tornar-se adulto é uma metamorfose que os intimida: muitos adolescentes sentem-se angustiados quando se anuncia uma liberdade exigente; mas é com alegria que alcançam a dignidade de machos. Ao contrário, para transformar-se em adulto, é preciso que a menina se confine nos limites impostos por sua feminilidade. [...] Assim como o pênis tira do contexto social seu valor privilegiado, é o contexto social que faz da menstruação uma maldição. Um simboliza a virilidade, a outra a feminilidade. E é porque a feminilidade significa alteridade e inferioridade que sua revelação é acolhida com escândalo. [...] Em uma sociedade sexualmente igualitária, ela só encararia a menstruação como sua maneira particular de atingir a vida adulta [...]. Conservaria o orgulho de seu corpo sangrento se não perdesse seu orgulho de ser humano. E se consegue conservar este, sente menos vivamente a humilhação de sua carne (Beauvoir, 1980a, p. 55).

Para a menina, tornar-se mulher é também tornar se carne.

A menina sente que o corpo lhe escapa, não é mais a expressão clara de sua individualidade; torna-se-lhe estranho; e, no mesmo momento, ela é encarada por outrem como uma coisa: na rua, acompanham-na com o olhar, comentam-lhe a anatomia; ela gostaria de ficar invisível; tem medo de tornar-se carne e medo de mostrar essa carne (Beauvoir, 1980a, p. 48).

Tornar-se adulta significa confinar-se nos limites da feminilidade, porém, mesmo que limitadas em sua liberdade em relação aos homens e restritas em termos psicológicos, por terem aspectos do seu corpo controlados por outros, as mulheres sempre resistiram e mantiveram relativo poder de ação e de escolha (Lerner, 2019, p.263). O patriarcado ou a dominação masculina não devem ser interpretados como poder absoluto dos homens e impotência absoluta das mulheres (Thompson, 2001; Lerner, 2019). Dessa forma, não significa que homens sejam opressores o tempo todo para todas as mulheres e que elas sejam vítimas passivas. O patriarcado aparece de formas diversas na história, variando suas estruturas de acordo com a reação e pressão das mulheres (Lerner, 2019).

Para que o sistema do patriarcado funcione, se faz necessário assegurar a colaboração das mulheres, o que se constrói através de meios diversos, como

doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem (Lerner, 2019, p. 267).

As demandas de resistência das mulheres a esse sistema foram estruturando formas e funções variadas do patriarcado ao longo do tempo, dificultando traçar com precisão uma definição histórica contínua (Lerner, 2019). Esse aspecto pode contribuir para mitigar a dominação masculina, bem como para desorientar a compreensão das mulheres sobre seu próprio status social.

A contribuição do feminismo, enquanto movimento político, consiste primeiramente em desvendar e apontar os mecanismos sociais pelos quais o sistema patriarcal age em cada época e lugar. Assim, para esta pesquisa, adoto o conceito de feminismo como “um empreendimento social, uma estrutura moral e política preocupada com a reparação de erros sociais”²⁰ (Thompson, 2001, p. 7, tradução própria), mesmo que essa estrutura não se configure como um movimento organizado, mas que vise expor a realidade de opressão patriarcal e construa uma consciência coletiva, com vias a conceber “uma sociedade na qual as diferenças não impliquem dominância” (Lerner, 2022, p. 343).

A falta de conhecimento sobre a própria realidade social e histórica não se constituiu por desinteresse das mulheres. Lerner (2022) discorre sobre a dificuldade de construção da consciência feminista, que se deu pelos consecutivos apagamentos da produção intelectual das mulheres ao longo da história. Enquanto homens construíram o conhecimento centrados em si mesmos e a partir do que outros homens já haviam construído, mulheres não tiveram acesso ao conteúdo produzido por outras

²⁰ feminism is a social enterprise, a moral and political framework concerned with redressing social wrongs.

mulheres, de outros tempos, sendo compelidas a reinventar a roda e começar do zero, sempre que aventavam compreender a própria história enquanto grupo (Lerner, 2022). Essa repetição de esforços individuais para atingir uma consciência de coletividade é uma das manifestações da opressão feminina (Lerner, 2022).

Para Lerner (2022), a consciência feminista consiste:

na compreensão das mulheres de que elas pertencem a um grupo subordinado e que, como parte desse grupo, sofreram injustiças; no reconhecimento de que essa subordinação não é natural, mas determinada pela sociedade; no desenvolvimento de um senso de irmandade; na definição autônoma, por parte das mulheres, de suas metas e estratégias para mudar essa condição; e no desenvolvimento de uma visão alternativa do futuro (Lerner, 2022, p. 335).

É o sentido de pertencimento que possibilita a tomada de consciência sobre quais experiências estão entrando no discurso comum da história e quais estão sendo excluídas. Assim, a identidade das mulheres enquanto grupo é uma ferramenta significativa de luta contra as especificidades da opressão patriarcal (Lerner, 2022).

Os retrocessos na construção de uma consciência feminista também são explicados por Faludi (2001), que nomeou de *backlash* o movimento em resposta a ondas de conquistas da classe feminina em que o feminismo, junto à consequente emancipação de mulheres, a partir da ascensão na carreira profissional e maior controle sobre a geração de filhos, seria o agente responsável por um suposto estresse e sofrimento de mulheres. Essas pretensas crises femininas teriam origem não nas condições reais da vida das mulheres, mas em um sistema de crenças. Assim, os avanços da classe feminina não evoluiriam linearmente, mas em uma espiral que alterna entre projetos emancipatórios e retrocessos (Faludi, 2001).

A partir de uma retórica progressista na mídia, apoiada pela difusão da imagem de uma mulher bem-sucedida, porém infeliz, em filmes, peças publicitárias, livros de autoajuda e até mesmo pesquisas acadêmicas, o *backlash* angariou mulheres para lutar contra a própria causa, minimizando conquistas e qualificando o feminismo como

inimigo. Cabe ressaltar que o *backlash* não é provocado pelo feminismo, ele surge em uma sociedade previamente misógina. Trata-se de uma disputa por quem tem o poder de contar a história, de modo que se mantenha a coerção reprodutiva às meninas e mulheres, através da culpabilização da vítima (Diniz; Carino, 2019).

hooks (2019) aponta que a socialização sexista cria obstáculos para a solidariedade nas relações entre mulheres. Para a autora, o feminismo ainda necessita investir para que mulheres desaprendam essa socialização, que se manifesta na homofobia, no julgamento da aparência ou das práticas sexuais distintas. E conclui: “as mulheres não precisam erradicar as diferenças para sentirem solidariedade. Não precisamos partilhar uma opressão comum para lutar igualmente pelo fim da opressão” (hooks, 2019, p. 52).

Nesse sentido, “a sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal”, indo além da compaixão que compartilhamos pelo sofrimento em comum (hooks, 2014, p.36). Além disso, para que haja sororidade, na forma de solidariedade política entre mulheres, se faz necessário que mulheres estejam dispostas a renunciar ao poder de dominação de raça e classe sobre outros grupos de mulheres (hooks, 2014). Sobre a conexão entre mulheres, Thompson (2001) ainda enfatiza que o reconhecimento umas das outras aconteça por estratégias alheias ao controle e definição masculinos.

Para compreender o que queremos com o feminismo é preciso, antes de tudo, ter consciência sobre nossa condição na sociedade. Saber ver e descrever a realidade é fundamental para o início do processo de autorrecuperação das mulheres (hooks, 2019). Assim, o feminismo visa “expor a realidade da dominação masculina, enquanto luta por um mundo onde as mulheres sejam reconhecidas como seres humanos por direito próprio”²¹ (Thompson, 2001, p. 8, tradução própria). A resistência feminista a essa realidade consiste na “crença de que os seres humanos têm o direito de existir

²¹ Feminism aims to expose the reality of male domination, while struggling for a world where women are recognized as human beings in their own right.

em liberdade e dignidade, simplesmente porque existimos”²² (Thompson, 2001, p. 9, tradução própria). Thompson ainda explica que

o que o feminismo luta é por um mundo em que as mulheres tenham, e sejam vistas como tendo, um status plenamente humano. (...) Esse foco de atenção é de vital importância. É necessário resgatar as mulheres do esquecimento histórico, insistir nos direitos e dignidades humanos das mulheres, expor as injustiças e os danos causados às mulheres, afirmar de várias maneiras que as mulheres são seres humanos merecedores de respeito²³ (Thompson, 2001, p. 13, tradução própria).

Lerner (2019) faz uma distinção entre o *feminismo pelos direitos da mulher* e o *feminismo pela emancipação das mulheres*. Para a autora, a luta pela emancipação das mulheres é antecedente e não se configura sempre como um movimento, podendo ser “um nível de consciência, um ponto de vista, uma postura, bem como a base para um esforço organizado” (Lerner, 2019, p. 287).

hooks (2019a) critica o feminismo como “movimento pela libertação das mulheres”²⁴, cujo objetivo é que mulheres tenham igualdade social relativamente aos homens, uma definição, segundo a autora, disseminada nos Estados Unidos. A autora questiona a que homens as mulheres desejam se igualar, visto que homens “não têm igualdade numa estrutura de classes capitalista, patriarcal e de supremacia branca” (hooks, 2019a, p. 14).

Ao definir o feminismo como igualdade social entre homens e mulheres, o movimento passa a servir para a melhoria da condição social, primeiramente, das mulheres brancas, de classe média e alta (hooks, 2019a). Esse ativismo liberal concede igualdade de oportunidades entre os sexos dentro do estado patriarcal

²² the belief that human beings have the right to exist in freedom and dignity simply because we exist.

²³ What feminism is fighting for is a world in which women have, and are seen to have, a fully human status. (...) This focus of attention is vitally important. It is necessary to rescue women from historical oblivion, to insist on womens human rights and dignities, to expose the injustices and harm done to women, to assert in a multitude of ways that women are human beings deserving of respect.

²⁴ women’s liberation movement.

capitalista atual, dominado pela supremacia branca, desvalorizando, assim, uma luta feminista que reconhece as interconexões entre os vários sistemas de domínio (hooks, 2019a, p. 15). É o tipo de feminismo centrado na liberdade pessoal da mulher, despertando uma visão romantizada do poder feminino, em que, na teoria meritocrática, a mulher pode ocupar todos os lugares, basta querer. Essa pauta individualista atrai muitas mulheres liberais que não se enxergam em movimentos políticos radicais por conquistas coletivas.

hooks (2019a) defende que a luta feminista seja deslocada da autodefinição, identidade e estilo de vida. Para isso, sugere a mudança da expressão “eu sou feminista” para “eu defendo o feminismo”, que pode, além de evidenciar o coletivo, ajudar a compreender que outras lutas, como de raça e classe, são compatíveis e não excludentes ou concorrentes.

O feminismo é uma luta pelo fim da opressão sexista. O seu objetivo não é beneficiar unicamente um grupo específico de mulheres ou uma raça ou classe de mulheres em particular. Não privilegia as mulheres relativamente aos homens. Tem o poder de transformar as nossas vidas de uma maneira significativa. Mais importante ainda, o feminismo não é um estilo de vida, nem uma identidade ou um cargo pré-fabricado no qual se possa entrar (hooks, 2019a, p. 21).

Apesar das perspectivas sobre o feminismo percorrerem teorias diversas, hooks (2019b) discorda da afirmação de que existiriam vários feminismos. Para a autora, essa forma de compreender o feminismo “serviu a interesses políticos conservadores e liberais” (hooks, 2019b, p. 162), e surgiu quando ativistas feministas passaram a focar mais em reformas do que em desafiar o sexismo nas suas diversas formas. Assim, se falamos em feminismos, em quantidade infinita, acabamos por flexibilizar o termo a tal ponto que ele passa a potencialmente acolher conceitos muito diversos, inclusive conceitos antifeministas, esvaziando os significados e atenuando discussões importantes, como declara Thompson (2001):

A tendência de se referir a “feminismos” no plural é uma evasão das reais e importantes contradições entre afirmações concorrentes feitas em nome do feminismo. Na medida em que os argumentos são mutuamente contraditórios, os conflitos nunca serão resolvidos separando as posições antagônicas e alocando-as a diferentes “feminismos”. O respeito pelas diferenças pode ser levado longe demais, especialmente quando essas “diferenças” não são apenas diferenças, mas incompatibilidades gritantes²⁵ (Thompson, 2001, p. 17, tradução própria).

Para que haja diálogo entre autoras, leitoras e leitores, o termo feminismo deve estar claro e inequívoco no contexto de cada discurso, no seu tempo e lugar. Quanto mais claro e fundamentado é um conceito, mais ele permite contraposições, modificações ou discordâncias, elementos fundamentais para o aprofundamento e o desenvolvimento do tema. No entanto, cabe refletir sobre a provisoriedade das definições, que não são fixas e podem sempre ser modificadas (Thompson, 2001).

A opressão patriarcal, disseminada pelas concepções de gênero das sociedades, encontra-se imbricada nas práticas musicais, as quais podem servir como instrumento para definir e reforçar as assimetrias de poder e de oportunidades entre os sexos. Muitas vezes, as práticas musicais

servem como encenações ritualísticas da supremacia masculina, como espetaculares celebrações daqueles aspectos das concepções de gênero que asseguram a dominação masculina, como confirmações do que é valioso e do que não está dentro da ordem social estabelecida²⁶ (Bowman, 1998, p. 390, tradução própria).

²⁵ The tendency to refer to “feminisms” in the plural is an evasion of the real and important contradictions between competing assertions made in the name of feminism. To the extent that arguments are mutually contradictory, the conflicts will never be resolved by separating the antagonistic positions and allocating them to different “feminisms”. Respect for differences can be carried too far, especially when those “differences” are not just differences but glaring incompatibilities. I intend that the definition I have proposed here will allow the conflicts to be addressed directly.

²⁶ Musical practices can and often do serve as ritual enactments of male supremacy, as spectacular celebrations of those aspects of the gender ideology that assure male domination, as confirmations of what is valuable and what is not within the established social order.

No entanto, as práticas musicais também têm potencial para subverter a ordem dominante, reconstruindo as concepções de gênero e resistindo às dualidades e hierarquias (Bowman, 1998; Koskoff, 2014).

A prática musical não tem valor intrínseco (Bowman, 2018). Reproduz e constrói hábitos sociais, os quais, em um ambiente escolar, devem ser observados com olhar crítico. As construções de gênero se fazem presentes nas práticas musicais, seja pela escolha de instrumentos considerados apropriados, seja pelo recato na maneira de tocar ou pelas restrições do espaço físico e sonoro para meninas e mulheres em ensaios coletivos. Longe de desejar que todos toquem da mesma forma, há o desejo de que a maneira de se expressar musicalmente, e no mundo, não seja imposta por construções de gênero. A materialidade histórica nos mostra o quanto o sexismo é iminente e ressurgue sempre que deixamos de ser críticos e atentos (hooks, 2019a; Koskoff, 2014).

Meu interesse na investigação das experiências de meninas no contexto das práticas musicais apontou para a necessidade de buscar uma melhor definição de práticas, sobretudo de práticas musicais. Nesse sentido, recorro à perspectiva de Wayne Bowman, já referida neste texto, como aporte teórico para esta pesquisa.

2.3 Práticas musicais

A palavra prática será utilizada aqui de maneira específica, diferente do modo usual de “prática, que se opõe ao teórico” ou no sentido “do que se pode realizar”, conforme o dicionário Houaiss²⁷. A prática, nesta pesquisa, tem o sentido da dimensão ética e é definida por Macintyre (2001) como

qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de

²⁷ https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1

excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos (Macintyre, 2001, p. 316).

Partindo dessa definição de Macintyre, Bowman (2017) define práticas como fazeres humanos compostos de ações cooperativas intencionais, orientadas por “disposições éticas”²⁸ (Bowman, 2017, p. 20) dedicadas à obtenção de fins (Bowman, 2016). Os resultados pretendidos com a prática são a sua razão de ser e constituem os seus fins ou seus bens, que podem ser internos e externos.

Como fins internos estão aqueles fins que beneficiam todos que estão engajados na prática e servem para enriquecer, proteger ou estender a própria prática (Bowman, 2017). Os fins internos só podem ser alcançados pelos praticantes em uma determinada prática. Assim, estão ligados ao tipo de pessoa que os praticantes podem vir a se tornar, construindo aspectos relevantes de identidade, os quais beneficiam também a prática em sua coletividade (Bowman, 2012). A prioridade e os meios de obtenção dos fins de uma prática não são estáticos e imutáveis. O ajuste contínuo, o debate e as tensões dinâmicas resultantes são responsáveis por tornarem a prática viva e fluida (Bowman, 2016).

Macintyre (2001) sustenta que o que nos capacita a alcançar os bens internos de uma prática é a posse e o exercício da virtude. Sem uma série de virtudes fundamentais, “os bens internos às práticas nos são negados, e não só negados em geral, mas negados de maneira determinada” (Macintyre, 2001, p. 321). Os bens ou fins de uma prática só podem ser adquiridos “por meio da nossa própria subordinação, dentro da prática, no relacionamento com outros praticantes” (Macintyre, 2001, p. 321).

A excelência dos produtos e do desempenho dos praticantes é uma espécie de bem ou fim interno da prática e tem relação com o seu progresso e desenvolvimento. No entanto, é preciso compreender a não linearidade do progresso, que pode ser

²⁸ ethical dispositions

permeado por declínios. É nas tentativas de reagir aos declínios de maneira criativa que se encontra outro bem interno da prática (Macintyre, 2001).

Os fins externos são aqueles que beneficiam indivíduos ou instituições e não são constitutivos de uma prática em particular. Embora necessários ao funcionamento da prática, eles podem ser obtidos de outros modos ou em outras práticas. Referem-se, por exemplo, à segurança financeira, prestígio ou poder que os praticantes possam vir a obter com a prática (Bowman, 2012).

Ao mesmo tempo que estabelecemos relações com praticantes contemporâneos em uma determinada prática, nos conectamos com os que nos precederam na prática, “em especial aqueles cujas realizações tenham ampliado o alcance da prática para que atingisse o ponto atual (Macintyre, 2001, p. 326). Bowman (2018), ao considerar as práticas musicais na educação musical, evoca o movimento dessa conexão, que não apenas deve transmitir práticas passadas, mas preparar os alunos e alunas para contribuir com práticas musicais em processo de surgimento.

A história também pode nos esclarecer sobre como as práticas são cúmplices na circulação do poder e a perpetuação do privilégio, alertando-nos para a facilidade com que considerações supostamente internas podem legitimar ou disfarçar hierarquia, desigualdade e abuso²⁹ (Dunne, 2005, p. 371).

Dunne (2005) concentra-se no praticante e analisa que as pessoas que operam o sistema das práticas necessitam exercer combinações de virtudes intelectuais e éticas. No entanto, considera que a construção de sentido não seja restrita aos sujeitos individuais, mas aos aspectos sociais, políticos, institucionais e históricos que localizam os indivíduos.

²⁹ History can also enlighten us about how practices are complicit in the circulation of power and the perpetuation of privilege, alerting us to the ease with which allegedly internal considerations can legitimate or disguise hierarchy, inequality and abuse.

Se há um sentido no qual o praticante constrói a prática, há um sentido mais forte no qual a prática constrói o praticante. O horizonte de seus julgamentos é sempre estabelecido pelos próprios fins, bens e padrões da prática e é sempre pelo menos potencialmente direcionado e testável por outros praticantes estabelecidos dentro do mesmo horizonte que estabelece a prática como um ambiente colaborativo e comunitário³⁰ (Dunne, 2005, p. 382).

Para Dunne (2005), os bens ou fins internos que devem ser avaliados em práticas como cuidar e ensinar são, principalmente, os bens daqueles a quem a prática se destina a servir. O autor sinaliza que, para essas pessoas, a conquista da independência e da autossuficiência se configura como um dos bens internos a ser alcançado por essas práticas (Dunne, 2005).

Bowman (2016) avalia que é por intermédio das práticas artísticas, em particular, que desenvolvemos a sabedoria para lidar com circunstâncias novas e indeterminadas, em que a retidão na forma de agir não pode ser predeterminada, mas criada e sustentada por processos coletivos, desenvolvendo um sentimento de interdependência e de compromisso com valores maiores do que nós mesmos (Bowman, 2016). Sobre as práticas artísticas, o autor ainda afirma que,

Em razão de seus processos e propósitos serem mais complexos, variáveis, dinâmicos e corporalmente envolventes do que outros, as práticas artísticas são modos especialmente vívidos, influentes e duráveis de engajamento ético. É nelas que aprendemos e desenvolvemos algumas de nossas lições mais indeléveis sobre o que implica e como é a ação correta, que tipo de pessoa é desejável ser e por que tais coisas realmente importam. Além disso, devido à pluralidade de finalidades atendidas pelas práticas artísticas e à dificuldade em estipular qual delas merece prioridade, elas são

³⁰ If there is a sense in which the practitioner constructs the practice, there is a stronger sense in which the practice constructs the practitioner. The horizon of his or her judgements is always set by the proper ends, goods and standards of the practice and is always at least potentially directed towards, and testable by, other practitioners set within the same horizon that establishes the practice as a collaborative and communal space. The horizon of his or her judgements is always set by the proper ends, goods and standards of the practice and is always at least potentially directed towards, and testable by, other practitioners set within the same horizon that establishes the practice as a collaborative and communal space.

particularmente adequadas para explorar a responsabilidade³¹ (Bowman, 2016, p. 74, tradução própria).

No entanto, o autor pondera que a prática ética em educação musical se relaciona com a compreensão de que a música não é intrinsecamente valorosa para os praticantes e seu valor educacional não é indiscutível (Bowman, 2018).

Ensinar (mesmo ensinar algo tão maravilhoso como música) pode abrir mentes, mas também pode fechá-las. O ensino de música pode estimular a criatividade, mas também pode (e, infelizmente, muitas vezes o faz) suprimir a imaginação. Pode ajudar a desenvolver autoconfiança e independência, mas também pode tornar os alunos dóceis e obedientes. É essencial, portanto, que pensemos cuidadosamente sobre as diferenças entre o ensino da música e a educação musical³² (Bowman, 2018, p. 168, tradução própria).

Bowman (2010) explica que a música é produto da interação humana, a partir de comportamento convencionalizado e com a intenção de produzir som. Por isso, sua natureza e valores não são absolutos e a experiência sempre pode desfazer-se em ruído. O autor salienta que a diferença entre música e ruído não é acústica, mas contextual. O que é musical em um contexto pode ser caracterizado como ruído em outro e vice-versa.

³¹ Because their processes and purposes are more complex, variable, dynamic, and corporeally engaging than others, artistic practices are especially vivid, influential, and durable modes of ethical engagement. They are where we learn and develop some of our most indelible lessons about what right action entails, what it feels like, what kind of person it is desirable to be, and why such things really matter. Furthermore, because of the plurality of ends served by artistic practices and the difficulty stipulating which of these warrants' priority, they are particularly well suited to exploring responsible agency.

³² Teaching (even teaching something as wonderful as music) can open minds, but it can also close them. Music instruction can stimulate creativity, but it can also (and, unfortunately, often does) suppress imagination. It can help develop self-confidence and independence, but it can also make students docile and obedient. It is essential, therefore, that we think carefully about the differences between music teaching and music education.

Para o autor, a música não deve se desconectar de seu caráter social. Fazer música sustenta uma coletividade incondicional, em que a individualidade se transforma em interesse compartilhado, promovendo o sentido de comunidade. O som, através da sua capacidade de envolver e de criar sincronicidade entre nós, é o que “transforma os fenômenos pessoais em sociais” na música (Bowman, 2010, p. 55). Nesse sentido, Bowman (1998) compreende a voz como som profundamente social, visto que nos sentimos naturalmente atraídos e conectados às vozes das pessoas, sendo sensíveis a variações de timbre, volume, tom e ressonância, e utilizando esses elementos como base para julgamentos sobre humor, veracidade e caráter de um orador (Bowman, 1998). A “presença vocal”³³ das pessoas nos permite inferir a verdade de um discurso, mesmo quando a língua falada não é compreendida, o que faz da interlocução um “tipo de análise musical instantânea”³⁴ (Bowman, 1998, p. 288, tradução minha).

Sobre som e a experiência sonora, Bowman (2010) traça uma comparação com a percepção visual, apontando distinções e contrastes.

Os sons não se alinham lado a lado ou um atrás do outro como os objetos visuais geralmente o fazem. Em vez disso, os sons emanam em todas as direções ao mesmo tempo, misturam-se, aglutinam-se e passam um pelo outro. O toque do som não é uma sensação de superfície, mas de penetração. Ele atinge o interior e passa por nós. Assim, enquanto a experiência visual é de coisas lá fora, a experiência sonora acontece dentro do corpo³⁵ (Bowman, 2010, p. 52, tradução minha).

Nesse sentido, o som e as músicas não se configuram como objetos de contemplação, mas como elementos mediados por processos de ação e interação imediatas, que exigem renovação constante. Esse imediatismo e transitoriedade

³³ vocal presence.

³⁴ a kind of instantaneous musical analysis.

³⁵ Sounds do not line up one beside or behind one another as the objects of sight generally do. Rather, sounds emanate in all directions at once, intermingle, coalesce with, and pass through each other. Sound's touch is no surface sensation but one of penetration. It reaches within and passes through us. So, whereas visual experience is of things out-there, sonorous experience is a corporeal one of events in here.

“conferem à existência humana dimensões experienciais qualitativas sem paralelo em qualquer outro meio” (Bowman, 2010, p. 53).

Bowman (1998) explica que a performance musical encontra os sons não como realidades físicas, mas como possibilidades “dilatadas do presente”³⁶ em um processo de “extensão para frente”³⁷, a qual depende de um “constante sentido de regeneração”³⁸ (p. 294). Mais do que em outras experiências musicais, é na performance musical que se sustentam “afinações entre corpo, mente, instrumento, som e as ações musicais de outros músicos”, sendo algo realizado a partir de conexões profundas e diretas com o corpo (Bowman, 1998, p. 294). O som não pode ser ignorado pela evitação do olhar, ao mesmo tempo que dificilmente pode ser ocultado depois de emanar dos corpos que o produziram (Bowman, 1998).

A compreensão dos processos expostos por Wayne Bowman pode auxiliar na reflexão sobre a relação das meninas participantes da pesquisa com as práticas musicais que realizam, assim como sobre as particularidades de um grupo de praticantes *single-sex*. Os estudos *girlhood* e o feminismo se coadunam a esse modo de percepção das práticas musicais, expandindo o olhar para as subjetividades de ser menina que se interpõem a esses processos.

No próximo capítulo, abordarei a metodologia utilizada nesta pesquisa, que foi construída a partir das especificidades do grupo de participantes, daquilo que eu buscava conhecer sobre suas práticas, do que desejávamos produzir enquanto grupo, bem como das condições de que dispúnhamos em um período pandêmico.

³⁶ dilated sense of the present

³⁷ sense of forward extension

³⁸ constant regeneration



Imagem 03: Katarina e Gillian relembando uma música do repertório da B

Fonte: fotografia da autora

3 METODOLOGIA

3.1 Estudo de caso

Na introdução deste trabalho relatei sobre a problematização que se iniciou nas questões aventadas por algumas meninas de um projeto de extensão em música. Falavam-me sobre a formação das bandas de rock que despontavam naquele espaço, no que concerne à predominância de integrantes do sexo masculino e à limitação que observavam nos papéis desempenhados pelas integrantes do sexo feminino. Os desdobramentos dessa problematização resultaram na elaboração do projeto de criação da Banda B, uma banda de rock exclusiva para meninas, bem como no delineamento do campo empírico desta pesquisa. A partir do meu interesse em conhecer as especificidades e complexidades de funcionamento da Banda B, percebi que a estratégia de pesquisa que se configurava era o estudo de caso.

O estudo de caso consiste na investigação de um fenômeno contemporâneo a ser estudado em profundidade no seu contexto de mundo real (Mattar; Ramos, 2021; Yin, 2015). Para Stake (1995),

estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes (Stake, 1995, p. 11).

As circunstâncias que movimentaram a criação da Banda B confluíram com meus interesses de estudo, tornando este, não um caso escolhido entre outros, mas um “caso dado”, definido pelo interesse em aprender “sobre este caso em particular” (Stake, 1995, p. 19). Por haver um interesse intrínseco no caso, Stake (1995) descreve esse tipo de trabalho como “estudo de caso intrínseco” (p. 19).

A coleta de dados para a realização do estudo de caso começou a ser planejada no período de início da pandemia de Covid-19, em março de 2020, sofrendo impactos diretos do distanciamento social e da série de incertezas que tivemos a respeito do vírus SARS-CoV-2, como, por exemplo, quais seriam as formas de contágio, quando seria criada uma vacina, qual seria a eficácia dos imunizantes e, posteriormente, como se daria sua distribuição.

Seguindo as orientações dos órgãos de saúde e do Estado, quanto às restrições nos encontros presenciais, iniciei o planejamento considerando realizar a coleta de dados de modo virtual, a partir de janeiro de 2021. Porém, no dia 17 de janeiro do mesmo ano, tivemos a notícia de que a primeira brasileira teria sido vacinada contra a Covid-19. Surgia, assim, uma possibilidade, ainda que remota, de realizar os encontros de forma presencial. Observando o prazo para a defesa da tese e considerando que a pesquisa ainda tinha demanda de trabalho teórico a ser concluída, decidi acompanhar o andamento da distribuição de vacinas, no intuito de estimar quando eu e as meninas estaríamos imunizadas.

Além de observar a data de distribuição das vacinas para minha faixa etária e para a população abaixo de 18 anos, observei a necessidade de confirmar com as meninas se elas e seus familiares seriam adeptos da vacinação, visto que muitos grupos antivacina se proliferaram. Assim, sondei as meninas a respeito da vacinação, por mensagem privada. Eu ainda não havia constituído um novo grupo de mensagens para me comunicar com elas e não estava mais presente no grupo da Banda B, desde que iniciei o afastamento da instituição para a realização do doutorado. Além disso, era um assunto que poderia constrangê-las diante das colegas. Como resposta, todas as meninas acenaram positivamente sobre se vacinar. Então expliquei rapidamente sobre a possibilidade de reunirmos a banda para minha pesquisa. Nesse momento manifestaram empolgação com a ideia dos encontros presenciais.

Passado o período destinado à vacinação de minha faixa etária e da das meninas, no final de setembro de 2021, entrei em contato com as participantes, a partir da criação de um grupo no aplicativo WhatsApp de compartilhamento de mensagens. Nesse momento, pretendia me certificar se o contato de cada uma ainda era válido e

se ainda teriam interesse em contribuir de alguma forma para a pesquisa. Obtive respostas das cinco integrantes no mesmo dia, confirmando o contato e o interesse em participar. relatei sobre meu desejo de entrevistá-las em grupo e, além disso, de realizar alguma atividade musical em conjunto, que também serviria como fonte de dados da pesquisa. Ofereci opções de participação à distância, presencial ou mista, visto que as aulas nas escolas ainda estavam no modo remoto e as famílias poderiam se sentir inseguras para permitirem encontros presenciais.

Nesse grupo de mensagens tive conhecimento de que a Banda B suspendeu suas atividades no início do ano de 2021. Os encontros estavam acontecendo de forma remota desde o início de 2020, o que, segundo as integrantes, desmotivava a participação. Então, as meninas aguardavam o retorno das atividades presenciais do projeto para que voltassem aos ensaios. No momento do convite para a pesquisa, a instituição em que o projeto de extensão é sediado ainda não havia permitido atividades presenciais, fazendo com que eu organizasse um ambiente da minha casa para acolher a Banda B. Assim, a possibilidade dos encontros para a pesquisa gerou nas meninas a expectativa de reencontrar as colegas de banda pela primeira vez, depois da suspensão das aulas presenciais.

Após o aceite das meninas em participar da pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B), que foram enviados, respectivamente, aos pais e às participantes em formato digital e entregues impressos para assinatura das participantes e dos responsáveis no primeiro dia de encontro para a entrevista e a oficina.

3.2 Técnicas e procedimentos de coleta de dados

Os dados para esta pesquisa foram obtidos através das seguintes técnicas: entrevistas em grupo com as participantes da Banda B e uma oficina de produção musical.

A pesquisa *girlhood* busca o foco na voz, na participação das meninas e na mudança social. O silenciamento da voz das meninas é combatido pela escuta atenta do que as meninas têm a dizer, mas também existe a necessidade de vincular a voz à ação, a fim de capacitar as meninas para realizações autônomas e para a agência política (Caron, 2016). Yin (2015) também se refere à necessidade de realização de algum tipo de trabalho de campo que favoreça uma aproximação do caso, contribuindo para o estudo em profundidade. Assim, as entrevistas seriam o espaço orientado para dar voz às meninas e a oficina, o espaço para realização de uma ação coletiva, a partir dos seus interesses em música. No entanto, essa delimitação de atividades não se caracteriza pela rigidez nas atuações. As entrevistas também incorporam um caráter de ação, quando, por exemplo, a partilha de experiências narradas conscientiza para a realidade coletiva das vivências como menina. Da mesma forma, a oficina se torna voz a partir das composições e performances, que revelam como criam, cantam e tocam músicas.

A coleta de dados ocorreu no decorrer de treze encontros, sendo seis previstos no cronograma inicial e sete programados posteriormente como encontros complementares. Cada encontro teve duração aproximada de duas horas e todos foram realizados em um ambiente da minha residência, onde disponho de instrumentos musicais, bem como equipamento para gravação de áudio, além do equipamento para gravação em vídeo que foi escolhido para a pesquisa. Os seis encontros iniciais foram divididos em dois momentos, sendo o momento inicial de uma hora para a entrevista, seguido de 1 hora e 30 minutos de prática musical, quando foi desenvolvida a oficina de produção das músicas compostas pelas meninas. Os encontros complementares foram focados prioritariamente na oficina.

Os encontros foram filmados na íntegra, com a câmera fixa num tripé, visível às participantes, captando a cena em plano aberto. Dessa forma, todas as participantes apareceram, mesmo quando não estavam falando, cantando ou tocando instrumentos, tornando possível observar gestos, comentários paralelos e sutilezas na interação com a música e com as colegas. Nesse mesmo plano foram gravadas as entrevistas em grupo e os momentos da entrevista em que assistimos vídeos de outras bandas e da própria Banda B. A filmagem foi realizada em tomada única, sem pausas,

captando, assim, os momentos de interrupções nas respostas das entrevistas por alguma menina tocando ou cantando, os momentos em que fugiram do assunto questionado, bem como os momentos de transições da atividade de entrevista para o ensaio musical, quando lanchavam e conversavam informalmente. Uma segunda câmera foi utilizada em momentos específicos para fotografar e filmar em um ângulo mais fechado em detalhes individuais enquanto ensaiavam.

O cronograma para os encontros foi combinado previamente com as meninas, através do grupo no WhatsApp. Considerando que uma das participantes estuda à tarde, optamos pelo horário das 19 às 21 horas de cinco segundas-feiras seguidas, sendo a primeira no dia 22 de novembro de 2021. Em março do ano seguinte, após as férias de verão das participantes, combinamos um sexto encontro para que as atividades da oficina pudessem ser finalizadas, o que acabou ocorrendo em 07 de abril de 2022. Posteriormente, ao longo de 2022, os encontros complementares foram sendo agendados conforme a demanda.

3.2.1 Entrevistas em grupo

As entrevistas em grupo foram realizadas a partir de questões abertas, no modo de entrevista intensiva, em que minha função como entrevistadora foi ouvir com sensibilidade e estimular o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre as experiências narradas (Charmaz, 2009). Com o intuito de deixar as falas das meninas fluírem, realizei poucas interrupções, que ocorreram quando percebi a necessidade de saber mais sobre o que contavam ou para regressarmos a um tópico ainda não comentado por todas. Para Charmaz (2009, p. 27), a entrevista intensiva permite que a pesquisadora ou o pesquisador

solicite mais detalhes ou explicações; interrompa para explorar um determinado enunciado ou tópico; questione o participante sobre suas ideias, sentimentos e ações; volte a um ponto anterior; altere o tópico seguinte; utilize as habilidades sociais e de observação para promover a discussão; respeite

o participante e manifeste estima pela sua participação (Charmaz, 2009, p. 27).

A formação do grupo para as entrevistas possibilitou incluir a perspectiva individual das participantes em consonância com suas experiências coletivas vivenciadas na Banda B. As questões da entrevista, quando direcionadas a cada uma do grupo, provocaram diálogos significativos, por trazerem reflexões pautadas nas trocas entre as participantes. Ao responderem as perguntas, as meninas buscavam se conectar com as colegas, instigando-as, assim, a também relatarem suas experiências, por sentirem afinidade com a situação narrada ou para acrescentar relatos que diferiam dos demais.

Nesses momentos de conexão, muitas vezes, a fala de uma participante foi interrompida pelo comentário de outra, como forma de apoio a uma situação difícil que acabara de ser narrada ou mesmo para dar uma opinião. Essa liberdade das participantes interromperem o silêncio, as perguntas e as falas, manifestando suas opiniões ou o seu apoio, fazem parte das prerrogativas de conversação em uma entrevista intensiva. São expressões bem-vindas na construção de um ambiente que encoraje o compartilhamento de experiências significativas para a pesquisa e para as participantes (Charmaz, 2009).

Importante salientar que particularidades da entrevista em grupo, nesta pesquisa, se dão pela afinidade entre as participantes da Banda B. Dessa forma, mesmo que nem todas as meninas considerem ter um vínculo de amizade fora do contexto da banda, existem conexões afetivas que se estabeleceram por meio da música, nesse ambiente que compartilham desde o ano de 2019. As conversas que se desenvolveram espontaneamente durante as entrevistas foram acolhidas por mim com poucas interrupções, por considerar um material rico para a pesquisa, mas também por compreender o valor que aquele momento de encontro presencial teria, passados tantos meses de distanciamento social.

Para cada encontro levei um assunto para ser desenvolvido com as participantes no momento de entrevista, a partir do qual foram elaboradas algumas

questões norteadoras, com a finalidade de despertar a conversa e garantir a colaboração de todas. As questões relacionadas à história das meninas com a música, com os instrumentos musicais e com os grupos nos quais tocaram foram elaboradas no planejamento inicial das entrevistas.

Posteriormente, organizei uma rotina de assistir às gravações em vídeo das reuniões, tanto do momento de entrevista, quanto da oficina, anotando questões que deveriam ser retomadas ou elaboradas para o próximo encontro. Essa maneira de organizar as questões da entrevista traz características de análise para a coleta de dados, visto que a elaboração das questões de um próximo encontro relaciona-se à escuta das falas e observação dos acontecimentos de encontros anteriores. A seguir, relatarei como se deu esse processo a cada encontro.

No primeiro encontro, além de ouvir as impressões e expectativas das meninas em relação à pesquisa, percebi a necessidade de abordar as condições de mobilidade de cada uma pela cidade. Esse assunto surgiu a partir da organização dos deslocamentos das meninas até a minha casa para os encontros presenciais. Gillian, Katarina, Rita e Alice moram em bairros vizinhos ao meu, portanto, consegui facilmente organizar um roteiro para buscá-las de carro. Violet mora em um bairro distante cerca de 20km da minha residência, então, verifiquei com a família a possibilidade de enviar uma ou um motorista profissional, através de aplicativo de transporte. A mãe de Violet concordou, com a condição de que pudesse acompanhá-la no primeiro encontro e ficar aguardando em outro cômodo da casa.

Violet me avisou que nos encontros seguintes sua mãe não poderia acompanhá-la, e que, então, teria solicitado que eu enviasse uma motorista mulher para o seu transporte. Compreendi a preocupação da mãe com o deslocamento de longa distância que a filha faria, considerando o número de ocorrências de assédio e violência contra meninas e mulheres no transporte coletivo e por aplicativos.

Em pesquisa publicada pela agência Patrícia Galvão (2019), 97% das mulheres disseram já terem sido vítimas de assédio no transporte público e privado no Brasil. Esse número corresponde à totalidade dos meios de transporte, incluindo transporte

coletivo, aplicativos e táxis. Mesmo que o transporte por aplicativo não ocupe a posição principal nos casos de assédio, a sensação de insegurança das mulheres é potencializada pela circunstância de estar sozinha na presença do motorista.

Quando a mãe de Violet solicitou uma motorista para o transporte, passei a buscar aplicativos que oferecessem essa possibilidade. Encontrei e instalei dois aplicativos que diziam ter a opção de escolha por motoristas mulheres, porém, nenhum estava com essa opção habilitada na minha cidade. Um terceiro aplicativo era voltado especificamente para o público feminino, afirmando trabalhar exclusivamente com motoristas e passageiras mulheres. No entanto, depois de instalado, percebi que não apareciam carros disponíveis em nenhum ponto da região. Por sorte, no segundo encontro, fiz uma tentativa de chamar um carro para buscar Violet e apareceu o nome de uma motorista mulher. Comemoramos.

Como não poderia contar com a sorte em todos os encontros, a solução encontrada para o deslocamento de Violet foi reorganizar meu roteiro para que eu mesma conseguisse buscá-la. Inicialmente, eu deixaria Violet na minha casa para depois me dirigir à casa das demais, por não haver lugar no carro para cinco meninas. No entanto, o pai de Rita optou por conduzir pessoalmente o deslocamento da filha, resolvendo a questão dos lugares e permitindo que eu fizesse apenas uma viagem.

Contando com a facilidade oferecida pelo pai de Rita, recorri ao Google Maps, um serviço online de visualização de mapas, para conhecer as distâncias e escolher a rota que seria mais viável para apanhar as outras quatro meninas em casa. Optei por buscar Violet primeiro, realizando um circuito que parecia otimizar o trajeto e, na volta, realizava o percurso ao contrário, deixando Violet por último. O tempo de deslocamento total oscilou entre 50 minutos e 1 hora.

Considerando que a locomoção das participantes até o local da pesquisa foi uma situação complexificada pelo significado de ser menina e se deslocar pela cidade, me interessei em conhecer o ponto de vista das entrevistadas sobre sua autonomia para ir e vir e incluí esse assunto como uma das questões do primeiro encontro.

Deslocamentos

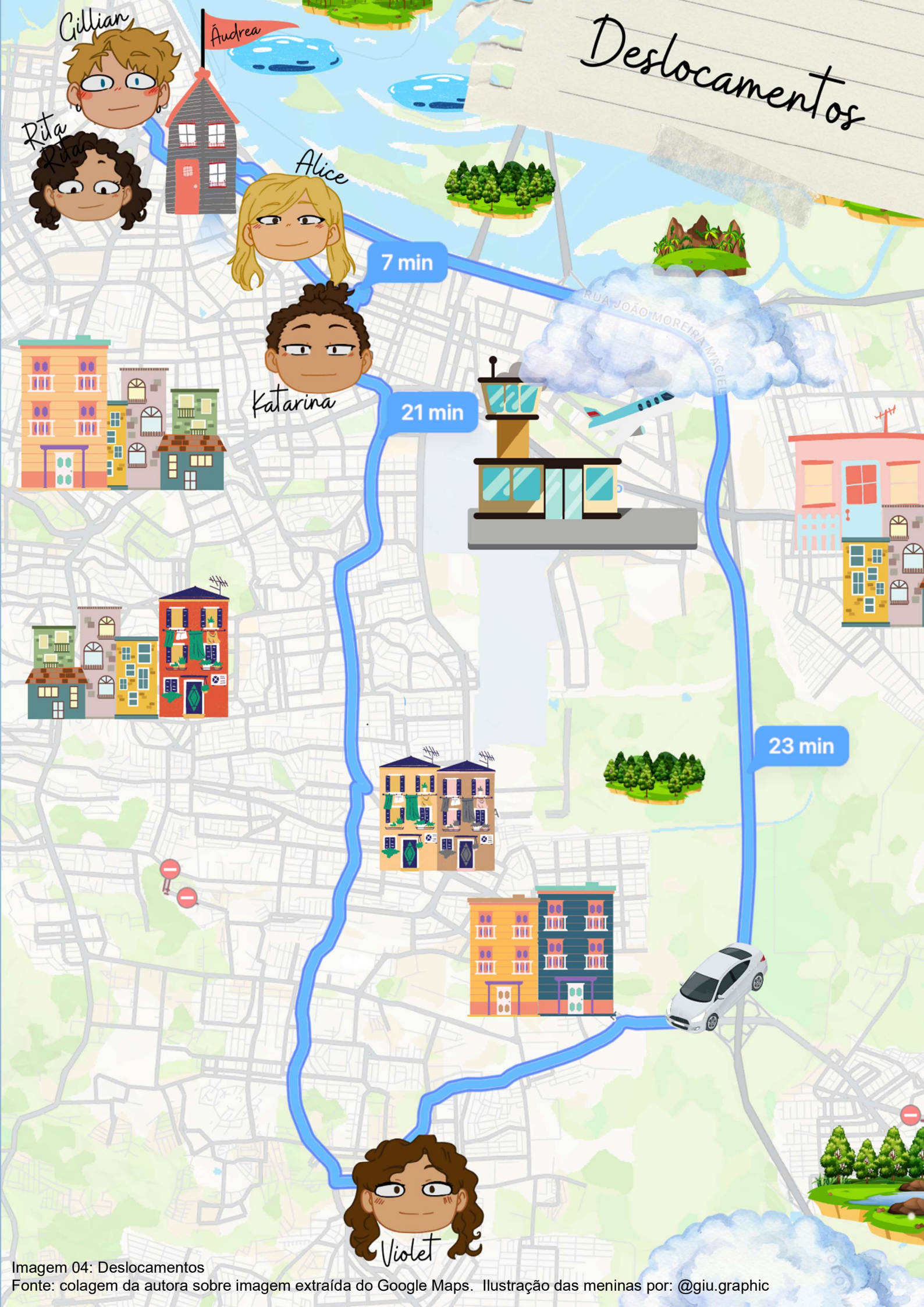


Imagem 04: Deslocamentos

Fonte: colagem da autora sobre imagem extraída do Google Maps. Ilustração das meninas por: @giu.graphic

A partir do relato de cada uma, instiguei-as a pensar sobre como os impedimentos que haviam narrado poderiam se relacionar com práticas musicais coletivas contínuas, as quais elas, porventura, viessem realizar.

No segundo encontro, havia planejado conversar sobre a história das meninas com os instrumentos que tocam. Porém, assistindo aos vídeos do primeiro encontro, observei que as meninas falavam com entusiasmo sobre cantar, chegando a referir-se ao canto como sua prioridade no aprendizado musical. Então, optei por retomar o assunto sobre cantar, aprofundando o conhecimento sobre como desenvolviam essa prática e a sua relação com o instrumento musical. Logo após, convidei as meninas para refletirem sobre as representações, bem como as maneiras de cantar e de tocar, das mulheres musicistas, que apareceriam nos seguintes vídeos: clipe da banda Melim³⁹, formada por uma mulher e dois homens, e clipes das bandas Pega Monstro⁴⁰, Ema Stoned⁴¹, The Wharves⁴² e Warpaint⁴³, formadas exclusivamente por mulheres.

A partir das impressões reveladas pelas meninas sobre a performance das mulheres nessas diferentes formações de bandas, elaborei as questões do terceiro encontro. Meu objetivo, além de retomar e aprofundar algumas falas que registrei no encontro anterior, era compreender as impressões que as meninas tinham de si mesmas no palco, bem como suas perspectivas sobre como gostariam de ser percebidas. Durante a conversa, voltaram a relatar sobre a falta que sentiram de tocar juntas, presencialmente, e sobre a dificuldade de manter a motivação para os encontros virtuais. Assim, para o quarto encontro, apresentei o vídeo com o trabalho final que realizaram com a banda, no ano de 2020, em que trabalharam no modo virtual.

No quarto encontro foi quando surgiu o tópico das mídias sociais, a partir da conversa sobre a realização dos ensaios remotos e da gravação de vídeo para

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=vZhwva-AisM>

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=nw1tSJqb6Xo>

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=dn-qbbXrWnE&t=805s>

⁴² <https://www.youtube.com/watch?v=aSxsAQbeqW8>

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=ie6plcFQ330>

publicar no Instagram⁴⁴ da escola no período de isolamento social. No decorrer da entrevista, inseri a questão sobre as impressões de ter esse vídeo publicado, pois percebi que havia alguns desconfortos com esse episódio da banda. Nesse momento as meninas revelaram inquietações sobre a exposição da própria imagem nas redes sociais e sobre as maneiras de divulgação musical que têm sido difundidas nesse meio.

Na conversa do quinto encontro retomei o tópico sobre as composições das meninas. Queria saber suas influências, motivações e estratégias para criação. Também sugeri que começassem a pensar sobre o que seria essencial falar sobre meninas e música, aquilo que não poderia faltar em uma pesquisa que se dedicasse a esse assunto.

O sexto encontro foi realizado após as férias escolares das meninas, passados mais de três meses do quinto encontro. Inicialmente, planejei uma conversa rápida, para que pudéssemos ter mais tempo na parte musical. Com o aumento no número de composições, o trabalho de ensaio e gravação não foi finalizado até o quinto encontro, como eu havia planejado no início das oficinas. Assim, vi a necessidade de direcionar a conversa desse dia para uma possível reorganização da agenda de gravações e, principalmente, para retomar o assunto sobre a parte da ação na pesquisa, pois percebi que as ideias iniciais sobre o destino das músicas que estávamos produzindo deveriam ser reavaliadas, considerando as inquietações que as meninas apresentaram com relação à exposição nas mídias sociais.

A conversa se prolongou, ocupando o tempo que teriam para tocar. Optei por não interromper, pois considerei que deveríamos descobrir juntas os significados da produção que estavam realizando e, principalmente, como se sentiam ao lidar com a publicação dos produtos. Assim, antes de iniciar a edição final e masterização das músicas de que havíamos concluído a gravação, bem como dar continuidade à

⁴⁴ Rede social com foco no compartilhamento de imagens e vídeos.

captação de áudio das que ainda não tinham sido gravadas, senti a necessidade de conhecer mais profundamente o desejo de cada uma sobre a conclusão dessa ação.

Meu interesse partiu da ideia de que elas manifestassem com clareza o que desejavam realizar como ação: publicar a produção como áudio, publicar como vídeo, não publicar, mas ter em mãos uma gravação com sua música ou não registrar de qualquer forma. Saber sobre suas expectativas reais com as composições fez parte de conhecer os processos pelos quais as meninas passam na realização dos seus produtos artísticos. Além disso, orientou o meu trabalho como auxiliar na produção desse material, uma vez que, dependendo do destino do produto musical, o tratamento da captação e do som gravado pode ser diferenciado. Importante salientar que o objetivo da oficina não consistiu na publicação dos produtos ali gerados. Esse material pertencerá às compositoras que, com a devida autorização das colegas que gravaram, poderão ter autonomia para publicar ou não suas músicas.

Durante a conversa, Rita comentou que, no lugar de gravar sua música, tinha o desejo de tocar ao vivo, talvez em alguma escola, num formato de roda de conversa com outras meninas, mas que tocaria na gravação das demais compositoras. Gillian, Katarina e Violet manifestaram o desejo de tocar com Rita, mas gostariam de manter suas gravações para publicar de alguma forma. Alice, que não apresentou composições, concordou em tocar ao vivo e nas gravações. Entre as meninas que desejavam dar continuidade nas gravações, surgiram outras discussões sobre o formato da publicação: se somente áudio, se vídeo com rosto, se vídeo sem rosto e com animação. Entramos em um consenso sobre gravar as músicas de Gillian, Violet e Katarina e publicar sobre uma animação feita pela Gillian. Anotadas as decisões tomadas pelas meninas no sexto encontro, a respeito das ações que realizariam para finalizar a oficina de produção musical, elaborei um resumo visual para compartilhar no grupo de WhatsApp durante a semana. Meu objetivo foi dar um retorno sobre o que conversaram e oferecer a oportunidade de corrigir alguma informação.

A seguir, trago os assuntos e as questões formuladas para cada dia de entrevista.

Dia	Assuntos e questões das entrevistas – encontros regulares
1º encontro 22/11/2021	<p>Apresentação da proposta de entrevista e oficina (voz e ação)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as impressões e expectativas sobre o convite para a pesquisa? ○ Como é o deslocamento e a mobilidade na cidade para cada uma? <p>Sobre tocar na Banda B</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como foi o início da Banda B e a suspensão dos ensaios? ○ Quais impressões sobre tocar na orquestra juvenil do projeto (com meninos e meninas) e na Banda B (exclusiva para meninas)?
2º encontro 29/11/2021	<p>Sobre a relação com o instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como cada uma escolheu os instrumentos que toca? ○ No último encontro foi falado um pouco sobre a vontade de cantar, mais do que de tocar. Achar que tem alguma relação de importância entre cantar e tocar? Quem vocês acham que tem mais poder em um grupo? <p>Sobre a representação de mulheres e meninas na mídia musical</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação de vídeo da banda Melim. ○ Como a mulher e os homens dessa banda estão representados? ○ Como as mulheres e meninas são representadas nos grupos musicais em geral? ○ Apresentação de trechos de vídeos de bandas de mulheres: Pega Monstro, Ema Stoned, The Wharves e Warpaint. ○ Qual a impressão sobre essas bandas, sobre o visual, a maneira de tocar e de cantar? ○ Como mulheres e meninas são representadas na mídia?
3º encontro 06/12/2021	<p>Sobre tocar para o público</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação de vídeo da banda com apresentação da Banda B no Open Stage, em 2019. ○ Quais as impressões sobre a apresentação da banda? ○ No último encontro falaram sobre como se sentiam vendo mulheres no palco. Como é para vocês tocar em público?
4º encontro 13/12/2021	<p>Sobre redes sociais e o período de distanciamento social</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação de vídeo da Banda B, editado à distância durante o período de distanciamento social pela pandemia de Covid-19 em 2020. ○ Como se sentiram fazendo parte da Banda B no período de distanciamento social? ○ Quais impressões sobre a gravação e a publicação desse vídeo nas redes sociais?

