



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE MÚSICA – ESMUFG

MARCO (AUR) AURÉLIO CARDOSO DE SOUZA

**AS CANTIGAS DE RODA NA CRECHE JARDIM FELICIDADE –
CENÁRIO VIVO PARA O “EXERCÍCIO DO OLHAR” – UM ESTUDO
AUTOETNOGRÁFICO**

BELO HORIZONTE

2011

S725c Souza, Marco Aurélio Cardoso de

As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade - cenário vivo para o “exercício do olhar” - um estudo autoetnográfico / Marco (Aur) Aurélio Cardoso de Souza. --2011.

114 fls., enc.; il.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Orientadora: Profa. Dra. Walênia M. Silva

1. Canções infantis. 2. Música – instrução e estudo. 3. Creche Comunitária Jardim Felicidade. I. Título. II. Silva, Walênia Marília. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE MÚSICA – ESMUFMG

MARCO (AUR) AURÉLIO CARDOSO DE SOUZA

AS CANTIGAS DE RODA NA CRECHE JARDIM FELICIDADE – CENÁRIO

VIVO PARA O “EXERCÍCIO DO OLHAR” – UM ESTUDO

AUTOETNOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Musical da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a aquisição do título de Mestre em Educação Musical.

ORIENTADORA: Prof. Dra. Walênia M. Silva

BELO HORIZONTE

2011

MARCO (AUR) AURÉLIO CARDOSO DE SOUZA

**AS CANTIGAS DE RODA NA CRECHE JARDIM FELICIDADE –
CENÁRIO VIVO PARA O “EXERCÍCIO DO OLHAR” – UM ESTUDO
AUTOETNOGRÁFICO**

Data de Aprovação: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Walênia M. Silva _____

(orientadora ESM-UFMG)

Prof. Dr. Miguel Mahfoud _____

(FAFICH-UFMG)

Prof. Dra. Heloísa Faria Braga Feichas _____

(ESM-UFMG)

Souza, Marco (Aur) Aurélio Cardoso de; As Cantigas de Roda na Creche Jardim Felicidade – Cenário Vivo para o “Exercício do Olhar” – Um Estudo Autoetnográfico. Belo Horizonte, 2011. 114p. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFMG.

RESUMO

As cantigas de roda e suas implicações na educação infantil são a gênese dessa dissertação, nascida da experiência de onze anos dedicados ao ensino da música na Creche Comunitária Jardim Felicidade, região norte de Belo Horizonte. Interessado em compreender por quais motivos elas são tão vivas e tão essenciais à evolução humana, faço um exame da cultura da infância, da prática diária em sala de aula, do pensamento formativo da instituição na qual estamos envolvidos e da presença fundamental do educador no processo educativo. Entender quem são as crianças me pareceu ser vital para validar essa forma de expressão, que são as cantigas, os jogos e brincadeiras como uma linguagem própria e única, particular, uma genuína forma de participação no mundo. Neste sentido, a música, objeto tão atraente, se revela não como meio, nem como fim, mas como parte de um processo fascinante de conhecimento do mundo e sobretudo de si mesmo. A beleza que se expressa nesses encontros, onde o mestre se curva, se dobra para ouvir as crianças, realça uma experiência em que também ele, o mestre, se nutre de conhecimentos novos e de vida.

ABSTRACT

The nursery rhymes [*cantigas de roda*] and their implications for early childhood education are the genesis of this dissertation, born of the experience of eleven years dedicated to teaching music in the *Creche Comunitária Jardim Felicidade*, in the northern region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Interested in understanding for what reasons they are so vivid and so essential to human evolution, I examine the culture of childhood, the daily practice in the classroom, the formative thinking of the institution in which we are involved and the fundamental presence of the educator in the educational process. Understand who the children are seemed to be vital to validate this form of expression, which are the round songs, the games and plays, like a proper and unique language, particular, a genuine form of participation in the world. In this sense, the music, object so attractive, reveals itself not as a means, not as an end, but as part of a fascinating process of knowing the world and above all yourself. The beauty that is expressed in these gatherings, where the master curves himself, bends to listen to children, enhances an experience that he, too, the master, is nourished by new knowledge and life.

PALAVRAS CHAVES: educação musical; cantigas de roda; cultura da infância; música; creches; autoetnografia.

Dedicado a Otávia Cardoso de Souza

AGRADECIMENTOS:

Deveria ser fácil agradecer, é fácil... Mas tenho consciência de que nunca serei leal com aqueles a quem devo tanto. Peço por isso um pouco de bom humor e de ironia a todos que me ajudaram e pelos quais nessas linhas me curvo.

Miguel Mahfoud e Rosetta Brambrilla, que me descobriram, apontaram um caminho e deram sustentação. Como posso agradecer, senão com essa pergunta?

Walênia Marília Silva, que abriu essa janela e acendeu a luz pra que eu pudesse “enxergar tudo”.

Heloísa Feichas, pelas excelentes sugestões.

Kika Antunes, a você poemas, músicas, flores. Dedico também a minha parte (mesmo que pouco tenha feito) da Ester, nossa querida filha que ultrapassa nossa capacidade de amar. Uma exuberância de Deus, um luxo!

Maria Amélia Pereira e Luigi Giussani, pelo pensamento e experiência. Mergulhei fundo e encontrei um grande tesouro. *Lavrei, fundi e cunhei*. Agora vos oferto.

Rosi Rioli, Luisa Cogo, Stefania Barbieri e Marília Salgado, agradeço a gratuidade e fidelidade ao longo desses anos comigo. Guardo o desejo secreto de corresponder e também ser fiel...

Banco BDMG, J. D'Ângelo, Washington Thadeu, Lêda, Ângela, pelo generoso e contínuo suporte.

Helena, Regina, Virginia, Dalva e Wanda, diretoras das Obras Educativas (também Lúcio), e ainda, Rosí, Lúcia, Vanessa, Luciana e Vera, nossas pedagogas. Vocês me conhecem demais, talvez devesse pedir desculpas e, depois... muito obrigado! Temos de verdade uma bela meta: servir!

Educadores e toda a equipe de apoio.

Meninos e meninas... Com seus gritos ensurdecedores, multifacetados e na mesma medida tão fascinantes, a vocês devo a poesia que insiste ainda a me *perturbar*.

Grandes e fundamentais amigos, que neste momento estão realmente distantes... Agradeço também essa compreensível distância (me tornei insuportável visto muito de perto): Renato Boechat, Mário Geraldo, Silvio Esteves, Fábio Viana, Eliane Abreu, Maira Tonidandel, Graciela Frucchi, Maria Vaz e Regina Márcia.

Regina Márcia especialmente lembrada pelo suporte num dos momentos mais delicados e incríveis da minha vida.

Ernane Marcos, João Tarcisio, Bráulio Vinicius, nas nossas veias correm sons e sintonias... Meus brothers: o “som” ainda não acabou! Também o meu irmão caçula Felipe e sua Mãe, querida Cida. Marcela, Raquel, Flávia e todas as nossas meninas.

Marcela Bertelli, por nossos projetos que são uma *mordida* no real.

E por último Bráulio Santiago e Virgílio Resi: vos sigo, agora.

E ainda, ao Pai Eterno, que me fez distinto, me localizou, deu nome e sobretudo pessoas.

O QUE EU PROCURO É
VERDE E É QUENTE
É O NOVO DA GENTE É A ESFERA
QUE NUNCA ROLOU...¹

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
II. METODOLOGIA	06
2.1 A AUTOETNOGRAFIA – Um “eu” implicado	09
2.2 AS PERGUNTAS DE PESQUISA	17
2.3 MATERIAL COMPLEMENTAR	18
III. A CRECHE JARDIM FELICIDADE	20
3.1 A REALIDADE – Uma grande pedagoga	22
3.2 SABER CUIDAR – Uma chave mestra	26
3.3 A EDUCAÇÃO – Quatro palavras fundamentais	29
A TRADIÇÃO, a AUTORIDADE, a VERIFICAÇÃO e o RISCO	
IV. A CULTURA DA INFÂNCIA	38
4.1 NA RAIZ UM MODO DE VIVER	38
4.2 O ESPECULA / UM APRENDIZ NATO	53

4.2.1 ROUSSEAU E LOBATO – Liberdade para sonhar	59
4.3 A bondade, os adultos... A CRIANÇA E A POESIA	62
4.4 AS CANTIGAS DE RODA – Uma vocação para o cuidado	71
4.4.1 ACERCA DA MÚSICA – Uma nota importante	72
4.4.2 AS CANTIGAS DE RODA SÃO “A” MÚSICA DAS CRIANÇAS	74
4.4.3 A FORÇA DO AMBIENTE – Quintás, o <i>âmbito</i> ; Wenger e as <i>comunidades de prática</i>	77
4.4.4 UMA CADÊNCIA PRÓPRIA – Notas do folclore	85
4.4.5 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MUSICOTERAPIA em conversação	89
4.4.5.1 ALGUNS RELATOS ESCOLHIDOS – Uma consideração	97
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	110

¹ BOECHAT, R., AUR M.; *O que eu procuro*. In CD Alfaiataria...

O QUE EU PROCURO É
ARDENTE, É EXTRA VIRGEM, É RUBRO, É VISCOSO E É TESO,
É O PRIMEIRO AMOR... (Ib.)

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma experiência em educação musical, irrompida no árido terreno de um bairro pouco favorecido da região norte da cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. O terreno é árido, mas a semente é boa, e a contradição mexe com os brios de qualquer educador apaixonado pela profissão, e sobretudo, apaixonado pelo objeto do seu trabalho: no meu caso, as crianças. Mas existe uma ambivalência relevante neste contexto, pois o terreno é o ambiente, o âmbito no qual elas vivem, uma rede intrincada de relacionamentos e circunstâncias; mas o terreno é também, e principalmente, a própria criança, “mente absorvente”, como bem definiria Maria Montessori², ser dotado de capacidades, de “virtualidades”³, de potencialidades, de conhecimento e cultura: uma *esponja* sedenta por tudo: experiências, afetos, companhia...

Como elas, aprendi a brincar onde não havia nada, construindo uma cidade grande, ora num montinho de areia, ora na nossa própria imaginação. Não importou muito isso. O que ficou de fruto imponente e vigoroso foi um relacionamento capaz de elevar nossos olhares para o infinito, para além de nossas medidas: para o *impossível* – como dizia o personagem *Calígula* de Albert Camus⁴, diante do seu desejo de possuir a lua, metáfora potente do desejo de felicidade que nele havia. Mas querer o impossível – que pode parecer uma grande mentira –, é só parte de uma história de vida que favorece não só o futuro, mas sobretudo o presente. A

² Vide menção: “Pode-se citar aquilo que séculos mais tarde Maria Montessori chamaria de “mente absorvente”: a plasticidade da infância, que por isso deve receber influências estéticas e morais positivas, para delas se impregnar” (Apud Incontri 2010, p. 92).

³ Pigi Bernareggi em palestra realizada nas Obras Educativas Padre Giussani em 2006, não publicada.

⁴ Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MGNiJF81aMJ:www.passos-cl.com.br/cultura.asp%3Fcod%3D1%26tipo%3D0%26revista%3D1578+Albert+Camus,+texto+caligula&cd=8&>>

nossa felicidade está nos nossos olhares, nos nossos rostos. Está também tatuada na placa de entrada do bairro: Jardim Felicidade.

O meu interesse com essa dissertação não é somente difundir esse trabalho, tem um outro atrevimento: propor uma novidade, um modelo de relacionamento entre a criança e o mestre, entre a pessoa e tudo o que existe, tendo como ponto de partida um olhar *tocado* pela beleza, como exatamente exprime João Paulo II (1999), em sua “Carta aos Artistas”:

Em certo sentido, a beleza é a *expressão visível do bem*, do mesmo modo que o bem é a *condição metafísica da beleza*. Justamente o entenderam os Gregos, quando, fundindo os dois conceitos, cunharam uma palavra que abraça a ambos: “*kalokagathía*”, ou seja, “*beleza-bondade*”. A este respeito, escreve Platão: “A força do bem refugiou-se na natureza do belo” (FILEBO, 65 A, aspas e itálicos do original).

Um modelo, aos que tiverem interesse, simplicidade e abertura. Um percurso educativo, para além da pedagogia; para aqueles apaixonados pelo abismo, pelo mergulho, pela insegurança, pelo novo, pelo outro, por aquilo que ainda está por vir. Por isso a necessidade de confrontar essa experiência educativa, verificar sua atualidade e competência, dialogar com a obra de autores que possam debater seus critérios e suposições. Enfim, verificar a sua capacidade de comunicação com a contemporaneidade. A recompensa não me parece ser uma benesse monetária ou intelectual: talvez seja um próprio sentido nos passos dados, um valor catalogado nas biografias de muitas pessoas humanamente ricas.

As experiências registradas nos relatórios – escritos mensalmente durante onze anos de trabalho dedicados ao ensino da música na Creche Comunitária Jardim Felicidade –, serão acareadas sobretudo com as idéias de dois autores: de um lado Luigi Giussani, padre italiano, autor do livro *Educar é Um Risco* (2000). De outro lado Maria Amélia Pereira, pedagoga e

fundadora da Casa Redonda, em São Paulo, autora do livro *O Professor, uma Pessoa Guardada e Aguardada* (1981).

A escrita destes relatórios, que nasceram da necessidade de prestarmos contas aos patrocinadores do projeto de música, pouco a pouco foi se tornando uma oportunidade para reflexões. É que os fatos, os seus efeitos repercutidos em nós, professores e alunos, manifestaram em mim a urgência de começar a descrevê-los, a registrá-los. Para mim, o que estava em jogo era exatamente o despropósito, apontar as irrelevâncias, as *grandezas do ínfimo* (BARROS, 2001). O que me atraía era a potência do detalhe, a força transformadora das cantigas de roda e, sobretudo o poder e o fascínio provocados pelo nosso encontro. Foi ficando cada vez mais evidente que a música transforma, mas é o regente do processo educativo, isto é, o professor, o seu principal e fundamental articulador dentro do espaço escolar. É ele quem tem a chance de enxergar o núcleo de cada reação das crianças às suas propostas. É ele quem tem a obrigação de não se ausentar, criando laços e suporte afetivo, e por isso propor e permitir situações de crescimento e de conflitos educativos. Situações em que a criança é provocada a responder com sinceridade, lealdade às demandas ali existentes. É ele quem apresenta às crianças um pouco do mundo – qualquer que seja ele –, de forma a ajudá-las a dar sentido, significado, sobretudo revelando uma maneira positiva de olhar a vida.

Nessa acepção, a música é excelente, pois, geradora de um ambiente externo e interno de verdades metafísicas. Ela se nos oferece como um grande modelo: seja da verdade estética – como toda obra de arte genuína –, seja da verdade humana, favorecendo o vir à tona daquilo que L. Giussani chama de conjunto de *evidências e exigências originais* (GIUSSANI, 2000, p. 24):

A elas [as *evidências e exigências originais*] podem ser dados muitos nomes, através de diversas expressões, como: exigência de felicidade, exigência de verdade, exigência de justiça, etc. Seja como for, são como uma centelha que põe em ação o motor humano (Ib.).

Luigi Giussani se tornou peça fundamental dessa dissertação, pois foi a partir do relacionamento estreito com o seu movimento, Comunhão e Libertação⁵ (CL), e com ele próprio, que nos idos dos anos sessenta Rosetta Brambilla, fundadora da creche, pouco a pouco foi se concebendo educadora, não exatamente das crianças, mas de todos aqueles que a encontravam e, sobretudo os que ali nas suas obras se dispuseram a trabalhar. Nesse sentido confluíu a minha experiência, quando convidado a fazer parte do seu grupo de educadores. De fato, o que estava para acontecer não era algo previsível. O encontro com ela e com aquele ambiente extremamente humano e acolhedor fez emergir em mim uma criatividade e uma ousadia propositiva extremamente fecunda. Digo isto, pois que com pouquíssimos e potentes sinais lancei-me numa aventura humana em que todas as teorias e fórmulas musicais, todo o conhecimento que possuía, toda a minha história, infância, fraquezas e potencialidades foram amplificadas, foram dilatadas. Com efeito, a música, a riquíssima experiência musical de toda a minha infância – as cantigas de roda, os acalantos, os jogos de mãos, a banda de música –, os sons da adolescência e maturidade, foram como que justificados; principalmente nos primeiros tempos, em que buscava conceitos e uma metodologia para trabalhar.

