

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

CAMPUS DE SÃO PAULO

SILVIA SALLES LEITE LOMBARDI

MÚSICA NA ESCOLA
UM DESAFIO À LUZ DA CULTURA DA INFÂNCIA

São Paulo

2010

SILVIA SALLES LEITE LOMBARDI

MÚSICA NA ESCOLA
UM DESAFIO À LUZ DA CULTURA DA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes - IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Campus de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: **Prof^a.Dr^a.Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

São Paulo

2010

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de
Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

Lombardi, Silvia Salles Leite, 1955-
L842m Música na escola : um desafio à luz da cultura da infância
/ Silvia Salles Leite Lombardi. - São Paulo : [s.n.], 2010.
203 f. ; + 07 anexos

Bibliografia

Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira
Fonterrada

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Educação musical – Crianças. 2. Formação continuada
para professores. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

SILVIA SALLES LEITE LOMBARDI

MÚSICA NA ESCOLA
UM DESAFIO À LUZ DA CULTURA DA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes
da Universidade Estadual Paulista, para obtenção do Título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

.....
Profa. Livre Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Presidente – Orientadora
Instituto de Artes da UNESP

.....
Prof. Dr. Sergio Luiz Figueiredo
Universidade Estadual de Santa Catarina

.....
Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Instituto de Artes da UNESP

São Paulo, 03 de setembro de 2010.

À minha neta Júlia, e quantos mais vierem...

Às crianças do Brasil

AGRADECIMENTOS

A todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para a conclusão deste estudo, a minha estima e gratidão.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, por sua amizade, respeito, dedicação, competência e pelo muito que me ensinou neste percurso.

À querida Lydia Hortélio, que lançou as bases com as quais edifiquei a construção deste trabalho, por todo seu empenho e disposição, envio das partituras, fotos e acolhimento em todas as horas.

Às professoras Josete Gaspar Faria, Luciana Nascimento dos Santos e Elaine da Silva, cujos trabalhos foram ponto de referência importante para a pesquisa, pelo carinho e boa vontade com que me receberam em suas classes, atendendo sempre prontamente a todos os meus pedidos.

À Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes e Profa. Dra. Sonia Albano de Lima, do Instituto de Artes da Unesp, pela importante contribuição oferecida no Exame de Qualificação.

À Margarete Marchi Negrão, Coordenadora Geral e Marlene Cristina de Oliveira Santos, Coordenadora Pedagógica, do Centro Comunitário de Trabalho de Paraisópolis - Mosteiro São Geraldo de São Paulo, pelo carinho ao me receber para a pesquisa.

A meus pais, Antonio (em memória) e Neide, pelo incentivo e apoio às minhas iniciativas e projetos, sempre.

A meu marido, Francisco, pelo apoio incondicional, nas palavras de Lydia, “o anjo guardião”, além do registro das entrevistas em DVD.

Às minhas filhas: Marina, pela grande ajuda em todas as horas, leitura de alguns trechos do trabalho e sugestões, e, Adriana, pelo apoio e compreensão.

Aos professores do IA-UNESP, das disciplinas que cursei e que muito contribuíram para as construções deste estudo.

Aos funcionários do IA-UNESP que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

Aos amigos que dividiram comigo esse tempo, em especial Luciana Sarmento, pelo companheirismo nos momentos mais difíceis.

Ao amigo Célio da Silva Junior pela pronta ajuda com a cópia das partituras.

À revisora Maria Aparecida Faria Marcondes Bossolotti, pelo trabalho criterioso, além do acolhimento, paciência e amizade demonstrados neste período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, responsável pela realização deste trabalho.

*Mais que tudo quero ter
Pé bem firme em leve dança
Com todo o saber de adulto
Todo o brincar de criança*

Agostinho da Silva

LOMBARDI, SILVIA SALLES LEITE. *Música na Escola: um desafio à luz da cultura da infância.* Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes - IA, da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo dar novos subsídios à reflexão sobre a importância da Música e da Educação Musical nas escolas do País. Com a aprovação da Lei n.11769/08 que insere a Música como conteúdo obrigatório do ensino da disciplina Arte na educação básica, parece importante oferecer alternativas para que ela volte ao cotidiano escolar, especialmente da Escola Pública. Embora houvesse na legislação do País, desde 1971, um espaço potencial para a Música (como conteúdo curricular no campo da Arte), seu ensino aconteceu de maneira desigual dependendo de cada contexto, inexistindo em alguns casos, o que a distanciou muito das outras áreas do conhecimento. A formação contínua em Música para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil parece ser uma alternativa viável para mudança desse quadro, desejável antes mesmo que o sistema educacional tenha se adaptado à nova legislação, uma vez que os profissionais especialistas em Música e professores de classe podem trabalhar de forma colaborativa. Nesses moldes, o estudo advoga uma formação musical do professor, baseada na Cultura da Criança e, para isso, buscou compreender a infância de acordo com o enfoque sociológico, dialogando com a experiência da educadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio. Figura entre os objetivos apresentar as ideias e o trabalho desta educadora, que acredita no Brincar e na Música Tradicional da Infância como elementos fundamentais na educação. O estudo de caso, baseado em entrevistas narrativas, foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Cultura da Infância; Formação do (a) Professor(a).

LOMBARDI, SILVIA SALLES LEITE. *Music in schools: a challenge at children's culture.* Master's Dissertation. Institute of Arts, São Paulo State University (UNESP), São Paulo, 2010.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of presenting new perspectives for reflecting on the importance of music and music education in Brazilian schools. Federal Law N. 11769, 2008, provided that music education is to be mandatory during the primary, secondary, middle and high school as a content in the field of Arts. It would thus seem important to propose ways by which music can truly return to everyday school life, especially at Public Schools. Although, there has been in the country since 1971, a potential room to music, its teaching took place in an unequal way, depending on each context; in some cases it was as inexistent. Therefore, it made music very far from the other fields of knowledge. The on-going training of primary and secondary teachers to introduce their students to music would seem to be a desirable and feasible alternative. Even before the educational system has adapted to the new law, this proposal will likely be appropriate, because specifically music educator and teachers in general will be able to work in a cooperative way. In accord, this study defends the musical training of teacher, based on children's culture. Childhood is studied considering a sociological approach. As a basis, the experience of the educator and ethnomusicologist Lydia Hortelio is described here. One of the aims is to present the ideas and work of this Educator who believes in *Playing* and in the *Traditional Childhood Music* as fundamental elements at schooling. The case study methodology, based on narrative interviews, was chosen for developing the study.

KEYWORDS: Musical education; children's culture; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FOTOS

FIGURA 1 – Lydia Hortélio em sua casa em Salvador, abril de 2009	55
FIGURA 2 – Gaitas: Sertão da Bahia	105
FIGURA 3 – Gaitas “Finas e Grossas”	106
FIGURA 4 – Banda de Gaitas	106
FIGURA 5 – Professora Josete, dançando com Seus alunos	125
FIGURA 6 – Instrumentos musicais na sala da Professora Josete	131
FIGURA 7 – Luciana Santos, durante Entrevista, na CEI Santa Escolástica, Paraisópolis, São Paulo, SP	140
FIGURA 8 – Professora Elaine desenvolvendo atividade musical com os alunos	146

PARTITURAS

PARTITURA 1 – Dan – dan, squidin – Dan	96
PARTITURA 2 – Meu periquitinho verde	97
PARTITURA 3 – Ai ona, ona - ê	98
PARTITURA 4 – Meu belo castelo	100
PARTITURA 5 – Macaco pisa o milho	101
PARTITURA 6 – Remador encosta a barca	102
PARTITURA 7 – Vamos apanhar limão, ô João	103
PARTITURA 8 – Eu bem disse a meu bem	108
PARTITURA 9 – Minha rolinha do belo mansidão	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CULTURA DA INFÂNCIA	27
1.1 Infância: um pouco de história	29
1.2 Cultura da infância: pilares e características	31
1.3 Brincar	34
1.3.1 Expressão cultural da infância	34
1.3.2 A importância do brincar no desenvolvimento	37
1.3.3 O brincar na escola: algumas considerações	39
1.4 Natureza e Meio Ambiente	41
1.5 Televisão e Educação	44
2 LYDIA HORTÉLIO: “A CRIANÇA NOVA... A CRIANÇA ETERNA”	52
2.1 Educação Musical	63
2.2 A Cultura Tradicional da Infância	73
2.2.1 O Brincar	73
2.2.2 A Natureza	81
2.2.3 A Mídia	85
2.3 A Pesquisa	87
2.3.1 A Música da Cultura Tradicional da Infância	90
2.3.2 Zona rural: a comunidade de Grota Funda, no sertão da Bahia	104
3 PROFESSORES: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	113
3.1 Josete	119
3.2 Luciana	134
3.3 Elaine	142
3.4 Professoras entrevistadas: contribuições aos professores de classe	149
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	177

Introdução



Os últimos anos do século xx foram marcados por profundas transformações em todos os setores da vida humana. A educação, diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais, que caracterizam o tempo atual, passou a ter um papel mais amplo do que até então, verificando-se uma mudança não apenas de objetivos, mas em sua utilidade. A educação deve superar a visão apenas utilitária, ligada à obtenção de certas capacidades, e voltar-se à realização plena do ser humano, que “aprende a ser” (DELORS, 1998, p.90).

Nesse contexto, cabe rever o papel da Música e da Educação musical na vida das pessoas. A apropriação dessa linguagem expressiva pelos educandos, por meio dos muitos aspectos envolvidos em seu aprendizado – o fazer musical propriamente dito, a interpretação e criação, a escuta e apreciação, a reflexão sobre a prática –, os leva à ampliação de suas relações consigo mesmos e com o mundo que os rodeia, aprofundamento que o contato com a arte proporciona.

No Brasil, desde a década de 1970, “a música tem um espaço *potencial* na educação básica”,¹ como conteúdo curricular do campo da arte (PENNA, 2008, p.57). A LDB 9394/96² estabelece o ensino da arte como componente curricular obrigatório, entretanto, o caráter genérico dessa expressão ‘ensino da arte’ permitiu várias interpretações e a inserção da música nem sempre aconteceu. Dessa forma, esse espaço potencial tem sido preenchido de maneira desigual dependendo de cada contexto (PENNA, 2008, p.58). Atualmente, na Rede Estadual de São Paulo,

¹ No Brasil, a educação básica corresponde aos níveis da Educação Infantil (com duração de três anos), Ensino Fundamental (nove anos) e Ensino Médio (três anos).

² O Art.26, parágrafo 2º. da Lei 9394-96 apresenta a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Redação dada pela Lei 12287 de 13-07-2010).

estão previstas duas aulas semanais de Arte, em todos os anos do Ensino Fundamental. Entretanto, a maior parte dos profissionais que atuam são da área de artes visuais, como se observou informalmente na região de Itapetininga, e por meio de pesquisa, na região do Grande ABC (GUIMARÃES, 2008). Outros estados revelam situação semelhante no que diz respeito ao privilégio das artes visuais (ANDRAUS, 2008, p.68; DEL BEN, 2005, p.70); PENNA, 2008, p.60;)

As escolas de ensino fundamental terão até o final de 2011 para se adequarem à Lei n. 11769/08,³ que prevê a obrigatoriedade nacional do Ensino da Música. No início de 2012, a prática da Educação musical já deverá estar instalada nas escolas. Embora a Lei represente uma importante conquista para a área, não garante a volta efetiva do ensino da música ao cotidiano escolar. Para que isso aconteça, será necessário buscar estratégias alternativas, uma vez que o modelo mais conhecido é o ditado pela mídia, que vê a música apenas como diversão. Incluir a música na formação continuada do professor de Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (AI)⁴ parece ser um caminho promissor para modificação desse quadro de quase ausência da música nas escolas.

Meu trabalho com a Educação musical estende-se por mais de vinte anos, e vem acontecendo em diferentes espaços e contextos, na capital e na cidade de Itapetininga, interior do Estado de São Paulo, em escolas de ensino regular públicas e particulares, escolas de ensino específico de música públicas e particulares, centros de convivência, organizações não governamentais (ONGs), entidades ligadas ao ensino complementar, desenvolvendo propostas de ensino de música para todas as idades. Além disso, tenho bastante experiência na formação de professores, especialmente em cursos oferecidos pela Associação Brasileira Orff – Brasil, Abraorff, entidade da qual participo.

Em 2007, realizei um trabalho de musicalização num centro de educação complementar no Bairro de Paraisópolis, capital, com crianças de 7 a 9 anos. Foram aulas semanais, de cin-

³ Parágrafo 6º. da Lei 9394-96 incluído pela Lei 11769-2008: A música deverá ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º. deste artigo.

⁴ As abreviaturas EI para indicar Educação Infantil e AI, anos iniciais do Ensino Fundamental que serão usadas neste estudo, foram tomadas de Werle e Bellochio, em artigo para a *Revista da Abem*.

quenta minutos. A educadora de uma das turmas, maranhense de origem, participava com entusiasmo das atividades juntamente com as crianças, repetindo-as em outros momentos. A prática musical já acontecia nessa turma, pois, paralelamente, a professora desenvolvia um projeto que valorizava a cultura popular, em especial, o “Cacuriá”, dança maranhense da qual a turma se apropriou de modo singular. Minha presença em sua classe mostrou novas possibilidades do trabalho com música, e a partir de então a professora passou a participar de oficinas e cursos de música, ampliando sua visão quanto ao uso dessa linguagem artística em sua prática cotidiana. Os alunos mostravam-se motivados e empenhavam-se na realização das propostas, que tinham continuidade e eram aproveitadas pela professora também de forma interdisciplinar. Em outros grupos, em que não houve participação ativa por parte do educador, o trabalho resumiu-se àqueles minutos semanais, que, embora trouxesse benefícios e despertasse o interesse das crianças, não alcançou o mesmo resultado.

Essa observação, aliada à experiência, trouxe várias questões que me despertaram para o tema:

- Como a Música pode inserir-se no cotidiano escolar, levando-se em conta a realidade das escolas e o contexto atual do País?
- Em que medida a formação e vivência musical do(a) professor(a) de classe faz diferença na apropriação da música pela criança?
- Até que ponto a valorização da própria vivência na infância, pelo professor(a), pode trazer contribuições à formação da identidade cultural dos alunos?
- Por que formar profissionais com habilidades e competências musicais?
- A conduta pedagógica que valoriza a criança e o brincar pode trazer benefícios à educação?
- A música desempenha papel importante na sociedade atual, ou é valorizada apenas nos momentos de festa e diversão?

O professor(a) que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é responsável pela educação integral dos alunos. A música é um dos conteúdos que deve ser de-

envolvido na disciplina *Arte*, portanto, faz parte dessa formação integral. Cabe ao professor(a) de classe ministrar música, da mesma forma que desenvolve as outras áreas do conhecimento. Entretanto, muitos dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação desses profissionais, não apresentam a Música em seu currículo. A formação contínua em Música apresenta-se como uma alternativa válida para desenvolver as habilidades e competências destes docentes na área.

Além disso, os trabalhos do professor(a) de classe e do(a) educador(a) musical não são excludentes. Mesmo que o especialista ministre aulas de música para os alunos, regularmente, isso não significa que o professor não possa também desenvolver atividades musicais, de maneira complementar. Ao contrário, isso só enriqueceria a experiência dos educandos, diversificando suas experiências. Defende-se neste estudo que a formação do docente em música não está condicionada à existência ou não de profissionais especialistas em sala de aula, mas que essa formação é importante em qualquer circunstância, sendo desejável não apenas neste momento em que não há especialistas em número suficiente para atender à demanda, mas de maneira permanente.

Outro aspecto importante para as considerações que aqui se tecem é a valorização excessiva das atividades voltadas para o uso do intelecto, como a leitura e a escrita, observado informalmente nos espaços escolares. Mesmo na Educação Infantil, há pouca disposição para o movimento, a brincadeira, o desfrute do ar livre. Quase tudo é realizado no interior das salas de aula, desfavorecendo o contato da criança com a natureza. Na maioria das instituições de ensino há pouco ou nenhum espaço para o verde, árvores, plantas; coberturas de cimento, ou outros tipos de pisos prevalecem nos espaços institucionais, em detrimento de gramados, terra ou areia. Tiriba (2005, p.18) comenta a realidade das crianças no cotidiano das escolas, referindo-se aos “longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão às rotinas que não respeitam seus ritmos próprios, que não consideram seus interesses e desejos...” É fundamental lembrar que, atualmente, em função da longa jornada de trabalho dos pais, as crianças permanecem muitas horas do dia na escola.

Pretende-se neste estudo ressaltar a importância de uma ação pedagógica voltada para a criança, com respeito à natureza infantil, buscando considerá-la e compreendê-la pelo que é – criança – e não por aquilo que virá a ser quando crescer, o que leva a atender às suas necessidades atuais. A criança produz e modifica a dinâmica social. Ela é um “ator social pleno” (SARMENTO, 2005b, p.362) capaz de produzir cultura, de acordo com os pressupostos da Sociologia da Infância, que se apresenta no primeiro capítulo.

Para se falar em cultura infantil e Música na educação, julga-se fundamental mencionar Lydia Hortélio, etnomusicóloga, educadora e estudiosa das manifestações da cultura tradicional da infância no Brasil. Há cerca de dez anos entrei em contato com seu trabalho, em uma das oficinas para professores que ela realiza em todo o País. Desde então, passei a participar desses encontros com frequência. Em 2004, realizei um curso *lato-sensu*, no qual ela ministrava a disciplina *A Música da Cultura Tradicional da Infância* que me permitiu conhecer melhor suas pesquisas. Ela colaborou diretamente com este trabalho e suas ideias, que deram suporte ao estudo, são apresentadas no capítulo dois. Em suas atividades docentes em cursos de formação de professores, ela convida cada um a um exercício de memória, buscando na própria infância material para as aulas.

A Música Tradicional da Infância vive quase somente na lembrança dos mais velhos, ou entre as populações rurais das regiões mais distantes... Nela estão encobertos os arquétipos, as características estruturais e poéticas da língua mãe e da língua mãe musical em seu nascedouro. A consciência desse fato nos impõe a necessidade de seu cultivo, a atenção que ela merece para a afirmação de Brasil... É uma música para ser brincada, o que quer dizer, uma música com o corpo, que vive na inter-relação da palavra, música, movimento e o outro. (HORTÉLIO, 2002, CD *Abra a Roda Tindô-lê-lê*)

A hipótese que se pretende demonstrar é a de que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil podem trabalhar música com seus alunos de forma organizada e sistemática, se forem preparados para isso por meio de cursos de formação continuada e acompanhamento do profissional de música.

Direcionou-se o estudo considerando-se a criança e sua cultura; a música na escola; e a formação do professor(a) de classe, para habilitá-lo(a) a ministrar esse conteúdo. Três professoras, que assim já procediam de maneira considerada consistente e satisfatória, tiveram seu trabalho analisado, procurando-se estabelecer a possibilidade de outros docentes incluírem a música em seus projetos.

O objetivo geral deste estudo é dar novos subsídios à reflexão sobre a importância da Música e da Educação musical nas escolas do País. Ademais:

- Pretende-se demonstrar que os professores de classe podem trabalhar música com seus alunos de maneira consistente e consciente, se forem preparados para isso. Existem várias formas para que essa formação ocorra, mas, a que será aqui problematizada é a formação continuada por meio de cursos, oficinas, vivências, grupos de estudo, entre outros.
- Busca-se conhecer o enfoque sociológico da compreensão do que é o período inicial de vida (infância) e aproximá-lo do trabalho de Lydia Hortélio, que acredita no brincar e na música tradicional da infância, como elementos fundamentais na educação.
- Apresentar uma sugestão de procedimento para formação musical de professores, baseada na cultura tradicional da infância, está entre as finalidades do estudo.

Julga-se importante que os educadores tenham bem claro quais os princípios que regem sua prática, para nortear suas ações e reflexões, no campo da Música. A afirmação de Jean-Claude Forquin – “Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira e válida a seus próprios olhos”(1993, p.9) – é ponto de partida para a reflexão acerca desse assunto: Por que música é importante? Quais as bases para a educação musical escolar? Refletir sobre algumas questões simples relativas à música na escola parece essencial: o quê, por quê, como, onde, quando ensinar música? Para respondê-las, há necessidade do embasamento a partir de componentes filosóficos, psicológicos e sociológicos.

Neste trabalho, não se pretende discorrer acerca desses componentes, tema sobre o qual já se debruçaram vários autores, destacando-se o ensaio *De tramas e fios*, de Marisa Fonterrada (2008). Pretende-se apenas tecer algumas considerações a respeito dessa questão, que podem apontar diretrizes gerais para futuras ações que envolvem a prática da música na escola. O viés sociológico mereceu aqui um estudo cuidadoso. Em todo contexto em que há prática musical, existe algum processo de ensino-aprendizagem, nem sempre voltado para a leitura e a escrita musicais, tal como foram introduzidas no Brasil, isto é, a partir dos moldes tradicionais europeus. Para considerá-los procurou-se um olhar sociológico que ajudasse a relativizar as informações (ARROYO, 2003). Além disso, fez-se necessário conhecer os fundamentos e características da Cultura da Infância na qual se apoiou a sugestão de procedimento para formação de professores aqui apresentada, recorrendo-se aos constructos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005ab).

Como explica Arroyo (2003, p. 19), com o desenvolvimento da Antropologia e Etnomusicologia, notadamente no início do século xx, desenvolveu-se o conceito da relativização dos processos e produtos culturais; relativizar consiste em considerar e compreender esses processos culturais dentro de seu contexto sociocultural. Aliado à relativização, o conceito de cultura, entendido como uma teia de significados que conferem sentido à existência humana (GEERTZ, 1989, p.4), trouxe novas perspectivas às discussões acerca da Pedagogia musical, que superavam a visão eurocêntrica de mundo, o que permitiu que a cultura européia passasse a ser considerada não mais um modelo único, mas uma, dentre tantas outras. A busca dessas novas formas de interpretação provocou a construção de outro referencial teórico, ampliando a compreensão acerca das inúmeras possibilidades de aprendizagem musical.

Considerando os princípios do construtivismo (PIAGET, in: CASTORINA, 2000, p.25), a educação musical não pode ignorar a vivência prévia do educando. É preciso partir do que ele conhece e gosta, para, então, acrescentar informações e experiências, para enriquecer seu universo. Não se pode esquecer de que, ao mesmo tempo que a globalização nos traz a ideia do mundo visto como “um só lugar”, ela nos conscientiza da diversidade e das muitas facetas da cultura.

A escola não se limita apenas a selecionar os conteúdos culturais, mas também os torna compreensíveis e assimiláveis, reorganizando e estruturando os saberes (FORQUIN, 1993). O grande educador musical H.J.Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro, que veio para o Brasil em 1937 e foi responsável pela formação de várias gerações de músicos brasileiros, via a necessidade de trabalhar a educação musical como currículo aberto, em que se avaliaria o que é importante ensinar a cada aluno, cada grupo, cada contexto. Ele ainda não tinha essa postura com relação ao currículo nos seus primeiros anos no Brasil; ela foi sendo construída ao longo da vida como se depreende deste trecho da entrevista concedida a Carlos Kater: “... elaborei muito lentamente os princípios que sigo até hoje para orientar professores de iniciação musical nas escolas” (1997, p. 132). No período de 1962 até 1975, Koellreutter saiu do País, trabalhando a convite do Instituto Goethe na Alemanha, Itália, Japão, Sri-Lanka, Coreia do Sul, Uruguai e Índia, onde residiu de 1965 a 1969; voltou a se estabelecer no Brasil em 1975, permanecendo até sua morte em 2005. Essa informação é importante, pois vê-se, por esses fatos, que ele teve uma vivência bastante diversificada de outras culturas, o que certamente influenciou no seu posicionamento diante da educação. Sua orientação sugere a valorização da criatividade como essencial no fazer musical e a necessidade de “aprender a aprender do aluno o que ensinar”, indicando que “o problema é mais importante que sua solução” (Kater, 1997, p. 132 - 34).

Koellreutter acredita que o objetivo da educação musical esteja afinado ao contexto da sociedade de informação, levando-se em conta o aumento populacional e os avanços tecnológicos, e, a partir dela, procura definir que tipo de educação seria ideal para a sociedade atual. De acordo com o autor, tal objetivo não está mais orientado para a profissionalização de musicistas, mas para “uma educação que visasse o homem”:

Aqui tem inúmeras coisas que começam com a disciplina, com a concentração, com a faculdade de analisar as coisas... com tudo aquilo que é necessário ser desenvolvido em todas as profissões.[...] Um dos principais pontos seria uma visão de mundo em que “tudo flui”. Tudo que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da consciência é

contraproducente. O artista tem que aprender a contribuir com o fluxo constante das coisas e não frear aquilo que no fundo é a natureza da existência [...] (Kater, 1997, p. 131- 32)

Em artigo intitulado *Por que música na escola?* (1999), Beyer comenta várias razões empregadas para justificar a presença dessa arte nas instituições de ensino: desenvolvimento de diversas capacidades, como, socialização; coordenação motora ampla e fina; memória; habilidades lingüísticas; recurso “calmante”; ou estratégia para comunicar comandos rotineiros, como lavar as mãos ou fazer fila. A autora destaca que deve haver justificativas mais amplas para o fazer musical, como, o desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão, por exemplo, além da necessidade de apresentar aos mais jovens o que foi criado pelas gerações precedentes, o que já foi arrolado anteriormente. E acrescenta: “Toda escola deveria possibilitar à criança desenvolver-se em suas potencialidades, uma vez que raramente elas chegarão sozinhas a construir seu conhecimento musical”.

Considerando-se como finalidade essencial da educação – de acordo com o Documento de Jontien (DELORS, 1998)– levar cada um a cultivar suas próprias aptidões, a formular juízos e, a partir daí, adotar comportamentos livres, agindo de maneira solidária, pode-se acrescentar a finalidade da Educação musical, de acordo com Marisa Fonterrada (2008):

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (p. 106).

No Brasil, onde se observa o caráter imitativo da vida cultural e acadêmica (SCHWARTZ, 1987, p. 29), é importante considerar as idéias de Lydia Hortélio– pesquisadora das manifestações da cultura popular e da cultura tradicional da infância–: há necessidade de se construir uma educação musical brasileira, baseada na cultura tradicional da infância, e na cultura popular,

que, segundo diz, trazem à tona não só a identidade, mas a essência do que é ser brasileiro. A pesquisadora salienta, ainda, que o repertório da infância é enorme e, no seu entender, suficiente para a educação musical das crianças brasileiras.

A cultura tradicional da infância insere-se na categoria de cultura popular. A música da cultura popular é aquela ligada às manifestações populares, transmitidas de forma oral, de geração em geração. No caso da linguagem sonora, há outras categorias: a música de concerto de tradição européia, também chamada de clássica ou erudita, transmitida por meio do código escrito e cultivada em muitas escolas especializadas e projetos sociais, e a arte das massas, representada pelas músicas “do momento”, divulgadas pelas mídias como produtos da indústria cultural.

Nos últimos quarenta anos, o estudo da cultura popular ganhou nova feição. A partir do século XIX, os folcloristas deram visibilidade à questão popular, mas pelo aumento do interesse em colecionar objetos e costumes; no entanto, essas coleções eram feitas de forma descontextualizada, sem que houvesse delimitação precisa do objeto de estudo, nem utilização de métodos reconhecidos. Os textos dessa vertente não apresentam questionamentos a respeito do que ocorre com as culturas populares, quando a sociedade se massifica, de que modo ela se modifica nas sociedades industriais e urbanas e como são as interações dos produtos dessa vertente com a cultura hegemônica.⁵ “Essa fascinação pelos produtos e o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação”, diz em sua análise Garcia Canclini (2006, p. 211). A nova perspectiva, segundo ele, considera os intercâmbios do tradicional-popular com a cultura chamada de elite com as indústrias culturais.

Garcia Canclini não contrapõe tradição e modernidade, que convivem na América Latina. “Nem a modernidade exige abolir as tradições, nem o destino fatal dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade” (2006, p.239). Segundo ele, “o tradicionalismo é hoje uma tendência em amplas camadas hegemônicas e pode combinar-se com o moderno, quase sem conflitos,

⁵ Garcia Canclini (2006, p. 21) usa a noção de elite e hegemonia “para indicar a posição social que confere ao culto seus privilégios”.

quando a exaltação das tradições se limita à cultura enquanto a modernização se especializa nos setores social e económico” (2006, p.206).

Nessa perspectiva, tradição sugere um diálogo entre preservação e mudança. Acredita-se que, introduzindo a cultura tradicional da infância nas escolas, mesmo que de uma forma inicialmente artificial (pois ela já não parte da iniciativa das próprias crianças), ela volte a fazer parte do cotidiano infantil; desse modo, preservam-se as estruturas básicas e, aliadas a elas, surgem criações às quais novos elementos se somam, mostrando o carácter vivo da cultura.

Após refletir, adotou-se o estudo de caso como escolha metodológica tomada para a realização desta pesquisa, de carácter qualitativo, na qual foram privilegiados os aspectos autobiográficos.

A escolha desta metodologia prende-se ao fato de que, como nos mostra Nóvoa (2000), o percurso de vida é um processo de formação, e a maneira como os professores ensinam está diretamente ligada à sua maneira de ser como pessoa. Desse modo, é impossível dissociar o *eu* profissional do *eu* pessoal. O processo de formação da identidade é construído ao longo do tempo e as abordagens autobiográficas levam em consideração esse período de construção.

Maria da Conceição Moita, em seu artigo “Percurso de formação e de transformação”, publicado no livro *Vidas de Professores*, organizado por Antonio Nóvoa (2000), cita algumas vantagens das abordagens centradas em percursos de vida.

[...]Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.(p.176).

Fazer a leitura do que é geral em um contexto absolutamente singular, envolvendo prioritariamente aspectos de uma experiência pessoal e única, é uma dificuldade dentro desta metodologia, de se estabelecer um diálogo contínuo entre o individual e o sociocultural no estudo.

De acordo com Antonio Nóvoa (2000), consideram-se as abordagens (auto) biográficas como um marco de referência para a renovação das formas de pensar a atividade docente, tanto no plano pessoal, quanto no profissional. Esse autor reconhece três fases na evolução da investigação pedagógica: a primeira delas preocupava-se em reconhecer as características de um bom professor; a segunda focalizava tentativas de detectar o melhor método de ensino; e a terceira preocupava-se em analisar o ensino em seu contexto real: a sala de aula. Acrescenta, ainda, em suas considerações, que foi em 1984, com o livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, que começaram a surgir trabalhos que colocavam o professor no centro da investigação. A partir daí, as histórias de vida têm adquirido relevância nos estudos das práticas de ensino e da profissão docente.

Ainda segundo Nóvoa, o processo de desenvolvimento da identidade dos professores é sustentado por três AAA, a saber:

- A de Adesão a princípios e valores, investindo-se na potencialidade dos jovens;
- A de Ação, cada professor tem sua maneira de trabalhar em sala de aula; e
- A de Autoconsciência, porque a mudança e inovação pedagógicas dependem dessa reflexão.

Quanto à formação docente, os estudos basearam-se em diversos autores ligados à Educação, considerando-se esse termo em seu sentido genérico e não restrito apenas ao ensino de música. Esses autores foram: Antonio Nóvoa (1992; 2000; 2005); Francisco Imbernón (2006; 2000); Donald Schön (in: NÓVOA 1992; 2000); e José Carlos Libâneo (2004; 1998), entre outros. Considerou-se que a formação permanente do professor não se deve limitar apenas à atualização profissional a ser reproduzida, mas contemplar a criação de espaço para reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente à sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la (IMBERNON, 2006, p.58). Segundo parece ser consenso entre esses autores, o conhecimento do professor deve priorizar a relação entre teoria e prática, favorecendo processos reflexivos a respeito de educação e realidade social, bem como problemas morais, éticos e políticos.

Organiza-se a presente Dissertação da seguinte maneira:

O primeiro capítulo – “Cultura da Infância” – está embasado na Sociologia da Infância, que considera a criança como ator social, capaz de criar cultura e contribuir para a compreensão da sociedade a que pertence, como ensina Sarmiento (2002; 2005a; 2005b; 2006). Consideraram-se várias abordagens do brincar – a sociológica, a psicológica, a psicanalítica –, discutindo-se o ponto de vista de vários autores que fundamentam a questão. Nesse contexto da importância do brincar, estenderam-se considerações a respeito de outros itens, considerados também, muito significativos na sociedade atual: a relação com a natureza e o meio ambiente e o papel e influência das mídias na educação.

O segundo capítulo – “Lydia Hortélio: a criança nova... a criança eterna” – destaca a atuação da educadora, que defende uma educação musical voltada para cultura da própria criança, suas brincadeiras e canções, e para a cultura popular. Hortelino (2009) concorda com a necessidade da formação musical dos professores, dando fundamento à premissa defendida por este trabalho. Detentora de uma cultura geral e musical ímpar, frequentou os melhores centros de formação musical não só no Brasil, mas também na Europa, onde residiu por muitos anos. Sua trajetória de vida fez com que percebesse que as necessidades educacionais do Brasil devem ser tratadas considerando-se as particularidades do País, sua cultura, suas diferenças regionais, suas dificuldades. Não há motivo para se importar modelos de outros países mais desenvolvidos.

Para o terceiro capítulo – “Professores: processo de formação e atuação” – realizou-se um estudo multicaso que considerou três professoras de ensino fundamental que não tiveram formação inicial formal em música, mas que trabalham esse conteúdo, trazendo subsídios para a argumentação aqui desenvolvida. No estudo multicaso o pesquisador pode analisar dois ou mais sujeitos, sem a necessidade de descrever e explicar por justaposição ou comparação rigorosa, própria do método comparativo (TRIVIÑOS, 1987, p.134). Há a possibilidade de estudar os sujeitos sem perseguir os objetivos de natureza comparativa, o que se mostrou mais adequado a este estudo. A primeira professora considerada, Josete, foi a mesma que despertou a autora

deste trabalho para o tema em questão. As demais, Luciana e Elaine, mostram formas diferentes de trabalhar música, cada uma em seu contexto, uma delas em escola pública da Rede de Santo André e a outra em escola mantida pela iniciativa privada, porém atendendo um público da periferia da Zona Sul de São Paulo, Paraisópolis. Neste caso, as entrevistas também tiveram um caráter narrativo, focalizando-se aspectos da infância e da trajetória percorrida por elas em sua prática pedagógica, as características da formação e, por vezes, da transformação, envolvidas no processo. As entrevistas se deram no local de trabalho das professoras, em agosto e setembro de 2009.

Nas Considerações Finais, apresentou-se uma sugestão de procedimento para formação musical de professores com base na cultura da infância, que finaliza o estudo.

1

Cultura da Infância



A infância está dentro de cada um.

Lydia Hortélio (2008)

... as crianças carregam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

José Manuel Jacinto Sarmiento (2005a)

Há cerca de vinte anos vem se desenvolvendo em todo mundo um novo campo científico: a Sociologia da Infância. Representa uma mudança de paradigma na investigação sociológica, que vê a criança como ator social pleno, capaz de criar cultura. Essa abordagem procura desconstruir a aura de negatividade, incapacidade e incompletude que envolve os conceitos ligados à infância, presentes na própria etimologia da palavra: do latim *in-fans*, aquele que não fala. Considera que o estudo da criança contribui para a compreensão da sociedade como um todo, entendendo a infância como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p.363).

Neste segmento, discute-se a Cultura da Infância, valorizando o brincar e defendendo o resgate “das infâncias” na formação dos educadores. Buscou-se aporte teórico em diversos autores que tratam o brincar do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico. José Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2005ab e 2006), da Universidade do Minho, Portugal, dá suporte aos estudos socio-culturais, baseados na nova abordagem referida. Escolheu-se esse recorte, porque se pretende uma educação musical que ofereça subsídios para que a criança desenvolva sua própria natureza, com capacidade para produzir e reproduzir a sua cultura, atendendo suas necessidades de crescimento. As

ideias de Lydia Hortélio, importante educadora musical que contribuiu diretamente com este estudo, coadunam-se aos pressupostos da abordagem sociológica da infância. Quanto ao brincar, verificou-se que as três professoras entrevistadas, Josete, Luciana e Elaine, adotam o aspecto lúdico como componente relevante em sua prática, o que é, também, condizente com esse olhar sociológico, filosófico e antropológico citado. Abre-se ainda um espaço para a discussão acerca da natureza e meio ambiente e do papel das mídias na educação, tema que permeou os discursos aqui apresentados.

1.1 INFÂNCIA: UM POUCO DE HISTÓRIA

A noção de infância, tal como a conhecemos hoje, construiu-se ao longo da história. É claro que sempre houve crianças, seres sociais de geração jovem, mas a infância como categoria social de estatuto próprio surge com a modernidade (SARMENTO, 2005a, p.3). A história da infância, contada pelo francês Philippe Ariès (1981) representa um marco para os estudos dessa questão e mostra a intensificação dos sentimentos e ideias sobre a infância que ocorreram na modernidade europeia. Na Idade Média, não havia diferenciação entre as diversas fases da vida (infância, adolescência, juventude e idade adulta), e as crianças, consideradas “adultos em miniatura”, eram ignoradas. Era comum que presenciassem e participassem de tudo, estando expostas, inclusive, a cenas eróticas e linguagem vulgar (p.103).

Nos séculos XVI e XVII, nasceu um sentimento novo em relação à criança, no qual a infância é percebida como categoria merecedora de cuidados. A escola substituiu a aprendizagem em contato direto com os adultos e a criança foi separada da família por um tempo determinado, ficando sob a tutela do Estado, para se preparar para a vida e ingressar no mundo adulto. Esse “enclausuramento” da criança recebeu o nome de “escolarização e continua até os nossos dias” (ARIÈS, 1981, p. 11).

No século XVIII, Rousseau foi o primeiro autor a ressaltar a consciência acerca da “natureza” peculiar da criança, a constatar que a mente infantil tem uma estrutura diferente da do

adulto, e a defender a ideia de que educação e sociedade estão vinculadas; dessas ideias, surge uma nova filosofia de educação, em que a criança passa a ser o centro das relações afetivas familiares e a merecer cuidados, atenção e estímulos; em consequência, as classes populares passam a ver na educação e na formação profissional uma possibilidade de ascensão social.

É, portanto, a ação das instâncias de socialização – a escola e a família – que permitiu a institucionalização da infância no início da modernidade. Ao mesmo tempo, a criança tornou-se, a partir de então, objeto de estudos científicos, o que propiciou o desenvolvimento de um conjunto de saberes sobre ela, especialmente nas áreas da Pediatria, Psicologia do desenvolvimento e Pedagogia. “A modernidade operou também um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2005a, p.5), percebidos em normas e atitudes, que condicionam a vida da criança em sociedade.

No século XX, todos esses fatores potencializaram-se: a escola expandiu-se e universalizou-se; a família reordenou seus dispositivos de apoio e controle infantil; os saberes desenvolveram-se sobremaneira, o que permitiu o surgimento de mecanismos reguladores da administração simbólica, como a *Declaração dos Direitos da Criança*, que por sua vez abre espaço para se falar, no final do século, numa infância global, caracterizada pela heterogeneidade e desigualdade.

Em *O Desaparecimento da Infância*, Postman (1999) defende que a noção de infância sempre esteve ligada à tecnologia: ela surgiu em decorrência da invenção da imprensa, e está desaparecendo em função da televisão. A imprensa provocou o aparecimento de um ambiente simbólico novo, repleto de informações e experiências abstratas, que exigiam novas habilidades. Era preciso aprender a ler para participar desse mundo, “tornar-se adulto” pela educação, frequentando a escola, o que “transformou a infância numa necessidade” (p.50). Hoje, a televisão está disponível a todos, “é uma tecnologia com entrada franca”, e, ao contrário dos livros, não precisa de aprendizado para ser decifrada. Ela “revela segredos”, eliminando a exclusividade do “conhecimento mundano”, uma das principais diferenças entre infância e idade

adulta (p.98). As informações, antes controladas pelos adultos e disponibilizadas de uma forma sequencial, de acordo com o desenvolvimento psicológico do educando, chegam de forma igualitária a todos, e assim, ao “[...] ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, as crianças são expulsas do jardim da infância” (p.111).

Sarmiento (2005a) observa que a noção de infância passa por mudanças, mas não concorda com a hipótese de sua morte. Justifica sua opinião ao considerar que

(...) a Segunda Modernidade⁶ radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural, nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (p.10)

A sociedade se transforma ao longo da história. O ser humano faz parte de um contexto histórico-social, carrega as características do que já existiu, se transforma e provoca mudanças. Assumir uma postura que favoreça o convívio das crianças entre elas mesmas, oferecendo uma educação mais voltada para o modo de ser infantil e para o prazer de aprender em interação com aqueles que estão à sua volta e com o ambiente que as rodeia, parece ser uma maneira de contribuir para que o processo de mudança, de que fala Sarmiento, mantenha as características próprias da infância.

1.2 CULTURA DA INFÂNCIA: PILARES E CARACTERÍSTICAS

Para Sarmiento, as crianças são produtoras de cultura, e não apenas “receptáculos passivos de cultura adulta, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade”. Elas recebem, através das múltiplas instâncias de socialização, as culturas socialmente construídas, que interpretam

⁶ Ulrich Beck (1999) chama de Segunda Modernidade a um novo tipo de capitalismo, em que a produção social de riquezas se faz acompanhar de uma produção social de riscos que se fazem sentir desde as instabilidades sociais do mercado até às catástrofes ambientais e ao terrorismo. É um momento de ruptura dentro da modernidade, que ganha novos contornos.

de acordo com os seus próprios códigos. A cultura da sociedade na qual a criança está inserida é expressa pela Cultura da Infância, mas sua forma de entender, simbolizar e representar o mundo é exclusivamente infantil, diversa da do adulto. Conhecer as crianças, portanto, ajuda a desvelar a sociedade como um todo.

A dimensão simbólica da vida da criança encontra-se na sua cultura lúdica, caracterizada pelo imaginário. Vigotski (1996, p. 9) distingue dois tipos de impulsos do cérebro humano: o reprodutor, vinculado à memória, e o criador, que traz o novo. Imaginação ou fantasia é como é chamado esse impulso criador, base para toda atividade da vida cultural, quer seja artística, científica ou técnica. Para o autor, tudo o que existe no mundo, exceto fatores da natureza, é fruto da imaginação criadora, que se manifesta muito cedo na criança.

O imaginário infantil faz parte do “processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta”, mas é o contexto social e cultural em que isso acontece que dá as possibilidades desse processo. Esses fatores são heterogêneos, mas “incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e crescimento e que está sob o controle da geração adulta” (SARMENTO, 2002, p.3). A dimensão simbólica dessa condição infantil comum está nas culturas da infância.

Numa tentativa de estabelecer os pilares da cultura da infância, Sarmiento (2005a, p.13) institui quatro eixos que a estruturam: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração.

- *A interatividade* diz respeito à interação da criança com o mundo que a rodeia, formando sua identidade pessoal e social; a família, a escola, a comunidade e as atividades sociais fazem parte desse universo de relações, dando-se especial importância ao convívio entre pares.
- *A ludicidade* é própria do homem, e embora não seja exclusiva da criança, configura-se no “traço fundamental das culturas infantis”; a criança é acompanhada pelo brincar, pelo jogo e o brinquedo⁷ na construção de suas relações sociais.

⁷ Termos entendidos neste parágrafo de acordo com Sarmiento (2002, p. 13), que usa as diferenças semânticas possíveis na língua portuguesa: brincar é a prática lúdica não formal; jogo, a prática lúdica estruturada regida por regras; e brinquedo, o artefato lúdico.

- *A fantasia do real* é o mundo do “faz de conta”, em que o imaginário e o verdadeiro coexistem e se confundem na brincadeira, o que permite também à criança enfrentar as situações que são difíceis para ela.
- *A reiteração* indica que o tempo infantil não é linear, como se observa no “era uma vez”, “agora eu era”, na repetição incansável da mesma brincadeira, na transmissão de rituais das crianças mais velhas às gerações mais novas, “de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo”.(p. 18)

Do ponto de vista analítico, as culturas infantis devem ser consideradas, tanto pelos seus aspectos de diversidade social, econômica e cultural (relativos à classe social, etnia, gênero, parte do globo onde vive), quanto pelos fatores de homogeneidade. Essa diversidade traz mudanças consideráveis no modo de ser de cada criança, o que inviabiliza as representações hegemônicas. Quanto à homogeneidade, há uma universalidade nas culturas infantis “que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança” (SARMENTO, 2005a, p.12), e faz que haja uma comunicação não apenas dentro da mesma geração, mas entre as gerações.

A cultura das crianças se forma a partir das “ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2005b, p.373); o mercado, a escola e as políticas públicas são integrantes centrais dessa administração simbólica. É na interação entre os pares ou entre criança e adulto, que se formam as culturas infantis, traduzindo-se em formas de representação distintas, que mostram sua alteridade em relação aos adultos.

Todas essas instâncias características da cultura das crianças podem ser bem entendidas na citação:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações inter e intra-geracionais. Essa convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas), que produzem a possibilidade de sua constituição como sujeito e ator social. Este processo é criativo, tanto

quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de os fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005b, p.373)

A infância contemporânea, ou da Segunda Modernidade, passa por um processo de re-institucionalização (SARMENTO, 2005a, p.7). As instâncias de socialização que ajudaram a construir a noção de infância na modernidade – escola e família – atravessam uma trajetória de crise e os procedimentos de administração simbólica da infância sofrem redefinição, isto é, o lugar social atribuído às crianças já não é o mesmo.

Neste trabalho, reitera-se que essa discussão pode embasar a proposta de encontrar meios que favoreçam a prática da música. Acredita-se que a escola tenha papel importante nesse processo e parece pertinente que favoreça a ação infantil para a criação cultural. A música apresenta-se como fator essencial nessa perspectiva, e formar musicalmente os professores, uma alternativa promissora.

Na cultura infantil, verifica-se que a música, muitas vezes, surge como parte de um organismo maior, vivo e dinâmico, que é o brinquedo. “Então, tem que se saber todas as dimensões (do brinquedo): a palavra, a música, a movimentação, o caráter, o outro, tudo está interligado”. Assim ensina Hortélio, e complementa: “se você tira uma dessas dimensões, fica quebrado, não pode, porque tudo funciona conjuntamente”(HORTÉLIO, abril, 2009).

A seguir, serão tratadas três questões importantes na condução deste trabalho e que são contemplados pelos autores visitados: o brincar, a relação com a natureza e o papel das mídias na educação.

1.3 BRINCAR

1.3.1 EXPRESSÃO CULTURAL DA INFÂNCIA

É inegável o papel essencial do brincar no desenvolvimento da criança. Os campos de estudo socioculturais, filosóficos e psicológicos apresentam inúmeras concepções sobre esse

tema. Vários autores, entre eles W. Benjamin (1984); G. Brougère (2008ab); Bruner (1978); J. Chateau (1987); E. Claparède (1954); Dewey (1976); Froebel (apud Kishimoto, 2008); Huizinga (2005); Kishimoto (2008); Vigotski (2008); Wallon (2007); Winnicott (1975) e muitos outros, têm estudado o ato de brincar, e são unânimes ao considerá-lo como o centro da infância, indispensável para desenvolver as funções psíquicas e psicológicas, e moldar a personalidade.

Alguns idiomas apresentam uma única palavra para designar brincar e jogar. É o caso do francês (*jouer*), do inglês (*to play*), do alemão (*spielen*). Em inglês e alemão a mesma palavra significa ainda tocar um instrumento musical e representar. Na língua portuguesa, existem palavras específicas para cada uma dessas ações, o que confirma que seu significado, também, apresenta diferenças. Brincar remete à forma mais espontânea, livre e individual, enquanto jogar é coletivo e supõe regras. Nem sempre essa diferença de significado é considerada, e os dois termos são, muitas vezes, tomados como sinônimos. Neste texto procurou-se manter essa distinção, porém, muitas das referências foram traduzidas de línguas em que a diferenciação inexistente. Entretanto, chama-se atenção para a importância dos termos brincar, brinquedo, brincadeira dentro de nossa cultura, especialmente na cultura popular, remetendo-se ao fato de que aquele que participa dos folguedos populares intitula-se “brincante”, e os folguedos, “brincadeiras” (VIANNA, 2000, p.5).

Brincar ou jogar são atividades sociais, e como tal exigem aprendizado. Trazem em si um significado e um universo simbólico particular. Pode-se dizer que existe uma cultura lúdica, e para participar dela é preciso conhecer seus códigos. Essa cultura lúdica está inserida na cultura geral, e faz uso de seus elementos. Varia, portanto, de acordo com a cultura da criança, seu ambiente físico e social, idade e gênero.