<p>5º encontro</p> <p>20/12/2021</p>	<p>Sobre o processo de criação musical</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como surgiu o desejo de compor? ○ Como foi o processo de criação de cada uma para as músicas que mostraram aqui? <p>Sobre a pesquisa enquanto voz</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O que vocês gostariam que as pessoas que lerão essa pesquisa soubessem sobre meninas e música?
<p>6º encontro</p> <p>07/04/2022</p>	<p>Sobre a pesquisa enquanto ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O que desejam fazer com o material musical que produzimos para a pesquisa? ○ Qual a sua relação com a exposição da produção musical? ○ É possível ou desejável fazer música sem compartilhar com o público? ○ Existe o desejo de realizar outro tipo de ação nessa pesquisa?

Quadro 1 – Assuntos e questões das entrevistas

3.2.2 Oficina de produção musical

O percurso investigativo foi construído a partir de referenciais teóricos e metodológicos dos estudos *girlhood*, que buscam por um conhecimento da realidade social de meninas a partir da sua própria voz, amparados na subjetividade como base para a construção de relações éticas entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa.

A partir do meu interesse em realizar uma ação musical coletiva, que fosse significativa para as meninas, optei por realizar o planejamento dessa ação em conjunto com as participantes e, através do nosso grupo no WhatsApp, solicitei ideias de atividades musicais que gostariam de fazer juntas durante nossos encontros. As respostas no grupo foram tímidas, as meninas se mostraram dispostas a tocar e cantar juntas, mas sem ideias sobre o que fazer e, além disso, demonstraram receio de não saberem como realizar a atividade que fosse proposta. Então, apresentei algumas possibilidades, como tocar músicas de outras bandas, compor e gravar e ainda ressaltei que poderiam se manifestar no sentido de realizarem apenas a entrevista e nenhuma atividade musical.

Em seguida, duas meninas me chamaram para conversar por mensagens no modo privado. Nesse momento apresentaram suas ideias e dúvidas. Katarina foi a primeira. Iniciou a conversa perguntando se poderia tirar dúvidas sobre a carreira profissional em música, contou que estava compondo canções e que tinha interesse em produção musical. Logo após, mandou um áudio de duas de suas músicas, no gênero pop rock/indie. Respondi suas dúvidas e indiquei alguns cursos e opções para que ela conhecesse o trabalho de produção. Mais tarde, Gillian entrou em contato para dar uma ideia sobre usar suas habilidades de desenho e animação para criar um clipe de alguma música que poderiam gravar.

Partindo das ideias surgidas no contato privado com as duas meninas, voltei para o grupo de mensagens para sondar se mais alguém havia desenvolvido criações nos últimos tempos ou se gostariam de experimentar alguma criação coletiva. As outras três meninas relataram que tocaram em casa, mas não tinham composto nenhuma música. Sobre a proposta de criação coletiva, responderam que não sabiam se dariam conta de criar, mas que poderiam tocar. Assim, sugeri ao grupo uma oficina de produção musical, com o propósito de trabalhar com o arranjo, ensaio e gravação da composição da Katarina e de outras composições que pudessem ser criadas a tempo. As meninas aceitaram a proposta, confirmando a participação no mesmo dia, através de mensagens no grupo.

Apesar de terem negado a criação de músicas no período em que estavam em casa, no primeiro encontro da coleta de dados Rita também apresentou uma música composta durante o período de quarentena da pandemia de Covid-19 e, no segundo encontro, Violet foi encorajada pelas meninas a mostrar uma composição que comentou ter iniciado no mesmo período. No quarto encontro, Gillian trouxe uma composição que fez durante a semana, por ter se sentido motivada com a criação das colegas. Chegamos, então, ao total de quatro composições para serem arranjadas e gravadas.

A ideia de oficina de produção musical consistiu na organização de encontros voltados para a criação, ensaio e registro fonográfico das músicas inéditas, criadas pelas meninas. O objetivo não foi o ensino de técnicas para a captação e mixagem de

áudio, mas as experiências de ensaio, criação de arranjo e gravação de músicas novas, como prática musical coletiva. Sua finalidade foi que os produtos artísticos gerados, bem como o universo de relações que se desdobram na elaboração coletiva desses produtos, fossem analisados em conjunto com as entrevistas. Dessa forma, a pesquisa passou a incorporar as dimensões sonoro-musicais, bem como a gama de experiências sensoriais implícitas e sentidas na produção musical. Com o propósito de compreender as subjetividades *girlhood* na prática musical de meninas, a oficina delimita um tempo e um lugar para que as múltiplas experiências envolvidas no fazer musical coletivo sejam compartilhadas, observadas e analisadas (Gonick, 2016).

A oficina foi organizada em seis encontros, com atividades que alternaram entre audições para conhecer as composições das colegas, ensaio e arranjo coletivo das composições, e gravações, conforme disposto no quadro a seguir.

Dia	Programação da oficina – encontros regulares
1º encontro 22/11/2021	Oficina <ul style="list-style-type: none"> ○ Audição da música de Katarina ○ Tocar uma música do repertório da Banda B para lembrar a prática em grupo.
2º encontro 29/11/2021	Oficina <ul style="list-style-type: none"> ○ Audição da música de Rita ○ Ensaio e arranjo da música de Katarina
3º encontro 06/12/2021	Oficina <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensaio e arranjo da música de Katarina ○ Ensaio e arranjo da música de Rita ○ Audição da música de Violet
4º encontro 13/12/2021	Oficina <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação guia da música de Katarina ○ Arranjo da música de Violet ○ Ensaio da música de Rita ○ Audição da música de Gillian
5º encontro 20/12/2021	Oficina <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação guia da música de Rita ○ Gravação guia da música de Violet ○ Gravação de baixo, teclado e vozes da música de Katarina

6º encontro	Oficina
07/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reencontro e ensaio da música de Violet ○ Gravação da música de Violet

Quadro 2 – Programação da oficina

Com o aumento no número de composições durante o percurso da oficina, foi preciso planejar encontros complementares para que fossem finalizadas todas as gravações. Além disso, outros aspectos geraram a necessidade de organizar mais encontros. Primeiro, o excesso de atividades programadas para cada um dos dias. Quando realizei o planejamento, idealizei que as meninas chegariam com suas partes ensaiadas para a gravação, porém, não transcorreu dessa forma e parte do tempo dos dias de gravação precisou ser dedicada ao estudo da música programada, mesmo que para lembrar ou tirar alguma dúvida. Segundo, a flexibilização dos tempos de entrevista e de oficina, que se deu a partir da percepção de que as meninas espontaneamente tocavam enquanto eram entrevistadas, sempre que se lembravam de alguma música e, da mesma forma, conversavam enquanto ensaiavam, sempre que surgia algum assunto de interesse; considerei, então, permitir que essas atividades fluíssem mais livremente, com interrupções para música e para conversa.

Dessa forma, mesmo que as perguntas da entrevista ocorressem na primeira parte do encontro, as conversas que se desdobravam a partir delas muitas vezes se expandiam ou eram retomadas no tempo da oficina, imprimindo na pesquisa o modo como as meninas fazem música e dialogam no mundo real. Considerando que as entrevistas haviam se encerrado no tempo previsto, os encontros complementares foram programados apenas para a continuidade da oficina. Para fins de registro de todo o processo de produção das composições, as gravações em vídeo foram mantidas nesses encontros, porém de maneira mais pontual, com foco em alguns processos, diálogos e ações musicais específicas.

Para os encontros complementares planejei um funcionamento mais dinâmico, com foco em finalizar os processos iniciados na oficina. Assim, organizei uma escala conforme o trabalho a ser realizado no dia, solicitando a presença das meninas que

teriam participação na gravação. Apenas nos dias em que era necessário realizar algum ensaio programei para que houvesse a presença do grupo completo.

O quadro a seguir mostra a organização dos encontros complementares durante os anos de 2022 e 2023.

Dia	Encontros complementares
7º encontro 02/05/2022	Katarina, Rita e Alice <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação de baixo e teclado da música de Katarina.
8º encontro 02/06/2022	Todas as meninas <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensaio da música de Gillian. ○ Gravação de guia da música de Gillian.
9º encontro 23/06/2022	Gillian <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação de ukulele e vozes da Gillian.
10º encontro 30/06/2022	Gillian, Rita e Alice <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação teclado e baixo para música da Gillian, com Alice e Rita. ○ Gravação de violão para a composição de Rita, com Rita.
11º encontro 05/08/2022	Violet <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação da música de Violet.
12º encontro 01/09/2022	Alice e Rita <ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação de vozes para a composição de Rita.
13º encontro 25/01/2023	Gillian <ul style="list-style-type: none"> ○ Regravação das vozes de Gillian para a própria composição, para corrigir a sincronicidade com os instrumentos.

Quadro 3 – Encontros complementares

No decorrer dos ensaios, percebi que Gillian, que tocava bateria na Banda B, não estava inclinada a estudar o repertório para gravar as composições com esse instrumento. Seu foco estava no canto e no instrumento que acabara de aprender, o

ukulele. Considerando que ficaríamos sem nenhum tipo de percussão nas gravações, passei a aventar a possibilidade de criarmos *beats*⁴⁵ eletrônicos para as músicas que as compositoras achassem apropriado. Sabendo que meu conhecimento nessa área não daria conta desse processo, entrei em contato com uma artista local, que trabalha com *beats* em suas músicas e oferece cursos diversos de criação com esse recurso para música pop.

Sondei o interesse das meninas em realizar um curso de *beats* com essa profissional, com duração de seis encontros, em minha casa, nosso local de ensaios. Gillian e Katarina se interessaram, então agendamos esses encontros entre agosto e outubro de 2022, conforme disponibilidade de todas. Em nosso primeiro encontro precisamos reorganizar o funcionamento do curso de modo que fluísse melhor em um grupo de três alunas com pouca experiência em *beats*. Assim, entregamos as gravações de guias prontas das músicas de Gillian e Katarina, para que a artista criasse os *beats* de cada uma, ensinando o passo a passo do funcionamento do software e de como elabora suas ideias a partir de referências.

Assim, as composições de Gillian e de Katarina contaram com uma faixa percussiva de *beats*, compostos por essa artista, a partir das ideias e sugestões das meninas. Esse processo, que não constava no planejamento da oficina, teve alguns momentos registrados através de fotografias e filmagens, as quais não foram transcritas, por não ser uma atividade que incluía toda a banda. Porém, algumas ações e diálogos foram registradas por se enquadrarem em categorias existentes, dando suporte à análise e, quando não foram filmados, foram tomados como nota em um arquivo de texto específico. O quadro a seguir apresenta o cronograma do curso de *beats*.

Dia	Curso de <i>Beats</i>
1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação do software para criação de <i>beats</i> e uso das principais ferramentas.

⁴⁵ Construções sonoras eletrônicas rítmicas, a partir de sequências de sons sampleados ou sintetizados.

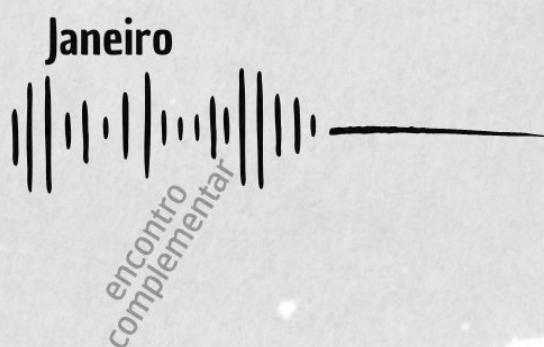
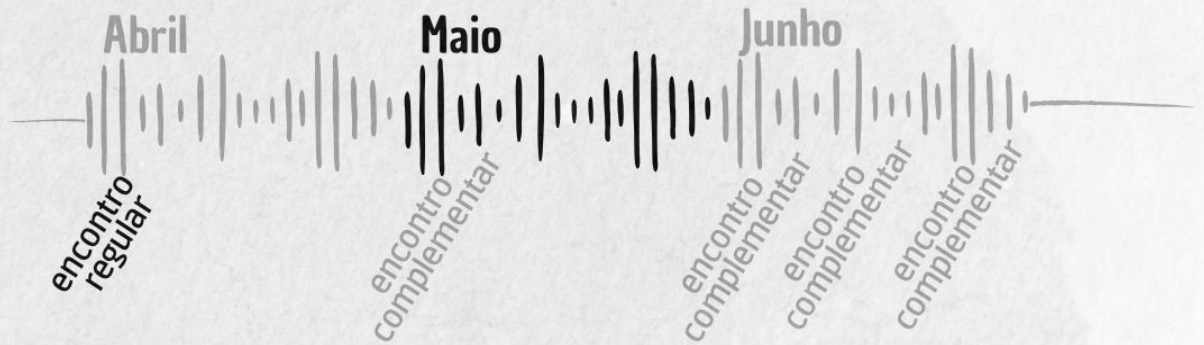
08/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inserção de exemplos de <i>beats</i> nas faixas gravadas das composições de Katarina e Gillian.
2º encontro 11/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Início da criação sobre a composição de Katarina.
3º encontro 18/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Continuação da criação sobre a composição de Katarina.
4º encontro 08/09/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Regravação da faixa de ukulele de Gillian para correção de tempo. ○ Início da criação sobre a composição de Gillian.
5º encontro 15/09/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Continuação da criação sobre a composição de Gillian.
6º encontro 06/10/2022	<ul style="list-style-type: none"> ○ Finalização das composições de Gillian e Katarina. ○ Entrega das faixas de <i>beats</i> em arquivo digital.

Quadro 4 – Curso de *beats*

Finalizadas as etapas de gravação das composições e de criação de *beats* para as músicas de Gillian e de Katarina, encaminhei os arquivos das quatro músicas gravadas, com as faixas de áudio separadas para a musicista e produtora que realizaria a mixagem e masterização dos fonogramas. Os produtos foram compartilhados em arquivos digitais com as meninas, para que façam o uso que desejarem, dando os devidos créditos de gravação para suas colegas, no caso de publicizarem as músicas. As gravações também foram utilizadas como material de análise e incluídas nos projetos audiovisuais que integram essa tese.

A imagem a seguir apresenta o cronograma da coleta de dados, que iniciou em novembro de 2021, estendendo-se até janeiro de 2023.

Linha do Tempo



3.3 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados para esta pesquisa deram origem a 32 vídeos de 26 minutos cada, que totalizam 13 horas e 51 minutos. Os cortes nas filmagens se deram pelo modo de armazenamento do celular, o qual divide arquivos maiores em vídeos de 26 minutos. Os encontros complementares e o curso de *beats* somaram mais 2 horas e 40 minutos de filmagens. O material encontra-se armazenado em um dispositivo virtual, com cópia de segurança em dispositivo físico, externo ao computador. As transcrições dos vídeos 1 a 5 foram realizadas por mim e, a partir do vídeo 6, encaminhei os arquivos para que uma pessoa com experiência em transcrição realizasse o trabalho. O total de texto transcrito somou 324 páginas em formato A4, com fonte Calibri tamanho 11 e espaçamento 1,5.

Os fonogramas resultantes da oficina de produção musical consistem em quatro arquivos de áudio, com tempos variados. A versão final das quatro músicas compostas, bem como algumas narrativas extraídas dos dados, em que as meninas recordam seus processos criativos, foi organizada em quatro projetos audiovisuais: Outono, Samba da Madrugada, Novos Dias e Só Mais um Clichê. Para a produção dos projetos audiovisuais selecionei e extraí áudios de entrevistas do acervo de dados em vídeos, que foram inseridos junto a imagens captadas pela segunda câmera móvel, utilizada em alguns momentos dos encontros. Na edição, procurei encobrir o rosto das meninas a partir da técnica de sobreposição e alteração de opacidade das imagens, mantendo preservada sua identidade. A versão final da música, apresentada ao final dos vídeos, exibe fotografias de alguns materiais impressos com as letras e cifras das composições, que foram utilizados nos ensaios, sobrepostos a um vídeo representativo da canção, escolhido pelas meninas a partir da minha solicitação.

Os vídeos estão disponíveis na plataforma digital Youtube. Já os arquivos de áudio, estão hospedados na plataforma SoundCloud, ambos com acesso por links e QR Codes, os quais encontram-se no quadro a seguir e ao longo do subcapítulo 6.5.

Música	Compositora	Tempo da Música	Arquivo de Áudio	Projeto Audiovisual
Outono	Katarina	2'59"	 https://on.soundcloud.com/U6AQ6	 https://youtu.be/1q28kwrz_S8
Samba da Madrugada	Rita	3'09"	 https://on.soundcloud.com/bzhjt	 https://youtu.be/50YY-H3jP6M
Novos Dias	Violet	3'36"	 https://on.soundcloud.com/9NPPH	 https://youtu.be/LrvJy4bfjL0
Só Mais um Clichê	Gillian	3'12"	 https://on.soundcloud.com/vMtma	 https://youtu.be/EINfutD_Q_U

Quadro 5 – Produtos fonográficos

Para a organização dos dados transcritos escolhi o software MAXQDA. Esse software oferece condições para uma análise sistemática, por meio de uma ampla gama de opções, quais sejam: trabalhar com sistemas de categorias, processos de

codificação multinível, comentários diversos, funções de anotações e resumos temáticos. O MAXQDA não tem função para sugestão de códigos analíticos sobre os textos transcritos, servindo exclusivamente como apoio organizacional para a análise dos dados. Sua estrutura e seu design permitem a transparência sobre o processo de trabalho, mantendo uma conexão entre os dados originais, as categorias analíticas, as anotações, os comentários, bem como os resultados de análises desenvolvidas em interpretações e teorias (Rädiker; Kuckartz, 2020).

Outra característica do MAXQDA é a possibilidade de redigir memorandos em qualquer local do texto ou dos códigos, os quais podem ser acessados no próprio texto ou através do visualizador de memorandos, categorizados por documentos, códigos ou cores. Os memorandos são anotações analíticas informais com pensamentos, comparações e conexões que auxiliam a cristalizar ideias, bem como fazer pequenos ajustes na continuidade da coleta de dados (Charmaz, 2009).

O primeiro passo após o recebimento dos textos transcritos foi realizar o pós-processamento das transcrições, que consiste em realizar a leitura dos textos, enviados pela transcritora, ainda no formato *.doc*, em conjunto com os respectivos vídeos para fins de conferência e acréscimo de alguma informação que julgasse pertinente e que tivesse passado despercebida pela transcritora (Charmaz, 2009).

Após esse passo de conferência, passei a incluir os textos no MAXQDA, organizados pela mesma numeração dos vídeos, o que gerou para cada vídeo de 26 minutos um arquivo de texto relacionado. O software permite agrupar os documentos em conjuntos, no entanto, em um primeiro momento, optei por deixá-los desagrupados para que eu pudesse ter uma visão geral do material. Além das transcrições dos vídeos, as conversas do grupo no WhatsApp foram exportadas para texto e inseridas como documento para análise. Considerando que as meninas têm o hábito de responder por mensagem privada a algum questionamento que faço no grupo, exportei também a conversa privada com cada uma, como forma de complementar os diálogos do texto do grupo.

Assim, iniciei a leitura dos textos inseridos no software MAXQDA, para dar início à codificação dos dados e passei a selecionar palavras, frases ou parágrafos, categorizando-os e criando códigos com denominações baseadas nas ações percebidas. Segundo Charmaz (2009),

codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados. A codificação é a primeira etapa para passarmos dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração das interpretações analíticas. Visamos a produzir uma versão interpretativa que tem início com a codificação e que elucida a vida estudada (Charmaz, 2009, p. 69).

Essa primeira fase, denominada codificação inicial, é a exploração de qualquer possibilidade teórica que possamos reconhecer a partir das primeiras leituras dos dados (Charmaz, 2009). Para Charmaz (2009),

a codificação na teoria fundamentada compreende pelo menos duas fases principais: 1) uma fase inicial que envolve a denominação de cada palavra, linha ou segmento de dado, seguida por 2) uma fase focalizada e seletiva que utiliza os códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados (Charmaz, 2009, p. 72).

Optei por codificar segmentos do texto, atribuindo palavras ou frases curtas que definissem ações e pensamentos narrados pelas entrevistadas, bem como os sentimentos observados por mim. A codificação se propõe a dar ênfase nos processos observados e não na categorização de tipos de indivíduos. Dessa forma, a adoção de gerúndios nas codificações auxiliou na reflexão sobre ações, saindo de tópicos estáticos (Charmaz, 2009).

Durante a leitura, realizei o exercício de retroceder aos textos anteriores a cada novo código inserido, com o objetivo de encontrar fragmentos semelhantes que pudessem ter passado despercebidos, bem como para buscar interagir com os

dados com mais proximidade (Charmaz, 2009). Essa fase inicial gerou 52 códigos. A partir dos códigos mais frequentes ou significativos para a pesquisa, iniciei a criação dos primeiros seis códigos focalizados, quais sejam: sobre o acolhimento nas práticas musicais, sobre o espaço nas práticas musicais, horizontalidade na performance musical, modos de dialogar na prática musical, sobre feminismo, processos de produção musical e autonomia nas práticas musicais. “A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais dos códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os dados de forma incisiva e completa” (Charmaz, 2009, p. 87).

Posteriormente, os códigos focalizados que apresentavam temas e padrões comuns foram agrupados em três categorias (Charmaz, 2009), que foram desenvolvidas nos capítulos 5, 6 e 7 e seus subcapítulos, com a seguinte organização:

1) Percepções e ações das meninas nas práticas musicais

Essa categoria reúne os códigos que abordam o olhar das meninas sobre as práticas musicais de que já participaram, bem como sobre como elas percebem a participação de outras mulheres e meninas no meio musical:

- Sobre o acolhimento
- Sobre o espaço

2) Práticas e diálogos entre meninas

Essa categoria integra os códigos que tratam de como esse grupo de meninas atuou no desenvolvimento das práticas musicais propostas para a pesquisa:

- Horizontalidade na performance musical
- Modos de dialogar na prática musical
- Sobre feminismo
- Processos de produção musical

3) Autonomia nas práticas musicais

A autonomia nas práticas musicais consiste em um dos códigos, que inicialmente encontrava-se agrupado junto à segunda categoria. Contudo, com o aprofundamento da análise, esse tópico passou a adquirir um status mais amplo e independente e, assim, achei adequado convertê-lo em uma categoria única e não subordinada.

As abordagens teóricas das práticas musicais e dos estudos *girlhood* posicionam-se em um nível de médio alcance teórico, localizando-se entre teorias empíricas, de baixo alcance, e teorias mais abrangentes e sistemáticas. As teorias de médio alcance “focam em fenômenos específicos em contextos específicos e procuram explicá-los, com um equilíbrio entre elementos empíricos e abstratos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 49). Os estudos *girlhood* também atuam estabelecendo relações mais estreitas com a metodologia, elaborando sentidos éticos para o estudo do universo de meninas. A teoria feminista se constitui como um macrorreferencial teórico inserido no paradigma crítico ou transformativo, em que o referencial teórico fundamenta o estudo e a análise das relações de poder na sociedade, podendo-se observar, a partir dos dados, como as participantes constroem esses significados (Mattar; Ramos, 2021).

As perspectivas teóricas elencadas para esta pesquisa têm como característica comum o entendimento holístico dos sujeitos, considerando não apenas suas ações, mas as relações que se estabelecem em sua teia social, com perspectivas de transformação para uma vida boa e justa. Essas três lentes teóricas não se endereçaram a categorias específicas de análise, mas atuaram ora de forma isolada, ora sobrepostas ou complementares, de acordo com a demanda de análise (Charmaz, 2009).

Os produtos musicais da oficina de produção musical foram analisados a partir das motivações composicionais envolvidas nos processos criativos das meninas, a partir das suas primeiras ideias para a composição. Para compreender esses processos de produção musical, além das perspectivas teóricas apresentadas, utilizei como aporte os conceitos de Roger Reynolds (2009), referentes à motivação composicional, que tratam da intenção expressiva e do ímpeto.

As fotografias que ilustram esta tese são parte dos registros da segunda câmera fotográfica, utilizada esporadicamente durante o projeto, buscando retratar momentos espontâneos de performance. Inicialmente, foi o gosto pela fotografia que me levou a observar o ambiente de ensaio como potencial gerador de imagens. Havia uma luz lateral, vinda da janela triangular que iluminava o sótão ao entardecer, que me despertou interesse. Naturalmente, formavam-se sombras e contrastes, que deixavam os rostos ocultos e destacavam as mãos que tocavam os instrumentos. Esses registros permaneceram alguns meses no cartão de memória da máquina fotográfica, até que passei os arquivos para o computador, com a intenção de editá-los e compartilhá-los com as meninas.

Observando as fotografias, percebi que, além de transmitirem a alegria do encontro entre as meninas e com a música, elas revelavam especificidades sobre as participantes da pesquisa, bem como detalhes que compõem as subjetividades *girlhood* desse grupo. O uso de uma lente macro, que aproxima o objeto fotografado, orientou o olhar para outros detalhes da cena, como os acessórios que escolheram para se enfeitar, o modo de colorirem as unhas, o conforto e o despojamento das roupas e calçados, os instrumentos musicais que possuem. Esses elementos expressam similaridades culturais e de classe, que são compartilhadas entre as meninas e, ao mesmo tempo, enfatizam as particularidades do grupo pesquisado, atribuindo materialidade imagética às vozes que serão lidas ao longo da análise.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados nos capítulos subsequentes. O capítulo 4 aborda individualmente as participantes, com foco no que relataram sobre sua história com a música, com o projeto de extensão e com a Banda B, bem como minhas impressões sobre nossa convivência no âmbito das práticas musicais em que atuei como professora. O capítulo 5 trata de como as meninas percebem e são impactadas nas práticas musicais, seja como praticantes, seja como observadoras, considerando o contexto patriarcal no qual estão inseridas. Já no capítulo 6, focalizo as práticas musicais entre as meninas, a partir do desenvolvimento da oficina de produção musical, em que foram analisados os modos de dialogar verbalmente e sonoramente, realizando conexões com questões que emergiram no capítulo anterior. Ao final do capítulo serão apresentados os processos de produção de cada música

composta pelas meninas. O capítulo 7 é dedicado à análise da autonomia das meninas no desenvolvimento das práticas musicais propostas na coleta de dados, bem como ao longo do percurso da Banda B como projeto de extensão. Por fim, o capítulo 8 apresenta as considerações finais deste trabalho.



Imagem 06: Violet ensaiando sua composição

Fonte: fotografia da autora

4 AS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresento as cinco participantes da pesquisa, as quais integram um grupo homogêneo e se identificam como meninas, brancas, de classe média. Possuem graus de escolaridade semelhantes, dentro das expectativas para a idade de cada uma. Todas estudam em escolas diferentes, estando Alice, Katarina e Rita matriculadas no ensino privado e Gillian, no ensino público, no momento da pesquisa. Violet cursou a educação básica em escola pública e prepara-se para o vestibular em um curso privado. Moram com seus pais e irmãos, em bairros próximos ao centro e entre si, com exceção de Violet, que mora em um bairro mais afastado, conforme exposto anteriormente.

Abordarei alguns aspectos das personalidades das participantes e de seus modos de se expressarem musicalmente. Lembro que são distintos os tempos de convívio que mantive com cada uma das meninas, considerando que nosso primeiro contato não se deu a partir da pesquisa. Parto da minha observação enquanto professora do projeto de extensão de que participaram, da minha observação como pesquisadora, bem como dos relatos das meninas durante as entrevistas. Durante o processo de escrita, vi a necessidade de esclarecer algumas dúvidas que surgiram sobre fatos que não foram detalhados durante as conversas ou se perderam em meio a outros assuntos. Para isso, recorri ao WhatsApp, pelo qual enviei mensagens, ora individualmente, ora para o grupo, com perguntas pontuais sobre o que não estava claro.

4.1 Gillian

Gillian nasceu em 2005 e ingressou no projeto aos 6 anos, quando a conheci, em minhas aulas de iniciação musical. Nessa época, já apresentava características marcantes da sua personalidade. Falante e curiosa, Gillian movimentava a turma,

gostava de tocar com as colegas e cantava com voz forte, projetada e afinada. Era amiga de todas da turma, mas mantinha suas convicções do que achava bom ou ruim na música em conjunto, sendo sempre sincera. Com 7 anos Gillian passou a estudar flauta doce. Assim, nos encontrávamos sempre nas aulas de laboratório musical, que era complementar à aula de instrumento. Gillian tem um apreço especial por cantar e sua voz foi se desenvolvendo com as aulas de canto e com a participação nos coros infantil e juvenil.



Na flauta doce, toca músicas de média complexidade, com ritmo preciso e notas afinadas pelo uso da técnica desenvolvida nos anos de aulas no projeto. Quando participava do laboratório musical eu percebia que, além da leitura de partituras, Gillian decorava melodias e criava com facilidade. Demonstrava prazer em tocar outros instrumentos e em se apresentar em público.

A partir de 2018 passou a participar da orquestra juvenil, tocando flautas doces soprano e contralto. Participava dos momentos de improviso solo, quando tinha oportunidade. Suas improvisações eram intuitivas e criativas, explorando linhas melódicas presentes na música, ampliando e repetindo trechos com ritmo modificado. Sabia contornar os erros e voltar para o pulso, mostrando maturidade ao lidar com a prática em grupo.

Gillian é irmã do meio de uma família com três irmãos. Todos participaram do projeto de extensão, sendo que a mais nova ainda o frequenta atualmente. O irmão mais velho, depois de estudar flauta doce como instrumento principal do curso dos 7 aos 14 anos, passou a tocar bateria nas aulas de laboratório musical. Desenvolveu gosto pelo instrumento e foi incentivado pela família, que comprou uma bateria eletrônica para a sua prática. Assim, Gillian dispunha de uma bateria em sua casa. Nas aulas de laboratório musical eu observava a facilidade de Gillian para manter o pulso da música quando tocava tambor ou bateria. Ela marcava os tempos com força e certeza, ao mesmo tempo que corrigia desacertos quando percebia o som do entorno ou algum gesto meu.

Nesses momentos, comecei a incentivá-la para que tocasse bateria, ensinei algumas batidas de rock, que ela reproduziu com facilidade. No entanto, quando eu me referia a ela como baterista, ela demonstrava algum desconforto e sempre dizia, de alguma forma, que “o baterista” era o seu irmão.

Eu entendia que Gillian não desejava copiar o interesse do irmão e que talvez fosse importante manter atividades distintas, para fortalecer a própria identidade. Assim, não insisti com a bateria. Deixei que ela escolhesse o que tocar ou cantar nas aulas. No entanto, quando surgiu a ideia de formar a banda de meninas, Gillian foi

lembrada pelas colegas como a menina que toca bateria. Nesse momento ela aceitou o título de baterista, na condição de que não haveria outra pessoa para desempenhar esse papel na banda de meninas. Na entrevista, Gillian narrou o convite que recebeu dessa forma:

Gillian: Tá, eu tenho uma bateria em casa, provavelmente eu sou a única pessoa que tem uma bateria em casa, tá, vamo lá, né?, é o que tem (risos).

Assim, Gillian seguiu tocando bateria na Banda B, até que surgir a possibilidade de cantar a voz principal em uma das músicas. A partir de então ela deu prioridade ao canto, sempre que era possível. Durante a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 e o período de isolamento social, Gillian continuou estudando instrumentos de modo remoto no projeto. Fez aulas de violão e de teclado, além de canto em conjunto. Durante nossos encontros para a pesquisa, ela teve contato com meu ukulele, que despertou muito interesse, começando a estudar de modo autodidata na mesma semana.

Mesmo dedicando-se ao estudo de instrumentos e participando de muitos cursos e oficinas de música, Gillian planeja uma carreira voltada ao desenho, prática que pude presenciar em todos os nossos encontros, desde a iniciação musical. É uma menina com papel e caneta, que conversa enquanto esboça seus personagens em situações diversas. Isso faz com que nem sempre ela esteja atenta ao assunto tratado no momento, algo que ela mesma percebe, porém em nossas aulas e ensaios apenas solicitei para que parasse de desenhar em momentos em que precisava utilizar as mãos para tocar.

Essa habilidade de Gillian já foi vinculada a projetos musicais desenvolvidos com a orquestra juvenil, como a capa de um livro de composições que ela elaborou quando tinha 13 anos. Recentemente, Gillian tem sido convidada para ilustrar livros infantis e mantém contas nas plataformas digitais TikTok e Instagram, nas quais tem

um número considerável de seguidores que acompanham as postagens de imagens e vídeos de seus personagens.

Anteriormente ao planejamento das entrevistas, eu havia apontado uma nota sobre a forma como algumas meninas e meninos estavam se identificando em suas contas no Instagram, listando os pronomes pelos quais desejavam ser mencionados. Entre as opções havia ele/dele, ela/dela ou ambos. Percebi que no perfil de Gillian constavam as duas opções, feminina e masculina. Isso me levou a acrescentar nas questões da entrevista o modo como as meninas gostariam de ser referidas na tese, se no feminino ou masculino. Rita, Katarina, Alice e Violet responderam ela/dela, enquanto Gillian declarou que ainda estava “vendo isso” consigo mesma, mas que deixava a cargo das pessoas e que aceitaria tanto ela/dela quanto ele/dele. Perguntei, então, se eu poderia continuar utilizando o pronome ela e os artigos no feminino na fala e na entrevista. Gillian reforçou que aceita os dois pronomes e, assim, neste texto, optei por me referir à Gillian no feminino.

Mesmo utilizando os pronomes femininos para Gillian, senti a necessidade de esclarecer alguns pontos sobre a sua identificação, para poder compreender os sentimentos dela sobre ser considerada menina na pesquisa. Assim, alguns meses após a primeira entrevista, iniciei uma conversa por mensagem privada, apresentando minhas dúvidas. O primeiro ponto era se as palavras que flexionariam para o masculino ao usar o pronome ele seriam apenas os adjetivos ou se os substantivos que a definem também flexionariam. Por exemplo, “Gillian é bonito” eu compreendia que flexionava, mas como ficaria “Gillian é um menino bonito”? Gillian então esclareceu que seria correto utilizar “menino”, para concordar com o pronome masculino. Perguntei então se politicamente e socialmente ela se identificava com os problemas enfrentados por meninas, como, por exemplo, o medo de assédio e de estupro, no que Gillian respondeu: “com certeza, porque eu tenho um corpo feminino”.

Em nosso último encontro, para a regravação da voz de sua composição, pela necessidade de realizar uma correção, Gillian se definiu como de gênero fluido, explicando que por vezes sentia-se mais como uma menina e em outros momentos mais como um menino e que essa variação poderia durar tempos indeterminados.

Essa conversa surgiu espontaneamente, como parte das novidades que me contava de modo animado e falante, como de costume. Conversamos longamente sobre como essa identificação se manifestava e questionei sobre quais seriam os impactos emocionais da sua participação em uma banda ou um projeto de meninas em um momento em que estivesse se sentindo mais como um menino. Gillian então relatou que compreende e sente a opressão vivida pelas mulheres, que luta pela causa feminista e que sabe que sua aparência mais curvilínea, bem como o modo como se veste, mesmo quando se sente como menino, a faz ser identificada publicamente como uma menina. Assim, para ela, faz sentido estar junto das meninas em ocasiões que podem beneficiá-las enquanto grupo.

Mesmo relatando que fica feliz quando alguém a confunde com um menino, Gillian explicou que agora, depois de algum tempo fazendo terapia, percebeu que a validação da sua identidade não precisa partir do meio externo, importando mais como se sente consigo mesma. Dessa forma, o modo como as pessoas a identificam, se no feminino ou no masculino, permaneceu não sendo um impasse na sua comunicação. Porém, adquire maior importância em seu núcleo mais íntimo de amizade, em que, como ela relatou, há uma atenção em variar o gênero de pronomes, artigos e palavras na conversação, o que a deixa contente.

4.2 Katarina

Nascida em 2004, Katarina ingressou no projeto de extensão aos 12 anos, já sabendo tocar violão, pois fazia aulas com um professor particular. Ela fez um caminho diferente da maioria das alunas e alunos. Entrou primeiro na orquestra juvenil e somente mais tarde conseguiu vaga e ingressou nas aulas de violão do projeto.

Katarina sempre foi muito dedicada ao instrumento e aprendeu rapidamente o repertório da orquestra. Era tímida para falar, mas não hesitava em mostrar as músicas no violão e tirar dúvidas, quando necessário. Hoje percebo que ainda preserva ares de timidez, é reservada e às vezes séria. Porém, na performance

musical ela parece se revelar de forma completa, sem intenção de ocultar a expressividade elaborada com cuidado para o violão e a voz.

Outro instrumento que despertou seu interesse recentemente é o piano, no qual toca algumas das suas músicas pop preferidas, a partir de cifras pesquisadas na internet, pelo celular. Quando chegava em minha casa para nossos encontros, Katarina logo se dirigia ao piano acústico, que se localiza próximo à entrada, e perguntava se poderia tocar. Ali ela permanecia até que as demais integrantes chegassem e o grupo se deslocasse para o outro cômodo.

Descobri que Katarina cantava apenas quando ingressou na Banda B, em 2018. Até então eu desconhecia sua voz e, inferindo que pessoas tímidas não gostam de cantar, talvez eu nunca tivesse insistido para que ela assumisse a voz principal de alguma das músicas. Porém, Katarina cantou em um dos ensaios e eu percebi meu equívoco. Ela gostava muito de cantar e tinha desenvolvido um estilo próprio, influenciado pelo pop nacional contemporâneo. Uma voz com um timbre suave e afinação precisa, que performa um certo despojamento, típico da voz falada. Aparentemente, esse estilo foi desenvolvido por Katarina com muito estudo, ouvindo e cantando seus artistas preferidos e, posteriormente, compondo.



A composição já fazia parte do cotidiano de Katarina desde o início da banda, porém, fui conhecer a primeira música somente a partir dos encontros para a pesquisa. Sua forma de compor canções é intuitiva, partindo da tentativa de combinar acordes e perceber auditivamente o que lhe agrada. As duas canções que Katarina me mostrou, através do envio de arquivos pelo WhatsApp, demonstram experiência em música na escolha do encadeamento de acordes e de notas da melodia. As letras partem do seu hábito de escrever e ler poesia, o que pode ser observado na precisão da escolha de palavras e encaixe dos versos.

Katarina manifestou o desejo de trabalhar com produção musical. Antes de iniciarmos os encontros ela havia entrado em contato comigo para conversar sobre possibilidades de carreiras nessa área. Seus planos para quando finalizar o ensino médio é cursar Música Popular na universidade, mas, antes disso, gostaria de encontrar algum estágio na área de produção, para poder se aproximar e conhecer melhor o trabalho.

4.3 Violet

Violet, nascida em 2004, ingressou no projeto de extensão com 14 anos, sendo indicada pela professora de matemática da escola. Violet já possuía experiência no violão e no canto quando chegou ao projeto, adquirida em um curso de violão oferecido pelo SESI (Serviço Social da Indústria). Posteriormente, participou como musicista acompanhante nas missas da igreja em sua comunidade. Conheci Violet cerca de um ano antes dela ingressar na banda, quando iniciou na orquestra juvenil, e já se mostrava curiosa a respeito das construções teóricas sobre o que tocávamos.

Seu instrumento principal é o violão, variando entre um com cordas de nylon e outro com cordas de aço. Esse último ela costuma utilizar para dedilhados e solos. A guitarra foi o último instrumento que adquiriu e pelo qual tem muito carinho. Na Banda B, se mostrava dedicada a tirar os solos das músicas do repertório, tocando-os inúmeras vezes até que soassem ao seu gosto. Para as gravações da pesquisa, Violet

trouxe um pedal para modificar o timbre da guitarra, e estava ansiosa para estreá-lo. Ultimamente, tem aprendido a tocar teclado de maneira autodidata, tirando melodias de ouvido e aprendendo acordes para se acompanhar no canto.

Ao ingressar na Banda B, Violet logo se dispôs a cantar, manifestando sua vontade de performar em grande parte do repertório. Com o passar dos ensaios, a dinâmica da banda foi se desenhando e Violet compreendeu que estava integrando um grupo no qual a totalidade das integrantes estava disposta a cantar. Assim, o funcionamento mais apropriado acabou sendo compartilhar os microfones de forma mais igualitária.

Violet canta com um timbre de voz suave e brilhante, o qual percebo que está sendo construído pelo aprendizado do *belting*, uma técnica que ressalta o brilho e a percepção de troca de registro nas notas mais agudas, através da restrição proposital do espaço da faringe na execução dessas notas (Araújo, 2013). Essa técnica está presente na performance de cantoras e cantores da música pop, tendo sido difundido mais popularmente nos Estados Unidos. A partir das preferências musicais de Violet, posso perceber a referência para o aprendizado desse modo de cantar, que ocorre possivelmente através da imitação.



O repertório cover que costuma tocar e publicar nos *stories* do Instagram em vídeos é composto de MPB, rock e pop brasileiro e americano, bem como bandas de rock cristão. Suas postagens incluem bandas, cantoras e cantores como Twenty One Pilots, Rosa de Saron, Phill Veras e Anavitória e encontram-se arquivadas em sua página, em um dos destaques que ela denominou “covers & versões”.

Violet participou da pesquisa em meio a muitas atividades, incluindo um curso pré-vestibular pela manhã e um curso profissionalizante à tarde. Porém, seu desejo de tocar com as meninas e a perspectiva de gravar uma composição sua a deixaram animada, fazendo com que se organizasse para participar dos encontros na única tarde livre que lhe sobrava. Nos primeiros encontros, aventou a possibilidade de cursar Música na universidade, porém a influência da família e a insegurança com o futuro profissional a levaram a optar por Odontologia.

4.4 Rita

Nascida em 2005, Rita ingressou na música por manifestar o desejo aos pais, que a acolheram, buscando uma escola especializada, onde iniciou o estudo de canto e violão. Com 11 anos, ingressou no projeto de extensão, como aluna de violão e, posteriormente, como integrante da orquestra juvenil e da Banda B. No período da realização da pesquisa, Rita cursava o último ano do ensino médio e mostrou intenção de ingressar na graduação em Música Popular. Para isso, se preparava para a prova específica prática e teórica, participando de um grupo de estudos.

Rita relatou estar bastante apreensiva com a prova específica, sentindo-se insegura sobre seu conhecimento musical. A título de experiência, ela realizou a prova referente ao ingresso do vestibular 2023, um ano antes de concluir o ensino médio. Ao receber o resultado, já havíamos encerrado os encontros para a pesquisa, então Rita me enviou mensagem por WhatsApp, contando sobre sua aprovação e sobre como estava mais tranquila para se preparar para o vestibular no próximo ano. Os

relatos de Rita mostram um envolvimento sério com a música, uma escolha pautada naquilo que “faz sentido” para sua vida, como ela mesma nomeou.

Rita apresenta uma performance vocal com timbre suave, emitindo notas precisas em altura e ritmo, com clareza na pronúncia do texto. É perceptível a dedicação que tem dado ao estudo do canto, do qual tomei conhecimento apenas após seu ingresso na Banda B. No violão, Rita é dedicada a tocar MPB, gênero musical do qual ela tem se sentido mais próxima, principalmente entre ritmos de bossa nova e samba. Suas performances de voz e violão, assim como sua composição, mostram a presença da influência desse gênero musical, inspirando-se em cantoras como Nara Leão, Maria Bethânia, Elis Regina, Rita Lee e Liniker. Internacionalmente, Rita admira Amy Winehouse e Janis Joplin.



Imagem 10: Rita em momento de ensaio

Fonte: fotografia da autora

4.5 Alice

Nascida em 2005, Alice ingressou no projeto de extensão aos 13 anos, no curso de teclado. Possuía experiência em música iniciada em uma escola particular. Além disso, seu pai, com quem tem muita proximidade, é um músico experiente, baterista de uma banda de jazz. Alice chegou a cogitar aprender bateria, porém, por influência de sua mãe, acabou optando pelo teclado. Ela relatou que, na época em que iniciou o estudo de música, sua mãe lhe indicou o teclado, como instrumento que serviria melhor para o acompanhamento do canto, prática pela qual ela já demonstrava interesse.

No teclado, Alice toca através da leitura de cifras. Ela define seu gosto musical como “bem eclético”, o qual inclui bandas, cantores e cantoras como Bruno Mars, Olívia Rodrigo, Delacruz, Vitor Ramil, Cazuzza e Måneskin. Alice tem facilidade em resolver as passagens de um acorde para outro e realiza ritmos fluentes para os acompanhamentos, de forma intuitiva.



Ocasionalmente, manifestou alguma dificuldade em resolver a montagem dos acordes, solicitando ajuda da professora e observando atentamente as instruções. Durante o curso no projeto de extensão, Alice performou algumas músicas instrumentais, porém, percebo um interesse mais intenso em usar o instrumento como acompanhamento para o canto, seja dela ou das colegas. Sua voz é suave e afinada, com uma impostação natural e interpretação muito sensível das nuances de sentimentos que a letra da música desperta.

Este capítulo apresentou as participantes da pesquisa, de forma introdutória, apontando informações e características que considerei relevantes para a compreensão da análise que segue. Nos capítulos seguintes, será possível dar continuidade a esse processo de conhecimento, a partir das percepções das meninas e de suas ações nas práticas musicais, bem como do modo como produziram música neste estudo.



Imagem 12: Gillian apresentando sua composição com ukulele

Fonte: fotografia da autora

5 PERCEPÇÕES E AÇÕES DAS MENINAS NAS PRÁTICAS MUSICAIS

Apesar de jovens, as meninas são experientes em tocar em grupo, devido às atividades diversas realizadas no projeto de extensão, desde aulas coletivas de instrumento, canto e laboratório musical, até a participação nas orquestras infantil e juvenil e, atualmente, na Banda B, sendo essa a única referência que têm sobre tocar em um grupo exclusivo de meninas. Assim, as comparações e reflexões que fizeram a respeito das experiências de tocarem em um grupo *single-sex* trataram pontualmente dessa vivência.

Além de tecerem suas percepções sobre as próprias experiências nas práticas musicais, as meninas expuseram sua visão sobre mulheres que atuam como performers e compositoras no universo da música popular, observando criticamente as limitações que sofrem nesse meio artístico masculinizado.

5.1 Sobre o acolhimento

Uma das primeiras questões de entrevista abordou quais seriam as impressões das meninas sobre participar da orquestra juvenil e, posteriormente, da Banda B, considerando suas percepções sobre tocar em um grupo misto e em outro exclusivo para meninas. A pergunta ampla viabilizou que as meninas conduzissem o tema para aquilo que lembrassem primeiro, que acabou se configurando nas diferentes formas de acolhimento, a partir do momento de chegada de cada uma nos grupos.

Rita, ao relatar sobre a forma como se sentiu acolhida na orquestra juvenil, elaborou um conceito que chamou de “cavalheirismo falso”, referindo-se a um acolhimento de aparência amigável e inclusiva, por parte dos meninos, mas que intrinsecamente desconsidera as meninas como pares para um fazer musical mais elaborado e exclusivo.

Rita – O lugar é, tipo, vamos acolher, ai, a gente cuida, ele também é um lugar, tipo cavalheirismo falso, que é um cavalheirismo que parece ser muito legal, mas, na verdade, ele te coloca naquele lugar de frágil assim.

Gillian – É, tem um lugarzinho bem no cantinho ali [gesticula pequeno].

Rita – É tipo, nossa!, vocês tão tocando muito bem “isso aqui”, agora a gente vai lá e vai tocar uma coisa muito foda [bate palma], tipo assim, fiquem ai! ... Parabéns, meninas [em tom irônico], sabe?

Rita – Eu ria um pouco disso, tinha aquele nariz empinado assim (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 260).

Ádrea – E isso que a Rita tava falando... desse lugar especial, do cavalheirismo, vinha das gurias mais velhas ou era uma coisa do gênero, dos meninos mesmo?

Rita – Acho que era dos meninos mesmo (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 265-267).

A partir do conceito “cavalheirismo falso”, de Rita, que foi acolhido pelas demais meninas, percebo que a orquestra juvenil é percebida como um espaço delimitado por camadas de territórios, os quais são demarcados pelo som. Às meninas cabe a camada sonora institucional, em que se situam os encargos musicais da orquestra. É o lugar em que não há escolha entre pares e então são acolhidas e incentivadas pelos meninos. Em uma camada mais informal, encontra-se o território do fazer musical com quem consideram seus parceiros para além da orquestra, que ocorre durante os intervalos, bem como nos inícios e finais de ensaio. É nessa camada que Rita percebe a cortesia, mas não a integração no âmbito sonoro. A conexão dos meninos com o som que as meninas produzem é expressa verbalmente de forma positiva, como forma de bom convívio e para a formação de vínculos afetivos, mas não é demonstrada na ação de tocar juntos. Nesse sentido, o fazer musical das meninas na orquestra é comprometido no que tange ao senso sonoro de pertencimento ao mundo e de sincronicidade com o coletivo (Bowman, 2010).

Considereei curioso o fato de Rita ter utilizado a palavra cavalheirismo, para descrever esses episódios ocorridos na orquestra. Essa palavra, que geralmente é associada à gentileza de homens para com as mulheres, tem sido compreendida também como uma reafirmação de estereótipos sexuais. Para Graham (2021), esse

ritual entre os sexos tem o sentido de manutenção dos “papéis sexuais que advogam pela atividade nos homens e passividade nas mulheres” (Graham, 2021, p. 125). Rita enfatizou a ação do cavalheirismo com o adjetivo falso, porém o próprio conceito de cavalheirismo é passível de questionamento.

Sobre o acolhimento recebido na Banda B, Rita lembrou que observou o ensaio pela primeira vez apenas para cumprir a exigência do projeto de extensão, de que ela participasse de um dos grupos musicais, visto que, por questões de carga horária na sua escola, ela não poderia comparecer às aulas coletivas do projeto naquele ano.

Rita – É, e aí ela [secretária] falou assim: olha, tu vai ter que fazer alguma coisa porque, senão, tu perde o curso... e eu era muito tímida assim, tipo, ainda em 2020 eu ainda era muito tímida, mas antes eu era mais... e eu tinha isso de que eu não ia tocar, tanto é que que, quando falaram pra mim ou tu entra na banda ou tu entra na orquestra, eu falei: então eu vou sair do projeto, eu não ia tocar. E aí elas falaram assim: não, calma, porque tá tendo ensaio agora das gurias, vai lá ver e aí eu, tipo, tá, vamo ver [fala desanimada], mãe, segura minhas coisas.

Gillian – Eu vou lá só olhar pra dizer que olhei e vou embora

Rita – Exato! Tipo, tá bom, tô indo [fala desanimada] e aí eu abri [a porta] e aí, tipo, foi aquela energia muito boa assim... (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 319-322).

Em seguida, Rita se anima ao contar como foi recebida pelas meninas da banda:

Rita – E aí, tipo, todo mundo virou e todo mundo: ai, pega um violão, aí eu lembro que, tipo, como faltava uma baixista, começaram a falar: nossa!, mas tu tem cara de baixista. E aí, tipo, entrou assim [gesto de mergulho com uma das mãos] (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 330).

Para Rita, essa forma acolhedora de recepção foi fundamental para que ela decidisse ficar no grupo a partir daquele instante. O acolhimento das meninas perpassou por atitudes afetuosas e de atenção com quem chegava, mas, ao mesmo

tempo, é possível perceber a confiança das meninas no potencial sonoro de Rita. Quando sugeriram à Rita “pega um violão”, mostraram que acreditavam que ela saberia como tocar. Da mesma forma, o baixo foi mencionado como possível instrumento de Rita na banda, na expectativa de que ela iria aprender a tocar esse instrumento.

Essa atitude de confiança das meninas se mostra diferente de outro momento narrado por Rita e Katarina, sobre como foi participar de rodas de violão entre amigos, em que meninos costumam protagonizar.

Rita – É, tipo, eu achava que a liberdade que eu tinha na banda [Banda B] e a liberdade que a gente tinha num ambiente com meninos era totalmente diferente. E eu acho que, tipo, o violão ainda é, sei lá, eu sinto que o instrumento, em si, ele carrega uma coisa tipo assim... do masculino, do tipo, de ter uma roda de violão, pode ter um violão, ele tá passando em todos, mas ele não vai parar nas gurias, porque eles assumem que tu não vai saber tocar.