*“Vejo os olhos semicerrados
de meu pai,
que oscila, ao passo irregular do burro,
e procura obter um sinal
para a longa jornada:
o sinal do vento
das folhas, do musgo
do canto dos pássaros...”⁶ (RESI, 2003)*

⁵ Movimento eclesial da Igreja Católica cujo objetivo é a educação cristã dos seus membros no sentido da colaboração com a missão da Igreja em todos os âmbitos da sociedade. Nasceu na Itália, em 1954, quando Dom Luigi Giussani (1922-2005) deu início, no Liceu “Berchet” de Milão, a uma iniciativa de presença cristã chamada Juventude Estudantil (Gioventù Studentesca – GS). A sigla atual, Comunhão e Libertação (CL) apareceu pela primeira vez em 1969.

Disponível em: <<http://clonlinebr.blogspot.com/p/o-que-e-cl.html>> Visto em 08/07/2011.

⁶ Aspas e itálicos do original (Tradução nossa).

Desta forma, todo o meu interesse com a educação das crianças passa, em última instância, pela lente afinada do olhar penetrante da Rosetta. Os proventos desse aventurar-se são uma forma nova de perceber e atuar do professor de música. Agora, na creche, não educo para a música, educo para o humano. É um passo além, como que potencializando um detalhe que está dentro da própria música, o seu valor intrínseco. É o professor de música que não para onde normalmente as escolas param. O que me interessa é a evolução, o desenrolar-se de um processo que se dá entre o mestre, a criança e a música.

II. METODOLOGIA

Os relatos que venho escrevendo desde 1999 são o componente primordial dessa minha pesquisa.

Inicialmente escritos em caneta e papel, certamente alguns se perderam pelo caminho. O fato é que dos tantos escritos, selecionei aqueles que:

1) descrevem de maneira particular as abrangências dos eventos e a força modeladora dos encontros humanos ali ocorridos;

2) aqueles em que as crianças são apresentadas como agentes dentro do processo educativo, membros ativos, criativos, com voz própria e digna de atenção por parte do educador;

3) aqueles que mostram aspectos culturais, quaisquer que sejam, do espaço físico, do pensamento, do entorno, da arte, etc.

O conjunto desses relatos é o meu diário de campo, a matriz de dados que disponho para o exame de idéias no corpo dessa dissertação. São quarenta e três relatos escolhidos, escritos de agosto de 1999 a setembro de 2010. Cerca de vinte destes relatos foram publicados nesta dissertação. O restante será usado na argumentação e elaboração dos meus pontos de vista.

Estes relatórios foram feitos inicialmente para prestar contas aos parceiros do projeto de música: o BDMG Cultural e os colaboradores italianos; e é possível observar num primeiro momento uma conotação mais rígida na escrita, destacando dados numéricos e planos de aula. Uma segunda fase pode ser notada a partir da observação do uso de um tipo de linguagem mais lírica, onde os dados quantitativos vão perdendo espaço, seja por uma necessidade do estilo,

que naquele momento começava a se transformar, seja também pela precisão de transmitirmos toda uma carga emocional dos fatos descritos ali e que, de outra maneira, não poderiam ser entendidos (inspirados pelos belíssimos textos da pedagoga Maria Amélia Pereira – Casa Redonda, São Paulo). Essa mudança foi exatamente o que começou a chamar a atenção das pessoas que estavam envolvidas no projeto e as proporções desse interesse foram crescendo ao ponto de gerarem publicações importantes aqui e no exterior⁷.

O modo informal e de certa forma ingênuo das anotações que delinearão esses relatórios assegurou uma liberdade que segundo os próprios critérios do estilo, do bom gosto e da minha particular sensibilidade gerou um texto rico em detalhes e conteúdos, que nos convida a investir numa pesquisa que o abrangesse.

O ambiente é aquele das Obras Educativas Padre Giussani⁸, da qual a Creche Jardim Felicidade faz parte. As aulas acontecem até o presente momento e ocorrem uma vez por semana, com duração de trinta minutos.

São aproximadamente 285 crianças atendidas (20 crianças por sala, em média), com idades que variam de 3 a 7 anos, atualmente em quatro creches distintas, sempre nas mesmas Obras Padre Giussani. Além disso, sou sistematicamente auxiliado pelas próprias educadoras da sala de aula, o que me possibilita algum conforto quanto ao aspecto disciplinar. Também as tenho como interlocutores adultos com as quais posso apoiar-me dialeticamente para desenvolver as atividades; e ainda, a presença dessas educadoras favorece a continuidade das propostas ao longo da semana, seja fomentando as temáticas propostas por mim, seja desenvolvendo

⁷ Vide: SOUZA, Marco A. C. de, nas referências bibliográficas.

⁸As Obras Educativas Padre Giussani “são ao todo sete instituições, sendo quatro centros de educação infantil - Etelvina Caetano de Jesus, Jardim Felicidade, Dora Ribeiro e Gilmara Iris; um centro sociocultural, o Centro Alvorada; uma casa de acolhida, a Casa Novella e um centro esportivo, o Virgílio Resi, todos localizados na região Norte de Belo Horizonte, atendendo atualmente cerca de 1000 crianças e adolescentes até 18 anos e suas respectivas famílias”. Atualmente um novo centro esportivo foi criado, anexo à creche Dora Ribeiro. Disponível em: <<http://www.obraseducativas.org.br/>> Acesso em 24/06/2011.

atividades musicais sempre por mim orientadas. São por isso 14 educadoras me ajudando diretamente e mais 14 educadoras que trabalham no contra turno dessas mesmas classes.

De forma indireta percebo que o trabalho feito com a música, com as cantigas de roda⁹, gera uma repercussão muito consistente em todo o ambiente das creches, do berçário até os centros educativos, que acolhem as crianças e pré-adolescentes da nossa instituição que já freqüentam as escolas regulares (idades de 6 a 15 anos). Esse fato poderá ser observado mais adiante no desenvolvimento desse estudo.

⁹ A partir de agora, sempre que aludir às cantigas de roda estarei considerando-as parte fundamental do contexto das aulas de música.

2.1 A AUTOETNOGRAFIA – Um “eu” implicado

Com efeito, buscar estabelecer uma metodologia que pudesse abarcar essas propriedades se fez necessário. Por isso, não comecei a investigação a partir da metodologia, mas procurei descobrir uma que pudesse valorizar a força e a amplitude desses relatos.

A autoetnografia foi o método de pesquisa que mais me contemplava, pois me conduzia para o interior do palco da investigação, possibilitando uma reflexão franca sobre todo o processo em que atuava em primeira pessoa como professor de música junto às crianças e aos educadores anteriormente citados.

Mas vejam o desenrolar desse procedimento:

As crianças nos ensinam, no meu modo de ver, a fórmula mais básica – e por isso mais formidável –, do conhecimento. Aquela que evoca que o “método de pesquisa é imposto pelo objeto” (GIUSSANI, 2009, p. 20), e a genialidade dessa frase é que ela traz uma dinâmica que é aquela do “eu em ação” (Ib., p. 60). Para se conhecer uma cadeira, por exemplo, é preciso deixá-la nos provocar até a última implicação da sua natureza e da nossa razão: nos assentarmos nela. Qualquer outra finalidade estará sujeita a problematizações intelectuais. Embora para a criança uma cadeira possa ser um esconderijo, pouco a pouco ela entenderá a verdadeira natureza dela. Usá-la como esconderijo é uma engenharia interessante para quem começa a conhecer as coisas e confrontá-las com a realidade e consigo mesmo. É um “eu em ação”. Em outras palavras: “(...) um evento [também um objeto] se manifesta a quem participa da experiência dele; manifesta-se somente a uma experiência que é verdadeira, se for adequada ao evento em questão”. (GIUSSANI, 2000, p. 24)

A autoetnografia foi a metodologia encontrada que me resguardava o direito de ser esse *eu* participante, onde as histórias refletidas são as minhas próprias histórias dentro do ambiente escolar abordado. Nesse sentido, estudar as crianças é mover-se em direção a elas, se entregando àquilo que a Maria Amélia Pereira (1996) nos sugeriu fazer: o *exercício do olhar*. Foi uma decisão, aquela de ir atrás delas, de deixá-las serem sujeitos de um relacionamento que se tornou pouco a pouco fascinante. O que estava em jogo era exatamente o substrato de um *encontro*: o professor de música e a criança.

(...) educar é sempre se colocar na disponibilidade de ser educados pela própria realidade, que em primeiro lugar, no processo educativo, é representada pelas crianças (COGO, 2001, p. 08).

Tal metodologia me possibilitou levar em conta não só a história de vida das crianças com as quais trabalhamos, refletindo o tempo presente, buscando entendê-lo, olhando as suas famílias, seu contexto social e a sua cultura. Ela favorece uma reflexão em que a minha história de vida serve também como referencial. Sou músico, nascido em uma família e em uma cidade extremamente musicais, bacharel em composição, amante das letras e das artes em geral, traços interioranos, criado dentro de um contexto religioso católico – onde o tempo é marcado pelo calendário bíblico, suas festas e comemorações –, hoje acentuado pela experiência do movimento Comunhão e Libertação, professor de música, mas também coordenador das Obras Educativas Padre Giussani, casado e pai de uma menina de oito anos... Não me ausento em nada, ao contrário, olhar a minha infância e toda a conjuntura da minha vida me assegura a possibilidade de aprofundar ainda mais no complexo panorama social que é essa rede de relacionamentos na qual atuo.

Em seu livro *Autoethnography as method*, Chang (2008) situa o autoetnógrafo como sujeito auto-reflexivo dentro do ambiente da pesquisa. Primeiro, no momento em que exorta o seu próprio passado e presente (do autoetnógrafo), e depois quando cita Anderson:

Dado que a autoetnografia é auto-centrada em alguns aspectos, a principal fonte de

dados é o *seu* passado e presente (p. 103. Itálico do original, tradução nossa).

A autoetnografia que ele [ANDERSON, 2006] advoga pretende satisfazer as seguintes condições: o autoetnógrafo (1) é “um membro efetivo do mundo social estudado” (p. 379); (2) se engaja reflexivamente para analisar os dados em si; (3) é visível e ativamente presente no texto; (4) inclui outros informantes em situações semelhantes na coleta de dados; e (5) é comprometido com análises teóricas (p. 46, aspas do original).

Sem dúvida, me interessa não somente a avaliação das minhas ações, mas também a dos outros atores que participam dessas experiências, desse intrincado conjunto de seres humanos em comunicação uns com os outros. “A colocação do professor como elemento que também aprende com a criança é uma linguagem nova que implica uma postura de maior abertura face a si mesmo” (PEREIRA, 1981, p. 31). Por isso, o que me proponho fazer é a verificação dessas inter-relações, em um contexto social em que tudo importa, os movimentos humanos ali presentes, os pormenores desses sujeitos em total doação de si mesmos. Descrever cada passagem, cada fato, ouvindo cuidadosamente a sua ressonância em mim, tentando imaginar também o que está acontecendo no íntimo de cada uma das crianças: esse é o trabalho. O que intento, por isso, é a elaboração dessas experiências, um diálogo que nos leve a sair da sala de aula e refletir sobre as histórias relatadas e o pensamento de destacados nomes da educação.

Para mim, não havia dúvidas de que essa seria uma abordagem qualitativa, universo ao qual a autoetnografia se reporta. A interpretação do fenômeno a partir da sua observação (BRESLER & STAKE, 1992) (JUNIOR, s/d) (STAKE, 2007), a construção de uma hipótese que se desenvolveria ao longo do percurso, a minha participação direta no evento em questão – como um dos atores envolvidos no processo e como autor dos relatos analisados –, a alta descrição contextual das pessoas e eventos, a validação da informação através da triangulação (BRESLER & STAKE, 1992), todos esses elementos me garantiria essa escolha.

Ao escrever meus relatórios, particularizava certos fatos que me pareciam relevantes. Não havia questões específicas nem temas em especial. Não que eu percebesse naquele momento. Poderia ser uma questão musical, ou quem sabe uma questão comportamental, ou mesmo simplesmente uma descrição de um acontecimento.

Os planos padronizados qualitativos exigem que as pessoas mais responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência (STAKE, 2007, p. 56).

O que me parece mais evidente, hoje examinando esses relatos, é que havia uma certa inclinação pelo desenvolvimento humano, pelas modificações existenciais que uma presença como a minha poderia gerar ali naquele ambiente. Uma presença não habitual, que se aproximava propondo um trabalho com a música, objeto muito particular, atraente por sua natureza.

Mas, se acima afirmava que não havia questões específicas, referia-me certamente a uma visão que se tornava cada vez mais abrangente ali naquele espaço único, muito bem delineado, com encontros regulares e precisos. As crianças me esperavam rigorosamente para as nossas aulas e podemos perceber claramente nos relatos que eu também me implicava com esses encontros.

Não é incomum observar cartazes ou desenhos de calendários em que a aula de música se configura o ponto central do dia, com representações de instrumentos musicais ou simplesmente uma referência afetuosa, tal como o desenho de um violão pregado na parede da sala do primeiro período da creche Jardim Felicidade (vide fotos).



Ilustração 1: Painel pintado por Simone Santos¹⁰ na Creche Etelvina de Jesus, a partir de foto em que caminho, com o violão nas costas, junto às crianças rumo ao pátio da Creche Felicidade.



Ilustração 2. Painel de Antônio “Bino” no muro frontal da Creche Jardim Felicidade em que sou representado junto às crianças.

¹⁰ A artista plástica Simone Santos é professora de artes nas Obras Educativas Padre Giussani. Sua trajetória dentro das Obras é particular visto que ela, juntamente com seu irmão, foi um dos primeiros bebês recebidos no berçário da Creche Jardim Felicidade. Por isso, sua trajetória é exemplar para muitas de nossas crianças, colaborando para a afirmação da metodologia educativa ali empregada. No painel pintado por ela, fica evidente o destaque dado à presença do mestre na educação das crianças, um dos pilares do método educativo ali praticado.



Ilustração 3. Rotina da quarta feira na sala do segundo período da Creche J. Felicidade.

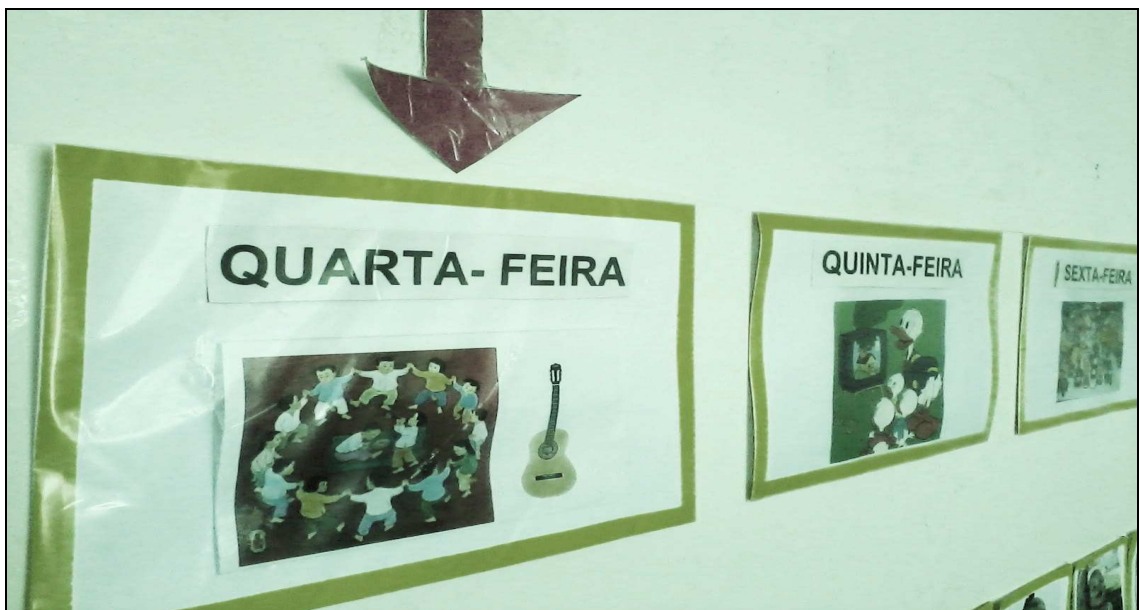


Ilustração 4. Rotina da semana na turma do primeiro período da Creche J. Felicidade.