Atualmente, a cultura lúdica é influenciada pela mídia, especialmente a televisão e os brinquedos anunciados por ela. Esse novo modo de transmissão de conteúdos se sobrepõe à transmissão oral, padronizando essa cultura, tornando-a internacional (BROUGÈRE in: KISHIMOTO, 2008, p. 28). Isso não quer dizer que a transmissão oral não aconteça entre as crianças. A pre-

sença dos jogos de mãos que se observa ainda hoje nos recreios escolares, para citar apenas um exemplo, a variedade de movimentos e textos nele envolvidos, que se utilizam inclusive de elementos midiáticos, são a prova de que ela persiste. A retomada das brincadeiras tradicionais na escola, como se propõe aqui, parece importante na medida em que oferece um “novo” repertório que valoriza as diferenças locais. Além disso, a multiplicidade de movimentos, os aspectos da linguagem, os ritmos, o canto, a orientação espacial e coordenação motora, tudo isso acontecendo no convívio entre os pares, de forma lúdica e descontraída, favorece a criação de novos arranjos, ativa a imaginação e traz uma contribuição sem paralelos ao desenvolvimento infantil.

Observando-se atentamente uma criança enquanto brinca, pode-se tentar perceber o que diferencia a atividade lúdica das outras atividades humanas. O resumo das características formais do jogo, como enunciadas por Huizinga (2008), esclarecem esse ponto:

[...] poderíamos considerá-lo (o jogo) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublimarem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (p.16)

É importante destacar que há interferência dos adultos na cultura lúdica infantil. Os produtos como livros, brinquedos, músicas, filmes e outros são oferecidos às crianças com base na imagem que o adulto faz delas e dos conhecimentos da sociedade a seu respeito. Porém, a criança reinterpreta tudo isso a seu modo, sendo, portanto, a cultura lúdica formada na interação desses dois elementos. Quem brinca constrói sua própria cultura lúdica, a partir dos elementos culturais de que dispõe. “[...] É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo” (BROUGÈRE, in: KISHIMOTO, 2008, p. 29-30).

1.3.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO

Os bebês desenvolvem diversas atividades que os preparam para funções que vão surgir mais tarde. Gestos como balbuciar, pegar e jogar objetos no chão, movimentar as pernas, podem parecer sem propósito, mas preparam para a realização de ações como andar, manipular objetos, falar, que não seriam possíveis sem esse exercício prévio. São os chamados jogos funcionais e assemelham-se aos jogos dos animais superiores.⁸ Seguem-se as atividades de exploração, muito importantes durante o primeiro ano da criança. Essa atividade funcional transforma-se em atividade autônoma, observando-se uma mudança no caráter da atividade. Anteriormente, o que conduzia o gesto era o prazer sensorial, e agora, ele é movido pelo prazer de produzir o ato por si mesmo: “[...]o que conta para uma criança que construiu uma torre com seus cubos, não é a torre, mas sua edificação, a realização de uma obra sua”(CHATEAU, 1987, p. 18). Não se trata mais de uma atividade funcional, resultado de um impulso interno, mas de uma atividade lúdica, essencialmente humana, que não mais pretende afirmar uma nova função, mas sim afirmar a pessoa como um todo. “[...] Enquanto o ser dos jogos funcionais é um ser segmentário, feito de funções simplesmente justapostas e desconexas, o que joga um jogo humano é um ser uno (não mais uma soma) que tem sua personalidade e se concebe como único e singular” (1987, p.19).

É preciso não esquecer que a criança, como ser social inserida em seu meio, aprende a brincar. Ela surge como um processo de interação, inicialmente entre mãe e bebê, portanto, um processo cultural (BROUGÈRE, 2008, p. 97). Aos poucos a criança percebe as características essenciais do jogo, como o aspecto fictício (o faz-de-conta), a inversão de papéis, a repetição, o acordo entre os parceiros (BROUGÈRE, in: KISHIMOTO, 1998, p.22).

De acordo com Vigotski (2008), é importante perceber as motivações que levam as crianças a brincar. Elas satisfazem algumas necessidades brincando e, à medida que ocorre a matu-

⁸ O jogo do animal depende dos instintos e estruturas próprias de cada espécie. Para desenvolver o instinto da caça, por exemplo, o gatinho brinca com o novelo de lã.

ração dessas necessidades, pode-se dizer que há um avanço de um estágio de desenvolvimento para outro. O que é de grande interesse para um bebê já não atrai uma criança um pouco maior. Quando bem pequenas, observa-se a tendência de satisfação imediata dos desejos. Porém, no início da idade pré-escolar, quando surgem necessidades que não podem ser satisfeitas imediatamente, a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos brinquedo” (VIGOTSKI, p. 109). A imaginação é, portanto, um processo psicológico que não está presente em crianças muito pequenas; é uma função da consciência e surge da ação.

A criança quando brinca, apresenta-se, muitas vezes, séria, compenetrada, completamente mergulhada na atividade. Ela sabe que o reino da brincadeira, que consiste em jogos e representações, não é o mesmo da vida cotidiana, mas se dedica a ele “de corpo e alma”. A brincadeira é o caminho pelo qual ela afirma sua personalidade, daí também a explicação para a necessidade que tem de repetir a mesma brincadeira inúmeras vezes

Ascetismo, jogos de valentia, luta, nos levam sempre à mesma conclusão: a criança procura no jogo uma oportunidade de afirmação de seu *eu*. O prazer próprio do jogo não é, portanto, um prazer sensorial, mas um prazer propriamente moral.[...] A prova do jogo vale apenas no momento da realização e é preciso recomeçá-lo, é preciso jogar outra partida.[...] (CHATEAU, 1987, p. 28, 29)

Vigotski (2008) considera que todo brinquedo contém regras, ainda que de forma implícita, uma vez que a situação imaginária traz consigo regras de comportamento. Se uma criança se imagina professora de outra, agirá de acordo com as regras da conduta docente. Os campos da visão e do significado começam a se separar na idade pré-escolar. A ação passa a ser determinada pelas ideias e não mais pelos objetos. Brincando, ela consegue separar o objeto de seu significado, comportar-se obedecendo a seu papel no jogo, experimentar situações que exigem grande auto controle:

(...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal⁹ da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (p. 122)

Considerando-se o ponto de vista psicanalítico, Winnicott (1975) traz importante contribuição ao estudo do ato de brincar. Ele chama a atenção para a existência de uma terceira área entre a realidade de psíquica interna e o mundo real em que o indivíduo vive. Para ele, é nesse espaço que se localiza a brincadeira e toda a experiência cultural e criativa do homem. Esta abordagem analisa o brincar considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas o desenvolvimento pessoal integral. Essa terceira área não se refere a uma etapa do desenvolvimento, que será superada depois; ela é concomitante a outras e é parte inerente ao indivíduo. O uso que a pessoa faz desse espaço potencial é que muda ao longo do tempo. A experiência cultural no adulto ocupa o mesmo espaço da brincadeira na criança, onde aspectos subjetivos encontram elementos da realidade externa, possibilitando uma experiência criativa (p.139).

1.3.3 O BRINCAR NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As crianças aprendem brincando. Froebel (apud KISHIMOTO, 2008, p.61) foi o primeiro a colocar o jogo e os brinquedos no centro do trabalho pedagógico, em seu Jardim da Infância (*Kindergarten*). Filósofo do Romantismo, preconizava as brincadeiras espontâneas e valorizava a natureza perfeita e livre da criança.

Depois dele, inúmeras concepções vieram a enriquecer essa visão da “pedagogia do brinquedo” presente em nossos dias, especialmente na Educação Infantil. Muitos dos conteúdos a serem ensinados na escola são ou poderiam ser precedidos por brincadeiras:

⁹ Zona de desenvolvimento proximal, segundo Vigotski (2008, p.97), “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica. Brincar com palavras, com letras, com o computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isto que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar “usá-lo para.”¹⁰ (DANTAS, in: KISHIMOTO, 2008, p.116)

Embora se constate a importância do brincar na educação, verifica-se que tão logo se inicia o Ensino Fundamental, há uma quebra nesse procedimento. O próprio espaço físico da sala de aula denota a mudança. Se na Educação Infantil as crianças geralmente estão dispostas em mesas, que favorecem o trabalho conjunto, ou em círculo para as “rodas de conversa”, permitindo a visualização de todos, no Ensino Fundamental as carteiras, via de regra, localizam-se em filas, umas atrás das outras, todos virados para a lousa, diante do professor ou da professora. Os recreios tornam-se mais curtos, muitas vezes, dirigidos e a convivência livre entre as crianças é reduzida. As atividades que favorecem o movimento ficam restritas ao horário da aula de Educação Física, que acontece uma ou duas vezes por semana. O resto do tempo é dedicado às atividades dentro da sala de aula, ficando os jogos, quando ocorrem, restritos a tabuleiros. Ouvem-se muitas queixas quanto ao comportamento dos alunos, à correria desenfreada pelos corredores, à desatenção, sem que se leve em conta a natural disposição das crianças ao movimento e ao jogo.

Atualmente, especialmente nos grandes centros, a maior parte das famílias, em razão de sua constituição, do tipo de moradia, da rotina a que estão submetidas, não proporcionam o convívio das crianças entre si. É na escola que esse contato se dá. Daí a importância de se retomar as brincadeiras tradicionais, que proporcionam benefícios ao desenvolvimento infantil, e precisam ser reaprendidas, para que voltem a fazer parte do repertório das crianças. Daí, também, a necessidade da pesquisa por parte dos professores, buscando o repertório de sua própria infância, ou das pessoas mais velhas com quem convivem.

¹⁰ A autora refere-se às muitas finalidades a que se presta o computador, embora não as especifique nesta citação.

1.4 NATUREZA E MEIO AMBIENTE

O modelo de desenvolvimento que as sociedades ocidentais apresentaram ao longo da história conduziu a um modo de vida que provocou desequilíbrios entre o homem e o meio ambiente. Esses desequilíbrios deram origem à crise ambiental mundial, que faz parte da vida contemporânea, e é objeto de estudo da ecologia.

Entende-se Ecologia como o estudo da relação entre o meio ambiente e os seres vivos; o Planeta Terra é o meio ambiente, ou *habitat* desses seres vivos, entre eles o homem. A Ecologia diz respeito também à maneira de ver a vida e agir nela. Guattari (1990) considera o conceito de ecosofia, numa perspectiva de equilíbrio entre três ecologias: a mental (pessoal), que trata da qualidade das relações de cada ser humano consigo próprio; a social, que diz respeito às relações dos seres humanos entre si; e a ambiental, que fala das relações entre o ser humano e a natureza.

Por essa perspectiva, “as ecologias” retratam as dimensões da existência e possibilitam refletir a respeito de se obter qualidade para a vida e a existência no Planeta.

A Revolução Industrial abalou o equilíbrio na relação entre o homem e o meio ambiente, que havia até então (FONTEERRADA, 2004, p.27). Estudando-se essa relação ao longo da história, nas diferentes culturas, pode-se afirmar que a origem do desequilíbrio está na maneira de pensar do homem ocidental:

Ao estudar a relação homem/meio-ambiente, é preciso lembrar que o ser humano não está fora do meio, mas faz parte dele, uma questão que, embora fosse plenamente compreendida pelos nossos avós pré-históricos, vem sendo esquecida pelo homem contemporâneo, que não se vê inserido no meio, mas o compreende como algo material, externo a ele, do qual pode desfrutar e retirar o que julgar necessário. (p.28)

A consciência da degradação socioambiental suscita uma outra maneira de encarar a vida e agir nela. O questionamento do antigo modelo de desenvolvimento leva à busca de um novo

modo de pensar a existência na Terra. A sociedade sustentável, aquela capaz de satisfazer suas necessidades sem comprometer as possibilidades das gerações futuras, passa a ser o grande desafio contemporâneo.

Capra (2005, p.238-40) mostra a possibilidade de um modelo alternativo. Ele sustenta que as dimensões biológicas, cognitivas e sociais da vida, em todos os seus níveis ligam-se por meio de redes. Para compreender essa visão sistêmica é preciso entender os princípios organizacionais, de todos os sistemas vivos, e, para isso, sugere uma “alfabetização ecológica” a partir de seis princípios ligados à sustentabilidade. São eles: redes, ciclos, energia solar, alianças (parcerias), diversidade e equilíbrio dinâmico¹¹. Segundo ele, o futuro da humanidade depende de se entender esses princípios e viver de acordo com eles, uma vez que estão diretamente ligados à saúde e ao bem-estar das pessoas, portanto, devem fazer parte da educação, em todos os níveis.

De acordo com o autor, esse modelo citado – que se baseia no exemplo da natureza, ou “teia da vida” – é o único capaz de superar a crise ambiental. Fonterrada (2004, p. 41) lembra que as culturas ancestrais e as sociedades orais organizavam-se de modo muito semelhante a este, integrando o homem ao meio ambiente, e só depois do século XVII, com o advento da modernidade, é que se instalou o modelo linear que ainda prevalece. Nele não há trocas, cooperação ou reaproveitamento.

O distanciamento entre o ser humano e a natureza, produz desigualdade social e desequilíbrio ambiental. A vida na sociedade urbana é regulada pela necessidade de reprodução do capital, relações de poder e obtenção de lucro, que provoca prejuízos à qualidade das interações humanas.

¹¹ *Redes*: na natureza, os sistemas vivos instalam-se dentro de outros sistemas vivos, redes dentro de redes, cujos limites não são rígidos, muitas vezes ultrapassam-se, estabelecendo comunicação e partilha.

Ciclos: os organismos vivos alimentam-se de matéria e energia tiradas do seu ambiente, e produzem resíduos. Num ecossistema, os resíduos de uns são alimento de outros. A “matéria circula continuamente dentro da teia da vida”.

Energia solar: o Sol é responsável pela vida no Planeta. Sua energia move todos os ciclos ecológicos, pela fotossíntese das plantas.

Alianças (parcerias): dentro do ecossistema as trocas são efetuadas por meio de parcerias e cooperação.

Diversidade: os ecossistemas conseguem se recuperar de desequilíbrios devido à sua biodiversidade.

Equilíbrio dinâmico: os ecossistemas são flexíveis, o que lhes permite reequilíbrio, trocas entre os sistemas e reorganização (CAPRA, 2005, p.239).

A qualidade das interações exige tempo de encontro, espaço para a narrativa, para a brincadeira, para a troca de afetos e o aprendizado de valores, cada vez mais raros na vida urbana contemporânea. Não há tempo para atividades que não sejam consideradas “trabalho”, que não estejam voltadas para o imperativo da produção. (TIRIBA, 2005, p.20)

Pode-se dizer que algumas ideias, sentimentos e concepções do mundo, constituídos na modernidade, orientam as práticas escolares nos dias atuais. A crença na supremacia da razão, entendendo a natureza como algo que deve ser dominada, faz que a racionalidade seja entendida como processo superior, opondo-se à natureza, em outras palavras, valorização da mente em detrimento do corpo.

Dessa forma, trazer a cultura tradicional da infância para a escola, os brinquedos cantados, as rodas, os brinquedos de mãos e toda a variedade de atividades que essa cultura inclui, e que favorecem o movimento, o ritmo e o uso do corpo no convívio entre os pares, proporciona uma união entre a criança, a natureza e a escola.

Ao estabelecer uma relação entre as condições ambientais do Planeta e a desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços educacionais, Tiriba (2005, p.17) afirma a perspectiva da existência de uma ligação entre os espaços molar e molecular,¹² macro e micro políticos. “Os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a perversidade do universo maior do qual fazem parte e vice-versa. Os planos molar e molecular estão em sintonia”(p.33). Ela relaciona o desrespeito à natureza planetária ao desrespeito ao corpo humano, e sugere que qualquer pessoa pode ser agente de mudanças, ao afirmar que “os campos da macro e micropolítica são espaços de produção e de subversão da ordem instituída” (p.33). As ações individuais são influenciadas pelo contexto global e também podem interferir sobre ele.

A autora chama a atenção para as “rotinas escolares onde a relação com o verde não é alimentada, onde o racional e não o emocional, onde a mente e não o corpo têm lugar privilegia-

¹² A autora entende que “molar se refere ao nível de constituição das grandes identidades, aos modos de subjetivação macropolíticos, de segmentaridade dura, estável. Molecular se refere à constituição das subjetividades no nível micropolítico, de segmentaridade flexível”. Há uma idéia de coexistência das duas ordens. (TIRIBA, 2005, p. 23)

do” (TIRIBA, 2005, p.19). A relação com o verde, no entanto, pode ser facilmente privilegiada, ao se contemplar a prática coletiva ao ar livre, em contato com a natureza.

Desse modo, pode-se dizer que a música da cultura tradicional da infância, que, segundo Hortélio (2002), tem a palavra, o ritmo, o movimento e a interação com o outro, é uma música para ser brincada, portanto, todos “fazem música”, participam ativamente dela.

Nesse contexto, a música da cultura tradicional da infância favorece a ação ativa e a interação da criança. Beneficia a comunicação das crianças entre elas mesmas e promove o desenvolvimento infantil, aproximando a criança da natureza. Pode significar uma ponte entre o passado e o presente, na medida em que favorece a comunicação entre as gerações. É ponte, também, entre rural e urbano, ambiente fechado e ambiente aberto, discussões que se abrem a seguir, quando se problematiza a questão das mídias na educação.

1.5 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO

A questão da influência das mídias na educação tem provocado debates em diversos níveis da sociedade, e requer algumas considerações. O estudo de Heloisa Penteado traz importantes contribuições no tocante ao papel da televisão na educação. Segundo ela, é indiscutível que a televisão “instaurou-se de maneira tão definitiva que pode ser considerada um padrão universal em nossa cultura” (2000, p.15). Ela ressalta que toda a população tem acesso “amplo, irrestrito e prazeroso” ao “texto televisivo”, fato que não pode ser ignorado pela escola enquanto agente educacional (p.117). Assumir uma “conduta pedagógica problematizadora”, aproveitando esse texto televisivo a que todos têm acesso, seria um caminho para estabelecer vínculos entre a prática pedagógica e a prática social; para a autora, a falta desse vínculo entre a escola e a vida é uma das causas principais do grande desinteresse pelas atividades escolares que, hoje, se verifica entre os alunos. A autora levanta, também, outras causas, mas aqui optou-se por focalizar

principalmente a questão das mídias. Ela vê na própria televisão, ou melhor, na maneira como ela pode ser explorada pela escola, uma alternativa para melhorar esse quadro.

É importante lembrar que a televisão traduz o sistema social do local onde está, uma vez que está a serviço desse sistema. Penteado coloca, assim, a questão no caso brasileiro:

Inserida numa sociedade de capitalismo dependente, terceiro-mundista, organizada com base em princípios de liberdade de pensamento e de crença, traduzidos em normas constitucionais, orientadas pela ética capitalista correspondente à ideologia dominante, visa antes e acima de tudo o lucro, a partir do qual tudo se justifica. Veicula, ao longo de todo o tempo de transmissão, valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo, virtuosamente concretizados nas cenas do comercial, da novela ou do jornal. (2000, p.34)

Beatriz Rosenberg¹³ reforça essa afirmação quando fala da produção para crianças (BRASIL, 2008). Ela diz que a televisão é um “mercado” que envolve muito dinheiro: “Ninguém mais faz televisão sem pensar nos subprodutos como o *game*, os livros, os lençóis, a mochila, o saquinho porcaria”. Lembra que nem tudo é TV Cultura (emissora da Fundação Padre Anchieta em São Paulo), que preza pela qualidade do que produz. Atualmente, o fazer para crianças é muito mais comercial, e até os bebês são considerados público consumidor, apesar das advertências de médicos, contraindicando esse hábito para essa faixa etária.

Diante desse quadro, é oportuno trazer aqui, algumas questões:

- Que interesses cabe aos educadores defender: o da educação e da arte, ou o do mercado?
- Se o mercado, por meio da indústria cultural influencia o imaginário infantil, com tendência a uniformizar o gosto de crianças do mundo todo (ainda que as crianças não sejam “receptores passivos”);
- E se o imaginário infantil precisa de experiências significativas para que possa reelaborá-las e criar o novo;

¹³ Bia Rosenberg trabalha no Instituto Marlin Azul Programas de TV para a Infância.

- E, ainda, se a criança precisa do convívio com outras crianças para que isso aconteça em interação com os pares, será que não cabe à escola, onde esse convívio se dá, oferecer oportunidades de outras vivências lúdicas, além daquelas já encontradas nas mídias, as quais a criança já desfruta?
- A cultura tradicional não está na televisão, ou melhor, a sua vivência supõe participação ativa e direta; não seria melhor, então, proporcionar essa vivência como alternativa, mais do que discutir ou reforçar o repertório televisivo, que está presente independente da ação do educador?

Penteado (2000, p. 99-101) comenta a pesquisa realizada por Barbara Freitag (1980), na área urbana de São Paulo, com crianças e jovens de 6 a 16 anos, para estudar as condições cognitivas e linguísticas, em que comparou diferentes classes sociais. Suas conclusões são muito significativas, ao considerarmos os pontos defendidos neste estudo. Os resultados da pesquisa de Freitag afirmam a importância da atividade lúdica na construção das atividades mentais e consideram o convívio entre os pares no cotidiano da escola essencial para promover o desenvolvimento da linguagem (objeto daquele estudo), advinda da necessidade de se comunicar, compreender e ser compreendido, ou seja, valoriza “o efeito socializador global da escola”. O mesmo não aconteceu com a análise do efeito da transmissão do conhecimento. O ensino presente em grande parte das escolas brasileiras, de caráter “bancário”,¹⁴ bem como a negligência com a “experimentação e a ação prática” põem em risco toda a criatividade e inventividade da criança, o que representa um “desperdício de esforços”. A pesquisa constatou que os trabalhos com “conteúdos” não favorecem o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Freitag (apud PENTEADO, 2000) chama a atenção, também, para a relação professor-aluno, que tem o conhecimento, ou, o “conteúdo” como meta, comparada com a relação aluno-aluno, que é mediada pela brincadeira, pelo jogo, ou seja, pelo lúdico. E conclui que a necessidade de

¹⁴ O conceito “educação bancária” foi criado por Paulo Freire (2005, p. 66), definindo-a como aquela educação em que os professores, detentores do saber, fazem “depósitos” nos educandos que nada sabem, e recebem esses “depósitos” passivamente, sem questioná-los ou entendê-los.

mudanças nessa forma de tratar o conhecimento, bem como na forma do corpo docente se relacionar com o discente, definida por Penteado (2000, p. 101) como “aborrecida, desagradável e sem significado para o aprendiz e para o mestre”, precisa ser modificada. O trabalho de Freitag foi publicado em 1984, e, a despeito de experiências isoladas, não se constatarem mudanças significativas nesse quadro, desde então. Pergunta-se, então: a Música, vivida na escola da maneira como se propõe aqui, de forma lúdica, respeitando-se a maneira de ser e agir da criança, não seria um caminho seguro nessa direção?

Cabe, ainda, considerar a pesquisa realizada por Subtil (2006, p.149), com alunos de nove a doze anos em escolas públicas e particulares de Ponta Grossa, Paraná, no que diz respeito à música na escola, objeto de estudo deste trabalho. Constatou que a ação da escola interfere na formação do gosto dos alunos, pois, segundo ela, as crianças na faixa etária considerada valorizam a opinião de seus professores e aquilo que é proposto por eles em sala de aula, no caso em questão, o repertório musical apresentado por eles. Subtil declara que, se há essa interferência, a escola não pode deixar de cumprir seu papel, quer problematizando o repertório da mídia, quer oferecendo outras opções. A música “do momento” pode ser tomada como ponto de partida, uma vez que é importante considerar o contexto e a vivência do educando, mas é preciso ampliar os repertórios e oferecer outras formas musicais. Ou seja, a interferência na prática musical das escolas se faz necessária.

Nessa perspectiva, é importante considerar o papel da escola educando *para e com* a mídia, tomando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica no que tange às veiculações musicais, entendendo que o processo de aquisição desse conhecimento requer propostas e atividades mais complexas, por parte dos professores, do que simplesmente “dublar” músicas. Cabe intervir, propondo outras formas de fruição e expressão ... (2006, p.147)

Quando a autora fala em considerar a música midiática, não quer dizer que a prática presente nas escolas, de cantar as músicas “de sucesso” ao som de um CD, “dublado”, como

geralmente acontece, sem cuidado musical nenhum, muitas vezes desafinado, seja considerada satisfatória. Também não se trata de trazer as músicas da mídia para serem trabalhadas de uma forma mais “cuidada”. Muitas vezes, os alunos querem cantar na sala de aula aquele repertório que eles costumam ouvir nos outros espaços que frequentam. O mesmo acontece com os professores, pois é mais fácil reproduzir aquilo que já foi aceito por todos sem contestação. O que ela pretende é que esse repertório, quando trazido pelos alunos seja “problematizado”, discutindo as características de seu ritmo, sua melodia, harmonia e letra, discutindo-se o porquê de seu caráter efêmero, ou outras características que se julgarem pertinentes, para que se possam formar pessoas com capacidade de pensar criticamente, escolher de forma consciente e de refletir sobre suas ações.

O educador americano Joe Kincheloe (2001) comenta a respeito da infância nos dias atuais, ou, infância pós-moderna, e fala de uma geração de “esquecidos em casa”, crianças que, de certa forma, têm sido obrigadas a se desenvolver sozinhas. Fazendo alusão ao filme norte-americano *Esqueceram de mim*, esse autor comenta a situação das crianças, que, como o protagonista do filme, sentem-se isoladas de todos, o que pode levar à desesperança e ao tédio. Os membros da família da trama em questão, embora fisicamente juntos, encontram-se fragmentados cultural e emocionalmente, o que aumenta a sensação de solidão. “Ligados dentro de seus vários segmentos de mercado da mídia de entretenimento, eles se abrigam dentro das cabines virtuais de isolamento” (p.55). O grande número de casais divorciados, ou que trabalham fora de casa até tarde faz as crianças ficarem sozinhas por longos períodos. Nessa situação, elas se voltam para a TV e os *videogames* para preencher esse tempo. A propaganda promove o desejo de consumo, que, muitas vezes, não pode ser satisfeito, aumentando os níveis de frustração entre crianças e adolescentes, já que esse desejo de consumo passou a ser um aspecto central da sua realidade (p.75). A cultura popular via TV provoca a alienação das crianças em relação aos pais, à escola, à comunidade, na medida em que oferece a violação da inocência da infância. Pode-se dizer que essas observações feitas pelo autor em relação à sociedade americana aplicam-se, também, às famílias brasileiras.

Pereira, da Casa Redonda, comenta o uso das mídias e novas tecnologias, lembrando que informação não é conhecimento:

De outra parte, é preciso situar a discussão dos limites entre a informação e o conhecimento. Hoje, vejo algumas amigas encantadas porque um menino de apenas três anos já vai direto para o computador. A imagem, para a criança é algo fantástico. É a linguagem dela. Ela simplesmente fica fascinada pelos programas de televisão, com os quais é difícil competir – a menos que se tenha natureza ao redor. Se não houver natureza, a criança vai correr para dentro do computador, que é outro mundo que está surgindo para ela. Só que, ali, ela fica sentada, vivenciando experiências completamente distantes do processo que o corpo tem para se manifestar. Há ali adrenalina sendo mobilizada, a qual se transforma em toxinas, porque a criança não sai correndo, não se movimenta. E ela vai incorporando aquilo tudo. Se prestarmos muita atenção no rosto e no corpo de uma criança de sete, oito, nove anos que passa duas a três horas diárias em frente a uma televisão e compararmos com uma criança pulando e dando cambalhotas na natureza, não haverá dúvidas de que uma é mais viva que a outra. (BRASIL, 2008, p. 33)

A Sociologia da Infância propõe a incorporação do imaginário infantil como forma alternativa de conhecimento da realidade social, que representa um “resgate do sensível na interação com a natureza e com os outros. O imaginário infantil é um fator de conhecimento e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro” (SARMENTO, 2002, p.16):

Articular o imaginário como conhecimento e incorporar as culturas da infância nas condições e possibilidades das aprendizagens - numa palavra, firmar a educação no desvelamento de mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos, que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo. (p.16)

As colocações das autoras, citadas, no sentido de problematizar os conteúdos televisivos, conscientizar, formar criticamente, são pertinentes e podem comparecer nos momentos

do trabalho em que a experiência e os gostos dos alunos são acolhidos. No entanto, no que se refere em especial ao ensino da música, parece importante que se deixe a racionalização em segundo plano e se busquem outros procedimentos alternativos, lúdicos, sensíveis, imaginativos, de contato com os amigos e com o meio em que se está, seguindo um caminho que priorize o movimento, o uso do corpo, centrado no brincar e no contato com os companheiros e com a natureza. A cultura tradicional da infância representa esse caminho, e o comentário de Hortélio, em entrevista que compõe este estudo, justifica essa posição:

[...] A inteligência está em cada célula do corpo. Se a gente se movimenta, ativa tudo. Estamos vivendo nos últimos tempos muito pela cabeça, e ficando parados e tristes. Tenho observado muito isso, é preciso movimento, vida. (abril, 2009)

Como se expôs neste segmento é por meio da ação da criança, ou das culturas infância, que se conduz o estudo da criança, entendida aqui como ser com características diferentes dos adultos; diferentes, porém não incompletas ou imperfeitas, de acordo com o paradigma que a abordagem sociológica, referida, vem desenvolvendo. Definem-se as culturas infantis como ações, ideias, valores, significações e atividades que a criança produz ou partilha em interação com outras crianças. Essa produção infantil não surge no vazio, mas como “um mútuo reflexo” das produções culturais dos adultos para as crianças e das crianças entre seus pares (SARMENTO, 2006, p.6). A criança não assimila tudo passivamente, ela tem sua maneira peculiar de compreender o mundo que, segundo o autor, não se reduz à simples reprodução do que lhe é oferecido.

[...] Mas as culturas das crianças estão para além dos processos de colonização cultural dos mundos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista. Constituem as culturas da infância as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças. (SARMENTO, 2006, p.6)

No próximo capítulo será apresentada a cultura *tradicional* da infância, de acordo com as pesquisas de Lydia Hortélio (2009), com especial atenção à música. A cultura tradicional insere-se no âmbito da cultura popular. Anônimas e transmitidas de geração em geração pela oralidade, as brincadeiras e canções vão incorporando novos elementos, vão se transformando, traduzindo o caráter vivo da cultura.

Os aspectos que foram estudados neste capítulo: o brincar, a natureza e a mídia serão retomados no próximo, e considerados do ponto de vista de Lydia Hortélio.

2

Lydia Hortélio:

“A criança nova... a criança eterna”



*A música tradicional da infância é o que de mais sensível e mais
essencial existe na cultura de um povo.*

Qual é o verso que queremos cantar na Roda das Crianças do mundo?

Lydia Hortélio, Salvador, 2009, abril.

Lydia Hortélio é natural de Salvador, Bahia, onde nasceu em 1932. Etnomusicóloga e educadora, com estudos no Brasil, Alemanha, Portugal e Suíça, dedica-se à pesquisa e ao ensino da música brasileira e da cultura infantil. Ao longo de sua trajetória, vem participando de diversos projetos nas áreas da educação, música e cultura infantil, nos quais busca valorizar a identidade cultural brasileira. Dedicou-se ao estudo do brincar desde a década de 1970, e desde então acumula uma coleção de mais de 3.000 brinquedos de todo o mundo. Neste estudo, a pessoa de Lydia Hortélio foi retratada porque ela trata da questão da cultura da infância e da necessidade de considerá-la na educação. Seu trabalho situa-se especialmente no resgate e difusão da Cultura Tradicional da Infância. A música é parte desse contexto cultural e terá especial atenção neste capítulo. A consistência da obra de Lydia Hortélio faz dela uma das maiores autoridades do país em seu campo de atuação. Dona de uma formação artística e musical privilegiada destaca a necessidade de “ouvir o Brasil”, de desvelar o que ela chama de “Brasil encoberto”, tarefa a que tem se dedicado incansavelmente. Sua atuação inclui a gravação de dois CDs, num trabalho de recriação do material recolhido em suas pesquisas, além da participação em cursos e oficinas para formação continuada de professores, de forma geral em todo o País, e de forma

particular, no Instituto Brincante, em São Paulo, onde oferece um módulo anual no curso “A Arte do Brincante para Educadores”.

Conforme exposto na Introdução, estuda-se a possibilidade de a Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental ser ministrada pelo próprio professor de classe. Alguns professores já fazem isso e Hortélio dá suporte a essa idéia, na medida em que acredita na força da cultura que cada professor traz consigo, bem como na capacidade de confrontar as recordações da própria infância com a dos alunos, além da importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da Criança.¹⁵ Com a contribuição da educadora, a discussão ganhou novos contornos.

Para conhecer mais profundamente as ideias e motivações de Hortélio, caracterizou-se a pesquisa como um estudo de caso. Essa metodologia é adequada na investigação de fenômenos contemporâneos em seu contexto real. Têm as narrativas como base, mas seu objetivo é fazer surgir o conhecimento, sendo assim, implicam uma teorização. As ideias, informações e comentários de Lydia Hortelio aqui apresentadas estão contidas em duas entrevistas conduzidas pela autora deste trabalho, em abril de 2009, na casa da educadora.

Toda experiência humana pode ser expressa na forma de narrativas. Por meio delas, é possível lembrar os fatos, ordená-los, explicá-los. Do latim *narrare*, relatar, contar uma história é uma forma de comunicação. Histórias pessoais estão inseridas num contexto sócio-histórico mais amplo, que são traduzidos a partir de uma realidade vivida, do ponto de vista do contador, que oferece sua interpretação para os fatos (JOVCHELOVICH e BAUER, in: BAUER e GASKEL, 2008, p.90-2).

Ecléa Bosi em seu *Memória e Sociedade* (2009, p.84), chama a atenção para o caráter vivo, dinâmico, por vezes emocionado, presente em uma narração: “A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que a escutam.[...]”. Ainda segundo a autora:

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas, faz

¹⁵ Este capítulo foi revisado por Lydia Hortélio, que sugeriu dar destaque a algumas palavras, grafando-as com letra maiúscula.

uma sopa deliciosa de pedras do chão, como no conto da Carochinha. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. (BOSI, 2009, p.90)

Ouvir a narração de Lydia Hortélio foi uma experiência única. Seu relato inspirado, entremeado de versos e cantigas, trouxe uma nova luz às inquietações aqui apresentadas. Pelo conhecimento de sua trajetória, pode-se conhecer passo a passo o caminho que ela percorreu, bem como suas descobertas pessoais, até chegar à compreensão de si mesma e seu papel social, e entender suas pesquisas como relevantes e indispensáveis à luta, visto não ser “só a música, mas toda a Cultura da Infância lastro fundamental para uma educação da sensibilidade” (HORTÉLIO, abril, 2009).



FIGURA 1 – Lydia Hortélio em sua casa em Salvador, abril de 2009.

“Eu sou uma menina do sertão da Bahia”... É assim que Lydia Hortélio se reconhece, e assim começa seu relato. Filha de um homem do campo, laçador de cavalos, e de uma moça da “fina flor da aristocracia” de Serrinha, teve uma educação privilegiada. O pai era um homem “notável”, e apesar de ter frequentado a escola por apenas três meses, era inteligente e empreendedor. Levou ao município de Serrinha o primeiro rádio, o primeiro carro e, para isso, fez

chegar a estrada de rodagem. A mãe sonhava que seus filhos viessem a tocar piano, até que convenceu o marido, e ele comprou um piano Essenfelder, “com lâmpadas penduradas”, que chegou de trem a Serrinha, e foi transportado da estação até a casa num carro de boi. “Isso é muito Brasil”. Não havia professor de piano na cidade, e as primeiras aulas foram ministradas por um farmacêutico, que tocava violino e ia a Serrinha uma vez por mês.

“Mas nós tocávamos mesmo era de ouvido, as músicas de carnaval. A gente ficava ao pé do rádio, ouvindo a Rádio Nacional. As festas de Serrinha eram animadas por nós três lá de casa. Eu, minha irmã, com dez, onze anos, e meu irmão, tocando num tambor.”

As aulas de piano vieram quando Hortélio foi estudar em um colégio interno, chegando mais tarde a participar de um Curso de Interpretação Musical de Madalena Tagliaferro, como vaticinara sua mãe. Participou dos cursos de Teresópolis, na década de 1950, onde estudou com H. J. Koellreutter, Sebastian Benda, Roberto Schnorrenberg, Ernst Mahler e Damiano Cozzella, entre outros professores. Houve na mesma época o movimento em prol das Artes na UFBA, que veio a originar os Seminários Livres de Música da Universidade, e onde Hortélio continuou seus estudos sob a orientação dos já citados professores. Depois disso, foi para a Europa.

“Fui para a Europa estudar piano. Tudo isso que reflito hoje não passava pela minha cabeça naquele tempo, nem de longe. Tocava Bach, Beethoven, Brahms, felicíssima; se me sobrasse uma hora, eu corria para o piano pra estudar outra vez. Fui para a Europa, e tive a sorte de não voltar em dois anos, como era minha intenção. Pude me aprofundar mais e conhecer mais de perto a cultura alemã; fico profundamente grata que isso me tenha acontecido, porque foi lá que eu conheci uma formação artística exigente, e convivi com professores notáveis, enfim, che-

guei até aos cursos do Mestre Casals. O último curso de Casals na Europa aconteceu, em Zermatt na Suíça, aos 88 anos, eu assisti; vi o que havia de melhor na arte da Europa, e ainda hoje estou de joelhos, em gratidão profunda.”

Passou sete semestres estudando na escola Superior de Música de Freiburg, na Alemanha, na classe de piano da Profa. Edith Picht Axenfeld, e mais dois semestres na Musikakademie Detmold, na classe de Piano do Prof. Klaus Schilde. Resolveu em seguida continuar seus estudos na classe de Música de Câmara do violinista húngaro Sandor Végh, *primarius* do Quarteto Végh, “*um dos maiores quartetos que a Europa já teve*”. Em sua juventude, esse músico acompanhou o movimento em busca da música húngara empreendido por Bartók e Kodály, tendo sido responsável pela primeira audição dos Quartetos de Corda de Bela Bartók. Durante uma aula de Música de Câmara do Prof. Sandor Végh, no Conservatório de Düsseldorf, aconteceu o inesperado. É ela quem conta:

“Eu gosto de contar isso, para que se possa compreender através da minha história, uma coisa muito brasileira: a gente não se sabe.

Numa aula de Música de Câmara em que eu tocava a Sonata em Ré Maior para violino e piano de Beethoven, o Minueto, ele (Sandor Végh) interrompeu a execução e mandou eu tocar sozinha a minha parte. E ele balançava a cabeça negativamente: não satisfazia. Ele foi pra minha frente, pegou o violino e tocou. Notável, e eu vi que havia um acento que eu não conseguia dar. Eu percebia, mas não conseguia... Ele pôs o violino em cima do piano e dançou. E eu vi no corpo dele o acento que eu desconhecia.

Como última tentativa, o professor disse:

‘Imagine uma Corte, todos esperando o rei e a rainha para abrir o baile!’ Ele anda de lá para cá como se fosse o rei segurando a mão da rainha, e dança o Minueto

para eu ver. Depois ele me olhou, e eu nunca vou me esquecer – foi o momento mais importante da minha vida – o tom sarcástico, de desprezo, como ele disse: ‘- Vocês (nós brasileiros) não tiveram um rei!’ E uma coisa dentro de mim cantou: ‘E daí e daí?’ (era uma música de Carnaval que eu cantava quando menina em Serrinha que dizia em certo momento: ‘E daí e daí?’). E aquilo cantou dentro de mim: ‘E daí, e daí?!’ Quando a aula acabou, uma coisa dentro de mim disse: ‘- Não quero mais tocar piano!’ Não foi raiva, revolta, nada disso. Uma coisa em meu corpo botou em dúvida tudo o que eu tocava, porque se eu não tinha aquele acento do Minueto, quais os acentos que eu tinha? Será que eu tinha algum acento? Em todas as células do meu corpo tinha uma interrogação e eu não sabia o que ia fazer. Voltei pra casa e levei alguns dias pra conseguir conversar sobre o assunto e então verbalizei: ‘- Não quero mais tocar piano!’”

O aprendizado de Hortélio a respeito da sua identidade brasileira irrompe como uma revelação. Muda o rumo de sua vida e a acompanha a partir de então, ditando-lhe o caminho a seguir. Muitas vezes esse estado de compreensão súbita pode se dar, sem que se entenda de que modo isso acontece. Experiência semelhante teve o compositor canadense Murray Schafer que, por sua intensidade e ocorrência súbita poderia bem ser chamada de conversão, em relação à descoberta da música clássica, quando tinha cerca de dezesseis anos e ouviu pela primeira vez, pelo rádio, durante um passeio de carro com a família, o Concerto Imperador, de Beethoven. “Com uma intensidade paulina, a conversão de Schafer à música clássica foi completa” (ADAMS, 1983, p.7). Fonterrada (2004, p.33) comenta essa característica de Schafer – ser tomado fortemente por uma idéia ou manifestação artística – como um possível determinante da grandiosidade de sua produção artística. Também para Hortélio, a força da revelação, que a levou a abandonar a Europa e trouxe a necessidade de buscar sua identidade, tomou conta dela por toda a vida, determinando os rumos de seu trabalho a partir de então.

“Hoje eu conto isso com alegria! Que processo fulminante foi aquele que me despertou pra mim mesma, menina de Serrinha, cujas primeiras emoções de música na vida foram vividas através de minha mãe que cantava cantigas pra gente nas histórias que ela contava, e de meu pai, que chegava na varanda e dizia pra menina da cozinha: ‘Bota meu café!’ Pegava uma colher de prata e batucava em cima da mesa cantando:

‘Pinião, pinião, pinião

Pinto correu com medo do gavião

Por isso mesmo sabiá cantou

Bateu asa e avoou e foi comer melão’

enquanto esperava o café, e às vezes largava a colher e sambava. Parece que estou vendo!... E a Filarmônica de Serrinha que tocava aos domingos na praça. Minha mãe aprontava a gente, nós éramos duas irmãs e meu irmão, duas tran-cinhas, laços de fita, e mandava pra praça com a menina que tomava conta da gente, e a gente sentava no banco do jardim, ouvindo a Filarmônica. Até hoje, sou apaixonada por Filarmônica!”

Como pode ser visto, Hortélio passou a ter consciência das vertentes que formaram seu “*legado musical*” e chama atenção para o fato de que toda pessoa traz consigo suas heranças culturais que, segundo ela, é preciso resgatar, mesmo que não se tenha dado conta disso. Ela comenta, ainda, seu apreço pela música clássica europeia, cujo aprendizado foi importante para ela, mas ressalta a necessidade de desvendar o “*Brasil encoberto*”

“Este é o meu legado musical que estava encoberto, e eu fui estudar uma música de outra cultura, maravilhosa, pelo que sou muito grata, adoro Bach, Beethoven,

Brahms, mas tem um Brasil imenso ainda nas minhas carnes, que eu desconheço. Eu conto isso pra você entender, deve ter sido isso com todo mundo, e a gente não sabe. Depois disso eu pensei: ‘Vou voltar pro Brasil. Pra saber o Brasil, tem que ser no Brasil!’”

Quando Hortélio voltou ao Brasil, começou a recolher canções populares, mas não sabia o que fazer com o material recolhido. Resolveu então voltar à Europa para estudar Etnomusicologia. Já tinha passado por uma formação artística, e agora sentia necessidade de uma formação científica em música. Por indicação do próprio Professor Sandor Végh, procurou o compositor húngaro Sandor Véress, compositor e etnomusicólogo na Universidade de Berna, que a aceitou em sua classe (1968/69).

“Esse primeiro semestre foi de Introdução à Etnomusicologia, no exemplo da experiência húngara. No segundo semestre, ele tomou um livro, grosso como um dicionário: GYERMEKJÁTEKOK/A CANÇÃO INFANTIL HÚNGARA, onde está o levantamento que Zoltán Kodály e Béla Bartók fizeram dos brinquedos com música dos meninos da Hungria. Ele nos mostrou as cantigas e os gráficos da movimentação. É um livro precioso. Na organização do material sonoro tem cantigas com uma nota só, cantigas que têm duas notas e a nota final é a de cima, depois a de baixo, e assim é organizado o livro todo. E eu compreendi. O que surgiu na minha frente era fazer algo semelhante no Brasil... Voltei e comecei a pesquisar.”

As Bandas de Gaita eram lembrança marcante da infância da pesquisadora e ela conta como chegou até elas, agora com clara intenção de pesquisadora:

“Cheguei em Serrinha e perguntei ao prefeito: ‘Ainda existem aquelas bandinhas?’ E ele me respondeu: ‘Existem, sim. Elas tocam pra mim nos meus comícios na zona

rural’.[...]Um dia estou na casa de minhas tias, que fica na praça, e ouço aquela música!... Chego na porta: não é que a bandinha estava tocando na porta de casa?! Fiz entrar e tocavam sem parar, gravei uma fita toda, de um lado e do outro, de rolo, uma maravilha aquilo ali!E comecei a perguntar coisas muito equivocadas como: “De quem são as composições”? Eu conto pra todo mundo ver que a gente vem imbuída da sua própria cultura musical e projeta aquilo tudo no outro. Eles me olhavam com um sorriso, não sabiam o que responder, diziam qualquer coisa.”

A partir de seu contato com essa experiência, Hortélio começou a perceber que tinha que conhecer a tradição musical da comunidade em que a Banda estava inserida, as festas onde eles tocavam, “as pessoas que amavam aquela música”. Por esse motivo, vendo nisso uma maneira de se aproximar e conhecer melhor a força daquela tradição, pediu que a avisassem das festas:

“Comecei então a assistir às festas de trabalho e às festas de culto. As festas de trabalho eram de limpar a terra, plantar e colher. Festas de homens e festas de mulheres. As festas de culto eram as festas da Igreja Católica, transportadas para a roça, exatamente como aconteciam na cidade. Eu assisti, entre 1968 e 1969, todas as festas. Fotografei, gravei, brinquei com eles, com as mulheres nas Rodas. E havia também os brinquedos das crianças, no meio daquilo tudo, pois os meninos estão sempre com as mulheres. Aí eu comecei a fazer as primeiras fotografias de criança brincando; data dessa época, justamente, entre 1968 e 1969, o meu despertar para essa dimensão da vida: o fenômeno Brinquedo, ou seja, para o fenômeno lúdico.”

Ela diz que, em geral, um procedimento usual nas aulas de Educação Musical é pinçar as cantigas e trabalhá-las em sala de aula, descontextualizadas, porém, do sentido que têm nas comunidades que as praticam. Esse procedimento, segundo ela, é inadequado, pois considera a

cantiga uma dimensão de organismo vivo, interligado, na forma de Brinquedo, que não pode ser dissociado de sua inteireza e apresentado sem que se leve em conta todas as suas características..

“Isso eu aprendi com meu mestre Sandor Véress. Então, tem que se saber todas as dimensões: a palavra, a música, a movimentação, o caráter, o outro, tudo está interligado; se você tira uma dessas dimensões, fica quebrado, não pode, porque tudo funciona conjuntamente. Foi uma grande descoberta para mim. Então eu voltei para estudar em Berna, e vinha ao Brasil nas férias.”

O relato de Hortélio deixa claro que sua intenção inicial ao partir para a Alemanha era o estudo do piano, nos moldes da tradição difundida entre nós de aproximação à música erudita européia, à qual se dedicava com muito gosto e interesse, empenhando-se sempre, mais e mais. Numa aula habitual, surge a experiência que julgou fundamental para a percepção de si mesma: a interpretação que o professor lhe pedia estava além do que ela podia oferecer, uma vez que, criada em outra cultura, faltava-lhe “*aquele acento*” que o professor, como representante daquela cultura, tão facilmente imprimia, andando, cantando ou tocando. Sentiu, então, a necessidade de descobrir seus próprios “acentos”, aqueles que estavam impregnados em seu corpo, aqueles que lhe eram naturais; em consequência, voltou-se para sua própria cultura e passou a pesquisar a música de sua terra natal.

Como se vê, ela mudou o foco de seu interesse, mas não abandonou o estudo na Europa, mudando então seu objeto de estudo, que passou a ser a pesquisa da cultura popular de seu país. Seu trabalho foi amadurecendo, à medida que compreendia melhor essa cultura popular, por meio da observação, participação, vivência, do estudo e da reflexão. Nos dizeres do grande educador Paulo Freire: “A prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa da água despoluída” (1994, p. 140).