Katarina – Tipo a roda que tem guria e guri tocando, os gurus podem... Vamos supor que não conheçam os gurus, tipo assim, o pessoal não se conhece. O que eu via nas rodas que eu passava é que, ao menos que as mulheres se colocassem e diziam, eu toco, eu puxo o violão, e, tipo, tinham que ter um carisma muito maior, o violão não passava. Tanto é que eu sou uma pessoa mais tímida e, se eu não pegasse o violão, não ia parar em mim, eu não ia tocar (VÍDEO 7, Pos. 59-60).

A participação de Rita e Katarina na Banda B possibilitou uma referência comparativa sobre como o mesmo instrumento musical, o violão, foi utilizado em um ambiente como artefato agregador e, em outro, como objeto de exclusão. O som e a sociabilidade, segundo Bowman (1998), são valores indissociáveis na experiência musical, podendo servir para incluir ou marginalizar. Na orquestra juvenil e nas rodas de violão, lugares de onde narraram suas experiências, não há regras sobre qual sexo deve tocar, cantar ou calar. A contenção do espaço e do tempo para a sonoridade das meninas não se dá de maneira evidente. Mesmo assim, elas expressam a consciência de estarem à margem de uma parcela significativa da sonoridade produzida nessas práticas. Ou seja, percebem que, mesmo quando se fazem presentes em certas

práticas musicais, existem restrições específicas no âmbito do espaço sonoro, que ditam quando e como poderão soar.

A maneira como contam suas experiências mostra que compreendem a sua condição de menina como o cerne dessa marginalização. Ao se reconhecerem como meninas e pertencentes a um grupo subordinado, percebendo as injustiças que sofrem como parte desse grupo, elas expressam o que Lerner (2022) define como uma das características para a construção da consciência feminista. Como modo de resistência, elas atuam ora se impondo, ora se recolhendo ao silêncio. No entanto, os silêncios são também uma forma de enfrentamento, que se norteiam na elaboração de espaços de acolhimento mútuo entre meninas, em detrimento do confronto direto com a situação de injustiça.

5.2 Sobre o espaço

O entendimento de que meninas e mulheres precisam reivindicar espaço na área da música é recorrente em iniciativas musicais que buscam equidade entre os sexos. Björck (2011) pesquisou o uso de metáforas e conceitos que circulam em torno da ideia da necessidade de reivindicação de espaço por meninas para participarem de práticas de música popular, na Suécia. Para a autora, essa ideia está envolvida em duas dialéticas. A primeira compreende, por um lado, a promoção de uma extroversão que deve ser construída pelas meninas com o intuito de serem vistas e ouvidas, e, por outro lado, o foco na introversão do ofício musical. A segunda dialética é formada pela luta contínua entre o empoderamento e a objetificação de meninas e mulheres. Nesse sentido, haveria uma “espacialidade externa, de portas que se abrem”⁴⁶, que ela chama de espaço-ação, e uma espacialidade “interna, de portas fechadas”⁴⁷, que ela chama de espaço como privacidade (Björck, 2011, p. 55, tradução própria).

⁴⁶ “outward-bound” spatiality of opening doors

⁴⁷ “inward-bound” spatiality of closing doors

Björck (2011) aponta o espaço-ação como o conceito que mais se alinha ao debate público e ao discurso midiático em torno da conquista de espaço por meninas. Implícito nesse conceito está a suposição de que é preciso exercitar a autoconfiança e a coragem para conquistar espaços, o que, segundo a autora, pode correr o risco de se alinhar à ideia de merecimento pelo exercício da vontade individual, colocando um fardo de responsabilidade nas meninas. Já o discurso do “espaço como privacidade age para perturbar a hegemonia da reivindicação do espaço como uma autopromoção extrovertida, dinamizando o conceito de reivindicar espaço”⁴⁸ (Björck, 2011, p. 56, tradução própria).

A palavra espaço emergiu da narrativa das meninas da Banda B, em falas que buscaram expressar as formas de ocupação e pertencimento às práticas musicais, tanto no sentido da presença do corpo quanto da sonoridade. Os seus modos de relação com os espaços físicos e sonoros nas práticas musicais se apresentaram de duas maneiras no discurso: 1) a partir de percepções sobre como os espaços de práticas musicais são ocupados, se colocando como observadoras críticas, porém se furtando de exercer autopromoções mais enfáticas para a conquista desses espaços; 2) a partir de concepções de novos espaços como recurso de resistência e reivindicação da sua presença nas práticas musicais em que atuam.

5.2.1 Percepções sobre a ocupação do espaço físico e sonoro

No primeiro dia de entrevista, quando conversavam sobre o início da Banda B, as meninas lembraram as demais formações de bandas existentes no projeto de extensão, em especial, a Banda C, formada por três meninos e duas meninas, conhecidas das entrevistadas. As meninas da Banda B relataram perceber a falta de espaço para essas duas meninas na sonoridade dessa banda. Quando questionei sobre como elas percebiam o som das duas meninas no todo da banda, Gillian, Rita

⁴⁸ works to disturb the hegemony of space-claiming as loud and extrovert self-promotion, and provides dynamics to the concept of claiming space.

e Alice apontaram uma diferença considerável na distribuição do espaço sonoro entre essas meninas e os demais integrantes.

Áudrea – E o som das gurias? Vocês percebiam as coisas que os gurus tocavam e o que elas tocavam como igual...?

Rita – Não!

Gillian – A distribuição de espaço...

Rita – Não, claramente as gurias ficavam com espaço muito menor assim.

Gillian – É assim, eu sentia que elas apareciam mais na voz...

Alice – Uhummm

Gillian – Os gurus tocavam muito mais, elas, tipo, tavam lá porque a voz da mulher pra cantar é... bonita.

Rita – É! (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 182-197).

A percepção de desigualdade, entre as duas meninas e os meninos, na distribuição de espaço da sonoridade desse grupo perpassa pelo modo de expressão musical que consideram disponível às meninas. Enquanto Rita percebe um “espaço muito menor” para as meninas, Gillian aponta para a relação entre as mulheres e o canto, revelando sua percepção sobre uma participação predestinada da voz feminina nos grupos musicais. Nesse sentido, elas relacionam os estereótipos sexuais enraizados nas práticas musicais com as desigualdades que observam entre o som das meninas e meninos dessa banda.

Além das diferenças entre cantar e tocar, Rita, Gillian, Alice e Katarina observam outra diferença na participação das meninas.

Rita – Parece que eu sentia que os meninos tinham lugar fixo dentro da banda, mas as meninas tinham que se revezar pelo que seria o...

Gillian – pelo que sobrava.

Rita – É! (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 182-197).

Alice – É, o teclado elas se revezavam, a menina A pouquíssimas vezes tocava flauta na banda.

Katarina – E as duas ficavam competindo, sabe?

Alice – E há uma competição entre elas...

Katarina – É, tipo, como é o nome?

Rita – Rivalidade

Katarina – Rivalidade feminina, essas coisas assim...

Gillian – Aí dizem que a gente que é surtada, mas é porque a gente não tem espaço, tem que brigar com as outras pra ter [risos] (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 201-205).

Gillian – E eu duvido que, se perguntassem pra elas, não iam dar um jeito de fazer uma coisa mais legal, se elas, tipo, pudessem dizer o que elas queriam fazer, elas não iam ficar se revezando (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 207-212).

O “lugar fixo” dos meninos da banda é percebido por Rita como hierarquicamente mais alto em relação às meninas, que “tinham que se revezar” com os instrumentos. Essa fala revela a impressão de Rita de que essas meninas teriam poucas escolhas quanto ao seu lugar na banda. Gillian acredita que a divisão desigual de instrumentos musicais entre meninos e meninas se dá pelo pouco espaço para que as meninas se expressem verbalmente no grupo. Alice e Katarina ainda apontam que a rivalidade entre as meninas pode ser despertada como decorrência de não terem suas opiniões ouvidas pelo grupo.

As percepções de Rita e Alice são pautadas também por terem ouvido relatos das meninas da outra banda sobre suas dificuldades para se expressarem no grupo.

Rita – E a gente chegou assim a ouvir, pelo menos eu lembro de ouvir, reclamação das meninas de, tipo, não conseguirem colocar a opinião delas em alguns momentos, delas quererem, tipo, já terem pensado em sair ou também de acabar virando uma discussão entre elas, sendo que, tipo, elas tavam numa banda todas juntas e eu acho que era um lugar propício pra que as duas acabassem discutindo entre si pra ter um lugar (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 175-176).

Alice – [Retomando] A menina, inclusive, comentou comigo logo que eu entrei assim, que ela queria ir pra Banda B e deixar a Banda C, porque ela disse que sentia que a gente ia dar muito mais espaço pra ela falar lá do que na Banda C.

Gillian – Muito provavelmente, inclusive.

Alice – Ah, ela sempre disse que tinha mais ... não é intimidade, mas ela se sentia mais confortável pra falar assim com a gente do que na banda que ela tocava (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 181).

Ao relembrar o relato das meninas da Banda C, Rita e Alice reforçam a ideia de que as duas meninas precisavam discutir e disputar um lugar entre si no grupo em decorrência da falta de espaço para se expressar. As meninas da Banda B percebem modos diversos de ação entre os praticantes meninos e meninas da Banda C. Porém, suas críticas não recaem sobre a diversidade em si, mas sobre os estereótipos de gênero que pautam essas diferenças.

As práticas musicais se constituem em “constelações de ações”⁴⁹ (Bowman, 2014, p. 6, tradução própria) em que a diversidade é crucial para sua evolução e vitalidade. No entanto, existe um limite do quanto as ações de praticantes individuais podem divergir entre si, sem que a prática perca sua autenticidade, mesmo que esta seja provisória. A negociação desses limites é uma tarefa ética que deve envolver todos os praticantes (Bowman, 2014).

Quando observamos as bandas de rock ao longo de décadas de existência, é possível perceber que algumas das características criticadas pelas meninas da Banda B também podem ser percebidas em bandas reconhecidas. Por exemplo, quando uma banda não é formada unicamente por homens, os instrumentos fixos geralmente são tocados pelos homens do grupo, as mulheres são alocadas nos vocais e se revezam em instrumentos esporádicos (Medeiros; Polivanov, 2020). Nesse sentido, a Banda C não foge da autenticidade relativa à sonoridade da prática do rock. Porém, é através da crítica sobre como soam os meninos e meninas da Banda C que as meninas da

⁴⁹ constellations of action.

Banda B buscam subverter o que está posto como legítimo nas práticas desse gênero musical como um todo.

As práticas musicais, para além da gratificação estética, são compreendidas por Bowman (2014) como importantes recursos éticos, permitindo aprendizados importantes sobre quem somos e quem desejamos nos tornar. Ao relatarem como injusta a divisão do espaço sonoro pautada por estereótipos sexuais nas bandas de rock, as meninas avaliam quais ações inadequadas devem ser remodeladas nessa prática. É no caráter maleável e mutante das práticas que reside a possibilidade de conceber novos modos de funcionamento, no sentido de enriquecer os seus bens internos (Bowman, 2014).

O relato de Alice, a seguir, diz respeito ao seu modo de ser, com relação a se expor publicamente quando está tocando teclado, mas também tem ligação com o espaço sonoro, mesmo que de forma íntima, na sua casa.

Alice – Sabe o que que aconteceu comigo esses tempos, assim? O meu vizinho, ele toca também, e foi uma coisa que eu comecei a ficar com um pouco de vergonha de tocar.

Áudrea – Por que ele podia tá ouvindo?

Alice – É que lá em casa dá pra escutar tudo, o que os vizinhos falam, porque a parede... Ele começou a evoluir muito rápido, porque ele pegou uma fissura na música e eu não sou dessas.

Gillian – Quantos anos tem o teu vizinho?

Alice – Mesma idade que eu.

Gillian – Ah, daí é pior ainda.

Alice – Pior ainda. Aí eu comecei a ficar tipo, putz, comecei a tocar...

Gillian – Eu imaginei muito, um começa a tocar, aí o outro começa a tocar por cima, em casas diferentes.

Áudrea – A Gillian já vai desenhar a história...

Alice – Eu fiquei com vergonha, eu, uma coisa que eu...

Katarina – Ficou meio fanfic.

Gillian – É, a fanfic já tá pronta!

Alice – É que nosso estilo é diferente, então é, tipo, nossa!, ele deve tá odiando essas músicas que eu tô tocando. Porque ele gosta de rock, rock mesmo, guitarra e não sei que, umas músicas gritando, e eu, não.

Áudrea – E daí tu acha que, quando tu tocar, ele vai tá ouvindo com um ouvido mais especializado?

Alice – Exatamente.

Áudrea – Te entendo perfeitamente.

Alice – Então, uma das coisas que eu quero mudar é isso, porque meu vizinho toca, ai, que droga. E eu não tenho nenhuma intimidade, eu não converso com ele direito. A gente era amigo quando a gente era...

Gillian – Tu já conhecia ele e do nada ele começou a tocar?

Alice – Exato. Eu tocava primeiro! Só que ele se interessou na música de um jeito...

Áudrea – E nem foi por tua causa, ele nem sabia...

Alice – Não. Ele começou a tocar, só que ele não fazia aula e ele evoluiu muito rápido, pensa. Ele tava muito melhor do que eu, assim, e aí ele montou um estúdio na casa dele – as meninas começam a protestar alto. Aí ele toca teclado agora...

Gillian – Ah, vá se ferrar.

Alice – Ele toca violão, guitarra, ele aprendeu teclado. Eu fiquei muito, meu Deus, o guri sabe tocar melhor que eu!

Gillian – Aquela pessoa que chega do nada e chega chegando.

Alice – É, aí eu fiquei, tipo, nossa! Como é que eu vou tocar agora.

Gillian – Se ele passa na rua, a gente vai olhar torto.

Alice – Sim, só que os pais dele são muito amigos dos meus pais. Aí eles falam que o Lucas não gosta de tal música, só gosta de rock. Eu fico, meu Deus...

Gillian – Ai, me lembra o meu irmão, cara.

Alice – Aí eu acho que eu comecei a ficar meio...

Áudrea – Te deprimiu?

Alice – Ai, eu não conseguia mais tocar alto em casa, tinha receio. Horrível, horrível (VÍDEO 30, Pos. 48-87).

Mesmo tocando sozinha, em casa, Alice não se sente dona do espaço sonoro. Bastou a possibilidade de que um vizinho, potencialmente crítico, pudesse ouvir sua performance, para que ela se desmotivasse a tocar. Alice temeu o julgamento não apenas sobre sua forma de tocar, mas também sobre seu gosto musical. Ela gosta de música pop, o vizinho gosta de rock, o que, aparentemente, não teria relevância. No entanto, Alice idealiza seu vizinho odiando as músicas que ela toca, inicialmente pelo gênero musical e, posteriormente, pela performance. Esse jogo imaginativo de Alice sobre os pensamentos do vizinho não se conteve no campo das ideias, interferindo ativamente no seu desejo de tocar teclado em casa.

Outro objeto da narrativa de Alice é a vergonha que sentiu quando percebeu que o estilo de estudo do vizinho era diferente do seu. Na sua concepção, não se tratava apenas de diferenças na relação de cada um com o instrumento. Ela atribuiu valor ao modo do vizinho estudar, quando falou sobre ele evoluir muito rápido, sem fazer aula, chegando a montar um estúdio em casa. No entanto, Alice não demonstrou desejo de competir com seu vizinho, modificando sua relação com o instrumento e estudando nos moldes dele. Ela não pareceu descontente com sua própria forma de tocar, nem com seu avanço na performance do repertório, mesmo o considerando implicitamente mais lento que de seu vizinho. Seu incômodo se deu por ouvi-lo tocar, perceber seu rápido avanço e imaginar que ele também a ouvia e, conseqüentemente, a julgava.

Enquanto lia o relato de Alice, lamentei não ter sugerido, no momento da conversa, um exercício de imaginação, supondo que esse jovem vizinho fosse uma menina. Porém, a sua maneira de contar a história, bem como a reação das colegas, me fizeram entender que o fato dele ser um menino tinha alguma relevância no contexto e ainda vale considerar que o desconforto de Alice tenha relação com alguns estereótipos caracteristicamente masculinos atribuídos ao vizinho.

Com relação às reações das colegas, é possível perceber empatia com o sentimento de Alice. A vergonha de Alice quanto a tocar nessa situação específica foi rapidamente compreendida, como se tivessem lembrado de situações semelhantes em que possam ter tido o mesmo sentimento. Eu mesma não contive o impulso de

verbalizar a compreensão dessa vivência, pois a conhecia profundamente: o desejo de encapsular os sons que produzimos em casa, os sons do processo, do que julgamos não estar pronto para ser ouvido.

Momentos antes de Alice contar sua história, falávamos sobre como era para cada uma a relação com tocar em público, seja postando vídeos nas redes sociais, seja se apresentando. Conteí rapidamente sobre como eu costumava lidar com isso, quando era uma menina da idade delas, aproximadamente.

Ádrea – Eu, na idade de vocês, eu não tinha chegado na metade do que vocês chegaram em se expor, tocar pra alguém, mostrar uma música. Eu ganhei meu piano com 15 anos, ele tinha rodinhas, eu arrastei ele pro meu quarto e fechei a porta – as alunas riem (VÍDEO 30, Pos. 46).

As alunas riram, talvez porque a expectativa delas era ouvir uma história de superação, um case de sucesso na área da extroversão musical. Porém, a vivência de meninas, mesmo que de gerações diferentes, pode ser semelhante quanto à autopercepção de sucesso. O desejo de conter o som, bem como o desconforto ao perceber que está sendo ouvida enquanto ensaia com seu instrumento, pode não estar relacionado somente à personalidade introspectiva.

Graham (2021) relata pesquisa em que a autopercepção de mulheres quanto ao seu sucesso em desempenhar a mesma tarefa que homens foi investigada. Os resultados mostraram que nós, mulheres, temos a tendência de considerar nosso desempenho pior, mesmo quando nos saímos igualmente bem ou superamos o desempenho de homens. A mensagem da cultura sobre a incompetência das mulheres foi infalível em internalizar esses valores em ambos os sexos. Esse obstáculo psicológico desponta antes mesmo de iniciarmos uma tarefa, independentemente da qualidade do nosso desempenho (Graham, 2021).

A partir da fala de Alice, Gillian contou como se sentiu em uma situação semelhante, que viveu em casa, com seu irmão.

Gillian – Eu entendo muito isso. Não é no mesmo nível, mas eu sinto um pouco isso com o meu irmão. A parede do nosso quarto é muito fina, então eu escuto tudo que ele tá fazendo e ele escuta tudo que eu tô fazendo. E ele é uma pessoa muito chata com música. Aquela pessoa que escuta o primeiro acorde de um Justin Biber e fica “Argggh” – ela se contorce na cadeira.

Alice – Mas é isso! É exatamente isso. Por exemplo, eu não vou tocar rock porque a minha voz não é pra isso...

Gillian – Eu nem curto muito também.

Alice – É, eu gosto de tocar mais pop.

Áudrea – Tu pode, né?, tu tem direito.

Alice – É, mas eu fico com receio, sabe?

Gillian – E tu fica: “mas será que ele não vai gostar da música” e nem importa.

Alice – Já aconteceu, às vezes, de eu tá tocando e ele começar a tocar, ou ao contrário, ele tá tocando e começar a tocar, mas não é porque...

Gillian – Rixas.

Alice – É uma coisa horrível – ela cobre o rosto com as mãos (VÍDEO 30, Pos. 88-98).

Dois aspectos foram apontados por Alice, quando relatou seus sentimentos em relação ao vizinho aprendiz de música: a insegurança sobre sua habilidade de tocar teclado e o possível julgamento que ele teria sobre o gênero musical escolhido. Gillian encontrou conexão com o segundo aspecto, relatando constrangimento com a possibilidade de o irmão ouvir o som que emana do seu quarto, mesmo que esse som não tenha sido produzido por ela, mas escolhido. Aqui não se trata da sua percepção sobre o próprio sucesso na performance musical. O sentimento de incompetência recai sobre sua capacidade de escolha e sobre seu gosto musical, sendo reforçado por gestos e comentários negativos do irmão.

A construção de uma identidade musical na juventude, através da afinidade ou do engajamento com determinados gêneros musicais e repertórios, faz parte dos processos de constituição da personalidade (North; Hargreaves, 2008). Nesse sentido, a defesa do estilo que melhor nos representa, assim como a manifestação de desprezo por músicas fora desse espectro, são ferramentas de afirmação da

personalidade nas relações interpessoais. No entanto, o que percebo, a partir da narrativa de Alice e Gillian, é que elas não mostraram interesse em defender seus gostos musicais. Pelo contrário, enquanto os meninos mencionados ocuparam o espaço sonoro com o seu repertório ou demonstraram potencial para tecer comentários negativos, elas se retraíram, temendo tocar ou ouvir músicas que pudessem escapar do seu universo mais íntimo.

Rita também comentou as expectativas do público sobre como meninas devem performar nas suas práticas musicais como uma causa de desconforto. Ela relatou situações em que percebeu que tocar um instrumento foi, de certa forma, ignorado pelos expectadores.

Rita – E, tipo, aquela ideia, exatamente isso de cantar, ah, tu canta, tua voz é linda, acabei de tocar, fiz algo incrível e alguém me fala que eu canto muito bem. Não, eu toquei também! Tanto é que eu sempre achei que eu toquei muito mal, não tinha essa ideia que eu tocava bem, porque nunca... (VÍDEO 7, Pos. 59-60).

A aproximação das mulheres com os instrumentos musicais foi tornando-se problemática na medida em que iam perdendo direitos de participação na esfera pública. A maneira como a sociedade regula qual instrumento e quando mulheres podem tocar é um retrato de como o gênero opera na atualidade em determinado local (Koskkoff, 2014). A narrativa de Rita não menciona a proibição ou comentários negativos sobre ela tocar violão, mas, ao focarem os elogios somente em sua voz, ela sente que sua performance no instrumento foi apagada.

Em outro momento Rita conta sobre como espectadores teceram elogios à sua performance no violão, espantando-se com o fato de ela ser uma menina.

Rita – Uma das coisas que eu ouvi, do tipo, nossa, uma guria tocando bem, como se fosse um elogio, tipo assim, ou de compararem entre a gente, porque era eu a Katarina e a Violet de meninas no violão (VÍDEO 7, Pos. 60-61).

Expressar surpresa por presenciar uma menina tocando violão poderia ser explicado como um reflexo da realidade, pois ainda convivemos com menos mulheres instrumentistas do que homens. No entanto, a situação relatada por Rita tem um atributo de valor associado à expressão de surpresa: é uma menina que toca bem, o que pressupõe que há um julgamento pré-estabelecido para as meninas, uma expectativa de que sejam incompetentes tocando um instrumento musical. Além disso, o hábito de elogiar mulheres e meninas por serem únicas no que são ou naquilo que fazem é parte da cultura patriarcal de validação individual, promovendo a competitividade e tolhendo o vínculo entre mulheres (Graham, 2021). Rita também relatou que presenciava comparações diretas entre as meninas que tocam violão na orquestra, de forma que o elogio a uma das meninas carregava a depreciação à outra.

A percepção das meninas sobre a ocupação do espaço físico por meninas e mulheres nas práticas musicais conflui com suas ideias sobre a ocupação do espaço sonoro. Quanto ao espaço do palco, as entrevistadas perceberam e comentaram sobre a predominância masculina. Além disso, relataram subjetividades a respeito dos comportamentos e maneira de ocupar os espaços, mesmo quando não o compartilham ao mesmo tempo. Rita narrou um episódio em uma escola, quando participou de um sarau.

Rita – Um sarau que eu toquei recentemente, lá nessa escola... Eu fui a primeira a tocar, em seguida era um gurizinho, que ele devia ter no máximo 11, 12 anos, e ele tocou duas músicas do Tim Maia, ele tocou tipo, arranhado, acordes muito simples... E eu que era antes... Não querendo falar que eu tava fazendo uma coisa muito mais elaborada, mas era... É o fato, né?

Katarina – Querendo ou não, mas tava, né?

Rita – Eu entrei lá, tava super nervosa, eu não sei o quanto transpasso, acho até que não transpassou o tanto que eu tava... Ele chegou lá e tipo, cagou, chegou lá, fez música assim... Eu percebia também que os pais, ele tava com os pais, o pai dele tava sentado na frente dele, a câmera tava assim [ela demonstra que estava muito perto] e foi tipo... Ele entrou lá pra ser o dia dele, era o momento dele. Não parecia que ele tinha um resquício de aprovação ou, nossa! essa talvez fosse a primeira apresentação dele.

Rita – É, como se fosse um Parabéns pra você, e ele, tipo, ok, é isso. E eu sinto muito essa diferença, tipo, teve outro menino que tocou Tom Jobim e ele super brincando, assim... o que tocou Tom Jobim é um ano mais velho. E

ele, tipo, ah, porque eu compus essa música... Eles entraram lá como se fosse o dia deles, sabe? E teve outras meninas, todas elas entraram na delas...

Rita – E foi bem evidente. Os guris, por mais nervoso que eles tavam, eles entraram, tipo, ah [faz um gesto confiante com a cabeça para o alto] ...

Gillian – É porque a plateia vai passar pano pra eles.

Violet – Né? Não faz sentido.

Rita – E as gurias muito mais... Oi, meu nome é Rita... [olha para baixo, falando timidamente] (VÍDEO 30, Pos. 191-207).

Rita fala sobre a confiança dos meninos na ocupação do palco para a apresentação no sarau. Independentemente do nervosismo que eles poderiam estar sentindo no momento, ela repara que não há constrangimento, pelo contrário, mesmo que seja para tocar algo tecnicamente simples ou que não esteja soando muito bem, a atitude é segura, o que Rita descreveu como sendo “o momento dele”.

Katarina, Alice, Violet e Gillian avaliaram a cena narrada por Rita e atribuíram à socialização essa forma segura dos meninos se apresentarem.

Katarina – É que a forma de criação, né?... da menina e do menino é muito deferente.

Alice – É...

Violet – Pois é, tu já é influenciada a “guriuzinha, não sei o que”.

Katarina – Guria sempre tem que ficar na dela e aceitar as coisas muito calada.

Gillian – A guria tem que ir bonita pra apresentação, de maquiagem...

Alice – E também, ai, o guri toca muito melhor do que a guria, porque tem gente que se surpreende, né? “Nossa! Tu toca alguma coisa?”, porque eu sou mulher, né?

Alice – Daí, tipo, também o público, parece que recebe melhor os caras.

Gillian – É, o público tem uma crítica maior pra mulher (VÍDEO 30, Pos. 217-225).

Alice analisa essa tendência crítica da manifestação do público em relação às musicistas a partir da sua experiência como espectadora de um projeto musical.

Alice – Eu comecei a pensar muito nisso, porque tem um projeto que eu gosto muito, que é o Poesia Acústica, e eu vejo que, normalmente, pras pessoas gostarem das partes das mulheres é muito mais difícil do que dos homens. Tipo, se o cara cantasse aquilo, as pessoas iam amar, e aí a mulher cantando parece que... Sabe? A mulher nunca é a favorita.

Gillian – Eu noto isso no geral, nem é só na música.

Katarina – Teve três mulheres, que eu lembre, a Maria, a Lorena, ah, e a Ludmila, quatro – Alice faz que não com o dedo.

Alice – A Ludmila foi massacrada.

Katarina – Foi? Eu adorei a parte dela..

Áudrea – Gurias, o que é a Poesia Acústica?

Alice – É um projeto que eles trazem vários artistas, às vezes de gêneros e de estilos diferentes, rap, trap...

Katarina – Funk...

Alice – É uma música, é uma música inteira, cada um escreve uma parte, e aí cada um canta a sua parte, só que uma música com uma mesma batida, e às vezes bota um pagode porque o estilo do cara é mais pagode. E aí é isso, aí eles juntam as letras, duas mulheres e o resto tudo homem. E aí é muito difícil as pessoas gostarem das mulheres, muito mais difícil.

Áudrea – Como é que vocês veem que não estão gostando?

Alice – Nos comentários. Porque é um vídeo...

Katarina – Eu vou ficar com depressão se eu ler os comentários.

Áudrea – E onde é que vocês assistem?

Alice – No YouTube. Aí tem poesia 1 até a 12 [referindo-se aos vídeos] (VÍDEO 30, Pos. 132-147).

Ao ouvir sobre o Poesia Acústica, percebi que, além da performance musical, tratava-se de um projeto de criação e arranjo de músicas novas. Assim, a avaliação realizada pelo público nos comentários dos vídeos se dava também sobre a prática composicional das musicistas. Alice percebeu que, além de terem poucas mulheres

participando do projeto, as partes criadas e interpretadas por mulheres, mesmo que tenham qualidade, não são as preferidas do público. Pelo contrário, sofrem críticas mais pesadas.

Em alguns casos, o julgamento sobre a capacidade das mulheres de criarem os versos e cantarem se deu antes mesmo da sua apresentação. Alice contou sobre como foi a expectativa de participação da artista Ludmila no projeto Poesia Acústica.

Alice – Esse projeto, Poesia Acústica, é legal pras mulheres porque tem muitas mulheres que participam que tu não conhece, sabe? A Ludmila, sabe a Ludmila?

Áudrea – Ahan.

Alice – Falaram que ela ia participar de um Poesia Acústica e ela foi massacrada. Falaram “ai, ela canta funk” e a mina, tipo, detonou no verso dela na poesia, ela fez uma rima muito legal.

Áudrea – E o pessoal achou que ela não daria conta?

Alice – Sim! Que ela canta mal, canta funk, não sei o quê...

Gillian – Mulher que canta funk não sabe cantar outra coisa? – ela ri.

Alice – Não sabe fazer verso... E a mulher detonou na poesia, aí todo mundo “nossa!”...

Katarina – Mas ela falou que sofre muito racismo, né?

Alice – Sim, sofre demais.

Katarina – Ela é bi, tá casada com a Bruna e tal.

Alice – É.

Gillian – Vai piorando, quando maior a minoria...

Katarina – Ela é preta e gay, sabe? É uma coisa que pesa na sociedade (VÍDEO 30, Pos. 170-184).

As meninas demonstraram ter consciência sobre a interseccionalidade envolvida em ser mulher, negra e bissexual, mesmo que não tenham descrito essa sobreposição de condições sociais como um conceito.

Ao contarem sobre suas experiências como espectadoras do projeto Poesia Acústica, as meninas foram assertivas nas suas percepções sobre como as mulheres musicistas são recebidas pelo público. Alice trouxe essa experiência para compartilhar comigo e com as colegas, incentivada pela conversa que havíamos iniciado, sobre mulheres e o espaço do palco. Dessa forma, me interessei em saber se a percepção de Alice se originou a partir da memória dos acontecimentos ou se ela assistiu aos vídeos do Poesia Acústica com um olhar crítico no momento do evento.

Áudrea – Isso que vocês viram lá no projeto [as mulheres menos valorizadas que os homens], vocês acham que, de certa forma, já sabiam que isso acontece? Ou vocês olham na hora, bah, tão criticando a mulher?

Alice – Assim, sempre que eu vou olhar os comentários... Eu sempre olho.

Gillian – Eu, sempre! Sempre que tem vídeo de mulher, eu vou olhar os comentários.

Alice – Sempre tem gente... Tem uma coisa acústica que é a Negra Li que canta. Ela, nossa!, o pessoal odeia a parte dela, ela é a única mulher do projeto...

Katarina – Mas foi a que mais protestou, achei muito foda o negócio dela.

Alice – Cara, a guria falou do negócio do oitenta tiros⁵⁰, falou sobre “respeita as mina”, falou um monte de coisa legal assim, e pessoal, “nossa, a pior parte é a da Negra Li”. Tipo... Sei lá, a parte dela é mais repetitiva, não tem... Os cara fazem muito rap, o dela é mais repetitivo.

Áudrea – E tu acha que tem cara ali que fez alguma coisa que não foi lá essas coisas, mas ninguém citou ele?

Alice – Claro.

Katarina – Teve o Keven o Chris.

Alice – O Keven o Chris pegou todas as músicas dele e juntou.

Katarina – Fez um mix, só que o objetivo não é esse. O negócio é fazer um som...

⁵⁰ Referindo-se ao caso do Exército, que teria disparado 80 tiros no carro de uma família que se dirigia a um chá de bebê, por confundi-los com assaltantes:
<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-bordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml>

Alice – Tu pode fazer uma referência de uma música tua que é legal... Mas o cara, literalmente, pegou as partes de todas as músicas dele e juntou. E não criou nada novo.

Gillian – Ele fez um remix.

Alice – Aí todo mundo: “Eu amei a parte do Keven o Chris” e a Negra Li que teve um trabalho pra criar aquilo...

Katarina – Usou a cabeça.

Alice – Usou a cabeça, era um negócio que tinha sentido, tipo um protesto, assim, as pessoas cagaram pra letra dela (VÍDEO 30, Pos. 226-256).

As meninas são conhecedoras da receptividade desigual em performances musicais de homens e mulheres. Antevêm críticas nos comentários dos vídeos em que mulheres se apresentam e frequentemente as encontram, julgando-as como injustas. O que testemunham em suas vivências como espectadoras também constitui suas experiências sobre o que é uma vida boa ou ruim nas práticas musicais. Por serem meninas e se projetarem no lugar das mulheres que ali se apresentam, a noção sobre a misoginia do público poderá orientar seu modo de agir e de se expor como musicista, gerando hesitações e inseguranças sobre sua própria performance. Por outro lado, as mulheres que, embora sob críticas, ali estão performando suas criações e se mostrando como artistas, são referenciais de possibilidades para as meninas, que as admiram e se identificam com sua poesia e música. Elas encontram sentido na maneira que elaboram seus versos, contemplam as rimas e concordam com a forma crítica como abordam os problemas sociais.

A participação dessas musicistas em eventos reconhecidamente masculinos se configura como uma influência capaz de ressignificar a identidade e a conexão das meninas com as práticas musicais, se configurando como uma ação de cidadania artística (Bowman, 2016). As práticas artísticas, para Bowman (2016), não são uma entidade para a gratificação contemplativa, mas locais com perspectivas de gerar o hábito de mudanças pragmáticas. Assim, o autor descreve como cidadania artística realizações socialmente conscientes e éticas, que beneficiam não apenas a própria prática artística, mas contribuem de forma mais ampla para o desenvolvimento humano (Bowman, 2016).

5.2.2 Concepção de um novo espaço

A ação de conceber espaços dentro de outro espaço foi uma forma de refúgio relatada pelas meninas. Elas relatam como criaram um nicho formado pelas integrantes da Banda B, dentro do ensaio da orquestra juvenil. Alice falou sobre o sentimento de solidão que a levou a convidar as meninas para que se aproximassem dela nos ensaios da orquestra, mesmo que não tocassem instrumentos do mesmo naipe.

Alice – Na orquestra a gente ficava mais nós também... o teclado sempre ficava lá no canto, né? Eu sempre ficava sozinha assim, aí eu chamava e elas iam pro meu lado e ficava umas cadeiras do lado do teclado [risos].

Áudrea – Vocês acabaram ficando o grupinho da Banda B dentro da orquestra...

Katarina – É verdade, meu!

Alice – Porque eu me sentia muito sozinha, ficava lá no canto tocando teclado. Aí elas vinham, assim, pra minha volta e a gente ficava junta (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 283-287).

A localização de Alice no ensaio era junto aos instrumentos plugados, no palco, enquanto as demais meninas da Banda B ficavam na parte de baixo da sala, com os instrumentos acústicos. Assistindo às filmagens de ensaio, consegui observar essa movimentação das meninas levando suas cadeiras para perto de Alice, que não poderia deslocar o teclado, devido à conexão com a tomada e com o amplificador. No entanto, também percebo que, próximo à Alice, há os meninos tocando os outros instrumentos plugados, um baixista e dois guitarristas. Mesmo assim, ao falar de sua localização, Alice diz se sentir “muito sozinha” e refere-se ao lugar do teclado como “lá no canto”, o que enfatiza sua sensação de isolamento.

Rita fala sobre o espaço criado em torno do teclado de Alice, que acabou sendo o local de ensaio das meninas da Banda B dentro da orquestra, referindo-se a ele como “nosso espaço”.

Rita – Todo mundo ali [na orquestra] se conhecia muito, tipo, eram muito amigos e a gente era, tipo, nova, então era aquela coisa do tipo: tô entrando aqui, tô fazendo coisas, tô progredindo, tô conhecendo as pessoas, mas não era verdade assim, porque, no nosso espaço, sim, mas acho que no espaço deles a gente era, tipo, onde eles nos colocavam e não aonde a gente ia, sabe?

Áudrea – E tu acha que eles colocavam vocês em um lugar pior, assim?

Rita – Acho que sim (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 244-247).

Rita relata a sensação inicial de crescimento que sentia na orquestra, por estar conhecendo pessoas novas e se aprimorando no instrumento, mas, posteriormente, percebe que esses são eventos estimulados principalmente nesse espaço criado pelas meninas. No “espaço deles”, dos meninos, Rita entende que não era possível transpor alguns limites.

Foi a partir do espaço concebido dentro da orquestra juvenil que as meninas desfrutaram da experiência musical em um grupo com mais integrantes. A energia e a animação dos muitos jovens tocando juntos foram aspectos que cativaram Alice e Gillian. Alice ainda estabelece uma escala para sua percepção de acolhimento, que coloca a Banda B em primeiro lugar, seguida da orquestra juvenil e, por último, a escola.

Gillian – É porque tem uma energia legal a orquestra, por mais que a gente fique num lugarzinho estranho, a energia lá é legal, todo mundo tocava, todo mundo cantava junto

Alice – E a galera era muito animada assim. E assim, tudo bem que eu achei a recepção da banda das gurias diferente da orquestra, mas foram também muito legais comigo, pelo menos, foram muito legais

quando eu entrei assim, sabe? Eu me senti, mais do que no colégio, sabe?, acolhida (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 295-296).

O espaço para reflexão proporcionado pelo período de entrevistas da pesquisa favoreceu a consolidação de concepções sobre ser menina em um grupo musical. A ação das meninas a partir das suas descobertas ocorre no âmbito da observação dos modos de funcionamento da prática e da reflexão sobre suas próprias ideias. Ao relembrar o que pensavam na época em que tocavam na orquestra juvenil, elaboraram comparações com as ideias de hoje, projetando mudanças na maneira de agir.

Alice – Ah, se tem um espaço diferente entre guris e gurias, talvez não passasse isso pela minha cabeça naquela época, mas hoje, sim, sabe?

Gillian – Na época tu só relevava.

Alice – É, só relevava. Ah, isso aí, tá beleza!

Gillian – É coisa deles, coisa da personalidade (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 399-404).

Rita – Tipo, voltando à pergunta assim, hoje eu acho que, se montasse um grupo misto, eu saberia me colocar mais (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 387).

As reações negativas sobre as desigualdades observadas em contextos musicais diversos refletem o reconhecimento sobre enfrentamentos que são específicos do ser menina na atualidade. No entanto, a maneira de agir das meninas se revela mais voltada à construção de espaços alternativos e à ocupação gentil e observadora dos espaços comuns do que à geração de conflitos. A consciência feminista que demonstram ter não está associada a manifestações ou, até mesmo, ao reconhecimento de si como feministas.

A observação crítica das meninas demonstra a compreensão que possuem sobre a estrutura que controla as liberdades de performance das mulheres na música, podendo servir como ferramenta na construção de estratégias de enfrentamento. No entanto, também pode funcionar para introjetar atitudes de autopreservação que

podem vir a coibir a espontaneidade para algumas ações no âmbito das práticas musicais. A forma de publicização dos produtos musicais, que resultaram dos encontros da pesquisa, por exemplo, foi um tema que retornou às conversas em momentos distintos e precisou ser tratado com delicadeza, em razão das meninas terem opiniões diversas sobre o desejo de se exporem, seja através de gravações de suas composições, seja de sua imagem ou de sua performance no instrumento, principalmente se em plataformas online ou redes sociais. Decerto, não por acaso, foram esses os espaços em que as meninas relataram presenciar as críticas e os comentários depreciativos mais agressivos quanto à performance de mulheres.

5.2.3 Percepções sobre o espaço sexualizado

Gillian – As mulheres que fazem fama hoje em dia ainda são as mais sensuais.

Katarina – Sim, Anitta, Luísa... (VÍDEO 7, Pos. 138-144).

A objetificação das meninas e mulheres no cenário da música popular foi um assunto que surgiu algumas vezes durante as entrevistas, primeiramente, incentivado por questões norteadoras e, posteriormente, de maneira espontânea. As percepções das meninas se voltaram tanto para a própria performance, observando a resposta do público em suas apresentações, quanto para a performance de musicistas populares difundidas na mídia, observando que o padrão sexualizado das mulheres é parte de um sistema orientado pela indústria musical.

Sobre a própria performance, as entrevistadas relataram perceber que muitas vezes o foco de atenção de quem as ouve não é direcionado ao som que produzem, mas a estereótipos de feminilidade, como ser bonita ou gostosa.

Gillian – Tu desce do palco e a pessoa diz: “você tá muito linda”. Quando é minha mãe, ainda tudo bem, mas, quando é uma pessoa aleatória, tu fica, tá, mas e aí? (VÍDEO 7, Pos. 68).

Gillian compreende o significado do elogio “linda” ao final de uma apresentação, mas relata desconforto com o modo genérico como o adjetivo é utilizado, principalmente quando direcionado à performance artística de meninas.

No relato de Rita, a seguir, ela narra um episódio de apresentação da Banda B, quando os seus colegas de projeto, na plateia, ensaiaram um coro com a palavra “gostosa” para gritar ao final das músicas.

Rita – Eles gritam... Eles se prepararam pra falar juntos porque acharam que ia ser um puta elogio.

Katarina – É que é um bagulho estrutural também isso.

Rita – Exato. Eles realmente achavam que ia ser demais – as outras meninas concordam.

Gillian – O legal é que, quando tu chama um cara de gostoso e uma guria de gostosa... Quando tu chama um cara de gostoso, ele fica: eu sou o bonitão e tals. Daí, quando tu chama uma guria de gostosa, ela fica, meu Deus! [Gillian puxa a sua blusa para cima] (VÍDEO 7, Pos. 84-87).

As meninas compreendem que há uma estrutura por trás do “gostosa”, portanto, não demonstram ressentimento com os meninos que orquestraram o coro, acreditando na intenção que tiveram, de preparar algo especial para elogiar a Banda B. Ao mesmo tempo, deixam claro o desconforto que esse tipo de elogio provoca, quando o relacionam ao assédio que mulheres sofrem cotidianamente.

Conversar sobre o dia em que foram chamadas de gostosas na apresentação da Banda B conduziu a lembrança de Katarina para um assédio que teria sofrido há alguns dias, por um homem mais velho, na rua.

Katarina – Eu falei que é muito estrutural tu se sentir desconfortável porque tem muita mulher que é assediada na rua. Outro dia mesmo, eu tava indo pra [um clube da cidade] de roupa de abrigo, um cara buzinou pra mim e falou “senta aí”, não sei o quê.

Áudrea – Sério?

Katarina – Era um cara, tipo, com um Mustang, sabe? Um carro bonito.

Katarina – Então eu acho que mulher associa muito isso. “Gostosa” ela não vai associar, tipo, aí, como eu estou bonita. É um negócio, tipo, lembrar, tipo, na rua, um cara nojento, sabe? (VÍDEO 7, Pos. 91-96).

Para Katarina, a palavra gostosa nem mesmo é compreendida como um elogio à beleza, mas como gatilho daquilo que viola sua privacidade, seu corpo e o direito de andar pela rua. Ela classifica como “um cara nojento” o sujeito capaz de fazer um convite a uma menina desconhecida, como de fato ocorreu com ela, e associa a palavra gostosa a esse tipo de situação. Assim, Katarina justifica o desconforto de ouvir essa palavra como um elogio, em um momento que acabaram de mostrar habilidades construídas coletivamente no campo sonoro.

Violet e Alice, a seguir, destacam essa diferença entre elogios direcionados a meninas e meninos em apresentações musicais.

Alice – Nas apresentações gritavam “lindas” e nunca gritam, ah, como vocês tocam bem, sabe?

Violet – É, o cara toca muito, mas as gurias, aí, que lindas.

Alice – Ai, nossa!, tocam muito. Eu sempre esperava que alguém ia falar isso e não...

Violet – E falar que a mulher é... Ah, como tu é bonita, canta bem, mas tô tocando também! (VÍDEO 7, Pos. 60-65).

No segundo encontro de entrevistas, assistimos a um vídeo⁵¹ da apresentação da banda brasileira Melim, do gênero musical pop e formada por dois homens e uma mulher. Minha intenção era que as meninas expressassem suas percepções sobre a maneira como se apresentam, da aparência à sonoridade dos integrantes, para introduzir o assunto sobre como as mulheres são representadas no meio midiático musical.

As meninas observaram primeiramente a aparência dos integrantes, atentando para o fato de os homens estarem de bermuda e a mulher com uma vestimenta que não consideraram tão confortável. Ao final do vídeo, Violet introduz o assunto.

Violet – É, não basta cantar bonito.

Gillian – Uma roupa que acentue suas curvas. É assim que eu chamo.

Áudrea – Vocês acham que talvez o nível de roupa destoa [entre os integrantes]?

Gillian – Pois então, os caras tão de bermuda e camisa! E ela tá com uma roupa toda...

Katarina – Toda maquiada.

Gillian – Toda chique. E se ela abrir as pernas um pouco mais pra tocar já fica ruim, sabe?

Katarina – É, parece que é muito deslocado.

Violet – Tipo, a mulher música, mas o canto tem que ser tipo sensual e não sei o que, não é só cantar. É muito a ideia do padrão. Ah, não sei [ela ri].

Áudrea – Tipo padrão de beleza?

Violet – Sim. É que tu tem que ver se tu age daquele jeito por causa da sociedade ou porque é uma coisa tua também.

Alice – É, tem gente que gosta assim. Depende muito.

Gillian – Pois é. Às vezes, eu sinto, eu tava... não foi numa apresentação de música, mas eu tava vendo um show, um stand up, uns episódios de stand up, e era, tipo, tinha um cara, uma outra guria e um outro cara. E daí tu nota

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=vZhwva-AisM>

que os caras vêm vestidos de mendigo [ela ri] e a mulher tem que vir com uma roupa... eu senti que ela não tava tão confortável porque ela ficava ajeitando a roupa enquanto falava, toda hora. Às vezes, eu me sinto assim. Por exemplo, essa calça, um dia eu fui com ela pra escola e eu passei o caminho inteiro com a mão assim, segurando a calça (VÍDEO 7, Pos. 109-123).

A diferença no estilo de roupa entre a mulher e os homens da banda Melim é observada pelas meninas de forma crítica. Katarina observou como “deslocada” a vestimenta e maquiagem utilizada por Gabriela. Essa observação não se restringe apenas ao tipo sensual da roupa ou seu possível desconforto, mas ao fato de parecer que apenas as mulheres precisam se arrumar para esse tipo de apresentação, o que cria um ciclo em que a aparência é priorizada em detrimento da sonoridade: as pessoas só elogiam a aparência, as mulheres empenham-se na aparência. As meninas também entendem o despojamento das vestimentas dos músicos homens como parte da construção de uma imagem. No caso, seria a imagem de displicência com o visual, sinalizando que algo importante está sendo mostrado, porém, no campo da sonoridade.

Violet – Eu penso que tem muita roupa que é imagem também, o visual das pessoas.

Katarina – Até porque o Shawn Mendes veste uma regatinha e uma calça jeans básica.

Gillian – É, eles vão pro show desse jeito, sabe?

Katarina – Cabelinho descabelado, também.

Gillian – E as gurias não podem ir pro show desse jeito. E daí, quando elas vão, é uma coisa legal. Eu acho mais legal, pelo menos...

Áudrea – Dá uma impressão de “oba, também podemos”.

Gillian – Ela pensou antes de vir. Ela parou na frente do espelho e disse: isto aqui tá desajeitado o suficiente pra usar [eu e as meninas rimos], sabe?, dá pra ver que tem uma produção.

Violet – Ou que nem isso, ela tá fazendo pra se expressar, não pra mostrar o corpo e não sei o quê.

Gillian – Exatamente.

Áudrea – É, tem um jeito de tu se arrumar sem ser pra ser sensual?

Violet – Sei lá, a Billie Eilish no começo, com aquelas roupas largas. Aquilo é o estilo dela, sabe?

Áudrea – Ela mudou, né?

Alice – Sim.

Gillian – Eu não conheço, nunca segui muito ela.

Alice – Ela anda bem diferente, hoje ela usa roupas...

Katarina – É, semana passada ela tava com um vestido bem menininha. Ela sempre teve uns camiseta bem velho, assim.

Alice – Ela foi no Oscar. No Oscar ela tava com uma roupa bem diferente.

Gillian – Ela tem um cabelo estranho. Eu adorava as roupas dela. Ela tem uma coisa diferenciada.

Katarina – O videoclipe dela até mudou. Ela sensualizando com um monte de mulher ali, tipo, nada a ver.

Alice – É. Ou ela sempre foi assim e nunca mostrou...

Gillian – Ou ela mudou também [Alice concorda], o que eu acho difícil. Porque, às vezes, fica complicado, não tá no design, não tá indo...

Katarina – Chamaram ela pra posar e quanto dinheiro será que ela não ganhou posando de calcinha e sutiã.

Alice – É.

Áudrea – Então pra vocês essa mudança teve um impacto não tão bom?

Violet – É que ela fez um vídeo até falando “Nosso corpo, nossas regras, nossas formas”, e agora...

Gillian – É, fica meio hipócrita...

Violet – Ah, sei lá, não sei se é verdade.

Gillian – É que tem aquela coisa assim, ela faz o que ela quiser da vida dela. Mas, tipo, teve outra pessoa esses dias... a Adele. Vocês viram como ela emagreceu?

Violet – Sim.

Gillian – Eu adorava ela, eu adorava ver o clipe do “Hello” e olhar pra ela e ficar pensando, caramba, que bonita, sabe? Só que agora ela ficou diferente.

Rita – Uma coisa da Adele é que as pessoas ficam colocando “antes e depois”. Então, tipo assim, agora, a cara dela... Ela virou bonita por ter emagrecido, sendo que a Adele sempre foi maravilhosa.

Gillian – Inclusive eu acho que as músicas dela... Eu gosto mais das músicas de antes do que das músicas de agora [as meninas concordam] (VÍDEO 7, Pos. 183-217).

As meninas avaliam positivamente o uso de vestimentas para se expressar no palco, mas criticam as diferenças entre homens e mulheres nos modos de expressão. Para elas, além da demanda por uma produção mais elaborada das mulheres, as roupas precisam ser sensuais e exibir o corpo, sendo que essa visibilidade do corpo feminino acaba permitindo que o público possa julgar sua forma física.

Violet comentou sobre Billie Eilish, cantora pop e compositora estadunidense, de 19 anos, que, até pouco tempo, exibia um visual despojado, usando camisetas que ficavam mais largas no corpo e o cabelo tingido parcialmente de verde e preto. No início do ano de 2021, a artista iniciou uma transição na tonalidade de seu cabelo para loiro claro. Essa mudança no visual culminou com um ensaio fotográfico sensual e, a partir de então, a cantora passou a se apresentar com vestidos mais ajustados ao corpo e blusas no estilo corpete, atendendo a um padrão estereotipado de feminilidade.

As impressões das meninas sobre a apresentação visual do músico Shawn Mendes e das duas musicistas, Adele e Billie Eilish, se estabeleceram na comparação entre o empreendimento estético necessário a artistas do sexo masculino e feminino. Enquanto Shawn Mendes preservou sua imagem ao longo da carreira, Billie e Adele sofreram uma lapidação da aparência, reforçando a concepção do corpo feminino como um projeto inacabado, que demanda infindáveis correções estéticas (Martinez, 2006). Nesse sentido, as meninas se depararam com um dos modos de feminização do consumo, que, segundo Martinez (2006), se originaram em categorias profissionais que lidam com a imagem, como a produção cinematográfica e a indústria de modelos para moda.

As meninas também observaram como são percebidas as mulheres que têm uma imagem menos feminilizada e que optam por instrumentos que carregam estereótipos quanto à sexualidade.

Katarina – Eu acho que mais o violão tem isso com mulher, sabe? Tem que ser sapatão pra tocar violão [as meninas riem].

Áudrea – Tu sentiu isso?

Katarina – Não, é que tem muito meme disso, sabe?

Gillian – É, é aquela coisa, não é nada explícito, mas tu sente, sabe? A mina toca violão, canta música ativista, é sapatão. Gosta de mulher. Ela tá tocando violão, portanto, ela gosta de mulher (VÍDEO 7, Pos. 51-56).