As aulas de música foram se tornando um âmbito¹¹, um *luogo*, um ponto de encontro entre nós, um lugar de referimento onde seguramente ocorreriam muitas novidades. E a nossa expectativa e a própria experiência foi consolidando ali, naquele ambiente especial, um lugar sagrado, lugar onde poderia existir tudo que fosse expressão do humano. Um lugar sagrado, pois sincero, humanamente correspondente, simples de ser entendido. O respeito por mim não

¹¹Trato de forma mais pontual sobre o âmbito e também sobre *as comunidades de prática* mais adiante no

é uma dificuldade para as crianças, é somente o reconhecimento do respeito que temos por elas. É um entendimento, não uma regra.

Vejam:

Porque falar baixinho se todos falam alto? Imagino que se os meninos tivessem argumentação falariam algo assim.

É muito comum que numa sala de aula cheia de crianças o nível da intensidade de voz seja muito alto. Tanto que a Stefani [6 anos], da turma da Neide, costumava chorar de incômodo quando a gente gritava e fazia bagunça. Mas é esse o momento de querer ser ouvido, de se afirmar e exercitar a palavra. Ok. Contudo, esse é também o momento de perceber a própria voz e de aprender a ouvir.

Trouxe pra sala de aula um brinquedo [que também é um instrumento musical] que se chama “matraca”¹². A gente gira e ele faz um barulhão (quando alguém é muito falador nós dizemos que é uma *matraca*). Brincamos de colocar e tirar as mãos do ouvido, como um tampão, deixando passar o som e obstruindo. Foi muito interessante irmos assim baixando o nosso tom de voz para falarmos e cantarmos.

Aproveitando o momento super atual da volta do “Sítio do Pica-pau Amarelo”¹³, trouxe para eles a história “Narizinho Arrebitado no Reino das Águas Claras”. Lemos e aprendemos muitas coisas novas, visto que Monteiro Lobato esbanjava criatividade e um vocabulário muito bonito, rico em metáforas interessantes. Coisas como: dizer que a Emília iria “falar pelos cotovelos”, ou palavras como “portão de coral”, também a expressão “... o guarda dormia um sono roncado”. Uma liberdade incrível com a literatura fantástica infantil. Logo após aprendemos a música que embalava a personagem. Alguns já cantam muito bem (...) (Relatório, maio de 2002).

Talvez buscasse apontar nesses relatos as coisas que estavam acontecendo, sem prudência, com bastante liberdade. Aulas que deram errado, a falta de um professor que foi embora, um passeio, tudo que pudesse esclarecer melhor os motivos pelos quais as crianças reagiam de

capítulo sobre as cantigas de roda: “a força do ambiente”.

¹² Vide imagens da matraca na web: <<http://www.google.com.br/search?q=matraca&hl=pt-BR&prmd=ivns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=wQYFTtmYAcnv0gG2sezBCw&ved=0CDwQsAQ&biw=1259&bih=631>> acesso em 24/06/2011.

¹³ Seriado infantil produzido a partir das histórias escritas por Monteiro Lobato e apresentado na Rede Globo de televisão. Muito famoso na nossa infância e recentemente regravado.

certa maneira e não de outra. Muitas vezes os fatos se referiam não ao grupo, mas a uma criança em especial. Interessava-me entender como um acontecimento muito pontual afetaria todo o grupo, como o ambiente vibraria depois daquele fato, o alargamento de um episódio nos dias sucessivos: – Como acomodaria esse ecoar, a repercussão depois de uma avalanche? Ali era o meu campo de investigação, lugar onde estava acontecendo “um fenômeno natural dentro de um contexto da vida real” (GRUPO 4, 2007). Tudo me provocava, tudo gerava conseqüências imprevisíveis e, no meu modo de entender a realidade: fatos são oportunidades e por isso, situações para nos observarmos *em ação*.

Escrever foi se tornando um recurso de apreciação pedagógica. Escrever, documentar para entender e para atuar melhor. O valor desse hábito foi se demonstrando pouco a pouco: uma capacidade de modular, de se moldar, de não resistir às mudanças e às solicitações que se apresentavam. O saber não é um a priori, é uma abertura, uma disposição para a verdade das coisas que se apresentam do jeito que vier. O que estava praticando já era o despontar de uma disposição autoetnográfica, exercitando, descrevendo de maneira abrangente e também minuciosa, situações e particulares de uma questão, de um tema, com a finalidade de alcançar algumas conclusões.

O que proponho agora é um *debruçar* sobre esses dados, um diálogo com autores das áreas de música, educação, filosofia e das artes, na tentativa de compreender e reinterpretar as respostas dadas às minhas propostas.

2.2 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Dessa maneira, começo me questionando sobre a necessidade de conhecermos os atores principais do foco educativo: as crianças. Será mesmo imprescindível conhecer a CULTURA DA INFÂNCIA para estarmos aptos a sermos educadores num senso amplo, que vai além das questões de uma didática musical? Existe então uma cultura particular, um modo próprio e diferente de ser, pensar e agir nas crianças?

Logo em seguida, tento esclarecer o contexto desse ambiente educativo no qual estou imerso. Um panorama físico e estrutural das Obras Educativas Padre Giussani. Esse é um espaço de crescimento também para os educadores? Como a fundadora se concebe?

Por fim, debatarei um pouco sobre a figura do mestre. Se a criança é um dos grandes tesouros de humanidade que possuímos, *quem*¹⁴ é o principal elemento na articulação educativa?

¹⁴ Esse *quem* se apresenta de forma bastante abrangente no meu modo de entender. Para a fundadora das Obras Educativas Padre Giussani, Rosetta Brambrilla, todos somos educadores. Franco Nembrini (2009, em palestra não publicada), afirma que “a educação é a profissão do homem”.

2.3 MATERIAL COMPLEMENTAR

Ao longo dos anos, muitos documentos escritos e também não escritos foram sendo produzidos por mim e por outras pessoas que atuam ali nas Obras Educativas. São cartas, palestras, fotos, gravações, pinturas, poemas, etc. Esses documentos poderão ser usados em algum momento dessa pesquisa de modo a descrever melhor, situar, esclarecer uma idéia ou contexto.

Dados de fontes externas – outros indivíduos, artefatos visuais, documentos, e literatura – fornecem perspectivas adicionais e informações contextuais para ajudá-lo a investigar e examinar a sua subjetividade (CHANG, 2008, p. 103. Tradução nossa).

Destaco alguns desses dados:

Em 2004, concebemos o DVD *As Cantigas de Roda na Creche Jardim Felicidade*, mais tarde escolhido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte como modelo de avaliação a ser seguido pelos professores da rede municipal, e apresentado com destaque no “XIII Seminário Infância na Ciranda da Educação, Diversidade na Vida e na Escola” (PUC Minas, 2007); destaque também no “O Centro e o todo: Simpósio Internacional e Interdisciplinar sobre Experiência Elementar”¹⁵. Tanto as imagens quanto os relatos ali apresentados certamente me servirão como apoio referencial. Além disso, um dos casos narrados nesses *diários* (fevereiro de 2008) se transformou em música, composta por mim (“você me abraça”), possibilitando uma vez mais, e agora por outro meio, uma compreensão acurada das experiências ali vividas. Muitas aulas foram fotografadas, fato que vem sobremaneira adicionar nova e potente ferramenta de apreciação à pesquisa, quando se aplica.

¹⁵ “O Centro e o todo: Simpósio Internacional e Interdisciplinar sobre Experiência Elementar” (promovido pelo LAPS – Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG e pelo Grupo de Pesquisa “Estudos em Psicologia e Ciências Humanas: história e memória”, 18 e 19 de março de 2009).

O que é capturado nas imagens [fotográficas e videográficas], não são somente pessoas, objetos, e lugares, mas também o contexto social invisível e as memórias pessoais que essas imagens desencadeiam (CHANG, 2008, p. 109. tradução nossa).

III. A CRECHE JARDIM FELICIDADE

Bom dia Elisângela

Vou te dizer uma coisa muito importante para mim nestas horas de cada dia que você fica com meu filho. Para mim você representa:

- Meus olhos ao observá-lo;
- Meu nariz ao sentir o cheirinho dele;
- Minha boca ao beijá-lo e ao chamar sua atenção, ao sorrir para ele e ao dizer palavras de carinho;
- Meus ouvidos, ao escutá-lo chorar, ao ouvi-lo conversar mesmo não entendendo nada do que ele diz;
- Meus braços quando o abraça;
- Meu colo quando o carrega;
- Minhas mãos quando o acarícia;
- Minha voz quando canta canções lindas (...)

(excerto de carta de uma mãe escrita para uma educadora do berçário – 29/04/2010)

No núcleo de todo o trabalho educativo realizado nas “obras da Rosetta” está o seu valor mais expressivo: a amizade. Mas um valor assim, definido por uma palavrinha já desgastada e cansada nos nossos tempos, tem outras implicações e precisa ser explicado.

Talvez não, talvez a palavra mais apropriada para defini-lo seja *maravilhamento*. Essa palavra enorme é bem menos atual, e por isso mesmo, parece estar a salvo de ser maltratada e então, mal entendida. Com ela no recanto dos olhos, Rosetta Brambilla, italiana da cidade de Bernareggio, aporta na nossa terra, Belo Horizonte, em 1974 no bairro Primeiro de Maio (antiga favela “Vila Operária”). Chega para acompanhar um padre italiano que já há algum tempo vinha fazendo um trabalho missionário por aqui. O seu nome é Pierluigi Bernareggi, conhecido ali no bairro como Padre Pigi. Certamente Rosetta já o conhecia, seja por vê-lo como um dos mais destacados pupilos de Dom Luigi Giussani, seja pela sua notoriedade como um dos pioneiros dentre os membros de CL a saírem em missão pelo mundo.

Mas, o que faz alguém sair do seu país de origem e se entregar a um trabalho missionário?
Com quais motivações uma pessoa doa a própria existência para um trabalho como este?

UMA NOTA:

Eu absolutamente entendia pouco dessas coisas. Jamais me havia feito essas perguntas. Talvez o que nos leva a fazer perguntas como essas, seja exatamente a experiência sensível. É ver como se oferece em ato uma presença assim determinante, seja modelando pessoas, seja modelando a própria realidade física. O que descreverei abaixo não é somente resultado de pesquisa, são dados cronológicos importantes para entendermos como essa *febre* de vida me alcançou e me colocou em movimento junto com ela, determinando o meu entendimento e atuação dentro das aulas de música. São fatos que pude muitas vezes ao longo desses anos presenciar, seja por conta dos compromissos profissionais, seja por conta de uma proximidade que alcançou também a minha família. Pude por isso ver, conversar, conhecer, pessoas íntimas a ela (Rosetta), pessoas que estavam naqueles primeiros momentos quando ela, ainda jovem, decidiu partir para o Brasil. Pessoas como os irmãos Roberto e Antônio Carzaniga, Umberto Gavinelli, Adriana... Lina (sua irmã). Pessoas que estavam aqui, moravam na Vila Operária e eram crianças acolhidas pela Rosetta. Pessoas, como as irmãs Helena e Neide Perdigão, crianças e hoje diretora e educadora nas suas obras.

3.1 A REALIDADE – uma grande pedagoga

Rosa, como é conhecida por aqui, chegou como enfermeira. Trabalhava de noite num hospital e passava o resto do tempo se encontrando com as pessoas da favela (principalmente as mães). A espontaneidade desse defrontar-se era exatamente o que favorecia uma proximidade real com essas pessoas. Rosa era pobre, e não poderia prometer nada, dar nada, além da sua presença amorosa e dos seus cuidados. A gratuidade desses encontros fez com que laços profundos fossem sendo criados e com isso, também a partilha das necessidades. Rosetta percebeu que uma das coisas mais importantes para as mães é que elas precisavam de um lugar para deixar os seus filhos. Um lugar de acolhida, de proteção, de cuidados durante o dia, muitas vezes para poderem sair para trabalhar. Mas, para as mães, deixar os seus filhos ali com a Rosa, normalmente era uma forma de se aproximarem dela. Na verdade, muitas dessas mães – tantas vezes abandonadas pelos seus maridos, humilhadas por uma condição de pobreza social e mental extrema, onde a violência é o cardápio cotidiano –, precisavam e queriam a companhia e a amizade da Rosetta. Ali podiam conversar sobre tudo, ali acontecia tantas vezes a restauração de uma dignidade humana arruinada, a recomposição do seu “eu”. Verem como ela cuidava dos seus filhos era a possibilidade de arrancarem de dentro de si uma paixão, um amor real por essas crianças e também por si mesmas.

Rosa Brambilla segue este princípio. Não protesta, não propõe revoluções, não faz discursos com os favelados, mas os ajuda diretamente na favela, divide as suas situações. Explica que, mesmo num barracão, se pode defender a própria dignidade de homem, de pessoa¹⁶.

Rosetta trazia consigo não regras, não fórmulas, nem uma idéia excepcional. Além da memória da sua infância e do seu relacionamento com a sua mãe, o recurso que ela portava e guardava a

¹⁶ In. *Rosetta, la missionaria laica che ha trasformato le favelas in modello di risanamento*. Disponível em: <<http://www.educazionevoluppo.org/stampa/rosetta.htm>> Acesso em: 04/09/2010. (tradução nossa)

sete chaves era o que exatamente constituía a sua pessoa: a experiência de um encontro extraordinário, a experiência do encontro com Dom Giussani e seus amigos de CL. Com isso na aljava, ela seguia o que a sua intuição e a realidade lhe pediam. A dor não era para ela a última palavra. A beleza da realidade mais profunda e nela, a sua nítida reverberação, refletia para todos os que a encontravam exatamente aquilo que fazia dela uma pessoa fascinante. Esse é o maravilhamento do qual falava anteriormente: é o reconhecimento de uma presença extraordinária, *inexorável* (GIUSSANI, 2009, p.157); uma presença capaz de mover, de atrair para si, de encantar. Mas não é uma idéia ingênua, é um encontro que transforma, é uma experiência, e por isso capaz de gerar tantos benefícios.

Sem maravilha ficamos surdos ao sublime¹⁷

Rosa, ciente dessas coisas, pediu à sua vizinha, dona Etelvina de Jesus, que lhe cedesse um pedaço do seu terreiro, e nesse espaço alçou uma lona para servir de abrigo às crianças. O que acontecia nesse pequeno terreiro ela confiava aos seus amigos na Itália, que a liam com muito interesse. Compartilhar a sua vida era para eles pertencer àquela experiência. Por isso, comovidos com tamanha desproporção, começaram a se organizar e a favorecê-la com suporte financeiro: maravilhamento e um senso profundo de desproporção. O que estava começando a acontecer era evidente para ela, e ainda é aquilo que a guia nos anos posteriores: a providência infalível de Deus e o reconhecimento da força transformadora da cultura cristã.

Fascínio e maravilhamento não são palavras abstratas para ela. Educada desde a sua infância a perceber o nexos do Mistério em cada particular da vida, educada a intuir nas obras de arte – seja pintura, seja música, no teatro, na poesia e também no cinema –, o anseio do homem pelo Ideal (TARKOVSKI, 1998), Rosa nunca mudou os seus critérios, e soube que todos nós temos uma capacidade de reconhecer na beleza a Grande Presença. Por isso, um olhar atento para as

¹⁷ Heschel, apud Giussani, 2009, p. 156.

suas obras pode esclarecer facilmente como são os princípios que geram a sua proposta educativa. Primeiramente, nas escolhas de quem irá trabalhar ali. Certa vez ela me confidenciou: “Uma pessoa viva, fascinante, vale ouro”. Numa outra ocasião nos disse: “Fulano não pode trabalhar conosco, pois não tem misericórdia”. Valores como estes não podem ser entendidos segundo uma lógica de mercado. Ela não disse: “Uma pessoa produtiva vale ouro”. Ela não disse: “Um *expert* vale ouro”. Pude concluir que, para ela, o valor de uma pessoa está exatamente na capacidade de humanidade que ela possui, na capacidade de beleza que ela pode expressar. Uma pessoa viva, uma educadora, poderia – e nos primeiros anos de sua obra era exatamente assim –, ser uma das próprias mães que ela ajudava.