Detentora de uma formação sólida o suficiente para atuar nos meios musicais mais elevados, preferiu outro caminho, apontado por sua sensibilidade. Percebeu que, no Brasil, não é pos-

sível atender apenas aos interesses de uma parcela privilegiada da população, o País precisa mais do que isso. Hortélio voltou-se para a Cultura da Criança, dedicando especial atenção à formação de professores, apoiando-se sempre no saber local e nas dimensões da Cultura do “Ser-humano-ainda- novo”. Como afirma Libâneo (2004, p. 66), o conceito de qualidade social em educação supõe “trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se constituírem como sujeitos”.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL

*Ouvir o mundo e cantar o Brasil.
É preciso construir uma educação musical brasileira.*

Lydia Hortélio, abril, 2009.

A etnomusicóloga baiana considera importante a chegada da Lei n. 11769/08, na medida em que provocou, chamou atenção para o assunto, e esse movimento certamente desencadeará ações em favor da música na escola. Para ela é importante na escola:

“[...]Ouvir o mundo e cantar o Brasil.

Eu acho que isso resume o que a gente tem que fazer na escola. A gente tem que ir tão longe de modo a encontrar uma maneira de fazer os meninos se expressarem bem na sua língua mãe musical. E ouvir o mundo. O mundo é interessante! Vamos ver então como é nos outros países, nas outras culturas. Não é uma questão de dinheiro. Já temos condições de veicular informações sobre a música do mundo ”

De acordo com a pesquisadora, a música do Brasil deve ser conhecida e considerada pelos professores para que o ensino e a prática da música nas escolas inclua efetivamente esse repertório:

“Uma coisa é a música do Brasil, isto é necessário, urgente! E só nós podemos manifestar a Música do Brasil com legitimidade. A família humana possui esse tesouro que pouco conhece e pelo qual espera, mesmo sem o saber! Mas somente nós é que podemos manifestá-la. Não será o japonês, que em sua língua já tem outro ritmo, ou algum outro povo, mesmo de origem mais próxima, que virá dar conta disto, por mais que possam admirar-nos e amar a nossa música. Nós é que temos de dar conta desta tarefa.

Destaca a importância da escola como o ambiente capaz de veicular o conhecimento da música do mundo.

“Por outro lado, agora que o mundo virou uma aldeia, e a gente se encontra diante de todas as culturas do Planeta, seja através do rádio, da televisão ou até pessoalmente, a riqueza da Música do Mundo precisa se tornar acessível à nossa juventude. Coisa que pode acontecer nas escolas, com proveito imenso, através do ensino e da prática da Música. Naturalmente que será necessária uma forte vontade política, bem como a dedicação sincera e incondicional de todos nós professores de música que desejamos trabalhar pelo desenvolvimento espiritual da Nação que sonhamos.”

A esse respeito, Lydia Hortélio chama a atenção para um trabalho realizado pela TVE, um documentário das manifestações populares em todo o Estado da Bahia:

“Foi feito um amplo levantamento pelo IRDEB/Instituto de Radiodifusão da Bahia, mas seria necessário a difusão deste material entre os professores de música e nas escolas de todo o Estado. [...]. Toda escola na Bahia deveria ter disponível para seus alunos uma coletânea deste documentário. A professora de música tem que ser

versada naquilo ali: as músicas inventadas pelo povo da Bahia! [...] Eu acho que a gente pode ter muita inspiração. Temos sorte de nascer no Brasil!”

Esse comentário em relação à Bahia pode ser estendido a outros estados. Em São Paulo, existem iniciativas com objetivos semelhantes, por exemplo o Projeto Terra Paulista,¹⁶ com publicações sobre Arte, Patrimônio Cultural, História e costumes, disponíveis na Internet, que favorece a aproximação com o repertório da cultura tradicional. Também a Associação Cachuera! dirigida pelo etnomusicólogo e percussionista Paulo Dias possui um rico acervo bibliográfico e fonográfico, com informações e registros sonoros, iconográficos e textuais. A entidade promove a preservação e a difusão da cultura tradicional, organiza eventos, recebe e divulga o trabalho de grupos, além das pesquisas que vêm gerando a produção de CDs, de várias regiões brasileiras, dentre eles *Batuques do Sudeste*, que conta com a participação de vários grupos do Estado de São Paulo. São iniciativas que disponibilizam materiais que podem ser usados nas escolas. Elas destacam a importância da cultura tradicional e ajudam na sua manutenção.

A Lei 11769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas, representa uma conquista significativa para a Educação brasileira e, em particular, para a Educação Musical, mas não garante que essa prática ocorra, de fato, nos espaços escolares. Ela dá sustentação às ações dos agentes educacionais encarregados de seu cumprimento, mas esses agentes precisam buscar estratégias para sua implementação, como salientou Sergio Figueiredo, Presidente da ABEM -Associação Brasileira de Educação Musical, em palestra proferida no VI Encontro Regional ABEM Sudeste, em julho de 2009 na cidade de Três Corações, Minas Gerais. Silvia Sobreira (2008, p.45-52), em artigo para a revista da mesma Associação, chama atenção para alguns problemas que acompanham essa questão na escola pública, tais como a inexistência de verbas destinadas especificamente para questões de educação musical para aju-

¹⁶ Terra paulista: www.terrapaulista.org.br

dar a viabilizar essa obrigatoriedade e, principalmente, a carência de professores. Ressalte-se que é preciso vontade política para que as verbas sejam direcionadas para a música.

Existem vários trabalhos de especialistas na área musical, que discutem aspectos ligados a essas questões, como Fonterrada (2008); Penna (2008) e Queiroz e Marinho (2007), por exemplo. A esse elenco acrescenta-se, também, o fato de não existirem soluções únicas, nacionais, mas uma infinidade de situações que devem ser levadas em conta, reconhecendo-se a autonomia de cada sistema educacional, a diversidade cultural, as possíveis experiências anteriores, as características de cada contexto, indicativos dos muitos e diferentes caminhos na busca do cumprimento das especificidades de um País com formação cultural tão diversificada, e que terão extrema importância para os processos criativos e a qualidade do ensino. Hortélio comenta:

“A Lei não vai trazer a Música para a escola, mas ela é importante porque provocou o advento de uma ação que será significativa para a Educação do Brasil. ‘Da música que um Povo exerce, depende a qualidade deste Povo’, dizia Platão. Você vê, na Grécia Antiga já havia essa consciência, há dois mil e quinhentos anos atrás. Aqui no Brasil, já tivemos momentos de maior consciência sobre a questão. Perdeu-se isso. Por exemplo, a gente faz o Carnaval aqui na Bahia, com momentos de verdadeira expressão da Cultura Popular, autêntica, espontânea, como o afoxé Filhos de Gandy, ou nos demais blocos de tradição afro, mas há momentos muito questionáveis, restritos aos interesses comerciais, e de pouca ou nenhuma qualidade musical. Por outro lado, pouco ou nada se sabe do resto do Estado, com seus territórios culturalmente tão diversificados.”

Considerar as brincadeiras, cantigas, histórias populares, brincos¹⁷ e outras manifestações da Cultura Popular Brasileira como Educação Musical é, segundo Hortélio uma alternativa não apenas válida, mas essencial:

¹⁷ Entende-se por brincos, as brincadeiras de iniciativa materna, quando a mãe muda a inflexão da voz para dirigir-se ao bebê; algumas vezes são acompanhadas de balanço corporal ritmado (Comunicação pessoal de Hortélio à autora deste trabalho, em aula, Abraorff, setembro de 2009).

“Eu vejo essa, como a melhor forma de Iniciação Musical... Primeiro que tudo porque você permite que a Criança se expresse com elementos de sua própria cultura. As brincadeiras infantis carregam as dimensões da alma infantil, então, a Criança se reconhece naquilo. Ela canta, ela se move, tem a outra, é uma interação perfeita, e é espontânea. A aula de música é sempre ensinada. No caso das brincadeiras, é espontâneo, uma tradição consagrada no convívio das Crianças entre elas mesmas. Ali praticam as variadas formas da Música Tradicional da Infância e inventam novos brinquedos. O convívio das Crianças entre elas mesmas é o humus onde a Cultura da Infância se desenvolve. Eu acho que esta é a melhor Educação Musical que se pode viabilizar.

Pode-se encontrar ressonância na aplicação da Cultura Tradicional da Infância nas propostas de iniciação musical, tal como sugerem os educadores musicais da primeira metade do século XX,¹⁸ que valorizaram a cultura popular e suas manifestações. Também pode ecoar nos educadores da segunda geração,¹⁹ na medida em que algumas brincadeiras se assemelham a práticas sugeridas por eles²⁰.

Hortélio compara algumas características da Cultura da Infância às da proposta pedagógica desenvolvida por Carl Orff,²¹ compositor alemão do início do século XX. Ele se preocupou em ensinar o que chamou de “Música Elementar”,²² que “não é nunca música só; ela é ligada ao movimento, à dança, à palavra, é uma música que se tem que fazer, produzir, na qual a pessoa é incluída não como ouvinte, mas como participante ativo, como executante”(1963) Para Orff, a música elementar (ou ‘elemental’, como preferem alguns) requer “instrumental elementar, palavra e formas de movimentos elementares” (1963), entendendo-se, aqui, a palavra elementar

¹⁸ Dalcroze, Kodály, Orff, Willems e Suzuki são os nomes mais representativos.

¹⁹ J. Paynter, M. Schafer, B.Porena, H.Koellreutter são alguns dos nomes dos educadores da segunda geração.

²⁰ Um exemplo dessa semelhança está na brincadeira descrita por Lydia Pombinha do Belo Mansidão, e a brincadeira Aonde está a chave, de M. Schaefer, em *A Sound Education* (1992), ambas desenvolvendo a escuta.

²¹ O trecho de Carl Orff foi traduzido e comentado por Lydia Hortélio, em oficina oferecida pela ABRAORFF, em maio de 2010. Encontra-se no anexo n. 7.

²² Hortélio traduziu como “Música Elementar” o que geralmente é traduzido como “Música Elemental”, já que muitos consideram que o termo elementar não contempla a abrangência de significado que lhe conferiu Orff.

como essencial, indispensável e não rudimentar. E não seriam essas as mesmas características da música da Cultura Tradicional da Infância? O compositor responde a essa questão, ao acrescentar um recado aos professores, que parece bem adequado às atuais circunstâncias:

[...] Música Elementar pode ser aprendida por todo mundo, é absolutamente necessária para aqueles que querem se dedicar à profissão de professor, principalmente do ciclo fundamental. Aquele que permanece inacessível à música elementar, que é alheio a ela não pode ser um professor da juventude, porque lhe faltam importantes pressupostos. Somente quando a escola primária colocar a base, poderá o secundário desenvolver o Ensino da Música” (ORFF, 1963)

Para Hortélio, a música da Cultura Tradicional da Infância é corporal, natural, simples, adequada a todos. E sugere que se escolham, dentre os muitos instrumentos usados nas manifestações populares, aqueles mais adequados ao manuseio das crianças, e às possibilidades de utilização na escola. Acrescente-se a essas sugestões a criação de instrumentos a partir de materiais recicláveis, que pode ser, também, uma alternativa rica em possibilidades, além da utilização dos sons do próprio corpo.

Uma constatação que se faz a partir das ideias de Hortélio é a necessidade de pesquisa e de aprendizado dessas técnicas de construção de instrumento e movimento corporal, por parte dos professores, pois nem todos brincaram dessa maneira na infância. Em vista disso, alguns terão de aprender antes, para, só então, brincar com seus alunos:

“E você há de me perguntar: - Estão aprendendo música? Eu acho que sim! Elas estão praticando música, e a música está entrando pelo corpo. Isto é, a meu ver, muito importante”.

Outra preocupação de Hortélio relaciona-se ao canto, essa expressão típica do ser humano que está ausente da vida da criança brasileira do meio urbano, na atualidade, pois parece que

as atuais condições de vida as estão afastando dessa habilidade antes tão comum à infância: a habilidade de cantar:

“É uma des-humanização o que está acontecendo. A voz cantada é uma coisa extraordinária. Todos os povos têm seus cantos. Eu acho que é a hora de levar para a escola, para a educação. Porque vamos ficar de braços cruzados? Quem quiser que cruze, eu não consigo! Porque pode ser mais alegre, mais interessante, mais inteligente, mais próprio, mais natural. Eu acho que é bom!”

Lydia Hortélio ainda chama a atenção para algumas vantagens que as crianças têm, com o canto praticado nas brincadeiras:

“Cada cantiga pede uma qualidade de energia própria. Vivendo a música com o corpo, seja mesmo pela voz, aquilo passa a fazer parte da pessoa. Mais tarde, se quiser aprender um instrumento, quando o professor pede uma certa qualidade de expressão, aquilo emergirá naturalmente, ou a pessoa se predispõe espontaneamente a buscar dentro de si. Eu acho que tem motivo bastante pra gente se empenhar nesta direção”.

Por meio da explicação de um projeto que a educadora costuma desenvolver todo ano nas escolas públicas de Salvador, pode-se compreender melhor a essência de sua proposta para desenvolver a música na escola. Trata-se do *Presépio* ou *Baile do Menino Deus*, que tem por base uma manifestação cultural documentada no município de Serrinha, sertão da Bahia. Começa por volta de dez horas da noite e vai até o amanhecer, apresentando quarenta ‘marchas’, aqui entendidas como *“jornadas cantadas, dançadas, inclusive alguns intermezzos representados”*. Hortélio fez uma adaptação para a escola, selecionando doze marchas, um *“Presepinho”*, que realiza todo ano.

“O Presépio é uma manifestação cultural de origem portuguesa, com influências das culturas negra e indígena, onde aparece o ‘homem folhagem’, um personagem da cultura indígena, muitos cantos no gênero do samba de roda, e recitativos em estilo característico para fazer a louvação do Menino. A gente tem que aprender o Presépio como ele foi documentado, mas procuro inserir em sua estrutura elementos da cultura daqueles que o realizam. Então, um menino sabe assobiar muito bem, outro toca ‘siricora’, tem outro que sabe jogar capoeira, então suas habilidades entram no Presépio para divertir o Menino Jesus. O ‘Palhaço’, que em sua origem é um só, no nosso Presépio podem ser vários, quantos queiram.”

Como se depreende de seu relato, a educadora sugere atividades a serem desenvolvidas pelos alunos na construção do Presépio, procurando incorporar em cada nova apresentação outras informações propostas pelos participantes:

“No ano passado eu propus que fizessem o ‘Tirindão’, a marcha dos arcos, com brinquedos de mão, com palmas. Levam como tarefa para casa descobrir os movimentos, e voltam no outro dia com suas sequências inventadas. Apresentam cada um as suas descobertas e decidem em seguida quais deverão entrar no Presépio, e passam então a aprender uns dos outros. Você vê que se pode tomar elementos da Cultura da Infância com os quais se pode trabalhar, desenvolvendo um intercurso em forma de desafio, o que provoca novas propostas e, com isso, as coisas vão crescendo, se renovando, criando novos repertórios de gestos e elementos. Acredito que através da Música Tradicional da Infância a gente tem um caminho assegurado para uma educação da sensibilidade na escola.”

Segundo ela, essa vivência da Música Tradicional da Infância deve preceder a aprendizagem dos elementos musicais de forma estruturada:

“Aliás não sou eu que digo. Kodály dizia, Orff, Willems e também tantos outros grandes músicos. O que fez Orff?[...] Ele foi para a África buscar os tambores, pra ver as pessoas que tinham a música no corpo. Ele trouxe e organizou seu método. Kodály vai pelo canto. Nós temos tanto uma, como a outra coisa em nosso país, os tambores e os cantos. A nossa língua é tão percussiva, tão corporal. Repare na língua: ela bate como se fosse um tamborzinho, tem um ataque incisivo, constante. Se você reduzir isso e pensar em tamborzinhos, é tudo percussão, e está tudo no corpo da gente. Eu acho que a gente tem as bases, o substrato de um manancial imenso, intocado. E com muita alegria, muita dança, uma coisa cheia de vida, uma inteligência corporal. A inteligência está em cada célula do corpo. Se a gente se movimenta, ativa tudo. Estamos vivendo nos últimos tempos muito pela cabeça, e ficando parados e tristes. Tenho observado muito isso; é preciso movimento, vida. E é preciso ter companheiros pra ajudar a pensar! [...] quem tem que estudar a música brasileira somos nós, em primeiro lugar, no laboratório onde ela nasceu...”

Lyda Hortélio acredita que a nossa Educação Musical precisaria contemplar a grande variedade de gêneros e os artistas tão pouco conhecidos das gerações mais novas.

“[...]o frevo, uma maravilha! Tantos compositores de frevo, a maneira especial, própria, como cada um deles tratou o frevo: Duda, Capiba, Antonio José Madureira, Antônio Nóbrega, Armandinho, e tantos outros. O chorinho, outra maravilha! Não deixa nada a dever a nenhum Barroco... Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Dorival Caymmi que está fazendo 100 anos. Eu acho que estamos perdendo de

estudar e conhecer o pensamento musical do Povo Brasileiro. O Brasil está escorrendo pelos dedos de nossas mãos desatentas. A memória, o esforço, o sonho de tanta gente, na música, na dança, a gente tem que tomar isso com carinho, aprender, transformar, levar adiante, não é pra ficar uma coisa parada!...Os meninos de hoje com tudo o que eles vêem na mídia, aqui e ali, com as comparações que podem fazer tendo o mundo à sua disposição através dos meios de comunicação, vão retomar nossas matrizes, e transformar nossa história, com certeza, de maneira surpreendente!...”

Suas observações, a respeito da atitude dos professores em relação aos alunos, encontram-se com as de Koellreutter (apud KATER, 1997), quando ele diz que devemos aprender dos alunos o que ensinar. Ela diz:

“[...] O professor desde muito cedo empurra coisas para dentro dos meninos (dos alunos). Na música não é de outra forma. Hoje é importante ver o que o menino traz e de que maneira você entra em contato com ele a partir do sinal que ele lhe dá, o que é um grande desafio, porque a gente não foi formada para isso, e fica como que paralisada. A gente aprendeu a aplicar métodos, a jogar coisas para dentro dos meninos. Mas é preciso inverter a situação, ou seja, aproveitar os elementos do universo da Criança e ‘devolvendo em forma de desafio’, como dizia Paulo Freire. Estar com a criança, ao lado dela, verdadeiramente, deve ser a meta, cada um encontrará a sua fórmula para entrar em diálogo, em movimento com ele. Quando isto acontece, o menino reconhece na gente um aliado e não um professor que diz coisas de cima para baixo, e aí acontece algo extraordinário: a gente tem a oportunidade de aprender junto com ele (trata-se de uma atitude)”.

2.2 A CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA

Hortélio considera que existem alguns aspectos que precisam ser observados na Educação. São eles: o ato de Brincar, o contato com a Natureza e a exposição à Mídia. Esses elementos encontram-se presentes na Cultura Infantil, entendida como as produções das crianças em interação com outras crianças, com os adultos e com o mundo a seu redor. Dessa forma, a Cultura Tradicional da Infância, como entende a etnomusicóloga, carrega todas as características das culturas infantis, na acepção de Sarmiento (2005a, p.18), expostas no capítulo anterior: a interatividade, (interação da criança com o mundo que a rodeia); a ludicidade (a criança é acompanhada pelo brincar e pelo jogo ao construir suas relações sociais); a fantasia do real (o mundo do “faz de conta”) e a reiteração (o tempo infantil não é linear: “era uma vez”, “agora eu era”). Esses elementos voltam agora à discussão, da perspectiva da educadora. A interatividade tratada especialmente nos itens que falam da natureza e da influência das mídias; a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, presentes, principalmente, no brincar.

2.2.1 O BRINCAR

*O homem só é inteiro quando brinca.
E é somente quando brinca que ele existe
Na completa acepção da palavra: Homem*
Friedrich Von Schiller (2002)

O primeiro aspecto a ser preconizado é a importância do brincar e da prática espontânea da música na infância, “para que a música entre como afirmação de vida”. “O brinquedo é a palavra, o texto literário; é a música, o movimento; é o drama e o outro, o companheiro de brinquedo. E isso é um todo indivisível” (HORTÉLIO, 2007).

Esse tema, o Brincar, é desenvolvido pela pesquisadora em seus cursos, ao lado da música, já que a Música Tradicional da Infância se constitui como parte significativa da Cultura da Criança. Assim, a música é parte do Brinquedo:

“Eu tenho isso (uma oficina mais longa) no Brincante, em São Paulo. Lá eu tive a maior oportunidade neste sentido. São 12 horas de aula. O Curso é dividido em módulos, e o meu módulo é: Iniciação à Cultura da Criança e Música Tradicional da Infância. Eu divido o módulo em quatro temas: No primeiro dia eu conto o que é Brincar, com imagens que coletei ao longo de quarenta anos, da representação do brinquedo, do Brincar na Arte dos Povos. Na outra aula, eu tomo a Música Tradicional da Infância. Então eu canto e tento mostrar o ‘tom’, as características e as várias estações da Música Tradicional da Infância, desde as canções de ninar às rodas de verso que surgem na passagem da infância para a juventude. Na terceira aula eu tomo o objeto brinquedo, a bola, a peteca, etc. etc. e os brinquedos que abarrotam as lojas e não têm valor lúdico algum e a gente insiste em comprar para os nossos filhos, e eles não brincam com eles, e a gente ainda diz: - ‘Está vendo?! Não lhe dou mais nada, você quebra tudo!’ Mas é muito bom quando a gente vê a criança transformar aquilo em outra coisa...”

Segundo ela, há os brinquedos provindos da Cultura Popular que, ainda hoje, são encontrados, mesmo em São Paulo, na Praça da República ou na Feira do Embu, por exemplo. E ainda há

“os brinquedos inventados pelas crianças, e aí é Adelsin o mestre. Ele tem pesquisado intensamente, e também o Roque, ambos mineiros que têm varrido o Vale do Jequitinhonha aprendendo e coletando os gestos de Criança. E existe aquele livrinho precioso, de Adelsin, o Barangandão Arco Íris(1997), onde ele ensina o que

aprendeu com os meninos do Brasil, inclusive consigo mesmo quando era criança. E, mesmo com menos entusiasmo, considero ainda naquele curso, aquilo que costumava chamar de ‘anti-brinquedo’: os brinquedos pedagógicos. Depois, na última aula, eu tomo a Natureza e o significado que ela tem para a vida da Criança, mostrando inclusive os brinquedos com os quatro elementos: terra, água, ar e fogo”.

Hortélio acredita que a atitude dos professores(as) deveria ser proporcionar momentos de brincadeira, não apenas falar, mas agir.

“Faço neste curso o que estou fazendo aqui agora: falar, falar, falar... temos que falar para provocar a reflexão, a questão na consciência da gente, para mim mesma e para o outro, meu interlocutor. A gente tem que fazer isto, mas o melhor seria brincar, levar a BRINCAR,²³ na Natureza!”

A educadora chama de antibrinquedo ou brinquedo pedagógico àqueles brinquedos ou brincadeiras criados com objetivos pedagógicos, de ensinar determinados conteúdos. Além de previsíveis e excessivamente bem comportados nada têm a ver com o impulso natural da criança, não carregam em si a espontaneidade natural das brincadeiras e não deixam espaço para a criatividade.

Note-se, também, que, em suas propostas, não há intenção de ensinar algumas brincadeiras e canções, para que os professores as transmitam, como se fizesse parte de um currículo fechado. Trata-se de uma postura diante da Cultura Infantil e do repertório da Cultura Popular, um despertar para esse universo, em busca da conscientização dos educadores. Ela comenta a respeito da aceitação das oficinas pelas professoras que as frequentam, em todo o Brasil:

²³ Grifo sugerido pela entrevistada.

“Todas [as oficinas] aconteceram com muita alegria e nunca encontrei resistência por parte das professoras. É uma coisa tão natural... A infância é uma varinha de condão. Você fica falando de infância, de brinquedo e cantigas, as pessoas estão muito sérias (imita). Eu fico olhando do lugar onde estou e penso: - Meu Deus do céu! Daí a pouco, quando começo, começa a se esboçar um sorriso e só tenho gente bonita na minha frente! Dali a pouco é uma e outra que faz a relação com sua infância, se lembram e vêm à frente com uma adesão total! Isso é sinal de que tem chão pra gente caminhar por ali. E todo mundo quer isso! Eu faço muito essas oficinas de um dia inteiro. É pouco! Eu queria uma vez na vida dois anos, em algum lugar, um grupo de pessoas toda semana. Toda semana! Prá gente BRINCAR, refletir, falar, ver imagens![...]”

O homem é um ser simbólico e a brincadeira permite à criança a apropriação de códigos culturais, importantes na socialização, o que faz que ela se comunique com outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não verbal.

Walter Benjamin (1984) observa que o objeto brinquedo é uma criação do adulto para a criança e mostra como o adulto se coloca diante do mundo da criança. Contudo, o uso que a criança faz dele, nem sempre é o esperado. Hortélio comenta a atitude de desaprovação dos adultos à curiosidade infantil quando as crianças “quebram” os brinquedos para saber como são feitos; ou simplesmente não brincam com eles, para decepção dos pais, principalmente caso se trate de brinquedos caros (sem valor lúdico). O autor ressalta ainda que os brinquedos mais simples (valorizados pela educadora em seus cursos) atraem as crianças pela “transparência em seu processo de produção”. Lembra também que um simples pedaço de madeira, de papel, uma pedrinha, transforma-se em outra coisa, através da imaginação da criança.

Benjamin (1984) estudou a história cultural dos brinquedos, desde a pré-história, dando ênfase ao final do século XIX (na Europa, especialmente na Alemanha!), quando os brinquedos

artesanais foram substituídos pelos industriais. Hortélio também acredita que se pode aprender muito sobre a Criança observando seus brinquedos e, para isso, os coleciona há mais de quarenta anos, brinquedos originários de diferentes partes do mundo. Interessa-se não apenas pelos objetos, mas, principalmente, pelo “movimento que eles provocam na Criança, criando uma linguagem de movimento própria de cada um deles”. As imagens de criança brincando, segundo ela, dizem mais que as palavras.

Para analisar as culturas infantis, Sarmento (2005a, p.12) vale-se de seus aspectos hegemônicos ou universais, ou seja, aqueles que são próprios das crianças em qualquer tempo ou lugar. É esse aspecto que, segundo a etnomusicóloga, aproxima as crianças de hoje das brincadeiras tradicionais que, apesar de distantes no tempo, continuam sempre atuais, vencendo também as fronteiras geográficas.

Em 1980, Lydia Hortélio desenvolveu, junto ao Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais da Prefeitura de Salvador, um projeto que tinha por objetivo buscar alternativas de educação (vida) para as crianças dos bairros da periferia da cidade. É sobre esse trabalho que trata o livro *Uma experiência em educação*, editado pela Prefeitura de Salvador (1982) e, mais tarde, a *História de uma Manhã...* (1987), registro fotográfico de um acontecimento com crianças no Parque da Cidade, onde o projeto se desenvolveu, “cuja ação pedagógica foi fundada na Cultura da Criança”. O que motivou a aplicação desse projeto foi o fato de a Prefeitura estar preocupada com o alto índice de evasão escolar; como estratégia para sua efetivação, foi chamado um grupo de educadores, que tinham a tarefa de elaborar uma proposta de educação que pudesse ser experimentada democraticamente com crianças da cidade para, depois de testada, ser multiplicada. O local em que se desenvolvia o projeto era formado por sete módulos de madeira, no Parque da Cidade e cada um deles comportava vinte crianças e duas professoras.

“[...] e as professoras com muito carinho e inventividade, querendo alfabetizar os meninos, e quando elas olhavam, era menos um na sala! Eles pulavam a janela e

subiam nas árvores.[...]As professoras diziam: ‘- Esses meninos não querem nada!’ E eu pensei: Se eles não querem nada, hão de querer brincar, aliás, já estão brincando à nossa revelia. Por que então não os chamamos para brincar? Foi um susto aquilo! Havia um rolo de corda atrás da construção. Eu peguei aquele rolo e entreguei aos meninos. Imediatamente um deles subiu numa árvore, amarrou a corda lá em cima e desceu como Tarzan. Formou-se uma fila rapidamente para dar uma voltinha na corda.... As professoras ficaram horrorizadas com aquilo e revoltadas contra a coordenação do projeto; tinham estudado Pedagogia, sabiam todos os métodos de alfabetização, e queriam colocá-los em prática com aqueles meninos, que precisavam de uma outra alfabetização. Através da prática dos elementos de sua cultura, vimos, de repente, os meninos mais calmos, se organizando, até fazendo fila... Debaixo das árvores, começou o brinquedo de casinha, onde o pé de licuri servia de armário pra guardar os copos, as latinhas de refrigerante, enfiadas nos tocos das folhas cortadas”.

Durante a experiência, a educadora lembrou-se de sua coleção de brinquedos e pensou na possibilidade de fazer alguns com os alunos:

“Nas minhas andanças atrás de brinquedos, eu tinha estado no Ceará. Vi, um dia, um bolinho de meninos brincando com um corrupio. - Você sabe o que é um corrupio? Um botão ou uma tampinha de refrigerante; (‘nós brigávamos lá em casa pelo botão da roupa de meu pai!’). Eles tinham feito um corrupio com tampinha de refrigerante, que eu nunca tinha visto.[...] O menino me deu o brinquedo, e faz parte de minha coleção até hoje. Naquela hora, no Parque, eu lembrei disso e propus: ‘- Nós vamos procurar pelo parque tampinhas de refrigerante que o povo deixa aí’. Todo mundo saiu correndo pra catar, e voltaram cheios de tampinhas. Eu disse então:

‘- Vamos separar todas as vermelhas num monte!’ Classificaram tudo aquilo. ‘- Cada um agora pega uma pedra para bater na tampinha’. Trouxeram. Depois fomos atrás de um prego para furar dois buracos. Quando furava, tinha que passar a linha, e quando você fura, fica cortante. Tínhamos que rebater. Fomos descobrindo!’

Ao descrever essas atividades, ela comenta o interesse e empenho com que os meninos dedicavam àquela tarefa de construir o próprio brinquedo, e da criatividade ao usá-lo:

“Depois o cordão. Eu tinha aprendido a fazer cordão com mamãe. Um menino vira para um lado, enquanto o outro vira para o outro lado. Na hora que solta, o cordão enrola todinho! Aí eu vi os meninos mais danados torcendo o cordão. Um enrolando pra cá e o outro pra lá, silenciosos, fazendo aquilo com interesse. Eu não acreditava, mas a vontade de ter o brinquedo os conduzia... E quando eles começaram a brincar, eu vi muitas maneiras diferentes de usar o brinquedo. Eu só sabia de um jeito, para um lado. Eles apontavam para cima, um com o outro, e começou a se desenrolar uma linguagem de movimentos riquíssima. Eu vi naqueles meninos uma quantidade de possibilidades de movimentos que a gente não sabe. Todo dia fazíamos aquele brinquedo: eles faziam para si mesmos, ‘pra meu irmão, pra meu primo, pra meu irmão pequeno, pra não sei quem’; saíam de lá com colares de corrupio, e a Oficina de Brinquedos ficou instituída.”

Segundo Vigotski (2008), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras, e ele ressalta que a criança satisfaz suas necessidades existenciais, brincando. Quando brinca, a criança cria uma situação imaginária, (imita as pessoas com quem convive, sendo, portanto, a realidade, a base da criação). A situação imaginária contém regras de comportamento, pois, “se a criança está representando o papel de mãe, então ela

obedece às regras do comportamento maternal” (p.112). Da mesma forma, num jogo de regras, como o xadrez, por exemplo, há uma situação imaginária que dita as possibilidades de ação.

[...]Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (p.118).

As manifestações culturais, conforme explica Hannah Arendt (1991, p. 166-67), apresentam sempre um elemento legado que é conservado e transmitido, e outro pensado que é sempre novo e criador. Todo indivíduo recebe e é envolvido por todo o acervo dos homens que o antecederam. Porém, essa tradição indica a direção a ser seguida, e a ela serão agregados novos elementos, como resultado do pensamento e criação de cada um. Tradição e criação delineiam o mundo e o homem, em constante construção. Dessa forma, há nas manifestações culturais um processo de acumulação, que enriquece seu conteúdo, e outro de deterioração, pois há também a perda de alguns elementos significantes. Na Cultura da Criança são incontáveis os exemplos desse elemento pensado, e é ele que a torna tão rica e interessante, porque aponta diretamente para o Novo.

Maria Amélia Pereira (Peo), criadora da Casa Redonda Espaços de Brincar (SP), expôs suas preocupações a respeito desse tema na *Oficina “Brincando na Diversidade”*, organizada pelo Ministério da Cultura em São Paulo, em outubro de 2008. Suas idéias são perfeitamente afinadas às de Lydia; ambas foram parceiras no projeto realizado no Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais da Prefeitura de Salvador, em 1980, citado pela etnomusicóloga.

Sabemos que a criança refaz biológica e psicologicamente a história do ser humano, da espécie humana – e que é preciso um certo período de tempo para que isso aconteça. Essa escola que está aí hoje, a meu ver, é uma escola que anuncia o velho, que fragmenta, que divide, que separa. E o brincar seria essa outra linguagem, a linguagem do sensível, que traria esse componente para restaurar o equilíbrio. Não é negar a cabeça, mas é trazer o coração, trazer o corpo, trazer a sensibilidade e resgatar a unidade perdida (Brasil, 2008, p.32).

2.2.2 A NATUREZA

*Mais do que nunca precisamos reconduzir os meninos
ao seu espaço primeiro: a natureza.*

Hortélio (BRASIL, 2008)

O segundo aspecto a ser valorizado na educação é a necessidade de proporcionar às crianças um contato mais direto com a natureza. Ela vê a necessidade de uma conscientização por parte das autoridades em prol da Infância e justifica essa preocupação com uma citação do *Emílio*, de Rousseau:

“A Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos reverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e não tardarão a se corromper. Teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”. (ROUSSEAU, 1999, p. 86)

Pode-se completar esse pensamento com observações acerca das atividades das crianças fora do horário escolar.

“[...] o menino recebe desde cedo, maciçamente, a cultura adulta. A criança, pelo fato de não estar no meio de outras crianças, fica comprometida, não se desenvolve. O menino é como um pequeno adulto. Ele começa a se mover como um adulto desde muito cedo. Precisamos promover o convívio das crianças entre elas mesmas, de preferência na natureza, e não nos play-grounds dos prédios, por mais amplos que venham a ser. Moramos em apartamentos, separados da natureza. Fim de semana cada um tem seus planos, a mãe quer sair, fazer o cabelo o pai, não sei o quê, mas temos que pensar em nossa responsabilidade com as crianças. Mas, para nossa surpresa, há algo extraordinário encoberto aí: os meninos têm a chave para libertar a gente: através deles a gente pode voltar à Infância e ser feliz.... Tudo que

possuímos de mais sensível está encoberto aí. Seria uma retomada significativa para a humanidade: a experiência da vida em plenitude e liberdade”.

Hortélio considera a aproximação da criança à natureza uma questão ecológica, salvar o ser humano e o Planeta. Entender o tema dessa forma, aproxima a educadora do modelo “teia da vida” entendido por Capra (2005) como capaz de superar a crise ambiental e criar condições saudáveis de vida no Planeta. Esse modelo cíclico, em que há preocupação com o reaproveitamento dos recursos após sua utilização, transformando-os e devolvendo-os sem exaurir a Terra, supõe uma maneira de pensar diferente daquela do homem ocidental moderno. Educar as crianças para que brinquem em convívio com outras crianças e com a natureza, como quer Hortélio, por meio de uma educação musical baseada na Cultura da Infância pode ser uma alternativa em busca dessa mudança na maneira de pensar, necessária à vida sustentável. Lembrando Tiriba (2005, p. 204), não é possível amar o que não se conhece, logo, é preciso conviver com a natureza para que se possa amá-la, e, então, se tenha a necessidade de conservá-la.

O modo de vida atual não favorece esse contato com a natureza que, segundo Hortélio, precisa ser restabelecido, pois é indispensável para a formação saudável de toda criança:

“Vejo ameaçado o futuro do nosso Povo. Temos oito milhões e quinhentos mil km² de extensão territorial, e os meninos do Brasil não estão na Natureza! É necessário a criação de políticas públicas no sentido de reconduzir nossas Crianças ao seu verdadeiro habitat: a Natureza. Primeiro, é preciso desenvolver uma consciência responsável para reconhecer esta necessidade. As escolas são acimentadas. Poucas têm algumas árvores, ou alguma área para brincar, e às vezes, até a preguiça de limpar o espaço escolar tem mais força e leva a erradicar o Brincar, e com um gesto inconsciente, prescinde-se de um recreio com qualidade, onde as crianças poderiam usufruir das forças telúricas, da energia de um convívio alegre com seus pares e, conseqüentemente, de mais saúde

e vitalidade. Resumindo, estamos defendendo o Ser humano em sua inteireza, com suas características e necessidades fundamentais, com sua Cultura, sua liberdade de expressão, e o Planeta Terra, que é sua casa, a Mãe Terra e espaço de Vida primordial. É, pois, uma questão ecológica, se trata de salvar o Ser Humano e o Planeta. E isto pode ser feito através de uma Educação Musical plena, natural, livre, ecológica, inspirada na Música Tradicional da Infância e na Cultura da Criança, portanto.”

Hortélio lembra, ainda, como a criança cria e recria sua cultura, na interação com outras crianças, e fala da necessidade de se proporcionar a elas essa oportunidade:

“Os meninos da periferia ainda têm a rua para brincar ou o caminho de casa pra escola, que eles fazem a pé, e ali vão brincando e inventando coisas, uns com os outros, e na oportunidade deste convívio vai sendo tecida a Cultura da Criança”.

Com a diminuição dos espaços naturais da brincadeira espontânea, em função da urbanização e do tamanho cada vez menor das moradias, surge a necessidade de se criarem espaços apropriados para a brincadeira e o convívio das crianças com elas mesmas. Hortélio fala desses espaços:

“[...] A Casa das Cinco Pedrinhas[...]É pra ser feito em qualquer lugar, onde tem uma pessoa que se identifique com o Sonho que se tem ali, então, no lugar onde estiver, pode criar ‘um lugar de Brincar’. Um lugar de brincar! Favorecer que as crianças se encontrem para que a Cultura da Infância se desenvolva. A gente pode aprender com os que vieram antes da gente, os antepassados, porque no passado eles brincavam, e os meninos de hoje vão fazer o que lhes aprouver com isso, modificar, transformar, enfim, reinventar, inventar novos, porque são eles que têm esta capacidade. O que a gente tem que fazer é destinar espaços para esse encontro

O valor da brincadeira infantil e da necessidade de se oferecerem espaços adequados para que ela se dê de maneira adequada, tem sido preocupação de outros autores, além de Hortélio. Lauro de Oliveira Lima também fala da responsabilidade dos pais em promover oportunidades para esse convívio, e diz que aqueles que não o fazem demonstram “ignorância completa do sentido educativo e indispensável do jogo na infância e na adolescência” (1978, p. 26). Também Heloysa Dantas estudou o tema e afirma:

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância (in: KISHIMOTO, 2008, p. 115).

Maria Amélia Pereira, em texto publicado no evento “*Brincando na Diversidade*”, promovido pelo Minc/SESC/PRO-INFÂNCIA, em São Paulo, em outubro/2008, comenta:

Quanto à questão do corpo como brinquedo, se há o espaço da natureza, esse corpo é um grande brincante. É um veículo de expressão dessa alma brincante. Não precisamos criar currículos para a brincadeira. Deixe as crianças no espaço, que elas fazem e desenvolvem as suas necessidades. (p. 32)

Ao considerar a necessidade da manutenção de um meio ambiente equilibrado como condição para sobrevivência no planeta, Hortélio julga indispensável que o contato da criança com a natureza, habitat natural do homem, seja retomado, pelos benefícios que traz para o crescimento e como um caminho na busca de uma relação positiva com o ambiente. É importante ainda revisitar Guattari (1990) que entende que a ecologia diz respeito à maneira de ver a vida e agir nela, procurando o equilíbrio entre a qualidade das relações de cada ser humano consigo próprio, com os outros e com a natureza.

2.2.3 A MÍDIA

*A última novidade do céu está com a última Criança que nasceu.
A gente tem que olhar os meninos...*

Lydia Hortélio, abril, 2009.

O terceiro aspecto que preocupa a educadora é a televisão, a “mídia avassaladora que está destruindo a infância da humanidade”.

É fato conhecido de todos que cada vez mais as crianças ficam muitas horas por dia expostas à televisão, o que transformou a vida e a cultura da criança, mudando suas referências. “Ela [a televisão] influenciou, particularmente sua cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2008, p.50). Hortélio comenta:

É um desastre o que hoje acontece: os meninos estão todos, quase sempre, na frente da televisão, ou no computador. Não estão usando seu corpo nem interagindo com o outro e a Natureza!! Eu acho complicado isso, sabe? Não pode ser bom. Você dificilmente consegue arrancá-los da televisão. Estou lutando com meus netos!”

Essa é uma das preocupações da educadora, que vê nessa prática a inibição de necessidades básicas da criança, como, por exemplo, o movimento. Pereira (BRASIL, 2008), apresenta inquietações semelhantes e diz que, para concorrer com as mídias na preferência infantil, só se houver natureza e convívio com outras crianças. Ambas defendem que afastar as crianças das mídias, oferecendo a elas outras formas de entretenimento, como as brincadeiras que proporcionam trocas entre iguais, é ideal para o seu desenvolvimento integral e harmônico.

Comentou-se, a afirmação de Penteado²⁴ (2000, p. 117) que lembra que o acesso da população às mídias, especialmente à televisão, é “amplo, irrestrito e prazeroso” e precisa ser considerado pela escola, se o que se pretende é uma educação que considere as experiências

²⁴ Capítulo 1, p. 44

significativas dos alunos. Defende-se aqui que não se trata de ignorar essa realidade ou suprimir o acesso às tecnologias, mas sim oferecer outras experiências, que possam ser tanto ou mais significativas. Hortélio acredita que uma mudança de conduta na educação, possa gerar mudanças nesse quadro, e espera que

“os meninos de hoje com tudo o que eles veem na mídia, aqui e, ali, com as comparações que podem fazer tendo o mundo à sua disposição através dos meios de comunicação, possam retomar nossas matrizes, e transformar nossa história, com certeza, de maneira surpreendente!...” (HORTÉLIO, abril, 2009).

Também Subtil (2006, p.147) comentou o papel da escola e a necessidade de oferecer alternativas musicais que fujam das músicas “do momento”, a que os alunos já têm acesso, independente da ação do educador. Acredita-se que o repertório tradicional da infância pode enquadrar-se nessas alternativas. Então, por que não brincar com as crianças na escola, local onde encontram seus pares, ensinando brincadeiras cantadas tradicionais, que além do prazer, trazem consigo a beleza da língua, do ritmo, da alma do povo que as inventou, as características do povo brasileiro, como propõe Lydia Hortélio?

Quanto à supervalorização das atividades que se voltam ao uso do intelecto na escola, é importante lembrar que o “pensar” não é a única capacidade a ser desenvolvida. É preciso voltar a atenção também para o fazer e o sentir, para a vivência “com o corpo” não apenas numa dimensão abstrata, como geralmente acontece, mas para a vivência direta. Da mesma forma, problematizar o conteúdo televisivo, como foi sugerido por alguns autores, reforça a intelectualização do ensino, que deve ceder lugar às experiências “corporais”. Hortélio opta por levar a brincar, cantar, movimentar-se, dançar, ou seja, agir em vez de apenas falar.

Nas colocações de Lydia Hortélio e no trabalho das professoras, aqui entrevistadas encontram-se afeto, cumplicidade, iniciativa, motivação, enfim, vida e arte. Na proposição de intelectualizar o ensino de música, essa parte boa corre o risco de se perder. Não se trata de não usar o

intelecto, mas nem sempre esse é o aspecto mais importante. Arte é vivência profunda de uma experiência de vida e para que essa experiência possa ser vivida na escola, pelo “ser-humano ainda novo”, é preciso “uma forte vontade política, bem como a dedicação incondicional de todos nós professores de música, que desejamos trabalhar pelo desenvolvimento espiritual da Nação que sonhamos” (HORTÉLIO, abril, 2009).

2.3 A PESQUISA

*Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto
do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil*

Walter Benjamin

Não se pode terminar este relato que enfoca Lydia Hortélio e suas posições acerca de Educação musical e Cultura da Infância sem lembrar a sua outra face – de pesquisadora. Lydia Hortélio, por ser fascinada pelas manifestações culturais brasileiras, em especial as da Bahia e do seu município natal – Serrinha, desenvolve interessante pesquisa sistemática, em que desvela uma face desse Brasil encoberto.

Para efeito de sistematização, dividem-se, aqui, as pesquisas de Hortélio em dois temas principais: a Cultura Tradicional da Infância e a Comunidade Rural da Zona da Grota Funda, sertão da Bahia.

Conforme enunciado no início deste capítulo, as pesquisas que Lydia Hortélio vem desenvolvendo na área da cultura popular, especialmente as manifestações da Cultura da Infância, cuja coleta, levantamento e documentação vêm acontecendo há mais de quarenta anos, principalmente no município de Serrinha, na Bahia, gerou a produção de dois CDs. Um trabalho de documentação e recriação, que busca descobrir na Música Tradicional da Infância, as várias vertentes da Música da Cultura Brasileira, com suas raízes ibéricas, indígenas e africanas, pro-

curando manter suas características estruturais. *Abra a Roda, tin dô lê lê...* traz canções de brincadeiras, brincos e contos populares de diferentes épocas e lugares do Brasil, resultado do registro feito durante os cursos para professores que vem ministrando em vários estados da Federação. E *Ó, Bela Alice...* que mostra brinquedos do repertório de sua tia Alice Hortélio da Silva, menina em Serrinha/BA no começo do século XX, e falecida na mesma cidade em fevereiro de 2009 com 103 anos, cuja pesquisa faz parte de um levantamento da Música Tradicional da Infância no município de Serrinha, que chegou a registrar pouco mais de 600 brinquedos com música...

Ambos os CDs vêm sendo utilizados por vários educadores – dentre eles esta pesquisadora, em suas aulas de música, atualmente no interior de São Paulo – e recebidos com grande entusiasmo pelas crianças, que se identificam muito naturalmente com o repertório. Essa identificação deve-se ao fato de serem músicas de criança, criadas por crianças, e que correspondem, portanto, às suas necessidades de desenvolvimento, segundo Hortélio (abril, 2009):

“[...] não é à toa que no repertório extraordinário da Cultura da Infância, a quantidade de brinquedos que trazem palavra, cantiga e ritmo é enorme. Eles impõem, impregnam de ritmo as ações dos meninos, porque eles assim necessitam para passar além das limitações de espaço e tempo, fazer exercício de seu poder criador e configurar suas formas de cultura. A música lhes é necessária, o exercício do ritmo no corpo e com o outro. Se a gente compreende o significado e reconhece a importância que isso tem, tem que haver consequência, e a consequência é, muito simplesmente: levar a Brincar!”

Em seu estudo das canções e brincadeiras da infância no município de Serrinha/BA, Lydia dividiu o século em quatro partes, de vinte e cinco em vinte e cinco anos, com três informantes para cada período. Pesquisou pessoas da ‘aristocracia’ da cidade, que moravam no centro, na praça, dentre elas a menina Alice, tia da etnomusicóloga, nascida em 1906, a própria

Lydia; pessoas da periferia da cidade, que se identificavam muito mais com o repertório da zona rural; e pessoas da zona rural, propriamente dita (portanto, três representantes de cada época e três segmentos sociais). Com esse material, foi possível perceber a evolução da Música Tradicional da Infância em sua terra, conforme ela mesma explica:

“Tia Alice foi a geração mais antiga que pude alcançar. É interessante observar que, com Tia Alice, é o reino da melodia, e ver que as meninas são as portadoras da música da infância. Tia Alice tem uma quantidade enorme de rodas de verso, último gênero de música que surge na infância. Olha só, 25 anos depois, na minha geração, existem rodas de verso também, mas não são tantas quanto no tempo de Tia Alice. Uma menina que Tia Alice criou, que nasceu em 1950, ainda tem menos do que eu, e os meninos de hoje, só Meu limão, meu limoeiro. Foi diminuindo através dos tempos. Em Tia Alice, o brinquedo de mão era muito simples, poucos gestos, era o máximo de movimento que acontecia. Dá pra imaginar aquelas meninhas com vestido engomado, cinturinhas apertadas e fita no cabelo. Agora, é uma profusão de gestos, de movimentos, uma libertação do corpo! Os meninos de hoje, estão em pé de igualdade, tanto menino como menina brincam de tudo, entendeu? Até a minha geração, não havia menino em brinquedo de menina.”

Para poder divulgar essa evolução, Lydia Hortélio pretende gravar um novo CD, com brincadeiras atuais. Durante a entrevista, a pesquisadora comentou o fato de que, hoje, as crianças brasileiras não estão mais entoando as cantigas, apenas dizem as palavras no ritmo enquanto brincam a brincadeira, dando-se por satisfeitas, “não sei se se dão conta de que não estão cantando, ou seja, de que não enunciam o perfil da melodia e, com isso estão perdendo o costume de cantar”. Ela enfatiza a necessidade de recuperar esse talento humano, e informa de como pretende inserir o canto em seu novo CD.