Katarina e Gillian percebem o estereótipo de sexualidade relacionado ao instrumento musical como um evento que atinge mulheres e meninas. O violão e o tipo de música que performam seriam indícios de que a menina é lésbica. Gillian e Katarina utilizam o termo “sapatão” nessa narrativa, que, na literatura feminista internacional, aparece como *butch* e é associado a lésbicas desfeminilizadas, que utilizam vestimentas e acessórios não marcados por estereótipos de feminilidade (Toledo, 2008).

Em outro momento, Katarina havia relatado sobre estereótipos que permearam a vivência de sua sexualidade na prática do futebol e no convívio com meninos.

Katarina – Tipo, quando era na escola, eu sempre joguei futebol, essas coisas, minha sexualidade sempre influenciou nisso, sabe?, no sentido tipo, ah, (se) pega mulher, agora é minha parceira, não sei o que, sabe? Os guris têm muito disso de associar, sabe?, mas esquecem que, tipo, tu também é mulher, sabe?, tipo... não anula o fato, sabe? E, tipo, eu nunca tive esse problema por conta disso.

Áudrea – De ser amiga dos guris?

Katarina – É, que eu fui criada com guri, no sentido assim, meus dois melhores amigos da vida são guri, sabe?, eu tenho três melhores amigos e uma guria só, uma amiga assim, melhor amiga, tal. Então eu nunca tive problema com os guri nesse sentido, sabe?... mas, também é ruim, sabe?...

também tem disso, por gostar de mulher assim, “ai, meu parceiro”, mas não esquece que eu não sou teu parceiro, sabe? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 347-351).

Gillian – Pois é, né? Trata com respeito porque eu também sei o que ela passa ali, né? É uma coisa assim.

Katarina – Exatamente, sabe? E eu acho muito engraçado porque já vi, tipo, tá num rolê assim e destratava muito as gurias, sabe?, tipo do meu lado, tipo esquecendo assim, como se eu fosse parceiro... e porque tá fazendo isso com a guria, sabe?... e parece que esquece que tu também é mulher e tal... (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 353-354).

Ao reivindicar sua condição de mulher perante os amigos, Katarina se reconhece como pertencente à classe feminina e, portanto, se nega a incorporar comportamentos que possam degradar outras mulheres. A associação da sexualidade ao sexo é parte da estrutura de uma cultura homofóbica, na qual é mais tangível idealizar uma menina que se relaciona com outras meninas como pertencente ao sexo masculino do que acolher sua homossexualidade ou bissexualidade.

As meninas observaram de forma crítica o uso de estereótipos de feminilidade e o desequilíbrio na exposição dos corpos de mulheres e homens no meio artístico musical. Para elas, também chama a atenção a falta de conforto na vestimenta das musicistas, que pode, inclusive, atrapalhar a performance e a escolha do instrumento musical, deixando a sonoridade em segundo plano, enquanto, para os homens, a ergonomia da roupa favorece a demonstração de habilidades no instrumento, sendo esse o foco da performance. Ao narrar suas vivências em apresentações musicais, as meninas revelaram perceber a validação do público a essas atuações estereotipadas, através de elogios ou críticas que destacam a aparência de mulheres que haviam acabado de performar musicalmente.

Gillian lembra que a aparência das mulheres sempre pode ser evocada quando não houver outro aspecto a ser questionado e criticado.

Gillian – E quando a pessoa vai bem e faz um bagulho direito, não tem como questionar, eles vão lá e criticam a aparência.

Alice – Ahan.

Gillian – Sempre que eu acho um vídeo de mulher interessante...

Áudrea – Mas aparência de mulher e homem?

Gillian – Não, de mulher só. Eu nunca vi alguém dizer que um cara é feio, tem muito menos afeto, de afetar... Tu chega e diz que o cara é feio, daí o cara diz “hahaha, verdade”, e ele ainda faz piada por cima.

Rita – Não tem peso.

Gillian – É, quando tu chama um cara de feio, todos os caras são feios automaticamente, parece. E eles já sabem disso, então não é uma pressão, porque eles não precisam ser bonitos.

Gillian – Aí, quando chega a mulher, “ela tocou bem, mas ela é feia, ah, podia ter cuidado mais desse cabelo”. Sabe uma coisa assim?

Alice – É, tem muito mas...

Katarina – É o cuidado com o corpo, né?

Gillian – “Ai, ela podia ter botado uma roupa mais bonita, ai, essa roupa deixa ela tão macho” [ela ri]. Me mete uma dessas! É pra avaliar a música! (VÍDEO 30, Pos. 226-256).

As meninas observam pesos diferentes em críticas sobre a aparência de mulheres e homens: para as mulheres uma crítica sobre a aparência pode ser mais ofensiva, porque elas carregam a obrigação de estarem em dia com aspectos estéticos, enquanto para homens não existe essa pressão, “eles não precisam ser bonitos”, como falou Gillian. Assim, observam que a performance musical de mulheres e meninas não está desassociada dos padrões de beleza que lhe são impostos. Para Gillian, é sobre as mulheres que recaem os “mas”, como quando exemplifica: “ela tocou bem, mas ela é feia”. Alice resume o teor da conversa quando comenta: “é, tem muito mas...”.

O incômodo de Gillian com a dificuldade de desassociação entre mulheres e beleza também recai sobre estereótipos de feminilidade. Para ela, esse critério de beleza vem associado a não parecer “macho”, compreendendo que não bastaria a menina ou mulher ser bonita se não estiver representando esse estereótipo através das roupas e acessórios.

Outro aspecto da representação de feminilidade que as meninas percebem nas práticas musicais midiáticas é a exposição excessiva do corpo, compreendendo que o espaço musical midiático para mulheres é um espaço sexualizado. Moraes (2023) analisa os processos de ascensão e sucesso das mulheres na indústria pop, apontando a hipersexualização feminina na sociedade brasileira, a cultura pornificada e a necessidade de sexualização em um cenário conservador, como elementos significativos a serem analisados. Para a autora, esses elementos não se configuram como escolha das mulheres, mas como sujeição aos mecanismos de controle sobre a classe feminina, que se sustentam em discursos supostamente emancipatórios, construídos sobre a ideia de liberdade sexual. Assim, a ascensão econômica e artística de mulheres é subjugada por mecanismos pré-estabelecidos de poder e controle sobre os corpos femininos (Moraes, 2023).

5.2.4 O espaço nas redes sociais

Segundo levantamento da Digital 2022⁵², as redes sociais⁵³ mais utilizadas no Brasil em 2022 foram: WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook, TikTok, Facebook Messenger, LinkedIn, Pinterest, Twitter e Snapchat. Entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, 88% dos usuários de internet reportaram ter perfil em rede social, segundo portal de dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br⁵⁴, em pesquisa realizada em 2021. O telefone celular corresponde ao principal dispositivo utilizado para acessar essas redes, chegando a 93% entre esse público. Essa porcentagem sofreu um aumento significativo, quando comparada aos números de 2018, indicando que a crise

⁵² <https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil>

⁵³ Espaços virtuais onde pessoas e empresas podem se relacionar através do compartilhamento de conteúdos e mensagens. <https://www.todamateria.com.br/redes-sociais/>

⁵⁴ https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121120628/resumo_executivo_tic_kids_online_2021.pdf

sanitária, causada pela Covid-19, contribuiu para intensificar o uso de internet por crianças e jovens.

As redes sociais citadas pelas participantes como mais utilizadas, em ordem decrescente foram: WhatsApp, Instagram, YouTube, TikTok e Pinterest. Também foram mencionadas: Twitter, Tumblr e VSCO. Durante os encontros foi possível perceber como se deu a relação entre as meninas e a internet, através do celular. Os celulares estavam constantemente ao alcance das mãos, sendo utilizados como recurso de comunicação e de pesquisa. O WhatsApp foi a rede social predominante, por meio da qual mandavam mensagens aos pais, informando horários de chegada, e respondiam mensagens de amigos, no tempo ocioso de ensaio e de entrevistas. O Instagram foi acessado esporadicamente, para conferir o próprio perfil e as postagens do público que seguem. As pesquisas em plataforma de busca como o Google tiveram foco em músicas para tocar imediatamente com as colegas, através de sites que publicizam letras e cifras musicais. Assim, uma imagem recorrente nos encontros era a de meninas portando violão, guitarra ou ukulele nas mãos e os celulares sobre as pernas para leitura. Alice e Katarina, que tocam teclado, apoiavam o celular sobre o teclado ou na estante do piano para o mesmo fim. Segurar o celular para que a colega pudesse ler, ou se prontificar a pesquisar a música para o grupo tocar, também fez parte das cenas dos encontros.

A partir dessa realidade, inferi que a relação entre as meninas e as redes sociais era parte essencial do seu cotidiano. Assim, no momento de planejamento das ações musicais dos encontros, elaborei algumas sugestões para divulgação das produções que seriam realizadas por elas. Porém, nas primeiras conversas sobre o que desejavam fazer com suas composições, se gostariam de publicar em alguma rede social ou de se apresentar em algum local presencialmente, passei a perceber alguns indícios de resistência quanto às publicações na internet, tanto para mostrar suas canções, quanto para expor a própria imagem, tocando ou cantando. Rita foi a primeira a comentar sobre seu receio com as redes.

Rita – É que assim, outra coisa. Não que eu não queira... Eu tenho alguma barreira com, tipo, expor as minhas coisas.

Violet – Entendo. Por que que tu apagou os teus vídeos?

Rita – Eu apaguei, eu não posto mais.

Alice – Eu também, tanto que eu não posto nada cantando, nunca postei.

Violet – É insegurança?

Rita – É, é um pouco. Até, às vezes, eu, tipo... eu tenho vontade de gravar de novo, mas eu criei uma resistência muito grande, quando tem as minhas coisas divulgadas... Que as pessoas possam divulgar e eu acho que eu tenho uma agonia enorme em saber que a pessoa possa... Tipo, eu não consigo ver a reação da pessoa (VÍDEO 29, Pos. 123-152).

Violet associa a fala de Rita ao fato de ter percebido que ela havia apagado suas publicações no Instagram. Alice relatou que o hábito de apagar todas as postagens era recorrente entre as pessoas que costuma seguir e está relacionado ao tipo de comentário que os seguidores deixam na publicação ou ao baixo número de curtidas.

Alice – É que eu acho que, hoje em dia, esse negócio das redes sociais, precisar de aprovação... Vejo que muita gente posta um monte de foto e arquiva tudo depois, deixa o Instagram sem nada de foto porque tem insegurança, sabe? Isso de postar... O que que as pessoas vão pensar? Ou quantos comentários? Tem poucas curtidas, quer dizer que muita gente não gostou. Sabe? (VÍDEO 29, Pos. 123-152).

Uma postagem com poucas curtidas, nesse sentido, poderia abalar negativamente uma pessoa que está na expectativa de receber algum tipo de aprovação dos seguidores. Assim, torna-se preferível excluir a foto ou o vídeo em questão a deixar exposta a evidência da frustração⁵⁵.

⁵⁵ O Instagram, alegando o desejo de amenizar esse tipo de pressão sobre os usuários e focar no conteúdo, realizou alguns testes em que o número de curtidas permaneceu oculto por um tempo determinado. Posteriormente, a plataforma passou a oferecer a opção de deixar esse número oculto

Nesse ponto da conversa, eu ainda não havia compreendido o foco da insegurança das meninas sobre as publicações, se teria origem na exposição da própria imagem ou da produção musical, mesmo que desassociada à imagem. Rita e Alice explicaram como se sentem em relação a se expressarem musicalmente nas redes.

Áudrea – E, gurias, isso tem a ver com a imagem ou com as coisas que tu faz também? Se fosse a tua música com outra imagem, tu também ficaria insegura? Só de saberem que a música é tua?

[Rita faz que sim com a cabeça].

Rita – Acho que é muito menos ligado às imagens.

Áudrea – Mais à tua criação?

Rita – É.

Rita – É, eu sou bem... é insegura mesmo a palavra, com as coisas que eu produzo. Por exemplo, a própria faculdade que eu penso em fazer, que é de música popular, ela tem uns semestres bem ligados à composição. E é uma coisa que eu penso, mas, por algum motivo, ainda é uma agonia enorme pensar em de fato divulgar algo que eu produzi.

Alice – É meio assustador... Eu nunca postei nada no Instagram tocando. Pouca gente sabe que eu toco. Tipo, muita gente não sabe porque eu tenho bloqueio que nem a Rita de postar. Minha mãe: “ah, por que que tu não posta?”.

Gillian – “É só postar, ué”.

Alice – Teve um dia que eu mostrei alguém, uma pessoa cantando. E a pessoa tava assim, parada, sabe? Cantando desafinada – ela demonstra que a pessoa estava tocando violão. E a minha mãe: “E tu, que consegue fazer bem, não posta, pelo menos essa aí tem coragem, melhor que tu, que sabe fazer as coisas [e] não sabe mostrar”. Eu falei: mãe... (VÍDEO 29, Pos. 123-152).

ou aparente nas postagens. <https://tecnoblog.net/responde/como-mostrar-ou-ocultar-o-numero-de-curtidas-no-instagram/>

Gillian está iniciando a carreira como desenhista e ilustradora. O Instagram e o TikTok têm servido como plataformas para divulgação dos seus desenhos e de vídeos que mostram o processo de suas artes. Com um número considerável de seguidores, principalmente no TikTok, ela se mostra mais confortável em apresentar suas criações gráficas em um ambiente em que as pessoas não a conhecem.

Gillian – Eu acho que eu prefiro não ver a reação das pessoas. Tipo, quando eu olho as coisas na internet, eu fico, tá bom, a pessoa viu e a pessoa não sabe quem sou eu, ela não me conhece. Eu acho que eu me sinto muito mais resistente de mostrar pra uma pessoa ao vivo do que mandar pra ela por Whats, por exemplo (VÍDEO 29, Pos. 157).

Sobre sua criação musical, Gillian se sentiu igualmente à vontade com a ideia de publicação em alguma rede social. No entanto, ela enfatizou o desconforto que sente com a exposição da sua imagem, durante as combinações sobre publicarem ou não as canções criadas durante os encontros.

Áudrea – Mas e o som do que tu vai cantar e vai tocar?

Gillian – Também pode ser, eu tô tranquila com isso.

Áudrea – E a tua composição?

Gillian – Também pode ser, gravar a minha voz, qualquer coisa que não tenha um vídeo meu, só isso. (VÍDEO 32, Pos. 278-281)

Gillian – Eu tenho um bagulho que eu não tenho problema eu mostrar o que eu faço, mas eu tenho muito problema com aparecer. Contanto que não tenha a minha cara lá, que não tenha uma foto minha... (VÍDEO 29, Pos. 155-201).

Gillian explicou como mudou sua percepção sobre a própria voz pelo costume de se ouvir falando em gravações.

Gillian – É, pois é. Eu, agora tô acostumada a gravar áudio da minha voz. Porque antes eu não conseguia nem ouvir a minha voz, eu odiava. Eu saia correndo quando tinha alguma coisa com a minha voz. E daí eu lembro que durante as férias, pro final do ano passado, a gente gravou um vídeo pro *projeto*, que eu já não tinha nem botado a minha imagem, eu só botei um desenho meu. Botei no YouTube e deixei privado, só que eu cometi o erro de

deixar o link com a minha mãe. Então, toda vez que qualquer pessoa chegava lá em casa, eu, do nada, começava a ouvir eu, sou eu cantando essa música [as alunas riem]. E daí não tinha como fugir, porque a minha mãe tocava toda vez pra toda santa pessoa. E também outra coisa que começou a me ajudar, eu tenho uma conta no TikTok, vou assumir. E, às vezes, eu deixo meus desenhos lá e, às vezes, eu falo alguma coisa por cima do vídeo. E daí isso tá me ajudando a lidar mais com me ouvir. Mas me ver...

Áudrea – Te ouvir falando, mas e te ouvir cantando, como que é?

Gillian – Me ouvir cantando ainda é uma coisa mais ou menos, assim, ainda é um meio caminho andado, me acostumar com a minha voz e depois comigo cantando. Mas eu aparecer em vídeo ainda é uma coisa muito... (VÍDEO 29, Pos. 155-201).

É notável que, quando Gillian demonstra certa aversão à sua imagem ou som gravado, ela o faz referindo-se a se ver ou se ouvir, como uma ação particular. Dessa forma, o desconforto se manifesta antes de uma possível publicação desse material, o que indica que ele não é gerado apenas pela sua exposição, mas pela sua percepção de si mesma, de um ponto de vista externo.

Rita relata um episódio de desconforto com a publicação de uma gravação em vídeo, em que ela aparece cantando.

Rita – Eu achei que eu tinha superado isso uma época porque eu gravava mais e tal e depois eu parei, agora que eu tô fazendo aula de canto e tal. A minha professora, de tempos em tempos... Teve dois saraus e também tem muitas vezes que ela, tipo, gravou e botou pras pessoas da escola, pra divulgar a escola. Aí, nas vezes que entrou, tava lá no Instagram da coisa, aí minha mãe viu, me mostrou, e, tipo assim, eu não consegui ver nenhum vídeo. Eu vi que tava, eu tava ali, eu só fechei. Não consegui ver.

Áudrea – Mas tu não se incomodou a ponto de pedir pra tirar, alguma coisa assim?

Rita – Não, não tive coragem de pedir pra tirar. Não queria que vissem ou se alguém que eu conhecia tinha a conta... (VÍDEO 29, Pos. 155-201).

As sociólogas visuais Fink e Lomax (2016) fazem uma reflexão ética sobre imagens de meninas, publicadas em pesquisas visuais nos estudos *girlhood*. As autoras argumentam que imagens de meninas, que originalmente representam seu modo genuíno de ser, podem ser retiradas de contexto e utilizadas fora da academia.

Isso é preocupante, considerando que meninas e mulheres são alvo da sexualização de sua imagem, seja qual for sua natureza. Nesse sentido, as autoras sugerem recorrer a uma ética do cuidado e a um modelo de ética representacional. Enquanto a ética do cuidado apoia meninas a terem voz própria sobre os modos de exposição, a ética representacional orienta a contextualizar as imagens, dentro das culturas visuais e de mídia do tempo e do espaço em que são retratadas.

As apreensões de Fink e Lomax (2016) estão relacionadas às formas de divulgação de imagens no âmbito da pesquisa acadêmica com meninas. No entanto, essa forma ética de tratar imagens de meninas caberia em outros contextos, como, por exemplo, na escola de música, citada no relato de Rita. Dar voz às meninas sobre como desejam ser retratadas publicamente ou se desejam ter sua imagem publicizada faz parte da ética do cuidado, podendo vir a ser uma conduta coerente adotada por instituições, professoras e professores. O relato das meninas evidencia que adultos, muitas vezes, se utilizam da situação de poder implícita na relação aluna – professora/professor/família para inferir que determinadas exposições serão benéficas, pois a avaliam somente sob sua perspectiva. Rita, enquanto aluna, se conformou em apenas desejar que seu vídeo não fosse visto.

No início de seu relato, Rita conta como percebia que estava superando os sentimentos negativos quanto a ouvir sua produção sonora, através da prática de gravar com mais frequência. Ela acredita que não manter essa prática a levou a estagnar sua evolução nesse sentido. No entanto, quando Rita relata a situação em que sentiu que não havia superado o desconforto com a exposição, ela lembra de um episódio em que não teve nenhuma autonomia sobre o conteúdo publicado. Desse modo, é possível refletir sobre a origem do desconforto de Rita, que pode estar relacionada também à falta de cuidado ético com sua imagem, por parte de pessoas em situação de poder.

Alice relata outro episódio em que som e imagem, dessa vez da Banda B, foram gravados e publicados, sem uma combinação esclarecida sobre em qual rede social estaria acessível e para qual público. Em 2020, durante o período de isolamento social, quando o projeto de extensão adotou as aulas de música online, a Banda B

gravou um vídeo com a performance de uma das músicas do repertório, com captação de cada integrante em sua casa e, posteriormente, editado para que tocassem juntas no vídeo.

Alice – Eu achei que não ia ter tanta... que as pessoas não iam ter muito acesso a isso. Eu entendi, na verdade, que ela ia postar, mas que ia ser tipo canal privado, sabe?

Rita – Tipo o nosso [canal].

Alice – Mas aí foi no do Projeto. Teve mães de amigos que viram o vídeo e falaram “Alice, não sei o que” e eu fiquei, tipo, isso tá no YouTube pra todo mundo ver? [Ela apoia a cabeça nas mãos] (VÍDEO 32, Pos. 168-170).

Violet – No Instagram foi pior...

Gillian – Ah, eu achei bonitinho.

Katarina – Pior foi com a *colega*.

Alice – No Instagram foi pior.

Gillian – Que que tem a *colega*?

Katarina – Ela não pediu consentimento nenhum!

Áudrea – E botou no Instagram?

Katarina – Ela anunciou, ela nem perguntou, foi tipo assim (VÍDEO 32, Pos. 175-184).

A finalidade do vídeo era promover o encerramento do ano da escola, através de uma apresentação online, com horário e plataforma fixa, previamente divulgado para os familiares. Apesar da coordenadora da banda ter explicado todo o funcionamento das gravações e da apresentação, as meninas não compreenderam, naquele momento, o alcance de público que o vídeo teria, só percebendo isso quando ele já se encontrava compartilhado através do YouTube e do Instagram. Mães, pais, alunas e alunos compartilharam o link de acesso ao vídeo no Youtube e, através de uma ex-integrante da Banda B, o vídeo foi veiculado também no Instagram. Apesar de Gillian ter achado “bonitinho” o vídeo que gravaram, as meninas não se sentiram à vontade com a divulgação e o compartilhamento desmedido.

Em outro momento, Rita havia comentado sobre a forma como realizou essa gravação, dando a entender que não foi da maneira como ela acharia ideal, com o instrumento correto.

Rita – Eu não cheguei a, tipo assim, eu não cheguei a ver nem direito o início, porque eu lembro que, quando eu gravei, tinha sido estranho. Eu tava fazendo o baixo no violão, eu tava sem o baixo, no final ficou até meio descontraído o meu vídeo no negócio, mas, tipo, antes tava mais, aí teve que regravar e foi uma coisa muito, tipo, vai assim. E acabou que eu não achei que ia ser postado realmente, e aí quando eu me vi... Tipo, do tempo que a gente gravou até ser postado, eu mudei muito também, tipo, fisicamente, eu me olhei e eu fiquei... (VÍDEO 17, Pos. 53).

Nesse momento, Rita reforçou sua falta de entendimento sobre a postagem do vídeo e, apesar de ter mencionado anteriormente que seu desconforto se dava principalmente pela exposição da sua performance e criação, aqui ela mostra alguma preocupação com sua imagem, por considerar que mudou visualmente entre a gravação e o tempo em que o vídeo foi postado nas redes.

É possível que haja entendimentos diversos entre os atores envolvidos na publicação do vídeo de apresentação da Banda B. Professores e coordenadores do projeto de extensão, bem como mães e pais de alunas e alunos, conviveram com apresentações da Banda B nos últimos anos, sendo essas abertas ao público. Nesse sentido, talvez compreendam o compartilhamento de apresentações em vídeo, nas redes sociais, como um evento similar às apresentações presenciais e de público livre. Além disso, há o encantamento com a produção das filhas e alunas, que, na sua concepção, deve ser divulgada, por ser motivo de orgulho. Essa perspectiva do adulto pode ser observada anteriormente, no diálogo entre Alice e sua mãe, quando a mãe argumenta que Alice deveria gravar uma música cantando e tocando para postar nas redes sociais, dado que ela teria capacidade para performar melhor do que os que têm a coragem para tal feito.

Entretanto, é preciso considerar que meninas elaboram sua própria percepção do mundo. Sua rejeição a determinados modos de exposição online é baseada em

experiências, relações e reflexões sobre os significados dessa prática. Desconsiderar concepções e minimizar o desconforto de meninas ao se exporem são ações relacionadas ao gênero e encobertas pela noção do adulto, de que é preciso exercitar a autoconfiança para que meninas conquistem espaços. Retomo aqui à ideia de Björk (2011), sobre o “espaço-ação”, que, ao mensurar a coragem de meninas em nível individual, responsabiliza-as pelo merecimento de espaços. Dessa forma, a documentação, em filme ou fotografia, de ações e produções de meninas torna-se um constante prenúncio de que poderão ser jogadas aos leões, e se descobrirão inseridas na arena somente após avistarem o animal frente a frente.

Considerando que a ideia de incentivar meninas a ocuparem espaços e superarem a timidez parece propícia, vejo a necessidade de aprofundar os aspectos desfavoráveis dos modos de exposição pública apontados até o momento. Primeiro, mesmo que se faça necessário algum incentivo para que meninas rompam barreiras com relação a mostrar sua produção musical, surpreendê-las com o material divulgado e livre para compartilhamento pode não surtir o efeito desejado, como apontaram as impressões relatadas por Rita e Alice.

Segundo, é preciso considerar o que as meninas têm aprendido ao observarem mulheres e meninas ocupando espaços nas redes sociais. Elas relataram suas percepções sobre a ocupação dos espaços físicos e sonoros nas práticas musicais e trouxeram a experiência de assistir ao projeto Poesia Acústica, por meio da rede de compartilhamento de vídeos YouTube. As percepções, expostas pelas meninas durante nossa conversa, apontaram que as mulheres participantes do projeto foram desproporcionalmente criticadas, em relação aos homens, nos comentários por escrito sobre os vídeos. Além disso, elas relataram terem lido críticas que extrapolavam o campo musical e depreciavam os aspectos físicos das participantes, bem como seu modo de vestir ou arrumar os cabelos.

A observação crítica das meninas, sobre a forma como o público avaliou a produção das mulheres nesse projeto, se deu a partir da expectativa negativa que possuem a respeito de como mulheres são cobradas quanto à sua eficiência, seja qual for a tarefa que desempenhem. Esses aprendizados, que se estabelecem na sua

vivência enquanto meninas em um sistema patriarcal, constroem artifícios de preservação, que podem vir a embasar a rejeição que relatam sentir ao perceberem sua imagem exposta.

Dessa forma, a criação de espaços seguros, onde meninas possam compartilhar suas ideias e performances, sem que sejam interrompidas pela misoginia, pode servir como incentivo para a prática de expor o que produzem musicalmente, em detrimento de publicações impostas que, muitas vezes, desprezam seu consentimento. A experiência com as músicas compostas pelas meninas para a pesquisa aponta para um modo de relação com a exposição da própria criação, construído através das subjetividades que meninas musicistas compartilham, por integrarem o mesmo grupo subordinado pelo gênero.

Rita ainda critica as redes sociais como um espaço comercial, que exige a formatação dos produtos musicais para que sejam divulgados e consumidos de maneira efêmera.

Rita – Pra mim é meio isso assim, que, ao mesmo tempo que é algo de se esperar, ter que mostrar, por exemplo, pra uma banca, algo que eu produzo... Então é algo que eu vejo como uma barreira a ser quebrada, ao mesmo tempo que me incomoda nas redes sociais, tipo assim, me incomoda muito a ideia de que eu vou ter que produzir, vai ter que ser algo comercial ou minimamente apresentável... Porque, pra mim, não tem como fazer arte como tá agora. Porque é provável que tenha que pelo menos bombar um pouquinho no TikTok, sabe? E isso é algo que me assusta, porque eu sei que o que eu gosto de fazer não se encaixa.

Gillian – Não é o famoso...

Violet – Essa industrialização da música.

Rita – Mas é que eu gosto de tocar, eu gosto da banda, eu gosto de fazer... Por isso que pra mim, tipo, eu vou postar um vídeo e a pessoa pode fazer comentário... Não...

Áudrea – É isso que te incomoda? Não é as pessoas verem, é a resposta da plataforma?

Rita – Também... É, não me dá tanto... Saber que a pessoa pode tipo, “Ai, linda” e passar. Isso me dá...

Violet – É que se for ficar pensando no que cada um vai falar... Tipo, a plataforma abre espaço pra ti poder se expressar, mas também tem muito disso de sentir a pressão do que vai falar...

Katarina – Eu acho que pra tudo vão falar. Se tu ficar escondida, vão falar; se tu não ficar escondida, vão falar...

Alice – A gente nunca vai conseguir agradar todo mundo, né? Então acho que tem que agradar a si mesma (VÍDEO 29, Pos. 282-290).

Para Rita, ter tranquilidade para mostrar sua produção musical ao vivo, para uma banca, por exemplo, é algo que ela almeja conquistar com a prática. Porém, quanto às redes sociais, ela tece críticas que mostram um desconforto para além da ansiedade quanto à sua exposição. Rita não concorda com a forma, para ela mercantilizada, como a arte é exposta nessas plataformas e considera que o estilo de música que ela gosta de fazer não se encaixa nesse perfil. Violet, Katarina e Alice concordam com Rita, porém, adotam uma postura de resiliência e de incentivo à colega, o que, de certa forma, pode vir a servir de conforto a elas mesmas, considerando que também já relataram dificuldades e desgostos com postagens em redes sociais.

Violet também se mostra mais animada com a possibilidade de se apresentar ao vivo do que em gravações de vídeo.

Violet – É que tem uma relação, tipo, por mais que eu fique nervosa, eu gosto de mostrar pras pessoas. Ainda vídeo tem essa coisa de vai ficar lá, mas ao vivo, mostra pras pessoas, não sei o que vai acontecer, primeiro vem o nervoso, mas, depois que tu mostra e tu vê as pessoas “nossa, que legal”, eu fico muito grata de ver que as pessoas tão reconhecendo isso.

Áudrea – E tu recebe o elogio com felicidade?

Violet – Sim! Eu fico, tipo, “muito obrigada!”. Eu gosto disso, eu gosto de elogio porque tudo que tu coloca sentimento e tu vê reconhecimento é muito bom.

Áudrea – Então, é um pouco do ranço da plataforma mesmo?

Alice – É, pra mim é um pouco (VÍDEO 30, Pos. 20-38).

Alice e Katarina comentam sobre sentirem algum desconforto com a exposição em geral, por vergonha ou por não saber lidar com os elogios. No entanto, ambas

mencionam postagens em redes sociais quando relembram alguma sensação de insegurança com exposições.

Áudrea – Gurias, isso é relacionado a redes sociais ou é relacionado a ao vivo também? Tipo, chegou alguém, toca pra mim mostra essa música...

Alice – Ah, vergonha.

Katarina – Eu tenho problema com elogio. Eu não sei receber um elogio. Tudo que eu faço eu acho que tá ruim, sabe? Aí eu não consigo receber um elogio. Eu não sei como reagir. Aí, por isso que eu não gosto de postar. Qualquer pessoa que chega “Ah, que legal, tava tocando”...

Alice – Eu tenho uma coisa que eu acho que é aprovação, assim, não sei por quê. Acho que das redes sociais mesmo. Esse negócio de postar foto... (VÍDEO 29, Pos. 201-212).

A exposição das práticas musicais de meninas em redes sociais precisa ser compreendida através das subjetividades que compõem os modos de ser menina na atualidade. É preciso considerar o lócus social, construído pelo sistema patriarcal milenar, que opera no sentido de subjugar mulheres desde o nascimento e que, portanto, atinge a meninas de todas as idades. Nesse sentido, a exposição de uma menina tem significados peculiares que precisam ser observados nas suas especificidades, como as violências e abusos, que são direcionados a esse grupo (Lerner, 2019).

Bowman (2012) explica que, apesar de bens internos e externos serem igualmente bens, que beneficiam os indivíduos de uma prática, o excesso de bens externos pode prejudicar os bens internos, que são aqueles pelos quais a prática existe e que só podem ser alcançados através dela (Bowman, 2012). A partir dos relatos das meninas, sobre experiências com a exposição nas redes sociais, podemos perceber que, de certa forma, os bens internos da prática de compor ou performar músicas foram acometidos por esses excessos nas ações relacionadas aos bens externos dessas práticas. É possível perceber que os movimentos das meninas, quanto aos produtos visuais divulgados, que se iniciaram pela rejeição à divulgação

em si, posteriormente ligaram-se ao desprezo pela própria imagem e pelo som que produziram nesses espaços.

Bowman (2012) discorre sobre a necessidade de investir em processos coletivos que sustentem a integridade dos praticantes. As práticas musicais podem ter significados que se estendem além dos limites da música, capazes de criar universos éticos com recursos para o desenvolvimento pleno, em um exercício constante de comunicação e conexão entre indivíduos (Bowman, 2012).

O ensino deve, portanto, ser encarado como um “campo relacional” que nutre e cria “conversas intra e interpessoais nos quais [o professor] reconhece a si e a seus alunos como participantes **pensantes** e autorreflexivos”⁵⁶ (Bowman, 2012, p. 14, tradução própria).

Durante o período em que estive como coordenadora da orquestra juvenil e da Banda B, percebi que as meninas manifestaram grande parte de suas demandas de forma privada, através de uma conversa individual com a professora, ao final do ensaio, ou em comunicação direta por WhatsApp, evitando conversar ou expor suas ideias para o grupo. Os encontros para a pesquisa proporcionaram um espaço em que percebi suas ideias e opiniões fluírem com tranquilidade, porém, não abdicaram da necessidade de serem incentivadas, através de perguntas e intervenções direcionadas a saber mais sobre o que desejam.

Dessa forma, a abertura de espaços musicais para meninas, por si só, não garante o exercício da autonomia das participantes. As longas conversas sobre os destinos dos produtos musicais, que se deram durante os encontros para esta pesquisa, nos mostram que não há uma relação direta entre a existência de um local de escuta e construção da confiança. O trabalho em conjunto entre professoras e alunas envolvidas nesses espaços poderá ensinar às meninas como reestabelecerem a confiança na sua própria produção musical, bem como, orientar as professoras

⁵⁶ Teaching should thus be approached as a “relational field” that nourishes and creates “intra- and inter-personal conversations in which [the teacher] recognizes herself and her students as thoughtful, self-reflective participants.”

sobre quais os meios são adequados para cada grupo. Sobre a Banda B, compreendi que as meninas não apenas consideram as redes sociais como espaços que acentuam a relação de desconforto com a exposição do que criam e performam. Elas trouxeram críticas sobre a estrutura e o funcionamento desses espaços virtuais, que também justificam algum resguardo com seu conteúdo.



Imagem 13: Katarina, Violet e Rita em momento de ensaio

Fonte: fotografia da autora

6 PRÁTICAS MUSICAIS E DIÁLOGOS ENTRE MENINAS

O planejamento dos encontros com as participantes da pesquisa previa uma delimitação entre o tempo de entrevista, para conversar, e o tempo de ensaio, para tocar. No entanto, essa forma de condução dos tempos acabou sendo flexibilizada quando confrontada com o modo como as meninas interagem presencialmente. Na prática, cantaram e tocaram espontaneamente, sempre que se lembravam de uma música, durante um assunto da entrevista e, da mesma forma, compartilharam reflexões, histórias pessoais, críticas e gostos musicais durante o ensaio do repertório. Os diálogos, através de palavras, olhares, gestos ou sons, seguiram processos similares e são intrínsecos à maneira como fazem música juntas. Desse modo, este capítulo discorrerá sobre particularidades observadas nas práticas musicais entre as meninas, compreendendo-as como características alinhadas ao seu modo de estarem juntas.

6.1 Horizontalidade na performance musical

Katarina – Cada uma tinha um espaço, sabe? Era um tipo um espaço assim, tipo, todo mundo assim [faz um gesto horizontal com as duas mãos], não tinha ninguém [faz um gesto alternando as duas mãos verticalmente] desparelho (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 379-380).

Katarina evoca a representação de horizontalidade para ilustrar suas relações com as colegas de banda. Assim, ela enfatiza a ausência de hierarquias na construção das sonoridades, o que percebi em todas as etapas do processo de tocar e gravar as composições em grupo.

O'Brien (2016) relata a maneira cooperativa e democrática como mulheres costumam escrever músicas e performar. De acordo com suas entrevistadas, em um grupo de garotas não há intenção de julgamentos sobre modos de tocar, sendo menos focado no ego e mais na coletividade. Nesse sentido, a autora considera as *girl bands*

como um “minicoletivo feminista, com ênfase na igualdade e no sentido de um espaço criativo separado dos homens”⁵⁷ (O’Brien, 2016, p.16, tradução própria), independentemente de serem ou não feministas conscientes.

A ausência de hierarquias na Banda B foi estabelecida desde o princípio, em 2019. Mesmo que não houvesse um acordo verbal sobre essa conduta, o ambiente de igualdade foi se fortalecendo no decorrer dos ensaios, na alternância das meninas para a escolha de repertório, para o solo vocal e para os instrumentos preferidos. Os reflexos desse modo de praticar música coletivamente se dão na sonoridade da banda e são percebidos pelas meninas como um diferencial em termos de qualidade do som.

Alice – Assim, eu posso estar sendo injusta, mas eu acho que a gente é mais criativa em muitas coisas da música, nos arranjos, sabe? Eu acho que nas outras bandas eu não via isso. Tipo, ai, fazer segunda voz ou um solo ou alguma coisa, nas outras bandas eu não via essa criatividade que a gente tinha, sabe? De pegar uma música e ser sempre a mesma coisa, ah, ou tocar igual...

Áudrea – Tudo igual à banda de origem?

Alice – Exato! (VÍDEO 23, Pos. 194-196).

De certa forma, é essa maneira mais igualitária de arranjar as músicas do repertório que diferencia o resultado sonoro das meninas, visto que a adaptação para que todas cantem ou participem instrumentalmente exige mais dedicação na elaboração dos arranjos. A necessidade que encontraram de compartilhar o espaço sonoro as levou a criarem mais linhas melódicas para os vocais, bem como a dividirem versos e solos instrumentais, ampliando a variedade de timbres e a textura musical.

A experiência e habilidade de tocar instrumentos musicais foi referida por Alice como técnica. Na fala a seguir, ela avalia que os meninos das demais bandas do projeto têm técnica, mas não a utilizam de maneira criativa. Para Alice, uma maneira

⁵⁷ mini feminist collectives, with the emphasis on equality and the sense of a creative space that is separate from men.

criativa de utilizar essa técnica se configuraria em imaginar além do que está proposto no arranjo original da música que tocam.

Alice – Eu acho que eles têm muita técnica, mas eles não usam a técnica que eles têm pra fazer certas coisas, sabe? Já a gente, a gente não tem, talvez, tanta técnica, mas a gente imagina coisas além e a gente tenta fazer isso. Já eles que têm, não fazem (VÍDEO 23, Pos. 206).

Ao observar os ensaios das bandas formadas predominantemente por meninos no projeto, Katarina avaliou a sonoridade, relatando desconforto com o desequilíbrio entre os instrumentos.

Katarina – Sempre que eu via os ensaio deles, o som... era tudo desregulado, tipo assim, era o baixo tocando mais alto, a bateria estralada assim, tipo, parece que não tinha...

Alice – Harmonia.

Katarina – Harmonia, exato! Tipo, o som não tava, tipo, certinho e tal, sabe?

Gillian – Por mais que eles fossem os mais popularzinhos.

Katarina – Não, a música saiu boa, sabe? Mas eu acho que não era muito... É diferente, sabe? Não consigo explicar isso (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 165-169).

A percepção de falta de harmonia observada por Katarina revelou um modo de tocar no qual os integrantes são mais independentes, com foco maior na performance individual do que no resultado sonoro do grupo. Nesse sentido, Katarina apontou a forma de comunicação das mulheres como uma vantagem para a construção coletiva do equilíbrio sonoro entre os instrumentos musicais e as vozes em um conjunto.

Katarina – Eu acho que mulher é muito mais comunicativa e também acho que mais sensível. Não sensível no sentido fraco.

Gillian – De chorar...

Katarina – É, mais sensível ao olhar do outro, sabe? Não tô falando todas as mulheres, né?

Gillian – Se tu chegar e assim, ah, assim, achei que tu tá tocando muito violão nessa parte, posso tocar um pouco também? Daí, tipo, lógico!

Katarina – É, eu imagino de forma geral assim, eu acho que mulher é muito mais sensível e comunicativa, né? Ela fala mais, é mais expressiva... Que, normalmente, os homens não têm muito isso, sabe? Não tô falando de todas as mulheres.

Gillian – E nem todos os homens.

Katarina – Exato!

Gillian – Existem exceções à regra, mas num grande geral... (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 155-162).

Ao mesmo tempo que as meninas generalizam as sensibilidades de homens e mulheres, desconfiam dessa generalização, acrescentando exceções, como “não todas das mulheres” e “nem todos os homens”. Para Katarina, a capacidade de comunicação e expressão das mulheres está associada à sensibilidade. Porém, ela enfatizou que não falou no sentido de fragilidade, mas de uma inteligência voltada à percepção do outro e à construção da coletividade. Esse modo de diálogo foi observado em momentos em que as combinações musicais eram o foco da conversa. Nesse sentido, percebo que a horizontalidade, mencionada por Katarina, foi construída com base nesse tipo de comunicação.

6.2 Modos de dialogar na prática musical

Considerando que o foco de observação sobre as práticas musicais não pode prescindir da atenção à conversação, utilizarei neste capítulo alguns conceitos que irão conduzir o entendimento sobre as ações comunicativas das meninas. Assim, a linguagem observada nos encontros, tanto nos momentos de diálogos entre meninas, quanto nos momentos de ensaio do repertório, foi analisada como um sistema composto de elementos verbais e não verbais, o qual integra fala e gesto em uma unidade indissociável (Oliveira, 2021).

Oliveira (2021) expõe como característica de organização da conversação a interação entre falantes, com ocorrência de pelo menos uma troca interlocutiva em interações centradas e coordenadas no tempo. Segundo o autor, o encontro conversacional pode ser de natureza relativamente simétrica, em que ambos os interlocutores podem tomar a palavra e escolher o tópico do discurso, ou de natureza relativamente assimétrica, em que “o uso da palavra é privilégio de um dos interlocutores, que pode começar o diálogo, conduzindo e mudando o tópico (Oliveira, 2021, p. 94). Nesse sentido, o discurso entre professora e alunas pode ser compreendido como de natureza assimétrica, visto que a professora, no espaço e tempo de aula, concentra esse poder no uso da palavra (Oliveira, 2021).

A análise da conversação nesta pesquisa incluiu a observação de aspectos não verbais de gestualidade que provêm da natureza do fazer musical. Assim, ações como tocar o instrumento ou cantar, seja permeando ou não a fala, são compreendidas como um gesto de comunicação entre as meninas. Com o intuito de compreender os modos de diálogo que se estabeleceram entre as meninas durante essa prática musical, foquei em dois momentos de conversas que se deram na elaboração e ensaio dos arranjos das composições de Rita e de Katarina.

Rita, para o arranjo de sua composição, Samba da Madrugada, optou por dividir a voz principal com Alice. O trecho a seguir mostra como foi a combinação das duas para a definição das partes que cada uma cantaria.

[Rita e a Alice estão uma ao lado da outra conversando. Rita, à esquerda, tem um violão em mãos. Alice, à direita, segura um celular onde elas observam a letra da música. É possível escutar o som do teclado sendo tocado na sala].

Alice – Não, eu tinha pensado em fazer “minha insônia desenfreada”, aí eu, “deu a luz a mais uma poesia pra me salvar da solidão”. Aí tu entra de novo.

Rita – Ahan. “Só o samba da madrugada” [elas falam a letra juntas] e o “madrugada” junto.

Alice – O madrugada eu faço junto.

Rita - Aí...

Alice – Aí aqui a gente faz junto? [ela aponta para o celular].

Rita – Sim, eu acho que sim. “E quando a vontade de ficar”...

Alice – Tá. Tu pode fazer assim: “E quando a vontade de ficar”, faz “de ficar” [ela canta para demonstrar].

Rita – Esse que é o problema, né?

Alice – Ah, eu não sei, na verdade. Tô perdida [elas riem]. Essa frase aqui eu nunca sei o ritmo: “como cura incurável” [Rita canta].

Rita – Eu posso fazer essa também.

Alice – Tá. E aqui a gente faz que nem a gente fez agora.

Rita – Isso.

Alice – Tá, vamos de novo então, só pra ver (VÍDEO 21, Pos. 2-15)

A composição é de Rita, porém as ideias para o arranjo das vozes foram elaboradas por ambas, da mesma forma como fazem para combinar músicas do repertório da banda. Alice iniciou o diálogo oferecendo uma ideia inicial para divisão das primeiras frases do refrão, o que Rita aceitou com facilidade. Quando Alice teve dúvida sobre a parte que cantariam juntas, Rita expôs sua opinião de forma clara e, muitas vezes, exemplificou cantando.

[Rita começa a tocar o violão e a cantar. Alice observa a letra no celular. É possível escutar as outras meninas conversando enquanto elas ensaiam].



Imagem 14: Rita e Alice combinando a divisão das vozes da composição de Rita

Fonte: fotografia da autora

Alice – Essa parte eu não sei o ritmo [Rita para de tocar para observar a letra no celular]: “E pensar no futuro que não vamos ter”. [Rita canta para demonstrar o ritmo e Alice tenta acompanhá-la]. Tá [Alice concorda com a cabeça]. Tá, aqui desde o...

Rita – Ahan, ahan... Pera, vamos de novo. [Ela recomeça a tocar e Alice continua a cantar a partir de algumas frases anteriores].

Alice – Faz comigo [ela diz antes da frase “E pensar no futuro que não vamos ter” e as meninas cantam juntas. Alice canta mais uma parte]. É assim? Eu não sei como se faz. [Rita assente e canta a mesma parte para demonstrar]. Tá. É tu ou eu?

Rita – Não, tu. Peraí. [Alice volta a cantar].

Alice – Peraí, fiz errado de novo. Eelas seguem em frente].

Alice –Tá, vamos desde o início, ou vamos desde aonde? Aqui? Pode ser? [Rita concorda. Alice recomeça a cantar]. É tu [ela diz para Rita eventualmente].

Rita – Opa, eu me enganei.

Alice – Acho que eu tô devagar, né?

Rita – Não, tá certo.

Alice – Tá certo? Tá. Tá, então vai de novo?

Rita – Ahan.

Alice – Vai [elas continuam a cantar]. É possível escutar outro violão e as vozes das demais alunas conversando]. A gente pode fazer as duas essa parte, só que eu não entendi. A gente faz as duas, aí essa parte aqui [ela aponta para o celular] a gente canta junto ou a gente faz cada uma, uma?

Rita – Ai, não. Eu acho que eu prefiro que a gente faça junta.

Alice – Juntas? Tá. Tá, então “da madrugada”, a gente começa juntas depois. Tá. [Elas voltam a cantar]. Eu errei a entrada?

Rita – É.

Alice – Tá [ela segue em frente na música]. Aí vai tu de novo [elas terminam de cantar]. Tá, é isso, né? [Elas olham para mim atrás da câmera]. Tamo se ajeitando aqui, sora, porque é meio complicado [as alunas riem].

Rita – É.

Áudrea – Depois vocês podem dar mais uma ensaiada.

Rita – Ahan, tá.

Alice – Tá (VÍDEO 21, Pos. 16-37).

Alice e Rita planejam o compartilhamento da linha do canto para a canção de Rita a partir dos versos que observam na tela do celular. As combinações se dão nos âmbitos da linguagem verbal e não verbal, que ora se alternam, ora se sobrepõem, invariavelmente de forma cordial. A linguagem verbal é utilizada para introduzir as ações musicais, de modo que uma menina chama a atenção da outra para que iniciem algum trecho juntas, para que repitam algum verso ou para solicitar a correção de algum elemento.

Além disso, a expressão verbal sobre o próprio erro ocorreu com frequência, seja após uma execução insegura ou, até mesmo, antes de cantar alguma parte. No início do diálogo, Alice para de cantar antes que inicie uma parte em que apresenta dúvidas e anuncia: “essa parte eu não sei o ritmo”. Após a demonstração de Rita, Alice a acompanha cantando, solicita uma repetição e certifica-se com Rita sobre a forma como cantou: “é assim?”, e, antes mesmo de Rita responder, Alice comenta: “eu não sei como se faz”.

A linguagem gestual de performance ocorreu predominantemente quando, ao invés de falar qual seria o modo correto de cantar, as meninas demonstraram cantando. Rita é quem possuía maior conhecimento sobre a música que estavam ensaiando, pois tratava-se de sua própria composição. Portanto, foi ela quem mais se utilizou das demonstrações para responder às dúvidas de Alice.

Abramo (2011) observou os processos de comunicação entre integrantes de bandas compostas unicamente por meninos, unicamente por meninas e mistas. Sobre os processos das meninas, o autor apontou um cenário mais colaborativo em relação aos outros grupos. De forma semelhante ao modo das meninas da Banda B se relacionarem, o grupo pesquisado por Abramo (2011) também não elegeu uma líder, mantendo uma horizontalidade na hierarquia. Sobre a forma de comunicação, Abramo (2011) cita a presença de uma fronteira clara entre linguagem verbal e não verbal: as meninas falavam sobre música e tocavam música em momentos diferentes, nos quais as transições também eram marcadas por instruções verbais.

Observo que existem particularidades da linguagem verbal e não verbal entre as meninas da Banda B, que ocorreram no sentido daquilo que tentam demonstrar.

Assim, os questionamentos ou inseguranças de Alice sobre aspectos da melodia, como a divisão rítmica, velocidade ou alturas das notas musicais foram respondidos diretamente pela interpretação musical de Rita, que cantou e tocou para que Alice ouvisse e aprendesse esses elementos através da repetição. Quanto às combinações ou dúvidas de Alice sobre a estrutura da música, como quais partes cantariam juntas ou como seriam as repetições, Rita optou por responder verbalmente.

Nesse caso, essa transição entre linguagens verbal e não verbal se deu conforme a necessidade, considerando a informação que seria passada à colega em cada momento, tendo como prioridade a comunicação mais eficiente para a prática musical. Rita, nessa ocasião, não performou para seu próprio deleite, mas para contribuir para o aprendizado de Alice, que se tornou um importante elemento para o progresso da dupla de cantoras na performance de sua composição.

A linguagem gestual de Rita e Alice se coaduna com o tom de gentileza observado na fala. As meninas demonstraram atenção para o que a outra mostrava ou falava, através da orientação do corpo e do direcionamento do olhar, além de ostentarem expressão serena, com sorrisos frequentes, mesmo em momentos de erro. A proximidade das duas, sentadas lado a lado, permitiu uma interlocução pouco intensa em termos de volume do som das vozes, se configurando como um tipo de conversa que buscava cumplicidade na realização da tarefa. Essas características da troca comunicativa entre Rita e Alice são procedimentos de validação interlocutória, que se deu por sinais de engajamento mútuo na conversação (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

O resultado musical que transcorreu desse ensaio de Rita e Alice foi a gravação das vozes da composição de Rita, Samba da Madrugada. Esse material fonográfico refletiu a “natureza relativamente simétrica” (Oliveira, 2021, p. 93) das meninas dialogarem: o samba lento foi cantado com suavidade e alternância entre as vozes de Rita e Alice. A troca das vozes se deu como um convite de uma menina para que a outra cantasse. Elas ofertaram espaço para a presença da outra no tempo da música e respeitaram as intensidades vocais, cada uma sustentando particularidades do seu timbre. Rita é a compositora, porém não dividiu a linha do canto em partes desiguais,

tampouco em partes mais importantes. Observou o que seria mais confortável para cada cantora e melhor para o resultado da música.

No ensaio da composição de Katarina, os diálogos apresentaram aspectos semelhantes ao ensaio de Rita e Alice, no que tange às formas de usos das linguagens verbal e não verbal, bem como a priorizar a coletividade da prática. No trecho a seguir, Katarina orienta Alice, no teclado, e Violet, no violão, sobre como tocar sua composição.

[Katarina está sentada entre Alice, que toca o teclado, e Violet, no violão. Ela inicia o ensaio de sua composição com algumas correções sobre a sequência de acordes tocada por Alice].

Alice – O quê? – dirigindo-se a Katarina.

Katarina – Teve uma parte da música que eu vi só no vídeo, na gravação, no caso, da sora. E tu não trocou de acorde. Aí tu, tipo... Não, vou te mostrar como eu faço. Sabe os acordes do refrão?

Alice – Sei [Katarina começa a tocar o violão e cantar].

Katarina – Sabe essa parte do refrão? Tu vai tocar de novo aqui [ela aponta para a folha de Alice em cima do teclado e elas tocam juntas].

Katarina – Aqui.

Alice – Calma aí, deixa eu ver, cadê?



Katarina – Aqui [ela aponta]. São os mesmos acordes do refrão, tá?

Alice – Ah, tá, tá [elas tocam juntas].

Katarina – Só que é, ao invés de ser quatro tempos, vai ser dois, sabe assim?

Alice – Tá.

Katarina – É que eu não sei tocar tecla [elas tocam juntas novamente]. Troca.

Alice – Tá [elas seguem tocando]. Tu não trouxe? [Elas param de tocar].

Katarina – É que eu não sei se tu... São três acordes agora, no refrão.

Alice – Dois.

Katarina – Dois?

Alice – Ahan.

Katarina – Bah, eu acho que a sora não colocou [Violet começa a tocar a violão].