De outro lado, o cuidado com cada detalhe do ambiente em que acolhemos as crianças, as cores, os móveis, a limpeza, o sabor dos alimentos, o tom de voz... O gramado, as árvores, o espaço para brincar (ultimamente fomos proibidos de estacionar os carros dentro da creche para não ocuparmos o pátio onde as crianças brincam), nada passa despercebido. Segundo ela, “somos educados pela realidade”.

Hoje, depois de tantos anos [26], sua obra cresceu a níveis quase insuportáveis do ponto de vista financeiro. Somos oito núcleos, oito obras dentro das Obras Educativas Padre Giussani. Atendemos mais de mil crianças e suas famílias, somos enormes segundo a nossa própria capacidade de sonhar; mas os critérios originais permanecem intocáveis. Certa ocasião, Luisa Cogo¹⁸, uma de suas mais próximas colaboradoras, me tomou de assalto com uma pergunta: “Marco, o que vamos fazer de bonito hoje”?

Novamente, o critério não é um esquema. Mas, nem por isso é uma fraqueza pedagógica. Ao contrário, o critério parte exatamente de uma exigência humana, uma exigência da nossa

¹⁸ Pedagoga italiana, missionária no Brasil de 1999 a 2003. Foi coordenadora pedagógica das Obras Educativas Padre Giussani.

natureza tão miseravelmente castigada com tanta inutilidade, inclusive pedagógica. Não fosse assim, por essas exigências, por quais razões as próprias pessoas ao darem nome aos seus bairros, às suas cidades escolhem justamente nomes como: Belo Horizonte, Jardim Felicidade, Providência, Boa União? Nomes que invocam... o quê? Vejam o que nos diz a própria Luisa Cogo a respeito das Obras:

Aos poucos cresceu a consciência de ser um lugar de novidade no mundo, novidade que se expressa em uma diferente maneira de olhar a criança e a educação; uma novidade já visível para as famílias que buscam um lugar de abrigo para os filhos onde encontram pessoas disponíveis a compartilhar a vida... (COGO, 2001, p. 07)

Compartilhar a vida: foi exatamente a primeira coisa que Rosetta fez quando aqui chegou.

3.2 SABER CUIDAR – Uma chave mestra

Descrevo agora, alguns pontos que compreendo importantes, no que diz respeito ao método educativo utilizado nas Obras. Isto porque, percebo uma nítida proximidade naquilo que entendemos como valores de uma real cultura da infância, sem os quais qualquer ação educacional tende a algum fracasso, inclusive as aulas de música.

O importante é que vocês estão aqui e que ao cuidarem, ao acudirem as crianças, as olhem como se fossem únicas no mundo, por que cada criança é única (BRAMBILLA apud SOUZA 2010, p. 04).

Este conselho, dado aos voluntários que a ajudavam nos primeiros tempos, já era sinal de uma raiz pedagógica nascida de uma vivência repleta de tradição. Saber cuidar (que depois se tornaria a sua profissão: enfermeira), saber servir, saber se dar¹⁹... Tudo isso revela a abrangência, a energia de uma capacidade de compreensão do que é o ser humano na sua estrutura original que lhe é muito própria. No mesmo artigo citado acima, o autor refere-se à Rosetta nos seguintes termos:

No seu “DNA” cultural e humano existe o conceito de caridade que ela aprendeu com Don Luigi Giussani: “o espetáculo da convivência²⁰”. (aspas do original)

Para Giussani (1998, p. 271), compartilhar é partilhar, é se tornar companheiro de caminho. A caridade é sobretudo uma amizade, “dom de si, comovido”. Nesse sentido, os conceitos se transformam em atitudes precisas. “Nas creches, as crianças recebem cinco refeições ao dia, e

¹⁹ É nítida a vocação para a partilha, para a caridade entre o povo italiano. Vale lembrar que as Obras se sustentam principalmente pelas doações vindas de lá, sobretudo pelas *adoções à distância*, modalidade de apadrinhamento muito difundida atualmente, em que o padrinho envia uma pequena quantia mensal que ajuda a sustentar uma criança, sua afilhada. Veja mais sobre o tema no artigo: *Rosetta, la missionaria laica che ha trasformato le favelas in modello di risanamento*. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a1oD2lId-UJ:www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u51332.shtml+ado%C3%A7oes+a+distancia&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&client=qs-b-win>> Visto em 27/10/2010.

²⁰ Ib.

especialmente nas sextas e segundas, recebem refeições mais abundantes. Isso porque em casa durante os fins de semana elas não comem ou comem quase nada” (ROSETTA, apud SOUZA, 2010, tradução nossa).

O banho é dado todos os dias nas crianças até seis anos. Não é somente uma exigência de limpeza, coisa muito necessária; assegura-se especialmente um relacionamento amoroso, o aconchego, o toque suave das mãos da educadora (que nesse caso deve ser muito carinhosa), a troca de olhares, a conversa interessada. Tudo isso faz a criança se sentir amada, preferida. O banho é sempre uma coisa muito especial, alegre. Rosetta considera que “o banho é um gesto de afeto exclusivo através do qual a criança toma consciência de si e do próprio corpo talvez pela primeira vez” (Ib.). Vanessa Soares, pedagoga da Creche Jardim Felicidade, descreve o banho como um momento de intimidade extrema, em que a criança se revela, se desnuda, seja fisicamente, seja no seu interior, confidenciando suas *questõeszinhas*, seus dramas e alegrias. Por isso, a educadora responsável por esse momento deve ter uma capacidade de escuta e de diálogo muito significativa. Vejam o que diz Luigi Giussani sobre a eficácia do relacionamento de uma pessoa com alguém especial e fascinante:

A esta altura, quando é despertado em seu ser pela presença, pela atração e pela maravilha, e se torna grato, cheio de letícia, porque essa presença pode ser benéfica e providencial, o homem toma consciência de si como “eu” e retoma o fascínio original com uma profundidade que estabelece o alcance, a estatura da sua identidade (GIUSSANI, 2009, p. 162). (aspas do original)

O autor fala aqui de maneira muito especial aos jovens e aos adultos, capazes de meditação e confronto. Porém, mesmo que a modalidade de reflexão e de absorção da experiência seja diferente – neste caso, a criança como que intui, presente uma afetividade, a vivência, usa os recursos que estão ali a sua disposição no momento: a sabedoria do seu “amável instinto” (ROUSSEAU, 2004, p. 72) –, a criança permite-se mudar, transformar-se legitimamente. Desta maneira, ela é entregue aos seus pais no fim da tarde com uma dignidade enorme. O que se dá

então é a recuperação de uma afeição muitas vezes desgastada entre eles. Sobretudo as mães, ao verem seus filhos limpos, bonitos e penteados, se sentem atraídas por eles e quase por uma simples lógica, os amam e cuidam mais. Não é um valor quantitativo, mas as mães passam a se afeiçoar mais por si mesmas. É uma educação que se amplia e alcança as famílias.

3.3 A EDUCAÇÃO – quatro palavras fundamentais

Ao longo dos anos, Rosetta foi confirmando para si mesma e para todos os funcionários das Obras, as premissas do método ou do percurso educativo pensado por Luigi Giussani, seu patrono. Objetivamente, isso se efetiva nas palestras semestrais que ali acontecem, nos encontros pedagógicos mensais com os educadores e nas reuniões semanais entre ela, diretores e pedagogos.

Para ele, são quatro as palavras fundamentais nesse processo: tradição, autoridade, verificação e risco (GIUSSANI, 2000). Mas antes de esclarecer como o autor entende essas palavras, penso ser útil perceber quais são as pessoas a quem elas se dirigem. Segundo Sílvia Regina Brandão²¹, pesquisadora paulista, “a educação caracteriza o homem, o ser humano”. Para ela, “nós educadores somente somos capazes de educar se somos educados; se temos um lugar onde alguém nos eduque; se somos formados e continuamente ajudados a crescer e a caminhar na vida”. Sílvia Brandão fala aqui a todos os educadores das Obras, ciente de que esse conceito, de educador, ali naquele âmbito é abrangente, isto é, envolve todos os seus funcionários e vai além da *disciplinação* ou da alfabetização. Para Rosetta, todos somos educadores se nos concebemos como tal, em qualquer que seja a nossa função. Mas Sílvia não deixa escapar isso, ela afirma que a educação caracteriza *o homem*. Nesse sentido, Franco Nembrini²², educador italiano, ao discorrer sobre o mesmo livro de Giussani, em palestra na cidade de São Paulo, afirma que:

(...) a educação não é trabalho de alguns. Não é a profissão dos pais ou a profissão dos professores. A educação é a profissão do homem; e sempre o homem – enquanto vive e testemunha o seu modo de ser –, educa.

Neste sentido, posso entender que educar é antes de tudo permitir-se educar. Para Sílvia

²¹ Palestra realizada no Centro Alvorada em julho de 2010, não publicada.

²² Franco Nembrini, palestra realizada em 2009, não publicada.

(2010), “a educação é o processo, é o caminho pelo qual a gente é ajudado a ser quem a gente é de verdade, a se realizar, a caminhar para aquilo o qual a gente foi feito”. Por isso, se a preocupação, o foco das atenções nas Obras erguidas pela Rosetta é a criança, todo cuidado deve ser tomado no sentido de guiar, de deixar claro aos pais e aos que ali trabalham, quais são os alicerces da sua concepção de educação.

Portanto, na tentativa de esclarecer os pontos cruciais do método educativo de Luigi Giussani, a *tradição* – primeira palavra fundamental –, “é aquele dado originário, com toda a estrutura de valores e de significados em que o jovem nasceu” (GIUSSANI, 2000, p. 47). Na sua concepção, “para educar, é preciso propor adequadamente o passado. Sem essa proposta do passado, do conhecimento do passado, da tradição, o jovem cresce problemático ou cético” (Ib., p. 11). Essa tradição “funciona para o jovem como uma espécie de *hipótese explicativa da realidade*” (p. 47), ou seja: com efeito, “aquilo que uma criança mais precisa é ter diante de si um adulto que viva para si uma hipótese boa a respeito da vida” (NEMBRINI, 2009). Ele nos lembra que para Giussani “a tradição é a condição para a certeza da criança, do educando” (Ib.). Brandão (2010), explicita ainda mais o significado dessa palavra com uma pergunta: – “Qual experiência de bem eu faço na vida que eu quero passar para as minhas crianças?”

Neste sentido, vale a pena observar como se davam as aulas de música já nos primeiros tempos:

Volta às aulas

Para os primeiros dias de aula quis trazer uma experiência que tive ao participar do “I Encontro de Brincantes”²³ (palavra usada no Nordeste do Brasil para designar a pessoa que participa dos folguedos populares) de Belo Horizonte, em julho passado: a brincadeira do “pula corda”.

²³ I Encontro de Brincantes de Belo Horizonte, 28 a 30 de junho de 2000. Realização: Pandalelê – Laboratório de Brincadeiras – Centro Pedagógico, UFMG; e Centro de Desenvolvimento Profissional Efigênia Vidigal.

– Mas isso eles já fazem! Algumas pessoas poderiam argumentar.

Sim. A novidade é que uma brincadeira tão elementar como esta pode ser dirigida. Não no sentido de traçar limites ou de formatá-la, mas ao contrário, apontar outras potencialidades.

Tentei reproduzir ali o que vivi naquela tarde de sábado nos pátios da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Ao som de um tambor e de cantigas de animação, um grupo de adultos se divertia com a “corda”. O que presenciei foi um Evento, com “E” maiúsculo, como poucas vezes vi acontecer (talvez como uma Folia de Reis ou uma roda de capoeira), mas ainda mais que isso.

O som do tambor nos tirava do chão e nos encorajava a cantar e a pular corda. Percebi que era um momento aglutinador, um evento comunitário de uma irmandade – num sentido universal.

E foi o que fiz: na primeira semana trabalhei com as quatro turmas (de crianças com idades entre 5 e 7 anos) as músicas que poderíamos cantar. Sugeri algumas e eles sugeriram outras.

Criou-se o clima!

“Um homem bateu em minha porta e eu, abri...”

“Subi no pé de manga...”

“Aonde você pretende morar...”

“Salada saladinha...”

“Tá caindo fulô...”

“Sai, sai, sai ô piaba”

“Eu quero ver, esse povo dançar...”

Fomos para o pátio e o que vi me alegrou muito: de maneira diversa do que vivi na UFMG, as crianças brincavam dentro e fora da roda, como se assistir os colegas pularem já fosse uma coisa boa, e era. Ao som do tambor, umas faziam fila para pular, outras dançavam, cantavam. Algumas conseguiam permanecer mais tempo, outras não; e retomavam. Foi uma experiência de alegria e generosidade, de paciência e desafios; de ritmos, canto, expressão viva, exposição de si.

Com grata surpresa recebi o pedido da educadora Milene para fazer tudo aquilo de novo, pois os alunos dela, que assistiram a tudo e são mais novos, ficaram muito interessados na brincadeira. Segundo ela, poucos eram os que aceitavam o convite de pular corda, mas que agora...

Enfim, a recuperação de um bem cultural, da tradição popular, do acervo da nossa universal brasilidade. (agosto 2000)

Para Nembrini (2009), tradição “é a palavra fundamental porque tematiza a pessoa do adulto”; coloca o adulto no centro nervoso da questão educativa. E por isso a *autoridade* – segunda palavra do percurso de Giussani –, a figura do mestre, é *sine qua non* neste processo. “Os

nossos filhos, os nossos jovens, os nossos alunos, os pequenos nos olham sempre” (Ib.). Esse olhar de solicitação, de espera, de rogação, nos mostra o tamanho da expectativa, da esperança das crianças e dos jovens com relação à figura do adulto, do mestre com o qual eles se encontram. Giussani defini assim a palavra autoridade: “auctoritas”, “aquilo que faz crescer” (2000, p. 57).

A experiência da autoridade surge em nós como o encontro com uma pessoa rica de consciência da realidade, de modo que ela se impõe a nós como alguém revelador, que gera em nós novidade, fascínio, respeito (P. 57).

A autoridade, portanto, não é definida por uma titulação, por um *status*. A autoridade é alguém rico de *consciência da realidade*, alguém que se torna testemunho de uma experiência de vida cheia de certezas e também, cheia daquilo que Giussani chama de *coerência*, isto é, “a possibilidade que no tempo a proposta educativa permaneça e revele a sua verdade, a sua bondade” (NEMBRINI, 2009).

UMA AULA QUE NÃO DEU CERTO

Hoje dei uma aula da qual se poderia dizer: não deu certo!

É verdade. A proposta da aula era fazermos todas as atividades no pátio. Para mim isso é importantíssimo. É a hora em que o jogo, a música/dança é o grande atrativo. Também é a hora em que temos a maior probabilidade de perdermos o controle. Tudo aquilo que se passa a nossa volta chama a atenção, qualquer coisa pode atrapalhar. Eu sei disso e realmente não me sinto vencido. Acho que vale a pena arriscar.

Porém desta vez a aula não vingou. O que deveria ser prazeroso, encantador e leve, tornou-se enfadonho. A ponto de as crianças se tornarem agressivas, aborrecidas. Até na hora de guardarmos os chocalhos (que é uma coisa muito simples) eles deram uma resposta negativa. Jogaram em cima de mim, ao invés de colocarem dentro do saco. Fiquei triste e pensei: – “Isso não pode terminar assim”.

Voltamos para sala de aula com a nítida impressão de que a aula não havia ainda acabado, mesmo com o horário já vencido. Eles me perguntavam: – “E o violão, e o violão”?

Pedi então à educadora Carla se eu poderia tocar um pouco de violão para eles. Ela disse que sim. Peguei o violão e lhes disse: – “Vamos fazer uma coisa muito bonita!” (Isso me foi dito uma vez pela amiga Luísa Cogo). – “Vamos cantar uma das músicas que a gente mais gosta!” Cantamos a música da lagarta. E qual não foi a nossa surpresa: foi um impacto enorme! "A beleza descansa, une, faz-nos render." Depois desta ainda cantamos outra e outra. É claro que ultrapassei o horário.