“...Este “rap dos meninos” é um fenômeno curioso que merece atenção, mas a melodia de origem, tão diferenciada, de expressividade tão particular, me parece muito significativa também, e vale à pena ser cultivada. Tenho idéia de fazer um disco com as duas pontas: Tia Alice e hoje, depois de cem anos... A necessidade de expressão corporal é muito forte hoje em dia, é importante ser valorizada, mas eu acho que vale apontar, até como documento, a beleza da melodia de Terezinha de Jesus ou Atirei o Pau no Gato, em sua exatidão histórica., mostrando as duas possibilidades. Uma é tão verdadeira quanto a outra. Esse é o disco que estou pensando em fazer agora”.

Hortélio acredita que a Cultura da Infância oferece repertório rico e adequado para a educação musical das crianças. Observar a evolução da música da infância através dos tempos traz importantes subsídios para o estudo e esta prática. Mais do que isso, as pesquisas, a observação, o registro são indispensáveis para a preservação da memória, tantas vezes negligenciada.

2.3.1 A MÚSICA DA CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA

O Brasil está escorrendo pelos nossos dedos...

Lydia Hortélio, abril, 2009.

O alerta de Lydia Hortélio utilizado como epígrafe desta parte do trabalho mostra sua preocupação em relação a um rico material da cultura brasileira que, literalmente, “está escorrendo pelos dedos”, pelo descaso em se pesquisar a tradição e a adesão a modismos e produtos culturais vendáveis. De acordo com ela, a Música Tradicional da Infância faz parte de um corpo de conhecimento ainda maior, que é a Cultura da Criança, assim definida por Lydia Hortélio:

Entendendo-se Cultura Infantil como as experiências, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si a ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos Brinquedos de Criança, teremos que buscar a compreensão da Música da Cultura Infantil dentro deste mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade, como dimensões da vida na complementaridade e inteireza.

Os Brinquedos com música fazem parte da vida da Criança desde muito cedo. Aos acalantos e brincos da mais tenra infância, de iniciativa materna, seguem-se as lengalengas e parlendas, onde os primeiros gestos da melódica infantil se insinuam a par com o elemento rítmico da palavra. E, aos poucos, vão chegando os Brinquedos Cantados, cuja ação dinâmica, com suas variadas qualidades de movimento, talha uma música de caráter e perfil diferenciados. Finalmente, surgem as Rodas de Verso, verdadeiros ritos de passagem, em que o conteúdo poético, a atmosfera própria e a movimentação, mesmo guardando dimensões da Infância, apontam, cada vez mais, a expressividade da nova etapa a ser vivida. (2004, p. 1)²⁵

Em poucas palavras, Lydia Hortélio explicou qual é o tipo de material recolhido por ela e disponibilizado aos professores que frequentam seus grupos de professores em formação de educação musical. Ela sugere que cada professor se transforme num pesquisador a partir do próprio levantamento que realiza, sobre o tema: “Os brinquedos de minha infância”, registrando letra, melodia, como se brinca, num trabalho de “arqueologia sobre nós mesmos”. Depois, diz, pode-se perguntar aos mais velhos, à mãe, à avó e outras pessoas de seu convívio, acerca do repertório que elas próprias cantavam, ampliando esse registro. Ao desenvolver esse tipo de trabalho, chega-se facilmente à conclusão de que o repertório da infância do País é enorme, “suficiente para educar as nossas crianças”. Só ela recolheu em Serrinha, sua cidade de origem, cerca de seiscentos brinquedos com música. “É preciso construir uma educação musical brasileira”.

Sarmiento (2005a, p.12) vale-se dos aspectos da diversidade social, econômica e cultural das culturas infantis. Considerando-se as ideias da etnomusicóloga, dentre esses aspectos situam-se a valorização da cultura local, o “descobrimento” das raízes de cada um, da formação

²⁵ Curso *lato sensu*: *Capacitação Docente em Música Brasileira*, Universidade Anhembi-Morumbi. O mesmo trecho encontra-se disponível via internet em: www.casaamarelafestas.com.br/proposta/textos.

do povo em cada localidade, e a importância das pesquisas, que podem ser realizadas por todo professor, na medida em que entende o valor de se perseguir esses objetivos.

Pode-se verificar em vários pontos do relato de Lydia Hortélio que não apenas a evolução da música, mas aspectos históricos, geográficos, culturais podem ser reconhecidos nas cantigas infantis:

“A gente aprende a geografia na escola, que tem a região Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul. São palavras, mas o que é mesmo o Nordeste? O que é o Norte? É a cultura de cada um desses lugares. É o contexto da natureza de cada um desses lugares, que também molda a música, que molda o ritmo, que molda a maneira de ser das pessoas. Então, pela música você vai chegar a todo esse conhecimento, porque a música reúne tudo nela. Então é importante ter na escola mesmo a música brasileira; naturalmente que isso não deve virar um nacionalismo barato, não é isso. É porque a língua que a gente fala, a língua mãe, que a gente aprendeu no peito da mãe, quando ela cantou uma canção de ninar (hoje em dia não tem quem cante), ouve-se aquela língua pela primeira vez e aí vai se formando um laço pela língua, que tem uma importância muito grande. Temos que fazer com que as pessoas se expressem na língua mãe e na sua língua mãe musical, que carrega o ritmo, maneira de ser, o caráter próprio de cada canção.”

É fácil perceber os elementos que formaram o povo brasileiro estudando sua música, conhecer aspectos da história que fazem parte da vida de todos, mas passam despercebidos:

“Minha avó, quando se casou levou como dote uma menina, Luizinha, Tia Luizinha como ficou conhecida (antes da Abolição dos Escravos). Eu não a conheci. Ela ficou de idade na família. Criou os dezesseis filhos de minha avó. Tia Alice, assim como minha mãe, contava muitas histórias, tudo aprendido com Tia Luizinha. É a mesma coisa que a África entrando com o leite materno no Brasil. O povo não sabe

disso. Eu, cantando uma dessas cantigas pra um amigo meu, que é antropólogo, ele me disse: ‘-Você sabia que está cantando em banto?’ Eu respondi: ‘- Eu não, pensei que fosse uma corruptela’. É essa a cantiga que aparece na história do peixe. Tia Alice não conseguiu lembrar da história, mas lembra da cantiga. Ela morreu há um mês atrás [fevereiro/2009], com 103 anos, e até poucos dias antes de partir ela cantava essa cantiga. Então veja o que está no repertório da música da infância. A gente sempre quer levar coisas pra cima dos meninos, e não sabe o que está no sangue, nas heranças espirituais da raça. É preciso a gente ir fundo nessas coisas, com amor, com paciência, pra ir buscar o Brasil, saber quem somos”.

Hortélio destaca, também, a necessidade de pesquisar e conhecer a música Tradicional Infantil que traz as características da formação do povo brasileiro.

“Nós temos os índios de várias etnias, nós temos o negro, nós temos a Ibéria. Isso vai dar nuances diferentes em todos os lugares. A educação musical no Brasil está esperando. Não se pôs o ouvido ainda. Na medida em que a gente for lá nessa mina, vai ser extraordinário, enriquecedor. Imagine quando tudo isso novamente se misturar, porque tudo isso que a gente encontra é o resultado da miscigenação e de uma hibridez cultural de muitas facetas, muitas dimensões, e hoje, com rádio, televisão e nossa facilidade de aproximação vai haver outras misturas ainda, então, quem tem profundidade sobre essas coisas vai nos instrumentar para uma compreensão muito mais aprofundada da cultura brasileira.”

Ainda sobre a falta de pesquisas na área no País, ela complementa:

“O que é o sergipano? É só uma palavra. Na hora que você souber os brinquedos cantados em Sergipe, no Maranhão, em Goiás, no Rio Grande do Sul, começa-se a

conhecer o Brasil. Os meninos da Bahia cantam uma cantiga: ‘Dois passarinhos, domine . Caiu no laço, domine. Dai um beijinho. E um abraço. No Maranhão, eles dizem: Se dois anjinhos, dominó. Tão bonitinhos, Dominó.’ É a mesma coisa e é diferente também. Eu acho que a gente tem que mexer nisso, que é de uma riqueza extraordinária, e um aprendizado da terra, da cultura, do homem que se formou e está se formando aqui.... E importante a gente se enveredar pelo caminho da pesquisa primeiro, porque todo mundo esqueceu, ninguém sabe como é mais. Tem algumas cantigas que estão em todos os discos que a gente compra por aí. Não precisa comprar dois ou três, que é tudo a mesma coisa: O Meu chapéu tem três pontas, Teresinha de Jesus, não sei o quê. Em 2005 eu tive a felicidade de ganhar a bolsa da Vitae e passei o ano buscando a música da infância em Serrinha. Eu já tinha levantado de minha tia Alice, a minha mesma, vinte e cinco anos depois; tinha começado com a menina que minha tia Alice criou, nascida nos anos 50. Qualquer município do Brasil tem a mesma coisa. Eu digo sem ir lá. Você tem que saber do que se trata para ir buscar.”

Esses relatos vão ao encontro do pensamento de Kishimoto (2008, p. 149), que salienta e importância de “enriquecer o imaginário da criança brasileira” com aspectos da cultura brasileira, suas lendas sobre a fauna, a flora, as festas populares, os personagens típicos. A autora fala em “abrir as portas da cultura” introduzindo elementos de todas as regiões brasileiras.

O mercado, a escola e as políticas públicas fazem parte da administração simbólica da infância, e, inseridas na sociedade condicionam as culturas infantis. Sarmiento (2005b, p. 373) salienta a alteridade das culturas infantis em relação aos adultos. A criança tem uma maneira própria de interpretar a sociedade em que está inserida, ela cria e recria em convivência com seus pares e com os adultos. A pesquisa de Hortélio, que cobre um período de mais de cem anos, mostra cantigas e brincadeiras inventadas por crianças, além de outras, criadas para elas pelos

adultos, ou ainda cantigas de trabalho, incorporadas ao repertório dos pequenos, que traduzem esses aspectos apresentados por Sarmento.

A seguir, apresentam-se algumas canções que fazem parte do trabalho de Hortélio, cujas partituras foram cedidas por ela. Julga-se importante apresentá-las, para exemplificar o repertório que é problematizado aqui. As observações a respeito dessas canções foram baseadas em anotações tomadas em oficinas e cursos ministrados pela etnomusicóloga, dos quais participou esta pesquisadora, além de informações colhidas na entrevista.

O repertório tradicional da infância tem várias origens: pode-se aprender por tradição, através da mãe, da avó; pode ser criado pelas próprias crianças, ou, inventado por adultos, que inventam para a criança. A música da infância é recitada, cantada; enquanto fala, é fácil notar o ritmo da palavra, os contrastes, o movimento. É uma música para ser brincada. Nela pode-se constatar a presença das várias vertentes de formação do povo brasileiro. “É possível fazer um mapa da Música Brasileira, a partir das estruturas, formas e gêneros da Música Tradicional da Infância” (abril, 2009).

Em sequência linear, aparecem, em primeiro lugar, as cantigas de ninar e os brincos, que acontecem muito cedo, já quando a mãe muda a inflexão de sua voz para falar com o bebê. “Mesmo que ela não cante, só tome o bebê nos braços e balance, essa transferência de um pé para o outro, este balanço, respirando junto, já é música”.²⁶ Escolheu-se como exemplo de cantiga de ninar: *Dan,dan squidin Dan*.

²⁶ Comunicação pessoal em aula, Abraorff, setembro de 2009.

DAN - DAN, SQUIDIN - DAN

CANÇÃO DE NINAR

Pesquisa e transcrição Lydia Hortélio

Informante: Alice Hortélio

Serrinha - BA

Calmo

Dan - dan, S - qui - din - dan -

S - qui - din - dan - dan, S - qui - din - dan -

S - qui - din - dan - dan, S - qui - din, - S - qui - din

S - qui - din - dan -

Os brinquedos dos pequenos, de três ou quatro anos, acompanham o desenvolvimento da criança, à medida que ela se apropria do próprio corpo: *Meu periquitinho verde*. Quando se canta *assim, assim*, fazem-se gestos ritmados, em diferentes partes do corpo da criança.

MEU PERQUITINHO VERDE

BRINQUEDO DOS PEQUENOS

Pesquisa e transcrição Lydia Hortélio

Informante: Alice Hortélio
Serrinha - BA

The musical score is written in 2/4 time and consists of five staves. Each staff begins with a treble clef and a 2/4 time signature. The melody is simple and repetitive, with lyrics written below the notes. The lyrics are in Portuguese and describe a green parrot sitting on a branch and making rhythmic movements.

Meu pi - ri - qui - ti - nho ver - de

sen - ta - do no meu jar - dim

com su - a a - si - nha a - ber - ta o le - le

fa - zen - do as - sim, as - sim o le le

fa - zen do as - sim, as - sim

Seguem-se os brinquedos de mão, que apresentam uma linguagem de movimento bem desenvolvida. O brinquedo escolhido é o *Ai-ona, ona-ê*, um brinquedo rítmico-melódico, pois tem uma melodia definida, em terça menor, marcada pelas palmas que lhe emprestam uma força rítmica muito clara, mesmo tendo um caráter muito doce, quase de uma cantiga de ninar.

AI ONA, ONA - Ê BRINQUEDO DE MÃO

Pesquisa e transcrição: Lydia Hortélio

Salvador - BA / 1988

Acupe de Brotas

Ai o - na. o - na ê

Ai mi - ni, mi - ni ma

Ma - car - rão com tu - ti - fã

Tu - ti - fã iã - iã

Pa - pa - ga - iã - iã

U - ni se - pe, se - pe, se - pe

U - ni so - pe, so - pe, so - pe

U - ni su - pe, su - pe, su - pe

Nos dias de hoje encontramos muitos brinquedos de mão entre as crianças, mas veja-se Hortélio (abril. 2009):

“No meu tempo eu conheci (só) um: Uma velha muito velha... A minha tia Alice tem: Ta tará tatí. Ta tará ta ta. O dela é mais inocente ainda. Você vai pro recreio de uma escola hoje, quando chega a época, que aqui na Bahia é em agosto, setembro, é uma febre! A quantidade de textos diferentes que eles criam, recriam, aproveitam, tiram até de anúncios da televisão [...] muito rico.”

Meu belo castelo é um brinquedo de roda, de escolha.²⁷ A música do Brasil, na cultura popular é toda em compasso binário. Esta canção é quaternária, tipicamente ibérica. Na estrutura da música, percebe-se a presença de outras culturas, como observa Hortélio:

“Eu encontrei no repertório de Tia Alice, uma cantiga que existe em toda América Latina, Meu Belo Castelo. Como chegou a Serrinha? Pelos colonizadores. Encontrei uma outra versão em Cuiabá. Então você vê que a história do nosso povo, do nosso continente está guardada, velada no repertório dos brinquedos de criança, aí está guardada a identidade do nosso país, de cada região. É uma maneira da gente se conhecer reciprocamente, se é que se pretende uma integração nacional”.

²⁷ Brinquedos de escolha são aqueles que envolvem escolha de companheiros, para o desempenho alguma função no jogo. geralmente por parte da criança que iniciou o brinquedo,

MEU BELO CASTELO

BRINQUEDO DE RODA

Pesquisa e transcrição Lydia Hortélio

The musical score is written on four staves, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The time signature is common time (C). The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across multiple notes. The first staff contains the lyrics 'Meu be - lo cas - te - lo'. The second staff contains 'Ma - ta, ti - ra, ti - ra - ro'. The third staff contains 'O nos - so é mais be - lo'. The fourth staff contains 'Ma - ta, ti - ra, ti - ra - ro'. The melody is simple and repetitive, with a long note followed by a series of eighth notes.

Meu be - lo cas - te - lo

Ma - ta, ti - ra, ti - ra - ro

O nos - so é mais be - lo

Ma - ta, ti - ra, ti - ra - ro

As cantigas de trabalho incorporam-se ao repertório infantil na medida em que são cantadas pelos adultos como acalantos ou nas brincadeiras. É o caso de *Macaco pisa o milho*.

MACACO PISA O MILHO BRINQUEDOS DOS PEQUENOS

Pesquisa e transcrição: Lydia Hortélio

Informante: Nice Oliveira
Fazenda Grota Funda - Serrinha -BA

The musical score is written in 2/4 time on a single treble clef staff. It consists of four lines of music, each with a corresponding line of lyrics underneath. The melody is simple and repetitive, using a mix of eighth and quarter notes. The lyrics are in Portuguese and describe a monkey stepping on corn. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Ma - ca - co pi - sa o mí - lho Plô - plô, plô

No pi - lã da sa - pu - ca - ã Plô - plô, plô

Ê - le pi - sa e - le ces - sa Plô - plô, plô

Na bar - ra da su - a sai - a Plô - plô, plô

Finalmente, citem-se as “rodas de verso”, brinquedo melódico típico da zona rural, que marcam a passagem das crianças para a vida adulta. Inicia-se com um refrão ou estribilho, e então, com a mesma melodia do refrão, uma pessoa da roda canta um verso, seguido novamente do refrão. Há, portanto, um momento individual que pode ser de criação do verso, ou de uma escolha, e o momento coletivo, em que todos juntos repetem o refrão. Os versos são em redondilha maior²⁸. O caráter dessas canções pode variar bastante. Destacam-se as rodas “líricas” em contraste com as rodas de “dispique”, uma espécie de desafio, que devem ser respondidos, muitas vezes com humor. Apresentam-se dois exemplos, um de cada gênero:

REMADOR ENCOSTA A BARCA RODA DE VERSO

Pesquisa e transcrição: Lydia Hortélio

Informante: Alice Hortélio, 1906
Serrinha -BA

Re-ma - dor en - cos - ta_a bar - ca

Que_as me - ni - nas que-rem pas - sar

Mas e - las dizem, ai, ai não sou da - qui, ai, ai

Não sou da - qui, sou do Pa - rá

²⁸ Versos em redondilha maior são aqueles que possuem sete sílabas.

VAMOS APANHAR LIMÃO, Ô JOÃO

RODA DE VERSO

Pesquisa e transcrição: Lydia Hortélio

Informante: Alice Hortélio, 1906

Serrinha -BA

Roda de verso

Va-mos a - pa - nhar li - mão, ô Jo - ão

Ôi! Va-mos a - pa - nhar li - mão

Va-mos a - pa - nhar li - mão, ô Jo - ão

Ôi! Va-mos a - pa - nhar li - mão

verso

Me - ni - na tu quer ir va - mos ô Jo-ão

Que eu te pas - so no ri - o

Da ba - i - nha fá - ço o mas - tro ô Jo-ão

Da fá - ca fá - ço um na - vío

2.3.2 ZONA RURAL: A COMUNIDADE DE GROTA FUNDA, NO SERTÃO DA BAHIA

O brinquedo é um organismo vivo: vive da música, da palavra, do movimento e do outro.

Lydia Hortélio (2004).

As Bandas de Gaita marcaram o início das pesquisas de Lydia Hortélio que, aos poucos, foi compreendendo a real dimensão daquela música e a necessidade de estudá-la inserida na comunidade a que pertencia. Grota Funda fica a cerca de quatro horas de Salvador. Sua população tem origem indígena – índios cariri – que se misturaram com brancos e negros. Na época em que as pesquisas foram feitas, viviam da lavoura, e vendiam seus produtos nas feiras da redondeza. Trabalhavam no sistema de batalhões, ou seja, reunindo-se para desenvolver seus trabalhos. As práticas religiosas eram as da Igreja católica, utilizadas nos moldes da cultura popular, numa religiosidade espontânea.

“[...]a Cultura Popular é uma segunda Infância. Tem todas as dimensões da Infância, eles fazem tudo em roda, eles se dão as mãos, eles cantam, eles dançam, eles vivem em comunidade, estão sempre com o outro, em todas as dimensões da vida. Eu vi nessa comunidade que estudei em Serrinha, a Grota Funda, que brinca menino, moça, rapaz, senhoras, jovens e senhoras velhas. Eu conheci mulheres com mais de 70 anos que pulavam numa roda como meninas de 7 anos, e homens que brincavam na roda de samba desafiando o outro com versos e o outro tinha que responder, tanto dançavam como tinham que responder com versos. A gente não tem essa cultura em nossa universidade, uma pena! Qual de nós, hoje, faz um verso ou, rapidamente, responde a um desafio poético? A gente saiu do corpo e da sensibilidade para uma cabeça sem ligação com o corpo e a sensibilidade, e ficamos como que paralisados. Os meus melhores amigos, na Europa, dos tempos em que eu vivia lá, diziam que a esperança da humanidade estaria conosco, que tínhamos Cultura Popular ainda, e que o Novo viria do hemisfério sul. Naquele tempo eu não podia entender, compreendo melhor por quê.”

Hortélio observou aspectos da vida da comunidade de Grotas Funda e comenta:

“[...]Eu queria mostrar isso: que aquelas pessoas que vivem em contato com a Natureza e em comunidade, o que quer dizer, quando eles trabalham, trabalham conjuntamente, quando plantam, plantam conjuntamente, quando colhem, colhem conjuntamente, quando tecem, quando oram, tudo conjuntamente. Não têm expressões individuais. Não tem cantor de banheiro (Hoje em dia nem temos mais). Eu queria mostrar essa saúde cultural. Onde se vive em comunidade, as gerações não têm conflitos. Agora estive lá há pouco tempo, lá na roça, e vi que está tudo diferente! As meninas novas não sabem mais brincar de nada, não brincam. O orgulho desse prefeito é dizer que tem energia (na zona rural), todos têm televisão. E a escola, é o professor que vem da cidade, ensina os brinquedos da cidade. (Para preservar) seria necessário documentar”.

Fonterrada (2004, p. 41), citada no capítulo anterior, lembra o caráter integrador do homem ao seu ambiente, presente das sociedades orais, como é o caso da Grota Funda pesquisada por Hortélio. Trata-se de um modelo que se aproxima do sistêmico, preconizado por Capra (2005), em que prevalecem o trabalho em equipe e a colaboração.



FIGURA 2 - Gaitas: Sertão da Bahia.



FIGURA 3 - Gaitas “Finas e Grossas”.



FIGURA 4 - Banda de Gaitas.

Os participantes chamam de gaita a uma flauta vertical, de bisel, de madeira ou tubos de PVC. Com afinação em mi, são construídas em duas alturas – finas e grossas. Quanto à formação instrumental, as bandas contam com dez ou doze instrumentos, que se dividem da seguinte forma:

- *cantoria*, executada por duas gaitas mais agudas, que fazem a primeira e a segunda voz;
- *acompanhamento*, em duas vozes, realizado por duas gaitas mais graves;
- e *pancadaria*, por um prato e instrumentos de couro, como as zabumbas, tocadas por quatro músicos em dois naipes - eles usam uma baqueta e uma vareta, chamada bacalhau, para rebates no couro de baixo - e uma caixa, percutida com duas baquetas. Segundo informação de Lydia Hortélio, as bandas não existem mais, mas ela pretende reviver essa tradição, com a gravação de um CD, que contém as canções que foram registradas. A seguir a transcrição de uma dessas melodias, *Eu bem disse a meu bem*, é de Ingo Goritzki e a edição de Elisa Goritzki. Lydia Hortélio pretende, também, desenvolver um projeto para o aprendizado dessas gaitas, nas escolas municipais de Serrinha. Os instrumentos podem ser construídos em tubos de PVC e, para aprendê-lo, Lydia sugere a aplicação do mesmo processo que os músicos da Grota Funda usavam, por observação e repetição, sem necessidade do uso da leitura musical.

EU BEM DISSE A MEU BEM

SAMBA

Recolhida por: Lydia Hortélio

Transcrita por: Ingo Goritzki

Edição: Elisa Goritzki

Tradição Musical da Grota Funda - BA

The musical score is arranged in three systems, each with five staves. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The instruments are labeled on the left of each staff: 1a Cantoria, 2a Cantoria, Centro Baixo, Caixa, Bombo, and Pratos.

System 1 (Measures 1-8): The vocal parts (1a and 2a Cantoria) enter with a melody. The instrumental parts (Centro Baixo, Caixa, Bombo, and Pratos) provide a rhythmic accompaniment. The Caixa part features a continuous eighth-note pattern.

System 2 (Measures 9-16): The vocal parts continue their melody. The instrumental parts maintain their rhythmic accompaniment. The Caixa part continues with its eighth-note pattern.

System 3 (Measures 17-20): The vocal parts conclude their melody. The instrumental parts continue their rhythmic accompaniment. The Caixa part continues with its eighth-note pattern. The score ends with a final measure where the Caixa part plays a single eighth note, and the other parts are silent.

“Agora estou com um sonho que quero botar as gaitas na escola. Não sei no que vai dar. É um brinquedo aquilo [...] na mão do menino que faz o rap, que faz isso, que faz aquilo, o que ele vai fazer daquilo eu não sei, não me pertence mais, eu só dou o chute na bola. Então, a gente tem que infundir no povo brasileiro outra vez, as formas de sentimento que o povo inventou. E nós que alisamos os bancos das universidades deveríamos tentar fazer isso, descobrir, porque só fazendo a gente vai saber, não tem jeito, não tem passado. Até agora a gente só implantou métodos baseados em experiências de outras culturas. Extraordinárias, mas aqui tem muita coisa pra se ver. Tem aqui até fórmulas que desapareceram. Toca um tempo e depois acaba. Tem uma geração de capoeira, tinha um mestre aqui de trinta anos atrás, notável... os cantos que ele cantava ninguém canta mais. São outras cantigas, outras batidas. E a história disso tudo? Por que tem que cair no esquecimento? É uma coisa muito bela. Eu acho que a beleza é atemporal. As pessoas têm mania de dizer que é velho, já passou. Eu acho que isso é um pouco de descuido, de descaso, porque a beleza é possível. Se for verdade isso que eu estou dizendo, eu tenho medo, porque não tem ninguém fazendo isso, pensando isso. Será que eu tenho razão? Eu tenho pra mim que eu não posso deixar de fazer. Eu encontro alegria em ir atrás disso, muita beleza, vida também. [...] Eu acho que o ser humano é mais do que isso e o brasileiro é mais do que está se vendendo. Quem sabe num futuro próximo pode-se inferir alguma teoria disso”.

A narração da educadora é cheia de vida e a todo momento aparecem as cantigas, especialmente, quando se refere ao repertório da zona rural:

“Você quer ver uma coisa linda? Tem um brinquedo que é uma roda, e dentro da roda uma criança com olhos vendados. A roda canta:

*‘Minha rolinha
Do belo mansidão
Vou ver minha rolinha
Lá em cima no sertão’*

Aí se abaixam e alguém diz: Uuuuuh!

A criança que está no centro vem pra descobrir quem era. Se ela diz ‘Silvia’ e era Silvia mesmo, ela tira a venda e vai para a roda. Silvia vai para o centro e recomeçam. Se ela não acertar, errar, a roda canta:

*Errou, errou, errou!
Errou meu caçador
A noite foi escura
A pombinha avuou.*

Uuuuuh!’

Aí ela vem e começa tudo de novo, enquanto durar. É uma coisa linda e as pessoas não conhecem. Nem lá em Serrinha. Fica restrito à zona rural”.

MINHA ROLINHA DO BELO MANSIDÃO

BRINQUEDO DE RODA

Pesquisa e transcrição: Lydia Hortélio

Mi - nha ro - li - nh
 Do be - lo man - si - dâc
 Vou vê mi - nha ro - li - nh
 Lá em ci - ma no ser - tã
 Vou vê mi - nha ro - li - nh
 Lá em ci - ma no ser - tã U

Er - rou, er - rou, er - rou
 Er - rou meu ca - ça - dẽ
 A noi - te foi de es - cu - rr
 A ro - li - nha a - vo - ou
 A noi - te foi de es - cu -
 ro A ro - li - nha a - vo - ou

Lydia Hortélio apresenta um posicionamento claro e coerente em seu depoimento e consegue transmitir com clareza os valores que amparam seu trabalho, suas atitudes, e posições políticas e filosóficas. Por meio de seu trabalho incansável de pesquisa, ela defende uma educação musical voltada para a cultura da própria criança, suas brincadeiras e canções, e para a cultura popular que, segundo ela, trazem à tona não só a identidade, mas a essência do que é música. Com profundo respeito pela Criança e pela Música, ela defende seus princípios e pode-se dizer que, dentro de seu campo de atuação, é detentora do que Bourdieu (2004) chamou de “capital específico”, que a torna merecedora de reconhecimento por seus pares. Esse autor contrapõe ao capital dito “social”, ligado à ocupação de posições dentro de instituições científicas, o “capital específico”, mais exposto a contestações, uma vez que não se fazem inovações sem rupturas.

Para terminar, as palavras do poeta Fernando Pessoa (1972) na poesia sempre lembrada por Lydia Hortélio:

*“Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
no degrau da porta da casa
Graves como convém a um deus e um poeta
E como se cada pedra
Fosse um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão”*

Salvador, abril de 2009.

3

Professores:
processos de formação e atuação



A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Antonio Nóvoa (2000)

Em vista do que já se discutiu, e da experiência de Lydia Hortélio, é interessante observar como a música da Cultura Tradicional da Infância aparece em algumas propostas pedagógicas.

Neste capítulo, apresenta-se um estudo multicaso com intuito de analisar a atuação de três professoras – Josete, Luciana e Elaine – que não tiveram formação inicial formal em música, mas que trabalham esse conteúdo. Não apenas trabalham música, mas têm seu trabalho reconhecido nos meios onde atuam. O uso do nome real de cada uma delas foi autorizado, e elas tiveram acesso prévio ao conteúdo do texto.

Os casos têm as narrativas como base, e trazem um conhecimento a respeito da vida do ponto de vista dos sujeitos que narram. Procurou-se estabelecer aspectos específicos de cada caso e também aspectos comuns, tecendo-se comentários à luz da bibliografia especializada. Um diálogo constante entre a educação musical e a educação no sentido amplo do termo se fez necessário.

Diversos educadores musicais, como Bellochio (2000), Figueiredo (2004; 2005) e Fonterrada (2007; 2008), dentre os quais a autora deste trabalho, defendem a formação musical de professores polivalentes que atuam na Educação Infantil, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental como uma possível estratégia, como vem sendo exposto aqui. Neste caso, os educadores musicais atuariam na formação desses profissionais, orientando e acompanhando os trabalhos em sala de aula.

A Lei n. 11769 /2008 prevê a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas. Considerando-se a música como área importante no desenvolvimento integral da pessoa, e partindo-se do princípio segundo o qual os professores dos anos iniciais do ensino fundamental (AI) e da educação infantil (EI) são responsáveis por esse desenvolvimento integral dos educandos, acredita-se que caberá a eles ministrar aulas de música. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a) indicam o estudo das seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. A música aparece como um dos componentes da disciplina Arte e, portanto, pode ser desenvolvida por eles. Para que esse papel possa ser restabelecido, precisam de formação adequada. Acredita-se na importância fundamental da atuação desse profissional na construção do conhecimento musical pelos educandos. Marisa Fonterrada (2008) destaca que:

[...] há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe com objetivo de estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar e das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons, além do “instinto de um sabujo”, para farejar bibliografia e materiais que possam auxiliá-lo nessa prática. (p. 276)

Valer-se do seu próprio repertório da infância, partindo depois para a troca entre parceiros e a pesquisa, como sugere Hortélio, enquadra-se perfeitamente nessas atividades de que fala Fonterrada e que o professor de classe pode desenvolver.

O compositor e educador inglês John Paynter (1972, p. 10) diz que não é em apenas trinta minutos por semana, na aula de música, que as crianças têm contato com a música, mas durante todos os dias com seus professores, e Lydia Hortélio concorda com essa afirmação:

“[...]Não é o professor que entra 50 minutos por semana que vai levar música pra vida dessas crianças. É a professorinha de primeira, segunda, terceira e quarta

série, que canta com seus alunos todo dia. [...] Isso é que comunica, que contagia. [...] nós devíamos preservar a tendência natural do homem brasileiro de ter a música como linguagem, expressão...” (HORTÉLIO, abril, 2009)

As colocações desses autores reforçam a importância do professor de classe na formação global dos alunos, já que ele tem contato contínuo com as crianças organizando e integrando seus saberes. Para a criança, é o professor da turma sua principal referência na escola, pois com ele desenvolve vínculos afetivos importantes no processo de aprendizagem. Entretanto, para que possam desenvolver música em sala de aula precisam de formação, uma vez que a maior parte deles não teve aulas de música durante a educação básica ou no curso de Pedagogia. Mesmo considerando a proposta de Hortélio, na qual os professores se valeriam da Cultura da Infância, essa premissa da formação continuaria válida, pois como ela mesma observa, existem algumas dificuldades que precisam ser superadas: “[...]essa cultura desapareceu quase completamente. Só os mais velhos, ou nas regiões mais longínquas é que as pessoas ainda sabem o repertório” (HORTÉLIO, abril, 2009). Logo, é preciso trazer esse repertório até os professores, ou ampliar e diversificar o repertório já existente.

O Relatório Jacques Delors (1998, p. 103-17), estudo que lançou as bases da educação para o século XXI, ressaltou a importância da “Educação ao longo de toda a vida”, que, nesse caso, é apresentada não apenas como uma forma de acompanhar as inovações proporcionadas pelas rápidas transformações da sociedade da informação, mas como a necessidade de vencer esse novo desafio. Unir esforços de especialistas na área musical e professores de classe, tornando-os parceiros nesse processo, pode ajudar no desenvolvimento da área de Educação Musical, como destaca Fonterrada (2008):

Assim, na presente circunstância, acredita-se que, ao se propor que pessoal não habilitado assuma algumas funções que deveriam pertencer ao educador musical, não se está prejudicando a profissão, mas, ao contrário, mostrando sua importância, o que, a médio prazo, poderá provocar seu revigoramento (p.288).

No que diz respeito à formação de professores, considerou-se não apenas a formação acadêmica inicial, que no caso dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil se dá geralmente nos cursos de Pedagogia, mas também a formação continuada. Deu-se especial atenção à área musical, já que esta investigação considera a possibilidade de os professores de classe ministrarem esse conteúdo. Foram realizadas entrevistas narrativas, no local de trabalho das professoras, em agosto e setembro de 2009, com duração de aproximadamente uma hora, além do registro com os alunos. As classes em que atuam as professoras foram filmadas, durante suas atividades musicais. Com a professora Josete foram realizadas duas entrevistas: a primeira delas, no início deste projeto em 2008, e a segunda, nos moldes descritos, porém, a entrevista foi realizada no horário de aula, com os alunos presentes. Com a professora Luciana houve uma entrevista e outro encontro, este apenas para filmagem com as crianças. A entrevista da professora Elaine deu-se em sua classe, no horário em que os alunos assistiam a outra aula; as crianças foram filmadas a seguir.

É importante estudar a trajetória de professores e sua formação, pois: “Apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais”(LIBÂNEO, 2004, p. 77)

Foram focalizados aspectos da infância das professoras, seu interesse pela música, sua formação e experiência profissional. Levou-se em conta não apenas a aprendizagem que se realiza num tempo e espaço determinados, mas todo processo de construção da pessoa, como ensina Maria da Conceição Moita (in: NÓVOA, 2000)

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (p. 115)

Na educação musical vários são os autores que discutem a aprendizagem musical em espaços não escolares (ARROYO, 2000; HENTSCHKE, 2001; SOUZA, 2000; WILLE, 2005). Entretanto, não há um consenso sobre a terminologia empregada para designar a modalidade dessa educação. Alguns referem-se à educação escolar e não escolar; outros preferem chamar de formal à educação escolar, ou aquela regulamentada em espaços específicos para o ensino de música e, ainda, as práticas que ocorrem no contexto da cultura popular, considerando que existem formalidades nessas práticas (WILLE, 2005, p.40). A aprendizagem musical nos contextos do cotidiano fora da escola é chamada informal, não oficial, não escolar. As abordagens sociológicas mostram que o ensino da música precisa considerar os vários contextos em que a educação musical ocorre, dentro e fora do ensino formal. De acordo com Arroyo (2000, p. 79), é preciso considerar não apenas o produto musical, mas o processo envolvido nessa produção, já que a prática musical supõe algum tipo de educação musical.

Neste trabalho, as diferentes modalidades de educação serão tomadas a partir das definições de Libâneo (2000), que leva em conta a educação de maneira geral. Para ele, são duas as dimensões da educação: a intencional– que engloba a educação formal e não formal– e a não intencional– também chamada informal ou paralela. A educação escolar é o melhor exemplo de educação formal, pois é planejada intencionalmente, estruturada e organizada de forma sistemática. Já a educação não-formal inclui atividades com intenção pedagógica, mas pouca sistematização ou organização. A educação informal acontece independente da intencionalidade; inclui tudo o que faz parte da vida individual ou grupal, embora não existam objetivos conscientemente estabelecidos. A vida social, política, econômica, a família, a rua, tudo isso produz efeitos educativos, mesmo sem essa finalidade prévia.

Como já foi exposto na Introdução, de 2004 a 2007 a autora deste estudo trabalhou no Centro de Convivência e Trabalho de Paraisópolis, dando aulas de Musicalização para diversas turmas, de idades variadas. Essa instituição faz parte das obras sociais do Mosteiro São Geraldo, Colégio Santo Américo para quem então prestava serviços. Dentro do colégio funciona

uma escola de música, Espaço Esterháza, que além do ensino de instrumentos musicais a alunos do colégio e da comunidade em geral, desenvolve um projeto com os alunos de Paraisópolis; o trabalho citado fazia parte desse projeto. Dentre as turmas atendidas estava a da Professora Josete, na faixa etária de 6 a 8 anos. Nessas aulas, todos os educadores responsáveis pelas classes acompanhavam as crianças nos trabalhos de música. Entretanto, o resultado obtido pelos alunos da classe de Josete chamou a atenção da pesquisadora. A professora repetia as atividades desenvolvidas nas aulas de música em outros momentos, para que não esquecessem de nada. Aproveitava algumas brincadeiras, danças ou letras de canções para suas aulas, reforçando a alfabetização ou a matemática. Com isso, a apropriação da música pelas crianças acontecia de maneira mais efetiva, tinha um significado especial. A atitude dos alunos de outras turmas não seguia o mesmo padrão. É evidente que a vivência musical foi importante e trouxe benefícios para todos, mas é indiscutível que os alunos de Josete tiveram um aprendizado mais significativo.

Isso despertou a curiosidade da pesquisadora, que resolveu conhecer melhor a vida e o trabalho dessa professora, que não tem formação musical convencional, mas demonstra grande interesse pela área, buscando sempre melhorar seus conhecimentos. Josete Gaspar Faria é um exemplo de que a professora sem formação musical formal pode usar música em seu dia a dia na escola, de forma criativa.

3.1 JOSETE



Nascida em Viana, a cerca de duas horas de São Luís do Maranhão, em 23 de abril de 1961, sempre participou ativamente de festas religiosas e populares, muito frequentes em sua cidade. Como ela mesma diz: “Nasci dentro de um festival”. Terceira filha de uma família numerosa, oito irmãs e quatro irmãos, cresceu ajudando a

organizar festas e bailes. Seu pai era comerciante. Perto do lago, atração da cidade, possuía uma mercearia, e ao lado dela, um grande galpão coberto de palha, onde se realizavam os bailes. A mãe, costureira, confeccionava roupas e fantasias para os eventos da cidade, como as festas religiosas em louvor a Nossa Senhora Aparecida, São Gonçalo, o Bumba meu Boi, as Vaquejadas. As crianças ajudavam a bordar essas fantasias, e brincavam fazendo roupas de papel ou retalhos. O pai possuía a melhor ‘radiola’ da cidade, com boas caixas de som e suas festas eram muito concorridas. Às vezes, a música era ao vivo; usavam principalmente instrumentos de sopro, além de banjo e violão. Seu tio, responsável por uma escola de samba em uma cidade próxima, vinha animar as festas, e ela se encantava com o clarinete, que ele tocava muito bem.

“Eu fui crescendo no meio de toda essa festa, principalmente o Bumba-meu-boi, que no Maranhão é uma das festas mais bonitas! Na Festa Junina, não é como aqui, muita quadrilha, lá tem de tudo. Eu sempre vivenciei. A minha avó tinha uma casa na praça, uma das principais praças da cidade, numa cidade que não é tão grande como São Paulo, mas muito rica de cultura, Viana. Nessa praça aconteciam quase todos os eventos, e você pode entrar e sair a hora que quiser. Em São Luis tem um bairro que se chama Madre Deus; é um bairro que encanta todo mundo, é o bairro das festas, das danças, e cultura ali, tem de sobra! Inclusive o Boi Barrica nasceu ali no bairro da Madre Deus.[...] Não tem essa coisa de fechar um lugar e fazer o boi pra arrecadar dinheiro não, é na praça. Eu já presenciei 20 bumbas no mesmo lugar. Vem de outra cidade, tipo um festival. Lá, eles fazem a festa de acordo com a época. Se é carnaval, eles fazem o Bicho-terra. O Bicho-terra tem as bandas que tocam as marchas de carnaval e os bonecos, que se vestem pra dançar naquela noite.”

Havia o hábito de fazerem as “promessas”, que tinham a função de cura ou agradecimento, e a família da professora empenhava-se em cumpri-las:

“Minha mãe sempre fez promessa, minha tia, também. É assim: se minha filha está doente faço a promessa para que ela se recupere. Vou fazer um Boi, e aí faço tudo aquilo, encomendo tudo. Aquela pessoa que faz o Boi, como minha mãe que fez a promessa pra minha irmã, ela tem que chamar os dançarinos, muitos vem de fora. Se contrata um Boi que vem de outra cidade tem toda despesa da alimentação, tem que ter lugar pra eles dormirem. Minha mãe fazia a Festa de Nossa Senhora Aparecida também, porque ela fez a promessa. A minha irmã teve a febre do empaludismo e ficou muito mal, então minha mãe fez a promessa e fez a festa vários anos na cidade.”

Salienta a participação da família em todos os eventos, que faziam parte de suas vidas:

“[...] Eu cresci com a dança e a música, porque minha família tem muitas pessoas que tocam instrumentos. Tenho um tio que tocava todos os instrumentos de sopro; tinha um outro que era muito craque, como dizem as crianças, nos instrumentos de cordas. E assim, quando eu vou pra lá eu fico encantada! Eu já ficava quando era criança e hoje mais ainda; eles já têm idade, e eu vejo ainda neles, aquele amor pela dança e pela música. O meu pai teve várias casas de festas. O meu tio era fundador de uma escola de samba [...] A gente sempre participava. Ele fazia questão que a família estivesse ali presente.

A todo momento fica evidente a valorização da participação familiar nos acontecimentos da comunidade:

“Minha família sai num bloco “os nadinha”, porque eles saíam sem fantasia, com a roupa que estivessem usando, então deram o nome de “os nadinha” e esse bloco

hoje em dia carrega muita gente atrás. A Prefeitura providencia um carro e eles ficam em cima, tocando, é um trio e você entra do jeito que estiver. [...] A saída era do comércio de meu pai e o retorno também. Ali tinha um barzinho do lado onde eles se juntavam, continuavam tocando.”

A educação musical de Josete, durante a infância e a adolescência, aconteceu de maneira informal, por meio da vivência da cultura popular, cujas práticas faziam parte de seu cotidiano. A religiosidade espontânea da família, que pagava promessas por meio da organização de festas em louvor aos seus santos de devoção, imprimia uma importância peculiar àqueles eventos. Ela não foi introduzida ao aprendizado dos instrumentos musicais nessa época, mas demonstrava sensibilidade e interesse.

Josete veio para São Paulo quando estava no ensino médio, com objetivo de continuar os estudos, cursar uma faculdade, preocupação de seu pai. Entretanto, isso não aconteceu logo. Ela se casou aos dezenove anos, e logo teve o primeiro filho. Morava no Jardim Ranieri, ao lado de uma creche. Lá, trabalhava como voluntária, junto às crianças, organizando as festas. Mesmo quando tinha outro emprego, numa empresa que prestava serviços à companhia telefônica, a Telesp, realizava, nas horas vagas, seu trabalho voluntário. Depois, a creche firmou um convênio com a Prefeitura, e então ela passou a trabalhar nessa instituição como efetiva. Daí em diante, passou a dedicar-se exclusivamente à educação. Em 2003, concluiu o Curso de Pedagogia. Hoje tem três filhos já adultos, Emerson, Kelly e Jéssica e um neto de dois anos. Trabalha no CCTP, Centro de Convivência e Trabalho de Paraisópolis, com crianças de 9 e 10 anos, onde desenvolve, juntamente com outras atividades curriculares, projetos com danças da cultura popular como o Cacuriá, o Coco e o Carimbó.

Segundo Josete, as aulas ministradas pela autora deste trabalho em sua classe, ajudaram-na a descobrir novas maneiras de usar a música, e perceber seus benefícios. Ela lançou mão de outras idéias, a partir do que foi desenvolvido: os nomes das notas musicais foram usados por

ela para que as crianças construíssem palavras, entendessem o que é uma sílaba. Os alunos eram convidados a tocar no xilofone, as notas cujas sílabas usassem para formar palavras, e ver que som conseguiam com a combinação. Se a palavra construída com as sílabas das notas musicais fosse ‘lado’, essa criança tocaria as notas lá e dó. Cada criança que conseguisse formar uma palavra, poderia ‘experimentá-la’ no xilofone, o que foi um bom estímulo para elas, de acordo com a professora.

“As crianças ficam mais disciplinadas, percebem que são capazes de realizar muitas coisas, melhoram a atenção, a coordenação. Numa brincadeira de mãos, por exemplo, elas têm que se concentrar para não errar, e dão o melhor de si, pois é divertido. Acontecem também muitas trocas, um ajuda o outro”.

Verifica-se que algumas das funções da música são destacadas em seu comentário, entre elas a função disciplinadora. Embora a professora Josete não faça uso da música com objetivo de transmitir ordens ou obter “bom comportamento”, constata-se em suas aulas que as atividades musicais trazem benefícios no que se refere à ordem e à organização.

Muitos agentes educacionais acreditam na função disciplinadora da música. Essa visão tem raízes na história da formação docente no País, como mostra Rosa Fuks (1991), que investigou a prática musical na extinta Escola Normal.²⁹ Suas conclusões, embora se refiram a uma época distante, ainda explicam o atual procedimento dos docentes, em grande parte das escolas do País. A falta de cuidado com os aspectos musicais no canto coletivo (quando existe), sem levar em consideração alguns fatores técnicos essenciais à prática da música, tais como: afinação, ritmo ou tessitura adequada à voz infantil, entre outros, vem do fato de que não há intenção estética ou expressiva na prática da música, que tem como

²⁹ A Escola Normal (Ensino Médio) era a instituição responsável pela formação dos docentes para compor os quadros do ensino primário no País (hoje ensino fundamental, ciclo 1). A primeira Escola Normal foi fundada em 1834, em Niterói, RJ. Com a LDB 9496-96, passou a ser requerido nível superior para todos os docentes, exigência que entrou em vigor em 2006, extinguindo-se os cursos de magistério.

objetivo unicamente transmitir ordens, o que evidencia sua função disciplinadora. Segundo a mesma autora, a escola se vale de alguns “elementos de persuasão” para dominar a situação pedagógica, numa forma camuflada de poder. É como se as “musiquinhas de comando”, como a autora nomeia essa prática, reforçadas com gestos e o diminutivo, empregados ao se dirigir ou se referir à criança, fosse a maneira encontrada pela escola para “abrandar o peso institucional”. (p. 69)³⁰

Esse pensamento encontra-se arraigado em muitos profissionais, e faz-se necessário superar o equívoco que ele representa, para que se possa desenvolver a linguagem sonora e musical da criança na escola. A formação que se pretende deve levar a

[...]um fazer musical com criação, invenção, novos e instigantes arranjos sonoros, improvisações, composições; com apreciação musical significativa que incorpora novos padrões musicais e desenvolve o espírito crítico; com conhecimento e reflexão sobre contextos e fatos históricos que ampliam o conhecimento de diferentes culturas. (FERNANDES, 2009, p.24)

Embora a professora Josete sempre tenha utilizado recursos musicais em suas aulas, novas possibilidades se abriram, e além dos cursos ligados à cultura popular, que ela já frequentava, Josete procurou outros, mais voltados ao ensino da música propriamente dita. Assim, ao longo de sua trajetória, participou de diversas oficinas e cursos, como os oferecidos pelo Teatro Escola Brincante; Henrique Menezes no Morro do Querosene; e mais recentemente, Abraorff – Associação Orff Brasil; Teca Oficina de Música, entre outros. Sempre que pode, procura melhorar e ampliar seus conhecimentos na área, para passá-los aos alunos.