Alice – Talvez, é, pra mim é só isso aqui.

Katarina – A música toda?

Alice – Não, aí tem o fá [ela demonstra].

Katarina – Bah, eu não sei em que parte tu tá aí...

Alice – Peraí.

Katarina – É porque eu não sei... É que no violão tem mais perto.

Áudrea – Toca junto com ela uma vez. Cadê o teu violão? Ah, tá ali. Oh, Katarina [eu coloco um banco na frente do piano].

Katarina – Eu posso sentar aqui [ela permanece fora do enquadramento da câmera].

Alice – Tem uma hora que eu me atrapalho muito, que eu mudo de acorde.

Katarina – Vamos lá, então. Opa, eu esqueci de botar...

Áudrea – Hoje a gente vai conversar no fim porque a Rita vem mais tarde, tá?

Katarina – A Rita vai trazer baixo, eu acho.

Áudrea – Vai.

Katarina – Tá, vai [dirigindo-se a Alice].

[Alice e Katarina começam a tocar juntas no minuto 14:04. Violet se levanta e se senta no banco de frente para o teclado com o violão e uma folha sobre as pernas. Ela começa a tocar junto com as outras alunas e Katarina canta. Gillian se senta atrás de Violet, ainda no celular. Elas fazem uma pausa].

Violet – Essa parte... [e retomam a música].

Alice – Tem uma parte que eu tô errando [Alice e Violet seguem tocando seus instrumentos. Katarina se levanta e conversa com Gillian].

Gillian – Ela não gravou mesmo porque não tá tão boa assim.

Katarina – Mas qual que é? É de desenho também?

Gillian – Ahan.

[Violet se levanta e se senta no fundo da sala ao lado de Gillian. Katarina volta para o seu lugar, fora do enquadramento da câmera. Alice segue tocando].

Alice – Vai pra essa [referindo-se à nota]?

Katarina – Não. Qual que é essa?

Alice – Aí depois pra sete... [Alice toca o teclado e canta] (VÍDEO 11, Pos. 70-118).

A partir da filmagem do ensaio anterior, que compartilhei no grupo de WhatsApp, Katarina observou que Alice não estava realizando uma troca de acorde no momento certo e, de modo objetivo e cordial, aborda o assunto. Alice demonstrou esforço em aprender a forma correta de tocar, ouvindo as instruções de Katarina e prestando atenção nas demonstrações com o violão. Katarina ouve com atenção as dúvidas de Alice e procede de forma ativa, convidando-a para tocarem juntas: “vamos lá, então”.

Nesse processo, Alice repetiu algumas ações que foram observadas enquanto ela aprendia a canção de Rita: justificou-se por não saber a música inteira e interagiu verbalmente enquanto tocava, através de questionamentos sobre o que deveria fazer a seguir. Na conversa que segue, Alice e Katarina acabaram percebendo que havia um impasse na comunicação e recorrem a mim, solicitando alguma forma de intervenção.

Alice – Sora, tem uma parte aqui que eu não sei o que que é [ela segue tocando o teclado].

Violet – Sim, é que tem umas partes que eu vou me perder um pouquinho... Porque ela, tipo, troca, e tem uma hora que ela fica aqui e depois...

Katarina – O “ai, se eu pudesse” tu pode fazer assim, olha [Katarina levanta e pega o violão de Violet para demonstrar].

Alice – Sora!

Áudrea – Oi?

Alice – Tem um acorde aqui que eu tô olhando, mas eu não sei o que eu tô fazendo.

[Eu assisto Katarina tocando] .

Áudrea – Ah, essa parte.

Katarina – Isso. É que, tipo, não fica, como é que eu posso... Não fica em quatro. Como que eu posso, esqueci. [Violet estende a folha da partitura para Katarina, que não a aceita].

Áudrea – No início ou no fim? [Katarina toca mais uma parte].

Katarina – Aqui, tipo, corta, dois tempos, aí fica [ela volta a tocar e cantar]. Aí segura.

Áudrea – Ah, tá. Tu passou isso pra Alice também?

Katarina – É, é que ela disse que não... Nos acordes do refrão que era tipo... [ela canta e toca para demonstrar]. Tu continua no mesmo?

Alice – Uhum [Alice toca]. Ah, não. Eu faço, peraí. Ela toca enquanto eu canto.

Katarina – Tá, os acordes do refrão tu vai usar no “ai se eu pudesse” também.

Alice – Tá.

Katarina – Tipo, vamos do “temos”. [Elas tocam juntas. Alice para]. Continua.

Alice – Continua? [Elas seguem tocando].

Katarina – Agora [ela canta “ai, se eu pudesse”, Alice para de tocar].

Áudrea – Agora o “ai, se eu pudesse”, do começo aquele do refrão.

Katarina – É, eu comecei do refrão. Aí troca.

Alice – Como assim?

Áudrea – Assim, tá certo.

Alice – Mas eu fiz isso durante o tempo inteiro.

Áudrea – É?

Alice – Ahan.

Katarina – Então tá certo.

Áudrea – É. Sabe aquela parte do “bem que eu podia”?

Alice – Sim, aí fica [ela toca para demonstrar].

Áudrea – Sabia que o “ai, se eu pudesse” é a mesma coisa?

Katarina – O “ai, se eu pudesse” são os mesmos acordes.

Alice – Cadê o “ai, se eu pudesse”? [Katarina aponta na folha]. Tá, mas aí fica... [Alice toca para demonstrar e Katarina canta] Aí o refrão fica... [Alice toca e canta].

Áudrea – É. Tá, e como é que é o “ai, se eu pudesse”, Katarina?

Katarina – Fica...

Alice – Aí só fica os dois acordes...

Katarina – Tá, pode ser também, eu não sei. Não muda tanto assim, né?

Áudrea – Eu acho... Eu não sei, é que depois dá uma explosão maior no refrão, quando deixa pra mudar só lá. Tu que sabe...

Katarina – Acho que dá pra deixar assim também.

Alice – Não sei, eu não tô entendendo.

Áudrea – Faz uma vez aí do, um pouquinho antes.

Alice – Pois é.

Katarina – Do... Ah, é. Não, mas é que fica os mesmos acordes [Katarina toca para demonstrar e Alice se junta a ela]. A primeira parte do refrão [ela canta “ai, se eu pudesse”]. Troca. Volta o primeiro acorde do refrão [Violet sai do enquadramento da câmera].

Alice – Tá, mas é que o primeiro acorde é assim [ela demonstra].

Áudrea – Tá, faz o “ai, se eu pudesse” de uma vez. [Katarina toca]. Ah, ela tá fazendo isso.

Alice – O que que ela tá fazendo?

Áudrea – A progressão do refrão [eu me aproximo de Alice].

Katarina – É que eu não entendo teclado, então não sei quais são.

Alice – É que eu tô fazendo esse aqui, olha.

Áudrea – Ela quer que faça o mesmo do “bem que eu podia”...

Alice – Só que aí tem o fá.

Áudrea – É, esse fá...

Alice – Fica estranho.

Áudrea – Katarina? Eu acho que é esse fá no “bem que eu podia” [eu toco].

Alice – Fica estranho.

Áudrea – Eu acho que é aquilo ali que ela tava fazendo mesmo, só em outra inversão.

Katarina – Pode ser, não entendo teclado, então não sei quais são os acordes.

Alice – É que tem um acorde que tá estranho aqui.

Áudrea – Deixa eu só ver o que tu fez aqui [dirigindo-me a Katarina]. [Alice segue tocando o teclado] (VÍDEO 11, Pos. 129-190).

Alice e Katarina passaram por uma dificuldade na comunicação, que se desenvolveu por estarem tocando instrumentos diferentes. Katarina demonstrou o erro de Alice no seu violão e Alice tentou corrigir no teclado. Alice não toca violão e Katarina tem alguma experiência no teclado, mas sente-se mais à vontade tocando o violão, quando precisa recorrer a um apoio instrumental.

Apesar de terem recorrido a uma linguagem técnica, nominando corretamente acordes e tempos da música, o domínio desse conhecimento não deu conta da abstração necessária para que se comunicassem verbalmente com mais eficiência sobre o trecho em que se encontravam em desacordo sobre o momento de troca de acordes. O recurso da linguagem não verbal de tocar o instrumento e propor a imitação da performance, que poderia complementar a comunicação das meninas sobre música, foi impedido pela distinção entre os instrumentos que tocavam. Katarina tentou encontrar palavras para explicar, falando de forma reflexiva: “como é que eu posso...” e repetiu algumas vezes que não entendia de teclado, justificando não estar conseguindo auxiliar Alice.

Quando Alice tocou o acorde de Fá, o qual Katarina havia solicitado, sentiu uma estranheza na sonoridade, que parecia diferente do mesmo acorde tocado no violão. Nesse momento de impasse recorreram a mim, com o propósito de traduzir o que uma não conseguia enxergar no instrumento da outra. Percebi que a estranheza de Alice poderia justificar-se pela diferença na inversão do mesmo acorde tocado no violão e no teclado, ou seja, era o mesmo acorde de Fá, porém em uma ordem diferente do conjunto de notas que o integra, do grave para o agudo.

O trecho a seguir trata da sequência do ensaio da música de Katarina. Nesse momento, decidi intervir para que a dinâmica de ensaio fosse revitalizada, pois as meninas pareciam ter se cansado das tentativas frustradas de comunicação, que fizeram o estudo da música se estender por mais tempo do que o de costume. Assim, dirigi o estudo da parte do teclado com Alice, depois sugeri que ensaiassem as três

meninas juntas: Alice, Katarina e Violet. Assim que percebi que haviam retomado o ritmo, sugeri que Katarina desse segmento à observação do que Alice e Violet estavam tocando. Porém, segui orientando Alice, que dessa vez estranhava o acorde tocado no teclado pela sua distinção de timbre, quando comparado ao violão. Além disso, julguei importante orientá-las, no momento da prática, para que acolhessem os erros como parte do processo de ensaio, encorajando-as a dar continuidade à música, independentemente das inseguranças, pois elas podem ser sanadas nesse processo, dispensando a comunicação verbal sobre prenúncios de erros e suas consequentes pausas na fluidez da música.

Áudrea – Tu vai fazer o “ai, se eu pudesse” com... Vai pro Fá aqui [eu me aproximo do teclado para indicar a partitura]. Eu canto e Alice toca.

Alice – Fica estranho, não fica?

Áudrea – É, mas dessa vez é o timbre, a gente se acostuma [eu rio].

Alice – Tá, pera aí.

[Alice toca e eu canto].

Áudrea – E aí fica no Mi. Fica aí e volta. Isso.

Alice – É, eu lembro que a gente fez isso.

Áudrea – Faz uma vez vocês três, pode ser? Aí vai experimentando o solinho. De repente a gente pode gravar mais já.

Violet – Tá...

Katarina – Vamos fazer o meu violão, aí eu consigo... [Ela se senta na frente do teclado].

Áudrea – Isso, fica na regência. Vai cantando e...

Violet – Aí essa tá errada.

Áudrea – Não tem problema, a gente vai errando e vai fazendo.

Alice – Sora, eu continuo nesse, na segunda volta, nesse...

Áudrea – Onde é que tu tá na letra?

[Alice aponta a folha, eu começo e cantar e ela toca].

Alice – Aí fica aqui, né?

Áudrea – Fica de novo, aí vai e termina no Lá.

Alice – Tá.

Áudrea – Como é que é a letra ali, Katarina? Canta a divisão.

Katarina – Como assim?

Áudrea – “Ai, se eu soubesse”.

Katarina – Ah, tá. Aí faz o pré-refrão de novo pro refrão.

[Alice segue tocando e eu canto com Katarina].

Áudrea – Isso, acho que é isso.

Alice – Ok.

Katarina – Vai do início então.

[Alice e Violet começam a tocar juntas. Eu mudo a câmera de lugar, de modo que ela filma Violet do lado esquerdo tocando violão, Alice no meio tocando teclado e Katarina do lado direito].

Violet – Tu vai tocar?

Katarina – Não, eu só tava vendo se tu tá fazendo os acordes certos.

Violet – Ah, tá.

[Alice e Violet param de tocar].

Katarina – Tá, vamos do início então, do refrão.

Alice – Um, dois, três, e...

[As alunas começam a tocar. Violet interrompe para arrumar o cabelo e logo volta a tocar. Katarina começa a cantar em seguida].

Violet – Aí deu?

Katarina – Aí vem o pré-refrão.

Violet – É difícil.

Katarina – Isso, vai de novo esse aí. O ré. Não, o ré é o mesmo desenhado [as meninas param de tocar, Violet retoma e Alice a segue]. Vai de novo [Katarina se levanta para buscar seu violão e se senta novamente].

Violet – É, essa parte... É que eu não entendi quantas vezes tem que repetir (VÍDEO 12, Pos. 4-38).

Ainda que nesse momento do ensaio eu estivesse mais presente nas orientações, Katarina não se furtou de acompanhar o estudo de Alice e Violet, verificando se estavam tocando corretamente, corrigindo quando necessário e propondo repetições. No trecho a seguir, Katarina orienta Violet, que faria o dedilhado no violão, conforme haviam combinado. Passando a música de violão para violão,

Katarina demonstrou mais segurança e atenção aos detalhes da sonoridade de Violet, sugerindo procedimentos para que a dinâmica do dedilhado soasse mais forte.

Alice – Tu não tá...? Ah tá, tu tá com a partitura.

[Katarina toca em seu violão e Violet e Alice a seguem].

Katarina – Aí!

Violet – Ahan, que a gente já fez. Ah, tá, daí tem mais uma vez.

[Katarina para de tocar e só canta].

Katarina – Pera aí! [Alice e Violet param de tocar]. Aí é assim... [Katarina demonstra no violão]. Troca.

Violet – Tá. E daí agora?

Katarina – Aí agora é o refrão. Aí repete.

Violet – Ah tá. E aqui?

Katarina – Aí, tipo, é o último...

Violet – Aí volta?

Katarina – Pera aí, é tipo assim... [ela demonstra no violão].

Áudrea – É bem no começo de “vejo as folhas cair”.

Violet – É que eu não sei essa parte.

Katarina – Aí tu não precisa fazer de novo o pré-refrão, tipo...

Violet – Uhum.

Katarina – Aí vamos fazer uma última vez o “vejo as folhas cair”.

[As meninas retomam a música dessa parte].

Violet – E aí no final tu vai tocar a outra parte que tu fizer?

Áudrea – Ah, é, a Katarina no final tá terminando o dedilhado também. Pode fazer só acorde solto, de repente. [Violet toca os acordes soltos]. Isso, bonito!

Katarina – Isso. E tenta tocar o dedilhado mais alto. Não sei, tu toca ele muito fraquinho assim [Katarina demonstra].

Violet – Eu tento fazer muito pela tua voz, porque pela cifra eu não sei... Tipo, eu tô mais pela letra, assim.

Katarina – É que tu tá, tipo assim, com o dedilhado todo parece que assim [Katarina toca bem suave para demonstrar]. E tem que pôr mais... [Ela toca forte].

Violet – Sim, tu tava tocando baixinho aquela hora também...

Katarina – Eu tava tocando baixinho pra não te tapar. Vai, faz! [Violet toca]. Tu tem que por mais força, tipo pra baixo mesmo.

Violet – Ah, tá [ela segue tocando].

Katarina – Tenta fazer, tipo, mais alto, mais forte no teu dedo, mas não mais forte a ponto de fazer esse “tcham”, tá ligado? [Ela demonstra].

Violet – Pera, pera...

Katarina – Só pra botar mais som. Porque a caixa... Dá pra fazer som. Eu não sei como que tu baixa o dedão. Tu toca assim ou...

Violet – Assim.

Katarina – Tu pode fazer o dedilhado assim.

Violet – Eu meio que empurro [ela demonstra].

Katarina – Empurra, isso.

Violet – É.

Katarina – Tipo, só dá um tapa mais forte.

Violet – Professora...

Katarina – Porque, tipo, as vezes de dar o tapa, tu pode dar assim, sabe? [Ela demonstra].

Violet – Ah, não...

Katarina – E dá um barulho diferente, isso.

Violet – Eu não toco tudo isso...

Katarina – Só tenta por mais força, porque eu acho que nesse violão dá pra fazer mais fácil. [Violet segue tocando].

Violet – Mas aí...

Áudrea – Mas tá bonito o som!

Katarina – Isso. É que eu tenho a impressão que a Violet toca pra se esconder, às vezes [as alunas riem]. Fica se escondendo, assim [Katarina se encolhe na frente do violão].

Alice – É, né?, verdade.

Katarina – É uma crítica construtiva, não é uma crítica... Mas é isso. Acho que tá certinho...

Áudrea – Isso? Alice se achou?

Alice – Uhum.

Áudrea – Todo mundo se achou? Eu queria passar uma vez ouvindo, pra ver como tu te sente...

Violet – Pode ser. [Violet se levanta e sai do enquadramento da câmera. Katarina deixa o violão no chão em cima da capa e se senta onde Violet estava do lado esquerdo]. A base junto, né?

Áudrea – Isso!

[Eu mudo a direção da câmera e filmo Gillian sentada, mexendo no celular, e Violet sentada na frente do computador do lado direito].

Violet – A música não é minha... (VÍDEO 12, Pos. 39-91).

No diálogo acima é possível perceber que Violet demonstrou mais resistência em aceitar a correção de Katarina, quando essa não se referia a aspectos da música, mas à sua forma de tocar: “E tenta tocar o dedilhado mais alto. Não sei, tu toca ele muito fraquinho assim [Katarina demonstra]”. A crítica de Katarina se focou no pouco volume de som que advinha do dedilhado de Violet. Nesse momento, Violet justifica sua técnica alegando ter imitado a forma como Katarina demonstrou a música. Katarina explicou que tocou com pouca intensidade para equilibrar o som, quando percebeu o volume baixo do violão de Violet. Violet aceitou a correção e tocou novamente. Dessa vez, Katarina observou a forma como Violet tocou para tentar compreender tecnicamente como poderia ajudá-la. Na sequência, Katarina faz sugestões sobre a forma como Violet baixa o dedo que tange as cordas do violão no dedilhado. Violet continuou tocando e tentando fazer com que seu dedilhado soasse mais forte, até o ponto em que pareceu desistir, depreciando sua própria maneira de tocar ao dizer: “eu não toco tudo isso”.

Katarina não desiste de incentivar Violet para que use mais força no dedo polegar. Violet pareceu um pouco chateada e iniciou uma justificativa, a qual interrompi, não intencionalmente, tecendo um elogio à forma como seu dedilhado estava começando a soar. Nesse momento Katarina comentou sobre a forma como Violet toca, de maneira geral, dizendo que, ao tocar com pouco volume de som, parece que ela “toca para se esconder”, com o que Alice concordou no momento. Violet, que já mostrava sinais de desconforto com as observações de Katarina, move-se pela sala, reflexiva e conclui: “a música não é minha”.

O comentário final de Violet mostrou resignação com a forma como ela percebeu as correções de Katarina, considerando que, ao tocar a música da colega,

ela deveria tentar produzir o som que a colega esperava ouvir. Talvez, para o seu gosto pessoal, a sonoridade do dedilhado não necessitasse de correção. Katarina foi assertiva na sua crítica, mas não pareceu ter intenção de depreciar Violet. Focou-se na sonoridade e nas possibilidades técnicas que poderiam auxiliá-la a chegar a um dedilhado com maior volume de som. Ao final, avaliou um aspecto pessoal da forma como Violet toca ao mencionar a expressão “se esconder”. Talvez por ter percebido a sensibilidade de Violet com o assunto, comentou que seria uma crítica construtiva.

Esse diálogo entre Katarina e Violet revelou sensibilidades que afloraram quando o foco do assunto deixou de ser externo – a música de Katarina –, para se tornar pessoal – a maneira como Violet toca. É preciso destacar que Violet possui uma sonoridade no dedilhado do violão que aparenta ser fruto de uma prática considerável. Ela é fluente na passagem das notas, que soam individualmente de maneira clara e suave a partir de seu violão de cordas de aço, o qual ela utiliza para esse fim. A observação sobre a força ao tanger as cordas foi um detalhe mencionado por Katarina, que não desmereceu outros aspectos positivos do modo de Violet tocar. No entanto, se configurou em uma fonte de insegurança para Violet, desestabilizando sua confiança. Assim, percebo que os diálogos que se construíram nessa prática entre meninas não foram imunes a desconfortos de ordem relacional, principalmente quando o foco da conversa foi algum ponto da característica pessoal das colegas, como a produção de sua sonoridade. Após esse diálogo, Violet voltou a se preparar para a gravação do dedilhado da composição de Katarina, enquanto eu montava o microfone e abria o programa de gravação.

A gravação resultante dessa conversação de ensaio pode ser compreendida como um reflexo do modo cuidadoso como Katarina coordenou o ensaio das meninas. O arranjo é composto por duas faixas sonoras de violão, sendo uma para a base, tocada por Katarina, e outra para arpejos dedilhados, tocada por Violet. Alice elaborou um preenchimento mais rítmico no teclado, formando uma terceira camada na textura, que agradou a compositora. Katarina pareceu ter um objetivo sonoro em mente e se esforçou para que o conjunto o alcançasse. O violão dedilhado de Violet era um de seus desejos, já que ela havia designado o violão base para si mesma, pois relatou que sua técnica era mais evoluída tocando a base e que Violet tinha mais experiência

nos solos. Considerei apontar aqui algumas informações sobre a sonoridade das gravações das composições de Rita e Katarina, por perceber conexões com as formas de comunicação apresentadas.

Percebo três momentos distintos da comunicação entre as meninas, que fluiu entre as linguagens verbal e não verbal, priorizando o entendimento de suas interlocutoras e o resultado sonoro do grupo. É possível apontar que a ideia das entrevistadas sobre a comunicação entre mulheres e meninas, relatadas no primeiro encontro, convergiram com a forma como se comunicaram durante esse projeto de produção musical.

Katarina – Eu acho que mulher é muito mais comunicativa e também acho que mais sensível. Não sensível no sentido fraco (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 155-162).

Comunicação e sensibilidade foram os pontos de Katarina para descrever o modo como mulheres se comunicam. Durante as entrevistas e o projeto de composição, as meninas expressaram sensibilidade ao ouvir as colegas e flexibilidade na comunicação, priorizando o entendimento e o progresso do diálogo, mesmo em momentos de conflito.

Os comentários sobre o modo de Violet tocar o violão foram consequência da percepção de Katarina sobre o som de sua colega. Apenas quem ouve com atenção é capaz de observar mais profundamente características da sonoridade que julga poder aprimorar com sua experiência. Durante os encontros, as meninas mostraram que costumam se ouvir, não porque desejam tecer críticas, mas porque estão atentas e se importam com a sonoridade das colegas e do grupo. Assim, no próximo subcapítulo, buscarei discorrer sobre alguns modos de comunicação das meninas sobre a produção sonora das colegas.

6.3 Modos de interagir com a produção sonora das colegas

Durante os encontros, as meninas vivenciaram uma rotina permeada por momentos de apreciação de performances das colegas, os quais se deram em momentos distintos: quando eram solicitadas para que mostrassem suas composições, quando tocavam e cantavam espontaneamente alguma música de que lembravam ou quando ensaiavam suas partes sob orientação das compositoras. Em outros momentos também comentaram sobre a sonoridade das colegas a partir de memórias construídas nos ensaios e apresentações da Banda B.

Enquanto ouviam as colegas tocando e cantando durante os ensaios do projeto para a pesquisa, as meninas teceram comentários positivos e buscaram auxiliar, quando percebiam alguma dificuldade. As expressões, os gestos e os movimentos também mostraram um certo empenho em validar o que ouviam: um olhar atento e sereno, um esboço de sorriso e o corpo geralmente inclinado na direção do som. Desse diálogo, emergiram algumas categorizações sobre os modos de interagir com a produção sonora das colegas, quais sejam: os modos de elogio, os modos de incentivo e os modos de atenção.

Quanto aos **modos de elogio**, percebi o uso de formas diversas de elogiar. Em alguns momentos, as meninas deixaram claro seu apreço pelo que ouviram, proferindo elogios mais evidentes, como “que bonito”, “que lindo” ou “muito bom”. Esses elogios foram percebidos predominantemente em comentários sobre as composições apresentadas, o que pode ter ocorrido por ser um momento em que as meninas estavam expondo a produção especialmente para a contemplação das colegas.

No fragmento a seguir, Gillian e Alice mal esperaram a finalização do violão para comentarem sobre a composição de Katarina, que a mostrava ao grupo pela primeira vez.

Gillian – Que bonitinha! Cara, que música bonitinha!

Alice – É, é muito bonitinha! (VÍDEO 18, Pos. 130-134).

Violet e Gillian ouviram a música de Rita em momentos diferentes. Na segunda audição endossaram o elogio, com inflexão vocal de quem relembra um sentimento agradável.

Violet – Cara, eu amei!

Violet – Ai, tão bonita! (VÍDEO 9, Pos. 88-92).

Gillian – Essa música é tão bonita...

Violet – Muito linda! (VÍDEO 15, Pos. 23-37).

No próximo trecho, Katarina e Violet comentaram sobre como Gillian havia conseguido tocar a bateria de uma música do repertório da Banda B, que consideravam difícil.

Gillian – É, eu tenho um pouquinho de ritmo.

Áudrea – Não, tu tem muito ritmo.

Violet – Eu vi muito isso, tipo em Rising [nome de uma música], porque é difícil e ela pegou muito, assim, ficou muito bom!

Rita – É foi assim [ela estala os dedos para sinalizar que foi rapidamente].

Gillian – É...

Violet – Ahan, ficou muito bom.

Gillian – Quem sou eu pra negar [as alunas riem].

Katarina – Tem um, como é que é, um dom a mais, porque aprender aquela música era difícil pra burro e tipo assim...

Violet – É, era uma musiquinha complicada (VÍDEO 6, Pos. 160-161).

Outro modo de elogio se manifestou pela expressão de sentimentos que vieram à tona ao ouvirem as colegas, através da descrição de emoções e de sensações corporais. O comentário de Gillian, a seguir, sobre a composição de Katarina, retratou o sentimento de paz que a canção evocou.

Gillian – Eu senti a vibe. É uma música tão tranquila... (VÍDEO 18, Pos. 130-134)

Ao ouvirem a nova versão da composição de Rita, as meninas sentem falta de uma estrofe do verso, que falava de Marielle Franco.

Katarina – Tu fez parte nova, né? Tu tirou a Marielle!

Alice – Tu tirou a Marielle?

Rita – Dá pra botar de novo...

Gillian – Tirou a Marielle!

Gillian – Eu adorava a parte da Marielle! (VÍDEO 9, Pos. 102-106).

Alice, então, argumenta:

Alice – É que chegava nessa parte e eu me arrepiava. (VÍDEO 9, Pos. 111-124).

No diálogo que segue, Alice encontra uma solução para recolocar a parte da música que a emocionou e sugere à Rita.

Rita – Não, mas dá pra colocar, tipo, trocar a letra...

Alice – Porque que a gente não faz assim: a gente faz a primeira volta como tava antes e a segunda volta muda a letra.

Rita – Sim, pode ser (VÍDEO 9, Pos. 111-124).

Partindo da intenção de descrever os sentimentos que a produção musical da colega evoca, as meninas também se utilizaram de metáforas como uma forma de elogio. O comentário de Gillian, acompanhado de um gesto que remete a folhas caindo

levemente, refere-se à composição de Katarina, que traz em um dos versos: “vejo as folhas cair e canto...”.

Gillian – Eu praticamente consigo ver as folhas caindo [as alunas riem].

Alice – Ahan, ahan, bem isso, eu consigo imaginar... (VÍDEO 18, Pos. 130-134).

Alguns comentários trouxeram críticas positivas, que são fundamentadas em conhecimentos e experiência musical. Os comentários de Violet, a seguir, referem-se à composição de Rita.

Violet – Não, ela parece que é do passado e voltou aqui [ela ri]. Muito lindo isso, muito bossa, aí tem uma parte mais rapidinha, fica tipo um sambinha.

Violet – Um princípio semana de arte moderna e não sei o que... (VÍDEO 15, Pos. 23-37).

Violet – Eu senti influência tipo bossa nova, eu vejo Elis, eu vejo tudo isso. Tá muito lindo, te amo [ela faz um coração com as mãos e Rita sorri pra ela] (VÍDEO 9, Pos. 88-92).

As meninas também comentaram a letra da música de Rita, supondo entender as mensagens implícitas e exaltando a riqueza da poesia.

Gillian – Eu gostei dessa parte porque ficou “os erros que eu encobri”...

Alice – Bah, essa aí ficou legal.

Gillian – Eu senti essa aí no fundinho.

Violet – Olha o lacre.

Gillian – O lacre... [Alice ri] os teus erros, isso que eu ia falar, os erros foram teus [referindo-se ao sujeito da música].

Katarina – Pior que eu senti também, mas não falei nada.

Gillian – E depois dizem que música brasileira não tem letra boa, né? (VÍDEO 9, Pos. 140-146).

A seguir, Katarina fala sobre uma parte da composição de Violet, que a inspirou a sugerir um jeito de tocar o violão.

Violet – É lá, sol maior [ela toca para demonstrar], dó maior, si, dó, lá, dó, lá... Daí tinha... [ela toca todos os acordes em sequência].

Katarina – Eu gostei muito! Fazer um free style assim.

Violet – Imagina eu fazendo, tipo...

Katarina – Eu gosto de fazer um free style. Eu gostei muito dessa parte! (VÍDEO 9, Pos. 150-152).

Violet e Gillian comentaram sobre relevância do baixo, tocado por Rita, no ensaio da música de Katarina.

Violet – A diferença do baixo, né? Ela parou assim, deu um vazão...

Gillian – Deu uma coisa na música (VÍDEO 14, Pos. 217-218).

Embora o comentário acima esteja se referindo à presença do baixo nas músicas em geral, Violet e Gillian o direcionaram à Rita, mostrando também a importância de sua sonoridade para o grupo.

O diálogo a seguir é o recorte de um momento em que Violet auxiliava Gillian a tocar o ukulele. Mesmo que Gillian não tenha conseguido acatar a sugestão de fazer um dedilhado, Violet ouve a alternativa de Gillian, aceita e a elogia, como modo de incentivar a continuidade do processo.

Violet – Tenta fazer um dedilhadinho...

Gillian – Eu não sei fazer dedilhado, mas eu tava tentando fazer tipo [ela tenta tocar de um modo diferente no ukulele].

Violet – Fica bonitinho assim (VÍDEO 13, Pos. 231-233).

A comunicação entre as meninas também foi permeada por **modos de incentivo**, os quais se manifestaram em convites para tocar, cantar ou mostrar uma criação, em frases motivadoras e em aconselhamentos sobre formas de superar dificuldades.

Violet mostrou duas músicas que havia composto em casa, durante o período de pandemia. No diálogo a seguir, Katarina mostra interesse pela primeira música, pois o ritmo da segunda é semelhante ao de outra música, que já havíamos escolhido para tocar: a composição de Rita. Violet mostra-se um pouco tímida e Katarina a incentiva a mostrar a música algumas vezes com a intenção de aprender a tocar.

Katarina – Eu gostei mais da primeira porque tá fazendo já a bossa com a da Rita... Toca aí de novo a primeira [Violet toca].

Violet - É lá menor... É si... [Katarina toca algumas notas no violão].

Katarina – Não, pera aí. Deixa eu ver de novo.

Katarina – Eu só não entendi como botar cada compasso. Vai, canta de novo! [Violet canta]. (VÍDEO 6, Pos. 34-35).

[Quando Violet começa a cantar mais forte, as meninas param de falar e a observam] (VÍDEO 6, Pos. 67).

Como a composição de Violet ainda não estava finalizada, ela pediu um prazo para terminá-la. Então, após alguns ensaios, Katarina lembrou.

Katarina – A Violet terminou a música?

Áudrea – Olha, ela acha que não, mas a gente acha que sim [eu e as alunas rimos].

Gillian – Eu acho que tá pronta...

Katarina – Deixa eu ver, eu quero ouvir!

Áudrea – Tu quer mostrar [dirigindo-me a Violet]? Ou tu quer mostrar a gravação? Quer tocar?

Violet – Não sei, sora...

Katarina – Mostra ao vivo, foda-se!

Violet – Eu não terminei muito bem a letra.

Gillian – A gente ainda pode rever a letra.

Katarina – Ah, eu queria ouvir... Mesmo incompleta (VÍDEO 17, Pos. 232-235).

Violet passou por um processo de criação com muitas dúvidas a respeito da continuidade de sua composição. Ela parecia insatisfeita com o resultado, o que a levou a refazer a parte final algumas vezes. Passados quatro encontros da proposta inicial de escolha da música, eu intervim no processo, convidando-a para finalizarmos juntas. Meu auxílio consistiu apenas em organizar o material de que Violet dispunha. Sugeri a repetição de uma estrofe, o corte de um verso e propus que a música fosse finalizada dessa forma. Violet gostou do resultado, porém ainda se mostrava insegura para apresentar às meninas. Minha abordagem moderada não proporcionou o encorajamento de que ela precisava. Somente após o incentivo enérgico de Katarina é que Violet iniciou a música, manteve-se tranquila e, aparentemente, apreciou o momento.

Rita, após finalizar sua composição, fez algumas alterações e, em determinado momento, considerou estar mudando apenas por mudar, não encontrando mais sentido em seu objetivo. Assim, pede a opinião do grupo sobre a última versão e, enquanto se explica, Alice e Katarina a interrompem.

Rita – Sora, eu meio que já fiz assim o que eu achava que eu... Tipo, agora eu tô só mudando, mudando. Queria até ver com vocês o que vocês acham.

Alice – Quem sabe toca?

Katarina – Mostra aí, mostra!

Áudrea – Tu tá mudando? Quer mostrar agora?

Katarina – Mostra aí!

Rita – Vou mostrar também como eu tô tocando (VÍDEO 9, Pos. 54-59).

Enquanto eu convido Rita para que toque, novamente em tom moderado, Katarina intervém e incentiva de forma mais enfática, de modo que Rita inicia imediatamente a tocar, com segurança.

Em outro momento, Rita comenta sobre uma parte nova que teria composto para sua música. Novamente, Alice e Katarina a incentivam a tocar.

Rita – É, eu fiz mais uma partezinha.

Katarina – Vai de novo, vai de novo!

Alice – Toca tua música que eu vou gravar direitinho agora.

Rita – Ai, meu Deus, calma.

Alice – Te prepara aí, mexe o cabelo! [Rita arruma os cabelos] (VÍDEO 15, Pos. 23-37).

Alice, através do ato espontâneo de filmar Rita tocando e cantando, enfatizou o zelo sobre a produção da colega. O anúncio para que Rita se preparasse para a gravação serviu como convite e incentivo para que ela tocasse sua música novamente, além de organizar o ambiente, chamando a atenção das demais meninas, que silenciaram para ouvi-la.

O diálogo a seguir se deu posteriormente à exibição de um vídeo com a Banda B, em que as integrantes cantam e tocam. Alice relatou seu desconforto ao se ouvir cantando na gravação.

Alice – É, é que eu não sei, parece que quando eu me escuto no vídeo é diferente...

Violet – Ah, isso é...

Alice – Porque eu não gosto, eu não costumo me ouvir.

Violet – É esse que é o problema, tem que se acostumar a se ouvir, se ver, gravar tua voz... porque a voz que tu ouve não é a mesma que os outros te escutam e também não é a mesma que tu ouve no celular. Já dá uma noção tu se gravar e se ouvir de fora (VÍDEO 17, Pos. 51).

Violet vivenciou mais experiências com gravações, cantando e tocando em casa e na igreja. Assim, incentivou Alice através da detecção do problema e de aconselhamento sobre como poderia superá-lo.

Violet, Katarina e Alice também recorrem ao aconselhamento para incentivar Rita a se expor mais como performer musical.

Rita – Mas é que eu gosto de tocar, eu gosto da banda, eu gosto de fazer... Por isso que, pra mim, tipo, eu vou postar um vídeo e a pessoa pode fazer comentários... (VÍDEO 30, Pos. 20-21)

Violet – É que se for ficar pensando no que cada um vai falar... Tipo, a plataforma abre espaço pra ti poder se expressar, mas também tem muito disso de sentir a pressão do que tu vai falar...

Katarina – Eu acho que pra tudo vão falar. Se tu ficar escondida vão falar, se tu não ficar escondida, vão falar...

Alice – A gente nunca vai conseguir agradar todo mundo, né? Então acho que tem que agradar a si mesma (VÍDEO 30, Pos. 25-27).

O incentivo ao estudo de música também foi recorrente nos diálogos entre as meninas, que manifestaram interesse sobre o desejo das colegas de aprender um instrumento novo ou saber mais sobre teoria musical. Sempre que possível, compartilharam o que sabiam e deram conselhos sobre como tocar, como estudar e como lidar com o nervosismo no palco. Esse conhecimento compartilhado, muitas vezes, foi seguido por frases incentivadoras como: tenta fazer, tu consegues, vai mais uma vez.

Nos primeiros encontros do projeto de produção musical, Gillian encontrou meu ukulele na sala de ensaio e manifestou vontade de aprender. Sugeri que levasse emprestado por uma semana para testar. No próximo encontro Gillian retornou sabendo tocar uma parte da música *Can't Help Falling in Love*, conhecida pela interpretação de Elvis Presley, e permaneceu ensaiando sozinha enquanto nos

organizávamos para iniciar. Em um momento posterior de intervalo, Violet fala sobre a música.

Violet – Toca aquela do [inaudível].

Gillian – Ah, eu tô aprendendo [Gillian toca um pouco e ela e Violet cantam em inglês]. Eu não sei o resto agora.

Violet – Tenta fazer essa nota.

Gillian – Tá, vai [elas tentam novamente e param]. Tá, pera aí, que acorde é esse, calma, vamos ter paciência pra fazer.

Violet – Tenta fazer primeiro esse e depois... (VÍDEO 6, Pos. 140-144).

O incentivo de Violet à colega que estava aprendendo um instrumento novo se deu, primeiramente, pela identificação com o repertório, o qual despertou interesse em Violet de se aproximar para que pudessem cantar juntas. O auxílio com os acordes não ocorreu no início da conversa, mas se iniciou apenas quando Gillian relatou que estava aprendendo e que não saberia tocar a música inteira. Nesse momento, Violet incentivou Gillian para que tentasse procedimentos diferentes para alcançar a troca de acordes no devido tempo e, assim, pudesse atender a necessidade concreta de acompanhar instrumentalmente o dueto das vozes, não apenas repetindo a sequência harmônica para contemplação.

Os **modos de atenção** foram as formas das meninas interagirem verbalmente com a sonoridade das colegas que consistiram em momentos em que elas tentaram estabelecer um espaço sonoro acolhedor para a produção sonora das demais, seja solicitando atenção e silêncio em momentos que antecederam a performance, seja se interessando pela sonoridade que ouvem, se aproximando e questionando. Em alguns momentos, como no diálogo anterior, entre Violet e Gillian, os modos de incentivo e de atenção ocorrem sucessivamente. Violet inicia o diálogo a partir da atenção ao que Gillian havia tocado anteriormente e, a partir de então, a incentiva a tocar novamente.

Violet repetiu esse modo de interação, desta vez com Katarina, que tocava sozinha uma canção desconhecida, em um momento de troca de atividades do grupo.

[Violet se senta no chão de frente para Katarina, de costas para a câmera. Katarina toca e canta um pouco].

Violet – Ah, isso é outra música?

Katarina – Sim.

Violet – Ah, meu deus!

Katarina – É assim.. [começa a cantar e Violet toca e canta com ela] (VÍDEO 6, Pos. 94-97).

Na fala a seguir, Alice ouve Rita tocando sozinha sua composição e repara nas mudanças que ela havia realizado.

Alice – É que não tá pronta, né? Tu fez umas mudanças [Alice diz, olhando para Rita].

Rita – Eu mudei muita coisa [ela ri], se vocês quiserem mudar... (VÍDEO 6, Pos. 75-76).

As interações observadas sobre a sonoridade das colegas, em forma de elogios, incentivos ou atenção, ocorreram de modo espontâneo durante os encontros. As músicas tocadas no ambiente de ensaio, mesmo quando improvisadas e fora do roteiro, não passaram despercebidas pelas meninas, que ora teciam comentários, ora se comunicavam não verbalmente, se aproximando, contemplando, sorrindo e, na maioria das vezes, cantando ou empunhando algum instrumento para tocarem juntas. Essa colaboração sonora se constituiu como um hábito, delineando características e subjetividades do modo de estarem e tocarem juntas.

Em relação às práticas musicais, as meninas entendem que a estrutura controla as liberdades de performance das mulheres na música. No espaço exclusivo, construído para esta pesquisa, percebi a comunicação entre as meninas se desenvolver com relativa liberdade, através de uma conversação desoprimida, rica em expressões de sentimentos, valores e gestos musicais, corroborando com as impressões que tive na experiência de coordenar a Banda B. Nesse sentido, esse

hábito de comunicação aprendido “através” da música em um espaço *single-sex*, pode vir a se tornar parte da identidade das meninas, proporcionando mudanças na sua forma de responder às adversidades que percebem no universo patriarcal (Bowman, 2018).

6.4 Sobre feminismo

O feminismo, enquanto movimento e teoria, suscitou posicionamentos diversos entre as meninas. Houve quem declarou não ser feminista, quem se reconheceu no feminismo marxista e quem já defendeu o movimento em discussões com amigos. Para as meninas, se reconhecer feminista é um posicionamento que pode envolver cobranças e ataques, principalmente no meio virtual. No entanto, o que todas trouxeram como ponto comum foi o alinhamento com ideias feministas, as quais se fizeram presentes em seu discurso.

Em um dos últimos encontros, quando conversávamos sobre as dificuldades de mulheres no meio musical, eu trouxe algumas falas de outros encontros em que duas meninas haviam se declarado feministas de alguma forma. Partindo de como o assunto feminismo integrou a conversa das meninas, busquei compreender como avaliavam sua atuação na melhoria da vida das mulheres.

Áudrea – Gurias, vocês, em alguns momentos das filmagens, citaram frases como: “ai, porque eu, como feminista, [...]” e “eu tenho um pensamento feminista”. Como é que vocês veem o feminismo contribuindo, assim, pra uma vida melhor? (VÍDEO 30, Pos. 281, 288).

Katarina foi a primeira a se manifestar, trazendo a pergunta para seu próprio reconhecimento como feminista.

Katarina – Bah, sora, eu não sou feminista, porém tenho muitas ideias que são, sabe? É que eu tive um debate com a minha amiga, sobre que a gente

não queria ser representada por um movimento, uma coisa tipo assim. Acontece um negócio e automaticamente já dizem que é o feminismo, sabe? E aí todo mundo paga. Aí tu fica, pô, não quero que alguém fale por mim. O grupo feminista faz uma coisa que eu não concordo, e aí, tipo assim, eu acabo levando junto, sabe?

Violet – Tu não é obrigada a concordar com tudo.

Katarina – Não dizendo que, ah, eu sou machista e tal, sabe...

Gillian – Eu entendi, tu não usa o termo feminista pra si mesma, mas tu segue algumas ideias.

Violet – Eu também... (VÍDEO 30, Pos. 293-298).

Identifiquei, no diálogo acima, semelhanças com o meu pensamento quando era adolescente, nos anos 1990. Não se reconhecer feminista, naquela época, era natural para meninas que viviam o auge do contra-ataque aos direitos recentemente conquistados pelo movimento feminista, a partir dos anos 1970. Declarar-se antifeminista ou não se identificar como feminista, mesmo sendo parte da classe feminina, é uma forma de amenizar a culpa por sustentar um movimento exposto como danoso às mulheres e à população.

Katarina e Violet não desejam ser identificadas como feministas, evitando a penalização social por estarem associadas a ações de um grupo com a imagem sistematicamente corrompida. Porém, no argumento das meninas, as mulheres, que porventura possam se manifestar em nome do feminismo, são as principais responsáveis por construir uma imagem com a qual elas possam não querer se identificar. Em outro trecho da conversa, Katarina mantém o foco nas mulheres, desta vez, apontando as redes sociais como ambiente em que temem ser expostas.

Katarina – Não ser representada na internet, assim... Tem uma mulher que fala uma bobagem enorme e diz que é feminista e as pessoas tiram base daquilo...

Violet – Acham que representa o movimento, a coisa toda... (VÍDEO 30, Pos. 293-298).

Apesar de terem demonstrado receio com pronunciamentos de mulheres em nome do feminismo, as meninas não mencionaram alguma ação feminista com a qual não tenham concordado até o momento. Pelo contrário, afirmaram ter ideias que são feministas.

A conversa seguiu no campo do autorreconhecimento feminista, um assunto que não era o foco da minha pergunta. Porém, deixei que as meninas se manifestassem, sem interromper. No diálogo a seguir, Gillian se declarou feminista e relatou como defendeu essa posição diante da fala de um amigo.

Gillian – Eu tive uma discussão... Eu tava com um grupo de amigos junto pra dar um rolê... (VÍDEO 30, Pos. 293-298).

Gillian – Aí eu tava tocando e tals... E a gente chegou em pessoas que nos irritam e coisas assim, um colega meu virou e falou: “ai, se tem uma coisa que eu não gosto é feminista” [as alunas riem]. Daí eu olhei pra ele assim: “O que que tu falou?”. E ele: “ah, feminista”. Aí eu falei: “tu sabe que eu sou feminista, né?”, nessa coisa assim... Aí ele me olhou assim: “tu é?” e fez a cara mais tosca. Aí eu falei: “tu não tá se baseando em feminista só com o que tu viu no Twitter, né?”.

Katarina – É exatamente isso!

Alice – Tem muita gente que acha que o feminismo é, tipo, a mulher ser superior ao homem e não direitos iguais, sabe?

Violet – É femismo, eu acho, o nome disso.

Alice – É.

Gillian – Não, e esse amigo meu, eu tirei um dia e disse assim, não, agora tu vai me ouvir falar de feminismo. Eu vou te explicar! [As alunas riem]. Porque eu olhei pra ele, tu, como homem gay, vai me dizer que não entende essa coisa de luta, pelo amor de Deus! Vai se foder. Eu fiquei tão puta com ele. Meus colegas tiveram que dizer “oh, gente vamos mudar de assunto”.

Katarina – Eles se sentem ameaçados, na real.

Gillian – Eu acho que, assim, os homens ricos que lucraram em cima disso, eu até entendo, mas o homem comum, que tá aqui com a gente, que interage com a gente, nossos amigos da nossa idade... Não vai afetar nada neles... Só vai tirar um cargo de cima deles que é ser macho. Eu não sei...

Violet – É que é uma coisa muito impregnada.

Gillian – É, mas é uma coisa muito burra eles não apoiarem (VÍDEO 31, Pos. 3-13).

Ao defender o feminismo diante de seu colega, Gillian o questionou se a origem do conhecimento que ele possuía sobre feministas advinha apenas do Twitter, não atribuindo confiabilidade a essa rede social como única fonte para o conhecimento sobre as ideias do movimento e inferindo que talvez esse seja o motivo para o menino não gostar de feministas.

As redes sociais são o espaço em que o feminismo tem sido divulgado com maior alcance, sendo também onde sofre os maiores ataques. Martinez (2021) analisa o feminismo na era digital, conectando a apropriação das mídias digitais como traço principal da quarta onda feminista. Para a autora, é a partir da relação das mulheres com as redes digitais que o ciberfeminismo, uma nova dimensão das lutas feministas, foi possível, a partir dos anos 1990. Com o advento das redes sociais interativas, como Facebook, Instagram e Twitter, o conhecimento, que inicialmente foi difundido por blogs e listas de e-mails, passou a ser comentado e compartilhado (Martinez, 2021).

Compreendendo o desagrado de seu colega com as feministas como oriundo de sua falta de conhecimento, Gillian retomou o assunto em uma outra ocasião para explicar que ele, como “homem gay”, também era parte de um grupo oprimido e que poderia se beneficiar de uma luta que resultaria em uma sociedade menos machista. Nesse momento da conversa, as meninas falam sobre o sentimento de ameaça que homens e meninos possam ter a respeito do movimento feminista, o que encontra fundamento na cultura de culpabilização dos avanços das mulheres pelo fracasso masculino, explicado por Faludi (2001).

Faludi (2001) argumenta que “uma crise da masculinidade surgiu durante todos os períodos de *backlash* ao longo dos últimos cem anos, fiel e silenciosa companheira da ruidosa conclamação à volta à feminilidade” (Faludi, 2001, p. 80). Nesse sentido, após uma era de avanços da classe feminina, os abalos financeiros e desgastes na economia logo são atribuídos às mulheres como bode expiatório. Por exemplo, segundo Faludi (2001), durante a crise financeira americana dos anos 1980,

prevaleceu uma reação exagerada e muitas vezes cômica, diante dos modestos progressos da mulher. "As mulheres estão tomando conta" é o mesmo refrão que muitas mulheres trabalhadoras costumam ouvir dos seus colegas homens – depois que uma ou duas mulheres são promovidas na empresa, embora a alta diretoria continue sendo maciçamente masculina (Faludi, 2001, p. 82).

Na década atual, talvez muitos dos que nos cercam no meio profissional não seriam capazes de proferir esse tipo de refrão (em voz alta). Porém, mesmo que essa falta de apoio seja “uma coisa muito burra”, segundo Gillian, também “é uma coisa muito impregnada”, como observou Violet. Assim, de modo estrutural, meninos e homens seguem sentindo e manifestando algum tipo de resistência ao progresso feminista, mesmo que mais discretamente, na forma de críticas, silenciamentos ou através de comportamentos, como os nominados mansplaining e maninterrupting⁵⁸.

Apesar de ter se declarado feminista em uma conversa presencial com colegas de aula, Gillian não deseja ser identificada como feminista nas redes sociais.

Gillian – É, eu não botaria na *bio*⁵⁹ do Instagram “feminista” (VÍDEO 31, Pos. 3).

Expor-se como feminista em uma rede social é uma ação engendrada por três fatores adversos narrados pelas meninas, sendo o primeiro o desconforto com a exposição online, o qual foi relatado em momentos diversos dos encontros. Segundo, a pouca identificação com o feminismo, do modo como o conhecem e, terceiro, a insegurança sobre o conhecimento e o envolvimento com o tema. No diálogo a seguir,

⁵⁸ Mansplaining ocorre quando o homem tenta explicar o óbvio para as mulheres, considerando que elas não sabem o que estão dizendo. Maninterrupting ocorre quando uma mulher quer explicar algo, mas é interrompida por um homem para invalidar e desconsiderar a manifestação de opiniões feita por ela. Em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/qual-e-o-significado-de-maninterruptin>

⁵⁹ Local reservado para uma breve autodescrição no perfil dos usuários do Instagram.

Rita pondera sobre se declarar feminista, pois acredita que, para isso, precisaria participar de algum coletivo e realizar uma militância mais ostensiva.

Rita – Eu acho que o motivo de eu também não sair falando, ah, eu me considero feminista, é porque eu entendo feminista como uma pessoa que milita e tá nos grupos...

Gillian – É, a palavra feminista é muito forte, eu acho...

Alice – Pois é, eu acho que se tu é, tipo, feminista, tu precisa saber de certas coisas. Aí tu fala, ai, sou feminista, as pessoas começam a fazer perguntas e, às vezes, tu não sabe o que responder.

Katarina – Sobre a história!

Alice – Eu, por exemplo, eu me considero feminista porque eu acho que é importante essa causa, mas eu não sei tudo, as pessoas acham que...

Violet – Eu concordo com as ideias, assim...

Alice – Começam a fazer, tipo, perguntas assim, e eu fico muito pressionada, porque qualquer coisa que eu fale pode ser algo que...

Ádrea – Essa autora aqui, que morreu até esse ano, infelizmente, é a bell hooks. Ela fala um negócio que é muito legal, que eu peguei pra mim assim, é tu dizer que apoia o feminismo, em vez de dizer que tu é feminista.

Gillian – É!

Ádrea – Porque, quando tu diz que apoia o feminismo, tu bota o feminismo como mais uma coisa que tu apoia. Eu apoio o feminismo, eu apoio o antirracismo...

Gillian – É a coisa do apoiar o LGBT, não significa que eu seja LGBT, mas eu apoio a causa (VÍDEO 31, Pos. 14-36).

As meninas acreditam que, para poderem se declarar feministas, além da participação em grupos feministas, seja necessário um conhecimento prévio sobre as teorias e a história do feminismo, conteúdo que elas consideram vasto. Além disso, a ideia de escolher entre “vários feminismos” foi relatada pelas meninas como parte da complexificação desse processo.

Violet – É que é um processo que não é tão simples. Também eu já vi uma mulher falando que tem vários feminismos, né?

Gillian – Feminismo é muito abrangente, é muita coisa (VÍDEO 31, Pos. 107-109).