O que se depreende dessa experiência é que a resposta a uma indagação verdadeira tem o valor de um tesouro.

– Uma aula que não deu certo? (fevereiro 2003)

A figura adulta não reage aqui neste exemplo segundo uma visão pessimista e reativa. Conduz, deixa-se conduzir para a afirmação da beleza que se apresenta. Cede ao apelo e à necessidade de justiça conosco mesmos. Sob esse aspecto, tudo é positivo. E é essa consciência que se revela no adulto, que o torna regente, mestre, alguém para quem olhar. Saímos desse impasse, principalmente as crianças, não derrotados, mas vencedores sob o nosso instinto, sob a nossa distração. Metodologicamente, construímos um pilar sólido sob o qual recomeçaremos a nossa próxima aula. É um referencial ideal, não porque estava nos meus planos de aula, mas porque corresponde mais profundamente ao nosso desejo.

Então, a autoridade é sobretudo alguém que educa a criança introduzindo-a à *realidade total* (GIUSSANI, 2000, p. 45), despertando nela uma certeza, uma esperança de que a vida tem um significado e por isso, vale a pena ser vivida. Neste sentido, educar é testemunhar, é dizer de si, é deixar-se olhar, é se mostrar.

A terceira palavra, *verificação*, é a “condição da convicção pessoal” (NEMBRINI, 2009). Para Giussani, “a convicção deriva do fato de se descobrir que a idéia abraçada ou recebida possui ligação vital com as próprias situações, é pertinente às próprias exigências e projetos”

(GIUSSANI, 2000, p. 60). Desta forma, “não existe verdadeiramente educação se a certo momento a proposta do adulto não é verificada pelo aluno” (GIUSSANI, apud. NEMBRINI, 2009). Mas esta verificação está sujeita exatamente à reflexão e ao auto-posicionamento de quem a faz. Por conseguinte, está sujeita à sua liberdade. Portanto, educar se apresenta aqui como uma aposta na liberdade de cada indivíduo. Caso contrário seria ditadura de idéias, ou quando muito, um seguir sem convicções.

O RONALD QUEBROU A FITA K7!

Tão logo entrei na sala do segundo período (educadora Daniela) a notícia pipocava: – “O Ronald quebrou a fita K7 da aula de música!” (Essa fita é muito importante porque nela são gravadas todas as músicas que são aprendidas ao longo do ano).

Tal fato havia se tornado o acontecimento do dia e todos queriam dar-me a notícia. Só mesmo o Ronald, entristecido, não se mobilizava. – “Sim, realmente foi lamentável”, disse a eles.

Por um momento, fiquei pensando o que fazer: simplesmente substituir a fita por uma nova, talvez não fosse a melhor forma de fazê-los entender que as coisas têm cada uma o seu valor. Cobrar do Ronald dinheiro para pagar a fita também não seria muito justo, pois todos na turma são grandes incentivadores da bagunça. Dar um sabão também não é muito o meu estilo, mesmo porque certamente a Daniela já havia reagido e ficado bastante brava... Então, me veio à cabeça uma coisa que me pareceu bem razoável: disse a eles que todos poderíamos ajudar o Ronald a comprar uma fita nova. Cada um poderia trazer uma moedinha e juntos faríamos uma “vaquinha”. Fui até a minha bolsa e peguei uma moedinha para incentivá-los e entreguei ao Ronald. No entanto, logo as crianças começaram a dizer que os seus pais não tinham dinheiro e que eles não poderiam e nem queriam ajudar. Muito bem, saí da sala triste e fiquei pensando em como são cruéis, às vezes, as crianças! Acho que elas esperavam que eu castigasse o Ronald.

Porém, hoje, duas semanas depois do acontecido (já havia até me esquecido do fato), assim que adentrei a sala do 2º período, percebi que o clima da turma era de verdadeira euforia e no meio da gritaria consegui compreender e ver que o Ronald estava com as mãos cheias de moedas e que elas foram dadas pelos colegas a fim de comprarmos a fita K7. É claro que o rostinho dele havia se transformado e toda a turma mostrava-se contente e orgulhosa.

Também fiquei feliz e concluí que uma atitude positiva não exclui, não humilha, mas educa. (Agosto 2007)

A verificação é um grande desafio para as crianças, mas sobretudo para o educador. É ele quem insiste no trabalho de apostar na inteligência e na liberdade dos alunos. Este exemplo nos evidencia claramente o tempo necessário para a elaboração do juízo. Mesmo que não o tenha detalhado, fica evidente que a educadora de sala de aula acompanhou e dirigiu todo o processo até que eles tenham reconhecido que a melhor solução, não somente para o Ronald, mas para toda a turma, a solução mais correspondente à verdade daquela situação seria exatamente aquela proposta por mim: juntarmos algumas moedas para comprar uma nova fita k7. Todos haviam participado da baderna que gerou a confusão. De fato, não poderia haver somente um culpado. É a velha história da corda que se arrebenta no lado mais fraco. Além da questão moral a ser resolvida – a questão da justiça em si –, existe um calor, uma tensão, que é a condição necessária, ou que é a qualidade de situação necessária para o professor se posicionar. E a resposta a esse pleito é a posição radical do professor que não teme fazer um julgamento abrangente. Claro que o retorno, ou a réplica dos alunos não foi imediata – visto que eles esperavam uma punição “normal” –, e a falta de uma experiência anterior, talvez, não concedia a eles a clareza de que normal é a coisa que corresponde mais profundamente ao ser humano. Normal seria exatamente punir a todos com abrangência e sobretudo com misericórdia. A veracidade dessa decisão ficou confirmada na postura feliz e cheia de satisfação com que eles me receberam.

Com efeito, apostar na liberdade do indivíduo é um grande *risco*: e essa é exatamente a quarta e última palavra apontada por Giussani no seu percurso. Para o autor de *Educar é um Risco*, “o objetivo da educação é o de formar um homem novo” (...), capaz de agir “cada vez mais por si próprio” (GIUSSANI, 2000). Nesse sentido, a figura do professor vale mais quanto mais ele

ama a liberdade do educando. Por isso, nos auxilia uma definição de amor muito interessante, pois potencializa a liberdade:

Romano Guardini diz que o amor, ao contrário daquilo que a gente imagina – normalmente a gente pensa que amar uma pessoa é fazer um movimento em direção a ela, cuidar dela, se aproximar dela –, é você dar um passo atrás para o outro poder aparecer. Olhar para o outro, contemplá-lo! Deixar que ele apareça e não que você se imponha sobre ele (BRANDÃO, 2010)²⁴.

Apostar na liberdade, na capacidade de lealdade do jovem com a sua realidade (PIGI²⁵, 2006), e por isso consigo mesmo, com a sua humanidade, gera em nós educadores um desconforto, uma vertigem. É uma posição, ou um estado de espera, de esperança; de esperança de que a nossa audácia educativa, isto é, a nossa tentativa, não seja vã. Por isso, a afeição e também a dor fazem parte de todo esse processo. Apontar a realidade significa, em última análise, apontar Quem a criou. Dessa maneira, o educador se vê livre do peso da eficácia, do peso do *tem de dar certo*.

Termino essa apresentação das Obras e do método educativo ali praticado com um pequeno comentário de Pasolini sobre educação, indicado pela própria Rosetta Brambilla.

Se qualcuno ti avesse educato non potrebbe averlo fatto che com Il suo essere, non com Il suo parlare, cioè con il suo amore, o la sua possibilità d'amore.²⁶

Se alguém te houvesse educado, não poderia tê-lo feito senão com o seu ser, não com o seu falar; isto é, com o seu amor, ou com a sua possibilidade de amor (Tradução nossa).

²⁴ Do original: O outro só se torna um “tu” para mim no momento em que cessa a simples relação sujeito-objeto. O primeiro movimento que conduz ao “tu” consiste em “afastar as mãos”, gesto que cria o espaço livre no qual se poderá manifestar o caráter de “fim em si” específico da pessoa. Este gesto constitui o primeiro fruto da “justiça” e a base de todo “amor”. O momento decisivo em que começa o amor verdadeiramente pessoal não reside no movimento para o outro, mas no movimento de recuo que abre lugar ao outro. (In. GUARDINI, R. *O mundo e a pessoa*. São Paulo, Duas Cidades, 1963, p. 170, apud BRANDÃO, 2005).

²⁵ Pierluigi Bernareggi, em palestra realizada nas Obras Educativas em agosto de 2006, não publicada.

²⁶ P. P. PASOLINI, *lettere luterane*, Garzanti, Milano, 2009, apud SOUZA, 2010, p. 07.



(Na foto, Rosetta descansa com uma criança no berçário)

IV. A CULTURA DA INFÂNCIA

Na verdade, o que venho fazendo, nestes últimos anos, é me colocar à escuta, ouvir o humano na criança e sair por aí contando as histórias que ouço e que vejo, belas em sua simplicidade e em sua verdade.²⁷

Neste momento, gostaria de dialogar um pouco com o pensamento da Maria Amélia Pereira, que com suas reflexões influenciou muito a minha atuação dentro e fora da sala de aula. Foi através do texto/palestra *A Educação da Sensibilidade* (PEREIRA, 1996) que primeiramente me aproximei das suas idéias. A partir daí, uma série de outros textos, teses, vídeos, comentários, palestras se sucederam. Outros autores também me foram sendo apresentados a partir dessa afinidade.

4.1 NA RAIZ UM MODO DE VIVER

Uma das primeiras percepções que tive ao começar a me relacionar com os chamados *brincantes*²⁸ em Belo Horizonte, na década de 90, foi que a cultura da infância nós não aprendemos, nós redescobrimos. É que em essência, a criança que fomos ainda somos. Mas essa criança que somos, repousa, muitas vezes adormecida em algum lugar, esquecida, relegada, pois rejeitada muitas vezes logo na primeira infância. Não que as crianças rejeitem a infância. É uma mentalidade racionalista, consumista, que cativa, que seduz, que as leva de alguma maneira a abandonar precocemente o brincar. É a criança comprometida – por opção dos próprios pais, dos educadores, talvez, distraídos, ocupados, apressados –, com uma idéia que favorece o raciocínio lógico, a escrita, as atividades pedagógicas, as aulas especializadas, o espaço cercado de paredes e de concreto. É a criança sem tempo livre, sem a natureza. É a

²⁷ PEREIRA, M. A. apud CRUZ, 2005, p. 32-33.

²⁸ *Brincante* é o modo como os artistas populares se autodenominam. O artista popular nunca se nomeia ‘dançarino ou ator’, ele se diz ‘brincante’; ao realizar um espetáculo, não diz que vai ‘fazer um show’, diz que vai ‘brincar’. Disponível em: <<http://www.teatrobrincante.com.br/>> Visto em setembro de 2010.

criança que precisa ocupar-se com responsabilidades que ainda não deveriam ser cobradas – hábito muito comum nas favelas –, como tomar conta dos irmãos mais novos, ou mesmo as vicissitudes de uma vida arriscada em meio à violência. O espontâneo perdeu o seu lugar, o brincar não interessa, pois permite à criança uma liberdade sem pressupostos.

Eu diria a vocês com tranquilidade, com a experiência de 25 anos assistindo a esse brincar mais espontâneo, mais da natureza humana em sua essência, que é como se se estabelecesse um corpo energético ali. A criança, inclusive, se mostra às vezes profundamente silenciosa na sua brincadeira, a ponto de ela ser respeitada pelas outras crianças. Quando esse brincar está acontecendo, é como se ele tivesse um círculo ao redor dele, um campo, um acontecer de vida misterioso, porque o que ocorre está se dando internamente. O externo é simplesmente uma evidência. Mas está se processando, por meio desse brincar, algo que internamente se ordena, se auto-regula, cresce e se afirma com a essência. A alma esta presente ali (PEREIRA, 2009, p. 32).

Existe no brincar uma qualidade de energia, de equilíbrio, de concentração, de autonomia, de comunhão; uma ousadia, um sem fim, um infinito de possibilidades, uma afeição, um amor pela coisa, pelos objetos, pelos amigos, pela natureza, pela realidade. Existe uma esperança, uma confiança, uma certeza – nas ações das crianças –, que dói em nós adultos, fragilizados, temerosos, muitas vezes vítimas de nós mesmos. Maria Amélia Pereira, certa ocasião, recebeu um comentário muito interessante acerca do seu trabalho com as crianças, que a meu ver reforça e vem em consonância com o que dissemos:

Quando mostrei no Japão as imagens do trabalho que venho desenvolvendo, achei interessante que um japonês depois da exposição me chamou ao lado e disse em inglês: -- Play is pray. Brincar é orar! Ele disse ter visto na expressão das crianças brincando a concentração, a postura Zen, aquele momento em que a pessoa e a coisa são uma coisa só. Neste momento o mundo ao redor está em total sintonia com a pessoa, há um inteiro (PEREIRA, 1996, p. 29).

Mas essa postura *Zen*, de oração, de liberdade, de comunhão – sob certos aspectos –, é incômoda para o *sistema*. Ela é autônoma, livre, feliz, perigosa. Toda liberdade gera desconforto e não é interessante para este *sistema* (escola, governo, sociedade, nossa própria

casa...), conviver com crianças que tenham opiniões, que tenham desejos, que pensem por si, enfim, crianças normais. Não interessa, pois a priori, elas são indomáveis.

(...) o brincar contém algo muito importante, envolve uma dimensão extremamente revolucionária que é o espontâneo, sendo, portanto, perigoso deixá-lo acontecer. O homem tem medo do espontâneo, porque o espontâneo tem a ver com o ato voluntário, que por sua vez se liga à liberdade. Do ponto de vista do sistema, é *irresponsável* deixar a criança viver sua espontaneidade e o ser humano ir em direção à escolha de seu próprio caminho porque ele, com certeza vai buscar alguma coisa diferente desta que está aí altamente estruturada e organizada (PEREIRA, 1996, p. 11).

Em meu relatório “a sala de aula, lugar da desordem (2)”, aponto para uma forma de lidar com o espontâneo, com a liberdade, com a autonomia, com a desordem, com o caos, que nos interessa:

A sala de aula, lugar da desordem (2)

Porque as crianças gostam tanto de perturbar a ordem?

Será que querem apenas subverter?

Será que querem apenas nos testar?

Ou será uma necessidade, isto é, uma forma de aprendizado?

Ou será outra coisa?

Não sei bem. O fato é que alguma coisa no convívio diário com nossas crianças tem me demonstrado que passarmos pela experiência da desordem nos é muito enriquecedor.

A opção que fazemos pelo certo, pelo direito, pelo belo é comparativa.

Fazemos diariamente, conscientes ou não, escolhas que foram decididas pela simples comparação com a vida. A não exclusão do caos, da deficiência, do feio, da dor é um direito da pessoa. Mesmo porque seria impossível qualquer tentativa de retirada de uma coisa ontológica, de uma coisa ligada ao ser. As tentativas sempre nos parecem algo ideológico. Ademais, a simples definição de caos já nos abre uma janela: “em diversas tradições mitológicas, especialmente da cosmogonia grega de Hesíodo (séc. VIII a.C.), vazios primordiais de caráter informe, ilimitado e indefinido, que precedeu e propiciou o nascimento de todos os seres e realidades do universo.” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

E para não correr o risco de ser também ideológico, faço dois exemplos.

O primeiro, fora da creche, na sala de aula de canto coral na UFMG. A professora Cacá (Maria do Carmo S. Campara, em 1997) chega e pede silêncio a uma turma de mais ou menos

30 alunos. Não é atendida. Fica séria, calada, com o olhar fixo, esperando que nós percebamos. Daí a algum tempo, um aluno chama a atenção de outro e assim a classe se dá conta de que a professora já chegou. Mas a tentativa de ordem é sempre repressiva. Num outro dia, a professora Cacá chega e da mesma forma a turma está eufórica. Já preparada, a Cacá canta uma nota vocalizando um som contínuo, penetrante, suave. Aos poucos, os alunos se juntam a ela e o som toma conta de toda a sala (o som gera interesse e unidade). É uma grande “deixa” para em seguida começarmos os vocalizes imprescindíveis ao coro. Uma experiência não traumática de ordem.