³⁰ Rosa Fuks fez um estudo sobre o ensino e utilização da música em seis Escolas Normais do Rio de Janeiro.



FIGURA 5 – Professora Josete, dançando com seus alunos

A formação musical de professores dá-se, geralmente, em oficinas, cursos e projetos de formação continuada. Existem espaços formadores de importância, na área, pois proporcionam aos docentes que os procuram um excelente apoio para sua prática. Entretanto, observa-se informalmente que esses espaços, em geral, são procurados apenas por aqueles professores que demonstram interesse especial pela área da música, dispondo-se a investir na ampliação de seus conhecimentos. Mas, não é essa a regra geral, daí a necessidade de se desenvolver programas de apoio nas próprias unidades escolares, ou redes de ensino. A presença de um educador musical nas escolas, que dê conta da formação musical dos professores, acompanhando e auxiliando-os no desenvolvimento de seus projetos, parece uma alternativa viável.

[...]A capacidade de refletir sobre a própria prática é um ideal a ser perseguido, mas, no momento, difícil de ser realizado. Sendo assim, para que os objetivos sejam atingidos, é preciso que haja suporte, supervisão e cursos de capacitação e aperfeiçoamento docente. (FONTEERRADA, 2008, p. 261)

Em 2008, a professora Josete resolveu aprender a tocar flauta doce (ocasião da primeira entrevista), porém não lhe foi possível frequentar aulas. Então, ela resolveu chamar à sua classe

alunas de sua instituição que participam do “Projeto Sinfônico” junto à escola de música associada a eles. Na sua classe, eles tocam para todos ouvirem e então ela pede que lhe dêem explicações de como se toca. As crianças da sua turma se divertem ao vê-la recebendo ‘lições’ de uma criança. Ela diz a eles, que não teve oportunidade de aprender quando pequena, e que nunca é tarde. Destaca o fato de aqueles alunos terem um saber que ela ainda não tem. Com isso, já conseguiu no segundo semestre (2008) tocar alguma coisa, e muitas crianças de sua classe começaram a aprender também. Com relação ao que acontece a seu redor, ela diz:- “Eu não deixo perder, aproveito tudo”. Em 2009, Josete conseguiu trazer uma professora especialista até sua classe, e toda a turma passou a ter aulas semanais. Agora começam a ler a partitura musical.

De acordo com Arroyo (2000, p.17), que sugere a análise por meio de um olhar antropológico, estudantes e professores de uma mesma turma devem trocar experiências num clima de reciprocidade: os professores levam suas experiências à sala de aula, ao mesmo tempo em que aprendem com seus alunos. A professora Josete mostra essa atitude de forma clara em sua classe. Também Lydia Hortélio comenta a questão da postura do educador (cap.2, p.72), da necessidade de considerar o que o aluno traz e estabelecer diálogo com ele, deixando de “jogar coisas prá dentro dos meninos”.

Na formação de professores, essa troca de experiências é fundamental. A atividade docente proporciona um conhecimento pessoal, a partir da análise e interpretação da própria prática. Estas recomendações afinam-se às do professor Koellreutter (apud KATER, 1997, p.132) apresentadas na Introdução deste estudo, que sugerem “aprender do aluno o que ensinar” e considerar as peculiaridades de cada pessoa, cada grupo, cada contexto.

Embora não tenha formação musical convencional, sempre vivenciou a música de uma maneira global, participando dela nos mais diversos contextos. Na cultura popular, as artes não aparecem dissociadas da vida. Elas se apresentam como parte de um todo, e não fazem sentido separadamente. Assim, música, dança, encenação, brincadeiras, roupas, decoração, adereços, tudo é importante para a realização de um determinado evento. Com a criança acontece da mes-

ma forma. Daí a importância do trabalho ser apresentado para os pequenos dessa maneira, sem dissociar uma coisa da outra. Ou seja, não é preciso separar o ritmo das palmas, que se batem numa brincadeira cantada, da canção que se canta ou da maneira de brincar. Tudo faz parte de um todo, e não deve ser fragmentado.

Para Hortélio, conforme suas declarações (no cap.2, p.104), “a Cultura Popular é uma segunda Infância”, pois tem todas as suas dimensões; “eles fazem tudo em roda, eles se dão as mãos, eles cantam, eles dançam, eles vivem em comunidade, estão sempre com o outro, em todas as dimensões da vida...” Considera fundamental conservar a capacidade de usar o “corpo e a sensibilidade” e não apenas a “cabeça” e acrescenta: “a gente saiu do corpo e da sensibilidade para uma cabeça [...] e ficamos como que paralisados”. Nessas palavras entende-se a importância de se incluir este segmento na escola.

O ambiente observado na sala de aula de Josete era descontraído, e seus alunos mostravam-se interessados pelas colocações da professora durante a entrevista. Suas atividades musicais incluem a dança, a percussão e o canto da cultura popular, e, embora fora do contexto de origem, provocam o envolvimento dos estudantes de forma semelhante àquela descrita por Arroyo (2000, p. 10), ao referir-se aos meninos congadeiros que pesquisou em Uberlândia (MG): “envolvimento intenso, corpo solto e expressão de prazer”, fato que, geralmente, se observa nos contextos de aprendizagem não formal, ligados às manifestações da cultura popular. No caso de Josete, trata-se de uma escola, uma sala de aula, portanto, um contexto formal de aprendizagem. Pode-se concluir que as práticas musicais desses estudantes são relevantes para eles, carregadas de significado. “As práticas de ensino e aprendizagem musical como reprodutoras e produtoras de significado, conferem ao ensino e aprendizado de música um papel de criador de cultura (compreendida segundo GEERTZ, 2008)” (ARROYO, 2000, p.15).

Por ocasião da segunda entrevista, em 2009, Josete fez questão de mostrar o portfólio que registra o projeto realizado em 2007, “*Grupo A dançando Cacuriá*”, cujas etapas foram acompanhadas por esta pesquisadora. Confeccionada com muito capricho, a caixa que guarda

o documento “*é uma imitação da Caixa do Divino, e a capa do álbum, uma réplica da cortina usada no dia do espetáculo: eu fiquei pensando como fazer essa caixa. Aí fiz em forma de mochila prá ficar fácil carregar*”, colocando-a a tira-colo.

Com a alegria de ter finalizado um trabalho que realizou com muito empenho, folheia o portfólio, chamando atenção para cada detalhe:

“Aqui o passo a passo do projeto. O Cacuriá é todo colorido! Este aqui é um grupo de crianças lá do Maranhão. Eu trouxe pra incentivar. Eu quis mostrar que tem os adolescentes, os adultos, que não têm idade pra se dançar o Cacuriá. E Teté, que há tantos anos está firme no Cacuriá.

Este aqui é todo o processo, desde o começo. A história da cabaça, eles montando as palavras, eles conhecendo mais sobre o Cacuriá.

Essa é a pesquisa que eles fizeram com os pais pra saber quem conhecia e dança. Eles mesmos que pesquisaram, lembra? Olharam no mapa e grifaram as cidades onde mais se dança o Cacuriá. Pesquisamos na Internet também. Olha a Bruna, lembra da Bruna? Aqui eu estava apresentando os instrumentos, a Caixa do Divino. Aqui, trabalhando a coordenação, pra poder pegar no instrumento. As baquetas, que me acompanham sempre. Essas flores, coloquei aqui porque no Cacuriá usa-se muito, flores e flores! Neste dia você estava, lembra? O Henrique (Menezes) veio falar do Cacuriá.”

Josete faz questão de mostrar que as atividades musicais em sua classe aparecem integradas com as demais áreas do conhecimento:

“Aqui quando a gente já estava na fase das músicas, trabalhando a interdisciplinaridade, a gente não fica só com a dança. A gente trabalha tudo o que aparece na música e acaba entrando em várias disciplinas.

Aqui ele está fazendo a escrita, tá vendo? Do Meu guará, muito linda! E aqui o Lobo guará. O engraçado é que quando o Lucas foi ao Ibirapuera viu o pássaro e falou pro pai: ‘- Olha, é o guará’ (pássaro). Ai nós fizemos uma entrevista com ele. Outra música, o Cata-vento, que eles retratam aqui. Eles fizeram os desenhos de acordo com a letra. Aqui a coreografia da dança. Esta é O Beija-flor! Foi muito legal! Eles colocaram uma água adocicada ali (na janela) e eles (beija-flores) vinham; então, eles vivenciaram a realidade e depois passaram pro papel. Eles tinham 6, 7 anos. Agora, estão maiores, uma parte no grupo da tarde, um pouco aqui.

Aqui é a outra, O Peixe traioto. Também pesquisaram na Internet. E aqui nesta folha, Peneira Xerém, ela não terminou o desenho, mas dá pra ter uma ideia da Peneira, que eles gostam tanto!

Ai, que lindo! Eles retrataram eles mesmos, dançando! Aqui eram os ensaios, quando eles estavam aprendendo as músicas e a gente começou a ensaiar (fotos). A exposição. Eu montei um quartinho pra guardar tudo: as roupas, os acessórios. Aqui a apresentação, o grupo Pé no Terreiro veio e dançou com a gente. Foi daí (do grupo Pé no Terreiro) que surgiu a idéia de fazer com as crianças, achei que tinha tudo a ver com eles [...]. Essa caixinha aqui nós demos de lembrança no final da apresentação.

Aqui, o próprio desenho deles, que a gente fez o convite, o nome de todos e as fotos do grupo. Foi muito legal, a gente ganhou um prêmio com esse projeto”.

Por meio da leitura desse pequeno trecho é possível perceber como a professora conduziu o projeto e qual o seu posicionamento ante o objeto de estudo, bem como a importância que confere a tudo o que diz respeito a esse objeto.

O tema escolhido para o trabalho deste ano (2009), com a faixa etária de 9-10 anos foi “Dança Brasil”.

“Eu vi que ficava difícil pra eles se localizarem. Eles falavam: - Meu pai é do Norte. Eu perguntava: ‘- Mas o que é o Norte?’ Na verdade, era o Nordeste, e eles falavam Norte. Cada um no seu lugar, não é?[...] Numa das nossas caminhadas, eu vi um mapa que fizeram aqui na rua de trás. Eles tiraram alguns barracos e colocaram uma área de lazer, e lá desenharam um mapa enorme! Eu pensei: - Vou começar por aqui. Levei o mapa pra sala. Pra fazer danças do Norte, do Nordeste, do Centro- Oeste, do Sudeste, do Sul, nada melhor que o mapa. O lugar que eu percebi, de onde veio a maioria dos pais de alunos daqui foi o Nordeste, então começamos pelo Nordeste”.

A professora Josete, da mesma forma que Lydia Hortélio, acredita na importância de se conhecer a cultura de cada região, pois assim as informações que, às vezes, pouco têm a ver com o mundo das crianças, tornam-se mais significativas para elas. O aprendizado de elementos da cultura como a dança e a música podem conferir outro sentido aos conteúdos ensinados apenas por meio de textos (v. cap.2, p.108).

A indagação feita por Hortélio foi exatamente a mesma que moveu Josete a desenvolver esse projeto com os alunos. Partiu da música e da dança de cada região; dificilmente uma criança que viveu esse processo vai esquecer quais os estados que compõem cada uma das regiões brasileiras. Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul, deixaram de ser apenas palavras para eles.

A segunda entrevista deu-se na sala de aula de Josete, com ela juntamente com seus alunos, pois havia a intenção de registrar a turma durante a realização das atividades. Numa das paredes, uma estante com instrumentos de percussão, como pandeiros, alfaias, zabumbas, afoxés, xequerês, caixas, caixas do divino, tambores, xilofones, além das flautas. Pelos cantos, bonecos construídos por eles, o Boi, a Burrinha, e outros personagens e adereços usados nas diferentes coreografias que o grupo preparara. Na parede, o enorme mapa e o estudo dos estados de cada uma das regiões, suas danças, culinária e outras características.



FIGURA 6 – Instrumentos musicais na sala da Professora Josete

“Depois do Maranhão estudamos alguma coisa de Pernambuco. Qual é a dança de Pernambuco? ‘– O frevo’. Quando se dança o frevo lá em Pernambuco, em que época, quem lembra? ‘- No carnaval’. Então a gente tem aqui a sombrinha, de um aluno que trouxe diretamente de Pernambuco. A Ludmila está se preparando, não é Ludi? Na mostra cultural ela vai ensinar para os visitantes. Vem cá Ludi. Esta é a Ludi, meu braço direito aqui da sala (abraçando). Dança tudo! Me passa até a perna! Pega o pandeirinho Ludi, toca aí um pouquinho pra gente ver”.

A menina começou a tocar um ritmo de samba, rápido. A professora entrou cantando o Carinhoso, de Pixinguinha e, imediatamente ela retardou o andamento para acompanhá-la, sem titubear. Em seguida, o grupo mostrou um pouco do que aprendeu:

“Nós fizemos o Bumba-meu-boi, o Maracatu, o Samba de roda, o Cavalo marinho... Tanto o grupo da manhã quanto o da tarde, eu faço o mesmo trabalho. Só que daí divido, vou deixar o grupo da manhã apresentar este, o da tarde aquele”

“Fizemos essa boneca ali. Eles deram o nome de ‘Boneca Preta’. Tem uma senhora aqui, que é uma defensora da cultura negra, a Raquel Trindade. Aí resolvemos fazer a Raquel Trindade. [...] Colocamos cabelos bem branquinhos, saia de chita, lenço. Ela chegou e disse: - A primeira coisa que eu vi aqui foi essa boneca que tem a minha cara! Ela amou!”

Paulo Freire destaca a importância do espaço nas situações educativas: “Precisamos conotar o espaço de trabalho com certas qualidades que são, em última análise, prolongamentos nossos” (1994, p.158). Para ele, o cuidado com o espaço revela aos alunos o cuidado do educador consigo próprio, com sua própria disciplina.

O trabalho realizado no Centro de Convivência já é conhecido pelas escolas da redondeza, e o grupo é convidado a se apresentar em várias delas:

“ Veio um pessoal aqui, do Colégio São Nicholas, e queriam fazer uma troca de oficinas. Aí a Jéssica (filha) me ajudou com as adolescentes a mostrar o Carimbó. Todo mundo só queria fazer a nossa oficina: - Ah, vamos ver a dança de Belém do Pará, foi um sucesso!

[...] Depois dançamos no Céu do Campo Limpo, [...] e logo em seguida, convidaram a gente pra representar o Brasil no Colégio Graduado, essa escola aqui em cima, o colégio americano. E aí eles só puderam brilhar lá também, receberam muitos aplausos.

[...] Agora mesmo recebemos outro convite pra dançar o Bumba-meu- Boi no Embu das Artes, fazendo um trabalho com as crianças de lá.”

[...] No Colégio Santa Maria, [...]a gente levou o Coco, o Cacuriá e o Carimbó. Estava um dia muito gostoso lá com as crianças e quando elas dançam o Cacuriá, elas dançam para que os outros assistam; mas também teve um momento de

integração, e aí dançamos o Beija-flor, para que eles pudessem estar com a gente, dançando. E foi maravilhoso! Eles fizeram a Festa Junina deles baseados nessa oficina[...]”.

Josete preocupa-se com sua formação musical, buscando melhorar:

“Eu não sou formada em música, dança, o que eu faço é ir buscar. Eu vou apresentar tal dança, eu vou buscar. Pretendo fazer dança, mas ainda não deu, então eu faço cursos no Teatro Brincante, já fiz um pouquinho de música na Teca, conhece? No Morro do Querosene, eles são maranhenses, eu estou sempre com eles. Foi lá que eu vi o Cacuriá. Eu, inclusive, sou do Maranhão, mas aquele gosto pelo Cacuriá, tive aquela ligação aqui. Achei tão bonito porque lá no Maranhão, antes, as senhoras é que dançavam. Depois que terminava a Festa do Divino é como se fosse um “lava prato”, elas davam esse nome. Terminou, então as caixeiras queriam se divertir. Então, o Laureano que é ‘o cara’ do Cacuriá, que fundou, infelizmente não está mais aqui, já faleceu, deixou o Cacuriá pra D. Teté dar continuidade. D.Teté ainda mantém os grupos de Cacuriá”.

Procura manter-se fiel à tradição, criticando as mudanças ocasionadas pela indústria cultural.

“Agora, o que está existindo muito em relação às danças, a gente percebe muita apelação. Essa coisa cultural tão linda! E o que a gente faz aqui é manter isso. Eles começaram a trocar as roupas. Não tiraram a chita, mas começaram a encurtar as roupas. A gente quer manter o que era antes, as pessoas vestidas de verdade. E as crianças adoraram o Cacuriá. Você vivenciou todo o processo da dança”.

A vivência da cultura popular na infância parece ter sido um fator decisivo para a postura da professora Josete diante da educação. O valor que atribui à música, bem como a disposição em aprender sempre, são fatores fundamentais, que podem explicar o bom desempenho de seus alunos.

3.2 LUCIANA



Luciana Nascimento dos Santos nasceu em São Paulo, mas seu pai e sua mãe vieram da Bahia. Embora não tenha tido muitas referências musicais em casa, pois não havia o hábito de cantar, dançar ou tocar, lembra-se de que o pai, já falecido, gostava muito de assistir ao programa “Viola, minha viola”, na TV Cultura. Lembra-se também de quando foi à Bahia visitar a família, o pai pegava a sanfona e tocava: “ele gostava muito”.

“[...] Não tinha (prática musical) no cotidiano da minha casa, mas eu acordava, ele (o pai) já estava com o rádio ligado enquanto se arrumava pra trabalhar, ouvindo a viola dele. Era uma referência, mas não tinha instrumentos em casa, nada”.

Luciana teve sua formação inicial no Magistério, cursando o CEFAM.³¹ O curso, com duração de quatro anos funcionava em período integral e oferecia uma bolsa de um salário mínimo aos participantes. A carreira não foi escolha de Luciana: a mãe não queria que ela cursasse o colegial perto de sua casa, preferindo um curso técnico que, segundo ela, poderia oferecer um futuro melhor para a filha.

³¹ CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Já extinto, formou sua última turma em 2005.

“E aí eu fui pro CEFAM; a melhor coisa que ela (a mãe) pôde fazer por mim, uma escola mesmo! Depois eu fiz a Pedagogia, mas só foi acrescentar o que eu tinha feito no CEFAM, que pra mim foi melhor que a faculdade”.

O primeiro emprego deu-se numa escola pequena, perto de sua casa. Depois foi para Paraisópolis, CEI Santa Escolástica, onde ficou por seis anos:

“[...] foi também uma escola pra mim, já formada, enquanto profissional. Inicialmente trabalhei com crianças bem pequenas, 2, 3 anos. A partir do momento que comecei a trabalhar com crianças de 6 anos, fui acrescentando outras formas de trabalho. Trabalhava com projetos pequenos, como “identidade”, por exemplo; trabalhava com eles essa questão da identidade deles, dentro do local deles, Paraisópolis, referências das famílias, enfim... Aí, em 2006 eu comecei a ir pelo caminho da música, porque eu estava interessada em fazer alguns cursos. Eu sempre tive “essa coisa” pela música. Se ia contar uma história, qualquer coisa, já tinha instrumentos na sala. Eu não tinha noção de como tocar um violão, mas eu sempre trazia o violão pra sala e sempre colocava uma coisa ou outra, nas histórias que eu contava pra eles. Eu tinha uma queda pela música, que aparecia no trabalho com as crianças também”.

O interesse pela área levou Luciana a procurar cursos para desenvolver essa “queda pela música”:

“[...]Aí fui fazer os cursos. O primeiro foi no Brincante, dirigido pelo Antonio Nóbrega. Fui fazer percussão e danças brasileiras. Paralelo ao Brincante fui conhecendo outras pessoas, e lá dentro também, que conheciam um curso ou outro, e fui

fazendo um rol de amigos, vamos dizer assim, que foram abrindo outros caminhos: ‘Vamos fazer esse curso ali? Você já fez este? Vamos fazer aquele outro?’ E aí eu fui bebendo daquilo tudo e não parei mais”.

Apesar de usar os conhecimentos que foi adquirindo nos cursos, Luciana sente a necessidade de voltar-se mais para as crianças com quem trabalhava, buscando subsídios para explorar melhor o potencial daquela faixa etária:

“Paralelamente a isso conheci o trabalho da Teca (Teca Alencar Brito, Oficina de Música), e fiz também cursos com ela. Abriu mais ainda o leque de possibilidades em sala de aula, porque o que eu fazia no Brincante eu usava em sala com as crianças, mas com a Teca foi dando subsídios maiores para o trabalho com crianças pequenas. Não que eles fossem ‘cobaias’, vamos dizer assim, mas eu fui vendo como a criança constrói o conhecimento musical, qual a possibilidade que ela tem de criar, não é ‘assim’, a criança tem sua criatividade, suas possibilidades. O trabalho com a Teca abrangeu bastante isso, como trabalhar em sala de aula, com essas coisas mais específicas. Fiz também outros cursos que ajudaram nisso, como o Curso Orff”.

“[...]A questão da música era muito forte. Não era tudo o que eu aprendia que eu levava. ‘Isso dá pra levar, isso não’.fui aperfeiçoando com o fazer. Um ano eu levava um projeto X. Aí no outro ano, já acrescentava mais alguma coisa. Vou fazer desse jeito!”

Luciana ressalta a importância de desenvolver o que aprendia nos cursos com seus alunos em sala de aula. Por meio desse paralelo, pôde observar a criança executando as atividades musicais e ver como ela constrói seu conhecimento musical. Verificou que a criança não apenas

imita modelos pré-estabelecidos, ela cria, e quando bem conduzida, as possibilidades de criação se ampliam. “Fui aperfeiçoando com o fazer.”

“Em 2006 eu fiz com eles um projeto de música. Tudo eu resolvia com as crianças, até o nome do projeto. Um falava: ‘-Vamos chamar assim?’ A gente anotava e depois fazia uma eleição. Tudo era criado com eles. Fui fazer o resgate cultural, as músicas que eles ouviam.... Eu ainda não tinha o contato com a Teca; era mais o Brincante mesmo. Paraíso-polis é uma comunidade em que muitas famílias vieram de outras regiões, e as lembranças estão achatadinhas, guardadinhas, esquecidas, então fizemos um trabalho de resgate. Daí eu trouxe as músicas do Palavra Cantada. Dentro do Projeto a gente estudou quem era o Paulo, quem era a Sandra, aí calhou, eles puderam vir aqui, gravaram o DVD.”

Ela enfatiza o papel do seu aprendizado nos cursos para a evolução de seu trabalho na escola:

“Em 2007, eu já estava com mais subsídios, da Teca. A gente fez um projeto com outra turma já. ‘A gente quer estudar com a Luciana prá tocar pandeiro’, já havia toda uma expectativa por conta das outras turmas que já vinham. Aí o projeto ficou Criasom, e eu até me lembro da Mônica falando ‘- criança criando som’. Foi fantástico! E foi todo um trabalho de rítmica, de escuta, de brincadeira, de criação, tinha um monte de instrumentos, de exploração. Aí no segundo semestre já tínhamos feito danças brasileiras, o que era a Ciranda, o Maracatu. Não cheguei a aprofundar muito no primeiro semestre, era mais essa questão da escuta, de ouvir o outro, ‘- agora é a minha vez’, todo um trabalho do grupo criar uma forma redonda de se entender. Aí, no segundo semestre, já sabem fazer ciranda, já exploraram os instrumentos, já tinham uma rítmica, já tinham escuta, então fomos aprofundar um pouco mais. Fizemos a ciranda, fomos saber de onde veio. O que é Maracatu, quais

os elementos, um leque de informações. A maioria das danças brasileiras veio da cultura africana, não só na música, no vocabulário, nas vestimentas, enfim, e aí fizemos o outro projeto que ficou África- Brasil, que eles também deram o nome, na mesma forma de eleição, e aí fomos aprofundando um pouco mais, o que é cada dança, o timbre daquele tipo de instrumento, fizemos uma leitura de imagens.”

O trabalho de Luciana, como se depreende deste relato, é baseado em projetos. Com isso, consegue proporcionar um ambiente de troca de conhecimentos, valorizando o que é trazido pelas crianças. É também um espaço democrático, onde cada um tem sua vez para colocar opiniões e preferências. Ela foi premiada em 2008, pela *Revista Nova Escola*, como “Professor Nota Dez”, e seu Projeto foi publicado na Revista, em maio de 2009 (n.222, p. 74-7).

“Inicialmente eu fiz a inscrição para um projeto que foi realizado dentro de Paraisópolis, um projeto que iria premiar os professores com iniciativas dentro de Paraisópolis. Eu fui premiada e aí a educadora gostou muito e me incentivou a escrever para a revista: - Não é um bicho de sete cabeças, ela disse. Aí eu me inscrevi e meu trabalho ficou entre os cinquenta. Eu já tinha feito o Criasom no primeiro semestre e África-Brasil no segundo. Aí no ano seguinte eu me inscrevi novamente, pra não ficar pensando ‘e se eu tivesse’... aí deu certo!

A professora destaca o caráter interdisciplinar do projeto, e o aperfeiçoamento que seu trabalho foi adquirindo ao longo do tempo:

“Como eu já tinha feito diversos cursos e outros projetos, esse projeto ficou muito mais consistente, com mais propriedade. As crianças traziam muito. Eu até coloquei no relato do projeto, fatos históricos, ‘A Escrava Isaura’, a novela, vocabulá-

rio, cafuné, cochicho, fui trabalhando linguagem oral, escrita, a questão do corpo e da dança, leitura de imagens, Portinari, Alfredo Volpi, e eu pensava: -Será que não fui longe demais? Foi bem abrangente. E aprendi muito! Tenho tudo registrado: 'No final vocês vão ter um portfolio'. Fizemos CDs, rodas de conversa, danças, maracatu, cacuriá, ciranda, afoxé, um pouco de jongo."

E prossegue, explicando como o projeto foi inserido no cotidiano da turma:

"Desenvolvemos o projeto durante todo o ano, no segundo semestre com mais abrangência, sonoridades, ritmos. O projeto não era trabalhado diariamente, tinha alguns intervalos, mas acabava ficando na cabeça o tempo todo. Como eles ficavam aqui o período integral, eu trabalhava mais no período da manhã. As crianças traziam coisas. A criança via algo na revista, 'na casa da patroa da minha mãe', não deixou trazer a revista, só pude arrancar a página.

Tudo o que a gente construía, colocava no painel, tudo o que eles traziam, ia para o painel. A sala ficou... não um enfeite... um painel de informações. Falava com eles do que tratava a informação e colocava no painel".

No início do ano de 2009, Luciana foi convidada pela equipe da mesma revista a participar de um evento no Peru, semelhante àquele em que havia participado aqui:

"É uma premiação dos professores que trabalham lá, nas províncias, como eles falam lá; e foi feito o convite para pessoas de outros países, Guatemala, Brasil, Colômbia, e aí era pra cada um falar sobre sua experiência, do trabalho que fez em sala, foi mais para participar e trocar experiências com as pessoas de lá. Estou 'aterrissando' ainda. Fiz contatos com outras pessoas. Só no último dia que o

representante da fundação e cada representante falou sobre o seu país. Foi muito bom, uma experiência muito bacana. Acrescentou muito a gente trocar ideias, ver que temos problemas parecidos.”



FIGURA 7 – Luciana Santos, durante Entrevista, na CEI Santa Escolástica, Paraisópolis, São Paulo, SP

Luciana comenta como a evolução de seu trabalho com música em sala de aula foi gerando a necessidade de novos conhecimentos. A cada projeto que realizava novas demandas surgiam e a levavam a buscar mais informações e a passar por mais experiências:

[...] “de lá pra cá (desde que começou a frequentar cursos de música e dança) eu descobri, eu sei o que eu quero. Na formação eu fiz Pedagogia, não música, mas isso não impede de eu trabalhar (música) em sala de aula. Há muitas possibilidades. Meu objetivo agora é ir atrás de uma formação específica”.

A professora entende “formação específica” como o estudo da música nos moldes da tradição erudita europeia, baseada na leitura e escrita musicais que, segundo ela, seria importante para seu crescimento profissional.

Continua frequentando cursos, assistindo a palestras, visitando espaços onde acontecem manifestações da cultura popular, ações que se encaixam num processo de formação continuada:

“Com relação a cursos, estou fazendo o do Alberto Ikeda, que faz um trabalho aprofundado sobre cultura popular. É um curso que não é extenso e tudo o mais, mas exige uma monografia sobre alguma coisa do folclore ou cultura popular. Você escolhe um foco”.

O curso a que se refere Luciana deu-se na Biblioteca Belmonte,³² no bairro de Santo Amaro, na zona Sul da capital paulista. Intitulado *Os saberes populares no Brasil-Temas para educação - Atualização sobre Cultura Popular Brasileira*, aconteceu no período de 25 de abril a 08 de agosto de 2009.

Na opinião de Luciana, o professor tem possibilidades de trabalhar música em seu cotidiano:

“É totalmente possível o professor desenvolver um trabalho com música, sem formação específica desde que haja disponibilidade do professor para essa busca. Há dificuldades. Me perguntam: ‘Como você deixa todos esses instrumentos aí, as crianças vão mexer, se eu colocar instrumentos na minha sala acabou a sala!’ Dificuldades tem, mas você vai fazendo um trabalho de construção com a criança, tem hora pra isso, para aquilo, trabalhar e dar essa formação de um trabalho coletivo. Uma das perguntas que me fazem é essa. O que eu vejo muito é a preocupação dos professores que não têm instrumento. Se eu não tenho instrumento, uso uma lata. [...] Aqui, a princípio tinha um ou outro instrumento de bandinha só. Conforme eu

³² A Biblioteca Belmonte tornou-se temática em cultura popular desde agosto de 2007.

fui fazendo o trabalho com as crianças, eu fui conseguindo. Cada um trabalha com as possibilidades que tem, mas em termos de material sonoro é muito melhor trabalhar com instrumentos de verdade, e aí, aos poucos, fui convencendo. Eu tinha um amigo na mesma instituição que trabalhava música e a gente ‘ficava no pé’”.

Luciana defende que a vontade de fazer move a pessoa, leva à ação. Ela buscou cursos para dar conta das demandas que o trabalho exigia.

“Tudo parte do princípio: Tenho vontade, quero fazer. Se for parar em cada dificuldade, chega-se à conclusão que não é possível! A questão é mesmo de buscar, eu quero, eu fui buscando. Não foi: faça isso aqui! É possível! Não pode ficar paralisada”.

3.3 ELAINE



Elaine da Silva nasceu em Santo André, em 03 de novembro de 1968, no mesmo bairro onde mora e trabalha até hoje: “nasci e me criei aqui, moro aqui”. A música sempre esteve presente em sua vida. A família era grande, e tinha o hábito de se reunir para conversar, tocar, cantar e dançar. O avô tocava *acordeon* e todos apreciavam muito a música. Com o tempo, a maioria passou a frequentar a igreja evangélica:

“As crianças, nas festas, juntavam-se todas. Meu tio, já falecido, era pastor e na brincadeira a gente falava que era a igreja dos negros. A família era grande, tinha

bastante gente, então era tudo família. E cantava-se muito. [...] Nunca fui numa escola de música quando criança, tudo em família”.

“Minha mãe também cantava. Ela era professora na escolinha dominical, cantava muito. Até hoje! Mas não eram só as músicas da igreja que a gente ouvia. Lá na minha casa nós somos ecléticos em música. Apesar de sermos evangélicos, nós gostamos de música de todos os tipos, anos 50, anos 30... E participei de teatro também. Meus pais não tinham aquela cabeça quadrada. Sempre teve um ensinamento de que: nós estamos aqui, gostamos de música, não vamos misturar os canais. Eu participava de todas as atividades, teatro, dança, além das festividades da igreja. Isso me ajudou muito, inclusive aqui, na escola”.

Logo que começou a frequentar a educação infantil, na época pré-escola, Elaine identificou-se com a professora:

“ Uma das professoras que me chamou mais atenção foi a Neli, uma japonesa, pelo jeito dela de dar aula. Usava muita música e isso foi me chamando a atenção. Por isso eu sou professora hoje, da faixa etária de 5, 6 anos”.

Ela comenta sobre a influência que a televisão teve em sua formação:

“[...] Nunca fui numa escola de música quando criança, tudo em família. Quem foi meu professor? Meu professor de música e dança era a televisão. Eu, na época e meu irmão, com uns oito anos, minha mãe não deixava ficar na rua, então era assistindo televisão. Tinha programas muito bons na época, de canto e dança, e foi dando facilidade”

A opinião de Elaine revela um posicionamento diferente daquele apresentado por Lydia com relação à televisão. Elaine ressalta os benefícios que esse meio de comunicação trouxe ao seu aprendizado musical. A relação que existe entre “ver” televisão e aprender música é muito forte, considerando-se a mixagem canção/imagem/movimento, como afirma Subtil (2006, p.120). A autora faz algumas reflexões a respeito da relação som/imagem na produção de significações, e ressalta que a tecnologia da mídia nessa mixagem som/imagem é o meio mais competente para promover a agregação. Lembra que a mídia, com seu aparato tecnológico, apenas reforça uma característica que “faz parte do modo de ser musical com sua visualidade e cinestesia inerentes” (p.121). Diz ainda que “a mídia ensina” (p.150), mas é preciso que a escola possa ampliar os repertórios, apresentando aquilo que não se encontra no entorno dos alunos.

Elaine começou a aprender órgão depois dos quinze anos, na igreja. Tinha intenção de tocar nos cultos, mas depois mudou de ideia. “Isso me deu um conhecimento básico de música”. Atualmente Elaine trabalha na Rede Municipal de Santo André, com uma classe do primeiro ano, faixa etária de 6, 7 anos. Em suas aulas, trabalha sempre com música:

“[...] a música é o caminho pelo qual eu consigo envolver as várias áreas do conhecimento. Eu faço as pontes com a área que estou trabalhando, como agora (aponta para a lousa) com a matemática, com o folclore, parlendas, o ritmo, a pulsação. Eu aplico com as crianças”.

“Para despertar o gosto pela música eu vou trazendo os compositores brasileiros, algumas músicas que eu cantava quando era criança e não se ouvem mais, eu faço esse resgate. Falando desse trabalho, me perguntam: ‘- De onde você tirou essas músicas?’ Eu digo: ‘- do baú’. Eu começo a fuçar o baú das músicas folclóricas, coisas de roda que não se cantam mais”.

As ideias de Elaine vão ao encontro das recomendações de Lydia Hortélio, quanto a fazer um exercício de memória e buscar na própria vivência da infância material para as aulas. Verifica-se quando ela diz: *“eu começo a fuçar o baú”*, que esse é o ponto de partida para Elaine. Ela costuma olhar para a própria infância, trazê-la à sala de aula, atualizá-la com os pequenos num processo de re-significação contínua, mantendo viva a tradição num trabalho de troca e interação.

Com o tempo, ela foi *“vendo a necessidade de ampliar a visão musical”*. Percebeu que precisava de novas ideias, principalmente, no que diz respeito à didática, e então foi fazendo cursos, a maioria deles oferecidos pela própria Prefeitura (de Santo André). Seu trabalho na Rede tinha o diferencial da música, e então ela foi indicada para participar de um projeto piloto:

“Foi mais ou menos pelos anos 1990 que veio um rapaz de São Paulo, o Ubirajara, com um projeto de alfabetização musical; era na época da gestão petista. Ele precisava de algumas escolas-piloto para desenvolver esse projeto. Ele perguntou se havia professores de música na Rede. Responderam que não, mas tinha professores que gostavam de trabalhar músicas em sala de aula, e na época, eu fui indicada a fazer uma entrevista. Ele perguntou quais os conhecimentos básicos que eu tinha, se tocava instrumento, e na época, eu tocava órgão. Daí foram chamadas eu e mais seis pessoas nesse projeto. Aí, de manhã eu dava aula normal e à tarde trabalhava música com umas cinco ou seis escolas”.

Com a mudança da política na cidade, o projeto não teve continuidade, mas foi muito importante para a professora, pois ampliou suas referências na área da música na educação.

“A partir daí eu conheci uma professora da Rede que sempre viajava fazendo cursos. Ela participava, há mais de dez anos dos festivais de música de Curitiba, em janeiro, época em que a gente podia sair, fazer cursos. Ela comentou comigo: ‘- Eu estou pre-

cisando de algo mais, lá tem muita coisa boa!’ Eu fui com ela. Fiquei seis anos direto indo com ela. Lá conheci a Elmarina. Eu conheci a Abraorff através da Elmarina”.

Verifica-se que muitos professores constroem seu fazer musical em sala de aula por meio desse tipo de formação: os cursos de férias. Eles fornecem subsídios para o aprendizado e o fazer musical, proporcionando atualização didática. Os cursos de férias vêm a ser uma alternativa viável de formação para muitos professores do País, que melhoram sua prática de ensino, como se verifica no relato da professora.



FIGURA 8 – Professora Elaine desenvolvendo atividade musical com os alunos

Elaine destaca a importância de se procurar um bom embasamento para o trabalho. A princípio, ela participava dos cursos que a rede municipal oferecia e ia fazendo atividades com música sem saber exatamente qual o objetivo daquilo, qual a melhor maneira de apresentá-las para a turma: “[...] eu fui buscando e aplicando, só que eu não sabia se estava fazendo certo, se não estava. Eu estava dando um tiro e não sabia se estava certa”. As oficinas oferecem reper-

tório, didáticas diferenciadas, mas é preciso conectá-las, definir objetivos, conteúdos. Surgiu, então, a oportunidade que, segundo ela, trouxe o que estava faltando:

“Como eu fui a Curitiba vários anos, eu consegui a bolsa com a Elmarina [...]. Eu fui prá Espanha e fiz o curso Orff lá (Curso de Férias). Na Abraorff eu fiz o curso do James (Harding), da Sofia (Lopes-Ibor), em São Paulo. Isso foi que deu base a saber como trabalhar com as crianças, porque eu precisava disto, como fazer, eu precisava um embasamento. Abraorff me deu esse embasamento, ajudou muito nisso, então agora eu já vejo com outro olhar, me ajudou e me ajuda muito! Não deu a aplicar tudo o que aprendi, mas muitas coisas eu aplico em sala de aula”.

Observa-se no Brasil, a criação de associações com objetivo de difundir o ensino musical com base nas ideias dos pedagogos musicais da chamada primeira geração, especialmente Kodály, Orff e Dalcroze, a partir da década de 1990. Essas oficinas têm procurado suprir a lacuna provocada pela falta de escolas especializadas e cursos de longa duração.

Elaine continua participando mensalmente do Grupo de Estudos Abraorff, começou este ano a aprender piano erudito, além de outros cursos e oficinas. Trabalha também com a formação de professores da Rede de Santo André, quando sua contribuição é solicitada. Segundo ela, há dificuldade por parte dos profissionais do ensino fundamental em perceber que a música é importante não apenas para os pequenos, mas também para a faixa etária dos alunos do fundamental:

“Aqui na escola eu vejo muita resistência dos professores, porque ainda, infelizmente, música é do muro para fora. E, se é do muro para dentro, é na educação infantil. Passou daí, vai diminuindo, diminuindo... Não é bem uma questão de resistência. É que isso não foi muito trabalhado com os professores. Antigamente, a Rede de Santo André era só educação infantil e nós cantávamos muito. A partir do

momento em que foi colocado o ensino fundamental, isso se perdeu. São poucos os professores na Rede de Santo André que trabalham com música. Geralmente, na educação infantil. Tem atividades que eu passo para os professores. A Oficina Pedagógica me dá essa oportunidade, mas os professores falam: ‘- Ela tem facilidade, tem o dom, eu não sei cantar, eu não sei dançar...’ Quando acontece (o trabalho com música) é numa ocasião festiva, então, se faz alguma coisa. Geralmente, tenta-se fugir. Quando se dá oportunidade para substituir por outras atividades, deixam a música de lado. Ou apresentam a criança que tem mais facilidade, ou deixam o grupo resolver e acabam se afastando. As músicas, claro são selecionadas, mas geralmente são músicas gospel³³, porque assim não dá tanto problema, e os professores acabam se afastando e deixando para os alunos resolverem”.

Percebe-se aqui claramente o lugar que a música ocupa em grande parte dos contextos escolares: é necessária nos momentos das festas, mas até nesses momentos os professores pouco se envolvem, deixando que os alunos resolvam o que fazer, já que é simples diversão.

Muitos profissionais da área estão de acordo com o senso comum na crença de que apenas pessoas que têm o “talento”, “dom” ou “facilidade” podem dedicar-se às artes em geral ou à música, como bem observou a professora Elaine ao comunicar os comentários que geralmente ouve. Esse é um equívoco que precisa ser superado. Não se pode mais conceber o ensino da música na escola como elemento de exclusão, adequada apenas aos “talentosos”. Parte-se do pressuposto segundo o qual a música é uma linguagem e, como tal, pode e deve ser desenvolvida. Essa concepção permite que se assuma a afirmação de que *todos podem expressar-se por meio da música*. No caso desta proposta de formação continuada de professores, este é um ponto que precisa ser considerado e esclarecido. Não se pergunta ao professor(a) se ele(a) gosta de matemática ou se tem talento para língua portuguesa, história geografia ou arte; ele(a) deve mi-

³³ A professora refere-se às músicas que são cantadas nas igrejas.

nistrar essas disciplinas, porque fazem parte da formação integral da pessoa. Da mesma forma, música também faz parte dessa formação integral e, portanto, pode ser desenvolvida por ele(a).

A professora Elaine diz que começam a surgir algumas ações em direção à nova lei:

“Fala-se sobre o assunto, tanto é que a rede está oferecendo cursos de música para os professores. Geralmente quem participa, ainda, são os professores da educação infantil; os professores de ensino fundamental, que é isso que está precisando muito, ainda são poucos. Está se procurando, trazendo profissionais, mas a procura (por parte dos profissionais) ainda é pouca”.

3.4 PROFESSORAS ENTREVISTADAS: CONTRIBUIÇÕES AOS PROFESSORES DE CLASSE

Não se pretende, neste trabalho, explicitar um currículo, mas apenas expor em linhas gerais uma possibilidade de aliar a necessidade de se encontrar uma maneira competente de trabalhar Música na escola e a questão criada pela Lei 11769-08, que reintroduziu a música no currículo escolar a partir de 2011, mas não defendeu a necessidade de se ter músicos atuando nesse espaço. Além disso, o número de especialistas no Brasil é muito inferior à necessidade de professores. Instala-se, então, uma realidade palpável: a Música tem de voltar, mas, quem será responsável por sua condução em sala de aula nem sempre será o professor músico. O que se sugere, então, aqui, é que o professor de classe leccione o conteúdo, desde que seja orientado para tal por um profissional com formação específica em música/educação musical. Recomenda-se que a cultura da infância esteja na base dessa conduta, lembrando-se de que o professor, que está diariamente com o aluno, é o mais indicado para desenvolver esse conteúdo, podendo trabalhá-lo de forma interdisciplinar, conectando a Música a outras disciplinas. E, mesmo que

o especialista esteja presente, ambos podem trabalhar em colaboração. O que o docente responsável pela classe pode fazer? A atuação das professoras aqui entrevistadas delineia alguns caminhos possíveis.

Verifica-se, ao examinar a literatura que trata da questão da formação dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a prepará-los para trabalhar música com seus alunos (BELLOCHIO, 2000; FERNANDES, 2009; FIGUEIREDO, 2005; QUEIROZ E MARINHO, 2007), que muitas experiências têm sido bem-sucedidas. Essas experiências são bastante heterogêneas; as possibilidades são inúmeras, os contextos diversificados e os alunos pertencentes a diferentes universos culturais, considerando-se as dimensões do Brasil.

As três professoras escolhidas para narrar aqui suas experiências são pessoas interessadas pela área de música e têm em comum a grande disposição em buscar cursos e oficinas para suprir as possíveis falhas em sua formação. Possuem o que Marisa Fonterrada (2005 p. 257) chamou de “*instinto de um sabujo*”, para pesquisar materiais para suas aulas, o que lhes confere reconhecimento e respeito nos contextos em que atuam. Mas como professores que não possuem as mesmas características podem trabalhar música? Pensando neles é que este trabalho sugere a presença de um educador musical na escola orientando os trabalhos, possivelmente, desenvolvendo as atividades juntamente com o professor da turma, para que ele possa elaborar as próprias atividades, a partir dessas informações em suas aulas de música. Entretanto, esse não é o único modelo possível. O oferecimento de cursos pelas próprias redes de ensino, bem como a criação de corais de professores são sugestões para melhorar a atuação desses profissionais. Destaca-se a possibilidade das escolas ou prefeituras, no caso de escolas municipais, firmarem convênios com as universidades e centros de pesquisa, que podem oferecer esse tipo de formação. Cabe acrescentar o comentário feito por Freire (1994) em relação ao papel da universidade que, segundo ele, deve ser, além de buscar a excelência na docência e na pesquisa, de contribuir para a melhoria da educação do povo, por meio da ajuda na formação continuada dos professores de educação infantil, ensino fundamental e médio.

[...] é injusta e cega a política pedagógica de uma universidade que, atendendo apenas à elite de seu contexto, lhe oferece níveis de excelência mas nada faz para melhorar e incrementar os padrões de educação básica do contexto. E o faz afirmando, quase sempre, que universidade não é ginásio...(p. 170)

Um aspecto significativo observado no discurso das três professoras entrevistadas foi a “queda pela música”. Todas expressaram uma forte tendência a incluir a música em seu cotidiano na sala de aula, em diferentes situações. Embora de maneira diversa, as três viveram experiências musicais na infância, que deixaram lembranças marcantes. Mas, de que forma pessoas que não tiveram vivência semelhante, ou até tiveram experiências musicais negativas, podem interessar-se pelo tema, trabalhar com ele e achá-lo relevante?

Observou-se, neste trabalho, que as professoras entrevistadas, que trabalham música com seus alunos, valem-se das brincadeiras cantadas com movimento, utilizam-se de espaços externos para realizá-las, ou adaptam suas classes para abrigar as rodas, “os trens”, “os cipós”, “as correntes”, “o camaleão”, ou qualquer outro tipo de formação requerida para a brincadeira escolhida. Trabalham de forma interdisciplinar, aproveitando os significados gerados e a interação que a brincadeira provoca, como se pode depreender da afirmação de Elaine: “*A música é o caminho pelo qual eu consigo envolver as várias áreas do conhecimento*”; e de Josete: “*A gente trabalha tudo o que aparece na música e acaba trabalhando várias disciplinas*” e, ainda, a indagação de Luciana ao referir-se ao seu projeto, que considerou bem abrangente: “*Será que não fui longe demais? Eu até coloquei no relato do projeto fatos históricos, a novela “Escrava Isaura”, o vocabulário: cafuné, cochicho, fui trabalhando a linguagem oral, escrita, a questão do corpo e da dança, leitura de imagens, Portinari, Alfredo Volpi[...]”*.”

As entrevistadas cultivam o hábito de levar profissionais das áreas de música e dança para suas classes, geralmente atendendo a seus projetos. Nessas ocasiões, os músicos tocam, cantam ou dançam, num contato muito próximo aos alunos. Às vezes, conduzem práticas que buscam interação com a turma, além de conversar, esclarecer dúvidas e satisfazer a curiosidade

dos aprendizes acerca de suas atividades. São oportunidades que os aproximam de um fazer musical profissional, diversificando suas experiências para além daquilo que é habitualmente desenvolvido pela professora.

As docentes reservam à avaliação um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem, que leva em conta a observação, o registro e a reflexão. Josete e Luciana mostram o resultado de seus projetos, cuja avaliação lhes permite uma visão clara do aprendizado dos alunos, como mostra Josete ao folhear o portfólio que organizou: *“Aqui é todo o processo, desde o começo”*, e Luciana: *“Tenho tudo registrado! No final, vocês vão ter um portfólio!”*.

Duas das professoras entrevistadas tomam a cultura popular como aspecto norteador em sua atuação. Josete, que viveu a cultura popular maranhense na infância, e Luciana, que buscou esse caminho apoiando-se em cursos e oficinas. Elas consideram que o trabalho nessa linha desenvolve-se de forma global, sem fragmentações, além de favorecer a interdisciplinaridade e ajudar na afirmação da identidade dos alunos. Josete e Luciana são professoras na cidade de São Paulo, metrópole que reúne pessoas não só do interior e de todos os estados do País, mas do mundo inteiro. Ao elegerem a cultura popular como foco principal em seu trabalho e partirem da história de cada criança, estão dando a seus alunos a possibilidade de entrar em contato com a cultura do lugar de origem de suas famílias. A troca de informações e a interação entre os alunos e seus parentes, despertam lembranças que ficaram adormecidas, por não encontrarem espaço para se manifestar, e ser considerada como “menor” por eles mesmos, conforme informou Luciana. Ao ver sua origem valorizada (a maior parte de nordestinos, no caso dos alunos citados), promove-se o aumento da autoestima. Josete fala do sucesso que seus alunos fazem ao se apresentarem em vários espaços da região, principalmente nos colégios de elite, quando são chamados para ensinar suas danças e brincadeiras.