Percebi que a insegurança por falta de conhecimento era uma característica recorrente nas meninas em situações que já haviam sido citadas em outras conversas, como, por exemplo, opinar sobre as músicas da orquestra ou declarar preferência por alguma banda na presença de meninos. Assim, argumentei sobre a pressão que meninas sofrem em relação à profundidade do conhecimento que são cobradas a ter sobre as coisas que lhes interessam. Utilizei um exemplo baseado em histórias reais de meninas e mulheres, que afirmaram gostar de futebol e, em seguida, foram arguidas sobre nominatas de seleções e posições de jogadores, enquanto meninos e homens não passam pela mesma sabatina.

Áudrea – Isso de querer saber tudo sobre o assunto, é uma coisa que cai também em cima das mulheres, né? Porque, tipo, já experimentaram dizer eu gosto de futebol? [Todas as meninas alunas começam a falar ao mesmo tempo] (VÍDEO 31, Pos. 14-36).

Rita – Nossa! [Ela joga a cabeça para trás].

Gillian – Eu gosto de videogame, “tá bom, me cita todos os videogames que tu já viu desde 1900”.

Alice – Todos os atacantes de todos os times...

Katarina – A pessoa que perguntou não sabe nem metade.

Gillian – É, não sabe nem dizer. Mas mulher não pode ter hobby a não ser que saiba tudo.

Alice – E semana passada uma colega minha disse “eu gosto de jogar futebol, mas eu não jogo porque...”. Aí meu colega falou “então me fala o time todo do Brasil agora”. Tipo?

Gillian – Isso acontece real!

Alice – Aí eu fiquei tipo, qual é a tua?

Gillian – Até por isso, às vezes, eu tenho medo de dizer as coisas que eu gosto, da pessoa chegar e perguntar: “tá, mas tu sabe todos os nomes dos membros dessa banda que tu escuta?”.

Violet – Ahan, exato...

Gillian – “Tu conhece todas as músicas? Qual foi a primeira música deles?”. Daí eu ficava muito tempo, não vou dizer que eu gosto desse tipo de música, não, não. Não vou falar nada...

Katarina – Mas também tem muito tipo... Sexo, assim, futebol é pra guri, brincar de bonequinha é pra guria... Tá ligado?

Alice – Ainda tem muito isso.

Katarina – Rosa é pra menina... (VÍDEO 31, Pos. 37-52).

Nesse momento, as meninas se entusiasmaram com o exemplo, falando todas ao mesmo tempo e trazendo a própria experiência. Gillian reconhece que tem dificuldades em falar das coisas de que gosta, por temer questionamentos. No entanto, entre as meninas da Banda B, Gillian sempre pareceu estar à vontade para falar de música, das artistas preferidas, bem como para sugerir repertório. Além disso, sentiu-se à vontade e motivada a compor uma canção e mostrá-la em um de nossos encontros para a pesquisa.

Rita desenvolveu a conversa sobre a insegurança que sentem sobre manifestar seus gostos, expondo que cobranças sobre as meninas se dão também no âmbito das escolhas profissionais.

Rita – Sabem que eu acho, daquilo que eu falei, de, tipo, quando algo faz sentido assusta muito mais... Eu acho que também pesa mais no gênero. Tipo, eu tenho um irmão mais velho e eu acho que a cobrança dele ter que provar que algo faz sentido pra ele nunca bateu. Nunca bateu porque, se ele quisesse fazer setenta coisas e desistir de todas elas e começar uma nova, tudo bem, mas parece que é uma autocobrança muito maior, do tipo, ter que ter algo que faz sentido e ter que mostrar que é boa naquilo, pra mostrar que faz sentido e pra mostrar que eu posso ir bem nisso, sabe? Eu acho que eu percebo muito mais isso entre meninas. Meninas estarem muito mais se cobrando agora do que querem fazer, sabe? E ver os caras tipo...

Gillian – No quesito de faz sentido, tipo, eu quero fazer por causa disso?

Rita – É, tipo...

Áudrea – Não, faz sentido de ser uma coisa importante pra ti, assim.

Gillian – Ah, entendi.

Rita – Eu vejo que os caras parecem ter mais liberdade de ter várias coisas que fazem sentido ou que nada faça sentido... (VÍDEO 30, Pos. 256-274).

Na época em que se realizaram as entrevistas, as meninas encontravam-se vivenciando as experiências da fase de escolhas profissionais, com a chegada ao fim do ensino médio e início da vida universitária. Rita nomeou as possibilidades de carreira profissional como “coisas que fazem sentido”, referindo-se a encontrar algo que traga propósito à vida, e refletiu a respeito da exigência sobre as meninas e os meninos nessa escolha. Rita aponta que, assim como são cobradas para que conheçam profundamente sobre seus gostos, como esportes, músicas e hábitos, as meninas sofrem mais pressão do que os meninos sobre a convicção do que pretendem seguir como carreira.

Prestando atenção em seu irmão mais velho, ela percebeu a liberdade que ele teve para encontrar as suas “coisas que fazem sentido”, que poderiam ser várias ou, até mesmo, nenhuma. Lerner (2019), explica que

podemos expressar melhor a complexidade dos vários níveis de dependência e liberdade das mulheres comparando cada mulher com seu irmão e considerando como a vida e as oportunidades de uma irmã e seu irmão eram distintos (Lerner, 2019, p. 264).

Desse modo, ao utilizar o recurso de comparar-se com seu irmão, Rita consegue desvendar algumas das limitações de liberdade das mulheres do nosso tempo. Rita também percebeu que, sobre as escolhas dos meninos, parece não recair dúvidas sobre a real competência deles para se desenvolverem na carreira determinada, enquanto uma menina precisa mostrar que “é boa naquilo”, para então receber o aval do entorno e de si mesma.

O feminismo aliado a uma conjuntura liberal, que tem sido apoiado na mídia e, portanto, conquistado maior simpatia do público, também não atrai admiração das meninas e o desejo de conexão.

Violet – Na mídia, por que que eles tão falando de feminismo? Será que é porque eles tão se importando ou é porque vende?

Katarina – Tipo LGBT, que todas as empresas botam uns negócios colorido...

Violet – Que começou do nada, né?

Katarina – “Os gays são gente” [ela bate palmas].

Gillian – Uau, não fez mais do que a obrigação...

Katarina – Aí depois acabou, tiram tudo e nunca mais falam sobre.

Gillian – É o gay branco... Quero saber as lésbicas...

Rita – Mas é justamente isso de que é meio que impossível que alguma luta social realmente mude alguma coisa, se tudo no nosso sistema acaba virando estampa de camiseta ou caneca “Sou feminista” [ela posa como se estivesse segurando uma caneca, as alunas riem].

Gillian – Feminista até no café.

Rita – “Nossa, a minha escova de bambu salvou três milhões de vidas”,

Katarina – Me senti mal, me senti mal porque eu tenho a escova...

Rita – Eu também! Tá ligado? Eu tenho xampu sólido...

Gillian – Eu uso só canudo de metal, gente.

Rita – É...

Violet – Pior que eu sigo gente assim... [ela ri].

Rita – É meio triste, tá ligado?

Rita – O banho de dois minutos, tá ligado. Salvando água pro agronegócio! [As alunas seguem rindo] (VÍDEO 31, Pos. 93-135).

As meninas criticaram o modo como o mercado aborda as pautas feministas, ecológicas e LGBT, mostrando compreender o seu uso para atrair consumidores que possam vir a se identificar com produtos que simulem uma consciência social. Rita explicou que o sistema se apropriou da pauta feminista, transformando tudo em “estampa de camiseta e caneca”, enfraquecendo, assim, o poder de mudança das lutas sociais.

Vergès (2020) tece críticas à hiperexploração capitalista que rege o desenvolvimento do feminismo ocidental, o qual teria se curvado ao neoliberalismo econômico, juntamente com outras bases, como o eurocentrismo e a colonialidade do poder epistêmico. A autora chama esse feminismo de civilizatório, por compreender a adaptação e a adoção de objetivos similares aos da missão civilizatória colonial, “oferecendo ao neoliberalismo e ao imperialismo uma política dos direitos das mulheres que serve aos seus interesses” (Vergès, 2020, p. 10). O feminismo civilizatório atua sob uma perspectiva liberal, sendo focado na defesa da liberdade e dos direitos das mulheres, porém, sem questionar o conteúdo dessa liberdade, tampouco a origem das redes de opressão que fundamentam a exploração e a discriminação (Vergès, 2020).

Rita relaciona a capitalização do feminismo com o modo como os problemas de ordem ecológica vêm sendo abordados ao ironizar sobre a disseminação de cuidados individuais com o meio ambiente, como a troca da escova dental de plástico pela de bambu e o banho com tempo reduzido para economizar água, enquanto o agronegócio esbanja. Essa relação aponta para a tendência neoliberal de transferir responsabilidades coletivas e institucionais para indivíduos. Da mesma forma, o feminismo liberal, ao se concentrar em demandas relativas sobretudo à liberação sexual e igualdade no mercado de trabalho, também atua em uma lógica individualista (Vergès, 2020).

Nesse diálogo, Gillian também levanta a indagação sobre o desequilíbrio que percebe entre o apoio dado aos gays e às lésbicas na agenda LGBT de empresas, apontando que há discriminação das mulheres, mesmo no âmbito de pautas inclusivas. Para Vergès (2020), devemos “desconfiar dos interesses das instituições de poder pela diversidade”, considerando a “velocidade com que o capital é capaz de absorver certas noções para transformá-las em palavras de ordem esvaziadas de seu conteúdo” (Vergès, 2020, p. 26).

O feminismo marxista, que busca explicar a opressão das mulheres por meio do sistema capitalista e da propriedade privada, é a vertente com que Rita relatou sentir conexão.

Rita – Eu sinto que... Eu também, das vertentes feministas, a que eu mais vejo sentido é a vertente marxista. Então, que o feminismo entra como parte de uma revolução também.

Áudrea – De classes?

Rita – Exato. Então, que só então faria real sentido. Então, quando se fala de feminismo geral, pra mim, parece que tá tão longe, nem perto de algo assim... Mas eu acho que, mesmo assim, é muito importante e a gente não teria essas conversas se a gente não tivesse um rumo assim. Tipo, sei lá, como uma guria de 16 anos a um tempo atrás teria noção de que boa parte dessa pressão e de tudo isso, dessas situações da música, viriam do resto e não de mim, sabe?

Gillian – Sim, se era uma coisa só dela ou se era um bagulho externo.

Áudrea – É uma coisa social...

Rita – Seria muito mais difícil lidar, não que agora seja fácil, mas boa parte...

Gillian – Pelo menos tem um motivo, né?

Rita – É, eu sei que, tá, isso aqui não veio de mim.

Gillian – Tira um pouco da pressão dos ombros, tipo, a culpa não é exatamente só minha. Tá, tem alguma coisa que eu tenho que trabalhar em mim, mas tem coisa externa, sabe? (VÍDEO 31, Pos. 81-90).

Rita não percebe uma atuação prática do feminismo marxista no seu cotidiano e considera que exista um feminismo vigente que é de ordem mais genérica. Mesmo assim, ela reconhece vantagens no contato com esse feminismo, principalmente por proporcionar a consciência de que os problemas que ela enfrenta como menina são de ordem estrutural. Ela menciona as nossas conversas para a pesquisa como parte de um cenário que não seria possível sem o feminismo, enfatizando a importância do reconhecimento das meninas e mulheres como classe, que compartilha pressões e opressões, inclusive na música.

No diálogo a seguir, Alice reflete sobre como o feminismo é percebido na sociedade.

Alice – É que tem muito preconceito em cima do feminismo. Eu vejo muito isso também, as pessoas ficam muito... É que tem muitas feministas que são muito radicais, né? E aí as pessoas acham que toda feminista é muito radical ou...

Violet – É que eu ouvir falar que radical é o que vai na raiz...

Gillian – Radical vai na raiz [ela ri].

Violet – É, tipo a raiz do problema.

Ádrea – O conceito de feminismo radical não é que ele é radical [extremista], é que ele vai na raiz do problema do patriarcado...

Gillian – Pois é, eu acho que eu não sei por que que eles lutam tanto contra isso. Porque eu acho que direitos iguais não ia fazer muita diferença pra eles... Sei lá, sei lá... (VÍDEO 31, Pos. 14-36).

Ao refletir sobre o preconceito que o feminismo sofre, Alice responsabiliza também as feministas pela discriminação. Em sua argumentação ela usa a expressão “muito radical”, que pode vir a derivar do senso comum que atribui esse termo a mulheres que sejam mais assertivas na argumentação sobre seus direitos. Violet compreende a palavra “radical” de outra forma. Ao informar que radical é o que vai na raiz do problema, ela se aproxima do conceito do feminismo radical, vertente feminista que parte da história da materialidade do corpo feminino e sua capacidade reprodutiva como condição de dominação e opressão (Martinez, 2021).

A ideia de capacidade reprodutiva presumida foi trazida à conversa na passagem a seguir, como condição de desigualdade, quando Katarina e Gillian mencionaram a gravidez como o ponto central para que as mulheres sejam mais cobradas ou não sejam contratadas no mercado de trabalho.

Katarina – No mercado de trabalho a gente sabe que mulheres são muito mais cobradas que homens. Porque engravida, né? Faz muito sentido...

Gillian – É, com certeza. Não vou contratar a mulher porque ela vai tirar nove meses...

Katarina – Em algum momento ela vai engravidar. Ninguém perguntou se ela quer realmente ter um filho!

Gillian – Pois é, se a mulher nem quer um filho, vai ser mãe de gato o resto da vida e o cara não sabe, já não vai contratar por isso.

Violet – Colocam toda a insegurança na gente e depois cobram segurança, olha que contradição...

Áudrea – Pois é, genial...

Alice – Isso é muito verdade...

Gillian – Essa podia ser uma frase de um livro...

Violet – Eu tô meio inspirada [ela ri].

Gillian – Aspas e põe “Violet” embaixo (VÍDEO 30, Pos. 256-274).

As meninas pontuaram suas críticas predominantemente sobre injustiças que percebem com mulheres que possam vir a não desejar engravidar e que, mesmo assim, sofrerão discriminação, não sendo contratadas ou recebendo salários menores. Esse pensamento aproxima-se da ideia de conquista de direitos no âmbito individual, em detrimento da coletividade da classe feminina, uma vez que distingue mulheres que desejam e que não desejam ter filhos.

O modo como a frase de Violet sintetizou nossa conversa me trouxe a percepção de que é através do diálogo que as asserções sobre o significado de ser menina são organizadas. Foi a partir dos encontros com outras meninas e das conversas guiadas, neles desenvolvidas, que elas reelaboraram sua consciência feminista, compartilhando experiências empíricas, conhecimentos teóricos e críticas (Lerner, 2022). As reflexões tecidas coletivamente nesse diálogo apontam para o enriquecimento da percepção sobre seu lugar no mundo, compreendendo que a sua condição de menina influencia na organização do seu entorno, realocando oportunidades e obstruindo certos espaços.

O sentido de mediar e propor conversas entre meninas consistiu em inspirá-las a revisitar suas memórias nas práticas musicais que realizaram e, a partir delas, se tornarem capazes de reconstruir reflexões autônomas. Quando Rita narrou o episódio em que os meninos se organizaram para elogiar a apresentação da Banda B, chamando as meninas de “gostasas”, por exemplo, ela interrompe sua fala quando

tenta lembrar o que sentiu no momento. Rita se dá conta de que ao contar a história é que ela conseguiu elaborar um sentimento e uma crítica à ação dos colegas.

Rita – Eles gritam... Eles se preparam pra falar juntos porque acharam que ia ser um puta elogio. Isso que me deixou... **Não me deixou nada na hora, mas agora eu pensei...** (VÍDEO 7, Pos. 84, grifo próprio).

As futuras ações das meninas que, porventura, possam derivar da consciência feminista nutrida nesses encontros não se mostraram inclinadas a uma militância do tipo ostensiva. Ao longo das conversas, algumas pistas sobre o desejo de viver livre de conflitos puderam ser captadas e a maneira como compreendem o movimento feminista atualmente pode não ser compatível com essa forma de se relacionar com o outro. O que parece ser essencial ao modo como exercem seu feminismo é o desejo do encontro e a convivência em harmonia com todas e todos, porém, em um estado de constante construção e reconstrução da vigilância sobre os espaços que ocupam.

6.5 Processos de produção musical

Este subcapítulo trata dos processos implicados na elaboração dos quatro fonogramas resultantes da oficina de produção musical realizada com as participantes da pesquisa. Considerei, para fins de análise, as práticas musicais desenvolvidas na elaboração desses produtos em nossos encontros, bem como os relatos das meninas sobre a motivação composicional de cada uma para organizar os sons iniciais que geraram suas canções. A motivação composicional compreende o estágio inicial da composição por onde todas as determinantes, escolhas e restrições são forjadas, da forma geral aos detalhes (Reynolds, 2002). Reynolds (2002) explica a motivação composicional a partir de dois conceitos: a intenção expressiva e o ímpeto.

A intenção expressiva relaciona-se com uma espécie de desenho mental geral da forma musical, como a primeira expressão subjetiva do que será composto. Nas composições das meninas, a intenção expressiva se mostrou voltada à ideia de

escrever uma canção (Reynolds, 2002). Com base nessa imagem de forma, elas testaram sequências de acordes que consideraram interessantes e criaram melodias, as quais delinearão as alturas e o ritmo do texto ou da poesia que seria cantada, não atuando necessariamente nessa ordem.

Já o ímpeto refere-se à forma de organização dos mecanismos subjetivos que se relacionam à intenção expressiva, nomeados por Reynolds (2002) como dimensionalidade, quando operam por meio de recursos relativos ao intelecto, e como profundidade, quando operam por meio de recursos relativos às emoções e à intuição (Reynolds, 2002). Reynolds (2002) ainda aborda o ímpeto como uma semente ou “essência da qual o todo pode brotar e para o qual, uma vez iniciada a composição, o todo em evolução torna-se continuamente responsivo”⁶⁰ (Reynolds, 2002, p. 8, tradução própria). Nessa perspectiva, o ímpeto atua como um guia, elaborado a partir de motivações racionais, emocionais ou intuitivas, que orienta a geração do todo e, ao mesmo tempo, dos detalhes vindouros da composição, em um fluxo bidirecional de influências (Reynolds, 2002).

Os relatos de Rita, Katarina e Violet revelaram que suas criações foram geradas a partir de ímpetos emocionais, relacionados aos sentimentos de tristeza e insegurança, advindos da vivência em um período pandêmico, bem como da decepção com um relacionamento amoroso. Suas letras reproduzem a sensibilidade para a coletividade, apontando sofrimentos humanos e injustiças que, muitas vezes, são consonantes com suas dores pessoais. De outro modo, Gillian demonstrou uma inclinação a recursos da dimensionalidade na criação de sua canção, organizando-a a partir da narrativa de um encontro amoroso fictício.

Os projetos composicionais foram apresentados pelas meninas em diferentes estágios de evolução, sendo que nenhuma das músicas estava pronta ao iniciarmos a oficina. Das quatro canções, apenas *Só Mais um Clichê*, de Gillian, foi composta integralmente após o início dos encontros.



⁶⁰ essence out of which the whole can spring and to which, once composition has begun, the evolving whole is continuously made responsive.

Apresentarei os processos de produção musical a partir da ordem em que conheci a composição de cada uma das meninas. Dessa forma, iniciarei com a história de Outono, música de Katarina; posteriormente, as composições Samba da Madrugada, de Rita, e Novos Dias, de Violet, apresentadas no primeiro e segundo encontro, consecutivamente; e, por último, a primeira canção composta por Gillian, Só Mais um Clichê, iniciada após o terceiro encontro da oficina, que, segundo seu relato, foi motivada pela apreciação das composições das colegas de projeto.

Para cada composição elaborei um projeto audiovisual contendo cenas de ensaios, combinações de arranjos, gravações e, por fim, o produto musical na íntegra. Os projetos audiovisuais podem ser acessados pelos QR Codes e links, disponíveis no início de cada subcapítulo, que direcionam à plataforma YouTube. Da mesma forma, é possível acessar os áudios das músicas, que se encontram hospedadas no Soundcloud.

É possível acessar uma prévia com um compilado dos projetos audiovisuais no seguinte link: https://youtu.be/2I_iWqEJhJk

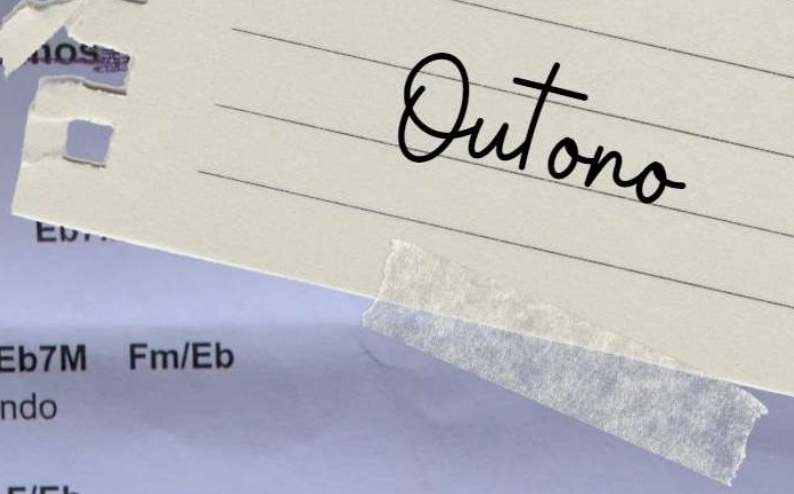
6.5.1 Outono

Link para projeto visual	Link para ouvir a canção
 <p data-bbox="352 1653 708 1682">https://youtu.be/1q28kwrz_S8</p>	 <p data-bbox="933 1653 1342 1682">https://on.soundcloud.com/U6AQ6</p>

A primeira vez que tomei conhecimento sobre o hábito de compor canções que Katarina havia desenvolvido nos últimos tempos foi através de uma mensagem concisa em meio a uma conversa privada no WhatsApp.

...ing method
...cessarily in tur
...he tuning peg
...the 5th fret of th
...the 4th fret of th
...the 2nd fret of th

~~as dores que passamos~~



Intro: Eb7M Fm/Eb Eb7M

Eb7M Fm/Eb Eb7M Fm/Eb
Olha quem vem chegando

Eb7M Fm/Eb F/Eb
Outono vem me renovar

Ab/Eb Eb7M Fm/Eb Eb7M Fm/Eb Eb7M
Não aguento mais chorar

Eb7M Fm/Eb Eb7M Fm/Eb Eb7M
Vejo as folhas cair e canto

Eb7M Fm/Eb F/Eb
Na esperança que traga de volta o amor

Ab/Eb Eb7M Fm/Eb Eb7M Fm/Eb Eb7M
Que um dia o vento levou

Eb F/Eb
Bem que podia voltar

Ab/Eb Eb
Me ensinar amar

Temos que parar
Eu e você de exigir
Mais do que podemos fazer por nós

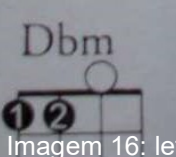
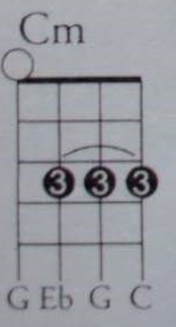
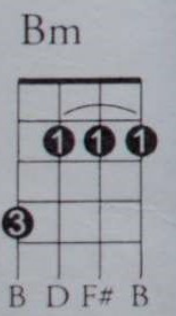
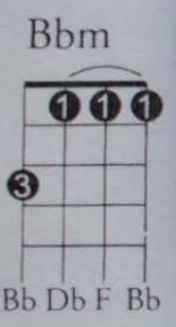
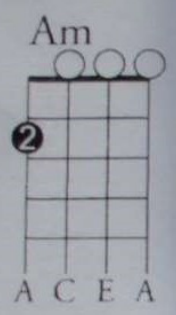
Ah se pudesse, bem podia
Levar ~~deixar~~ as dores que passamos

Eb F/Eb
Bem que podia voltar

Ab/Eb Eb
Me ensinar amar

nord

ve, you may fin



Katarina – Eu componho, tenho feito umas músicas, com letra, no caso.

Ainda no mesmo dia, Katarina me enviou outra música, apenas com a informação de que era a última que havia composto. Considerando o apreço que Katarina demonstrou pela primeira música enviada, pedi que a mostrasse para as colegas no primeiro dia de encontro. A partir do encantamento das colegas com essa canção, deixamos como certo que a ensaiaríamos, com a perspectiva de gravá-la em algumas semanas.

Ao descrever sua forma de compor, Katarina evocou sentimentos próprios como motivação, relacionados à melancolia e ao amor.

Katarina – Eu acredito que a gente escreve só quando... Pelo menos eu, né? Só quando eu tô melancólica e apaixonada, assim. Aí tu toca, toca até superar aquilo. Aí vira só uma música. Não dói tanto. Canalizar a tua dor assim, tocar sentimento? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 230-231).

A melancolia e o amor são motivações composicionais que se utilizam dos recursos intelectuais da profundidade como ímpeto (Reynolds, 2002). Katarina salienta os sentimentos fundamentais que a levam à criação musical quando relata que ela “escreve só quando...”. Para Katarina, é possível transformar esse sentimento em música e, quando isso acontece, o sofrimento cessa e “vira só uma música”.

Ao apresentar sua música para as meninas, Katarina resumiu o tipo de sofrimento que a originou.

Katarina – A música tem... é bem curtinha... é música de corno.

Alice – Ah, assim que é bom!

Áudrea – História real? Quer contar?

Katarina – Putz! Então, se eu começar, não paro, tá ligado? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 589-596).

Uma decepção amorosa em meio a pandemia, uma provável traição, foram as motivações de Katarina. No entanto, ela relatou de forma leve e bem-humorada, talvez por ter processado esse sentimento com ajuda de sua composição. Enquanto segurava o violão, antes de iniciar a música, Katarina contou sua história às colegas, que a acolheram com empatia e palavras de incentivo, compartilhando também suas recentes experiências. Esse ambiente de partilha emocional que introduziu a canção amenizou a tensão inicial de Katarina, que finalmente tocou e cantou.

Posteriormente, Katarina revelou outro sentido para sua letra, explicando:

Katarina – É, tipo, é duplo sentido, sabe? O vento pode ter levado o amor da humanidade como pode ter levado o teu amor (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 635).

Katarina conecta sua história pessoal com a percepção da falta de amor na humanidade, utilizando a retórica de duplo sentido para que sua música aponte também sua preocupação com o coletivo, não restringindo-se a um afeto autocentrado.

O receio de Katarina em mostrar suas músicas parte de um sentimento de fragilidade, por conter muito de si mesma em cada canção que produz.

Katarina – É... É que eu acho que, eu, pelo menos, sou uma pessoa que, me abrir é como se fosse impossível, sabe? Demonstrar minhas músicas e tals...

Áudrea – Porque foi composta nessa situação...

Katarina – É, tipo assim, eu me sinto meio fragilizada, assim, impotente, sabe? (VÍDEO 22, Pos. 134-140).

Ainda que a composição parta de uma motivação emotiva, a vazão desses sentimentos para que se transformem em música se dá de forma estruturada. A

intenção expressiva de Katarina parte da uma ideia de canção, que se desenha a partir de experimentos com sequências de acordes.

Áudrea – E, Katarina, tu tinha uma poesia pronta ou cantarolou junto?

Katarina – Ah, eu vou testando os acordes...

Áudrea – Parte dos acordes?

Katarina – É, eu não penso assim: porque esse acorde combina com esse... Eu escuto e vejo se achei bonito.

Áudrea – Vem a melodia ou a letra antes?

Katarina – É muito natural, assim. Eu escrevo muito o que eu sinto, sabe? Então, não sei... Mais foi prática também, porque eu sempre escrevi muito. Eu adoro escrever poema, eu adoro ler poema também. Aí foi muita prática, assim. Os primeiros poemas saíam aquelas coisas meio criança, sabe?

Áudrea – Daí ajudou na parte de escrever letra?

Katarina – Sim. Eu acho que é prática de escrever e tals. Tu rima e tu consegue transpor o que tu sente com uma frase simples, sabe? Às vezes, aquela frase significa muito pra ti, sabe? Até encaixar com a música, né? Por que, se quisesse falar tudo, não ia dar... Mas eu acho que é muito a prática, assim. Eu escrevo muito (VÍDEO 22, Pos. 187).

Katarina explica seu modo de compor por estratégias intuitivas, as quais são atribuídas ao seu conhecimento musical e poético. A sequência harmônica é escolhida por experimentos de combinações, a partir dos acordes que conhece e sabe executar no violão e no teclado. Nesse momento é o ouvido que dita o que deve permanecer na música ou ser descartado. Assim, Katarina não descreve teoricamente suas escolhas, a partir de regras de harmonia musical, mas compreende, pela experiência de ouvir e analisar canções, o que é ou não adequado replicar em sua composição. De forma semelhante, é a experiência de ler poesias e de escrevê-las que instrumentalizou Katarina para criar suas próprias letras. A técnica, nesse sentido, foi adquirida a partir de sua inserção na prática, como observadora e praticante.

Quando apresentou sua composição, Katarina alegou estar incompleta, por faltar um verso e alguma finalização no refrão. No entanto, ela esboçou como seria essa continuação, mostrando ter certeza sobre o resultado que pretendia. Essa

objetividade com sua criação se mostrou também nos momentos de formulação do arranjo, do ensaio e da gravação de Outono.

Katarina finalizou Outono para o nosso segundo encontro. Por ter sido a primeira música que ficou pronta, foi também a primeira a ser arranjada e ensaiada pelo grupo. Para a realização do arranjo, solicitei que Katarina me passasse o nome dos acordes que ela estava executando no violão, no entanto, como ela havia construído a harmonia através de busca e experimentação pela sonoridade, ela mesma não sabia como nomeá-los, apesar de saber o formato da mão na execução. Assim, como não tenho muito conhecimento das notas no violão, precisei tirar de ouvido nota a nota do violão para o teclado, para estabelecer uma nomenclatura em comum, que pudesse ser compartilhada com as outras meninas em seus instrumentos, principalmente para Alice, que toca teclado, já que as meninas que tocam violão poderiam copiar o dedilhado de Katarina.

Katarina tomou a frente na coordenação do ensaio em que iríamos arranjar Outono. Solicitou que Violet ficasse com a parte do solo de violão, que se repetia por toda a música como um *riff* curto. Katarina explicou essa escolha como sendo o melhor para a qualidade da música, já que ela considera que Violet tenha uma sonoridade melhor do que ela mesma quando se trata de solos. Ainda que esse processo de ensaio entre Violet e Katarina tenha gerado alguma tensão, como descrito anteriormente, Katarina não desistiu de ter Violet como intérprete dessa linha instrumental.

No encontro em que foi trabalhada a canção de Katarina, havia apenas três meninas com composições para serem gravadas: Katarina, Rita e Violet. Nesse momento, reforcei para que as compositoras, ao pensarem na ideia de arranjo para suas músicas, considerassem inserir Gillian e Alice nos vocais, para que todas pudessem cantar. Katarina, então, sugeriu uma divisão com Gillian, de forma que cada uma cantaria uma parte da letra. No entanto, não estabeleceu partes mais ou menos importantes para que ela cantasse, mostrando não se importar até mesmo se Gillian cantasse toda a canção.

Áudrea – Tu vai cantar que parte?

Gillian – Eu não tenho ideia, na real.

Katarina – Ah, verdade, tem que separar a música!

Áudrea – Tá. A Katarina definiu? A Katarina é quem manda.

Gillian – Não, ela só disse “canta tudo aí”. Naquela hora do ensaio, ela não definiu que parte eu ia cantar, ela só disse “canta aí” e eu disse “tá bom”.

Áudrea – Ah, agora a Katarina te dá uma estrofe.

Gillian – É, pois é, escolhe uma aí. Escolhe a que tu menos gosta, mas, de preferência, não aquela de baixo, que eu não sei o ritmo (VÍDEO 17, Pos. 246-252).

Katarina definiu que Gillian iniciasse cantando a primeira parte da música e assim iriam alternando as estrofes, de modo que ficasse uma distribuição equilibrada. Assim ensaiaram e gravaram a canção. No entanto, por um problema nos arquivos de áudio, precisei regravar as vozes, após a finalização dos encontros, e estava com dificuldade de conciliar um horário com as aulas de Gillian. Assim, mais por uma contingência logística do que por escolha estética, optamos por deixar apenas a voz de Katarina na gravação de Outono. Essa sugestão, que partiu de mim, foi aceita por Katarina e, nessa conversa, também ponderamos que Gillian havia composto e cantado sua canção integralmente, então não estaria excluída de uma participação vocal no projeto.

Quanto ao teclado, Alice teve iniciativa para elaborar sua parte e optou por um acompanhamento de acordes que dobrou ritmicamente o *riff* do violão. A linha de baixo foi concebida por Rita durante o ensaio, enquanto ouvia as passagens de teclado e violões. Katarina não solicitou alterações nas criações instrumentais das meninas para sua música, realizando intervenções apenas quando era solicitada, para tirar dúvidas sobre a montagem dos acordes e a forma de execução rítmica.

Depois de captados os instrumentos, divulguei, no grupo de mensagens, a ideia de fazermos o curso de *beats*, com uma artista local que estava divulgando suas aulas através do Instagram. Katarina se manifestou em seguida, e à sua maneira, aceitando o convite.

Katarina – Achei da hr (WhatsApp, outubro, 2023).

Gillian e Katarina foram as meninas que se inscreveram no curso de *beats*. Na primeira aula percebemos a dificuldade em elaborar uma ideia de *beat* para as composições. A orientação da artista foi para que escolhessem músicas para utilizar como referência para a concepção do próprio *beat*. No entanto, perceber a linha de *beat* ou de percussão de uma música era algo novo para as meninas, mesmo para Gillian, que já havia tocado bateria. Para a construção de referências para suas composições, as meninas precisariam exercitar a escuta das músicas de que gostam, percebendo especificamente esses aspectos. Como não havia tempo suficiente para que aprendessem a utilizar o software e ainda adquirissem essa experiência necessária, a artista sugeriu um formato diferente de curso, em que ela mesma criaria os *beats* para as canções, em conjunto com as meninas, ouvindo suas ideias a partir da apresentação de diferentes alternativas de *beats* para cada trecho musical.

Katarina aceitou com facilidade os *samplers*⁶¹ e o estilo de *beats* que iam sendo escolhidos para sua música. Iniciaram pela primeira parte da música, acrescentando efeitos para a introdução, através de sons prolongados de pratos de bateria e, posteriormente, elaboraram o ritmo com bumbo, caixa e sons de palmas. A artista antecipava verbalmente o que ia acrescentar na música, depois mostrava pronto e aguardava o parecer de Katarina. Em um trecho da voz experimentou um efeito *lo-fi*⁶², que altera a equalização da faixa sonora, de modo que lembre uma gravação tocada em um rádio antigo. Katarina gostou do efeito, o reconheceu de outras músicas que costuma ouvir e solicitou que ele permanecesse.

O processo de criação de *beats* para a canção de Katarina durou dois encontros. Finalizada essa etapa, reuni todas as faixas de instrumentos, somadas às faixas de *beats* em uma pasta, a qual foi compartilhada com a musicista e produtora, que realizaria a pós-produção da música, através dos processos de mixagem⁶³ e de

⁶¹ Pequeno trecho sonoro retirado de uma gravação.

⁶² Abreviação de low-fidelity; baixa fidelidade.



⁶³ Consiste na organização do equilíbrio das diversas faixas de áudio gravadas, com relação à frequência, amplitude e dinâmica das vozes, instrumentos acústicos, instrumentos eletrônicos e efeitos sonoros.

masterização⁶⁴. As etapas do processo de pós-produção foram acompanhadas por Katarina através de comunicação direta com a produtora, que lhe enviou gravações de cada passo para aprovação ou modificação de algum detalhe.

Katarina não solicitou nenhuma alteração sobre as mixagens que recebeu. Apenas quando lhe foram enviadas duas versões da música, uma com teclado e outra sem o teclado em um pequeno trecho onde havia o efeito *lo-fi* de voz, Katarina respondeu, optando pela versão sem o teclado.

As interações com Katarina durante o processo de gravação e mixagem de Outono me deixaram em dúvida sobre sua satisfação com o produto em alguns momentos. Apesar de aceitar com facilidade as versões que eram enviadas, não percebi nela o mesmo entusiasmo das outras meninas ao ouvirem as gravações. No entanto, fui observando que fazia parte de sua personalidade ser mais reflexiva sobre os acontecimentos, não demonstrando imediatamente alguma euforia, mas não deixando de ser sincera em suas opiniões.

6.5.2 Samba da madrugada

Link para projeto visual	Link para ouvir a canção
 <p data-bbox="349 1520 713 1550">https://youtu.be/50YY-H3jP6M</p>	 <p data-bbox="940 1520 1339 1550">https://on.soundcloud.com/bzhjt</p>

<https://moises.ai/pt/blog/mixagem-e-masterizacao-diferenca/>

⁶⁴ Consiste na etapa final de pós-produção, onde o equilíbrio é observado em um espectro mais amplo, deixando o fonograma preparado para soar em tipos diversos de autôfalantes.

<https://moises.ai/pt/blog/mixagem-e-masterizacao-diferenca/>

~~_____~~ SAMBA _____

Eu vi a esperança pular fora

Junto com a chama que se apagou

Como custou caro essa história

Que comprei de graça e me confinou

E parece que hoje não vou dormir

Me culpando por erros que não cometi

São temporadas de chuva à beira do cais

É o caos na janela que eu escondi

Não vão apagar o que Marielle fez
Tipo Frida não me calo dessa vez
Em pensar no futuro que não vamos ter
E por ele jurei não me esquecer

Das noites passadas que eu não dormi
Me culpei por teus erros que eu encobri
Tão focados em medos irreais
Miseráveis vamos nos destruir

Minha insônia desenfreada
Deu à luz a mais uma poesia
Pra salvar minha solidão
Só o samba da madrugada

REF.

E quando a vontade de ficar
Não vencer a vontade de sumir
Como cura o incurável de se estar preso a si

REF.

Privilégio é poder escolher
Qual veneno que vai me deter (2x)

Samba da
Madrugada

VOLTOU!

Foi em nosso primeiro encontro que conheci a canção de Rita. Logo após eu lembrar Katarina sobre sua composição, ela mencionou que Rita também havia composto uma canção e enviado para que as demais meninas ouvissem. Nesse momento, elas comentam sobre a música de Rita.

Katarina – Mas eu gostei daquela música!

Alice – Eu amei aquela música!

Katarina – Ela tem letra, muito boa!

Alice – Muito boa! E tem também um trocadilho.

Katarina – Eu lembro do começo.

Áudrea [para Rita] – Como é que tu mostrou pras gurias? Foi na época da banda ainda? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 600-605).

Rita – Não, acho que foi na pandemia.

Katarina – Foi na pandemia, foi na banda sim.

Alice – Tu mandou um vídeo.

Rita – Foi no início da pandemia e eu mandei um vídeo, tipo, foi a única coisa que eu tinha, meio assim, ainda não tinha muita noção do que era, tipo, estudar um campo harmônico, essas coisas. E agora que eu tô, ah, estudos sérios, teoria musical e essas coisas. (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 7-16).

Katarina e Alice relembram a música de Rita com modos de elogios diretos, que destacam especialmente a letra. Já Rita preocupou-se em explicar uma possível falta de noção teórica na época em que a compôs, algo que percebia por ter se aprofundado nos estudos teóricos de harmonia nos últimos tempos.

Mais tarde, no mesmo encontro, após termos ouvido a canção de Katarina e a definido como uma das músicas que gravaríamos, retomei o assunto sobre a composição de Rita, pedindo-lhe que a mostrasse ao grupo.

Rita – Eu não sei, daquela que eu tinha mostrado pra vocês, eu lembro da letra, eu não lembro o que eu tinha feito no violão.

Áudrea – Tu quer lembrar no violão agora?

[Rita pega o violão, começa a ensaiar os primeiros acordes da música, com ritmo de bossa nova. Katarina e Alice procuram a gravação da música de Rita, que ela teria enviado a elas em outra ocasião].

Katarina – Aqui, achei!

Alice – Achou!

Rita – Ai, meu deus!

Áudrea – Tu que sabe... Tu quer mostrar?

Katarina – Tá com o cabelão ainda [olhando o vídeo], essa música eu gostei, eu lembro o início dela só.

Áudrea – Vocês querem ouvir?

Rita – Podem ouvir sem me ver, gente? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 659-670).

Rita hesita em tocar sua música, por não lembrar os acordes, mas também aparenta algum desconforto quando as meninas encontram o vídeo que havia lhes enviado. Rita incomoda-se com vídeos mais antigos, que destacam a modificação de sua aparência com o passar tempo, como viria a relatar em um dos encontros futuros. Durante a audição da música, as meninas retomam os elogios diretos.

Alice – Legal isso aí!

Gillian – Pô, eu apoiava essa música aí, hein!

[A música termina. Aplausos].

Gillian – Ah, eu gostei! Baaah!

Katarina – Adorei essa música, tem uma letra muito forte!

Áudrea – Muito, muito bonita!

Gillian – Eu não tava esperando a Marielle no meio, olha!!! Olha, ficou bom!

Katarina – E fica legal uma batidinha tipo [gesticula com baquetas, como vassourinhas, e cantarola o comezinho da música de Rita].

Katarina [para Rita] – Eu tenho o vídeo, se tu quiser que eu te mande.

Ádrea – Gurias, temos duas músicas maravilhosas! (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 673-684).

Além de elogiar, Katarina dá ideias que poderão ser incorporadas ao arranjo, demonstrando aprovação para que gravemos a canção de Rita, através de atitudes concretas relativas ao planejamento. Gillian apontou o foco de admiração à letra de Rita, destacando a presença do nome da vereadora da cidade do Rio de Janeiro, Marielle Franco, assassinada em 2018, que, juntamente com os versos sobre a solidão e incertezas que sentia no período da pandemia, desenharam um caráter de protesto à canção.

Para Rita, essa música foi um marco na sua forma de compor, no sentido de se desprender do perfeccionismo que a impedia de criar. Os próximos diálogos se desenvolveram meses após os anteriores, já na finalização dos processos de ensaios das músicas compostas. Rita, com o devido distanciamento do processo de escolha da música para o projeto, consegue avaliar o impacto da recepção das colegas na escuta de sua criação e de relembrares a música no nosso primeiro encontro.

Rita – Ah... Eu acho que, assim, eu sempre gostei de escrever, mas eu não conseguia me relacionar com a ideia de compor, assim. E eu acho que é porque eu coloco uma coisa muito grande, aquela coisa de que tem que ser algo bom. Aí nada que sai, sai bom, então melhor não fazer nada, sabe? E eu acho que pensei assim por um bom tempo. Tanto é que essa, tipo, pra mim, acho que esse processo de mostrar as músicas não foi algo difícil, porque foi algo, tipo, essa música em específico eu fiz na pandemia e eu gravei... Eu pensei, gravei e mandei, direto, assim.

Katarina – Foi na pandemia mesmo. Lá no início.

Rita – Exato. Aí eu já tava escrevendo... Tipo, acho que foi muito uma continuação das conversas que a gente tava tendo, sobre pandemia e sobre compor e foi muito no fiz, mandei e azar, sabe? Então não tinha uma expectativa e, quando foi falado que aqui seria um projeto que a gente poderia compor, eu até pensei, vou pensar em escrever uma coisa e tal. Mas, como as gurias lembraram dessa... Então, foi algo muito...

Ádrea – Lembraram no primeiro encontro, né?

Rita – É. Pra mim foi algo bom. Foi legal ver que vocês lembraram, enfim... E acho que depois disso me encorajou muito a compor sem medo de, tipo, isso

não tá muito bom, sabe? Só faz. E eu acho que também, cada vez mais, eu percebo que, tipo, ficar longe das coisas que eu gosto não é só, não só me faz mal, mas também me deixa doente, sabe? É, tipo, não é só porque eu gosto, é porque é necessário. Então hoje eu percebo o quanto compor ou escrever é algo que ajuda muito, sabe? E faz, acho que, parte da gente. É um mecanismo, sabe? (VÍDEO 22, Pos. 148-250).

A proposta do projeto oficinas de produção musical, que expliquei no primeiro encontro, havia motivado Rita a compor algo novo. No entanto, a lembrança das meninas sobre a música que ela havia enviado anteriormente foi algo que Rita considerou positivo e encorajador, o que a levou a optar por essa canção para apresentar ao projeto. O fato de lembrarem com entusiasmo de uma música enviada há tanto tempo mostrou a Rita que essa música foi ouvida com atenção e foi admirada, contribuindo para que se desprendesse das inseguranças que a bloqueavam.

Rita inclui a ação de compor como uma das coisas de que gosta, considerando-a, junto com a escrita, uma necessidade, um mecanismo para não adoecer.

Áudrea – Quando tu fala escrever, é escrever dentro da música ou escrever história, poesia?

Rita – Tipo versinho ou com instrumento. Agora mais música, porque eu sinto que, agora, eu sinto mais liberdade pra fazer isso assim. Tá rolando mais seguido de, tipo, vir mais inspiração ou qualquer coisa assim. Tá vindo mais. Eu acho isso muito legal.

Áudrea – Daí já é com o violão? Já é com a letra na cabeça? Como é que é?

Rita – Esse final de semana eu comecei a, tipo... Foi diferente da outra vez. A outra vez, essa, foi uma ideia de violão e depois veio a letra. Aí, quando eu fui ver, esse final de semana eu tive uma ideia de letra e aí eu passei pro violão (VÍDEO 22, Pos. 153-161).

Rita relata a liberdade para compor como algo recente, que pode ainda ser uma resposta ao impacto da receptividade de sua composição no grupo.

Sobre o processo de criação, Rita não o relata como algo sistemático, mas intuitivo e movido por inspiração. O ímpeto composicional de Rita mostra-se relacionado a aspectos relativos à emoção e intuição, através de recursos intelectuais

da profundidade, assim como Katarina (Reynolds, 2002). No entanto, Katarina descreveu suas motivações para a composição específica de Outono, compartimentando o sentimento em uma música, para lidar com ele isoladamente. Já Rita, de modo mais abrangente, parece direcionar suas motivações para o ato de compor. Assim, mesmo que Samba da Madrugada traga algumas angústias pontuais em sua letra, ela não é o marco de um acontecimento específico, como em Outono.

Os versos de Samba da Madrugada foram construídos de modo poético e metafórico, em alusão a situações de sofrimento que podem se relacionar à pandemia, à opressão sofrida pelas mulheres, mas também a algum relacionamento que acabou mal. A letra conta que a insônia, causada pela angústia, é quem dá à luz mais uma poesia. Assim, Rita revela sua forma de compor pela metalinguagem, como em Samba da Benção, canção mencionada anteriormente.

O ritmo de bossa nova e a escolha dos acordes relacionam-se com o repertório que Rita costuma ouvir.

Rita – Primeiro veio os acordes e foi meio que vindo por cima. Acho que é muito o que eu escuto, assim, e o que escutava na época é bem parecido. Mas de ser do momento da pandemia e eu acho que eu tava precisando falar, precisando escrever, então os primeiros versos, assim, foram muito naturais. Eu lembro de ir tocando e ir saindo. Já na outra parte, na segunda parte, eu tava meio que um pouco mais ligada em como fazer, mas, mesmo assim, foi meio natural, assim, a melodia veio tudo por cima e já com a letra e o que encaixava, foi meio rápido, a parte mais leve de tudo.

Áudrea – Tu tava com algum instrumento pra tocar a melodia ou foi na tua voz mesmo que foi saindo?

Rita – A melodia foi na minha voz. E acho que nem foi pensado separado; pensei numa melodia, depois pensei na letra. Foi a letra com melodia, assim (VÍDEO 33, Pos, 05).

Rita revela os acordes como a base de sua composição, quando relata que, depois de criada a sequência harmônica, “veio tudo por cima”, sendo letra e melodia compostas ao mesmo tempo, utilizando a voz como instrumento. Após um início mais

intuitivo, Rita descreve a criação da segunda parte da música de forma mais racional, quando fala sobre “estar mais ligada em como fazer”.

Quando Rita mostrou o Samba da Madrugada pela primeira vez, ela compartilhou o desejo de realizar algumas alterações. Quando mostrou a nova versão, em um encontro seguinte, as meninas questionaram sobre partes da letra de que sentiram falta. Em especial, o verso que falava de Marielle e que tinha um trocadilho com Frida Kahlo:

Não vão apagar o que Marielle fez
 Tipo Frida não me calo dessa vez
 E pensar num futuro que não vamos ter
 E por ele jurei não me esquecer

Rita acolheu a reivindicação das colegas e realizou uma nova alteração, com a ajuda de Alice, trazendo de volta esse verso, sem contra-argumentar. Essa alteração foi, inclusive, sugerida por Rita.

Katarina – Tu fez parte nova, né? Tu tirou a Marielle!

Alice – Tu tirou a Marielle?!

Alice – É que chegava nessa parte e eu me arrepiava.

Rita – Não, mas dá pra colocar, tipo, trocar a letra...

Alice – Por que que a gente não faz assim: a gente faz a primeira volta como tava antes e a segunda volta muda a letra.

Rita – Sim, pode ser (VÍDEO 9, Pos. 111-124).

Percebi que Rita estava entusiasmada em realizar a modificação, o que pode ser uma resposta à maneira como as meninas enfatizaram as qualidades da parte de que sentiam falta, caracterizando as falas mais como elogios do que críticas. Esse trecho da conversa, inclusive, foi categorizado como um dos modos de elogio em subcapítulo anterior.

Assim, Rita finalizou a canção, reorganizando a parte que antecede o refrão para reincorporar o verso que havia sido descartado. Satisfeitas com a letra, as meninas iniciaram a preparação do arranjo de Samba da Madrugada. Rita escolheu os acordes por experimentação, então não os havia nomeado com as respectivas cifras. Nesse primeiro momento, tentei decifrar o encadeamento para poder compartilhar com Alice no teclado.

O ritmo da canção de Rita, a bossa nova, apesar de conhecido, não é familiar às meninas, que costumam ouvir outros tipos de música. Após algumas experimentações nos instrumentos, percebi que elas não encontravam uma linha de acompanhamento que julgassem adequada para incorporar à textura da parte de violão, de Rita. Assim, foram abandonando a ideia de sobrepor instrumentos e, conforme os ensaios iam acontecendo, vi que a música se sustentou bem apenas com vozes e violão, sendo também condizente com o gênero musical.

A linha de canto, dividida entre duas cantoras, foi uma sugestão minha. Eu havia solicitado que as compositoras distribuíssem vozes de suas músicas para que todas cantassem, pois Alice e Gillian, na época, não tinham composição e ficariam sem participação vocal no projeto. Sendo essa uma prática que vai ao encontro de como costumam trabalhar os arranjos na banda, Rita aceitou imediatamente e dividiu com Alice a linha vocal e a decisão sobre a partilha dos versos para cada uma.

Enquanto as demais meninas se dispersaram tocando e mostrando outras músicas umas às outras, Rita e Alice se concentraram em dividir os versos e frases de Samba da Madrugada. Através de experimentações e diálogo, elas foram descobrindo quais tessituras vocais eram mais adequadas a cada verso e em quais partes Alice sentia-se mais confortável para acertar ritmicamente. Esse momento do encontro foi uma exceção do modo de captação de vídeo estabelecido na metodologia: em plano aberto. Ao perceber apenas as duas meninas trabalhando no arranjo da canção de Rita, modifiquei o enquadramento e aproximei a câmera, para que captasse melhor o diálogo, que sofria interferência sonora das outras meninas tocando. Esse enquadramento reproduziu a dinâmica do ensaio nesse dia, quando o

foco na produção musical das composições estava acontecendo em um plano mais fechado.

Finalizado o ensaio das cantoras, combinei a gravação da guia com Rita, que serviria de base para as vozes e o violão. Experimentamos gravar o violão e a voz guia sobre um ritmo sonoro fixo, que guiava Rita através dos fones. Essa técnica seria útil para a criação de alguma linha de percussão futuramente. No entanto, Rita tinha o desejo de acelerar o andamento da canção perto da troca de partes, o que não seria possível se gravássemos com a linha rítmica. Assim, a gravação da guia de Rita foi livre de metrônomo, deixando espaço para as diversas nuances de andamento.

Ádrea – Aquela parte é pra ser mais rapidinha mesmo?

Rita – É, mas pensei em fazer, tipo, tudo um pouco mais rápido e a parte só... com uma cadência um pouco mais atrás, assim (VÍDEO 15, Pos. 38).

Posteriormente, agendamos um dia dos encontros complementares para a gravação das vozes. Gravei primeiramente a voz de Rita, deixando os espaços para as partes de Alice. Rita gravou uma vez, sem erros, ouviu e pediu para repetir para acertar o timbre. Na segunda vez ficou satisfeita com o resultado. Então iniciei a gravação com Alice, que estava um pouco apreensiva, com medo de errar a melodia. Alice precisou de algumas repetições para sentir-se à vontade com as partes mais agudas da linha melódica, até conseguirmos uma versão que a agradasse. Rita não interferiu no trabalho de gravação de Alice, ouvindo sua parte e as vozes juntas somente após finalizada a gravação. Nesse momento, falou e demonstrou ter gostado do resultado.