O segundo caso ocorre frequentemente nas minhas turmas. A brincadeira é “Abre a Roda, Tindolelé”; nesse brinquedo, o grupo, em roda, faz os movimentos que a música sugere:

Oh, abre a roda tindolelé...

Oh, fecha a roda tindolalá...

Faz um trenzinho, tindolelé...

Conta um segredo, tindolelé...

Oh, bate palmas, tindolelé...

Batendo os pés, tindolelé...

E tanto mais quanto a nossa criatividade sugerir.

Pois foi o que fiz.

Uma das últimas ações que proponho é exatamente propor a desordem. De certa forma, “perder o controle”, quando canto:

Oh, sai correndo, tindolelé...

E todos saímos em disparada pelo pátio afora. Divertimo-nos correndo, mas logo voltamos para o lugar. Sem traumas, sem dispersão, sem atraso, sem individualismo. É uma opção, como disse, de retornarmos ao lugar que está preparado para todos. Nesse caso, o lugar é a nossa roda.

Por isso, o caos me parece ser um grande atrativo. Pela oportunidade que nos dá de reconhecermos o que é melhor para nós. A beleza é às vezes muito delicada e se esconde nas sutilezas, atrás mesmo daquilo que nos parece feio. Portanto, tudo é belo se carrega um significado, até mesmo o caos. (Abril de 2004)

Neste sentido, as propostas são um convite à liberdade, à expressão. Mas, para que isso possa ocorrer sem traumas, o educador deve se conceber como alguém que também quer aprender, alguém aberto ao novo e por isso mesmo, alguém que não se oponha a correr riscos. Para Giussani (2000, p. 72) “uma educação que aceite vigilante o risco da liberdade do adolescente é fonte real de fidelidade e de devoção consciente para com a hipótese proposta e para com

quem a propõe”. Mas este exercício de proposição da liberdade – que nesta frase de Giussani é direcionada aos jovens –, é também para nós educadores da primeira infância uma proposta realizável.

Parece antagônico, anarquista, desordeiro este pensamento. Parece impossível conviver com um tipo de postura como essa, de autonomia. Por outro lado, parece permissivo, e desta forma poderíamos sugerir que a figura do adulto possa ser ignorada. Mas o brincar é mesmo anárquico, no sentido que expressa a vontade: “a essência do brincar é o fato de ser um ato voluntário. Vou brincar porque eu quero, é um ato de vontade” (PEREIRA, 1996, p. 11).

A ação do brincar espontâneo é sempre criativa, é sempre geradora de expressividade, de novidade. Vejam o que aconteceu no exemplo que se segue, seja no trabalho com os adultos, seja com as crianças.

Os brinquedos de roda

Um brinquedo de roda funciona se atrai, se consegue, com a energia de quem participa, manter-se vivo. Não existe valor educativo que supere esta lei. Tudo o mais que possa ocorrer vem em decorrência deste fundamento: a alegria.

De certa forma, é fácil percebermos se um brinquedo deu certo ou não.

Para responder a esta questão, ofereço dois exemplos de fatos acontecidos recentemente. O primeiro ocorreu em janeiro (s/d), no encontro pedagógico. Fizemos uma oficina de brinquedos e cantigas, uma roda com mais ou menos 40 educadores e funcionários das creches. Foi uma beleza para ver e ouvir.

Naquela manhã com os educadores, brincávamos de "Mazu mazu". O combinado era posicionar uma pessoa no centro da roda que depois faria um ziguezague por entre nós e em seguida selecionaria um companheiro. Após passear com ele de mãos dadas, terminaria dançando “engraçadinho”. O companheiro selecionado recomençaria o jogo. O primeiro deveria retornar à roda. O fato é que essa pessoa não retornou à roda. Provavelmente, sentiu necessidade de continuar brincando, de forma que os brincantes foram se acumulando no centro da roda, tornando o brinquedo mais potente, mais enérgico, mais brilhante. Uma surpresa agradabilíssima!

Uma proposta como essa tem em si audácia e risco. Audácia, pois o que geralmente

percebemos é uma indisposição para qualquer movimento, uma preguiça para alçar vôo, para sair do comodismo. Portanto, sugerir aos educadores que venham fazer parte da roda, que venham realmente brincar e não fingir que estão brincando, que venham fazer a experiência daquilo muitas vezes já perdido no tempo, que se permitam tocar e sentir de perto o companheiro, tudo isso significa audácia. Audácia para nós que propomos e audácia também para os que aceitam. Pois a proposta educativa mais importante a nós sugerida é a unidade, que não pode ser teórica, não pode ser só intelectualmente interessante. Na roda somos um organismo vivo. Somos a metáfora do grande organismo vivo que são as creches, que é esse povo. Se pretendemos que as nossas crianças percebam isso, que vivam isso, esse também deve ser nosso objetivo. Somos, portanto, um organismo vivo. Ninguém pode ficar fora de sintonia. Não somos uma máquina.

Nesse dia, o que aconteceu foi uma grande surpresa, uma disposição incrível para correr o risco de se soltar, de se permitir desarmar, de baixar a guarda, de se abrir para o que vem de fora, para o que vem do outro.

Foi bonito. A prova disso se expressa numa palavra: criatividade. É quando percebemos que o brinquedo deixa de ser legal e explode. Por uma coisa quase indefinível, ele deixa de ser gostoso e passa a ser muito gostoso. É como uma vela de aniversário que reacende, mas reacende muito mais viva, mais luminosa. É quando a nossa criatividade toma as rédeas e o brinquedo vai para lugares ainda não imaginados. É nesse sentido que temos a obrigação de recriar os brinquedos, torná-los atuais. Colocar a nossa energia criativa para fazer de um brinquedo tradicional um brinquedo novo.

O segundo exemplo aconteceu na sala de aula da educadora Janaina (3-4 anos). A brincadeira era “A canoa virou...” que começa com as crianças sendo chamadas pelo nome para irem para o centro da roda (... *pro fundo do mar*). No final da cantiga, um por um, ao ouvirem novamente seus nomes, vão posicionando-se de costas uns para os outros, e começam a rodar, agora com muito mais dificuldade, pois essa posição é bem mais incômoda, mas também muito mais interessante e divertida. Naquele dia, eu havia decidido chamar somente os meninos, porém as meninas ficaram com muito ciúme. Então me veio a idéia de fazer uma segunda roda em volta dos meninos, de forma que uma rodaria para a direita e a outra para a esquerda. Aí aconteceu aquilo que já descrevi acima. Uma explosão de alegria, o recontecer do brinquedo. A partir de agora, não podemos mais voltar atrás. O brinquedo deve ser feito desta forma. É mais vivo, mais atraente.

De fato, esses dois exemplos são muito provocativos, pois agora e aos poucos, a nossa exigência vai se tornando cada vez maior. Mais e mais desejosa de coisas bonitas. E parar de querer as coisas assim pode ser um desastre, um tombo muito feio.

Uma atitude espontânea – típica de quem conhece a cultura da infância –, é exatamente aquela que propõe a liberdade, a não manipulação da vontade. Será que a criança pode interferir na proposta do professor? Será que ela pode expressar a sua maneira de ver a proposta, atuando,

criando novas possibilidades? Será que o educador está preparado para correr riscos, romper de certa forma com o programa, atendendo a uma demanda inspirada pelos alunos? Responder a essas perguntas é o mesmo que afirmar uma forma de olhar para as situações cotidianas com abertura, lucidez, coragem, humildade e liberdade.

Objetivamente, em sala de aula – nas Obras Educativas Padre Giussani –, a minha experiência é aquela de nunca forçar, nunca pretender, nunca prender. Ao convidar as crianças para a roda, o tom do convite é sempre positivo, invocando uma promessa de momentos interessantes e agradáveis, em que elas poderão vir se quiserem. Geralmente faço comparações e pequenos joguetes nesse momento. Ao dizer, por exemplo, que *a roda está parecendo um ovo frito*, elas imediatamente reagem para tornar a roda mais redonda, mais ampla. Ao imitarmos o vai e vem das ondas do mar, a roda vai se expandindo com uma energia nova – e por isso é importante fazermos a escolha da atitude correta ao propormos a roda –, nos preparando para um certo tipo de atividade. Preparar a roda significa preparar o terreno no qual a proposta será aportada. Se a nossa atitude inicial é aquela de festa, de tom de voz muito eloqüente, muito comemorativo, os ânimos ficarão certamente muito exaltados. Da mesma forma, se criamos um clima de suspense, de tensão, a explosão que se seguirá será eminente.

Um exemplo dessa forma de agir aconteceu recentemente (setembro de 2010), em uma turma do primeiro período na Creche Jardim Felicidade. Quando bati à porta, a educadora recebeu-me dizendo que as crianças estavam *dormindo* e que ela não sabia o que fazer, pois elas não queriam acordar. Evidente que foi criado ali um ambiente de muito suspense, e se eu houvesse preparado uma aula que iria se iniciar num clima mais ameno, estaria perdido. Claro que estava feito neste momento um convite para que eu participasse desse jogo com toda a minha sensibilidade. Abri a minha bolsa e arranquei de lá um sininho que estava carregando e o toquei para que todos acordassem: – a gritaria foi geral!

Conhecer a cultura da infância nos possibilita uma melhor aproximação desse universo que são as crianças e suas demandas. José A. Debortoli (2006), acena para a importância do envolvimento do professor com as crianças, dizendo ser essa “a única forma que temos para conhecê-las”. Segundo o mesmo autor, “não basta enxergar importâncias ‘pedagógicas’ para a brincadeira. É preciso também ser uma pessoa que tem a brincadeira em sua vida” (p. 77). Desta maneira, me aproximando delas, noto que elas nutrem, na maioria das vezes, uma expectativa muito grande quando da minha chegada. O educador, ao prepará-los, já naturalmente cria um clima de espera. Por isso é quase inevitável que as crianças não estejam excitadas. Nunca trabalho contra isso, no sentido de tentarmos abafar essa situação com atitudes repressivas. Percebo que antes de tudo, as crianças têm uma necessidade de encontro, de encontro comigo. Elas desejam mostrar-me seus trabalhos, seus machucados, sua roupa, seu tênis, etc. Esperam que eu possa ser mais que o seu professor de música. Entendi que precisava me posicionar a respeito disso, de modo a permitir um diálogo interessante e proveitoso.

Por isso, não raramente, *perco* uns minutinhos, logo que chego, conversando com elas, deixando que me digam suas inquietações, suas fantasias, suas chateações, seus feitos incríveis, etc. Uso este momento para conhecê-las melhor, para perceber que rumo posso dar à aula que está começando, perceber que tipo de assunto os interessa, para valorizar os seus trabalhos, as suas atitudes, para comentar sobre atualidades, sobre as estações do ano, sobre a natureza, etc. Tudo, a realidade toda, nos oferece matéria prima para o trabalho. Esse pequeno momento, em que ficamos a conversar, chamo de *lero lero*. É aí que posso, pouco a pouco, trabalhar os ânimos. Conduzo, nesse instante, como um *maestro* – sem quebrar o clima, o fluxo –, os assuntos que acho mais proveitosos, direcionando a nossa atenção e a nossa energia para uma atmosfera mais propícia, rumo à temática que me interessa e que tenha a ver

com o plano de aula. Essa metodologia, essa forma de conceber e agir não é, de modo algum, simples. É preciso criatividade, *timing*, flexibilidade, recursos pedagógicos, conteúdo, desapego...

Joan Russell (1999/2000), ao tratar do tema da gestão em sala de aula, destaca dois pontos que considero fundamentais para uma aula de música rica em conteúdos, mas sobretudo uma aula prazerosa. É o que ela chama de *estrutura* e *andamento*. Estrutura é o “esquema de uma aula, em que são apresentados os conteúdos e as atividades são vivenciadas” (p. 75). Vejamos o que ela diz sobre o andamento:

O andamento refere-se à intensidade usada pelo professor para conduzir a aula. Byo (1988) define intensidade como uma “qualidade de liderança”, uma “apresentação sustentada, eficiente e acurada, e a correção do sujeito da matéria que é conduzida com entusiasmo, afeto e andamento rápido”. O andamento inclui a velocidade em que são introduzidas as várias atividades e conceitos antes da mudança de sujeito. A intensidade ainda inclui os atributos pessoais do professor, tais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal (Ib.).

Se de um lado o professor necessita formular bem as aulas, com conteúdos adequados e ricos, de outro se faz necessário experiência e preparo nas habilidades fundamentais da educação musical. Saber tocar um pandeiro, um triângulo, um violão, uma flauta ou outro tipo de instrumento, saber cantar com riqueza de inflexões e sensibilidade, saber conduzir com delicadeza mantendo um alto nível de interesse e participação, tudo isso tem valor e mérito.

É nessa ocasião, do *lero lero*, que as crianças percebem se sei os seus nomes, se sou capaz de diferenciá-las e tratá-las como únicas. É uma prova de fogo, pois nos exige muita atenção. A Kênia (segundo período), por exemplo, pede já a algum tempo, que eu leve para ela uma onça, uma onça de brinquedo. Essa é a sua demanda, é um detalhe que ela escolheu para se sentir ligada a mim. Isso porque, sempre ao final das aulas, eu levo uma surpresinha, um brinquedo, um bichinho para brincarmos juntos, normalmente contextualizado com os objetivos das aulas.

O desafio se mostra não somente no meu desejo de satisfazer a vontade da criança, mas também na atenção ao verificar se aquilo que ela solicita pode vir a ser uma proposta para todos. Desta forma, e usando a sua curiosidade, podemos ampliar, fazer repercutir em todos uma aspiração que era muito particular.

O *lero lero* também é o momento de verificar que tipo de resposta elas me dão a respeito das aulas anteriores. É a ocasião de saber se as aulas estão produzindo algum efeito, algum valor que as crianças possam levar vida afora. Quais são as provocações que uma aula de música pode fazer surgir nas crianças?

Não me lembro mais por qual razão ele achou que eu deveria levar pra sala de aula um berrante. Porém, a partir desse dia o Daniel não me deixou mais em paz.

Foi quase um ano de insistência, de modo que o seu desejo foi se tornando necessidade de todos. Eu já o havia comprado e estava esperando uma ocasião para levá-lo. Fui juntando vários elementos do universo do campo, do interior, das boiadas, dos boiadeiros. Separei fotos e brincadeiras que pudessem nos transportar para a roça. Fiz um cavalinho de pau e gravei a música “o menino da porteira”, numa versão muito bonita da dupla “Tonico e Tinoco”.

Imitamos o trote do cavalo, seu relincho; imitamos o boi, o boiadeiro chamando a boiada (aboio) e tocamos o berrante. Conteí a história do Menino da Porteira (do filme)²⁹ e eles ficaram muito impressionados como é que uma história pode ser alegre e triste ao mesmo tempo, e ainda diziam que essa música era muito familiar aos seus parentes. Vimos varias fotos de bois e cavalos e aprendemos muito sobre a cultura do peão boiadeiro. Para finalizar, com os maiores, vamos assistir ao filme que tem como estrela principal o cantor Daniel [cantor brasileiro de música sertaneja]. (Setembro, 2010)

Para Maria Amélia³⁰, a falta de conhecimento do que seja a cultura da infância faz com que

²⁹ *O Menino da Porteira*. Direção: Jeremias Moreira Filho. Sony Pictures, Brasil, 2009.

³⁰ PEREIRA, Maria A. *A Criança É Um Aprendiz Nato*. Disponível em:

<http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=83> Acessado em agosto de 2010.

muitas crianças sejam taxadas de indisciplinadas, hiperativas, crianças problema, e como dito mais acima: crianças indomáveis.

Indefesas, elas resistem, heroicamente, em sua rebeldia, em sua indisciplina, em seus não, que vem confundindo professores, psicólogos e pediatras quando as famílias já esgotaram seus arsenais proibitivos e punitivos, e a televisão cumpriu o seu papel de prendê-las passivamente a uma tela ilusionista, onde vão sendo forjados gestos de brutalidade, de violência como respostas de um corpo que foi aprisionado, mutilado e estigmatizado pela sociedade como crianças-problemas, crianças hiperativas etc (Ib.).