A necessidade de implementar o cumprimento efetivo da Lei n. 11769/2008 faz deste o momento de ganhar espaço de consolidar a música, como área do conhecimento única e importante na educação.

4

Considerações Finais



O ponto de partida para este estudo foi a premissa de que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil podem trabalhar música com seus alunos de forma ordenada, se forem preparados para isso, por meio de cursos de formação continuada, já que a maior parte desses docentes não teve essa disciplina nos cursos que os prepararam para o magistério. Acredita-se que o professor de classe, responsável pela formação integral dos alunos, deva ser, também, o responsável pelo ensino da música nos primeiros anos da escolarização, da mesma forma como é responsável pelas demais disciplinas, uma vez que a música faz parte da formação integral.

Embora o ensino da música tivesse um espaço potencial nos currículos oficiais do Brasil desde 1971, como parte da disciplina Arte (PENNA, 2008, p.57) e, o País tenha assistido a diversas iniciativas efetivas em prol do ensino musical nesse período, tanto na escola pública quanto na privada, seu efeito foi isolado, de alcance muito restrito, distanciando-se das disciplinas oficialmente institucionalizadas. A Lei 11768/08, cuja vigência concreta nos espaços escolares se dará a partir de 2012, representa um passo nesse sentido e, desde sua aprovação em agosto de 2008, mobilizou os que acreditam na importância da Música na educação de todo ser humano. Há a necessidade de formar os professores dos anos iniciais para que possam incluir a Música em seu cotidiano. A formação continuada parece ser o caminho neste momento, pois poucos são os profissionais que tiveram esse conteúdo em sua formação inicial. A participação do professor músico ou educador musical é importante no processo, se o que se deseja é a implantação de um ensino musical consistente. O objetivo principal deste trabalho foi oferecer contribuições para a reflexão sobre o tema e sugerir ações para que a volta da Música na escola aconteça de fato.

Algumas questões apresentadas na Introdução moveram a pesquisa:

- Como a música pode inserir-se no cotidiano escolar levando-se em conta a realidade das escolas e o contexto atual do país?
- Em que medida a formação e a vivência musical do (a) professor (a) de classe faz diferença na apropriação da música pela criança?
- Até que ponto a valorização da própria vivência na infância pelo professor(a) pode trazer contribuições à formação da identidade cultural dos alunos?
- Por que formar profissionais com habilidades e competências musicais?
- A conduta pedagógica que valoriza a criança e o brincar pode trazer benefícios à educação?
- A música desempenha papel importante na sociedade atual, ou é valorizada apenas nos momentos de festa e diversão?

Para responder a elas, partiu-se dos pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005 ab) considerando-se a criança por aquilo que ela é enquanto criança, valorizando e respeitando sua natureza infantil, que difere do adulto, mas não é incompleta ou incapaz. Deu-se destaque às suas necessidades no momento em que a infância acontece e não às necessidades futuras. A criança interfere no mundo que a rodeia e é capaz de produzir cultura. Fazem parte das culturas infantis as ideias, valores, ações, significações e atividades que partem das crianças, em interação com outras crianças, com os adultos e com o ambiente, de acordo com a abordagem que se apresentou no primeiro capítulo.

Ao se considerar as culturas infantis, a música na educação e a busca por uma conduta pedagógica que valorizasse a natureza infantil, foi imperativo voltar-se para o trabalho de Lydia Hortélio, educadora, etnomusicóloga, pesquisadora das manifestações da cultura tradicional da infância no Brasil, que acredita no brincar e na música tradicional da infância como elementos fundamentais na educação. Sua inestimável colaboração conferiu a este estudo os pilares sobre os quais foi possível apoiar toda a estrutura, construída pouco a pouco. Foram

apresentados no segundo capítulo fatos da história pessoal, algumas ideias e um pouco da obra desta grande pesquisadora da música da cultura popular brasileira, a partir do município baiano de Serrinha, sua cidade natal. Foi um grande privilégio abrigar aqui esse tesouro, e apresentá-lo fez parte dos objetivos aqui enumerados, uma vez que se pretendeu sugerir uma educação musical baseada na cultura infantil brasileira. Hortélio (2009) acredita que a música deve ser professada na escola pelos docentes que estão, diariamente, em contato com as crianças e que representam o vínculo mais estreito dos pequenos com a escola, crença que se afina aos pressupostos deste estudo.

No terceiro capítulo, deu-se a apresentação e análise da atuação de três professoras que, a despeito de não passarem pelo processo da educação musical formal, e por terem tido grande vivência de música na infância, sentiram-se atraídas por abrir oportunidade a seus alunos de passarem por esse tipo de experiência. Essas professoras já trabalham esse conteúdo em sala de aula e são reconhecidas em seus espaços de ação.

Recorreu-se a autores como: Antonio Nóvoa (1992; 2000; 2005), Francisco Imbernón (2006), José Carlos Libâneo (2000; 2004), Jean-Claude Forquin (1993), Jose Gimeno Sacristán (1996), Donald Schön (in: NÓVOA, 1992; 2000), Jacques Delors (1998), entre outros, para fundamentar a importância da formação contínua dos docentes e suas implicações para a educação, considerando-se a atual conjuntura de transformações e avanços científicos e tecnológicos por que passa a atual “sociedade da informação”. A música apresentou-se inserida nesse contexto formativo, porém não como um item a mais, mas investida de importância capital, uma vez que é o objeto de estudo em questão. Procurou-se “dar voz ao professor” e, para isso, recorreu-se a entrevistas narrativas, que permitiram maior flexibilidade e liberdade aos relatos, de modo a trazer informações sobre a identidade pessoal e profissional das entrevistadas. Como postula Nóvoa, “A formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”(1992, p.26). Aspectos como observação, registro e reflexão sobre a própria prática (SCHÖN, in: NÓVOA, 1992; 2000; ALARCÃO, 2007; IMBERNÓN, 2006; 2000;

NÓVOA, 1992; 2000; GIMENO, in: SILVA; AZEVEDO e SANTOS, 1996) mostraram-se essenciais ao sucesso dos projetos, conforme indicaram os dados aqui relatados.

Para estabelecer as bases de uma Educação Musical Escolar procurou-se compreender o contexto sociocultural, o que implica a aceitação do conceito do relativismo, isto é, a cultura como a entende Clifford Geertz (1984, p.4) – uma teia de significados que conferem sentido à existência humana. A relativização dos processos culturais levam à busca de outras possibilidades de aprendizagem da música, possibilitando a superação do modelo eurocêntrico. Essa visão sociocultural guiou os estudos e construções aqui elaborados.

Lydia Hortélio transmite sua preocupação com a educação musical no País que, segundo ela, ainda não se deu conta da importância de fundamentar o ensino da música nas raízes da música do povo brasileiro. “O Brasil está escorrendo pelos dedos de nossas mãos desatentas”, diz ela, lembrando que “só nós podemos manifestar a música do Brasil com legitimidade” e “quem tem que estudar a música brasileira somos nós, em primeiro lugar, no laboratório onde ela nasceu”(abril, 2009).

Seguindo Lydia Hortélio, que conduz os professores a olhar para as crianças, a começar pela descoberta da criança que existe em cada um, encontrou-se José Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2005ab, 2006), que forneceu os pilares da cultura da infância e ofereceu, via Sociologia da Infância, uma nova maneira de entender e estudar a criança, diversa dos estudos da Biologia, que a veem como um corpo em desenvolvimento, e da Psicologia, cujos estudos enveredam pela ótica das fases de desenvolvimento. Nessa nova perspectiva, investiga-se aquilo que a criança é no momento e acredita-se na capacidade infantil de intervir e modificar o meio onde vive. A Cultura Tradicional da Infância e sua Música combinam com essa abordagem, e entendem “o ser humano ainda novo” como capaz de produzir cultura.

Três eixos mostraram-se importantes na condução do estudo: o brincar, o contato da criança com a natureza e a influência das mídias na educação.

Um estudo do brincar, sob várias óticas: filosóficas, psicológicas, psicanalíticas, socioculturais, ancoradas em autores como Vigotski (2007, 1996); Benjamin (1984); Brougère

(2008ab); Chateau (1987); Huizinga (2008); Kishimoto (2008);e Winnicott (1975), ajudou a entender o ato de brincar e as muitas significações que dele se depreendem. A música na cultura tradicional da infância faz parte de um organismo maior, vivo, constituído pelo brinquedo, cujas dimensões são: a palavra, a música, a movimentação, o caráter, a relação com o outro. Todas essas dimensões não existem separadamente para a criança, tudo faz parte de um todo indivisível.

No que diz respeito à natureza, considerou-se a questão com base nos pressupostos da ecologia, entendendo-se que o equilíbrio entre o ser humano e seu meio ambiente, o planeta Terra, foi abalado pela maneira de viver e pensar do homem ocidental moderno. A superação da crise ambiental passa a ser a grande questão contemporânea, e a educação, o caminho indispensável para que os objetivos sejam atingidos.

Também as práticas escolares são influenciadas pela concepção de mundo da modernidade, em que a supremacia da razão e a crença na natureza “a serviço do homem” levam ao afastamento do ser humano que não convive com o verde e não o conhece, e, portanto, não sente necessidade de conservá-lo. A valorização do racional e não do emocional, da mente e não do corpo (TIRIBA, 2005, p.19), é resultado dessa forma de pensar. Proporcionar vivências musicais nos anos iniciais da escola, preconizando os brinquedos cantados, as rodas e toda a multiplicidade de atividades que a cultura tradicional da infância inclui, e que leva ao movimento, à interação, ao uso do corpo, são ações no sentido de se integrar o homem ao seu meio e respeitar a sua própria natureza.

A influência das mídias na educação foi tema que permeou as discussões apresentadas, concluindo-se que mais do que conscientizar e problematizar os conteúdos midiáticos, condutas sugeridas por alguns dos autores aqui estudados, é importante priorizar o movimento, a ação, o uso do corpo, caminho que a música da cultura tradicional oferece.

A partir do que se discutiu neste trabalho, do que se evidenciou nas entrevistas com as três professoras, que, embora não tenham formação musical formal, desenvolvem trabalhos de música em suas classes, e tendo como referência as palavras da Professora Lydia Hortélio,

que advoga a cultura da infância como parte nuclear da ação musical na escola, apresenta-se, então, uma sugestão de procedimento para formação de professores para desenvolver práticas musicais em suas classes.

Sugere-se que essa ação formadora seja norteadada por duas condutas básicas: o conhecimento e a prática da música e seu ensino. Essas condutas sugerem que, paralelamente à construção do conhecimento e da prática musical dos professores, adote-se a técnica da formação em serviço, em que a formação e a aplicação do conhecimento em sala de aula ocorrem de maneira concomitante. Por essa conduta, o especialista ministrará as aulas para a turma de crianças na presença do professor de classe que, ao mesmo tempo, vivenciará a prática da música desenvolvida com os alunos e auxiliará o professor especialista nesse trabalho. Ressalte-se, aqui, a importância de sua presença em sala de aula, pelo seu envolvimento com a turma e domínio das práticas pedagógicas e familiaridade com as condutas, procedimentos e questões da escola, ao que está mais diretamente ligado do que o professor especialista. Nessa troca entre os dois profissionais, ambos podem se beneficiar, sendo o benefício maior para os alunos.

Essa primeira modalidade formativa encaixa-se no modelo interativo-reflexivo, no qual formador e formandos são colaboradores. “Pode-se dizer que o formador é um ‘apoio técnico’ dos formandos” (DEMAILLY, in: NÓVOA, 1992, p.150). Supõe a produção de saberes em cooperação e ajuda na solução de problemas práticos.

Esse modelo tem mostrado resultados satisfatórios em termos de *trabalho coletivo*, na medida em que:

- (i) encara a prática de forma global, sem a considerar uma “aplicação de um somatório de saberes”;
- (ii) permite construir novos conhecimentos profissionais, o que é imperativo na atualidade, pois não se encontram soluções prontas para a maior parte dos problemas didáticos encontrados pelos professores;

(iii) permite, também, maior liberdade de ação e diminuição da resistência, que geralmente aparece quando a formação se dá verticalmente e de modo prescritivo (p. 156).

O desenvolvimento desse modelo pode provocar buscas pessoais, levando também ao crescimento no *plano individual*. Na consideração de uma formação em serviço, a escola constitui-se no principal local de desenvolvimento das ações formativas. A escolha da escola como centro desse processo traz uma mudança de enfoque, pois redefine tanto os objetivos, quanto os protagonistas da formação. A colaboração entre os profissionais da educação faz parte de uma filosofia de trabalho que se instala a partir da participação e do envolvimento e reconhece e valoriza a experiência, a capacidade e o poder dos docentes. Com isso, a escola aprende a modificar sua própria realidade cultural e ganha autonomia. Ela é o agente da mudança e “o professor é sujeito e não objeto de formação”(IMBERNÓN, 2006, p. 80-81).

De acordo com a sugestão de ação aqui apresentada, a escola é entendida como um ambiente educativo, em que trabalhar e formar não são atividades distintas. O processo de formação se dá num *continuum*, no dia a dia das escolas e dos professores.

É importante observar que a proposta para implantação da música nas escolas, assim como todo projeto desenvolvido nas instituições de ensino, precisa estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v.1, p.37), entende-se por projeto educativo “a expressão da identidade de cada escola em processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua”. Sua preparação necessita contar com a participação e o comprometimento de toda equipe pedagógica e estar em consonância com cada realidade sócio cultural. Deve-se pautar nas orientações contidas nos PCNs, que apontam questões fundamentais, como o quê, como e quando ensinar. Trata-se de um documento flexível, que deve ser mudado sempre que necessário, pela observação do cotidiano escolar, conscientização de sua problemática e pela reflexão a respeito da realidade encontrada. Note-se, inclusive, a existência de trabalhos que defendem a participação dos alunos

nessa construção do PPP, e no estímulo à atitude de ouvir as crianças a respeito de questões que lhes dizem respeito e de respeitar sua opinião.

A segunda conduta formativa recomendada, ou seja, o conhecimento e a prática da música pelo professor de classe, orientado pelo especialista, que se indica acontecer concomitantemente à formação em serviço, é um aspecto igualmente importante. Dedicar-se à prática musical, experimentar, construir seu conhecimento musical em interação com outros colegas dá subsídios à atuação do professor em sala de aula. É possível, também, planejar as ações que serão desenvolvidas posteriormente com os alunos e simular a aplicação das atividades. Schön compara esta situação formativa, em que a prática acontece na presença de um tutor (no caso em questão, um educador musical ou músico) a um “mundo virtual”, em que há a reprodução da situação da sala de aula (neste exemplo), com a possibilidade de “fazer experiências, tomar consciência dos erros e tentar de novo de outra maneira” (in: NÓVOA, 1992, p.88).

Essa ênfase no valor da experiência não é nova; já aparece na década de 1930, como um dos princípios da “educação progressista” enunciados por Dewey (1976), ao lado da experimentação, aprendizagem motivada e liberdade. O autor reitera que tudo depende da qualidade da experiência que se passa e que nem sempre ela é educativa (p.16); portanto, é fundamental selecionar aquelas que têm esse valor, e que poderão exercer influência de forma positiva e criadora nas práticas subsequentes. “Uma verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido” (1976, p. 8). Também no caso da formação de professores assistidos pelo educador musical, verifica-se que essa interação é importante, e interfere na atuação desse profissional com seus alunos. Representa, também, grande responsabilidade por parte do formador, cujo papel será evidenciado a seguir.

Esta sugestão de procedimento delega ao educador musical um papel importante, uma vez que é ele quem irá trabalhar diretamente com o professor e sua classe. Sua conduta deve ser estimulante e dinâmica, desempenhando a função de um catalisador, capaz de envolver e conquistar a turma. Como alerta Sergio Figueiredo (2005), é preciso estar atento ao fato de que

as realidades sociais nos espaços educacionais são múltiplas, o que pode exigir diferentes ações educativo-musicais. Além da formação musical consistente e conhecimentos da prática pedagógica, é preciso estar atento ao contexto socioeducacional.

Note-se que Hortélio (2009) possui uma formação musical consistente, esmerada, baseada na tradição europeia, dirigida para a leitura e compreensão de partituras, mas sugere outra formação para as crianças nas escolas do Brasil. Ela diz que os procedimentos nacionais na escola são “traduzidos”, sempre pensados a partir de métodos de outros países, sem levar em conta o contexto; que já está na hora de protagonizarmos a educação das crianças, baseados em nossa própria experiência, na nossa própria cultura popular, na Cultura Tradicional da Infância. Ela acredita que a Lei 11769/08 oferece uma excelente oportunidade para que isso aconteça na área da música. Para isso, no entanto, é preciso ocupar os espaços que a legislação oferece. Para tanto, os educadores precisam ser versados na música da cultura brasileira, precisam conhecer a cultura tradicional da infância e valer-se dela para a ampla instalação da educação musical no País.

Para desenvolver uma educação musical “brasileira” é importante conhecer a experiência de outros povos, bem como as experiências nacionais anteriores, mas a base deve estar na música do Brasil e nos modos de ser do povo brasileiro. Isso não quer dizer que o educador musical não precise conhecer as propostas dos educadores musicais estrangeiros, que influenciaram o ensino no País, ou as tendências mais atuais do ensino musical. Pelo contrário, quanto melhor ele as conhecer, melhor poderá sistematizar e organizar suas próprias experiências com os alunos e professores. Também não quer dizer que não possa ampliar as propostas e acrescentar outros elementos, chamando atenção para o que se julgar importante no momento.

A música tradicional da infância está repleta de exemplos que podem, depois de brincadas, ser tomadas como modelo para o entendimento de conceitos musicais, como pergunta e resposta, som e silêncio, forte e fraco, grave e agudo, e muitos outros. Esses conceitos serão facilmente entendidos pelos alunos, pois partirão de uma experiência já vivida, na brincadeira, com o corpo. É bom lembrar a recomendação de Hortélio, de que a cantiga não seja “pinçada”

do conjunto; é preciso que a brincadeira aconteça em todas as suas dimensões – a palavra, a música, a movimentação, o caráter, o outro – para que faça sentido para a criança.

A sensibilidade do educador é fundamental para perceber o que pode ser valorizado em cada brinquedo, em cada cantiga. Um dos elementos fundamentais para construção do conhecimento musical é a escuta, portanto, é importante que o professor esteja atento e chame a atenção dos alunos a todo tipo de som que estiver à sua volta. Foi o canadense Schafer (1977, p.23) que definiu “paisagem sonora” (*soundscape*) como o meio ambiente sonoro dos homens. Sonoridades locais, timbres, maneiras de entoar a voz, ruídos, falas, sons podem caracterizar a “paisagem sonora”. A produção sonora musical faz parte de uma paisagem mais abrangente. Segundo o etnomusicólogo Tiago de Oliveira Pinto (2001, p.248), a produção sonora não só é “destilada” desta paisagem sonora, como também a influencia e a caracteriza. Estar atento a esses aspectos ajuda a ampliar as possibilidades do trabalho com música.

É importante, também, que os professores de música ou os formadores, além de dominarem conhecimentos musicais específicos, como percepção, leitura e escrita musicais, além de terem preparo vocal e capacidade de tocar um instrumento, conheçam bem as propostas dos educadores musicais que influenciaram o ensino da música no País e as propostas nacionais, como, por exemplo, o Canto Orfeônico (projeto desenvolvido no Brasil a partir dos anos 30 por Villa-Lobos), além de outras que também foram importantes, embora não tenham tido o mesmo alcance.

Cabe ao formador participar da avaliação do processo formativo, importante recurso de auxílio à aprendizagem, a ser realizado por cada um dos participantes. Esta avaliação envolve observação do processo, registro dos acontecimentos e reflexão sobre os dados registrados (FERNANDES, 2009, p.179). O conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são processos que constituem o pensamento prático (SCHÖN, 2000). Mostram-se como movimentos importantes a serem realizados pelos docentes que participam da formação (formadores e formandos): (i) o conhecimento na ação orienta a atividade humana e diz respeito ao saber fazer; (ii) a reflexão na ação ou pensamento prático envolve o pensar a

respeito do que fazer, ao mesmo tempo em que se faz; (iii) a reflexão sobre a ação ou sobre a reflexão na ação é a análise realizada *a posteriori*, contemplando a reflexão crítica a respeito de sua própria ação. Esses processos são interdependentes e se completam. Por meio deles os profissionais aprendem, a partir da interpretação de sua própria prática, construindo um conhecimento pessoal. Nóvoa (1992, p. 25) sustenta que é por meio da reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção de uma identidade pessoal que se edifica a formação, e não por acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos. “Por isso é tão importante investir *a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”(grifos do autor).

Nesta tentativa de se refletir a respeito da possibilidade de se elaborarem propostas de educação musical brasileira, apoiadas na área da Cultura Tradicional da Infância, tal como recomenda Lydia Hortélio, verificou-se a importância de intensificar os estudos etnomusicológicos, decisivos para o desenvolvimento da educação musical nesse domínio. A educadora baiana recomenda “um levantamento amplo e cuidadoso do repertório da Música Tradicional da Infância no País, seguido do estudo minucioso do material levantado”, para que se possa “lançar as bases e poder desenvolver uma Educação Musical fundada na Cultura Brasileira” (abril, 2009). Alguns trabalhos têm sido desenvolvidos no Brasil nesse sentido, e dentre eles, especialmente se destacam os de Hortélio,³⁴ citados no capítulo 1. Ela também sugere que cada professor se transforme em pesquisador e busque na própria infância repertório para suas aulas. Quem se dispuser a isso, certamente encontrará um ponto de partida significativo e um caminho assegurado para a educação musical nas escolas brasileiras.

Hortélio comentou na entrevista sobre os documentários realizados na e sobre a Bahia, estudos que também acontecem em outros estados e que, segundo ela, deveriam estar em todas as escolas. Essas ações em prol da cultura popular ajudam a sua manutenção. É importante lembrar que a modernidade não foi suficiente para extinguir essas formas de vida, organização e pensamento, e que “todos esses usos da cultura tradicional seriam impossíveis sem um fenô-

³⁴ *Abra a roda tin-dô-lê-lê* e *Ó Bela Alice*

meno básico: a continuidade da produção dos artesãos, músicos, bailarinos e poetas populares, interessados em manter sua herança e renová-la (GARCIA, 2006, p. 217).

Questionaram-se, também, no presente trabalho, os valores da sociedade atual e o papel que a música nela desempenha. Ressaltou-se a necessidade de justificá-la em seus aspectos mais amplos, e não apenas em sua função de entretenimento, como sugeriram Esther Beyer (1999) e Marisa Fonterrada (2008), destacando o fazer musical no desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão, sem se esquecer da importância de apresentar aos mais jovens o que foi criado pelas gerações precedentes. Fonterrada ofereceu suporte quanto aos fundamentos da educação musical. Entender o lugar na música como figura, e não apenas como fundo é essencial, principalmente aos educadores musicais que precisam retirar o que é fundamental nas experiências musicais, com capacidade para defender a Música como área do conhecimento, importante e necessária como qualquer das outras áreas estudadas na escola.

Cabe, portanto, aos representantes da área musical lutarem para ocupar os espaços oferecidos pela legislação, o que nem sempre tem acontecido efetivamente no País, como bem afirmou Maura Penna (2002, p.8). Esta proposta de formação musical para professores lança-se nessa direção e representa, também, uma tentativa de valorização da área, na medida em que, com a intensificação da prática musical, novas necessidades poderão se criar.

Dessa forma, acredita-se que a formação musical dos professores seja uma necessidade. As professoras que fizeram parte deste estudo demonstraram procedimentos adequados ao ensino musical, proporcionando vivências práticas musicais a seus alunos de modo a enriquecer suas experiências, verificando-se reciprocidade. Baseada na Cultura da Criança, a música deveria estar sempre presente no cotidiano das escolas por intermédio dos professores de classe, mesmo que venha a ser ministrada também por professores especialistas. Acredita-se que as duas práticas são complementares e que os profissionais podem agir colaborativamente, de forma a proporcionar um aprendizado significativo.

Embora a proposta de confiar o ensino de música a professores não especialistas possa trazer desconfiância e medo à classe dos educadores musicais, ressalta-se que essa experiência já vem sendo realizada em outros espaços, como, por exemplo, o projeto *“Tocando, cantando, fazendo música com crianças”*, coordenado pela Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, em Mogi das Cruzes desde 2002, com resultados bastante significativos, o que reforça a argumentação trazida nesta pesquisa.

O final deste estudo pode representar um novo começo, pois, acredita-se, que ele traz novas possibilidades de se viabilizar o ensino da música para crianças na escola. Embora essa prática já aconteça de maneira semelhante em alguns contextos do País, crê-se que novas frentes de estudo possam ser despertadas. As contribuições apresentada aqui vêm sendo aplicadas em fase experimental, desde 2009, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Itapetininga, com possibilidade de se estender gradativamente a todo sistema da cidade. O registro dessa experiência promete material para um próximo estudo.

E para terminar, as palavras de Lydia Hortélio:

“Ouvir o mundo e cantar o Brasil. Eu acho que isso resume o que a gente tem que fazer na escola...”

São Paulo, 2010.

Referências



ADAMS, S. R. *Murray Schafer - Canadian Composers*. Toronto: University of Toronto Press, 1983.

ADELSIN, *Barangandão Arco Iris*. Belo Horizonte: Adelsin, 1997.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRAUS, G.C. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, v. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução: D. Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, M. *Educação Musical na Contemporaneidade*. II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG., 2003. Goiás. *Anais...* Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais...> Acesso em 11/07/2009.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, v.5, p. 13-20, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo2.pdf>. Acesso em 23/11/2009.

_____. *Transitando entre o “formal” e o “informal”*: um relato sobre a formação de educadores musicais. In SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO. 2000. Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p.77-9.

ASSOCIAÇÃO CACHUEIRA! Batuques do Sudeste. Documentos sonoros brasileiros (CD). Grupos da Cultura Popular do Sudeste. Coleção Itaú Cultural. São Paulo.

BAUER, M. W.; GASKEL, G.(Ed). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECK, U. *O que é a Globalização? Equívocos do Globalismo. Respostas à Globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: Olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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

BEYER, E. Por que música na escola? *Revista Educação Cidadã*, Ano 1, n.1. Caxias do Sul: SMED, 1999.

BOSI, E. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais das ciências*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12/09/2008 e 02/02/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, v. 6 1997b.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Oficina Brincando na Diversidade: A cultura na infância*. São Paulo: Fundação Orsa, 2008.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____, A Criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008b.

BRUNER, J. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1978.

CAPRA, F. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CASTORINA, J. A. *O debate Piaget-Vigotski: a busca de um critério para sua avaliação*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000. Série Fundamentos

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. Rio de Janeiro: Nacional, 1954.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DEL BEN, L. Um estudo com escolas da Rede estadual e educação básica de Porto Alegre/RS. Subsídios para elaboração de políticas de educação musical. *MusicaHodie*, Porto Alegre, v.5, n.2, 2005. Disponível em: http://www.musicaHodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf. Acesso em: 11/08/2010.

DELORS, J.(Coord.). *Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976. (1ª. Edição de 1938).

FERNANDES, I. M. B. A. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Tese de (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.11, p.55-61, out. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>.Acesso em: 21/06/2009.

FIGUEIREDO, S. L. F . Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacomusical.org.br/revistas.html>>.Acesso em: 21/06/2009.

FONTEERRADA, M. T. O. *O lobo no labirinto - uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

_____. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. Vitale, 2004.

_____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, v.18, p. 27-33, out. 2007.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo:Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUKS, R. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. Série Música e Cultura - Volume 1.

GARCIA, N. C. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; Tradução da Introdução Gênese Andrade. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. *A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. São Paulo: Cultrix, 1980.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1 ed. reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENO SACRISTÀN, J. *Escolarização e Cultura: a dupla determinação*. In: SILVA, AZEVEDO E SANTOS (Org.), *Novos Mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina Bittencourt. Campinas-SP: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, L. *Políticas públicas educacionais*. Prática educacional na escola pública paulista. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2008. Disponível em: www.ia.inesp.br/pos/stricto/musica/pos_dissertacoes_musica. Acesso em: 10/09/2010.

HENTSCHEKE, L. *A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 10. 2001. Uberlândia. *Anais...*Uberlândia: ABEM, 2001, p.67-74.

HORTÉLIO, L. M. *História de uma manhã*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1987.

_____. *Abra a roda tindo-lê-lê*. Pesquisa e direção: Lydia Hortélio. Participação especial: Antonio Nóbrega (CD). São Paulo, 2003.

_____. *Ó Bela Alice*. Pesquisa e direção: Lydia Hortélio. Pesquisa e direção: Lydia Hortélio. Arranjos: Antonio Madureira (CD). São Paulo, 2005.

_____. *A Cultura Tradicional da Infância*. Apostila do curso *lato-sensu* “Capacitação docente em música brasileira”. Universidade Anhembi-Morumbi, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Cortez, 2006.

JOVCHELOVICTCH, S.; BAUER, M. W. *Entrevista narrativa*. In: BAUER ; GASKEL. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petropolis: Vozes, 2008.

KATER, C. Encontro com H. J. Koellreutter. *Caderno de Estudos*, Belo Horizonte: Atravez/EM.UFMG/FGA, n. 6, p.131-44, fev. 1997.

KINCHELOE, J. Esqueceram de mim e bad to the bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L.(Org) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução: Jorge Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KISHIMOTO, T. M.(Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. *Froebel e a concepção de jogo infantil*. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L.O. *Conflitos no lar e na escola: teoria e prática da dinâmica de grupo segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

NOVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____(Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: ASA, 2005.

ORFF, C. *Das Schulwerk -Ruckblick und Ausblick*. Tradução Lydia Hortélio B.Schott's Sohne Mainz, 1963.(Trecho em anexo).

PAYNTER, J. *Hear and Now: an Introduction to Modern Music in Schools*. London: Universal, 1972.

PENNA, M. Professores de música em escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: v. 7, p. 7-20, set.2002.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: v.19, p. 57-64, mar. 2008.

PENTEADO, H. D. *Televisão e escola: conflito ou cooperação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PESSOA, F. *O guardador de rebanhos* – VIII. In: “*Fernando Pessoa - Obra Poética*”, Cia. José Aguilar Editora - Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: www.releituras.com/fpessoa_guardador.asp. Acesso em: 21/6/2009.

PINTO, T. O. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.44, n.1, p. 221-86, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/Ra\[v44n1\]5345.pdf](http://www.scielo.br/pdf/Ra[v44n1]5345.pdf). Acesso em: 7/4/2008.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Tradução de Suzana M. A. Carvalho e José Laureano de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Educação nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, p. 69-76, set. 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Pesquisa com ritmo*. Fundação Victor Civita. Abril. p.74-77, maio-2009.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio: ou Da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar.2005.

SARMENTO, J. M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade*. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf, 2005a. Acesso em: 5/6/2010.

SARMENTO, J. M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociologia*, Campinas, v.26, n.91, p 361-78, maio-ago, 2005b. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 5/6/2010.

_____. Infância, diversidade e expressão simbólica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE 3. IN: COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE NA AMÉRICA LATINA. 1. 2006, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p.1-18. Disponível em: < <http://www.rizoma3.ufsc.br> > Acesso em: 7/6/2010.

_____. *Imaginário e culturas da infância*. Projeto As Marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/49186-2002. Disponível em: < <http://titocena.fortunecity.com/arquivos/artigos>. Acesso em: 7/6/2010.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo*. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *A Sound Education: 100 exercises in listening and sound-making*. Ontário: Arcana, 1992.

SCHILLER, F. *Cartas sobre a Educação Estética*. São Paulo: Iluminuras, 2002. Carta XV, p. 80. Disponível em: www.scribd.com/doc/24049040/Friedrich-Schiller-A-Educacao-estetica-do-Homem-numa-serie-de-cartas. Acesso em: 24/06/2010.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, R. Nacional por Subtração. In: SCHWARTZ, R. *Que horas são? Ensaio*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

SILVA, A. *Poemário*. Disponível em: http://www.Activeboard.com/forum_spark.forumID=21585. Acesso em: 21/07/2010.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da musica nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, J. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO 7. 2000. Londrina. *Anais...Londrina*, 2000. p.137-146.

SUBTIL, M. J. D. *Música midiática & o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. *Música do Brasil*. São Paulo: Gráficos Buriti, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *La imaginación y El arte en la infancia: ensaio psicológico*. Madrid: Akal, 1996.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C.R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revisata da ABEM*, Porto Alegre, v.13, p. 39-48, set. 2005.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

OBRAS CONSULTADAS

BASTIAN, H.G. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BELLOCHIO, C. R. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.8, 17-24, mar.2003. Disponível em <<http://www.educacao-musical.org.br/revistas.html>>. Acesso em 17-10-2009.

BOCELLI, M. *Alguns mapeamentos sobre temas abordagens e conceitos*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) -UFSCar. 2008. Disponível em <HTTP: 26123[1]. pdf-Foxit Reader 2.3 – [261238[1].pdf]>. Acesso em 1-7-2010.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

ELLIOTT, D. J. *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FEATHERSTONE, M. *O Desmanche da Cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel/Sesc, 1997.

FONTEERRADA, M. T. O. *A Educação musical no Brasil: algumas considerações*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM II. 1993. Rio Grande do Sul. *Anais...* Porto Alegre, maio1993.

FRAZEE, J. *Orff Schulwerk Today: nurturing musical expression and understanding*. New York: Schott Music Corporation, 2006.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, N. C. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *A globalização imaginada*. Tradução Sergio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

GEERTZ, C. *O Saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIMENO, J. S. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GREEN, L. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988. Disponível em <http://books.google.com.br>. Acesso em 12/07/09.

KISHIMOTO, T.M. Pedagogia e a formação de professores. *Pró-Posições*, v. 16, n.3.48, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.Labrimp.fe.usp.br>. Acesso em: 5/5/2010.

LIMA, S. A.(Org.). *Ensino, Música e interdisciplinaridade*. Goiânia: Vieira, 2009.

MARQUES, M. S. L. L. *Escola e projeto político-pedagógico: uma possível tradução de uma política pública educacional*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: uma estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo:Cortez, 2006. Atlas, 2006.

MORUZZI, A. B. *Cultura da infância: entre textos, desenhos e outras linguagens – intervenções infantis nas formas de subjetividade*. SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGENS POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO-EDUCAÇÃO IV. 41-52, nov. 2008. Disponível em: <[http://www.cultura20%entre%20textos%20desenhos%20%20outras%20linguagens\[1\].pdf](http://www.cultura20%entre%20textos%20desenhos%20%20outras%20linguagens[1].pdf)> Acesso em: 3-6-2010.

ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PENNA, M. *Aprendendo Músicas: na vida e nas escolas*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.9, p. 71-79, set. 2003.

RIOS, T.A. *Compreender e Ensinar – Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, S.S. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, F. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, n.19, p. 75-81, março 2008

SOUZA, J. Contribuições Teóricas e Metodológicas da Sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 5º. 1996. Londrina. *Anais...* Londrina- Paraná, 1996. p.11-36.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Tradução: Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.

Anexos

- I. Perguntas encaminhadas à Lydia Hortélio para a entrevista, abril-2009.
- II. Perguntas encaminhadas às professoras para as entrevistas, agosto e setembro/2009.
- III. Transcrição da Entrevista de Lydia Hortélio
- IV. Transcrição da Entrevista de Josete Gaspar Faria
- V. Transcrição da Entrevista de Luciana Nascimento dos Santos
- VI. Transcrição da Entrevista de Elaine da Silva
- VII. Texto de Carl Orff traduzido por Lydia Hortélio (fragmento)



ANEXO I - PERGUNTAS ENCAMINHADAS À LYDIA HORTÉLIO PARA A ENTREVISTA, ABRIL-2009.**1.**

Neste trabalho parte-se da premissa que os professores polivalentes do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano) podem desenvolver atividades com seus alunos na área de música, mesmo que não tenham formação específica para isso. Qual a sua opinião a esse respeito?

2.

Conte um pouco sobre sua experiência nos cursos de formação de professores que ministrou.

3.

Ultimamente a escola procura recuperar a dimensão lúdica que existe nas brincadeiras infantis incorporando-a a seus procedimentos em sala de aula. Isso é possível ?

4.

Em uma entrevista que a senhora concedeu à revista Pátio, em 2007, afirmou que devemos estabelecer uma alfabetização ao contrário, que temos que nos alfabetizar na cultura da criança. Poderia falar um pouco sobre isso?

5.

Podemos considerar as brincadeiras, cantigas, histórias populares, brincos e outras manifestações da cultura brasileira como educação musical? Em que medida?

6.

Em sua opinião, a aprovação da Lei n.11769/2008 que trata da obrigatoriedade da música nas escolas representa um avanço na valorização da música e do ensino musical ? Como garantir que isso realmente aconteça?

7.

A metodologia escolhida na condução deste trabalho é o relato de histórias de vida. Poderia nos falar um pouco sobre a sua trajetória? Onde nasceu, cresceu, sua formação, o que a levou a pesquisar a cultura da infância?

8.

A senhora tem desenvolvido um trabalho de formação de professores em várias localidades do país. Fale um pouco sobre essa atividade.

9.

Utilizo muito seus dois trabalhos “Abra a roda tindolelê” e “Ó Bela Alice” nas minhas aulas de música com as crianças do ensino fundamental e o que mais me encanta neles é a riqueza e originalidade dos arranjos. Eles conseguem mostrar muito bem as três vertentes da música brasileira: portuguesa, africana e indígena. As crianças se apaixonam pelo repertório, identificam-se com ele. A maioria das canções são de Serrinha na Bahia. Trabalho atualmente no interior de São Paulo, muito distante...É essa origem brasileira comum que liga as canções de Serrinha às crianças de todo o país?

10.

O material recolhido em suas pesquisas é grande. Tem previsão de elaboração de algum novo CD?

11.

Gostaria de conhecer um pouco da sua coleção de brinquedos.

ANEXO II - PERGUNTAS ENCAMINHADAS ÀS PROFESSORAS PARA AS ENTREVISTAS, AGOSTO E SETEMBRO/2009.

1. Nome:
2. Data de Nascimento:
3. Naturalidade:
4. Estado Civil:
5. Quantos filhos:
6. Profissão:
7. Tempo de Serviço:
8. Local onde trabalha:
9. Formação:
 - a) Faculdade:
 - b) Outros Cursos:
10. Possui formação em música? Qual?
11. Sempre usou música em seu trabalho com os alunos?
12. Que tipo de projeto já desenvolveu nessa área ?
13. Quais as influências que você recebeu?
14. Por que procurou melhorar sua formação na área musical?
15. Você acha que a sua infância influenciou a sua maneira de trabalhar com as crianças e com a música?
16. Conte um pouco da sua história

ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LYDIA HORTÉLIO

Os trechos da entrevista usados para a elaboração do trabalho foram corrigidos por Hortélio. Na transcrição abaixo, o texto é apresentado sem essas correções.

S - Este trabalho é um pouco história de vida. Como foi a sua trajetória? Como chegou a essa ideia de pesquisar a Música da Cultura Tradicional da Infância?

L - A história é tão comprida que não sei se você vai ter paciência de ouvir. A gente fica de cabelo branco, começa a contar história, é história que é um horror! Eu vou tentar encurtar: - Eu sou uma menina do sertão da Bahia.

S - Nasceu em Serrinha?

L - Eu nasci aqui, mas meus pais só me trouxeram prá eu nascer. Cheguei no trem da leste, na barriga da minha mãe. Ela foi ao hospital, nasceu Lydia Maria, uma semana depois voltei. Então, minha terra é Serrinha. Meus dois irmãos já nasceram lá e crescemos em Serrinha.

Meu pai era um homem muito interessante! Ele era um homem do campo. Os pais deles moravam numa fazenda. Ele nasceu numa fazenda, no município de Candiaú, e saiu de casa muito jovem, não sei quantos anos ele tinha, 15, 16 anos, porque queria ganhar dinheiro, ele trabalhava com o pai dele, que não dava dinheiro; muito decidido, e com a ajuda da mãe, que deu a ele um garfo, uma faca, um prato, uma xícara, e ele fugiu prá ganhar a vida. Ele começou a vida dele. Ele laçava os cavalos na fazenda; e ele laçava muito bem! E quando laçava não sei quantos...ele ganhava um. E assim ele foi fazendo a vida dele. Como se dizia naquele tempo, chegou a ser um homem rico. Escola, ele dizia que esteve 3 meses na escola. Era inteligentíssimo! Um homem notável, que no começo do século XX mandou o filho estudar na Europa, Medicina. Ele era um homem empreendedor. O primeiro rádio de Serrinha, foi meu pai que levou. Automóvel, comprou dois, pôs na garagem para os netos. Nunca soube dirigir. Abriu a estrada para esses carros passarem, de Feira de Santana até Serrinha; antes era uma estrada de burro, por onde passavam os viajantes, as cavalcadas, vendendo mercadorias.

Então, minha mãe, que era da fina flor da aristocracia de Serrinha - meu avô foi Intendente, nome prá prefeito naquele tempo -, minha mãe sonhava que nós estudássemos piano, e vivia apoquentando meu pai para que ele comprasse um. Até que ele comprou um piano Essenfelder, com lâmpadas penduradas, que chegou no trem da leste de Serrinha e foi carregado, da estrada de ferro até a nossa casa, no carro de boi da fazenda! Isso é muito Brasil!

Não tinha professor de piano em Serrinha, mas minha mãe prometia que eu iria estudar com Magdalena Tagliaferro. Eu não sabia quem era essa senhora, mas minha mãe jurava que eu estudaria com ela. E cheguei à Magdalena Tagliaferro. Então, era um farmacêutico, que vinha de mês em mês a Serrinha, e tocava violino, quem deu as primeiras aulas de piano prá gente. Mas a gente tocava mesmo era de ouvido, as músicas de carnaval. A gente ficava ao pé do rádio, ouvindo a Rádio Nacional. As festas de Serrinha eram animadas por nós três lá de casa. Eu, minha irmã, com 10, 11 anos, e meu irmão, tocando num tambor.

Vimos por aí até que vim a um colégio interno e comecei a ter aulas de piano. Fui estudar no Curso de Teresópolis, onde conheci Koellreutter, Benda e outros, então, estava marcado, tinha que chegar à Europa! Houve aqui na Bahia aquele movimento dos anos 50, que foram os Seminários de Música, onde estudei. Fui prá Europa estudar piano! Tudo isso que eu falo hoje, não passava pela minha cabeça, nem de longe! Era tocando Bach, Beethoven, Brahms, felicíssima! Se me sobrasse uma hora, eu corria pro piano, pra estudar outra vez! Fui para a Europa e tive a sorte de não voltar depois de dois anos como era minha intenção. Pude me aprofundar mais e conhecer mais de perto a cultura alemã; fico profundamente grata que isso me tenha acontecido porque foi lá que eu conheci uma formação artística exigente, e convivi com professores notáveis, enfim, cheguei até os cursos com Casals. O último curso que ele deu, já com 88 anos, eu assisti. Então, vi o que havia de melhor na Europa, e, de joelhos, em gratidão profunda. Mas comecei a ter conflitos. Eu não sabia o que era, não tomava conhecimento daquilo, continuava estudando, me esforçando, mas aí aconteceu um a coisa muito especial!

Eu resolvi estudar com o húngaro Sandor Végh, do Quarteto Végh, um dos maiores quartetos que a Europa já teve. Ele acompanhou na juventude o movimento em busca da música húngara, com Bartók e Kodály, tendo realizado a primeira audição dos quartetos de Bartok. Foi numa dessas aulas foi que aconteceu. Eu gosto de contar isso, pra poder compreender através da minha história, que é uma coisa muito brasileira: a gente não se sabe.

Numa aula de música de Câmara em que eu tocava a Sonata em Ré Maior de Beethoven, o Minueto, ele (Sandor Végh) interrompeu e mandou eu tocar novamente. Ele balançava a cabeça, não satisfazia. Ele foi pra minha frente, pegou o violino e tocou. Eu vi que havia um acento que eu não conseguia dar. Eu percebia, mas não conseguia...Ele pôs o violino em cima do piano e dançou. E eu vi no corpo dele o acento que eu desconhecia. E então ele disse, como última tentativa: - Imagine uma Corte, todos esperando o rei e a rainha para abrir o baile! Ele anda de lá para cá como se fosse o rei segurando a mão da rainha e dança o Minueto pra eu ver. Depois ele me olhou, e eu nunca vou me esquecer – foi o momento mais importante da minha vida – com um desprezo total ele disse: - Vocês (brasileiros) não tiveram um rei! E uma coisa dentro de mim cantou: E daí e daí? (era uma música de carnaval que eu cantava quando menina em Serrinha que dizia: E daí e daí?). E aquilo cantou dentro de mim: E daí, e daí? Quando a aula acabou, uma coisa dentro de mim disse: - Não quero mais tocar piano! Não foi raiva, revolta, nada disso. Uma coisa em meu corpo botou em dúvida tudo o que eu tocava, porque se eu não tinha aquele acento do Minueto, quais os acentos que eu tinha? Será que eu tinha algum acento? Em todas as células do meu corpo tinha uma interrogação e eu não sabia o que ia fazer. Voltei pra casa e levei alguns dias pra conseguir conversar sobre o assunto e então verbalizei: - Não quero mais tocar piano!

Hoje eu conto isso com alegria! Que processo fulminante foi aquele que me despertou pra mim mesma, menina de Serrinha, cujas primeiras emoções de música na vida foram minha mãe cantando pra gente cantigas, nas histórias que ela contava (canto), e meu pai, que chegava na varanda e dizia pra menina – Bota meu café! Pegava uma colher de prata e batucava em cima da mesa esperando o café, e às vezes largava a colher e cantava. Parece que estou vendo! E a Filarmônica de Serrinha que tocava domingo na praça. Minha mãe aprontava a gente, as duas trancinhas, fita, e mandava com a menina que tomava conta da gente pra praça; a gente sentava no banco do jardim, ouvindo a Filarmônica. Até hoje, sou apaixonada por Filarmônica.

Este é o meu legado musical que estava encoberto ali, e eu fui estudar uma outra música, maravilhosa, à qual sou grata, adoro Bach, Beethoven Brahms, mas tem um Brasil imenso ainda nas minhas carnes, que eu desconheço. Eu conto isso pra você entender como deve ter isso com todo mundo e a gente não sabe.

Depois disso eu disse:- Vou voltar pro Brasil! Pra ver o Brasil tem que ser no Brasil!”

Eu estava estudando com uma pessoa muito interessante, um compositor suíço. Ele me disse que trouxesse o material que eu estava pesquisando, e quem sabe algum dos alunos da sua classe de composição poderia se interessar por aquilo que eu estava trazendo. Teve um aluno, o Nicolau Copland, que era húngaro e fez um *quod libet*, com aquilo que eu trazia; mas, por ser um *quod libet* deveria ter alguma coisa a partir das estruturas daquelas cantigas. Os outros alunos não se interessaram. No segundo ano, eu me dei conta que eu precisava estudar etnomusicologia. Já tinha tido uma formação artística e agora deveria ter uma formação científica em música.

Voltei à Europa e fui estudar em Berna, com um aluno de composição de Bartók, o húngaro Sandor Varess. Ele me deu um livro da canção húngara e mandou que eu voltasse depois de ler o livro. Eu li o livro todo, em alemão, e prá ler aquilo tudo tinha que estudar mesmo! Voltei com as minhas gaitas, e ele me aceitou em sua classe. Era fevereiro, março de 1968. Voltei prá Bahia, porque tinha compromissos aqui, e deveria estar de volta para o início do semestre, que lá era em outubro.

Nesse primeiro semestre foi Introdução à Etnomusicologia com exemplos da experiência húngara. No segundo semestre, ele tomou um livro, grosso como um dicionário, Canção Infantil da Hungria, onde está levantamento que Kodaly e Bartok fizeram de brinquedos com música da Hungria. Ele mostra as cantigas e gráficos da movimentação. É um livro precioso. Na organização do material sonoro, tem cantigas com uma nota só, cantigas que tem duas notas e a nota final é a de cima, a debaixo, e assim é organizado o livro todo. E compreendi. O que surgiu na minha frente era fazer algo semelhante àquilo no Brasil... Voltei e comecei a pesquisar.