Percebi que Alice e Rita saíram do encontro satisfeitas com a gravação. No entanto, apenas mais tarde tive a dimensão do significado desse registro sonoro para Rita. Passado o cronograma da pesquisa, quando perguntei sobre como foi receber o arquivo de sua música pronta e o que Rita havia feito com esse material, ela me contou sobre como vivenciou cada etapa do processo de produção musical.

Rita – Aquele primeiro áudio [a guia da música] eu tinha mandado pra muita gente. Eu mandei pra minha família, mandei pros meus amigos. Pra mostrar, porque foi a primeira experiência que eu tive de gravação, mesmo no projeto eu nunca tinha gravado. Foi muito legal e eu gostei muito como ficou, como eu vi todo o processo, então eu me senti orgulhosa de ter aquilo ali, aí fui mandando. Depois que teve todas as mudanças, mudei coisa na letra, aí fui mandando todo o processo assim: ah, essa é só a guia, esse já é meio pronto...

Nessa conversa, Rita contou que Alice também estava mostrando a gravação para amigas.

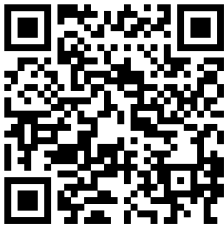

Rita – A Alice mostrou pra uma amiga que me conhece, lá da escola dela, e essa menina veio me elogiar, me mandou mensagem falando: nossa, eu ouvi tua música, a Alice me mostrou, é muito legal!

Rita realizou esse relato com alegria e entusiasmo, que pude perceber na voz e no olhar. Especialmente no trecho em que conta sobre a mensagem que recebeu da amiga em comum com Alice, Rita sorriu com a cabeça erguida, demonstrando orgulho. A partir dessa pequena história, observei que as particularidades que passei a perceber nas relações entre meninas e através da música na Banda B, como a escuta, a admiração e os elogios espontâneos sobre produções sonoras, são possíveis em outros círculos de amizades. A menina, que não integra a Banda B, ouviu a canção e movimentou-se para dar um retorno positivo não só para quem a mostrava, como prática cortês, mas para quem a compôs. Essa conduta rompe com a expectativa sobre o relacionamento entre meninas, construída sobre estereótipos de rivalidade entre mulheres.

Compartilhar sua música ainda antes de estar finalizada mostrou que Rita se sentiu orgulhosa e, além disso, segura com o que havia criado e tocado. Considerando a sucessão de narrativas das meninas sobre temores e apreensões quanto à própria sonoridade, principalmente durante os processos de ensaio, aprendizado e produção

das músicas, percebo esse acontecimento, narrado por Rita, como um dos pontos prósperos dessa prática musical.

6.5.3 Novos dias

Link para projeto visual	Link para ouvir a canção
 <p data-bbox="365 904 697 934">https://youtu.be/LrvJy4bfjL0</p>	 <p data-bbox="935 904 1342 934">https://on.soundcloud.com/9NPPH</p>

Durante os anos de 2021 e 2022, quando realizamos a maior parte dos nossos encontros, Violet estava envolvida em muitos compromissos relacionados à sua formação. Fazia um curso preparatório para o vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no turno da manhã, e um curso técnico profissionalizante na área da computação, no turno da tarde. Portanto, quando iniciamos as combinações de horário para os encontros, sua participação na pesquisa ainda não era certa. Então, sugeri que ela participasse remotamente, no horário do encontro, via chamada de vídeo, podendo conversar com o grupo e, posteriormente, gravar alguma parte musical de casa. No entanto, quando iniciamos as primeiras trocas de composições pelo grupo de WhatsApp, Violet se motivou a organizar um horário para participar presencialmente.

Áudrea – E eu vi que uma hora a Violet disse, ah, eu também quero tá junto. A gente tinha combinado de, de repente, fazer a distância. O que te motivou?

Violet – Sim, eu queria fazer parte, queria ajudar e sei lá. Como eu tinha algo também... (VÍDEO 22, Pos. 164-166).

Novos Dias



Am Bo F E

Nossos dias se tornaram cinzas
Uns vão outros só melancolia
Esquecemos o sentido de empatia
Noites longas e um piscar se passa o dia
Passei pelas ruas da cidade
Procurei nas esquinas da saudade
Sentimentos esquecidos pelos cantos
Para ver se desse transe acordamos

Dm C F G#o Am

Enquanto o sol não aparece
E a cor desbotou e se perdeu

Dm C F E Am

Nos cegamos em modos tão profundo
Deixa entrar a luz e abrir os olhos pro futuro

Ter “algo” tratava-se de uma música incompleta, que Violet compartilhou com o grupo. Enviou o trecho de uma composição ainda antes dos encontros, quando conversávamos sobre a possibilidade de produzir músicas e, em nosso primeiro encontro, mostrou uma parte de outra composição.

Violet – E a música é tipo só um trequinho mesmo. Ah, e tem aquela que eu mandei pra vocês e uma outra que eu tava tocando agora [ela volta a tocar]. Como é que era mesmo?

Áudrea – Vamos escutar.

[Violet continua tocando e todas as meninas ficam em silêncio].

Violet – Ai, que vergonha, gente. [Rita ri].

Violet – É, tipo, só um comecinho. E tem outra que eu tava tocando agora que é um sambinha, né? [Ela começa a tocar e cantar outra música no minuto]. Não tá completo, mas...

Áudrea – Ai, que legal! Eu adorei as duas.

Katarina – Eu gostei mais da primeira, porque tá fazendo já a bossa com a... [referindo-se à música da Rita].

Áudrea – Tinha pensando nisso, a primeira tá mais diferente das outras.

Katarina – Toca aí de novo a primeira [Violet toca] (VÍDEO 6, Pos 5-7).

Violet não demonstrou resistência em tocar suas músicas para as meninas. No entanto, expressou alguma vergonha no momento que fizeram silêncio para ouvi-la. Ela tentou não gerar expectativas, minimizando sua produção com palavras no diminutivo, como “comecinho” e “sambinha”. Tocou primeiro o trecho da música que viria a ser Novos Dias; depois, uma parte de outra música em ritmo de samba. As meninas demonstraram gostar das duas músicas, mas Katarina, pensando no conjunto das composições do projeto, sugeriu que escolhêssemos a primeira, pois a composição de Rita era no mesmo estilo da segunda e, assim, teríamos um repertório mais variado de gravações. Em seguida, Katarina inicia o estudo da canção de Violet, mesmo incompleta. Enquanto Katarina tenta aprender a música, Violet sugere que as meninas a ajudem a terminar a composição, deixando em aberto uma possibilidade de parceria.

Violet – É lá menor, é si...

[Katarina toca algumas notas no violão].

Katarina – Não, peraí. Deixa eu ver de novo.

Violet – Tá. [Ela toca a música novamente e Katarina a imita]. Mas me ajudem a terminar. [Ela e as outras meninas riem] (VÍDEO 6, Pos. 7-21).

Apesar das meninas terem feito sugestões esporádicas sobre as composições das colegas, não houve nenhuma colaboração mais expressiva, que justificasse o compartilhamento da autoria. O interesse de Katarina estava focado em aprender a tocar a canção de Violet, da maneira como ela compôs.

Katarina – Eu não peguei... Tu tava tocando muito rápido.

Violet – Lá menor... [Ela toca para demonstrar].

Katarina – Não, isso eu peguei.

Violet – Si, mi diminuto...

Katarina – É só essa virada que eu não entendi.

Violet – É o fá e o mi e volta pro lá. É, tipo, não tem uma... Tem que ritmar.

Katarina – É que eu não sei o tempo na real, o andamento. [Katarina testa uma batida no violão].

Violet – Esse pensamento, mais ou menos. (VÍDEO 6, Pos. 25-32)

Katarina – Eu só não entendi como botar cada compasso. Vai, canta de novo. [Violet canta].

Violet – É, o que dura menos é o fá e o mi.

Katarina – Tá. [Violet para de tocar e só Katarina tenta]. Ela tem a paradinha...

Violet – E também tem a outra parte da música, pra ajudar também. É que o legal de estudar harmonia é que tu tem noção de quais acordes tu pode usar, né?

Áudrea – Como é que tu tá estudando harmonia?

Violet – Ah, eu não sei, é que eu tô tendo aula, aí o professor falou, tipo, lá menor, fica harmônico, essas coisas (VÍDEO 6, Pos. 34-41).

A carência de uma linguagem técnica que seja compreendida pelas duas meninas fez com que Violet tivesse tido mais sucesso quando demonstrou a música tocando e cantando do que ao explicar o que fazer. Em alguns trechos, Katarina testou maneiras de executar o ritmo, que foram aprovadas pela compositora.

Violet sugeriu que a escolha dos acordes para sua composição foi guiada pelo estudo incipiente de harmonia, o qual lhe deu alguma noção sobre os encadeamentos que ela viria a testar auditivamente. A partir da sequência de acordes, ela experimentou algumas melodias e, posteriormente, encaixou uma letra na linha melódica escolhida.

Violet – Eu fui mais testando os acordes. Eu tava estudando um pouco de harmonia... Ah, se eu fizer esse aqui e esse aqui, entender o som e tentar umas melodias, alguma coisa. Daí a letra encaixou depois (VÍDEO 6, Pos. 44).

Assim, a intenção expressiva de Violet se desenhou a partir da harmonia, sendo seguida por duas etapas posteriores: melodia e letra. Violet corrobora com a ideia de Rita sobre a necessidade de fazer música, dando enfoque para o canto e, com a ideia de Katarina, sobre se expressar musicalmente para “tirar aquele peso”.

Violet – Eu tenho algumas letras incompletas. Também gosto de escrever. Isso que a Rita falou de necessidade, acho que, pra mim, é de cantar. Tem um momento que se expressar é uma necessidade, sabe? De tirar aquele peso. E não só um hobby, alguma coisa, é isso que ela falou. Essas músicas têm isso de se sentir vulnerável, de mostrar algo que tu escreveu. A minha música também, eu tinha escrito ela na quarentena, mas eu não terminei e eu não tava pensando em mostrar ela. Eu só fui mostrar porque eu vi as gurias mostrando também, aí eu pensei, poxa... E é uma música que eu ainda tava muito insegura porque ela não tava completa. E quando, logo que eu fiz ela, foi um momento que, ah, isso aqui ficou legal, só que aí não tava pronta. Acho que foi meio difícil ainda concluir. Mas, ah, não sei (VÍDEO 22, Pos. 173).

Tendo o isolamento social como motivação para a escrita, Violet se utilizou de aspectos intelectuais da profundidade para compor, assim como Katarina e Rita (Reynolds, 2002). Sua música tem um texto intimista, delineado por uma melodia em

tonalidade menor e com características da canção regional do sul do Brasil, exprimindo introspecção. Próximo ao final da música, em 2'45", Violet apresenta um pequeno trecho que contrasta com esse clima melancólico, com mudanças na harmonia, na melodia e na letra, trazendo um aspecto mais esperançoso para os dias cinzas. Esse trecho integra a parte nova composta por Violet.

A finalização de sua música foi um processo que se prolongou por três encontros. Violet dizia-se insatisfeita com a continuação que havia composto e queria tentar algo diferente. No terceiro encontro, pedi que mostrasse como estava ficando e que apontasse qual era seu incômodo com a criação. Reescrevemos a letra e as anotações que estavam em seu caderno, organizando os versos e os acordes. Sugeri a repetição de um verso e uma ideia de finalização, com a qual Violet concordou. Mostramos essa versão para as meninas, que afirmaram estar soando muito bem, podendo ser finalizada dessa forma. Violet ainda mantinha a ideia de fazer algo melhor, mas aceitou essa versão da música, por compreender que precisávamos finalizar, devido à organização dos ensaios e gravações.

Katarina – A Violet terminou a música?

Áudrea – Olha, ela acha que não, mas eu acho que sim. [Eu e as alunas rimos].

Katarina – Deixa eu ver, eu quero ouvir!

Áudrea – Tu quer mostrar [dirigindo-me a Violet]? Quer mostrar a gravação ou quer tocar?

Violet – Não sei, sora...

Katarina – Mostra ao vivo, foda-se.

Violet – Eu não terminei muito bem a letra, mas é a ideia.

Gillian – A gente ainda pode rever a letra.

Katarina – Ah, eu queria ouvir, mesmo incompleta (VÍDEO 17, Pos. 225-227).

O desejo de refazer a música, de tentar fazer melhor, retrata uma característica da personalidade de Violet, que pôde ser observada em momentos diversos do fazer musical no projeto. Gravar uma canção autoral foi compreendido como um momento

especial, uma oportunidade para que explorasse ao máximo o seu potencial. Violet comentou que tinha vontade de “fazer direito”, para depois não se arrepender do que ficou gravado. Essa exigência consigo mesma foi percebida também na gravação da voz e dos instrumentos, quando se prontificou a repetir a captação sonora até que ficasse satisfeita com o resultado.

Katarina e Alice aprenderam a tocar a música de Violet no violão e no teclado, respectivamente. O grupo realizou alguns ensaios com Rita no baixo, mas a música acabou se consolidando com a base de violão arpejado, tocada por Violet, e alguns solos de guitarra, também tocados por Violet. Alice gravou a parte de teclado, mas percebi um ruído na gravação apenas depois que já havíamos encerrado o encontro. A ideia inicial era de repetir a gravação do teclado, o que não aconteceu, devido ao pouco tempo disponível para a realização das demais músicas e da dificuldade de encontrar horários compatíveis entre Violet e Alice.

A guia da gravação de Violet foi feita com voz, violão e um metrônomo marcando o pulso com cliques. Violet não teve dificuldades em tocar enquanto ouvia essa marcação nos fones de ouvido. Ensaiou algumas vezes e gravou em uma única tomada. Posteriormente, em um dos encontros complementares, recebi Violet para a gravação dos demais instrumentos e voz. Ela tinha o desejo de gravar com sua guitarra nova, utilizando seus pedais de efeito, que ainda não havia experimentado. Nesse dia, então, busquei Violet e os equipamentos para realizar essa experiência.

Para Violet, o tempo do encontro era também o seu tempo com a música. Com a rotina de estudos em dois turnos e o longo deslocamento de sua casa até o centro da cidade, local dos cursos, não sobrava muito tempo para tocar. Em alguns dias percebi seu cansaço ao chegar ao encontro, mas também notei que, conforme ia tirando seus instrumentos das capas, afinando-os e tocando, seu semblante se tornava mais relaxado e feliz. Em especial, nesse dia de gravação, quando ela pode experimentar seus equipamentos novos, estava empolgada e desejando usufruir esse tempo da melhor maneira que pudesse.

Gravamos o violão dedilhado, a voz e uma faixa extra de violão. Depois, auxiliei na conexão da guitarra aos pedais e aguardei que ela experimentasse as dezenas de

efeitos contidos no equipamento, até que escolhesse dois timbres para gravar duas faixas diferentes de guitarra solo. Nesse momento, Violet precisou ponderar entre sua falta de tempo para praticar os solos de guitarra e o desejo de realizar esses solos com perfeição. Estudou por alguns minutos e gravamos. Ela percebeu problemas de ritmo que precisavam ser corrigidos e, assim, fomos refazendo a gravação em várias tomadas. Por fim, me propus a corrigir a execução do ritmo manualmente, editando o material gravado, o que Violet aceitou.

Enviei uma prévia da gravação completa para a avaliação de Violet, antes de enviar para a mixagem final. Por mensagens ela respondeu solicitando alterações.

Violet – Oi, profe, tem como deixar minha música com menos *reverb*⁶⁵ na voz? E no fim parece meio dessincronizado. E o primeiro solo, o mais agudo, vc tinha falado que era tipo uma surpresa, ficou legal, mas fiquei meio desanimada quando vi que ele tá bem baixinho, daí acho que não passou tanto essa sensação. Em 2'39" tem uns solinhos ali que tu botou, mas acho que não ficou sincronizado, não sei. Ai, sora, foi mal, tô falando mesmo, depois, se eu não gostar, vou ficar bem triste (WhatsApp, agosto, 2022).

Violet ouviu a gravação com atenção, detectou partes que não a agradaram e as localizou precisamente para que eu pudesse corrigir. A percepção sobre a quantidade de efeitos e sincronicidade dos instrumentos em sua gravação demonstra sua experiência em ouvir músicas de forma ativa, atenta à produção. Ao final da mensagem, Violet se desculpou pela quantidade de reclamações, justificando que ficaria triste, caso o resultado não ficasse como esperado. A referência a emoções e sentimentos para avaliar a própria produção despontou algumas vezes na fala de Violet. Nessa mensagem ela mencionou ter ficado “meio desanimada” ao perceber seu solo com pouco volume e, depois, “triste” com a perspectiva de não gostar do resultado. Em outros momentos também expressou sentimentos de alegria e gratidão com as correções realizadas.



⁶⁵ Reverb é um efeito que traz profundidade especial e amplitude ao som, adicionando reverberação ou reflexões ao sinal do som.

Violet – Tá bem melhor! Obrigada mesmo!

Violet – Muito obrigada, nunca achei que iria poder ter essa oportunidade de gravar algo que fiz. Obrigada pela oportunidade e pelo esforço, carinho enorme por ti! (WhatsApp, novembro, 2022).

Gravar a própria produção foi um evento significativo para Violet. Por ter observado seu perfil exigente consigo mesma em outras tarefas, cogitei conversar com ela sobre como lidar com a própria performance antes do processo de gravação. Porém, percebi, no decorrer dos encontros, que as expectativas que Violet nutria eram reais e atingíveis para ela. Sua insatisfação com o resultado sonoro foi pontual e temporária, aceitando as imperfeições que decorreram das condições que tínhamos para gravar, somadas à falta de tempo para estudar as partes instrumentais de sua música. Como resultado, Violet produziu uma canção rara, com profundidade, contornos melódicos e ritmo incomuns.

6.5.4 Só mais um clichê

Link para projeto visual	Link para ouvir a canção
 <p data-bbox="352 1608 710 1637">https://youtu.be/EINfutD Q U</p>	 <p data-bbox="938 1608 1339 1637">https://on.soundcloud.com/vMtma</p>

C Em Am F

Eu gamei no seu sorriso

Me perdi no teu olhar

Não me canso do teu riso

Não dá mais pra disfarçar

C Em Am F

E eu sei que é meio estranho

Coisa bobá de se falar

Ma vc é muito linda

Não consigo evitar

C Em Am F

C Em Am ~~Am~~ F

C Em Am F
C Em Am G

Porque eu cansei de tentar esconder

Porque eu cansei de esconder meu amor por você

esse

C Em Am F

Letra simples eu já sei

Das mais clichês que já criei

Só você pra me encantar

Só você pra me enfeitiçar

Essa música é pra você

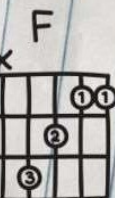
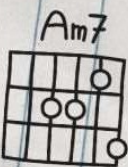
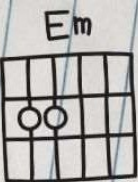
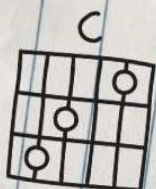
Não é difícil de se ver

Mais um verso pra ser cantado

Por um idiota apaixonado

F G C

Mais um Clichê



Gillian nunca havia tocado ukulele. Aproximou-se do instrumento em nosso primeiro encontro, conhecendo os dois tamanhos que tenho em casa: um soprano e um tenor. Depois da nossa conversa inicial, enquanto Katarina, Rita e Alice tentavam lembrar como tocar a música Meu Erro, de Herbert Vianna, que fazia parte do repertório da Banda B, Gillian pegou um dos ukuleles.

[Gillian começa a tocar o ukulele].

Gillian – Cara, eu não sei fazer os acordes aqui, eu só sei os acordes do violão. (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 469-470).

Gillian – Ô, Katarina, qual é os acordes?

[Katarina se vira para Gillian, com o outro ukulele na mão, mostrando os acordes para que ela a imitasse].

Katarina – Sol... não sei se tu sabe o nome.

Gillian – Eu nunca toquei ukulele na minha vida!

Katarina [se abaixa em frente à Gillian fazendo a posição do acorde] – Sol...

Gillian – É isso? [repetindo a posição].

Katarina – É tipo um ré no violão, só que sol no ukulele (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 498-507).

Quando Katarina larga o ukulele soprano que estava tocando, Gillian o segura e se encanta, comparando os tamanhos dos instrumentos.

Gillian – Esse ukulele é pequenininho, cara! É um ukulelinho!

Áudrea – Esse aqui é um soprano e esse aqui é um tenor (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 517).

Gillian então troca o ukulele que estava tocando pelo maior e começa a tocar os acordes que acabara de aprender. No segundo encontro, Gillian buscou o ukulele

para continuar praticando, sempre que possível. Então, ofereci um dos meus instrumentos para que ela levasse e estudasse em casa. Na semana seguinte, Gillian chegou ao encontro tocando uma canção que aprendeu, através de instruções encontradas na internet. Passado mais um encontro, Gillian contou que havia composto uma música, acompanhando o canto com o ukulele.

Trago a história do encontro de Gillian com o ukulele por considerar que seu envolvimento com esse novo instrumento foi parte importante de sua motivação para compor. Outro aspecto que motivou Gillian foi o ambiente dos encontros, nos quais outras meninas estavam compondo e mostrando suas músicas.

Gillian – Pois é. Assim, eu vou dizer que a minha música saiu mais ou menos por acidente, mais por influência, porque, assim, a gente chegou aqui, ficou todo mundo mostrando música e eu fiquei, caramba, que legal, o pessoal fazendo música, né? E um hábito que eu tenho, principalmente depois que eu aprendi a tocar violão, é ficar tocando uma sequência de acordes aleatória e ficar soltando rimas sobre qualquer coisa que tá acontecendo. Se perguntar pra minha irmã, ela sabe. Teve até um dia que ela tava sentada na rede e eu tava na minha cadeira e a gente começou a cantar umas coisas muito aleatórias. E eu estimulando ela a rimar. Porque ela fica vendo eu rimar umas coisas muito estranhas e fica: como tu faz isso? Ah, sei lá, fazendo. Daí eu ficava tocando uma coisa e tipo, rima comigo, sabe? E, um dia desses, eu tava tocando esses acordes e eu tinha pensado que a sequência de acordes tinha ficado bonitinha e eu comecei a pensar numa letra, assim, do nada. Meio que surgiu. E é uma coisa legal, sabe?

Áudrea – E essa letra veio com uma melodia já? Como é que funciona esse processo?

Gillian – Assim, eu não sei como seria nas próximas vezes, porque essa foi a primeira música que eu fiz, mas essa foi meio que ao mesmo tempo, sabe? Eu tava fazendo e eu pensei: ah, e se eu fizesse assim? [Ela toca o ukulele para demonstrar]. E daí foi saindo ao mesmo tempo em que eu trocava os acordes. Também porque eu conheço poucos acordes, então talvez eu não tivesse uma gama muito grande (VÍDEO 22, Pos. 160-165).

O relato de Gillian mostra que a prática musical criativa integra seu cotidiano. Ela costuma brincar com rimas enquanto toca uma sequência de acordes no violão – e, dessa vez, no ukulele – e criar pequenos versos musicados. No entanto, pela primeira vez, essa prática gerou uma canção autoral completa, algo que ela realizou inspirada pelas criações mostradas nos encontros anteriores. Aprender ukulele

contribuiu para a realização desse feito musical, pelo encantamento de Gillian com sua sonoridade e pela facilidade de tocar os acordes, principalmente para ela, que já tinha adquirido alguma experiência no violão.

Gillian compôs sua música por meio dos recursos intelectuais da dimensionalidade, através de aspectos mais voltados ao intelecto do que às emoções (Reynolds, 2002). Encadeando os acordes que conhecia no ukulele, ela se inspirou em um romance fictício para organizar versos cantados como uma declaração de amor. Em um estilo pop *good vibes*, a canção tem os versos e o refrão bem delimitados como partes distintas, que se encadeiam alternadamente no tempo. Por tratar-se de uma forma de canção bastante utilizada e com temática romântica, também recorrente na cultura musical de Gillian, ela caracterizou sua música como um clichê, chegando a nomeá-la dessa forma. No entanto, não se trata de um menosprezo à própria produção, mas de se utilizar de uma linguagem que considera clichê, para falar de sentimentos que acabam nos fazendo realizar atos que podem ser também considerados clichês, na perspectiva de Gillian.

Gravamos uma faixa guia, com voz, ukulele e um ritmo marcado pelo clique do metrônomo no próprio programa de gravação. Em outro encontro gravamos uma faixa de ukulele e a faixa de voz. Ao ouvir sua voz gravada, Gillian iniciou uma improvisação, cantando suavemente outras vozes complementares no refrão, criando uma melodia mais aguda, com pequenos trechos em contraponto. Sugerí que ela inserisse essa ideia vocal à música, finalizando a criação e ensaiando, para que pudessemos gravar. Depois de ensaiada, gravamos essa segunda voz e, então, pedi que Gillian criasse uma terceira voz mais grave. Ela ouviu as duas vozes juntas e passou a improvisar uma voz complementar em uma tessitura mais grave. Definida a melodia dessa terceira voz, gravamos. Ao ouvir o refrão com três vozes sobrepostas, Gillian se mostrou surpresa e feliz. Com os fones nos ouvidos e atenta à tela do computador, ela sorria ao ouvir o arranjo vocal, enriquecendo a sonoridade da música, que Gillian, até então, considerava simples.

A criação das melodias vocais sobrepostas foi iniciativa de Gillian, que surgiu no dia da gravação, não como uma proposta de arranjo, mas como uma brincadeira,

a qual sugeri incorporar em sua música. Os estilos de prática musical aos quais Gillian esteve envolvida até então favoreceram essa disposição para criar linhas vocais: aulas de canto em conjunto, participação em coros, participação em grupos instrumentais com espaço para a improvisação, bem como participação em aulas direcionadas à criação, como as aulas de laboratório musical. A espontaneidade de Gillian para cantar também contribuiu para que eu viesse a conhecer suas ideias criativas e pensasse em incorporá-las na sua canção.

Com vozes e ukulele gravados, marcamos um dia para ensaio e a gravação do baixo e do teclado, que seriam tocados por Rita e Alice. Com o ukulele preenchendo bem a textura instrumental, optamos por não gravar violão nessa música. Assim, o arranjo inicial de *Só mais um clichê* dispunha de três vozes, ukulele, teclado e baixo. Algumas modificações, porém, foram necessárias quando Gillian participou do curso de *beats*. Observamos que, para a inserção dos *beats* na canção, ela deveria ser regravada, para que voz e ukulele ficassem mais precisos com relação aos tempos da divisão rítmica. Ao realizar a regravação, seria necessário regravar também o baixo e o teclado, para garantir a sincronicidade dos instrumentos, o que acabou não ocorrendo, devido aos compromissos de fim de ano das meninas e ao tempo para a finalização do projeto, que já havia se estendido além do previsto. Assim, o arranjo da versão final da canção de Gillian contou com vocais e ukulele gravados por ela, com a contribuição dos *beats*, que foram criados em conjunto com a artista que ministrou o curso.

A captação de áudio para a nova gravação do ukulele foi realizada pela ministrante do curso, que atuou também na preparação de Gillian para aprimorar a sonoridade do instrumento, observando a forma como executava os acordes e os seus tempos. Durante o curso de *beats*, Gillian, assim como Katarina, não soube indicar referências que ilustrassem o que ela queria em sua música. Assim, timbres e ritmos presentes na canção de Gillian resultaram da sua escolha sobre as opções que a artista demonstrou enquanto realizava o trabalho. Nessa etapa, Gillian lembrou o efeito *lo-fi*, que havia conhecido no trabalho com a composição de Katarina, e solicitou que fosse incorporado ao arranjo de sua música também. A música, então, inicia com esse efeito adicionado à voz e ao ukulele, causando expectativa e surpresa ao ouvinte

quando ele cessa. Gillian se mostrou satisfeita com o resultado do acréscimo dos beats à sua música. As batidas ritmadas repetidamente ressaltaram o estilo pop da canção, combinando com sua proposta.

Quando iniciamos o projeto, Gillian não contava que poderia ter uma composição sua gravada, mas relatou que gostaria de criar uma animação para servir como clipe de uma das músicas das meninas. Ao fim da gravação de sua primeira canção autoral, motivou-se a escolhê-la para a criação do clipe de animação. Em meio a muitas tarefas da escola e do início de sua carreira profissional como desenhista, Gillian passou alguns meses adiando a realização desse trabalho, mas concluiu a tempo de incluí-lo no projeto audiovisual desta tese, referente à composição *Só mais um clichê*.

6.5.5 Sobre Alice

A proposta da oficina de produção musical não previa que todas as participantes entregassem uma composição para o grupo. Quando iniciamos, eu tinha conhecimento apenas das criações de Katarina e era sobre elas que considerei desenvolver a oficina. Nos primeiros encontros presenciais, porém, outras composições foram surgindo, até que chegamos ao total de quatro músicas autorais de quatro compositoras diferentes. Diante desse novo cenário que foi se construindo, busquei compreender por que apenas Alice não havia apresentado alguma proposta de criação.

Logo que iniciamos o assunto sobre compor, no primeiro encontro, as meninas relembrou uma criação de Alice, que haviam cogitado tocar na Banda B, em 2019.

Gillian – Eu lembro que a gente tinha pilhado uma música da Alice, não era?

Alice – Era. Já botei fora aquela música...

Áudrea – E era bonita!

Violet – Ai, parece eu, que é isso, menina? Anota! Nem que tu pegue uma partezinha depois pra uma outra.

Alice – Mas eu tenho algumas partes que a gente fez. Até hoje.

Áudrea – Vocês fizeram juntas?

Alice – Sim.

Alice – Mas eu acho que é só uma estrofe bem pequenininha.

Rita – Eu lembro da situação, da gente lá fazendo...

Katarina – A gente tava no teclado.

Rita – Ahan (VÍDEO 22, Pos. 109-121).

Eu, então, quis saber o motivo de Alice ter descartado essa música.

Áudrea – E essa que tu botou fora, por que que tu botou fora?

Alice – Assim, essa música era de quando eu tinha 7 anos. Quando eu tinha 7 anos, eu gostava muito de escrever músicas. Só que eram umas músicas meio bobas, né? Então, eu escrevi três, duas quando eu tinha 7 e uma quando eu tinha 8. E assim, uma foi muito do nada, tava literalmente olhando pro céu e aí veio tipo uma frase, assim... Mas era uma coisa muito boba, sabe?

Áudrea – E tu tinha conhecimento de música já? Tu tocava?

Alice – Sim, o teclado. Só que eu não acompanhava no teclado. Eu só fazia voz. E teve uma música que eu fiz só instrumental no teclado. Não tava completa também. Mas... É, foi só isso que eu cheguei a fazer e depois eu nunca mais escrevi, porque eu nunca gostava do que eu escrevia. Tipo, até tem um caderno meu em que eu escrevo várias frases que são ideias, assim, que rimam. Mas eu nunca juntei, por exemplo, sabe?, pra ver o que que ia dar.

Áudrea – Tu já olha com um senso crítico...

Alice – Sim, porque eu sou uma pessoa muito exigente, pra várias coisas (VÍDEO 22, Pos. 121-130).

Alice explica sua rejeição às ideias musicais que produziu a partir de dois pontos principais: a percepção do próprio amadurecimento em relação à idade que tinha quando compôs a música em questão e a exigência que afirmou ter sobre a

qualidade do que produz. A autocrítica, aparentemente, surgiu na adolescência, visto que, a partir de seu relato, a Alice de 7 anos parecia sentir-se livre para observar o entorno e escrever.

Alice também relatou que tem pouca identificação com um modo de criação artística impulsionada pelas emoções.

Alice – E aí, eu sei lá. Não tenho essa coisa, tipo, nossa, tenho uma decepção muito grande, a primeira coisa não é, ai, nossa, vou escrever uma música, não. Eu até, assim, na pandemia, como eu ficava... Eu peguei um documento de Word e comecei a escrever o que tava me incomodando no meu dia a dia. Tipo, sei lá, eu escrevi tudo ali. Só que eram só coisas ruins, óbvio. Até pensei em ler todo o documento, porque são, tipo, mais de dez páginas que eu escrevi, e tentar fazer uma música a partir dali, mas não consegui ler, sabe?

Áudrea – Por que não dava um sentimento bom?

Alice – É, já dava um negócio ruim. Tipo, nossa, não. E aí, sei lá, nunca fiz... (VÍDEO 22, Pos. 190-200).

Ela é sensível ao seu entorno e conhece os processos que podem levar certos acontecimentos a uma criação artística. No caso das angústias que registrou no período mais crítico da pandemia, porém, Alice optou por não revê-las, para evitar sentimentos ruins que poderiam emergir.

Alicea– Aí foi isso, mas eu nunca cheguei a escrever uma música inteira. Já escrevi uma estrofe ou outra, mas eu nunca continuei, nunca dei continuidade.

Áudrea – E te acendeu uma vontadezinha, assim, agora que tu viu as meninas?

Alice – Sim, sim... Sim, um pouco, mas eu não tenho essa coisa pra escrever. Eu demoro muito tempo. Tipo, não é uma coisa fácil, assim, sabe? (VÍDEO 22, Pos. 210-212).

A autocrítica de Alice foi narrada por ela em alguns momentos da entrevista e foi também percebida durante a oficina, na sua maneira de se dedicar ao que iria

gravar, fosse a voz ou o teclado. Alice queria sentir-se segura; assim, ensaiava várias vezes sua parte e verificava frequentemente com as compositoras e comigo se estava executando da maneira correta. Essa mesma autocrítica pode ser responsável por Alice não ter concluído alguma canção, mesmo que tenha tido algum ímpeto em momentos diversos.



Imagem 20: Rita ensaiando a canção de Katarina

Fonte: fotografia da autora

7 AUTONOMIA NAS PRÁTICAS MUSICAIS

Este capítulo trata de como foram construídas as ações necessárias para a formação da Banda B e do campo de pesquisa para esta tese. Para tal fim, alguns trechos de conversas serão rerepresentados nas próximas páginas e analisados sob a perspectiva da autonomia das meninas para a realização dessas ações.

Nos primeiros contatos com as entrevistadas, através do WhatsApp, organizei algumas questões para saber sobre as expectativas que nutriam sobre esses encontros. Percebi, através de respostas tímidas, que a reunião, em si, era suficiente para motivá-las a participarem da pesquisa, haja vista a conexão afetiva que havíamos construído durante meu trabalho como coordenadora da Banda B, bem como o período de isolamento, que havia impedido encontros presenciais entre as meninas nos dois anos anteriores. Quando presencialmente, retomei o assunto sobre as motivações que as levaram a participar dos encontros e elas reafirmaram esses pontos, de forma mais enfática.

Gillian – Sora, tu me falou da tua pesquisa, eu fiquei: é a sora, vamo! Se a sora me pedir pra pular da ponte, a gente tá pulando!

Alice – É, eu também! [Risos].

Áudrea – Oh, meu deus!

Katarina – É praticamente isso.

Rita – É, eu também.

Gillian – Aí pensei: ainda vou encontrar as gurias, de quebra, tá bom!

Alice – Eu pensei assim: bom, ficamos um ano inteiro, né?, sem... só contato virtual, assim, eu falei: ah, é um oportunidade da gente se ver de novo, né?

Gillian – E, se, pá, ainda sai uma música, então tá ótimo pra mim!

Áudrea – Ah, que legal!

Rita – Eu acho que... Tu já tinha falado dessa pesquisa um tempo atrás e eu acho que, tipo, o próprio projeto da banda já é algo muito importante, sabe? Então, ah, eu pensei, tipo, é algo que tem uma relevância muito grande pra, tipo, outras meninas, como pra gente.

Gillian – Verdade, verdade, a maioria dos grupos, tipo, tinha maioria de homem lá no projeto.

Alice – Verdade (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 140-152).

Mesmo tomando conhecimento do interesse das meninas em participar das reuniões para a pesquisa, voltei a insistir, nesse primeiro encontro, sobre como gostariam de aproveitar o tempo musicalmente, se compondo, retomando o repertório antigo da banda ou, ainda, se trariam uma outra ideia para compartilhar com o grupo. As respostas das meninas a esses questionamentos foram se desdobrando em indefinições sobre o que desejavam realizar nos encontros. Assim, percebi que, apesar do interesse em estarem e tocarem juntas, havia a necessidade de que eu direcionasse alguma atividade, descomprometendo as participantes de realizarem essa escolha.

Com o intuito de sondar sobre os interesses, comentei sobre as composições que Katarina havia me enviado anteriormente em mensagem privada, e sugeri arranjar e tocar essas composições como uma possibilidade de atividade para os encontros. Katarina se mostrou resistente sobre o potencial de suas composições para tocar em grupo.

Katarina – Ah, eu mandei duas que não sei se dá pra tocar, são meio lentas.

Gillian – Se me derem um violão pra tocar e for meio lento, eu tô tocando, ou chego no cajon e faço... [simula um movimento lento] (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 150-160).

Katarina, então, questiona Rita.

Katarina – Tu compôs mais alguma coisa?

Rita – Ah, eu tô começando...

Alice – Tu fez uma música!

Rita [gesticula negativamente] – Não, mas essa aí eu nem lembro!

Katarina – Mas eu gostei daquela música

Alice – Eu amei aquela música!

Katarina – Ela tem letra, muito boa!

Alice – Muito boa e tem também um trocadilho.

Katarina – Eu lembro do começo (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 7-17).

Assim, descobri que Rita também havia composto uma canção e compartilhado com as companheiras de banda durante o período de isolamento social. No entanto, nesse ponto da conversa, Katarina e Rita não cogitaram mostrar para o grupo suas canções. As meninas se dispersaram, a partir do dedilhado de Alice no piano da sala, relembrando uma das músicas que tocavam na banda: Meu Erro, do compositor Herbert Vianna. Rapidamente buscaram as cifras nos celulares e passaram a acompanhar Alice: Rita no violão, Katarina no ukelele e Gillian cantando.

Deixei que acertassem suas partes e tocassem a música inteira, sem interromper. Ao final, comemoraram por ainda lembrarem como tocar, depois de tanto tempo sem ensaio. No momento em que a empolgação amenizou, convidei Katarina, que agora encontrava-se dedilhando o violão, para mostrar suas músicas para o grupo.

Áudrea – Katarina, mostra um pedacinho daquela que tu me mandou?

Katarina – Ah, a segunda eu não tinha finalizado.

Áudrea – Tá, pode ser só um pedaço.

Katarina – A música é curtinha... É música de corna!

Alice – Ah, assim que é bom! (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 140-152).

Conforme Katarina foi falando sobre sua composição, foi abandonando a resistência em compartilhá-la com o grupo e se mostrando animada em tocar.

Começou a mostrar alguns estilos de acompanhamento que combinariam com sua música e tornou a dispersar-se, tocando outra canção que lembrou no momento.

Katarina [ensaiando umas batidas no violão] – Tipo, dá pra fazer vários estilos, aí não sei o que que vocês gostam de ouvir.

Gillian – Vai na fé, vamo ouvir e daí a gente vê.

Katarina – Pois é, dá pra fazer uma pegada malandra tipo... (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 163).

Katarina inicia uma batida *swingada* no violão, mostrando intimidade com o estilo.

Katarina [depois de tocar um trecho] – E aí começa de novo.

Áudrea – Que acordes são, Katarina?

Katarina – Bah, não sei... [risos]

Alice – Só vai!

Katarina – Exatamente! Tipo, esse aqui combina com esse, que vai com esse... [tocando junto]

Gillian – Caramba, mas tá bonitinha!

Áudrea – E tinha uma letra, não? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 599-609)

Katarina – Nessa não, eu tava só, tipo, criação de acorde mesmo... tem aquela do Lagun, sabe? [Começa a tocar e cantar outra música]. Conhece essa?... Aí tem aquela do Charlie Brown, tá ligado?... Dá pra fazer um estilo tipo Lagun com Charlie Brown, fica algo assim [toca uma batida que imagina ser a mistura]... Dá pra fazer um monte de coisa, né?

Áudrea – E o que que era aquele pedacinho que tu cantou? Tinha uma letra.

Katarina – Dessa aqui?

Áudrea – Não. Uma que tu me mandou por mensagem... tu me mandou duas músicas (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 167-170).

Katarina inicia o dedilhado da composição à qual eu me referia. Ainda não tinha nome, mas viria a ser Outono, música que escolhemos para gravar.

Katarina – Essa eu não tenho letra.

Gillian – Que bonitinha!

Alice – Que amor! (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 610-618).

Após mais alguns minutos de dispersão eu chamo a atenção de Katarina, para que dê continuidade à sua música.

Áudrea – Vai, Katarina!

Katarina – Essa aqui eu fiz na pandemia, né? Eu tava triste e tal, aí entrei numa nóia de... era primavera, eu acho que era primavera (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 612).

Katarina começou a mostrar sua composição com violão e voz. Percebi muita segurança, tanto na forma de tocar, trocando o ritmo do acompanhamento de acordo com as partes da música, quanto na voz, com um timbre que aparentava ter sido escolhido e trabalhado com muito estudo. Surpreendi-me com a qualidade sonora de Katarina, haja vista o tanto que adiou o momento de mostrar sua música, dando a entender que não estaria preparada. Katarina termina de tocar.

Katarina – E aí eu não tinha o resto...

Áudrea – Essa é uma [me referindo a uma música para gravar]!

Gillian – Bah, eu senti, eu senti!

Alice – Ficou porrada essa daí, hein?

Rita – Eu quase chorei!

Alice – “Quando o vento levou”, meu deus, eu pensei, gente...

Katarina – E tipo, é duplo sentido, sabe? O vento pode ter levado o amor da humanidade como pode ter levado o teu amor.

Gillian – E quando tu sente é como se o mundo tivesse acabando.

Katarina – Eu tava numa deprê federal quando fiz isso.

Gillian – A deprê bateu.

Áudrea – Pra alguma coisa serve a deprê.

Gillian – Melhor do que quando só fica deprê, né?

Katarina – E eu tava pensando numa segunda parte, tipo assim (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 612-615).

Katarina continua tocando outra parte da música, as demais começam a ouvir atentamente.

Gillian – Pô, eu senti a *vibe* dessa aí!

Katarina – Aí volta no final.

Rita [com voz de choro] – Eu tô segurando [abana os olhos marejados].

Gillian – Rita emocionou real!

Áudrea – Mas tá muito lindo mesmo, emocionante!

Katarina – Eu só teria que fazer esse meio, sabe? Eu só fui tentando rimar mesmo.

Áudrea – E essa tu sabe os acordes?

Katarina – Também não, sora, eu faço tudo ouvindo, sabe?

Áudrea – Tá, toca aí, vamos ver se eu decifro (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 625-651).

Áudrea – E vocês vão desengavetando. [Para Rita] Tem aquela agora pra mostrar?

Rita – Eu não sei, daquela que eu tinha mostrado pra vocês eu lembro da letra, eu não lembro o que eu tinha feito no violão.

Alice – Eu tenho gravação... [Começa a procurar no celular].

Áudrea [para Rita] – Tu quer lembrar no violão, agora? (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 617-620).

Rita pega o violão, começa a ensaiar os primeiros acordes da música, com ritmo de bossa nova, enquanto Katarina e Alice permanecem procurando o vídeo que Rita teria enviado a elas com a gravação dessa composição.

Katarina – Aqui, achei!

Alice – Achou!

Rita – Ai, meu deus!

Áudrea – Tu que sabe... Tu quer mostrar?

Katarina – Tá com o cabelão ainda [olhando o vídeo], essa música eu gostei, eu lembro o início dela só.

Áudrea – Vocês querem ouvir?

Rita – Podem ouvir sem me ver, gente?

Áudrea – Posso!

Gillian – Eu nem ia olhar pro celular, mas tudo bem.

A música de Rita, que posteriormente recebeu o nome de Samba da Madrugada, começa a tocar no celular e as meninas ouvem atentas.

Alice [durante um trecho da letra] – Legal isso aí!

Gillian – Pô, eu apoiava essa música aí, hein!

A música termina e todas aplaudem.

Gillian – Ah, eu gostei! Bah!

Katarina – Adorei essa música, tem uma letra muito forte!

Áudrea – Muito, muito bonita!

Gillian – Eu não tava esperando a Mariele no meio, olha!! Olha, ficou bom!

Áudrea – Demais!

Katarina – E fica legal uma batidinha tipo [gesticula com baquetas, como vassourinhas]. (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 655-686).

Katarina canta o comezinho da música de Rita.

Katarina [para Rita] – Eu tenho o vídeo, se tu quiser que eu te mande.

Áudrea – Gurias, temos duas músicas maravilhosas!

Gillian – Se a gente saísse com essas duas músicas prontas, já era uma vitória muito grande.

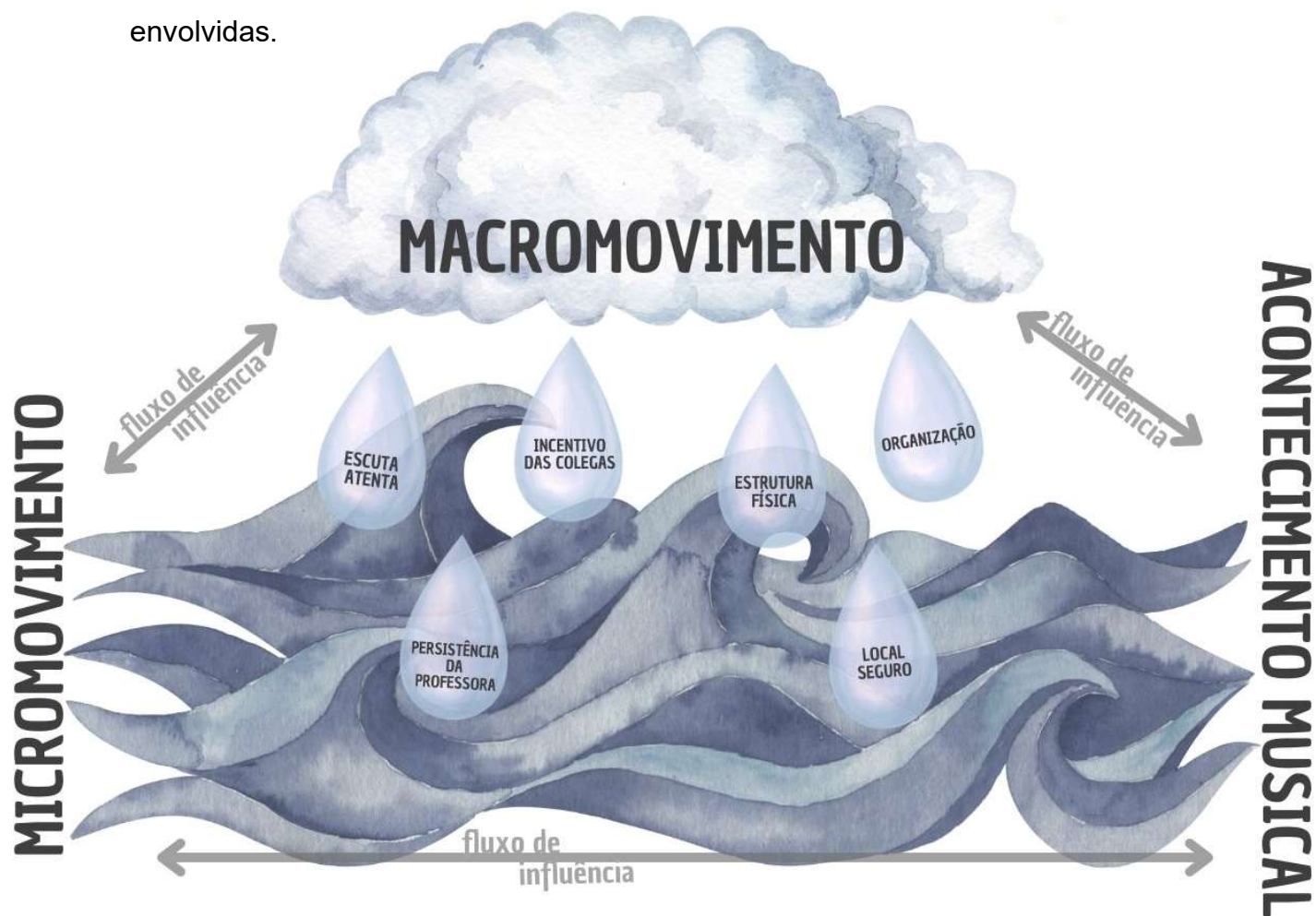
Áudrea – Nossa, demais! E aí, se surgirem outras, também. (VÍDEOS 01 A 05, Pos. 655-686).

Observando as conversas que se desenvolveram nesse encontro, é possível perceber uma longa e delicada negociação para que as músicas de Katarina e Rita fossem compartilhadas com o grupo. Minha sugestão, para que a atividade musical dos encontros fosse a realização de arranjo, ensaio e gravação das músicas de Katarina, foi acolhida com um entusiasmo que percebi até mesmo em Katarina, apesar de suas evasivas para mostrar a música ou considerá-la adequada para tocar em grupo. O envio das músicas, em mensagem privada, que ocorreu anteriormente aos encontros, foi um pequeno movimento de Katarina, que desencadeou uma série de ações mais consistentes e que atuaram no sentido de realizar concretamente a ideia musical em que nos envolveríamos a seguir.

Esse estilo de ação em pequenos movimentos pôde ser percebido como um modo recorrente das meninas comunicarem suas realizações ou seus desejos. Para fins de análise da dinâmica da prática musical desse grupo, nomearei esse gesto de micromovimento. Dessa forma, um micromovimento é a ação de uma ou mais meninas, que se dá de forma sucinta, porém, rica em informações, intenções e potencialidades para a prática musical.

Já o macromovimento é como denominarei o encadeamento de ações, advindas da minha parte, como professora, e das colegas de grupo, que sustentam e impulsionam um micromovimento, com vias a torná-lo um acontecimento musical específico, no âmbito da prática. Acontecimento musical, nesse contexto, se refere a um dos bens internos dessa prática: a criação e a realização de organizações sonoras, que incluem seus respectivos processos e produtos.

Importante salientar que os sufixos micro e macro não caracterizam hierarquia de valores a esses movimentos. As relações que se desenvolveram entre essas ações, no contexto desse grupo de meninas, foram predominantemente de interdependência. Nesse sentido, a prosperidade de um acontecimento musical específico ocorreu sempre que estabelecida a fluidez das dinâmicas entre micromovimentos e macromovimentos. Porém, cabe explicar que a escolha de micro para nomear o movimento das meninas surge a partir de como observei a ocorrência desses movimentos, que se dão, geralmente, de forma reservada e com oferta de poucos elementos de comunicação. Já a escolha de macro para nomear o movimento que advém do entorno (professora e colegas) se deu pela quantidade maior de ações envolvidas.



A imagem anterior ilustra analogamente essa dinâmica através de oscilações aquáticas, em que micromovimento, macromovimento e acontecimento musical interagem por fluxos de influência.

Inicialmente, ao refletir sobre a imagem desses fluxos, utilizando como exemplo a suposição de que Katarina estaria realizando um micromovimento ao me enviar suas composições, meu entendimento se deu no sentido de considerar essa ação de Katarina como o ponto zero de um sistema, que desencadearia as demais ações, sucessivamente. Porém, examinando persistentemente a imagem acima, com estratégia análoga à de quem planeja movimentos em um jogo de tabuleiro, percebi que esse pensamento unidirecional não daria conta dos múltiplos trajetos percorridos pelas peças que figuram a rede de influências nessa prática musical. Compreendendo as práticas como dinâmicas fluidas, adaptáveis e responsivas aos movimentos individuais (Bowman, 2012), podemos considerar que, mesmo que essas ondas metafóricas tenham seguido na direção de um acontecimento musical específico, os movimentos dessa prática não se organizaram, necessariamente, em uma ordem preestabelecida de princípio, meio e fim.

Dessa forma, o micromovimento realizado por Katarina pode ter sofrido influência de elementos do macromovimento, estabelecidos anteriormente para a pesquisa, como o preparo da estrutura física e o convite para que as meninas realizassem alguma atividade musical. Além disso, a composição de Katarina, em si, se constitui como um acontecimento musical preexistente, potencialmente importante para que ela pudesse investir em um micromovimento e dar continuidade aos demais elementos do macromovimento, o que resultaria em um acontecimento musical específico. Assim, foi a convergência de movimentos fluidos, abertos, porém não irrestritos, que desenhou a dinâmica dessa prática musical coletiva (Bowman, 2012).