Mas essa “essência do brincar”, o brincar espontâneo, que permite liberdade e autonomia é muito diferente do brincar pedagógico, do brincar que aspira algo que não seja a própria satisfação; como diria Maria Amélia: o brincar como meio.

A compreensão sobre o brincar que se desenvolve no atual discurso pedagógico e psicológico carrega uma conotação do brincar como meio, como recurso, destituindo dele o caráter de sua expressividade humana, trazendo em sua essência a vontade e a liberdade.

Nesse sentido, qualquer atitude de querer traduzir o brincar como meio para, como recurso para aquisição de qualquer coisa, deixa de ser o brincar em sua essência, ocorrendo equívocos como os chamados brinquedos pedagógicos e/ou brinquedotecas, que espelham uma postura reducionista, contribuindo para a fragmentação do espaço e tempo da criança. A ausência de conhecimento, e mesmo de uma literatura que reconheça a existência de uma cultura infantil, contribui para os equívocos que assistimos na maioria das instituições que lidam com educação infantil.

A maneira brincante, lúdica de conhecer a si próprio, e de se apropriar do mundo, é impossível de ser colocada dentro de um currículo porque ela não pertence ao sistema lógico que permeia nossa educação. Ela pertence a uma inteligência interna, e qualquer tentativa de externalizá-la no papel e em programas detalhados se transforma imediatamente numa rotina vazia, sem significado expressivo e representativo, o que caracteriza hoje um grande número de ações ditas pedagógicas (Ib.).

Todas essas idéias nos conduzem a perceber que o ser humano é, em sua natureza, um ser social, comunitário. Ele tem nas suas raízes como que uma genética interessada no outro, na

pessoa do amigo, do companheiro. Já na tenra idade, a criança tem uma “predisposição inata para se vincular a outra pessoa, tendência essa que se dirige, além da figura materna, para uma ou mais figuras específicas, como o educador, por exemplo” (CARVALHO, A. e GUIMARÃES, M., 2006, p. 34). Se a criança quando brinca *reza*, é verdadeira a comunhão com o outro, com a natureza, com o cosmo. “Brincar vincula e cria laços, mesmo que temporários” (PEREIRA, Eugenio T., 2009, p. 18). Na minha experiência percebo que as crianças se procuram, desejam estar juntas. Não é um esforço para elas a divisão, a permuta, a doação. Por isso a espontaneidade do brincar não é uma postura autônoma, anárquica, imoral. Entre as crianças existe uma moralidade implícita, uma bondade natural, tendencial, uma comunhão exemplar.

William Blake³¹ nos seus "Cantos de Inocência" apresenta a Infância como o "espontâneo vivo, a pura essência do espírito da vida". O poeta do século da Revolução Francesa identifica "a infância não como um estado de ignorância e inexperiência, mas como um estado de SER, o tempo da convivência e comunhão, onde tudo está em comunicação: o sol, a lua, o dia, a noite, os sonhos, os anjos... (aspas do original)

Estas reflexões, úteis para quem se interessa pelas crianças e sua cultura, me foram apresentadas no momento crucial em que estava iniciando os meus trabalhos nas Obras Educativas Padre Giussani, nos idos de 1998. Abalizaram toda minha percepção da criança e fizeram com que eu refletisse muito sobre a minha própria infância e o seu desenrolar. Desta maneira, toda a minha ação junto à elas (crianças e também junto às educadoras que me acompanham), foi gerada de modo particular: a criança me é um presente, uma jóia, uma riqueza especialíssima, com quem posso aprender a essência humana, com quem posso me relacionar profissionalmente, afetivamente, e ser feliz.

Dou-me agora a liberdade de usar alguns trechos da dissertação de mestrado da Maria Cristina

³¹ In. PEREIRA (s/d), *O Toque e Três histórias*. Disponível em: <<http://www.calatonia.net/peo.html>> Acessado em agosto de 2010.

Meirelles Toledo Cruz – *Para uma Educação da Sensibilidade (...) (2005)* –, para apresentar a Maria Amélia Pereira, em que ela própria faz uma sua biografia. Em seguida passaremos a dialogar esses e outros temas com diferentes autores.

“Traços da minha vida”, por Maria Amélia Pereira: a seiva

Nasci em Salvador, Bahia, uma família de 7 filhos. Meus pais são descendentes de portugueses que chegaram ao Brasil no século XIX e se estabeleceram em Salvador. Uma formação cristã, uma abertura para uma consciência social e cultural comprometida com nossas raízes, estimulando sempre o conhecimento e a valorização do nosso país, foi o legado que recebi ao longo dos anos que convivi com minha família. Formei-me no magistério em Salvador, onde me iniciei como professora. Tive o privilégio, neste curso, de conhecer uma das experiências educacionais mais importantes que se havia feito no Brasil, até então, na área pública: a Escola Parque de Salvador, criada pelo Prof. Anísio Teixeira. Decidi, tocada por suas idéias, ingressar na área de educação, buscando um caminho que pudesse afirmar no ser humano sua capacidade de aprendiz nato, disposto a aprender tudo aquilo que tivesse um significado real para o processo de construção de si mesmo, se integrando de maneira criativa no social.

Nesse período da minha vida, tive o privilégio de conhecer o Prof. Agostinho da Silva, mestre e amigo, com o qual troquei ao longo do tempo uma profunda reflexão sobre o ser brasileiro e sobre a essência do ser criança, aspectos que até hoje norteiam minha prática e reflexão em educação. Nesse mesmo período, tive contato com o método de alfabetização do Prof. Paulo Freire.

(...) Segui para São Paulo em 1963 para conhecer as experiências novas que estavam acontecendo dentro das escolas públicas e particulares. Participei de um curso de formação de professores para conhecer o método Montessori-Lubienska. Após os primeiros meses do curso, fui convidada pela orientadora do mesmo para participar, como estagiária, da Escola Experimental Vera Cruz, que estava surgindo em São Paulo. Iniciei-me como estagiária, e, ao longo de 16 anos, fui percorrendo passo a passo as etapas de professora à sócia-fundadora da Escola Experimental Vera Cruz, que, nessa época, vivia um período extremamente interessante, por ser depositária de toda uma visão de educação que marcou época no Brasil da década dos anos 60. O professor, nesse período, era considerado um profissional que participava criativamente do processo de produção do conhecimento pedagógico.

(...) Nesta mesma época, entrei na Pontifícia Universidade Católica para cursar Pedagogia. Esta experiência universitária paralela, ao trabalho que desenvolvia diretamente com as crianças dentro da Escola Experimental, me mostrou, de logo, o descompasso existente entre o sistema teórico presente no curso de pedagogia e a realidade prática da educação brasileira dentro do sistema de ensino das escolas.

(...) Em 1975, sinto na pele o impacto criado pela reforma de ensino, que foi se manifestando

através do enrijecimento e burocratização gradativos do sistema de educação. O discurso pedagógico passa a se distanciar, em sua maioria, dos aspectos qualitativos da educação. As escolas particulares vão se transformando em pequenas empresas, passam a se mover dentro de um sistema competitivo, regidas pelas leis de mercado, diminuindo significativamente o espaço da reflexão dos professores, que a partir daí passam a ser meros executores dos conteúdos programáticos. As escolas particulares entram definitivamente no cenário da educação do país, substituindo o total desfacelamento de nossas escolas públicas na década de 70.

Decepcionada com o que assistia, impotente pela força que se alastrava, forçando crescimentos quantitativos e não qualitativos, afastei-me da escola para olhá-la do lado de fora. (...) Olhando a escola do lado de fora, a morada em Brasília me permitiu ter um tempo disponível para fazer uma reflexão sobre o professor e sua prática, que resultou numa publicação da Editora Vozes, a pedido de um dominicano que sensibilizado pelo trabalho, propôs sua publicação à editora: “O Professor, uma pessoa guardada e aguardada”.

(...) Iniciei-me também em Brasília na pesquisa do repertório gestual das brincadeiras espontâneas das crianças que se encontravam fora das escolas, o que me possibilitou a compreensão da existência de uma Cultura Infantil, ou seja, uma maneira própria da criança estar no mundo. Na leitura das brincadeiras das crianças fui encontrando uma gramática que me apontava o processo de conhecimento presente de uma forma espontânea na natureza humana. A partir do contato com as crianças que brincavam nas ruas das cidades satélites de Brasília, descobri com clareza o que significava meu incômodo dentro da instituição escolar. Uma linguagem estruturalista, um cientificismo que a própria ciência estava colocando em questão, penetrou dentro das reflexões pedagógicas nas escolas e assumiu o papel principal, permanecendo até hoje como rolo compressor no entendimento do processo de aprendizagem. A espontaneidade, a curiosidade, a alegria, a sagacidade, o entusiasmo e desenvoltura das crianças com as quais me encontrava fora do espaço da escola, me falavam de uma aventura humana que estava sendo desprestigiada e consumida por valores estritamente cognitivistas.

(...) Durante período de 85 a 90, fui convidada por uma Organização Internacional sobre o Direito da Criança Brincar, IPA, International Playing Association, a fazer parte do seu Conselho, devido aos trabalhos apresentados nas Conferências, às quais fui convidada em Washington, Tóquio, Austrália e Argentina com trabalhos voltados sempre, para os seguintes temas: “Uma leitura do espontâneo nas brincadeiras de rua”; “A brincadeira de Pipa, uma dança entre o céu e a Terra”; “A casa, o corpo, o eu”; “O chão do brincar”; etc. Nesta mesma época, fui convidada para ser membro do Conselho Editorial do International Play Journal, sediado em Londres.

(...) Fui tocada profundamente pelas experiências fora do espaço escolar institucional, acreditando que para a educação de crianças na primeira infância, o espaço físico, a presença da natureza é um critério básico para o processo harmonioso de desenvolvimento do ser humano, assim resolvi apostar na criação de um espaço que viesse propiciar o acontecer de uma experiência que ao longo destes anos vinha se afirmando dentro de mim, através do contato com as crianças.

Foi a partir de toda esta trajetória que nasceu o Centro de Estudos Casa Redonda. Neste espaço,

encontro-me aproximadamente há 25 anos, convivendo diariamente com crianças entre 2 anos e meio e 7 anos, além de adultos, sejam professores, ou pais, afirmando com eles e neles que qualquer processo de educação deverá estar imbuído de um compromisso com o viver a vida, sacralizando-a a cada instante numa reverência a nós próprios e ao outro.

(...) Todo nosso trabalho na Casa Redonda está voltado para a descoberta da linguagem do espontâneo através do universo das brincadeiras das crianças. Nossa atitude é de escuta ao que elas têm a nos ensinar, são elas portadoras de uma origem, de um início que pode nos apontar com mais verdade a essência de liberdade, da alegria e da humanidade que habita dentro de nós.

(...) Na verdade, o que venho fazendo, nestes últimos anos, é me colocar à escuta, ouvir o humano na criança e sair por aí contando as histórias que ouço e que vejo, belas em sua simplicidade e em sua verdade. Deixei-me ser alfabetizada pelas crianças e gostaria de poder levar aos professores a língua que aprendi ao conviver com elas. O Brincar, como a linguagem de conhecimento que afirma a liberdade, a imaginação, a curiosidade, o Sim à vida, é tão necessário ao homem neste momento em que como humanidade temos que assumir o sagrado que é nossas vidas (Cruz, 2005).



Maria A. Pereira (Pel)

4.2 O ESPECULA / UM APRENDIZ NATO

Gostava de demandar...
Sabia pedir, sabia doar...
Sabia dizer, sabia escutar...
Sabia plantar, sabia colher, gostava de florescer³².

Em sua autobiografia, Maria Amélia Pereira refere-se à cultura da infância como sendo “uma maneira própria da criança estar no mundo” (Apud CRUZ, 2005). Para conhecer essa maneira, esse valor, ela nos convida a ir em direção a essas crianças, praticar o que ela chama de *exercício do olhar* (PEREIRA, 1996, p. 18) isto é, observá-las convivendo, e especialmente, observá-las brincando entre si, em momentos de total liberdade: “observar e seguir o movimento das crianças”, essa é a regra (p. 14). Para ela, a criança é um aprendiz nato (p. 23), no sentido que tem à sua disposição todos os elementos biológicos, na sua estrutura, para ir em busca do conhecimento: “o processo de conhecimento é um desafio interno, constante. O ser humano aprendeu, ele quer outra coisa” (p. 18). Essa preocupação, de seguir os movimentos das crianças, já estava bem latente em meados do séc. XVIII com o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Em seu livro *Emílio ou da Educação* – inicialmente escrito para agradar *a uma boa mãe* –, o autor convida seus leitores a estudar os seus alunos, “pois com toda a certeza não os conheceis” (ROUSSEAU, 2004, no prefácio). O mesmo clamor evocado por Maria Amélia Pereira nos dias atuais, Rousseau ao seu modo, já o fazia:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se tem, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (p. 04).

³² Trecho da música “Filho da Folha”, do CD “Tum Tum Tum” de Déa Trancoso, 2006, Ed. Tum Tum Tum.

Rousseau afirma que “nascemos sensíveis” (p. 10) – o que absolutamente não é uma novidade para nós, indivíduos do século XXI –, “somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam” (Ib.), temos um ímpeto natural para a sobrevivência e para a felicidade. Nos apegamos àquilo e àqueles que nos protegem e nos alimentam. Somos seres curiosos e *afetivos* (CARVALHO, A. e GUIMARÃES, M. 2006, p. 34). Essa forma de ser, segundo Rousseau, essa natureza, nos é dada; nascemos com essa qualidade de podermos nos ligar às coisas e pessoas e, sobretudo, somos capazes de pensar e raciocinar sobre elas e sobre as nossas experiências. A criança tem sede disso, dessas experiências, por questões de sobrevivência e também por prazer. Sem falar de Piaget, sem falar de Vygotsky, mas, sobretudo considerando a existência de sérios e contundentes estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, podemos sugerir – até mesmo pelo aspecto de confiança na cultura popular –, que a criança é um especula, um ser curioso. Mas esta percepção, que pode nos vir à tona quando somos pais ou educadores (pois definitivamente toda criança passa pela fase dos *porquês*), pode ser facilmente observada já nos primeiros anos de vida, quando a criança abre os olhos e se lança no mundo, como disse antes, em busca de proteção, alimento, apego, em suma, em busca de prazer e felicidade.

A criança é desafiada todo o tempo, seja por si mesma em suas dificuldades, seja no contato prazeroso com tudo e todos. Maria Amélia Pereira descreve a brincadeira da amarelinha como exemplo a ser observado. Segundo ela, uma criança de cinco anos brincando vai colocando obstáculos para si mesma, naturalmente. Se para ela jogar com um paninho molhado já é muito fácil, pega uma pedrinha, e torna a brincadeira mais desafiadora. Um menino de dez anos já sabe que se colocar a pedrinha no ombro o brinquedo ficará muito mais interessante, e assim por diante, vão se desafiando mutuamente: “a situação concreta-vital a estimula [a criança] a resolver o desafio” (PEREIRA, 1996, p.17-18). Em outro momento, ela descreve uma situação muito comum nas escolas, quando os professores reclamam do jeito com que os alunos

brincam de amarelinha. Para ela, os professores ao pintarem a amarelinha no chão, muitas vezes não se dão conta da proporção do corpo das crianças, esquecem também que o grande *barato* desse brinquedo é exatamente que as crianças se desenvolveriam muito mais desenhando da sua maneira o jogo, estimulando as suas capacidades, a sua criatividade, o seu corpo, podendo também ter contato com vários materiais como o giz, o carvão, o barro (p. 19).

Na minha infância fui chamado amorosamente de *especula de rodinha*. Meu pai brincava comigo – acho que muitas vezes até irritado –, dizendo que eu era muito questionador, muito provocador e curioso. Queria saber o porquê de tudo, indagando até a exaustão quem quer que estivesse próximo de mim. O fato de a criança abrir os olhos para as coisas e vê-las pela primeira vez a coloca numa situação muito privilegiada. É o próprio *ser* das coisas que se revela, ainda sem nome, uma experiência antes da racionalização, antes e ao mesmo tempo do pensar sobre. É o impacto do processo de conhecimento, a revelação das próprias coisas. É a revelação das coisas externas e internas, é o ser das coisas e o nosso ser que se manifestam.