Comecei pelas gaitas, que eram a lembrança da minha infância. Cheguei em Serrinha e perguntei ao prefeito: -Ainda existem aquelas bandinhas? E ele me respondeu: - Existem. Elas tocam pra mim nos comícios da zona rural. Eu vou mandar buscar uma prá você! E eu disse: – Não Carlos, não é assim. Eu tenho que ir lá! – Mas você vai ter o trabalho de ir? E eu disse: - Eu quero ir! Quero que você me informe quando tem festa que eu vou lá! Um dia estou na casa de minhas tias, que fica em frente à praça e ouço aquela música. Chego na porta: não é que a bandinha estava tocando na porta da casa! Fiz entrar e tocaram uma fita toda, de um lado e do outro, de rolo, uma maravilha aquilo ali!E comecei a perguntar coisas muito equivocadas como: - De quem são as composições? Eu conto pra todo mundo ver que a gente vem imbuída da sua própria cultura musical e projeta aquilo tudo no outro. Eles me olhavam com um sorriso, não sabiam o que responder, falavam qualquer coisa. Eu comecei a perceber que tinha que conhecer a tradição musical da comunidade onde a banda estava inserida. Para entender aquela música,

eu tinha que conhecer o contexto, as festas onde eles tocavam, as pessoas que amavam aquela música. Pedi que me avisassem das festas. Comecei a assistir as festas de trabalho e as festas de culto. As festas de trabalho eram as de limpar a terra, plantar e colher. Festas de homens e festas de mulheres. As festas de culto eram as festas da igreja católica, transportadas exatamente como acontecia na igreja, acontecia nas casas da roça. Eu assisti no final de 1968 e 69, todas as festas. Fotografei, gravei, brinquei com eles, com as mulheres nas rodas. E tinha também os brinquedos das crianças, no meio daquilo tudo, pois os meninos estão sempre com as mulheres. Aí eu comecei as primeiras fotografias das crianças brincando lá na roça; datam dessa época, 68, 69 e aí eu despertei pra essa dimensão da vida (o brinquedo). Na educação musical a gente costuma pinçar cantigas e trabalhar essas cantigas; mas a cantiga é só uma dimensão de um organismo, de uma coisa viva, que é o brinquedo. Isso eu aprendi com meu mestre (Sandor Varess). Então tem que saber todas as dimensões, a movimentação, tudo está integrado; se você tira uma, fica quebrado, não pode, tudo funciona conjuntamente. Foi uma grande descoberta pra mim. Então eu voltei pra Berna para estudar e vinha ao Brasil nas férias. (Desde que) comecei a fotografar crianças brincando, tornou-se uma compulsão para mim. Via criança brincando e já estava fotografando e aprendia a brincar com eles.

Tem tanta história ainda no caminho...Quando voltei da Europa, da segunda vez, fui prá Campina Grande. Naquele tempo já havia a idéia de uma Casa da Criança, que o governo da Paraíba quis fazer, na Universidade de Campina Grande, e mandou me buscar para isso. Era o tempo dos militares. Quando cheguei a Campina Grande, Linaldo Cavalcanti que era o reitor da Universidade foi afastado, e ficou dirigindo a Universidade um coronel. Eu levei quinze dias prá conseguir falar com essa criatura! Quando conversamos, ele não percebeu nada de nada, e eu compreendi que ali não ia acontecer nada, então, deixei a Universidade, com dedicação exclusiva e tudo, e vim prá Bahia, prá ver o podia fazer.

O prefeito estava preocupado com a evasão escolar. Os meninos ficavam fora da escola e ele queria ver o que se podia fazer. Tomou algumas professoras, a Peo para coordená-las, e ela me chamou para descobrir uma proposta de educação para essas crianças, que pudesse ser experimentada, e depois, multiplicada, como se dizia na época, para outros lugares. E nós fomos para o Parque da Cidade, com os meninos da comunidade de Amaralina. Fomos tentar descobrir quais as aspirações das famílias para seus filhos, os problemas, e fizemos um projeto que o prefeito achou bom. Era nos anos 80. Fizemos tudo bonitinho: meninos de 3 a 5 anos; 7 a 12; 12 a 15...Tínhamos sete módulos de madeira no Parque da Cidade, lugar maravilhoso! Hoje já está bem mais estragado, mas naquele tempo tinha muito mais árvores. Em cada módulo cabiam vinte meninos, duas professoras, situação de luxo! Eram casinhas pequenas, de madeira, em cada parede, um janelão, e a porta. E a professora, com muito carinho, muita inventividade, querendo alfabetizar os meninos. E quando ela olhava, era menos um na sala. Eles pulavam a janela e subiam nas árvores. Eram meninos do Nordeste Amaralina que cresceram querendo entrar no Parque e não podiam, pois os guardas não deixavam, porque achavam que eles iam bater a carteira dos visitantes do parque. Os guardas eram contra a presença dos meninos ali. Os meninos fugiam para subir nas árvores, rolar na areia, rolar na grama. Nós vimos o medo estampado na cara das professoras que diziam: ‘- Esses meninos não querem nada! É sempre essa história!’ E eu pensei: Se esses meninos não querem nada, hão de querer brincar! Aliás, já estão brincando à nossa revelia!Poe que não os chamamos para brincar ? Por que não ? Foi um susto aquilo! Havia um rolo de corda atrás da construção. Eu peguei aquele rolo e dei aos meninos. Imediatamente um deles subiu na árvore, amarrou a corda lá em cima e desceu como Tarzan. Formou-se uma fila para descer na corda. As professoras ficaram horrorizadas com aquilo e revoltadas contra a coordenação; fizeram Pedagogia, sabiam todos os métodos de alfabetização e queriam colocar em cima dos meninos, que queriam outra alfabetização. Nós vimos, de repente, os meninos mais calmos, se organizando, fazendo fila. Debaixo das árvores,começou o brinquedo de casinha, onde o pé de licuri servia de armário pra guardar as latinhas de refrigerante.Aquela parte da árvore dá prá colocar um copinho, outro copinho...uma festa aquilo! Então eu pensei:- Um dia vou fazer brinquedos com eles. Eu tenho uma coleção de brinquedos e pensei fazer brinquedos com eles. Nas minhas andanças atrás de brinquedos eu tinha estado no Ceará. Vi um bolinho de meninos brincando com um currupio. - Você sabe o que é um currupio? Um botão ou uma tampinha de refrigerante; nós brigávamos pelo botão da roupa de meu pai. Eles tinham feito com tampinhas de refrigerante que eu nunca tinha visto.(...) O menino me deu o brinquedo, e faz parte de minha coleção até hoje. Naquela hora no parque, eu lembrei disso e disse: - Nós vamos procurar pelo parque tampinhas de refrigerante que o povo deixa aí. Todo mundo saiu correndo pra catar, e voltaram cheios de tampinhas. Eu disse: - Vamos separar todas as vermelhas num monte! Classificaram tudo aquilo. - Cada um agora pega uma pedra para bater na tampinha. Trouxeram. Depois fomos atrás de um prego para furar dois buracos. Quando furava, tinha que passar a linha, e quando você fura, fica cortante. Tínhamos que rebater. Fomos descobrindo! Depois o cordão. Eu tinha aprendido a enrolar

o cordão com mamãe. Um vira para um lado, enquanto o outro vira para o outro lado. Na hora que solta, o cordão enrola todinho! Aí eu vi os meninos mais danados torcendo o cordão. Um enrolando pra cá e o outro pra lá, parados, fazendo aquilo. Eu não acreditava, mas a vontade de ter o brinquedo... E quando eles começavam a brincar, eu vi muitas maneiras diferentes de usar o brinquedo. Eu só sabia para um lado. Eles apontavam para cima, um com o outro, começou a se desenrolar uma linguagem de movimentos riquíssima. Eu vi naqueles meninos uma quantidade de possibilidades de movimentos que a gente não sabe. Todo dia se fazia aquele brinquedo: eles faziam pra si mesmos, ‘pra meu irmão, pra meu primo, pra meu irmão pequeno, pra não sei quem’; saíam de lá com uns colares e a Oficina de Brinquedos ficou instituída.

(Lydia vai buscar uma pasta e lê uma citação de Rousseau):

“A Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos reverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e não tardarão a se corromper. Teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”.

Simplesmente olhar para dentro. Qualquer um que olhar para dentro de si sabe isso. Mas é bom pegar os “maiores da raça humana”, ir lá pra ver o que dizem. A gente se sente sozinha, o entorno é tão diferente! Será que só eu ?

Eu gosto de pensar e gosto de dizer que a última novidade do céu está com a última criança que nasceu. A gente tem que olhar os meninos! E está acontecendo uma coisa horrível: a mídia avassaladora está destruindo a infância da humanidade. A gente tem que ver como é que se reconduz os meninos na natureza, porque a natureza está aí. Eu vejo meus netos brincando ali nessa caixa de areia(aponta) e a criança que eu fui, no quintal da minha casa em Serrinha, no meio das árvores. Aqui tem um pé de cacau, e eles são crianças inteiras, se comportam como crianças. São cientistas, são artistas, é o ser humano inteiro ali brincando. Escola nenhuma oferece isso! Parece que não tem jeito, mas eu acho que tem, tem que ter. Não é possível que em nosso País, com oito milhões e quinhentos mil quilômetros quadrados de área, as crianças estejam longe da natureza! Os meninos do interior também estão na frente da televisão e do *vídeo-game*.

S – A escola agora está falando muito no lúdico, na brincadeira, na necessidade de recuperar isso. Você acha possível colocar a brincadeira dentro da escola ?

L - Eu acho que sim, que se a professora tiver gosto em brincar. Tem gente que não gosta, que ainda não descobriu a música. Esse é o grande problema, pra mim. A mesma coisa esse pessoal todo que gosta de desfilar, na universidade: ‘o encontro sobre o lúdico’. Se você acha que brincar é bom, pule na minha frente e faça! Não fique falando, falando e falando do que não sabe. Se soubesse, não falava. Pouquíssimo falaria, e levaria a brincar!

Então, a situação é a seguinte, no caso da sua proposta de educação, e eu penso também, concordo absolutamente com você, que é o professor de 1ª. 2ª. 3ª. e 4ª.séries que vai fazer música com seus alunos todo dia. Não é o professor que entra 50 minutos por semana que vai levar a música para a vida dessas crianças. É a professorinha que canta pra ela...é uma glória! Por que não pode cantar no meio de uma aula de matemática, de história, pela alegria da música?! Isso é que comunica, que contagia! Toda essa educação musical dada para ensinar música, primeiro, é estranha à nossa cultura; nós devíamos preservar a tendência natural do homem brasileiro, de ter a música como linguagem, expressão. Em minha juventude, cada casa tinha um que batia um violão,tocava flauta, a mãe que tocava bandolim, e todo mundo cantava! Você que é muito mais nova do eu deve ter alcançado os festivais da canção, alaistrados em todos os colégios. A gente inventava música. Essa é a maneira brasileira de fazer música, que a gente abandonou e passou a fazer música com os olhos, só faz, se olhar na partitura, o que impede que ela se entranhe no corpo da gente. Eu, ontem, estava na roda de choro de Elisinha, olhando. Comecei a observar todo mundo na sala, o corpinho vibrava na pulsação daquela música. Você pode ser iniciado numa cultura estrangeira como eu fui. Meus professores vigiavam para que a gente não se movesse, porque se você se move, a energia que vai no som se dispersa no movimento do seu corpo.

S – Eu observo a alegria das crianças quando chego para a aula, porque sabem que vão brincar, cantar, dançar, muitas vezes, sair da classe. Isso pode ser considerado educação musical na escola?

L – Eu vejo nessa, a melhor Iniciação musical que existe. Primeiro que tudo que você permite que a criança se expresse com elementos de sua própria cultura. As brincadeiras infantis carregam as dimensões da alma infantil, então, eles se reconhecem naquilo. Ele canta, ele se move, ele tem o outro, o colega, é uma interação perfeita e é espontânea. A aula de música é sempre ensinada, o professor introduz os meninos numa cultura que ele não conhece. No caso das brincadeiras é espontâneo. Existia a tradição

entre os meninos do convívio entre eles mesmos. Aquilo é praticado e inventado novos. É o humus onde a cultura da infância se desenvolve. Eu acho que é a melhor educação musical que a gente poderia dar. Agora qual é o problema que a gente tem hoje: essa cultura desapareceu quase completamente. Só os mais velhos, ou nas regiões mais longínquas é que as pessoas ainda sabem um repertório. Primeiro essa dificuldade. Depois, os meninos estão afastados da natureza, nas salas das escolas ou nas suas casas pequenas. Os meninos da periferia ainda tem o caminho de casa pra escola, que eles fazem à pé, e no caminho vão brincando e inventando coisas, isto é, convívio de crianças. E a terceira coisa que é a televisão e o *vídeo-game* que até nas casas pobres tem. É preciso que houvesse uma consciência na direção do país Presidente da República, Ministro da Educação, Cultura, Saúde, todos eles, vendo o que se faz para preservar a infância. Aqui temos oito milhões e quinhentos mil km de extensão e os meninos do Brasil não estão na Natureza. É necessário uma política pública para reconduzir as crianças ao seu verdadeiro habitat. Primeiro isso: uma consciência responsável para reconhecer isso. As escolas são acimentadas. Poucas tem algumas árvores, área para brincar, mas a preguiça de limpar faz com que se acimente tudo. Isso é um absurdo. Preferem isso a varrer uma areiazinha todo dia. É emprego pra mais um, trabalho prá mais um. Então resumindo, é uma questão ecológica. O que a gente está defendendo é o ser humano e o planeta também. O ser humano faz parte do planeta e ele tem que zelar por ele. É uma questão ecológica, de salvar o ser humano e o planeta.

Voltando ao seu tema, o que me interessa muito é ver a música tradicional da infância, e não só a música, toda cultura tradicional da infância como lastro fundamental para uma educação da sensibilidade. E não é difícil fazer. Mais difícil é querer. Botar professores nos seminários todos de educação musical que tem no país, e professor de música não sabe cantar nada, ou pouca coisa sabe, deve buscar, resgatar a cultura da infância fazer pesquisas e voltar a brincar. Uma professora que você conta no seu trabalho, do Maranhão, e deverá ter muitas como ela em São Paulo, que desceram do Nordeste, com a música no corpo. O que não faz isso nas escolas? E a Música popular tem a palavra, tem a representação, tem a ação tem o outro, tem as cores, as roupas, todos os elementos para criação. Essa é que é a cultura brasileira, essa é que deveria ser a escola brasileira; a educação deveria corresponder a esse modelo que a gente ainda tem na cultura popular. Então, eu acredito Silvia, de todo coração, que é por aí, pela música tradicional da infância, pela cultura popular que a gente vai trazer os brasileiros a um crescimento de um sentimento verdadeiro, de acordo com essência de onde se formou aquilo; a Cultura Popular é uma segunda Infância. Tem todas as dimensões da Infância, eles fazem tudo em roda, eles se dão as mãos, eles cantam, eles dançam, eles vivem em comunidade, estão sempre com o outro, em todas as dimensões da vida. Eu vi nessa comunidade que estudei em Serrinha, a Grota Funda, que brinca menino, moça, rapaz, senhoras, jovens e senhoras velhas. Eu conheci mulheres com mais de 70 anos que pulavam numa roda como meninas de 7 anos, e homens que brincavam na roda de samba desafiando o outro com versos e o outro tinha que responder, tanto dançavam como tinham que responder com versos. A gente não tem essa cultura em nossa universidade, uma pena! Qual de nós, hoje, faz um verso ou, rapidamente, responde a um desafio poético? A gente saiu do corpo e da sensibilidade para uma cabeça sem ligação com o corpo e a sensibilidade, e ficamos como que paralisados. Os meus melhores amigos, na Europa, dos tempos em que eu vivia lá, diziam que a esperança da humanidade estaria conosco, que tínhamos Cultura Popular ainda, e que o Novo viria do hemisfério sul. Naquele tempo eu não podia entender, compreendo melhor por quê.

É uma coisa maravilhosa esse país mestiço, tem de tudo! Eu acho que a gente deveria investir na música da cultura da infância na escola. E nos meus cursos, meu Deus, é tão pouco o que eu faço, uma gota d'água num oceano! Em todo lugar, a primeira coisa que eu peço é uma lista, uma pesquisa dos brinquedos da infância de cada um. No Maranhão, eu levantei em três encontros que eu tive, na Companhia Vale do Rio Doce – eles têm um projeto chamado “A escola que vale”-, em três encontros, 6ª. feira á noite, sábado o dia todo e domingo até a hora do almoço, eu levantei 88 cantigas. A proposta era: eu ensinava as minhas e elas me ensinavam as delas. Eu gravei tudo. Brincamos tudo! E eram brinquedos brincados na infância. Eu venho fazendo isso em todo lugar, faz 30, 40 anos.

E o repertório das crianças é pequeno. Eles conhecem três ou quatro coisinhas. Acabou essas quatro, não sabem mais nada! O que tem muito é brinquedo de mãos. No meu tempo eu só conheci um: *Uma velha muito velha /Mais velha do que meu tio /Me darão, me darão /Me darão muitas pancadas / Pancadás /Pancadas de arrepio /Arrepio de meu bem /de meu bem /de meu bem /de meu bem de minha terra /terra de, terra de /terra de moça bonita /bonita, bonitá /Bonitá foi quem te amou /Foi um moço da Bahia /Que com ela se casou.* (bate-se as mãos no joelho /palmas /bate-se nas mãos do outro). Só esse brinquedo de mão eu tive na minha infância. A minha tia Alice tem: *Ta tará tatí. Ta tará ta ta.* O dela é mais inocente ainda. Você vai pro recreio de uma escola hoje, quando chega a época, que aqui na Bahia é em agosto, setembro, é uma febre! A quantidade de textos diferentes que eles criam, recriam,

aproveitam, tiram até de anúncios da televisão, coca-cola e um sorriso, e não sei mais quê. Teve uma novela, não sei se você se lembra, chamava-se o *Pai Herói*, em 1979, quando cheguei da Alemanha em Campina Grande: *Herooooi, Pai Herói /Carina, Carina /é uma bailarina*. Não me lembro mais a movimentação, mas todos os personagens da novela apareciam naquele brinquedo. Um certo jornalismo infantil das coisas que acontecem, muito rico! É uma coisa com o corpo. Se você for levantar os gestos todos, uma riqueza (mostra vários movimentos). É muito interessante a música da infância, desse ponto de vista. Ela tem uma expressão acentuada no corpo.

Então tudo isso são coisas prá gente estudar, prá gente saber. Eu estou com um Projeto Presépio na escola pública. O Presépio é uma manifestação musical que dura o dia inteiro e a noite; de dez horas até amanhecer o dia. São quarenta marchas. Eles chamam marchas, mas são jornadas. Tem alguns *intermezzos* representados e como é muito longo e a gente não tem mais tanto fôlego, eu tirei doze marchas e fiz um ‘Presepinho’, e faço todo ano. No Natal, o Presépio se faz. Nós temos até um vídeo. Vou mandar prá você ver. O Presépio corre aí na Zona da Mata, em Serrinha, e em todo o Sertão. É uma coisa da cultura portuguesa, com influências da cultura negra e indígena. Aparece o ‘homem folhagem’ que é um personagem da cultura indígena. Tem muitos cantos pra louvar o menino. Canta um: *Garrafa de vinho, doce de araçá, /Você vai, eu também vou, /Eu vou pra lapinha pra ver meu amor!* É um samba de roda. Eles dançam e fazem uma medida ao menino Jesus quando termina a dança, e tem uma coreografia com arcos, que é muito linda! Então, são muitas coreografias. A gente faz tantas quantas eles conseguirem aprender. Pelo menos quatro ou cinco diferentes. A gente tem que aprender o Presépio que nos dá a base, mas ele transmitir a cultura daqueles que estão fazendo o Presépio. Fico insistindo para que eles tragam elementos seus para botar no Presépio. Então, um menino sabe apitar, tem outro que sabe capoeira, então dança para o menino Jesus, tem o palhaço. Esse ano passado eu propus que eles fizesse o ‘*Siridão*’ com brinquedo de mãos: ‘*siridão, siri dão dão*’... Foi uma festa! No outro dia as crianças sabiam fazer aquilo aos pares; com brinquedos de mãos, a quantidade de coisas diferentes que surgiram. E depois os colegas escolhiam qual deles iriam aprender. Eles fizeram uma por uma e eles decidiram qual era a mais bonita para que todos aprendessem aquele. Então o projeto era dentro da cultura da infância e daqui de Salvador também. Então você vê que tem elementos dentro da cultura da infância que a gente pode desenvolver com os meninos, em forma de desafio, que provoca neles outra resposta e com isso as coisas vão se multiplicando, se renovando o repertório, as formas de expressão. Então eu acredito que pela música da infância gente tem um caminho assegurado para uma educação da sensibilidade na escola. Nós vamos encontrar mais facilmente professoras que tenham brincado na sua infância, ou que queiram aprender para facilmente brincar com os meninos. E você há de me perguntar: -Estão aprendendo música? Eu acho que estão. Acho que estão aprendendo mais que se estivessem aprendendo teoricamente, nas melhores aulas que a gente vê. Eles estão praticando música e a música está entrando no corpo delas. É muito importante. Vejo tantos meninos tocando sonatas de Mozart, fazendo o que o professor fala, aqui é assim... Tudo aquilo é de fora. Ela não tem alegria de viver aquilo com o corpo dela. Não pode perceber a diferença de caráter. Canta “Atirei o pau no gato-to” e “Minha rolinha voa”, outro caráter que aparece. Cada cantiga pede uma qualidade de energia. Aí eu pergunto: Praticando assim ela fica com aquilo dentro dela. Mais tarde, se quiser aprender um instrumento, o professor pede a ela uma qualidade de expressão, de interpretação e ela já terá vivido, ou, tem predisposição para ir buscar dentro dela. Então, feito dessa forma, de viver a infância. Eu acho que tem motivo pra gente propor isso.

S – Isso deve vir antes de se ensinar os elementos musicais ?

L – Sem dúvida! Aliás não sou eu que digo. Kodaly já dizia, Orff, Willems. O que Orff fez? Saiu da Alemanha e foi buscar nos países que tinham cultura popular. Ele foi pra África pra buscar os tambores, pra ver as pessoas que tinham a música no corpo. Ele trouxe e organizou. Kodaly vai pelo canto. Nós temos tanto uma quanto outra coisa em nosso país, os tambores e os cantos. A língua é tão percussiva, tão corporal. Repare na língua: ela bate como se fosse um tamborzinho, tem um ataque. Se você reduzir isso e pensar em tamborzinhos, é tudo percussão, está tudo no corpo da gente. Eu acho que a gente tem as bases e o substrato de um manancial imenso, intocado. E com muita alegria; uma coisa cheia de vida, inteligência corporal. A inteligência está em cada célula do corpo. Se a gente se movimenta, ativa tudo isso. Estamos levando tudo pra cabeça e ficando parados e tristes. Eu observo essas coisas todas. É preciso arrumar companheiros pra ajudar a pensar! Você está buscando! Cada vez que vou a São Paulo eu digo a Lucilene, quem tem que estudar a música brasileira somos nós; no laboratório do sentimento musical em que aquilo foi criado. Agora fundou-se aqui na Bahia um curso de música popular.

Veja, o frevo, uma maravilha, o frevo, uma maravilha! Tantos compositores de frevo, a maneira especial, própria, como cada um deles tratou o frevo: Duda, Capiba, Antonio José Madureira, Antônio Nóbrega, Armandinho, e tantos outros. O chorinho, outra maravilha! Não deixa nada a dever a nenhum Barroco... Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Dorival Caymmi que está fazendo 100 anos. O Brasil está escorrendo pelos dedos de nossas mãos desatentas. A memória, o esforço, o sonho de tanta gente, na música, na dança, a gente tem que tomar isso com carinho, aprender, transformar, levar adiante, não é pra ficar uma coisa parada!... Os meninos de hoje com tudo o que eles vêem na mídia, aqui e ali, com as comparações que podem fazer tendo o mundo à sua disposição através dos meios de comunicação, vão retomar nossas matrizes, e transformar nossa história, com certeza, de maneira surpreendente!...”

Agora estou com um sonho que quero botar as gaitas na escola. Não sei no que vai dar. É um brinquedo aquilo, sei lá, na mão do menino que faz rap, que faz isso, que faz aquilo, o que ele vai fazer daquilo eu não sei, não me pertence mais, eu só dou o chute na bola. Então, a gente tem que infundir no povo brasileiro outra vez, as formas de sentimento que o povo inventou. E nós que alisamos os bancos das universidades deveríamos tentar fazer isso, descobrir, porque só fazendo a gente vai saber, não tem jeito, não tem passado. Até agora a gente só implantou métodos baseados em experiências de outras culturas. Extraordinárias, mas aqui tem muita coisa pra se ver. Tem aqui até fórmulas que desapareceram. Toca um tempo e depois acaba. Tem uma geração de capoeira, tinha um mestre aqui de trinta anos atrás, notável! Os cantos que ele cantava ninguém canta mais. São outras cantigas, outras batidas. E a história disso tudo? Porque tem que cair no esquecimento? É uma coisa muito bela. Eu acho que a beleza é atemporal. As pessoas tem mania de dizer que é velho, já passou. Eu acho que isso é um pouco de descuido, der descaso, porque a beleza é possível. Se fôr verdade isso que eu estou dizendo, eu tenho medo, porque não tem ninguém fazendo isso, pensando isso. Será que eu tenho razão? Eu tenho pra mim que eu não posso deixar de fazer. Eu encontro alegria em ir atrás disso, muita beleza, vida também. E não ligo televisão, não tenho interesse. A não ser um ou outro programa. Um *Roda Viva* com... ,isso eu corro pra ver, cinco ou seis vezes que repita, porque me alimenta, mas de um modo geral... Eu acho que o ser humano é mais do que isso e o brasileiro é mais do que está se vendendo. Quem sabe num futuro próximo pode-se inferir alguma teoria disso”.

S – Você falou, há um tempo atrás, que é preciso aprender com as crianças, e não ensinar.

L – Só como atitude. Está se fugindo disso, se buscando uma outra forma .O professor desde muito cedo vai colocar coisas neles. Na música também é assim. Hoje é importante ver o que o menino traz e de que maneira você entra em contato com ele a partir do sinal que ele lhe dá, o que é um grande desafio, porque a gente não dói formada assim, e fica como que paralisada. A gente aprendeu ativamente a ficar jogando coisas nos meninos. E ficar quieta. Primeiro, muitas pessoas acham que não estão fazendo nada. Fazer é ficar jogando coisas neles. Sentir, estar ao lado dele, cada um encontrará sua fórmula para entrar em diálogo com ele, num movimento com ele, eu acho que o menino vai reconhecer na gente uma aliada e não um professor que de cima para baixo diz coisas para ele e aí a gente vai aprender com ele. Também já está tão prejudicada. Numa casa que tem televisão, a mãe assiste com ele e o pai também. O menino em desde cedo, maciçamente, a cultura adulta. Ele começa a se mover como um adulto desde muito cedo. A gente tem que provocar desde muito cedo o encontro, o convívio das crianças e de preferência, diante da natureza, e não em *play-ground* de prédio. A gente mora num apartamento, longe da natureza. Fim de semana cada um em suas coisas, a mãe quer sair, fazer o cabelo, e não sei mais quê, mas tem que ver a nossa responsabilidade. E tem uma coisa aí encoberta que é os meninos tem a chave pra libertar a gente. Através deles a gente volta à infância da gente, e é o que há de mais sensível dentro da gente, para deixar encoberto. É uma retomada da vida da humanidade. A gente mede o estrago da família humana olhando a criança e vê que está muito mal. Eu acho que em primeiro lugar é assim: pessoa por pessoa buscando dentro de si o sonho maior que tem. Meu Deus, pra que a minha vida? Por que estou vivendo? Quais são os meus sonhos? Já sei sua meta a partir daí. E a partir de cada um vai se formando uma população mais sensível. E daí, a professorinha que está focada dessa forma, também vai ser diferente. Ou então a gente encosta a cabeça numa pedra e chora até morrer, porque motivo a gente tem! Você não vai querer morrer, vai querer viver; então é por aí. A música da infância, a expressão infantil, ela é preciosa; a criança é a minha única esperança de renovação do mundo! Não é muito simples ser criança outra vez. Seja criança, grande, velho, tudo menino! Eu acho que a meta é essa! Se há uma revolução pra acontecer, e já está acontecendo, é da criança! Tem um mestre, Agostinho

da Silva, você já ouviu falar? Eu tive a sorte na minha vida de tê-lo conhecido, um português. Teve que vir para o Brasil, porque Salazar queria dar conta dele. E no Brasil ele fundou várias Universidades! A de Santa Catarina, do Rio Grande do Norte... Uma pessoa encantadora, um brincante! Eu vi Agostinho da Silva brincar! Eu estava em Portugal, fui passar as férias lá e ele me chamou pra ir com ele ao Bairro da Cruz Vermelha, periferia de Lisboa, e eu fui. Chegando lá, eu brincava com uns meninos, na roda e ele ficou olhando. Um dos meninos chamou o 'senhor professor' pra entrar na roda. Tomou a mão dele, e ele entrou na roda com os meninos. Ele usava uma roupa escura! Sempre aquela roupa escura. O menino o tirou e ele, - a coisa mais linda - com quase oitenta anos de idade brincando assim... (levanta-se e mostra o passo), devia ser algum passo de dança do norte de Portugal. Era uma criança no meio das outras! Eu vi. Então, não tem idade. Mas tem a qualidade da infância e é isso que eu acho que pode salvar a humanidade dessa bobagem que a gente está aí, consumindo!

S – Fale um pouquinho sobre seus cursos de formação de professores.

L - Todas [as oficinas] aconteceram com muita alegria e nunca encontrei resistência por parte das professoras. É uma coisa tão natural... A infância é uma varinha de condão. Você fica falando de infância, de brinquedo e cantigas, as pessoas estão muito sérias (imita). Eu fico olhando do lugar onde estou e penso: - Meu Deus do céu! Daí a pouco, quando começo, começa a se esboçar um sorriso e só tenho gente bonita na minha frente! Dali a pouco é uma e outra que faz a relação com sua infância, se lembram e vêm à frente com uma adesão total! Isso é sinal de que tem chão pra gente caminhar por ali. E todo mundo quer isso! Eu faço muito essas oficinas de um dia inteiro. É pouco! Eu queria uma vez na vida dois anos, em algum lugar, um grupo de pessoas toda semana. Toda semana! Pra gente BRINCAR, refletir, falar, ver imagens!

Eu tenho isso (uma oficina mais longa) no Brincante, em São Paulo. Lá eu tive a maior oportunidade neste sentido. São 12 horas de aula. O Curso é dividido em módulos, e o meu módulo é: Iniciação à Cultura da Criança e Música Tradicional da Infância. Eu divido o módulo em quatro temas: No primeiro dia eu conto o que é Brincar, com imagens que coletei ao longo de quarenta anos, da representação do brinquedo, do Brincar na Arte dos Povos. Na outra aula, eu tomo a Música Tradicional da Infância. Então eu canto e tento mostrar o 'tom', as características e as várias estações da Música Tradicional da Infância, desde as canções de ninar às rodas de verso que surgem na passagem da infância para a juventude. Na terceira aula eu tomo o objeto brinquedo, a bola, a peteca, etc. etc. e os brinquedos que abarrotam as lojas e não têm valor lúdico algum e a gente insiste em comprar para os nossos filhos, e eles não brincam com eles, e a gente ainda diz: - 'Está vendo?! Não lhe dou mais nada, você quebra tudo!' Mas é muito bom quando a gente vê a criança transformar aquilo em outra coisa... E tem também os brinquedos da Cultura Popular, que ainda hoje a gente encontra aqui e ali, mesmo em São Paulo, na Praça da República, na Feira do Embu, por exemplo, e os brinquedos inventados pelas crianças, e aí é Adelsin o mestre. Ele tem pesquisado intensamente, e também o Roque, ambos mineiros que têm varrido o Vale do Jequitinhonha aprendendo e coletando os gestos de Criança. E existe aquele livrinho precioso, de Adelsin, o *Barangandão Arco Íris* (1997), onde ele ensina o que aprendeu com os meninos do Brasil, inclusive consigo mesmo quando era criança. E, mesmo com menos entusiasmo, considero ainda naquele curso, aquilo que costumo chamar de 'anti-brinquedo': os brinquedos pedagógicos. Depois, na última aula, eu tomo a Natureza e o significado que ela tem para a vida da Criança, mostrando inclusive os brinquedos com os quatro elementos: terra, água, ar e fogo. Faço neste curso o que estou fazendo aqui agora: falar, falar, falar... temos que falar para provocar a reflexão, a questão na consciência da gente, para mim mesma e para o outro, meu interlocutor. A gente tem que fazer isto, mas o melhor seria brincar, levar a BRINCAR, na Natureza!"

Eu queria um lugar pra fazer isso. É o meu sonho! A Casa das Cinco Pedrinhas, que não consegui fazer até hoje. Eu comprei esta casa, na verdade pra fazer isso. Depois me dei conta que foi errado, porque não tem natureza. Aí não tinha árvore nenhuma pois tinham acabado de construir a casa. Parece que agora vamos fazer em Serrinha! Eles tem uma casa agora. É pra ser feito em qualquer lugar, onde tem uma pessoa que sinta isso que eu estou sentindo, no lugar onde estiver, pode ser pequenininho, um lugar de brincar. Um lugar de brincar! Favorecer que as crianças se encontrem para favorecer que a cultura da infância se desenvolva. A gente pode aprender com os que vieram atrás da gente, os antepassados da gente, porque no passado eles brincavam, e os meninos vão fazer o que lhes aprouver sobre isso, modificar, transformar, enfim, reinventar, inventar novos, porque eles são cheios de outras coisas, inventar outros. O que a gente tem que fazer é encontrar espaço para esse encontro. É um desastre porque estão todos na frente da televisão, com o computador. Não estão usando seu corpo! Eu acho complicado isso

sabe! Não pode ser bom. Você não pode arrancar da televisão. Estou lutando com meus netos. Eu chamo prá vir brincar ali, desço prá brincar com eles amarelinha, corda; mas eles não querem uma avó, querem outros meninos, entendeu!? Quando tem outros meninos prá brincar com eles é tudo muito melhor! É a hora deles, a idade deles, é o que o corpo quer. A linguagem do corpo deles é outra! Sou próxima deles, bastante, mas não é outro menino, da idade e do tamanho deles, com a necessidade que eles têm!

S – É quase! (Risos)

L – Então, você veja, eu acho que a coisa principal é colocar os meninos com a natureza. E por aí, a gente tem estrada! Enquanto não tem, ou, enquanto conquistamos, aproveitamos todos os espaços. O chão duro como essa varanda minha, o melhor é a terra, para amolecer o impacto! Aqui a gente bate, reflete no cérebro; tem que ser na terra, na areia. A gente está ‘arrancada’ do habitat natural. Como fazer para as pessoas terem consciência disso?

Eu vejo as dimensões da música em todos os brinquedos. Se você vai brincar de bolinha de gude, vocês falam gude, lá em São Paulo? Primeira coisa, importantíssima, eles jogam em silêncio! Ninguém fica falando, desnecessariamente. Se estão brincando, qualquer brinquedo, casinha por exemplo, as meninas só conversam o ‘teatro’ delas. Uma é a mãe, a outra, a filha, a outra, não sei o quê, mas não falam o desnecessário. Então, primeira coisa salutar: o silêncio. Depois, as dimensões da música, tempo e espaço. A gude está lá longe; daqui prá lá tem um espaço e uma tensão que me separa da meta. Na música você tem isso! Só que você trata disso em som, os intervalos, é uma terça, uma quarta, então, tudo é som, é música. Se daqui prá lá o movimento é mais lento, e depois vai ficando mais acelerado, estão, todas as dimensões de tempo e espaço, da música. Se você for examinar os brinquedos de criança, tudo tem isso. A gente está encarnado em cima do mundo, andando aqui, e as dimensões são essas: tempo e espaço. Nos brinquedos de criança, aquilo é praticado de uma maneira ritualística. São verdadeiros rituais. Então, é preciso levar a brincar e não é à toa que no repertório extraordinário da cultura da infância, a quantidade de brinquedos que trazem palavra, cantiga e ritmo é enorme. Eles impõem, impregnam de ritmo as ações deles, porque precisam, para que o corpo deles vença essas limitações de espaço e tempo. A música é necessária no corpo deles, com ritmo. Se a gente vê tudo isso, a gente tem que levar a fazer isso. Depende da gente.

S – E a Lei n. 11769-2008, será que vai trazer a música de volta à escola?

L – A lei não vai trazer a Música para a escola, mas ela é importante porque provocou o advento de uma ação que será significativa para a Educação do Brasil. ‘Da música que um Povo exerce, depende a qualidade deste Povo’, dizia Platão. Você vê, na Grécia Antiga já havia essa consciência, há dois mil e quinhentos anos atrás. Aqui no Brasil, já tivemos momentos de maior consciência sobre a questão. Perdeu-se isso. Por exemplo, a gente faz o Carnaval aqui na Bahia, com momentos de verdadeira expressão da Cultura Popular, autêntica, espontânea, como o afoxé Filhos de Gandy, ou nos demais blocos de tradição afro, mas há momentos muito questionáveis, restritos aos interesses comerciais, e de pouca ou nenhuma qualidade musical. Por outro lado, pouco ou nada se sabe do resto do Estado, com seus territórios culturalmente tão diversificados. Foi feito um amplo levantamento pelo IRDEB/Instituto de Radiodifusão da Bahia, mas seria necessário a difusão deste material entre os professores de música e nas escolas de todo o Estado.

E a música do mundo? Outra coisa que tem que ser considerada para o ensino é a prática de música nas escolas. Uma coisa é a música do Brasil, isto é necessário, urgente! E só nós podemos manifestar a Música do Brasil com legitimidade. A família humana possui esse tesouro que pouco conhece e pelo qual espera, mesmo sem o saber! Mas somente nós é que podemos manifestá-la. Não será o japonês, que em sua língua já tem outro ritmo, ou algum outro povo, mesmo de origem mais próxima, que virá dar conta disto, por mais que possam admirar-nos e amar a nossa música. Nós é que temos que dar conta desta tarefa. Por outro lado, agora que o mundo virou uma aldeia, e a gente se encontra diante de todas as culturas do Planeta, seja através do rádio, da televisão ou até pessoalmente, a riqueza da Música do Mundo precisa se tornar acessível à nossa juventude. Coisa que pode acontecer nas escolas, com proveito imenso, através do ensino e da prática da Música. Naturalmente que será necessária uma forte vontade política, bem como a dedicação sincera e incondicional de todos nós professores de música que desejamos trabalhar pelo desenvolvimento espiritual da Nação que sonhamos.

S – Fale um pouco mais daquilo que a música da Cultura da Infância nos traz.

L – Identidade da infância. Música de criança, criada por criança. É uma música de movimento e interação com o outro. Também a língua. Hoje as pessoas não gostam de dizer que têm raiz em Portugal. Mas é um a bobagem! Nas cantigas está o ritmo da língua; é um ritmo conhecido do menino, ela se

identifica, está na casa dele. A gente aprende a geografia na escola, que tem a região Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul. São palavras, mas o que é mesmo o Nordeste? O que é o Norte? É a cultura de cada um desses lugares. É o contexto da natureza de cada um desses lugares, que também molda a música, que molda o ritmo, que molda a maneira de ser das pessoas. Então, pela música você vai chegar a todo esse conhecimento, porque a música reúne tudo nela. Então é importante ter na escola mesmo a música brasileira; naturalmente que isso não deve virar um nacionalismo barato, não é isso. É porque a língua que a gente fala, a língua mãe, que a gente aprendeu no peito da mãe, quando ela cantou uma canção de ninar (hoje em dia não tem quem cante), ouve-se aquela língua pela primeira vez e aí vai se formando um laço pela língua, que tem uma importância muito grande. Temos que fazer com que as pessoas se expressem na língua mãe e na sua língua mãe musical, que carrega o ritmo, maneira de ser, o caráter próprio de cada canção. Por exemplo, o Abra a Roda Tindolelê ainda tem muito brinquedo de hoje, mas o Bela Alice, de minha tia Alice, começo do século XX, no sertão da Bahia, onde só havia rádio, nem televisão havia, as cantigas cantadas na época eram do século XVIII. Eu encontrei no repertório de Tia Alice, duas cantigas que existem em toda América Latina (Meu Belo Castelo, mata tira-tirarei. Como chegou a Serrinha? Pelos colonizadores. Encontrei uma outra versão em Cuiabá. Então você vê que inclusive a história do nosso povo, do nosso continente está guardada, velada no repertório dos brinquedos de criança, aí está guardada a identidade do nosso país, de cada região. É uma maneira da gente se conhecer reciprocamente, se é que se pretende uma integração nacional. O que é o sergipano. É só uma palavra. Na hora que você souber os brinquedos cantados em Sergipe, no Maranhão, em Goiás, no Rio Grande do Sul, começa-se a conhecer o Brasil. Os meninos da Bahia cantam uma cantiga: *Dois passarinhos, domine. / Caiu no laço, domine. / Dai um beijinho. / E um abraço.* No Maranhão, eles dizem: *Se dois anjinhos, dominó. / Tão bonitinhos, Dominó.* É a mesma coisa e é diferente também. Eu acho que a gente tem que mexer nisso, que é de uma riqueza extraordinária, e um aprendizado da terra, da cultura, do homem que se formou e está se formando aqui.... É importante a gente se enveredar pelo caminho da pesquisa primeiro, porque todo mundo esqueceu, ninguém sabe como é mais. Tem algumas cantigas que estão em todos os discos que a gente compra por aí. Não precisa comprar dois ou três, que é tudo a mesma coisa: O Meu chapéu tem três pontas, Teresinha de Jesus, não sei o quê. Em 2005 eu tive a felicidade de ganhar a bolsa da Vitae e passei o ano buscando a música da infância em Serrinha. Eu já tinha levantado de minha tia Alice, a minha mesma, vinte e cinco anos depois; tinha começado com a menina que minha tia Alice criou, nascida nos anos 50. Qualquer município do Brasil tem a mesma coisa. Eu digo sem ir lá. Você tem que saber do que se trata para ir buscar.

Eu separei em Serrinha, o século em quatro partes, de 25 em 25 anos, e peguei pessoas, digamos, da aristocracia da cidade, que moram no centro, em frente à praça, dentre elas tia Alice e eu mesma; pessoas da periferia, que se identificam muito mais com o repertório da zona rural, e tem uma mistura de zona rural e cidade e peguei um ponto na zona rural, que tem um repertório completamente diferente, e inclusive, outra escala. É uma escala modal. Você pode ir pro Maranhão que também vai encontrar isso. Nós temos os índios de várias etnias, nós temos o negro, nós temos a Ibéria. Isso vai dar nuances diferentes em todos os lugares. A educação musical no Brasil está esperando. Não se pôs o ouvido ainda. Na medida em que a gente fôr lá nessa mina, vai ser extraordinário, enriquecedor. Imagine quando tudo isso novamente se misturar, porque tudo isso que a gente encontra é o resultado da miscigenação e de uma hibridez cultural de muitas facetas, muitas dimensões, e hoje, com rádio, televisão e nossa facilidade de aproximação vai haver outras misturas ainda, então, quem tem profundidade sobre essas coisas vai nos instrumentar para uma compreensão muito mais aprofundada da cultura brasileira. Eu me sinto muito sozinha! É preciso mais companheiros, prá trocar também, não é?

Minha avó, quando se casou levou como dote uma menina, Luizinha, Tia Luizinha como ficou conhecida (antes da Abolição dos Escravos). Eu não a conheci. Ela ficou de idade na família. Criou os dezesseis filhos de minha avó. Tia Alice, assim como minha mãe, contava muitas histórias, tudo aprendido com Tia Luizinha. É a mesma coisa que a África entrando com o leite materno no Brasil. O povo não sabe disso. Eu, cantando uma dessas cantigas pra um amigo meu, que é antropólogo, ele me disse: -Você sabia que está cantando em banto? Eu respondi: - Eu não, pensei que fosse uma corruptela. É essa a cantiga que aparece na história do peixe. Tia Alice não conseguiu lembrar da história, mas lembra da cantiga. Ela morreu há um mês atrás (fevereiro/2009), com 103 anos, e até poucos dias antes de partir ele cantava essa cantiga. Então veja o que está no repertório da música da infância. A gente sempre quer levar coisas pra cima dos meninos, e não sabe o que está no sangue, nas heranças espirituais da raça. É preciso a gente ir fundo nessas coisas, com amor, com paciência, pra ir buscar o Brasil, saber quem somos.

Tia Alice foi a geração mais antiga que pude alcançar. É interessante, que com Tia Alice é o reino da melodia, principalmente com as meninas, que são as portadoras da música da infância. Tia Alice tem uma quantidade enorme de rodas de verso, que é a última forma de música da infância. Olha só, 25 anos depois, na minha, existe rodas de verso, mas não tanto quanto Tia Alice. A menina que Tia Alice criou, que nasceu em 1950, ainda tem menos do que eu, e os meninos de hoje, só Meu limão, meu limoeiro. Foi decaindo. Em Tia Alice, o brinquedo de mão era muito simples. É o máximo de movimento que havia. Dá pra imaginar aquelas menininhas com vestido engomado e fita no cabelo. Agora, é uma profusão de movimentos danada! Os meninos de hoje, em pé de igualdade, brincando de tudo, entendeu? Até na minha geração não tinha menino em brinquedo de menina.

Curioso é um fenômeno que você deve ter observado com suas filhas. Eles não cantam mais! Eu pergunto: Não é mais prá cantar? Eu acho que é! A filha de Ari canta! Dora, minha neta, canta entoadinha, desde pequena; é um dom do ser humano! O boi muge, o cachorro late, o gato mia... O homem pode mugir, latir, miar e cantar todos os cantos. Como é que a gente vai prescindir disso. Eu acho que o fato dos meninos ouvirem muita música de adulto na televisão, num âmbito que excede a capacidade de uma voz infantil, e elas forçarem para baixo, faz com que a linha melódica fique mal feita, então eles, dizendo as palavras dão-se por satisfeitos. Você vai a todos os lugares hoje em dia e eles não sabem mais cantar.

Agora estou com a ideia de fazer esse disco de Serrinha, tia Alice e os meninos de hoje. O rap é interessante também, mas a expressão melódica é mais diferenciada, mais intensa, então, tenho ideia de fazer um disco, as duas pontas, Tia Alice e hoje, cem anos depois. Principalmente o ritmo. A expressão corporal é muito forte, mas eu acho que queria mostrar além dos brinquedos ritmados, colocando até como um documento, porque é interessante também ver Terezinha de Jesus ou Atirei o Pau no Gato, sem nenhuma expressão melódica, mas, de repente, surgir no disco, cantado perfeito na melodia original, sem nenhuma intenção que não seja mostrar as duas possibilidades. Uma é tão verdadeira quanto a outra. Esse é o disco que estou pensando em fazer agora. Tem também outro disco que quero fazer, que é o disco da Zona Rural, de onde vêm as Bandas.

S – E ainda existem as Bandas?

L – Não, morreram todas! Eu fiz a pesquisa há quarenta anos! Lá em Serrinha, eu andei perguntando e não tem mais nenhuma, não ficou. Os mais velhos foram morrendo e os jovens foram para a cidade, querem as formas de cultura da cidade. Lá na Grota Funda, naquela comunidade que estudei, não tem cortes entre a cultura da infância e a cultura adulta. Lá os homens brincam, e continuam brincando entre eles e com os meninos. Eu queria mostrar isso: que aquelas pessoas que vivem em contato com a Natureza e em comunidade, o que quer dizer, quando eles trabalham, trabalham conjuntamente, quando plantam, plantam conjuntamente, quando colhem, colhem conjuntamente, quando tecem, quando oram, tudo conjuntamente. Não têm expressões individuais. Não tem cantor de banheiro (Hoje em dia nem temos mais). Eu queria mostrar essa saúde cultural. Onde se vive em comunidade, as gerações não têm conflitos. Agora estive lá há pouco tempo, lá na roça, e vi que está tudo diferente! As meninas novas não sabem mais brincar de nada, não brincam. O orgulho desse prefeito é dizer que tem energia (na zona rural), todos têm televisão. E a escola, é o professor que vem da cidade, ensina os brinquedos da cidade. (Para preservar) seria necessário documentar.

Você quer ver uma coisa linda? Tem um brinquedo que é uma roda, e dentro da roda uma criança com olhos vendados. A roda canta: *‘Minha rolinha/ Do belo mansidão/ Vou ver minha rolinha/Lá em cima no sertão’*. Aí se abaixam e alguém diz: *Uuuuuh!* A criança que está no centro vem pra descobrir quem era. Se ela diz ‘Silvia’ e era Silvia mesmo, ela tira a venda e vai para a roda. Silvia vai para o centro e recomeçam. Se ela não acertar, errar, a roda canta:

‘Errou, errou, errou! /Errou meus caçador/A noite foi escura /A pombinha avuou. Uuuuuh!’