Relembrando a dinâmica de funcionamento da Banda B ao longo dos anos, percebo que esses movimentos sempre estiveram presentes. Já em sua formação, foi a percepção de um micromovimento das meninas, no sentido de me procurarem para questionar sobre sua participação em outras bandas, que me motivou a elaborar ações em torno de elementos que compõem o macromovimento para que

organizássemos um acontecimento musical, fundando, assim, a Banda B. Em outros momentos, mesmo durante os encontros para a pesquisa, a comunicação das meninas para expressarem seus desejos ou mostrarem alguma produção se deu de forma reservada, falando diretamente comigo por mensagem privada ou comunicando suas produções ao grupo, geralmente incentivadas pela minha persistência como professora.

Nesse sentido, o que contribuiu para o valor educacional de um micromovimento foram algumas ações, destacadas como elementos pertencentes ao macromovimento, quais sejam:

1. A escuta atenta de pequenas manifestações das alunas para, a partir delas, gerar e sugerir ao grupo um conteúdo para a prática musical.

Para compreender o funcionamento da escuta nesta pesquisa, é preciso relembrar o modo de funcionamento da fala das meninas, que foi apontado anteriormente. No âmbito da orquestra juvenil, as meninas falavam pouco durante os ensaios e quase não se manifestavam no grupo de WhatsApp. Quando a pauta era uma enquete para escolha de repertório ou programação de apresentações, por exemplo, algumas faziam suas sugestões de modo privado, por mensagens ou pessoalmente. Da mesma forma, se expressavam musicalmente somente no que era requisitado, dentro das necessidades da orquestra.

Muitas vezes, interpretei essas características como traços de uma personalidade mais introvertida e, assim, me dispus a ouvir as meninas em suas pequenas manifestações individuais no âmbito da orquestra, amplificando seus desejos para o grande grupo. Mais tarde, percebi que existiam características musicais que elas revelaram apenas quando passaram a integrar a Banda B. O gosto pelo canto, por exemplo, foi algo demonstrado por todas as integrantes e que eu não havia observado até então, mesmo que houvesse solistas vocais na orquestra e o convite permanentemente aberto para que outros integrantes se candidatassem para cantar.

As meninas conhecem sua posição como classe sexual, percebendo as violências e discriminações que sofrem no meio musical. A essas, elas respondem com o seu silêncio, em detrimento de um comportamento mais combativo. O conhecimento dessa maneira de atuar no sistema patriarcal serviu como base para a construção de um espaço de escuta.

Esse exercício de escuta integra a fluidez da prática, em que pequenas ações individuais influenciam outros seres humanos e geram continuidade para o conjunto. É através desses movimentos adaptativos, nominados aqui como micromovimentos e macromovimentos, que podemos sustentar a prática e sua ecologia, principalmente no que tange aos seus bens internos (Bowman, 2012). Nesse sentido, a escuta das meninas, a partir de sua leitura de mundo, explorou circunstâncias não previstas na interação com o outro, em que puderam estruturar comunitariamente questões éticas sobre o tipo de pessoas que são e o tipo de pessoas que estão no processo de se tornarem (Bowman, 2012).

2. Minha persistência para que esses pequenos gestos fossem amplificados para o grupo, porém, sem gerar constrangimentos.

Persistir, nesse contexto, define um modo de insistência intermitente sobre as informações percebidas nos micromovimentos. A narrativa anterior sobre a composição de Katarina pôde ilustrar esse modo de funcionamento. A partir da iniciativa de Katarina de me enviar composições, tracei algumas estratégias para que esse micromovimento se desdobrasse em um conteúdo para a prática musical coletiva. Entendendo a ação de Katarina como um potencial desejo de produzir suas composições, introduzi o assunto no grupo em momentos que considerei propícios, lembrando Katarina de sua criação e criando uma atmosfera convidativa para que a mostrasse ao grupo. Nesse sentido, minhas estratégias foram se adaptando conforme a leitura que eu conseguia realizar da resposta verbal e gestual de Katarina, tentando perceber em que momento seria propício insistir, dar espaço ou, até mesmo, recuar na proposta.

Minha persistência, enquanto professora, encontrou eco em outro elemento que integra o macromovimento: o incentivo das colegas.

3. O incentivo das colegas através de uma escuta acolhedora das suas sonoridades, mostrando interesse, elogiando, incentivando a produção e se colocando como parte do processo.

Mostrar a composição para as colegas não foi algo que ocorreu de forma espontânea para Katarina. Foi preciso que eu sugerisse e relembresse com certa insistência para que ela finalmente se sentisse à vontade para tocar e cantar no nosso primeiro encontro. Já Rita havia mostrado espontaneamente sua composição, através de um vídeo enviado por mensagem, para suas colegas mais próximas: Alice e Katarina.

Nos dois casos a recepção das colegas foi fundamental para que dessem prosseguimento à ideia de exibir suas músicas. Rita foi incentivada por Alice e Katarina, a partir da memória positiva que carregavam sobre o que haviam ouvido anteriormente. As meninas elogiaram a composição e se empenharam em encontrar o vídeo para que pudessem lembrar e mostrar ao grupo. Katarina foi incentivada pelo desejo das colegas de conhecerem a música, chegando a interromperem a fala de Katarina para que ela tocasse logo. Enquanto ouviam as canções, tanto a de Rita quanto a de Katarina, as meninas permaneceram atentas e se deixaram emocionar. Após as performances, houve comentários positivos, no sentido de incentivar as compositoras. No entanto, percebo que os elogios não permaneceram na superficialidade, mostrando uma escuta observadora de aspectos musicais, sociais e emocionais.

Da mesma forma, nos encontros que viriam, Violet e Gillian foram incentivadas pelas colegas a mostrarem suas composições. Violet tinha uma música iniciada anteriormente, mas sentia-se insegura sobre a possibilidade de dar continuidade a ela, e Gillian compôs uma canção na semana entre o segundo e o terceiro encontro, incentivada pela movimentação criativa do grupo.

Além dos elogios e da atenção à criação das colegas, as meninas manifestaram interesse pela produção através da disposição para aprender a música, se aproximando dos instrumentos para tocarem juntas.

Violet – E a música é, tipo, só um trequinho mesmo. Ah, tem aquela que eu mandei e uma outra que eu tava tocando agora [ela volta a tocar]. Como é que era mesmo?

Áudrea – Vamos escutar... [Violet continua tocando e todas as meninas ficam em silêncio].

Violet – Ai, que vergonha, gente.

[Rita ri, as meninas voltam a conversar].

Áudrea – Quer sentar ali?

[Violet se senta de frente para o teclado, de costas para a câmera enquanto toca o violão, ela cobre as outras meninas, com exceção de Rita. Violet começa a cantar. Katarina se levanta e vai para fora do enquadramento da câmera, onde desencapa um violão e, em seguida, volta para o seu lugar. Violet para de cantar].

Violet – É tipo só um comezinho. E tem outra que eu tava tocando agora que é um sambinha, né? [Ela começa a tocar e cantar outra música]. Eu não lembrava uma coisa.

Áudrea – Ai, que legal [aplaudo]. Eu adorei as duas.

Katarina – Eu gostei mais da primeira porque tá fazendo já a bossa com a da Rita.

Áudrea – Tinha pensando nisso, a primeira tá mais diferente das outras.

Katarina – Toca aí de novo a primeira

[Violet toca].

Violet – É lá menor... É si... [Katarina toca algumas notas no violão].

Katarina – Não, perfí. Deixa eu ver de novo (VÍDEO 6, Pos. 7-19).

Violet mostrou duas músicas que havia iniciado anteriormente e que também havia me enviado gravação por mensagem. Apesar de ter se mostrado pouco resistente a mostrar sua produção, Violet introduz a performance com ressalvas de que seria apenas um pequeno trecho e que sentia-se envergonhada. Katarina fica atenta à criação de Violet, avaliando-a também como potencial canção para ser

trabalhada em conjunto, somando-se ao repertório que já havia sido estabelecido no encontro anterior, com sua composição e a composição de Rita. Para isso, ela avalia que a primeira das duas músicas mostradas por Violet teria um encaixe mais adequado ao repertório preestabelecido, visto que se diferenciava das outras duas canções em questões de estilo e ritmo.

Sendo a terceira música a ser proposta ao grupo, as meninas estabeleceram uma conexão mais pragmática com a criação, porém, sem abandonar o incentivo e o elogio ao ouvir a novidade musical da colega. A iniciativa de Katarina de pegar o violão e aprender a tocar a música que estava conhecendo demonstrou uma aceitação imediata dessa possibilidade de repertório para nosso projeto de tocar e gravar composições. Essa movimentação de ouvir, elogiar e mostrar interesse em aprender a tocar junto foi recorrente na apresentação das quatro músicas propostas como repertório para os encontros, se configurando, assim, como um importante elemento integrador do macromovimento.

4. O local seguro, formado por um grupo exclusivo para meninas, que se desenvolveu amparado por uma rede de trabalhadoras mulheres: a professora, a transcritora dos diálogos, a compositora de *beats* e a produtora musical.

Ao iniciar a pesquisa, havia apenas a suposição de que locais exclusivos para meninas nas práticas musicais poderiam ser mais acolhedores para o desenvolvimento de suas produções. Todavia, projetei manter a exclusividade de meninas e mulheres também entre as profissionais que participaram da pesquisa de alguma forma, com o intuito de conectar as meninas a outras mulheres musicistas, bem como de manter seus processos de produções musicais e suas reflexões resguardadas do universo ao qual estavam expondo suas inquietações. A interpretação dos dados evidenciou a relevância desse ambiente exclusivo para o compartilhamento de experiências entre meninas, através da conexão das vivências que se revelaram semelhantes. Além disso, as suas particularidades no modo de fazer música puderam ser exploradas com liberdade e acolhimento.

No decorrer da organização dos encontros, percebi que priorizar profissionais mulheres também era uma questão de segurança, haja vista as preocupações levantadas pelas mães com a locomoção das meninas até os encontros, por transporte de aplicativo guiados por homens. Como relatado anteriormente, a impossibilidade de optar por motoristas mulheres, antes de realizar a chamada para buscar Violet, me mobilizou a realizar eu mesma a tarefa de buscá-la e levá-la em casa, alterando a logística inicial de estrutura física para a pesquisa.

5. A estrutura física, que consistiu na organização de um local para os encontros, bem como da logística para que as meninas chegassem e partissem com segurança.

Um local de encontro organizado para tocarem juntas se configurou como um aspecto importante para a reunião das meninas. Embora morem, em sua maioria, em bairros vizinhos, em residências que oferecem certa estrutura para abrigar uma pequena reunião e que demonstrassem o desejo de se encontrarem, as meninas não se empenharam em nenhuma combinação para que acontecesse algum encontro fora do ambiente da pesquisa.

No trecho a seguir, Alice comenta sobre a expectativa do próximo encontro para a pesquisa, após o intervalo mais longo, no final do ano de 2021. Ao realizarmos o último encontro de dezembro, combinei com as meninas que voltaríamos no final de janeiro, quando todas estariam na cidade novamente, durante as férias escolares. Porém, devido à demanda de escrita teórica naquele período, me atrasei em algumas semanas para chamá-las de volta.

Alice – Eu acho que tu tinha falado que a gente ia vir vinte e tanto de janeiro.

Áudrea – Ahan.

Alice – Ah, então acho que só em fevereiro. Aí em fevereiro, eu, uhm, já é fevereiro [eu e as meninas rimos]. Aí eu mandei uma mensagem pra ti, eu falei pra Katarina, eu acho. Será que a gente não vai mais lá e tals... Aí eu falei: “eu acho que eu vou perguntar” e a Katarina: “pergunta”. E aí eu perguntei. E aí eu mandei uma mensagem... (VÍDEO 29, Pos. 3-6)

Áudrea – E vocês não pensaram em, tipo, tá, enquanto não acontece lá na casa da professora, a gente podia ir uma na casa da outra tocar junto?

Alice – Eu comentei isso com o meu pai, eu acho, e ele falou, ah, tem um estúdio que eu toco, vocês poderiam tocar. Mas aí passou, assim, eu esqueci.

Gillian – Pois é, acho que a gente não conversa muito fora daqui. Quer dizer, vocês, eu não sei, mas eu não converso...

Alice – Meu pai emprestou os pratos da bateria dele pra por na dos guris, enfim... E aí eles tão tocando no estúdio. Eu vi, acho, que um vídeo deles, falei, nossa! Aí eu perguntei pro D, que tá tocando com eles, onde que eles tocavam, aí eu esqueci, assim, realmente esqueci.

Áudrea – Ahan, é uma coisa que veio na cabeça, mas não concretizou?

Alice – Ahan, eu fui atrás, perguntei e tal, mas esqueci.

Áudrea – Porque seria uma coisa legal, né?

Alice – É.

Áudrea – Vocês terem um estúdio, imagina? Pra tocar lá, fazer as músicas, coisa e tal... Vocês têm um nível já pra isso, né?... Conhecimento...

Violet – Ai, obrigada. Eu não acho [as alunas riem]. Eu não acho que eu tenho.

Áudrea – Ah, assim, aprendendo vocês sempre vão tá. Então, a gente não pode esperar terminar de aprender tudo pra começar a fazer as músicas, senão, a gente não vai chegar nunca nisso. Então, vai fazendo no nível que tá, já é bem aceitável...

Violet – Tipo conhecimento básico...

Áudrea – Isso, isso.

Gillian – Eu acho que, no ponto em que a gente já consegue criar alguma coisa juntas, eu acho que já dá pra ir num estúdio.

Áudrea – É, exatamente. Não precisa ficar esperando, né?, porque vocês acham que é uma coisa que os meninos fazem? [Violet faz que não com a cabeça]. Tipo, ficam esperando ficar muito bons, ou eles já se acham bons [eu rio].

Alice – Um pouco dos dois...

Gillian – Sim! (VÍDEO 29, Pos. 17-46).

Rita – Eu acho que, pra mim, entra um pouco da música, assim, eu fico muito feliz de a Alice ter tomado a iniciativa, sabe? Porque eu sinto falta de ter o contato em grupo, de tocar em grupo, mas eu, provavelmente, nunca tomaria iniciativa.

Gillian – “Finalmente alguém falou!”.

Violet – Tudo começa de uma iniciativa, né?

Áudrea – E o que que passa na cabeça, ou no caso da Alice, pra não concretizar? Porque realmente ela esqueceu e tudo mais, mas tem um pouco

de não ter iniciativa? O que vem na cabeça? Qual é o pensamento sobre que trava essa ação?

Alice – Olha, eu sou uma pessoa que já tem muita dificuldade, por exemplo, de pedir alguma coisa, sabe? Ser a primeira ali a falar algo. Porém, estou melhorando nesse quesito e eu não sei quem foi que falou pra mim: “Ah, fala, eu acho que todo mundo quer também”. Aí eu... Ah, se iam falar, eu vou falar, aí eu vim te perguntar.

Áudrea – E a parte assim, de se reunir mesmo, combinar um lugar e que não seja aqui em casa... Que não tenha um, vamos supor, um adulto coordenando. Como seria pra vocês?

Violet – Acho que seria diferente, porque tem muito disso que a gente teria que se virar. Isso que a Rita falou que sente falta de tá em grupo, junto, e é legal ter a guia de um professor, sabe? De saber o que fazer. Então tem um pouco isso de saber ter um pouco mais de autonomia, de saber se virar.

Áudrea – Vocês têm necessidade ainda de ter um pouco de direcionamento, assim?

Violet – É, eu sinto que tem um pouco (VÍDEO 29, Pos. 49-72).

Apesar das minhas tentativas de estabelecer uma abertura para o diálogo com as meninas, buscando integrá-las na concepção do projeto, Alice não considerou me perguntar de imediato sobre quando seria o próximo encontro. Ela ponderou, conversou com Katarina por mensagem privada e, depois de ser incentivada por Katarina, enviou-me mensagem, também de forma privada.

Quando Alice comentou com seu pai sobre a falta que sentia dos encontros, ele ofereceu a opção das meninas se encontrarem para tocarem em um estúdio que estaria disponível, no entanto, Alice não considerou a oferta e acabou esquecendo de repassar a informação às colegas. O esquecimento de Alice foi genuíno, porém revelou algum desinteresse em realizar esse encontro utilizando o estúdio. A reação das meninas quando Alice contou sobre o oferecimento desse espaço não aparentou algum sentimento de lástima por perder a oportunidade. O que observei é que, talvez, mesmo que Alice tivesse levado a ideia adiante, as demais não teriam mostrado interesse pela oferta.

As meninas consideram importante o direcionamento de uma professora ou professor para realizarem alguma prática musical. Isso perpassa pela pouca experiência em organizar encontros, de maneira geral. Porém, percebo que, além

disso, há o desejo de que os encontros tenham uma configuração semelhante à de uma aula, em que podem colocar-se na condição de aprendizes. Violet reforça esse pensamento quando fala sobre não se sentir preparada para tocar em um estúdio, mesmo que somente para um ensaio, passando a ideia de que deve aprender mais para isso. Gillian considerou que o grupo estaria preparado para tocar em um estúdio, tendo o conhecimento básico musical para isso. Porém, em outro momento, ela enfatiza que, para que os encontros aconteçam, há a necessidade de que haja uma professora que determine o local, a data e estimule a presença.

Gillian – Eu acho que, se a gente tiver um lugar e alguém que... Se a gente tiver uma professora com a gente, a gente conseguiria. Mas, se fosse só nós, não sei se ia rolar. Na minha opinião honesta.

Rita – Pois é.

Katarina – Por quê?

Gillian – Porque pra gente continuar se encontrando, por exemplo, precisaria ter alguém tipo a sora dizendo: minha casa tá liberada, vocês podem vir tal e tal dia, vamos organizar, venham.

Katarina – Eu acho que a gente consegue ser disciplinadas...

Gillian – Tá, a gente consegue, mas... (VÍDEO 31, Pos. 301-306).

Quando Katarina afirma que elas conseguiriam ser disciplinadas para organizar encontros, Gillian concorda, mas sua expressão mostra seu entendimento de que, apesar de conseguirem, até aquele momento, não realizaram.

Além da experiência musical, que as meninas consideram essencial para que tenham autonomia de tocarem sozinhas, existe uma preocupação com o planejamento dos encontros. Violet menciona em sua fala sobre “saber se virar”, referindo-se a saber o que fazer em um ensaio, qual música tocar e por onde começar. As meninas têm uma forma própria de se organizarem, ou de “se virarem” nos ensaios, quando não há o direcionamento da professora, a qual será abordada ainda neste capítulo. No entanto, existe uma organização com a qual elas contaram nos encontros,

que advém de uma estrutura aos moldes de uma aula, com estudo musical prévio da professora e elaboração de materiais.

6. A organização musical, que consistiu no meu trabalho de transcrição das letras das composições, de ouvir os acordes, cifrá-los junto à transcrição, tocar e filmar para que todas conseguissem compreender a estrutura das músicas, enviar esses materiais ao grupo no WhatsApp e imprimir o que era preciso para os ensaios.

Considerando que as composições que trabalhamos no projeto eram de autoria das meninas, minha suposição foi a de que elas se encarregariam de ensinar suas músicas às colegas e de elaborar qualquer material para o desenvolvimento dos encontros. No entanto, apesar de se empenharem para compartilhar as experiências durante os ensaios, mostrando na prática como tocar suas músicas, não houve, por parte das compositoras, algum preparo prévio para facilitar a realização dos arranjos. Assim, realizei o planejamento dos encontros como realizo uma preparação de aula. A partir do instrumento que cada uma havia escolhido para tocar em determinada música, elaborei o plano dos encontros, providenciando partes de transcrição de letra e de acordes. Como as composições foram apresentadas no violão, elaborei algumas gravações em vídeo tocando as sequências de acordes no teclado, para que Alice esclarecesse as dúvidas que tinha sobre como executar certos trechos.

Os seis recursos descritos acima foram os principais elementos contributivos para o macromovimento nas práticas musicais realizadas pelas meninas. Sua construção se constituiu ao longo dos encontros, como assuntos não prescritos, tomando significado conforme transcorriam as ações das praticantes. O sentido desses elementos foi delineado pelas minhas escolhas, como professora responsável por atender aos diversos fins dessa prática musical, as quais se baseiam nos conhecimentos adquiridos sobre a realidade social das meninas, através de estudos feministas, estudos *girlhood*, estudos sobre as práticas musicais, bem como dos relatos das participantes (Bowman, 2013).

O envolvimento das meninas nessa prática musical viabilizou a elaboração e o compartilhamento de ideias e valores, que foram incorporados como contributivos

para a própria prática, bem como para reflexões sobre a emancipação feminina em uma coletividade mais abrangente. As meninas sinalizaram que é através da coordenação de uma professora que encontros para praticar música em conjunto tornam-se possíveis. Em nossos encontros musicais percebi despontar sua autonomia enquanto compositoras, arranjadoras e intérpretes.



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se originou de um momento de escuta, quando alunas de um projeto de extensão em música, no qual atuo como professora, manifestaram suas baixas expectativas acerca das próprias capacidades para se inserirem nas bandas de rock que emergiam na instituição. Foram os argumentos elaborados por essas meninas que me instigaram a pensar que certas práticas musicais, mesmo que abertas a todos e em contexto educativo-musical, não se constituíam como locais convidativos para meninas. Os diversos desdobramentos de ações, a partir das nossas conversas iniciais, levaram à formação da Banda B, uma *girl band* que acabou somando-se às demais bandas do projeto entre os anos de 2019 e 2021.

Essa banda, formada por cinco integrantes, constituiu o caso estudado nesta tese, com o objetivo de compreender como meninas se relacionam com as práticas musicais no contexto de uma *girl band*. Para tanto, foi necessário reunir as meninas, que haviam se desligado do projeto de extensão durante o período pandêmico, em 2021, e elaborar alguma ação musical que pudesse ser programada em conjunto com os encontros para as entrevistas. Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa precisou ser construída com base nesse grupo específico e seus interesses musicais, além de considerar as condições sanitárias propícias para encontros presenciais no período de coleta de dados.

A escolha por produzir e gravar músicas autorais se deu a partir do contato inicial com as meninas, quando Katarina então revelou que havia criado algumas canções em casa. Com base nessa informação, me envolvi com a ideia de elaborar um projeto de produção de músicas com as meninas. Dessa forma, o estudo de caso desta tese foi desenvolvido por meio de procedimentos que envolveram entrevistas e uma oficina de produção musical, totalizando 19 encontros com as participantes, durante o período de novembro de 2021 a janeiro de 2023.

Os produtos musicais desenvolvidos nas oficinas consistiram em quatro fonogramas com canções autorais, compostas por Katarina, Rita, Violet e Gillian, em

que todas as meninas participaram de alguma forma nas gravações, tocando algum instrumento ou cantando.

Os dados analisados foram organizados em três categorias centrais: percepções e ações das meninas nas práticas musicais, práticas musicais e diálogos entre meninas e autonomia nas práticas musicais.

Percepções e ações das meninas nas práticas musicais foi o tópico em que busquei analisar como as meninas observam sua própria inserção em situações e grupos em que já atuaram como musicistas, bem como sobre como percebem a atuação de artistas mulheres no meio musical. A partir da narrativa das meninas emergiram os termos acolhimento e espaço, sobre os quais desenvolvi os dois subcapítulos desse tópico.

Sobre o acolhimento, as meninas relataram que perceberam distinções entre como foram recepcionadas em grupos mistos, com participação de meninas e meninos, e na Banda B, um grupo *single-sex*. Apesar de se sentirem bem-vindas em grupos mistos, existiam algumas ações musicais a que elas relataram não terem acesso ou não se sentirem incluídas. Já o espaço foi mencionado em contextos diversos e relacionado, de maneira geral, à sua percepção das limitações sofridas por meninas e mulheres musicistas. Essas limitações foram observadas pelas meninas na ocupação dos espaços físicos destinados a práticas musicais, bem como no espaço sonoro dessas práticas, em que percebem a dominação de meninos e homens.

Ao constatarem uma divisão desigual dos espaços físicos e sonoros, baseada no sexo dos praticantes de música, as meninas passam a perceber a necessidade de remodelar certas ações nessas práticas. Bowman (2014) explica que o caráter maleável e mutante das práticas musicais reside nas possibilidades de conceber novos modos de funcionamento, no sentido de enriquecer os bens internos dessa prática (Bowman, 2014).

As meninas também apontaram que a objetificação das mulheres na cultura musical à qual têm acesso também é uma forma de limitar seu espaço. Segundo elas,

o sucesso de mulheres na música está, muitas vezes, condicionado a padrões de beleza e performances sensuais. Da mesma forma, notam que elogios direcionados a elas, enquanto musicistas, se dão por palavras que remetem à aparência ou à sexualização, enquanto meninos são elogiados por sua produção sonora.

As redes sociais são parte significativa do cotidiano das meninas, sendo a ferramenta pela qual se comunicam e observam os processos culturais do seu tempo, incluindo a misoginia que acomete musicistas que ali se expressam. Dessa forma, as meninas aprendem a resistir, a partir do exemplo de mulheres que rompem estereótipos, sendo essa uma influência capaz de ressignificar a identidade e a conexão das meninas com as práticas musicais, se configurando como uma ação de cidadania artística (Bowman, 2016). No entanto, aprendem também que qualquer exposição nessas plataformas pode acarretar para si os mesmos julgamentos que testemunharam com outras musicistas.

O tópico sobre práticas musicais e diálogos entre meninas tratou dos modos como as meninas realizaram a produção das canções compostas. A análise dos dados relativos a como se comunicaram durante esse processo revelou características que perpassam o campo sonoro e narrativo.

A horizontalidade na performance musical foi um aspecto percebido pelas próprias meninas, com relação ao seu modo de fazer música com as colegas, em que a divisão do protagonismo foi estruturada como regra anterior ao desejo individual de performance. No entanto, esse modo de organização não impediu as manifestações individuais, nas quais reivindicaram, geralmente, o posto de cantora. As negociações para a divisão de papéis na performance de cada música incluíram o desejo da menina, mas, sobretudo, o pretense resultado sonoro da totalidade do arranjo.

Essa ausência de hierarquias no campo instrumental e vocal favoreceu a concepção de arranjos que se diferenciavam das bandas originais, quando tocavam covers das suas músicas preferidas e mesmo na produção das próprias composições, quando imaginei que haveria algum favorecimento da compositora, mas as meninas procederam de forma semelhante, dividindo partes e, inclusive, solicitando ideias para suas músicas.

Os modos de dialogar na prática musical aprofundam o olhar para essa característica da prática musical entre meninas e indicam que a comunicação fluiu entre as linguagens verbal e não verbal, ou seja, entre explicações e demonstrações sonoras vocais e instrumentais, sempre priorizando o entendimento das interlocutoras e o resultado sonoro do grupo. Mesmo não estando livre de desentendimentos, houve o empenho em comunicar-se, o que fez com que, em certos momentos, as meninas recorressem a mim quando percebiam que não estavam se fazendo entender de forma satisfatória para as colegas.

Os modos de interagir com a produção sonora das colegas descrevem as demonstrações de interesse com relação ao que tocavam ou cantavam durante os ensaios, fosse uma composição, uma canção que lembraram ou a performance de sua parte no arranjo. Assim, caracterizei essas manifestações de interesse em: modos de elogio, os quais foram subdivididos de acordo com a forma como elogios diretos ou indiretos eram expressos; modos de incentivo, que se manifestaram através de convites para tocar e aconselhamentos motivadores; e modos de atenção, que consistiram em interações que proporcionaram um espaço acolhedor para a produção sonora das colegas.

Dos diálogos sobre feminismo emergiram posicionamentos diversos entre as meninas, que, de modo geral, se mostraram resistentes em exporem publicamente uma posição feminista. Suas falas sugerem que os motivos para essa resistência decorrem da pressão social, que se desdobra em medo de rejeição, decorrente da propaganda negativa massificada sobre o feminismo, e medo de não saber o suficiente sobre o assunto para poder assumir essa posição, o que, conforme lembramos em umas das conversas, decorre da cobrança sobre mulheres em qualquer área que desejem manifestar interesse. No entanto, o entendimento que demonstram ter sobre sua realidade enquanto meninas corrobora com a existência de uma consciência feminista (Lerner, 2022), que as torna capazes de perceber diversas nuances sobre o cerne das questões que envolvem a vida das mulheres no patriarcado.

O subcapítulo sobre os processos de produção musical focou na elaboração de cada um dos quatro fonogramas apresentados na tese, partindo das motivações composicionais das autoras das canções, até as estratégias de arranjo e gravação que foram utilizadas para conquistar o produto sonoro almejado pelas meninas. Rita, Katarina e Violet apresentaram estratégias composicionais semelhantes, orientando suas criações por ímpetos emocionais relacionados ao momentos que viviam. No entanto, suas letras trazem a possibilidade de interpretar esses sentimentos como originários do coletivo, traçando um paralelo entre suas dores pessoais e as angústias humanas. De outra forma, Gillian buscou organizar sua canção a partir de uma narrativa ficcional, utilizando-se de recursos da dimensionalidade, a partir de estratégias mais práticas do que emocionais (Reynolds, 2002).

O modo de atuação das compositoras frente à produção de suas músicas transcorreu a partir da horizontalidade nas decisões, de forma similar ao funcionamento da Banda B, quando ensaiavam canções cover. As meninas não trouxeram uma ideia preconcebida do produto musical, deixando para experimentarem arranjos em conjunto com as colegas nos dias de encontro. Durante os ensaios, solicitaram e acolheram sugestões, debatendo as opções que favoreceriam a sonoridade, porém, considerando o bem-estar de cada uma em tocar ou cantar determinada parte. Katarina teve uma atuação mais assertiva em comparação com as demais, tomando parcialmente a regência do grupo no cuidado de aspectos da execução relacionados ao ritmo, harmonia e timbre.

A experiência de registrar uma canção autoral foi algo inédito na vida das meninas. A dimensão da importância desse fonograma para as compositoras e intérpretes só foi observada a partir do envio dos áudios com as canções finalizadas, quando a satisfação com o produto sonoro e com o envolvimento no projeto foi expressa de modo efusivo. Nessa etapa, as meninas trouxeram narrativas sobre como estavam lidando com esse material sonoro em outros âmbitos de suas vidas, em universos não alcançados pela pesquisa até então. Em conversas que sucederam o envio dos arquivos, elas contaram que suas músicas transitaram entre amigos, colegas de escola e familiares. Esse material não foi exposto publicamente por

nenhuma das participantes, mas foi compartilhado com aqueles com quem se sentiram confiantes para expressar orgulho de sua criação e performance.

O capítulo sobre a autonomia nas práticas musicais partiu da minha reflexão sobre uma frase dita por Gillian, quando pensávamos sobre um possível retorno para a Banda B: “se tiver uma professora com a gente, a gente conseguiria”. Percebi que essa fala não tinha origem em algum desejo pela conveniência. Ela expressava, de modo sincero, o reconhecimento das limitações do grupo na coordenação das suas ações.

Analisando a história da Banda B em conjunto com os dados, percebi as ações que se fizeram necessárias para a formação do grupo, bem como para a construção do campo de pesquisa para esta tese. Desse modo, encontrei alguns fundamentos que podem explicar os movimentos que engendram o funcionamento dessa prática musical. Nomeei, então, de micromovimento as ações das meninas, que se dão nas formas sutis de comunicação dos seus desejos, e de macromovimento o conjunto de ações realizadas por mim e pelo grupo para que se realize um acontecimento musical.

As principais ações elencadas como pertencentes ao macromovimento foram: a escuta atenta às manifestações das meninas, a minha persistência na amplificação dos pequenos gestos para o grupo, o incentivo das colegas, a organização de um local seguro para a manifestação livre de ideias, a organização de uma estrutura física que ofereça proteção, tanto no local dos encontros como no deslocamento das meninas, e a organização musical, que consistiu no preparo didático dos ensaios.

A partir desses movimentos, o exercício da autonomia das meninas nessa prática musical se constituiu pelo suporte das ações, para que pudessem realizar um acontecimento musical específico desejável. O que posso perceber é que essas vozes femininas que foram silenciadas em outros espaços musicais e que presenciam o silenciamento de outras meninas e mulheres não se tornam potentes apenas por estarem reunidas em um ambiente exclusivo, considerado menos opressor. Mesmo que o grupo de meninas tenha se configurado como um ambiente acolhedor de relatos e de ações musicais individuais diversas, o aprendizado adquirido sobre quem costuma protagonizar na realidade patriarcal orientou ações mais dependentes e

menos autônomas. Nesse sentido, coube à mim, como profissional responsável pelos fins dessa prática musical, mediar e organizar esses processos, para que a autonomia fosse aprendida através da música, pela realização de um acontecimento musical (Bowman, 2013; 2018).

Bowman (2012) defende que o ensino seja compreendido como um “campo relacional”, em que o professor reconhece a si e a seus alunos como participantes pensantes e autorreflexivos. A prática musical se configura como local para a formação como pessoa, em que as especificidades da música na interação de interdependência entre indivíduos moldam nossas múltiplas posições de sujeito, no sentido de desenvolvermos compromissos com processos e valores coletivos (Bowman, 2012).

Somada às especificidades do sonoro, apontadas por Bowman (2012), o projeto desenvolvido nesta pesquisa trouxe uma dimensão reflexiva sobre as práticas, que permearam os encontros e não se contiveram no tempo das entrevistas. Nesse sentido, posso afirmar que, na perspectiva dos micromovimentos e macromovimentos, os fluxos de influência que os conectam se constituíram como condutos plenos de valores éticos, que transitaram e se transmutaram em um vaivém entre as meninas, bem como entre professora e alunas.

Estudar os movimentos dessa prática musical se configurou em um exercício de conhecimento das alunas, da própria prática e de mim mesma, como mulher e profissional da educação musical. Foi através dessa prática musical, permeada por diálogos e reflexões, que nossas particularidades encontraram consonância nas formas como percebemos as opressões sofridas por meninas e mulheres enquanto classe, observando seus reflexos no cenário musical. Nesse sentido, meu papel não se constituiu em ensinar sobre vivências que já eram conhecidas pelas meninas, mas em acolher os relatos e nomear contextos opressores, através de uma prática musical baseada em seus desejos e anseios, que cria possibilidades de emancipação, porém com respeito aos seus processos de compreensão.

As ações observadas e os pensamentos compartilhados pelas meninas evidenciaram uma atuação ligada essencialmente à coletividade: olhar para a outra, ouvir a outra e reproduzir a voz das outras, através das suas músicas. O modo como concebem essa coletividade se evidencia através do seu empenho na construção da horizontalidade nas relações com as colegas. Assim, a cooperação que se estabeleceu nessa prática musical indica o seu potencial de transformação ao driblar o sentimento de inferioridade através da colaboração feminina. Essa forma de estarem com outras meninas e de praticarem música confronta a ideia liberal e pós-moderna de feminismo, em que o que é exaltado é o arbítrio e as escolhas individuais das mulheres (Bindel, 2021). O ambiente *single-sex* fortaleceu essa conexão entre as meninas, que se desenvolveu a partir de estratégias libertas do controle e de definições masculinas (Thompson, 2001). Desse modo, a pesquisa confirma a descrição de espaços *single-sex* como lugares seguros, encontrada na literatura.

Concluo esta tese retomando a fala de Gillian, exposta na introdução deste texto.

(...) Então a gente começou essa banda pra mostrar que gurias também podem tocar em bandas e em bandas boas! (Gillian, apresentação no Open Stage, 2019).

Gillian ressalta que não se trata apenas de tomarem o palco para si, mas de se sentirem capazes de pertencer a esse universo das bandas, construindo qualidade sonora ao que performam. Tocar em uma “banda boa” foi o primeiro ato subversivo da Banda B. Essa realização se deu em um espaço exclusivo para meninas, que possibilitou a transformação de capacidades em funcionamentos (Cabezas; Schweiger, 2016). Nesse espaço, as meninas atuaram para além do sonoro, através da vivência das suas singularidades como integrantes do coletivo. Dessa forma, os funcionamentos alcançados por essas meninas no âmbito de um **fazer sonoro** perpassaram pela ressignificação do **ser menina**, que se deu na construção de um projeto de educação musical orientado ao despertar da consciência feminista (Lerner, 2022).

A “banda boa” expande seu significado ao se abrir para a ideação de uma vida boa e digna para meninas. Nesse sentido, o papel de educadoras e educadores musicais consiste no comprometimento compartilhado de reconhecer e confrontar a injustiça patriarcal imbricada nas práticas musicais, conduzindo processos reflexivos que permeiem o fazer sonoro e que conclamem a existência de meninas e mulheres com liberdade e dignidade de pessoa (Beauvoir, 1980b; Thompson, 2001).

A Banda B se originou e se desenvolveu em uma dinâmica sonoro-reflexiva organizada por micro e macromovimentos, viabilizando outros modos de fazer e de ser. Esta tese, ao apresentar o percurso dessa prática musical entre meninas, poderá, assim, oferecer subsídios para a construção de uma educação musical feminista.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Joseph Michael. Gender differences of popular music production in secondary schools. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 1, p. 21–43, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/JRM> Acesso em: 11 abr. 2022.
- ALI, Nyala. From Riot Grrrl to Girls Rock Camp: Gendered Spaces, Musicianship and the Culture of Girl Making. **Networking Knowledge**, v. 5, n. 1, p. 65–66, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/audre/Downloads/admin,+Journal+manager,+Ali+-+From+Riot+Grrrls+to+Girls+Rock+Camp.pdf> Acesso em: 11 abr. 2022.
- APOLLONI, Alexandra. Rebel Grrls in the Classroom: Vocality, Empowerment and Feminist Pedagogy at Rock and Roll Schools for Girls. **UCLA: Center for the Study of Women, Thinking Gender Papers**, Califórnia, s/v, s/n, p 1-11, 2008. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/0b18q8fb> Acesso em: 20 jul. 2022.
- ARAÚJO, Marconi. **Belting Contemporâneo: Aspectos Técnico-Vocais para Teatro Musical e Música Pop**. Brasília: Bohumil Med, 2013.
- AUBE, Meghan Georgina. **Women in percussion: the emergence of women as professional percussionists in the United States, 1930-present**. Dissertation (Doctor of Musical Arts – DMA), University of Iowa, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo 1: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo 2: a experiência vivida**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.
- BINDEL, Julie. **Feminism for women: the real route to liberation**. London: Constable, 2021.
- BJÖRCK, Cecilia. **Claiming Space: discourses on gender, popular music, and social change**. Academy of Music and Drama. University of Gothenburg. Faculty Office of Fine, Applied, and Performing Arts. Sweden: Intellecta Infolog AB, 2011.
- BOWMAN, Wayne. **Philosophical Perspectives on Music**. New York: Oxford University Press, 1998.
- BOWMAN, Wayne. No one true way: Music education without redemptive truth. In: **Music education for changing times**, s/v, s/n, p. 3-15. Dordrecht: Springer Link, 2009.

BOWMAN, Wayne. Sound, sociality, and music: part one. In: **Visions of research music education**, v. 30, n. 5, p. 50-59. 2010. Disponível em: <http://www--usr.rider.edu/~vrme/> Acesso em: 13 mar. 2019.

BOWMAN, Wayne. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2012. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich5_2.pdf . Acesso em: 25 out. 2019.

BOWMAN, Wayne. The ethical significance of music-making, **Music mark magazine**, v. 3, s/n, s/p. 2014.

BOWMAN, Wayne. Artistry, Ethics, and citizenship. In: **Artistic citizenship: artistry, social responsibility, and ethical praxis**, BOWMAN, Wayne; ELLIOT, David; SILVERMAN, Marissa. p. 59-80. Oxford: Oxford University Press, 2016.

BOWMAN, Wayne. "Open" Philosophy or Down the Rabbit Hole?. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 16, n. 1, p. 10-17. 2017. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman16_1.pdf Acesso em: 30 out. 2019.

BOWMAN, Wayne. The Social and Ethical Significance of Music and Music Education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/791> Acesso em: 30 out. 2019.

CABEZAS, Mar.; SCHWEIGER, Gottfried. Girlhood & ethics the role of bodily integrity. **Girlhood Studies**, v. 9, n. 3, p. 37–53, 2016. Disponível em: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/9/3/girlhood-studies.9.issue-3.xml> Acesso em: 29 out. 2022.

CARON, Caroline. Placing the girlhood scholar into the politics of change: a reflexive account. In: **Girlhood and the politics of place**. MITCHELL, Claudia; RENTSCHLER, Carrie. Chicago: Berghahn Books, 2016.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COHEN, Sara. Man making a scene. In: **Sexing the groove: popular music and gender**. WHITELEY, Sheila. London: Routledge, 1997.

DINIZ, Débora; CARINO, Gisele. Não há “backlash” provocado pelo feminismo. **El país**. 19. Mar. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/07/opinion/1551994753_797742.html Acesso em: 10 mar. 2013.

DUNNE, Joseph. An intricate fabric: understanding the rationality of practice. **Pedagogy, Culture & Society**. v. 13. n. 3 p. 367-390, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/journals/rpcs20> Acesso em: 02 jan. 2020.

FALUDI, Susan. **Backlash**: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres, Rio de Janeiro: Editora Roxo Ltda, 2001.

FINK, Janet; LOMAX, Helen. Sharing images, spoiling meanings? Class, gender, and ethics visual research with girls. **Girlhood Studies**, v. 9, n. 3. p. 20-36. 2016.

Disponível em: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/9/3/girlhood-studies.9.issue-3.xml> Acesso em: 29 out. 2022.

GANNON, Susanne; GONICK, Marnina. **Becoming girl**: collective biography and the production of girlhood. Toronto: Womens's Press. 2014.

GRAHAM, Dee L. R. **Amar para sobreviver**: mulheres e a síndrome de Estocolmo social. São Paulo: Editora Cassandra, 2021.

GREEN, Lucy. **Música, género y educación**. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Morata. 2001.

GREGORY, Georgina. Rocking against patriarchy: Single-sex solutions for female musicians. **Journal of Popular Music Education**, v. 1, n. 2, p. 183–197, 2017.

Disponível em: <https://www.popularmusiceducation.org/the-journal/> Acesso em: 12 jun. 2022.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rhainer Patriota. São Paulo: Perspectiva. 2019a.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Bhuvi Libâneo. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos. 2019b.

KEARNEY, Mary Celeste. The Development of Girls' Studies. **NWSA Journal**. v. 21, n. 1 p. 1-28. 2009. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/20628153?typeAccessWorkflow=login> Acesso em: 12 jun. 2022.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KOSKOFF, Ellen. **A feminist ethnomusicology**: writings on music and gender. Chicago e Springfield: University of Illinois Press Urbana, 2014.

LEONARD, Marion. Girls at Work: Gendered Identities, sex segregation, and employment experiences in the Music Industries. In: **Voicing girlhood in popular music**. J. Warwick; A. Adrian. New York: Routledge, 2016.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Pensamento-Cultrix Ltda. 2019.

LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista**: a luta de 1200 anos das mulheres para libertar suas mentes do pensamento patriarcal. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Pensamento-Cultrix Ltda, 2022.

MACDOWELL, Paula. Girl's perspectives on (mis)representations of girlhood in hegemonic media texts. **Girlhood Studies**, v.10, n.3, p. 201 – 216, 2017. Disponível em: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/10/3/girlhood-studies.10.issue-3.xml> Acesso em: 12 jun. 2022.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Trad. Jussara Simões. Ed EDUSC, 2001.

MANDRONA, April. Ethical practice & the study of girlhood. **Girlhood Studies**, v. 9, n. 3, p. 3–19, 2016. Disponível em: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/9/3/girlhood-studies.9.issue-3.xml> Acesso em: 29 out. 2022.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. Reféns das imagens: corpos, sujeitos e simulacros na indústria de modelos, **Revista Ártemis**, v. 5, s/n, s/p, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/issue/view/227> Acesso em: 13 dez. 2022.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. Militantes e radicais da quarta onda: o feminismo na era digital, **Revista estudos feministas**, v. 29, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/70177/47874> Acesso em: 13 dez. 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Almedina Brasil, 2021.

MEDEIROS, Beatriz; POLIVANOV, Beatriz. Mulheres na indústria da música: do techno ao metal, do “norte ao sul”. In: **Territórios afetivos da imagem e do som**. Org.: SÁ, Simone; AMARAL, Simone; JANOTTI, Jeder. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2019.

MEDEIROS, Beatriz. “Meninas não tocam percussão”: o rock underground a partir da perspectiva de uma percussionista do saravá metal. **Revista tropos: comunicação, sociedade e cultura**, v.10, nº2, s/p, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/audre/Downloads/5022-Texto%20do%20artigo-18815-1-10-20211111.pdf> Acesso em: 13 dez. 2022.

MITCHELL, Claudia. On the politics of studying ethics & girlhood. **Girlhood Studies**, v. 9, n. 3, p. 1–2, 2016. <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/9/3/girlhood-studies.9.issue-3.xml> Acesso em: 29 out. 2022.

MORAES, Yasmin. O mito da liberdade sexual. **Vulva Negra**. Mar, 2023. Disponível em: <https://vulvanegra.org/o-mito-da-liberdade-sexual> Acesso em: 18 abr. 2023.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. **The social and applied psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

O'BRIEN, Lucy. I'm with the Band: redefining Young Feminism. In: **Voicing girlhood in popular music**. Warwick, Jackeline; Adrian, Allison. New York: Routledge, 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Linguagens verbal e não verbal no discurso interativo de sala de aula**. São Paulo: Dialética. 2021.

POMERANTZ, Shauna; RABY, Rebecca; STEFANIK, Andrea. Girls run the world? Caught between sexism and postfeminism in school. **Gender & society**. v.27, nº2, 2013. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i23482857?typeAccessWorkflow=login> Acesso em: 24 out. 2022.

RÄDIKER, Stefan. KUCKARTZ, Udo. **Focused analysis of qualitative interviews with MAXQDA: step by step**. Berlin: MAXQDA Press, 2020.

REYNOLDS, Roger. **Form and method: composing music**. New York: Routledge, 2002.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. London: SAGE Publications Ltd, 1995.

THOMPSON, Denise. **Radical feminism today**. London: Sage Publications, 2001.

TOLEDO, Livia Gonsalves. **Estigmas e estereótipos sobre as lesbianidades e suas influências nas narrativas de histórias de vida de lésbicas residentes em uma cidade do interior paulista**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

WALD, Gayle. Just a girl? Rock music, feminism, and the cultural construction of female youth. **Feminism and youth cultures**. v. 23, n. 3. Página 584-610, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3175302?origin=JSTOR-pdf&typeAccessWorkflow=login> Acesso em: 24 out. 2022.

WARWICK, Jackeline; ADRIAN, Allison. **Voicing girlhood in popular music**. New York: Routledge, 2016.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Projeto de Tese de Doutorado:
SER MENINA EM UMA BANDA DE ROCK NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS *GIRLHOOD***

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben
Doutoranda: Áudrea da Costa Martins

Nome da participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Você está sendo convidada para ser participante do projeto de tese intitulado **Ser menina em uma banda de rock no contexto da educação básica: uma perspectiva dos estudos *Girlhood***. Trata-se da tese de doutorado de Áudrea da Costa Martins, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela Profa. Luciana Marta Del Ben.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo geral **compreender as subjetividades *Girlhood* no contexto das práticas musicais de uma banda de rock de meninas, instituída no âmbito da educação básica.**

Como objetivos específicos: a) analisar narrativas das meninas, integrantes da Banda XXX, sobre sua relação com a música, tanto no contexto individual, quanto na prática coletiva; b) compreender as estratégias de funcionamento empregadas por

meninas, a partir de suas narrativas, bem como da análise dos processos e produtos musicais que chegaram ao público; c) examinar se, e como, as meninas identificam impedimentos e resistências com relação às subjetividades de gênero no desenvolvimento das suas capacidades em música e como eles podem ter influenciado na construção da prática musical.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em realizar uma **Oficina de Produção Musical** em cinco encontros, com duração de duas horas, que poderão ser presenciais, na casa da pesquisadora, ou realizados via plataforma de encontro virtual, Google Meet. Cada participante poderá optar sobre sua participação, se presencial ou à distância. Durante os encontros serão realizadas atividades coletivas relacionadas à produção musical, como arranjos musicais, composições, gravações e publicação dos produtos musicais elaborados pelas meninas. Também serão realizadas audições de vídeos, de bandas pré-selecionadas, e entrevistas com o objetivo de impulsionar conversas sobre o lugar da música no universo de cada integrante e sobre as estratégias que encontram para se desenvolverem individual e coletivamente.

3. A pesquisa não envolve riscos maiores dos que existem na vida cotidiana, no entanto, devido ao período de pandemia de Covid-19 que estamos vivendo, podem ocorrer riscos relativos à exposição ao Coronavírus para as participantes que desejarem realizar encontros presenciais. Com o intuito de minimizar esses riscos, serão observados os devidos cuidados, com protocolos vigentes e atualizados pela OMS (Organização Mundial de Saúde), como uso de máscaras modelo PFF2, álcool gel (oferecidos pela pesquisadora) e distanciamento de no mínimo de 1,5m entre as participantes em local com ventilação. Além disso, os encontros presenciais somente ocorrerão quando todas as cinco participantes concluírem o esquema vacinal contra a Covid-19. Saliento que a pesquisadora já possui esquema vacinal completo.

4. Os benefícios da sua participação nesta pesquisa serão a oportunidade de realização de um projeto musical coletivo entre meninas, bem como a criação de um espaço para conversa e reflexão sobre os significados e subjetividades de ser menina no contexto atual.

5. As participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, as participantes poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome das participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e, se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Áudrea da Costa Martins, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (51) 993937463, e-mail: audreacm@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informada/o e concordo com a participação
de _____ no projeto de tese acima
descrito.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021.

Nome e assinatura da/do responsável

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

**Projeto de Tese de Doutorado:
SER MENINA EM UMA BANDA DE ROCK NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS *GIRLHOOD***

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Martha Del Ben
Doutoranda: Áudrea da Costa Martins

Nome da participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Você está sendo convidada para ser participante do projeto de tese intitulado **Ser menina em uma banda de rock no contexto da educação básica: uma perspectiva dos estudos *Girlhood***. Trata-se da tese de doutorado de Áudrea da Costa Martins, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela Profa. Luciana Marta Del Ben.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo geral **compreender as subjetividades *Girlhood* no contexto das práticas musicais de uma banda de rock de meninas, instituída no âmbito da educação básica.**

Como objetivos específicos: a) analisar narrativas das meninas, integrantes da Banda XXX, sobre sua relação com a música, tanto no contexto individual, quanto na prática coletiva; b) compreender as estratégias de funcionamento empregadas por meninas, a partir de suas narrativas, bem como da análise dos processos e produtos musicais que chegaram ao público; c) examinar se, e como, as meninas identificam impedimentos e resistências com relação às subjetividades de gênero no

desenvolvimento das suas capacidades em música e como eles podem ter influenciado na construção da prática musical.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em realizar uma **Oficina de Produção Musical** em cinco encontros, com duração de duas horas, que poderão ser presenciais, na casa da pesquisadora, ou realizados via plataforma de encontro virtual, Google Meet. Cada participante poderá optar sobre sua participação, se presencial ou à distância. Durante os encontros serão realizadas atividades coletivas relacionadas à produção musical, como arranjos musicais, composições, gravações e publicação dos produtos musicais elaborados pelas meninas. Também serão realizadas audições de vídeos, de bandas pré-selecionadas, e entrevistas com o objetivo de impulsionar conversas sobre o lugar da música no universo de cada integrante e sobre as estratégias que encontram para se desenvolverem individual e coletivamente.

3. A pesquisa não envolve riscos maiores dos que existem na vida cotidiana, no entanto, devido ao período de pandemia de Covid-19 que estamos vivendo, podem ocorrer riscos relativos à exposição ao Coronavírus para as participantes que desejarem realizar encontros presenciais. Com o intuito de minimizar esses riscos, serão observados os devidos cuidados, com protocolos vigentes e atualizados pela OMS (Organização Mundial de Saúde), como uso de máscaras, álcool gel (oferecidos pela pesquisadora) e distanciamento entre as participantes em local com ventilação. Além disso, os encontros presenciais somente ocorrerão quando todas as cinco participantes concluírem o esquema vacinal contra a Covid-19. Saliento que a pesquisadora já possui esquema vacinal completo.

4. Os benefícios da sua participação nesta pesquisa serão a oportunidade de realização de um projeto musical coletivo entre meninas, bem como a criação de um espaço para conversa e reflexão sobre os significados e subjetividades de ser menina no contexto atual.

5. As participantes não terão despesas ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela pesquisadora.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, as participantes poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome das participantes será mantido em sigilo na tese (parte escrita da pesquisa), assegurando assim a sua privacidade, e, se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

10. Como citado no ponto número quatro, os encontros poderão resultar em produtos musicais, a partir da composição e arranjo das participantes, captados em áudio pela pesquisadora, com recursos de um estúdio musical caseiro. Saliento que os produtos musicais e artísticos gerados durante a pesquisa são pertencentes às participantes autoras e não se incluem no acordo de sigilo, podendo ser divulgados conforme o desejo das autoras.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Áudrea da Costa Martins, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (51) 993937463, e-mail: audreacm@gmail.com.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informada e concordo em participar do
Projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021.

Assinatura da participante