Aí ela vem e começa tudo de novo, enquanto durar. É uma coisa linda e as pessoas não conhecem. Nem lá em Serrinha. Fica restrito à zona rural. As pessoas não cantam mais! É uma des-humanização o que está acontecendo. A voz cantada é uma coisa extraordinária. Todos os povos têm seus cantos. Eu acho que é a hora de levar para a escola, para a educação. Porque vamos ficar de braços cruzados? Quem quiser que cruze, eu não consigo! Porque pode ser mais alegre, mais interessante, mais inteligente, mais próprio, mais natural. Eu acho que é bom!

ANEXO IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE JOSETE GASPAR FARIA

Foram realizadas duas entrevistas com Josete: uma no início deste Projeto, em 2008, que não foi gravada, e esta, em setembro de 2009, cuja transcrição é apresentada a seguir:

Veja o Portfólio: Eu fiz a capa do portfolio. Abrindo aqui, olha “Grupo A dançando Cacuriá”. Fiz a cortina igual. Aqui o passo a passo do projeto. O Cacuriá é todo colorido! Este aqui é um grupo de crianças lá do Maranhão. Eu trouxe pra incentivar. Eu quis mostrar que tem os adolescentes, os adultos, que não tem idade pra se dançar o Cacuriá. D. Teté, que há tantos anos está firme no Cacuriá.

Este aqui é todo processo, desde o começo. A história da cabaça, eles montando as palavras, eles conhecendo mais sobre o Cacuriá

Essa é a pesquisa que eles fizeram com os pais pra saber quem conhecia a dança. Eles mesmos que pesquisaram, lembra? Olharam no mapa e grifaram as cidades onde mais se dança o Cacuriá. Pesquisamos na Internet também. Olha a Bruna, lembra da Bruna? Aqui eu estava apresentando os instrumentos. Aqui a Caixa do Divino. Aqui, trabalhando a coordenação, pra poder pegar no instrumento né? Os pauzinhos, que me acompanham. Essas flores, coloquei aqui porque no Cacuriá é muito flores e flores! Algumas coisas eles já conheciam.

Neste dia você estava, lembra? O Henrique(Menezes) veio falar do Cacuriá.

Aqui quando a gente já estava na fase das músicas, e aí, trabalhando a interdisciplinaridade. A gente não ficou só com a dança.

Aqui a música da vassoura né. E o bacana é que a gente não só dança. A gente trabalha tudo o que aparece na música e acaba trabalhando várias disciplinas dentro dessa dança.

Aqui ele está fazendo a escrita, ta vendo? Do *Meu guará*, muito linda! E aqui o Lobo guará. O engraçado é que quando o Lucas foi no Ibirapuera e viu e falou pro pai: - Olha, é o guará(pássaro). Aí nós fizemos uma entrevista com ele.

Outra música, o *Cata-vento*, que eles retratam aqui. Eles fizeram os desenhos de acordo com a letra. Aqui a coreografia da dança. Esta é *O Beija-flor*! Foi muito legal! Eles colocaram uma água adocicada ali(na janela) e eles(beija-flores) vinham; então, eles vivenciaram a realidade e depois passaram prá cá. Eles tinham 6, 7 anos. Agora, estão uma parte no grupo da tarde, um pouco aqui.

Aqui é a outra, *O Peixe traioto*. Também pesquisaram na Internet.

E aqui nesta folha, *Peneira Xerém*, ela não terminou o desenho, mas dá pra ter uma idéia da Peneira, que eles gostam tanto! Foi muito legal, a gente ganhou um prêmio com esse projeto.

Ai, que lindo! Eles retrataram eles mesmos, dançando!(mostrando as fotos) Aqui eram os ensaios, quando eles estavam aprendendo as músicas e a gente começou a ensaiar. A exposição. Eu montei um quatinho pra guardar tudo: as roupas.. Aqui a apresentação, o grupo *Pé no Terreiro* veio e dançou com a gente.Foi daí(do grupo) que surgiu a idéia de fazer com eles; achei que tinha tudo a ver com eles (cortina igual à do portfolio). Aqui também, a gente se apresentou, aqui mesmo no CC, que faz parte daqui também, do Mosteiro, aqui, uma das dançarinas do *Pé no Terreiro* que veio dançar com eles.

Essa caixinha aqui nós demos de lembrança no final da apresentação. Aqui, olha que lindo! O Danilo ensinando a coleguinha que estava com dificuldade.

O pai da Marlene (coordenadora pedagógica) é um senhor que tem uma Folia de Reis, ele dança Catira, então, ele emprestou prá nós(os instrumentos). Aqui, o próprio desenho deles, que a gente fez o convite. Aqui o nome de todos e as fotos do grupo (guardando o portfolio na caixa). Eu fiquei pensando como fazer essa caixa. (Ficou Divina) Aí pensei em fazer uma mochila pra ficar fácil pra carregar(colocando a tira-colo).

E aí, o que nós vamos fazer. O que estamos trabalhando agora (9-10 anos), o nosso tema, o tema que eu trouxe pra eles; nós conversamos sobre vários temas e o escolhido foi “Dança Brasil”, que está lá. Eu pensei em trazer pra eles o mapa do Brasil. Eu vi lque ficava difícil pra eles se localizarem. Eles falavam: - Meu pai é do Norte. Eu perguntei: - Mas o que é o Norte? Na verdade, era o Nordeste, e eles falavam Norte. Cada um no seu lugar, né? Eu vi essa deficiência que eles tinham. Às vezes algum aluno não presta atenção à aula na escola e acaba deixando de aprender. Então eu pensei: - Vamos começar

pelo mapa do Brasil. O que é que eu vou fazer com o mapa do Brasil? Para que eles saibam que a dança Carimbó fica no Norte, então eu vou levar o mapa do Brasil pra eles. E aí eu fui aqui nas caminhadas, eu vi um mapa que fizeram aqui na rua de trás. É uma rua nova que fizeram, tiraram alguns barracos e colocaram uma área de lazer e lá desenharam um mapa enorme! Falei. Vou começar por aqui, e daí, tive a idéia. Vou levar esse mapa pra sala. Vi que eles não sabiam isso e falei:- Precisa aprender! E pra trazer a dança do carimbo, que eles já conheciam pois a gente já dança aqui, e trazer alguma dança do nordeste, do sul, do centro-oeste, vou levar o mapa. E o lugar que eu percebi que tem muito aqui, que vieram os pais pra cá, é o nordeste. Então falei:- Vamos trabalhar o nordeste. Estamos fazendo o bumba meu boi.

Diálogo com as crianças:

- Que danças gente, que a gente já dançou, lá do Maranhão? O Cacuriá, bambule de caixa? Bambole de caixa é de que festa? Festa do divino espírito santo. O que mais é da festa do Divino espírito santo? Então, vamos começar estudando o Maranhão. Aí eu trouxe uma nova dança, que é o bambule de caixa, a gente fez a pesquisa. Depois do Maranhão estudamos alguma coisa de Pernambuco. Qual é a dança de Pernambuco? –O frevo. Quando se dança o frevo lá em Pernambuco, em que época, quem lembra? No carnaval. Então a gente tem aqui a sombrinha, de um aluno que trouxe diretamente de Pernambuco. A Ludmila está se preparando não é Ludi? Na mostra cultural ela vai ensinar para os visitantes. Vem cá Ludi. Esta é a Ludi, meu braço direito aqui da sala(abraçando). Dança tudo! Me passa até a perna! Pega o pandeirinho Ludi, toca aí um pouquinho pra gente ver. Ela começa tocando um ritmo de samba choro rápido. A professora entra cantando o carinhoso e, imediatamente ela retarda o andamento para acompanhá-la. Obrigada ludi. Ela contribui muito, e aprende!.

Quem lembra alguma coisa de Pernambuco. O que tem mais lá em Pernambuco além do frevo, do coco? Tem uma dança, que as coisas dela estão ali (aponta). Cavalo marinho.

E naquele canto. Aquele personagem ali, quem lembra? É do Pastoril.

A gente foi trazendo algumas danças. Fizemos essa boneca aí. Eles deram o nome de “boneca preta”. Tem uma senhora aqui, que é uma defensora da cultura negra, a Raquel Trindade. Aí resolvemos tentar fazer a Raquel Trindade e aí a gente tava... Vamos por cabelos brancos. Ela tem cabelos bem branquinhos. Ela amou a boneca porque ela disse: a boneca tem a minha cara. Dança, de lenço, samba. A saia de chita. Ela chegou e disse: A primeira coisa que eu vi aqui foi essa boneca que tem a minha cara. Ela amou! Daí, o Bumba-meu-boi nós fizemos. Que mais, de dança? O Maracatu. O maracatu é de onde?

(Fizeram as filas, pegaram xequerês e ao som do cd, começaram a dançar. Fizeram evoluções com o xequerê).

Agora o samba de roda. É um grupo na verdade. Eles aprenderam o maracatu, o samba de roda. Tanto o grupo da manhã quanto o da tarde, eu faço o mesmo trabalho. So que daí, divido, vou deixar a manhã dançar este, a tarde aquele

(samba de roda, palmas)

A Dani adora essa parte de narrar, ela não gosta de dançar.

Infância:

Eu sempre conto um pouquinho da minha infância, pra alguma atividade, eu vou buscar lá atrás. Eu não sou formada em música, dança, o que eu faço é ir buscar. Eu vou apresentar tal dança, eu vou buscar. Muitas vezes eu trago a dança de alguma coisa que eles necessitam, ou então vejo uma dança que tem ...as crianças gostam de imitar pássaros, às vezes, algumas coisas que eles já têm, já conhecem alguns passos ou a música que eles já conheciam, o beija-flor, o peixe traioto, então eu vejo alguma coisa que eu acho importante eles conhecerem e trago.

Mas assim, da minha infância, eu cresci com a dança e a música, porque minha família tem muitas pessoas, tios, meus avós, um ou outro, tocavam instrumentos. Tenho um tio que tocava todos os instrumentos de sopro, tinha um outro que era muito craque, como dizem as crianças, nos instrumentos de cordas. E assim, quando eu vou lá eu fico – eu já ficava quando era criança; hoje, quando eu vou lá, eles já tem idade, eu vejo eles ainda, aquele amor pela dança e pela música. Eu fui crescendo no meio de toda essa festa, principalmente o bumba meu boi, que no Maranhão é uma das festas mais bonitas, e na festa junina, não é como aqui, muita quadrilha, lá tem de tudo. Eu sempre vivenciei. A minha avó tinha uma casa na praça, uma das principais praças da cidade, numa cidade que não é tão grande como São

Paulo, mas muito rica de cultura, se chama Viana. Em São Luis tem um bairro que se chama madredeus, que é um bairro que todo mundo se encanta, que é bairro das festas, das danças, e cultura ali, tem de sobra! Inclusive o boi barrica nasceu ali no bairro da Madredeus.

O meu pai teve várias casa de festas. O meu tio era dono de uma escola de samba, fundador de uma escola de samba que se chamava Mangueira. Acho que copiaram do Rio de Janeiro, mas enfim, a gente sempre participava. Ele fazia questão que a família estivesse ali presente. Então eu participei muito das festas da escola de samba. Tinha muita ajuda da Prefeitura. Os bailes do clube, meu pai era sócio de um clube, o Jaguarema, que até hoje existe lá. Então, quando era criança a gente ia lá, fazia a decoração, tudo pintado, colorido. Meu pai deixava a gente ir. As maiores iam à noite e a gente só ia de dia, pintar, limpar, arrumar, já estava participando da festa. E à noite vinham as pessoas, porque era baile à fantasia, todo mundo fantasiado. Eu participei muito desses bailes, de carnaval também, matine, de dia, e de noite o baile. Até eu mesma, depois de 16 anos. Tonha a Rainha do carnaval, do clube, né, alguém que era filha de sócios. A gente participava desses bailes e era candidata a rainha. Outra coisa que a gente participava também era ao Baile de São Gonçalo. Minha mãe sempre fez, minha tia, promessa: minha filha está doente e a promessa é: vou fazer um boi, e aí faz tudo aquilo, manda fazer, encomenda tudo. E aí, aquela pessoa que faz o boi, como a minha mãe que fez a promessa pra minha irmã, ela tem que chamar os dançarinos, muitos vem de fora. Por exemplo: contrata uma boi que vem de outra cidade. Minha mãe tem toda despesa da alimentação, tem que ter lugar pra eles dormirem. E inclusive essa coisa vem da infância, a família, quando não era minha mãe era meu tio, e a gente sempre participou das quadrilhas; lá não é muito forte essa coisa da quadrilha, mas existe bastante, só que não é tão forte quanto o bumba meu boi. Inclusive não tem essa coisa de fechar um lugar e fazer o boi pra arrecadar dinheiro não, é na praça. Eu já presenciei 20 bumba mesmo boi no mesmo lugar. Vem de outra cidade, tipo um festival. Inclusive um boi barrica, eles fazem boi barrica porque fazem a festa de acordo com a época. Sé é carnaval, eles fazem o bicho-terra. O bicho terra tem as bandas que tocam as marchas de carnaval e tem os bonecos, que se vestem pra dançar naquela noite, foram contratados, ou é a prefeitura, ou até mesmo no clube.

Quando eu vim pra S. Paulo, eu vim com 17 prá 18 anos. Meu pai queria que eu terminasse os estudos aqui. Aí eu vim, fiquei um tempo com meu irmão, fiz faculdade, pretendo fazer dança, mas ainda não deu, então eu faço cursos, no Teatro Brincante, já fiz um pouquinho de música na Teca, conhece? No Morro do Querosene eles são maranhenses, eu estou sempre com eles. Foi lá que eu vi o Cacuriá. Eu inclusive, sou do Maranhão, mas aquele gosto pelo Cacuriá, tive aquela ligação aqui. Achei tão bonito porque lá no Maranhão antes, as senhoras é que dançavam. Depois que terminava a festa do divino é como se fosse um "lava prato",. Elas davam esse nome. Terminou, então as caixeiras queriam se divertir. Então, o Laureano que é "o cara" do Cacuriá, que fundou. Ele infelizmente não está mais aqui, já faleceu, deixou o Cacuriá pra D. Teté dar continuidade. D. Teté ainda mantém os grupos de Cacuriá. Agora, o que está existindo muito em relação às danças, a gente percebe muita apelação. Essa coisa cultural tão linda! E o que a gente faz aqui é manter isso. Eles começaram a trocar as roupas. Não tiraram a chita, mas começaram a encurtar as roupas. A gente quer manter o que era antes, as pessoas vestidas de verdade.

E as crianças adoraram o Cacuriá. Você vivenciou todo o processo da dança

A minha filha é super animada. A Jéssica(filha) já frequentou esse espaço, fez qualificação profissional. Ela inclusive trabalha lá no Santo Américo. Ela dança muito! Ela gosta muito dessas danças, muito mesmo. Veio um pessoal aqui, que é do colégio S. Nicholas, e eles queriam fazer uma troca de oficinas. Aí a Jéssica me ajudou com as adolescentes a mostrar o Carimbó. Eu só organizei o canto com elas(espaço), as roupas, o que elas tinham que usar, os acessórios e elas mandaram ver e foi muito lindo! E todo mundo só queria ir pra nossa oficina. Todo mundo: Ah, vamos ver a dança de Belém do Pará, foi um sucesso. Depois dançamos no Céu do Campo Limpo, teve um evento que a gente foi convidada pra dançar o carimbo e logo em seguida, convidaram a gente pra representar o Brasil no colégio Graduado, nessa escola aqui em cima, colégio americano. O S. Nicholas também é. E aí eles só puderam brilhar lá também, receberam muitos aplausos.

Eu sempre tive paixão pelo clarinete e pelo cavaquinho. Só que eu não sei tocar nem o clarinete e nem o cavaquinho. Eu ficava apaixonada de ver o meu tio tocar, porque ele morava num sítio próximo da cidade que eu moro que é Viana. Quando ele ia tocar, ele tocava numa orquestra, ele ensaiava na minha casa e

eu não saía de perto dele o tempo todo. Mas ele tocava assim, nossa diariamente, toca ainda! Ele hoje trabalha no banco do Brasil, mas toca ainda.

Minha família sai num bloco “os nadinha”, porque eles saíam sem fantassia, então deram o nome de “os nadinha” e esse bloco hoje em dia carrega muita gente atrás. A prefeitura providencia um carro e eles ficam em cima, tocando, é um trio e você entra do jeito que estiver. O ano que meu pai faleceu...Eles saem na rua, mas a saída era do comércio de meu pai e o retorno também. Ali tinha um barzinho do lado que eles se juntavam, continuavam tocando.

Somos comigo, oito mulheres e quatro homens. Eu sou a terceira filha, tem duas irmãs mais velhas. E a minha mãe fazia as roupas de carnaval, as máscaras, que antigamente tinha os bailes de máscaras, fantasias e havia o baile que era “O baile dos mascarados”!. Minha mãe fazia as máscaras daquele baile. Então, eu não entrava.; onde meu pai tem o comércio embaixo, o salão de festas é em cima, era aqueles casarões antigos. Eu ficava na praça e da praça dava pra ver pela janela e a gente via tudo de longe, não estava dentro mas estava escutando as músicas as danças, mesmo não participando diretamente.

O bumba-meu boi a gente pode entrar e sair a hora que quiser. Onde a minha mãe mora é uma praça muito grande, a maior praça da cidade, então lá a maioria dos eventos era lá, principalmente na Festa Junina, quando a maioria dos bois era lá. Chama Praça da matriz. Minha mãe fazia a Festa de Nossa senhora aparecida também, que ela fez uma promessa pra minha irmã. É aquela festa que eu falei pra você. A minha irmã teve a febre do empaludismo e ela ficou muito ruim, então minha mãe fez a promessa e fez a festa vários anos na cidade(uma praia, mas é de água doce).

As flautas, eu trouxe para o grupo da manhã. Eles eram muito agitados; não este grupo. Eles eram maravilhosos pra fazer as atividades, mas eu tinha que gastar um pouco de energia para mantê-los na roda. Eu trabalho sempre na roda. O que eu vou fazer com eles agora? Procurei várias estratégias e tal. Eu tinha duas alunas que faziam flauta e u sempre quero mandá-las de volta pra minha sala. A Thaís continua comigo, quatro anos já. Ela chegava e falava: Vou tocar uma música. Ela tocava e eles ouviam. Já sei o que eu vou fazer com eles.

Eles aprendem comigo, mas eu também aprendo com eles. Aí eu pedi pra Thaís tocar para o grupo. Ela começou a tocar Asa Branca. Aí eu vi. É isso que eu vou fazer cm o grupo da manhã. Eu vou aprender o que a Thaís traz do colégio santo Américo; combinei com ela, pra ela trazer a letra da música, as notas. Ela trouxe, me ensinou as posições. Quando eu tinha dificuldade eu olhava num livrinho que a minha amiga me empresou também, e fui aprimorando. Depois que aprendi as notas eu comecei a descobrir mais coisas em relação á flauta. Eu ensaiava, tinha uma flauta que não era dessas originais, eu ensaiava com eles . Eu aprendi uma música e passei pra eles. Foi acontecendo, eles tocavam. O grupo dava um pouco de trabalho. Eles na queriam ter aula de flauta com a professora Liliana porque batia o horário com o esporte, o futebol. Pensei: como vou fazer? Aí eu trouxe a Liliana pra sala. Vou pegar um dia em que a Liliana possa pegar essas crianças. E daí o grupo inteiro já estava interessado em fazer flauta, descobriram a música; tinha alguma dificuldade, perguntava pra Liliana. Agora essa história(da gripe suína), O que eu fiz agora com as flautas: a gente não ia tocar esse ano, esse semestre, por motivo da gripe. Ma aí eu disse: Puxa vida!mas ficar sem tocar flauta! Aí eu tive uma idéia. Falei: Marlene, e se eu pegar as flautas, cada um pega a sua, pega o saquinho, escreve o seu nome, eu coloco uns preguinhos bem pequenininhos, penduramos, e cada um pega a sua flauta. Daí ela concordou. O grupo da manhã, o que se vai fazer... fazem as danças, os outros instrumentos e o grupo da tarde faz a flauta.

Daí agora nós estamos... lembra o monjolo, que você nos ensinou? Bate monjolo no pilão (crianças cantam junto). Tem muitos aqui que não eram meus alunos; foram para o grupo da manhã; os menorzinhos que agora estão no grupo da professora Janaína. E daí nós estamos aprendendo agora(na flauta). A Silvia que nos ensinou. O que eu fiz, eu falava pra Lu assim: Eu já sei tudo sobre a flauta, as posições e tal, mas preciso aprender a ler a partitura. Aí essa música aí do monjolo a gente está aprendendo a ler a assim sol, la, si.

Silvia Parabéns pelo trabalho e escuta.

Que bom né! Esse grupo, quando a gente vai fazer alguma dança, coreografia, eu procuro trabalhar essa questão da lateralidade, do ouvir, eu falo pra eles, mas eu gosto que eles entendam bem. Às vezes você

fala pra uma criança: Vamos pra direita, e eles não conseguem. Então é legal que a gente trabalhe noção de espaço. Eu gosto primeiro de começar com esse trabalho, pra depois ensinar a coreografia.

Agora mesmo recebemos um convite pra dançar o Bumba meu boi no Embu das Artes, fazendo um trabalho com as crianças de lá.

No Colégio Santa Maria, quando eles se apresentaram lá, tinha uma professora, a Adriana que gostou muito. Ela ligou e falou Jô, eu quero que você venha apresentar as danças, mas tudo de uma vez só é complicado, são vários grupos. Traz pelo menos três. A gente levou o Coco, o Cacuriá e o Carimbó. Estava um dia muito gostoso lá com as crianças e as crianças quando elas dançam o Cacuriá, elas dançam para que os outros vivenciem, mas também teve um momento de integração, então, vamos dançar o Beija-flor, para que eles estejam com a gente dançando. E foi maravilhoso. Eles fizeram a festa junina deles baseados nessa oficina. Vamos ensinar os professores, me disse a Diretora. Você pode vir aqui ensinar para os professores, para que passem para os alunos? Tudo bem. Corri ligar pra minha parceira. Lu você quer ir comigo? Onde é? Muito bom. Nem eu esqueço dela, nem ela de mim.

Josete Gaspar Faria nasceu em Viana, Maranhão, em 23 de abril de 1961.

ANEXO V - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUCIANA NASCIMENTO DOS SANTOS

Meu nome é Luciana Nascimento dos Santos. Minha formação inicial foi Magistério, no CEFAM. Uma porque minha mãe não queria que eu fizesse o colegial perto de casa, achou que não ia ter futuro, “então você já faz um curso técnico, e se você vai ser professora ou não só depende de você, mas não quero que você estude aqui perto, não vai ser legal”. E aí eu fui pro CEFAM; a melhor coisa que ela pôde fazer por mim, uma escola mesmo! Depois eu fiz a Pedagogia, mas só foi acrescentar o que eu tinha feito no CEFAM, que pra mim foi melhor que a faculdade.

O primeiro emprego foi numa escola pequena, perto da minha casa mesmo, e depois eu vim pra cá, Paraisópolis, CEI Santa Escolástica, e fiquei aqui por seis anos, que foi também uma escola pra mim, já formada, enquanto profissional. Inicialmente trabalhei com crianças bem pequenas, 2, 3 anos. A partir do momento que comecei a trabalhar com crianças de 6 anos, fui acrescentando outras formas de trabalho. Trabalhava com projetos pequenos, como “identidade”; trabalhava com eles essa questão da identidade deles, dentro do local deles, Paraisópolis, referências das famílias, enfim...Aí, em 2006 eu comecei a ir pelo caminho da música, porque eu estava interessada em fazer alguns cursos. Eu sempre tive “essa coisa” pela música. Se ia contar uma história, qualquer coisa, já tinha instrumentos na sala. Eu não tinha noção de como tocar um violão, mas eu sempre trazia o violão pra sala e sempre colocava uma coisa ou outra, porque nas histórias que eu contava pra eles, eu colocava. Procuravam o violão, estava na sala da Luciana. Então, eu tinha uma queda pela música, e isso com as crianças também.

Aí fui fazer os cursos. O primeiro foi no Brincante, (patrocinado) dirigido pelo Antonio Nóbrega. Fui fazer percussão e danças brasileiras. Paralelo ao Brincante fui conhecendo outras pessoas, e lá dentro também, que conheciam um curso ou outro, ou que trabalhavam uma coisa na instituição e fui fazendo um rol de amigos, vamos dizer assim, que foram abrindo outros caminhos: ‘Vamos fazer esse curso ali? Você já fez este? Vamos fazer aquele outro?’ E aí eu fui bebendo daquilo tudo e não parei mais.

Paralelamente a isso conheci o trabalho da Teca(Teça Alencar Brito, Oficina de Música), e fiz também cursos com ela. Abriu mais ainda o leque de possibilidades em sala de aula porque o que eu fazia no Brincante eu usava em sala com as crianças, mas com a Teça foi dando subsídios maiores para o trabalho com crianças pequenas. Não que eles fossem “cobaias”, vamos dizer assim, mas eu fui vendo como a criança constrói o conhecimento musical, qual a possibilidade que ela tem de criar, não é ‘assim’, a criança tem sua criatividade, suas possibilidades. O trabalho com a Teça abrangeu bastante isso, como trabalhar em sala de aula, com essas coisas mais específicas.

Paralelo a isso fiz outros cursos. Fiz o Curso Orff, e de lá pra cá eu descobri, eu sei o que eu quero. E na formação, eu fiz Pedagogia, não música, mas isso não impede de eu trabalhar em sala de aula. Há muitas possibilidades. Meu objetivo agora é ir atrás de uma formação específica.

- Você nasceu aqui?

Eu nasci aqui mesmo em São Paulo, mas meu pai e minha mãe são da Bahia. Meu pai já é falecido.

- Sua família tinha tradição em música, gostavam de cantar, tocar instrumento....?

Eu lembro muito do meu pai. Eu não tive muita referência em casa de cantar, mas meu pai gostava muito de assistir o programa “Viola, minha viola”, na Cultura. E uma época a gente foi pra Bahia, ele pegava a sanfona, tocava, ele gostava muito. Não tinha no cotidiano da minha casa, eu acordava, ele já estava com o rádio ligado enquanto se arrumava pra trabalhar, ouvindo a viola dele. Era uma referência, mas não tinha instrumentos em casa, nada.

-Você foi buscando isso no trabalho?

É. A questão da música era muito forte. Não era tudo o que eu aprendia que eu levava. ‘Isso dá pra levar, isso não’, fui aperfeiçoando com o fazer. Um ano eu levava um projeto X. Aí no outro ano, já acrescentava mais alguma coisa. Vou fazer desse jeito!

-Você incluía música nos seus projetos das outras disciplinas?

Isso! Em 2006 eu fiz com eles um projeto de música. Tudo eu resolvia com as crianças, até o nome do projeto. Um falava: -Vamos chamar assim? A gente anotava e depois fazia uma eleição. Tudo era criado com eles. Fui fazer o resgate cultural, as músicas que eles ouviam.... Eu ainda não tinha o contato com a Teca; era mais o Brincante mesmo. Paraisópolis é uma comunidade em que muitas famílias vieram de outras regiões, e as lembranças estão achatadinhas, guardadinhas, esquecidas, então fizemos um trabalho de resgate. Daí eu trouxe as músicas do Palavra Cantada. Dentro do Projeto a gente estudou quem era o Paulo, quem era a Sandra, aí calhou, eles puderam vir aqui, gravaram o DVD.

Em 2007, eu já estava com mais subsídios, da Teca, né. A gente fez um projeto com outra turma já. “A gente quer estudar com a Luciana prá tocar pandeiro”, já havia toda uma expectativa por conta das outras turmas que já vinham. Aí o projeto ficou Criasom, e eu até me lembro da Mônica falando “-criança criando som”. Foi fantástico! E foi todo um trabalho de rítmica, de escuta, de brincadeira, de criação, tinha um monte de instrumentos, de exploração. Aí no segundo semestre já tínhamos feito danças brasileiras, o que era a Ciranda, o Maracatu. Não cheguei a aprofundar muito no primeiro semestre, era mais essa questão da escuta, de ouvir o outro, ‘-agora é a minha vez’, todo um trabalho do grupo criar uma forma redonda de se entender. Aí, no segundo semestre, já sabem fazer ciranda, já exploraram os instrumentos, já tinham uma rítmica, já tem escuta, então fomos aprofundar um pouco mais. Fizemos a ciranda, fomos saber da onde veio. O que é Maracatu, quais os elementos, um leque de informações e aí, a maioria das danças brasileiras veio da cultura africana, não só na música, no vocabulário, nas vestimentas, enfim, e aí fizemos o outro projeto que ficou África- Brasil, que eles também deram o nome, na mesma forma de eleição, e aí fomos aprofundando um pouco mais, o que é cada dança, o timbre daquele tipo de instrumento, o timbal, fizemos uma leitura de imagens.

- E foi esse que você apresentou pra revista?

Inicialmente eu fiz a inscrição para um projeto que foi realizado dentro de Paraisópolis, um projeto que iria premiar os professores com iniciativas dentro de Paraisópolis. Eu fui premiada e aí a educadora gostou muito e me incentivou a escrever para a revista: - Não é um bicho de sete cabeças. Aí eu me inscrevi e meu trabalho ficou entre os cinquenta. Eu já tinha feito o Criansom no primeiro semestre e África-Brasil no segundo. Aí no ano seguinte eu me inscrevi novamente, pra não ficar pensando “e se eu tivesse”... aí deu certo!

Como eu já tinha feito diversos cursos e outros projetos, esse projeto ficou muito mais consistente, com mais propriedade. As crianças traziam muito. Eu até coloquei no relato do projeto, fatos históricos, ‘A Escrava Isaura’, a novela, vocabulário, cafuné, cochicho, fui trabalhando linguagem oral, escrita, a questão do corpo e da dança, leitura de imagens, Portinari, Alfredo Volpi, e eu pensava: -Será que não fui longe demais?

- Foi bem abrangente. Através da música vc foi indo pras outras coisas?

Foi, eu aprendi muito! Tenho tudo registrado “-no final vcs vão ter um portfolio”. Fizemos CDs, rodas de conversa, danças, maracatu, cacuriá, ciranda, afoxé, um pouco de jongo.

-E o projeto foi desenvolvido o ano todo?

Sim, no segundo semestre com mais abrangência, sonoridades, ritmos.

O projeto não era trabalhado diariamente, tinha alguns intervalos, mas acabava ficando na cabeça o tempo todo. Como eles ficavam aqui o período integral, eu trabalhava mais no período da manhã. As crianças traziam coisas..A criança via algo na revista, “na casa da patroa da minha mãe”, não deixou trazer a revista, só pude arrancar a página.

- E como foi quando você soube que tinha sido escolhida?

Eu não esperava. Recebi uma ligação, pedindo mais material. Não quer dizer nada, pois quando fiquei entre os cinquenta, também me ligaram pedindo material. Mas me pareceu mais sério! Ela mencionou o ano passado! “Seu trabalho já ficou entre os cinquenta, e esse ano você aperfeiçoou. Ela pediu o material e eu fiquei aguardando. A notícia veio por telefone. Eu esperava todo dia, e nada! Um belo dia, sozinha em casa, o telefone: -Luciana é da Nova Escola. Eu já gelei... Ai meu Deus... Eles deixam a equipe inteira, se reúnem na sala da revista e eles deixam viva voz: Parabéns, parabéns!E eu chorando do outro lado. Eles choram junto!Eu não acredito! Ela esperou até eu me acalmar e; -Parabéns, seu trabalho está muito bom, e ficou falando até eu me acalmar. Liguei pra minha mãe, e ela, preocupada, da rua: Agora quem está passando mal sou eu!Foi uma experiência muito boa !

Tudo o que a gente construía, colocava no painel, tudo o que eles traziam, ia para o painel. A sala ficou...não um enfeite...um painel de informações. Falava sobre o que era e colocava.

-E a experiência no Peru?

No Peru, a Regina ligou e perguntou: A gente queria te fazer um convite, uma coisa bacana pra você, e aí eu pensava, vais ser uma palestra. Aí ela falou. Vai ser no Peru. Eu vou, s’[o que eu nunca viajei, menos ainda prá fora. Aí eu fui.

É uma premiação dos professores que trabalham lá, nas províncias, como eles falam lá; e foi feito o convite para pessoas de outros países, Guatemala, Brasil, Colômbia, e aí era pra cada um falar sobre sua experiência, do trabalho que eu fiz em sala, foi mais para participar e trocar experiências com as pessoas de lá. Estou aterrissando ainda. Fiz contatos com outras pessoas. Só no último dia que o representante da fundação e cada representante falou sobre o seu país. Foi muito bom, uma experiência muito bacana. Acrescentou muito a gente trocar idéias, ver que temos problemas parecidos.

-Havia vários representantes de cada país?

Havia inscrições de vários professores do Peru que participavam do evento. Os professores dos outros países, Brasil, Guatemala, Colômbia, era como se fosse uma Mesa Redonda.

-Fale sobre o que você está fazendo agora.

Estou trabalhando em duas escolas e duas vezes por semana estou aqui. Agora sou a professora de musicalização. As turmas têm outras professoras, que dão as outras disciplinas. Faço trabalho com música popular e estou me organizando pra fazer um curso ou outro. Uma palestra ou outra, eu vou. Teve a da Teça, na Maria Antonia, eu fui.

Com relação a cursos, estou fazendo só o do Ikeda, Alberto Ikeda que faz um trabalho aprofundado sobre cultura popular. O curso que não é extenso e tudo o mais, mas exige uma monografia sobre alguma coisa do folclore ou cultura popular. Você escolhe um foco. Só esse, por enquanto.

No início do ano estava aflita porque não estava trabalhando e então comecei a dar aula numa escola, como professora de turma. Fiquei mal, porque tanta coisa que já fiz e não

menosprezando o trabalho, mas voltar pra estaca zero! Não era o que eu queria. Aí começou a surgir outras coisas.

- É possível o professor desenvolver um trabalho com música, sem formação musical?

É totalmente possível, desde que haja disponibilidade do professor para essa busca. Há dificuldades. Me perguntam: Como você deixa todos esses instrumentos aí, as crianças vão mexer, se eu colocar instrumentos na minha sala acabou a sala! Dificuldades tem, mas você vai fazendo um trabalho de construção com a criança, tem hora pra isso, para aquilo, trabalhar e dar essa formação de um trabalho coletivo. Uma das perguntas que me fazem é essa. O que eu vejo muito é a preocupação dos professores que não em instrumento. Se eu não tenho instrumento, uso uma lata. Graças a Deus eu tive a oportunidade de trabalhar num lugar que tem instrumentos de verdade mesmo.

- A escola já tinha instrumentos, como foi?

Não. Aqui não tinha. Era um ou outro instrumento de bandinha. Conforme eu fui fazendo o trabalho com as crianças, eu fui conseguindo. Cada um trabalha com as possibilidades que tem, mas em termos de material sonoro é muito melhor trabalhar com instrumentos de verdade, e aí, aos poucos, fui convencendo. Eu tinha um amigo na mesma instituição que trabalhava música e a gente ficava no pé.

Tudo parte do princípio: Tenho vontade, quero fazer. Se for parar em cada dificuldade, chega a conclusão que não é possível! A questão é mesmo de buscar, eu quero, eu fui buscando. Não foi Faça isso aqui. Eu fui conhecendo outras pessoas que davam dicas. Vou lá, e assim... É possível! Não pode ficar paralisada.

ANEXO VI - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ELAINE DA SILVA

Nasci aqui em Santo André, neste Bairro mesmo, nasci e me criei aqui, moro aqui. O interesse pela música começou na pré-escola. A única escola que tinha na cidade era na Vila Pires, aqui perto. Uma das professoras que me chamou mais atenção foi a Neli, uma japonesa, pelo jeito dela de dar aula, usava muita música e isso foi me chamando a atenção. Por isso eu sou professora hoje, da faixa etária de 5, 6 anos, educação infantil. Basicamente, nas minhas aulas eu trabalho muito com música e é o caminho que eu consigo assim envolver as várias áreas do conhecimento até despertar o gosto pela música; eu vou trazendo por essas músicas os compositores brasileiros, algumas músicas que eu cantava quando era criança e não se ouvem mais, eu faço esse resgate. Falando desse trabalho, me pergunta:- De onde você tirou essas músicas. Eu digo:- do baú. Eu começo a fuçar o baú das músicas folclóricas, coisas de roda que não se cantam mais. E daí eu usava aquelas comuns, *Atirei o pau no gato* e tal, mas eu fui vendo a necessidade de ampliar essa minha visão musical. Nós tínhamos aqui na escola a Bandinha só que eu não tinha assim muitas idéias. Aí eu comecei, eu sou evangélica e depois dos 15 anos, época da adolescência eu comecei a aprender a tocar órgão. Isso está me ajudando em algumas coisas. A professora era da própria igreja e a minha intenção era tocar na igreja, mas aí eu mudei de idéia. Isso me deu um conhecimento básico de música. Eu fui fazendo cursos, a maioria oferecidos aqui pela Prefeitura (de Santo André) mesmo.

Foi mais ou menos pelos anos 1990 que veio um rapaz de São Paulo, o Ubirajara, com um projeto de alfabetização musical; era na época da gestão petista. Ele precisava de algumas escolas piloto para desenvolver esse projeto. Ele perguntou se havia professores de música na Rede. Responderam que não, mas tinha professores que gostavam de trabalhar músicas em sala de aula, e na época, eu fui indicada pra fazer uma entrevista com ele e tudo o mais. Ele perguntou quais os conhecimentos básicos que eu tinha, se tocava instrumento, e na época, eu tocava órgão. Daí foram chamadas eu e mais seis pessoas nesse projeto. Aí, de manhã eu dava aula normal e à tarde desenvolvia com umas cinco ou seis escolas, e a partir daí eu conheci uma professora da rede que viajava fazendo cursos. Ela participava, há mais de dez anos dos festivais de música de Curitiba, em janeiro, época em que a gente podia sair, fazer cursos. Ela comentou comigo:-Eu estou precisando de algo mais, lá tem muita coisa boa! Eu fui com ela. Fiquei seis anos direto indo com ela. Fui vários anos para Curitiba. Lá conheci a Elmarina (Sansway?). Eu conheci a Abraorff através da Elmarina. Eu tirei muitas idéias. Só que não deu pra aplicar todas, eu comecei a trabalhar algumas coisas. Só que assim eu fui buscando e aplicando assim, auto-didata, só que eu não sabia se estava fazendo certo. Se não estava. Eu estava dando um tiro e não sabia se estava certa. Foi aí que eu conheci a Elmarina. Nossa, eu não estou tão longe assim! Eu estava procurando.

Aqui na escola eu vejo muita resistência dos professores, porque ainda, infelizmente, música é cão infantil do muro para fora. E, se é do muro para dentro, é na educação infantil. Passou daí, foi diminuindo, diminuindo, as crianças cantarem. Não é bem uma questão de resistência. É que isso não foi muito trabalhado com os professores, apesar que antigamente nós cantávamos muito porque a Rede de Santo André era só educação infantil e nós cantávamos muito. A partir do momento em que foi colocado o ensino fundamental, isso se perdeu ao longo do tempo. Poucos os professores que trabalham com música. Mesmo na rede, nós não temos professores de música até hoje. São poucos os professores na rede de Santo André que trabalham com música. Geralmente, na educação infantil. Tem atividades que eu passo para os professores. A Oficina pedagógica me dá essa oportunidade, mas os professores falam: ela tem facilidade, tem o dom, eu não sei cantar, eu não sei dançar... Quando acontece (o trabalho com música) é numa ocasião festiva, então se faz alguma coisa. Geralmente, tenta-se fugir. Quando se dá

oportunidade, se pode fazer outras atividades, deixam de lado. Ou a criança que tem mais facilidade, ou deixam o grupo resolver e acabam se afastando. Só músicas, assim, claro são selecionadas, mas geralmente são músicas gospel, porque assim não dá tanto problema, mas os professores acabam se afastando e deixando para os alunos.

- Você acha que Lei 11769-08 vai ajudar, vê algum movimento nesse sentido?

É recente. Fala-se sobre o assunto, tanto é que a rede está oferecendo cursos de música para os professores. Geralmente quem participa ainda são os professores da educação infantil, até (fundamental) nível 1, nível 2 fundamental é muito pouco. Mas os professores de ensino fundamental, que é isso que está precisando muito, ainda são poucos. Está se procurando, trazendo profissionais, mas a procura ainda é pouca.

- Como foi a Música em sua casa, na infância?

Eu fui criada com a música. Então, meu avós, meus pais sempre gostaram de música. Meu avô que tocava acordeon, meu primo que tocava guitarra, baixo; a maioria de minha família são evangélicos, mas cada um de uma denominação. As crianças, nas festas, juntavam-se todas. Meu tio, já falecido era pastor e na brincadeira a gente falava que era a igreja dos negros. A família era grande, tinha bastante gente, então era tudo família. E cantava-se muito. Então, antes de serem evangélicos, a própria família se reunia para conversar, tocar, cantar e dançar. A maioria passou a ser evangélica. Continuou se cantando entre família, então a música sempre esteve presente. E na escola isso me ajudou muito. Então eu tenho meu irmão que toca tuba, bombardino, tudo o que cair na mão dele, de sopro, ele toca. E eu estou estudando piano erudito. Comecei agora, há um ano, a música sempre foi presente na minha família. A música, a dança, a gente tem essa facilidade. Nunca fui numa escola de música quando criança, tudo em família. Quem é meu professor? Meu professor de música e dança era a televisão. Eu, na época e meu irmão, com uns oito anos, minha mãe não deixava ficar na rua, então era assistindo televisão. Tinha programas muito bons na época, de canto e dança, e foi dando facilidade. Minha mãe também cantava. Ela era professora na escolinha dominical, cantava-se muito. Até hoje! Mas não era só músicas da igreja que a gente ouvia. Lá na minha casa nós somos ecléticos em música. Apesar de sermos evangélicos, nós gostamos de música de todos os tipos, anos 50, anos 30. E participei de teatro também. Meus pais não tinham aquela cabeça quadrada. Sempre teve um ensinamento de que: nós estamos aqui, gostamos de música, não vamos misturar os canais. Eu participava de todas as atividades, teatro, dança, além das festividades da igreja. Isso me ajudou muito, inclusive aqui, na escola.

Abraorff me ajudou assim: eu fiz o curso do James (Harding), da Sofia (Lopes-Ibor, eu fui pra Espanha. Como eu fui pra Curitiba, eu consegui a bolsa com a Elmarina, eu e o Sidney de Santa Catarina, que agora está em Londres, e também a Roseany de Pernambuco. Ela está com um grupo, não é? Isso foi que deu base pra saber como trabalhar com as crianças, porque eu precisava disto, como fazer, eu precisava um embasamento. Abraorff me deu esse embasamento, ajudou muito nisso, então agora eu já vejo com outro olhar, me ajudou e me ajuda muito! Não deu pra aplicar tudo o que aprendi, mas muitas coisas eu aplico em sala de aula.

Eu faço as pontes com a área que estou trabalhando, como agora, com a matemática, com o folclore, parlendas, o ritmo, a pulsação. Eu aplico com as crianças.

ANEXO VII - TEXTO DE CARL ORFF TRADUZIDO POR LYDIA HORTÉLIO (FRAGMENTO)

A unidade música e movimento que aqui em nosso país com esforço precisamos ensinar de novo aos jovens, ainda é naturalmente presente na criança. Este fato forneceu-me a chave para o novo trabalho pedagógico. Da mesma forma ficou claro para mim o que faltou até ali, na Schulwerk / Obra Pedagógica. Abstraindo algumas tentativas pouco significativas, nós não demos na Güntherschule o valor que tem a palavra e a voz cantada. Então, como não poderia deixar de ser com criança, foi o nome, a rima, a palavra, o conto, o ponto de partida decisivo. Movimento, cantar, tocar, representar – *spielen* formaram uma unidade. Naquele momento, ao lado do meu trabalho, eu não teria podido me decidir por escrever quaisquer “Peças para Crianças” para a Rádio, mas a idéia de uma nova Educação Musical adequada à criança me fascinava. Assim é que me decidi por aceitar a encomenda conduzindo-a à minha maneira.

Então as coisas se deslocaram para seu devido lugar: Música Elementar, Instrumental Elementar, Palavra e Formas de Movimentos Elementares. O que é Elementar? Elementar, do latim *elementarius*, quer dizer, pertencente aos elementos, à matéria prima, começo do começo, de acordo com o princípio. O que mais é Música Elementar? Música Elementar não é nunca música só, ela é ligada ao movimento, à dança e à palavra, ela é uma música que se tem que fazer, produzir, na qual a pessoa é incluída não como ouvinte, mas como participante ativo, como executante. Ela é pré-intelectual, não tem grande forma, não tem arquitetura, ela traz formas seriadas (por justaposição), ostinatos e pequenas formas em rondó. Música Elementar é próxima à terra, natural, corporal, possível de ser aprendida e vivida por cada um, adequada à criança.

Com um educador experiente, o Reitor Rudolf Kirmeyer, começamos Gunhild Keetman, e eu, a montar os primeiros programas na Rádio da Baviera. Assim nasceu a Schulwerk, do trabalho com Crianças, para Crianças. O ponto de partida melódico foi o canto do cuco, a terça menor descendente, um intervalo de dois tons, alargado passo a passo para uma escala pentatônica quase maior, sem semitom. O ponto de partida da língua foram nomes, parlendas, e canções infantis muito simples. Este era um mundo facilmente acessível a todas as crianças. Eu não pensava numa educação de crianças especialmente dotadas, mas numa educação de base mais ampla, na qual a criança média e menos dotada pudesse acompanhar. Minha experiência me ensinou que raramente se encontra uma criança sem possibilidades para a música, quase todas em algum ponto, podem ser estimuladas e são capazes de responder. Por desconhecimento ou incapacidade pedagógica, fontes podem ser entulhadas, talentos destruídos, além de outros males.

Como eu não me sinto chamado a falar como especialista sobre reformas e questões escolares sobre as quais se discute em todo o mundo, quero lançar mão de uma imagem para ilustrar meus pensamentos a respeito, que me exime da especialização, mas que é significativa e, mais uma vez ousar uma comparação com a Natureza: Música Elementar, palavra e movimento, tocar, representar – *spielen*, tudo que desperta e desenvolve forças anímicas, forma o húmus da Alma, o húmus, sem o qual nós vamos ao encontro de um ressecamento da Alma. Quando acontece ressecamento na Natureza? Quando uma região é explorada unilateralmente, quando a economia natural da água é perturbada através do excesso de cultivo, quando florestas e sebes são sacrificados por motivos utilitários, em poucas palavras, quando o equilíbrio da Natureza se perde através de intervenções unilaterais. Da mesma forma, eu quero dizer, mais uma vez, que nós vamos ao encontro de um ressecamento anímico, quando

o homem, desviado do elementar, perde seu equilíbrio. Da mesma maneira, como só o húmus da Natureza, de um modo geral, possibilita o crescimento, assim também, a Música Elementar faz nascer na criança forças que de uma outra forma não chegariam a se desdobrar. Vale ressaltar que a Música Elementar não é para ser encaixada como algo suplementar, mas um como dado fundamental.

Não se trata aqui exclusivamente da Educação Musical, esta pode, mas não precisa se seguir, mas sim, de formação humana. Isto vai muito além das aulas de canto e música dos currículos. Antes significa desenvolver a fantasia e a força da experiência, num momento cedo bastante, predestinado para isso. Tudo o que a Criança vivencia neste tempo, tudo que é despertado e cultivado, será normativo para toda a vida. Nunca mais o recuperável poderá ser abafado, e o estimulável permanecer sem desenvolvimento. Quando eu digo que existem escolas mudas, escolas nas quais não se canta uma canção, e muitas com deficientes aulas de música, isto nos enche de preocupação. A clara demanda é: incorporar a Música Elementar central, não como uma matéria entre muitas na formação do professor, uma demanda que necessita algumas décadas para sua realização e efeito na escola. Sobre esta demanda tenho falado com importantes pedagogos, entre nós e no estrangeiro, e examinando a possibilidade de sua realização. Daqui parte um caminho longo, Música Elementar pode ser aprendida por todo mundo, é absolutamente necessária para aqueles que querem se dedicar à profissão de professor, principalmente no ciclo fundamental. Aquele que permanece inacessível à Música Elementar, que é alheio a ela, não pode ser um professor da juventude, porque lhe faltam importantes pressupostos. Somente quando a escola primária colocar a base, poderá o secundário desenvolver com sucesso o Ensino da Música.

Música Elementar – Carl Orff

M:

**Das Schulwerk – Rückblick und
Ausblick**

Orff Institut

Jah Buck 1963

B. Schott's Söhne Mainz