Ao aceitar o convite da Maria Amélia Pereira, que em seu texto “A Educação da Sensibilidade” (1996, p. 18) nos convida a fazermos um movimento em direção às crianças – “não vejo outro meio para se formar o professor a não ser através da observação” –, descobri que esta pedagogia pode e deve ser também uma oportunidade para a reflexão da nossa própria infância. Abaixo, segue um texto, um relato, feito a partir dessas motivações.

Era madrugada...

Era madrugada quando acordei. Era novo dia ainda escuro. Com os olhos abertos, sentia-me tonto do vai e vem da criança dos meus sonhos que, naquele instante, estava pendurada de cabeça pra baixo balançando no trepa-trepa que havia ali no meu grupo escolar.

Lá ele estava, no alto do morrinho, gelado, suspenso, silencioso. Sua altura era imensa, o que fazia da nossa escalada uma aventura para poucos. Eu era enorme! Eu estava lá em cima passeando o olhar por sobre toda a escola. Eu via todos, eu era o vigia. E naquele momento, dependurado de cabeça pra baixo, eu me aventurava em meu vô. Para ninguém, para mim mesmo. Eu estava com fome e deveria correr para pegar o meu mingau de fubá, mas antes da derradeira cambalhota, quando deveria cair de pé no chão, eis que desfaço a linha do tempo que me levava lá no pátio da escola e acordo no meu presente.

Agora, da cama, ouço a respiração - no quarto ao lado - da minha menina. Ela também talvez esteja sonhando. Com seus vôs e com seus incríveis desafios. Quando será que ela vai conseguir chegar lá em cima, no topo do trepa-trepa?

Não havia nada! Havia o morrinho, e lá no alto, plantado no chão, estava ele, com seus canos soldados, galvanizados, de cor azulada, liso de tanto a gente esfregar as mãozinhas nele. Do último degrau saía um cano central que podíamos agarrar e descer deslizando, como aquele do Batman que o levava à *Batcaverna*. Como o trepa-trepa era grande, nos dava a possibilidade de brincar de pegador. Um toque no colega fazia dele estátua. E todo o risco, todas as quase quedas, todos os olhares de quem não podia ainda.... Foi ali naquele trepa-trepa que talvez eu tenha aprendido a arriscar, mesmo com alguns tombos e roxidões na cabeça, foi ali que eu apostei em mim. Eu não sabia de forma alguma se eu iria conseguir, mas a altura me chamava, me atraía. Ver os colegas lá era mais que um estímulo, aquilo havia se tornado uma necessidade, que depois, ficando fácil, me permitia até correr para tomar o meu mingau. Ah! O mingau! *O mingau era D. Ana*, que abria sempre um enorme sorriso e me estendia uma canequinha de alumínio, com o meu mingauzinho meio doce, meio salgado.

Agora, depois de tudo, devo voltar ao que sou hoje: um mestre: “aquele que, de repente, aprende.”³³ Ou, em outra definição: mestre, “*autoridade* (‘auctoritas’, aquilo que faz crescer).”³⁴ Portanto, pergunto-me: como se dá a aprendizagem no brincar das crianças?

No brincar, o indivíduo, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem da esfera exclusivamente utilitária e esta situação inclui

³³ ROSA, Guimarães (1988, p. 271), excerto da frase: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez? Eu queria formar uma cidade da religião”.

³⁴ GIUSSANI, L. (2000, p. 57).

diferentes graus de subjetividade. O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que governam a materialidade do objeto externo. Os efeitos externos são atenuados e o objeto revela uma vitalidade mais profunda por seu calor subjetivo, pela interação imaginativa e corporal entre a criança e o objeto. Nesse justo momento, há um relaxamento das defesas conscientes e dão-se passos para experiências subjetivas que se encontram em níveis mais profundos, dissolvendo as divisões entre o que está dentro e o que está fora, comunicando a experiência do ser. O brincar opera nessa unidade subjetiva.³⁵

Havia na minha segunda casa, entre a garagem e o quatinho do fundo, um banco de areia e uma gangorra. Meu pai nunca me disse como aquilo tinha parado ali. Não sei se já fazia parte da casa quando para lá nos mudamos ou se ele é quem tinha mandado fazer para brincarmos. De qualquer maneira, era ali o meu "habitat" natural, sobre a areia e sob as sombras das bananeiras que balançavam suas folhagens verdes e altas. Eu era de hábitos silenciosos enquanto brincava e penso que naqueles tempos meus familiares até se esqueciam de mim. É que, naquele lugar, eu construía uma cidade... e todos sabem que construir cidades é tarefa muito importante. Meus equipamentos eram pedacinhos de madeira, folhas, uma latinha, uma pazinha e alguns carrinhos. Todas as estradinhas tinham um único destino: o grande castelo que eu havia plantado ali no centro. Era um castelo medieval com bandeira, paredões e uma ponte que dava acesso ao seu interior. Debaixo da ponte, um poço com água milimetricamente cravado ali usando uma latinha. As estradas tinham curvas e sinais, subidas e descidas.

A solidão não existia, a criatividade era aquela de imitar, de recriar e tudo era de verdade; alguém duvida? (s/d)

A reflexão sobre a nossa própria infância não somente nos ajuda a ser melhores professores, é sem dúvida uma fonte esclarecedora da nossa própria personalidade e dos fatores decisivos da nossa visão e posição no mundo. A criança pergunta tudo por uma necessidade de sentido, por uma atração despertada pelas coisas, pela realidade. Essa postura *ideal*, no sentido que é e continua sendo oportuna também para nós adultos, é exemplar. Nela está embutida uma

³⁵ PEREIRA, M. A. *A Criança É Um Aprendiz Nato*. Disponível em: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=83>. Visto em 16/11/2010.

percepção não reducionista da realidade. É uma postura ideal, pois sem preconceitos, sem limitações. Debortoli (2006), sublinha que “compreender as crianças e a brincadeira me traz não o desejo de explicá-las e dominá-las, mas a possibilidade de compreensão de mim mesmo como educador e ser humano” (p. 79). E continua, fazendo eco a Schiller³⁶: “procuro também ser um ser humano que brinca” (Ib.). Ele acredita – e nesse sentido, compartilho das suas idéias –, que a convivência com as crianças faz renascer em nós “o direito e o desejo da fantasia, da imaginação, dos projetos de transformação do mundo” e, por conseguinte de nós mesmos (Ib.).

36 “O homem só é inteiro quando brinca. E é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra: Homem” (Friedrich Von Schiller). In. MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 22-23.

4.2.1 ROUSSEAU E LOBATO – Liberdade para sonhar

Não é a toa que o escritor Monteiro Lobato (Taubaté, São Paulo, 1882-1948) deu nome e vida à sua Emília. Muito inspirado por Rousseau com suas idéias libertadoras, ele cria uma boneca sem juízo (e não uma personagem humana), colocando em sua boca palavras de ordem, ironias, críticas sociais, políticas e culturais; como um bobo da corte que tinha a concessão de falar verdades jamais pronunciadas por qualquer outra pessoa sem ser guilhotinado. Mas a Emília de Monteiro Lobato tinha, sobretudo, liberdade para sonhar. Tinha o *pozinho do pirlimpimpim*, tinha a audácia de uma criança viva, livre, criativa. Talvez fosse até um alter ego do próprio autor impossibilitado de se expressar, pois preso e cassado em seus direitos de cidadão – aliás, como Rousseau, que teve seu livro *Emílio* condenado logo do lançamento em Paris.

Nivaldete F. da Costa (s/d)³⁷ em artigo intitulado “*Emília*” e “*Emílio*”: *um face a face entre Lobato e Rousseau*, descreve a influência do pensamento de Rousseau sobre a obra infantil juvenil de Monteiro Lobato (aqui nos referimos ao conjunto de livros que resultou no “Sítio do Pica-pau Amarelo”, série de televisão muito vista na minha infância e ainda em exibição).

Segundo a autora, Lobato, como Rousseau, era uma pessoa contestadora e corajosa com os seus ideais. Trabalhou como adido comercial nos Estados Unidos durante cinco anos e, ao retornar (em 1931) escreveu o seu livro “América”, evidentemente encantado com o progresso econômico desse país. Logo depois, em 1936, lança “O Escândalo do Petróleo”, “em que expõe suas idéias sobre a questão energética do Brasil” (COSTA, s/d, p. 03). Mesmo sob o jugo de um governo ditatorial (Estado Novo), Lobato escreveu uma carta dirigida a “Getúlio Vargas, na qual critica a política do ditador em relação ao petróleo” (Ib.). Por isso foi calado.

37 Artigo disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0724.pdf>> Visto em 05/10/2010.

Segundo a autora, entristecido, Monteiro Lobato encontra forças na literatura infantil e retoma um antigo projeto iniciado com o livro “A Menina do Narizinho Arrebitado” de 1921. Foi nele que Lobato faz nascer a Emília, personagem irrequieta, dona de uma liberdade revolucionária³⁸, detentora de muitas vontades e planos de transformação. Mas sobretudo Emília possuía aquilo que exatamente foi tolhido do seu autor: a liberdade de expressão. Emília, que inicialmente não falava, após tomar a pílula do Dr. Caramujo, começou a falar torrencialmente: “diz asneiras enormes, e também coisas tão sábias que Dona Benta fica a pensar” (LOBATO apud COSTA, s/d, p. 4). Segundo a autora,

(...) é de substância verbal que Lobato mais nutre “Emília”. A força pedagógica da boneca é a liberdade de expressão; a palavra não sitiada; a palavra divergente, no mais das vezes; a palavra abstrusa³⁹ ou sensata; em outros momentos, eivada de imaginação, mas sempre criadora. A boneca é, enfim, como ela mesma se define, “a Independência ou Morte” (p. 04, aspas do original).

Se de um lado Monteiro Lobato imaginou a Emília plena de idéias e loucas explicações para tudo, do outro, concebeu a sua boneca como uma criança que está repleta de indagações: “vivia pedindo que lhe contassem a história de tudo – do tapete, do cuco, do armário” (p. 08).

Sem dúvida, essa natureza das crianças, de ser humano solicitador, arguidor, nos é exemplar. Se de um lado elas nos revelam a sua fragilidade diante das coisas, pois carentes de conhecimento e sentido, de outro nos revelam uma postura muito particular, realmente e humanamente íntegra. Nas crianças as perguntas são sinceras, isto é, sem interferência e

³⁸ Comentamos a pouco sobre os perigos de termos crianças livres entre nós. Crianças que têm o espontâneo em sua natureza, quando citamos Maria Amélia Pereira (1996, p. 11): (...) “o brincar contém algo muito importante, envolve uma dimensão extremamente revolucionária que é o espontâneo, sendo, portanto, perigoso deixá-lo acontecer”.

³⁹ ... a palavra **abstrusa** [de difícil compreensão, obscura (In. <<http://pt.wiktionary.org/wiki/abstruso>>)], ou sensata; em outros momentos, **eivada** de imaginação [contaminada, manchada (In. <<http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=eivado>>)], mas sempre criadora. Visto em 27/07/2011.

preconceito. São capazes de se colocarem diante das coisas e das questões com total abertura e crença. Por isso são – se não formos justos com elas –, facilmente enganadas.

Gostaria de fechar aqui esse pequeno tópico com a passagem que talvez tenha, de certa forma, inspirado Maria Amélia Pereira, deixando ressaltar a preocupação que o seu autor já naqueles tempos trazia:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas. (...) Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa de freio (ROUSSEAU 2004, p. 91-92).

Não posso porém, finalizar esse parágrafo concordando com Rousseau sobre a questão de que a razão *não serviria às crianças nessa idade*. No meu entender não há divisões, não existe a criança sem a razão. Toda a elaboração mental, toda a organização cerebral daquilo que a impacta, com tudo ao seu redor, as suas perguntas, seus sentimentos, as suas conclusões, são já desde os primeiros tempos, uma forma de uso da razão. Porém, talvez, não como nós adultos a concebemos. Pereira (2009), esclarece um pouco esse tema colocando a criança no seu lugar mais adequado: o momento do brincar. A criança não é um ser irracional, ela é um ser que brinca:

(...) para o sistema, brincar não é um processo de conhecimento – é uma atividade recreativa. É a questão do tempo livre: se a criança não tem nada melhor para fazer, vai brincar. Por isso que eu me preocupo com a questão da consciência sobre a cultura na infância. A língua da infância é o brincar e, para que as pedagogias entrem nessa linguagem, é preciso que elas desenvolvam a inteligência que a criança tem quando brinca (p. 34).

4.3 A bondade, os adultos... A CRIANÇA E A POESIA

Nos meus tempos tinha tempo...
(...) Depois vieram os relógios⁴⁰.

Certa ocasião, no livro “O Encontro Marcado” (SABINO, 2008, p. 201), o personagem Eduardo, jovem escritor em crise, visita o seu amigo Germano, homem já de certa idade, diplomata aposentado... Num dado momento, Germano convida-o [como de costume] a se dirigirem ao banheiro para escutarem música.

(...) Vamos ouvir um pouco de música, tem agora um programa muito bom.

Pegava Eduardo pelo braço, levava-o para o banheiro. Seu rádio, pequeno e barato, só funcionava no banheiro, em cima do aparelho sanitário. Sem se preocupar em descobrir a razão, o velho escutava música sentado no bidê (Ib.).

Mas Eduardo naquele dia não se contenta somente a ouvir música, resolve demonstrar sua sabedoria explicando ao velho as razões pelas quais o seu radinho *pegava* tão bem ali perto da privada. “Deve ser por causa do encanamento que serve de antena – explicou-lhe”. A resposta lhe veio como uma sova:

O velho Germano fitou-o longamente, desligou o rádio, levou-o para fora do banheiro:

– Por isso é que você não vai para a frente, meu filho. Entende as coisas demais, quer encontrar explicação para tudo. Era tão simpático da parte dele, só tocando onde bem entendesse. Então minha privadinha é uma antena? Você criou um problema para mim.

– Me desculpe.

– Não tem importância (Ib.).

Germano não é um ignorante do mundo, e também não é verdade que ele busca a ilusão, a

⁴⁰ Dos Meus Tempos. Poesia de Maria Helena Walsh. *Poesia latinoamericana contemporânea, Argentina*. In. FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo. Ed. Moderna, 1996. p. 47.

mentira. Ele é um ser poético.

Existe uma vivência de mundo que é mais totalizante, mais intensa, mais interessante e despreziosa do que aquela racionalista. A poesia não explica as coisas, ela eleva, potencializa, faz as coisas comungarem com a essência delas mesmas e do mundo. Não era preciso uma explicação técnica que fizesse com que todo o mérito de uma visão alegórica fosse destruído. No meu entender, a criança dialoga – assim como o Velho Germano –, com essa linguagem: do ilimitado, da criação, da recriação, como se a elaboração do mundo fosse um grande jogo, fácil, simples. “No universo da infância a poesia e a imagem falam muito mais do que o discurso, porque o brincar está ligado à iniciação humana neste planeta, porque a criança tem um recurso fantástico, que é o brincar, que a natureza lhe dá” (PEREIRA, 2009, p. 30). E prossegue: “esse exercício contém os princípios fundamentais da liberdade, da bondade” (ib.).

Quem nos recorda muito bem essa postura de liberdade e de expressividade da criança é a pesquisadora Lydia Hortélio⁴¹, porém, evocando não as crianças, mas evocando os adultos, citando Schiller e depois Camus:

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

(...) Sejam realistas, exijam o impossível! (Camus)

A preocupação com o adulto, para ambas, é parte da reflexão sobre a infância. A necessidade de um aprofundamento acerca do universo da criança é uma exigência de explicação das próprias vicissitudes humanas. Como se o homem houvesse perdido o elo, o fio que o pode conduzir à essência, ao principio, ao mistério divino. Lydia Hortélio, nesta mesma palestra (p.

⁴¹ In. Ministério da Cultura, 2009, p. 22-23.

20), se lembra do poeta português Fernando Pessoa, atormentado em sua busca por uma explicação existencial, como que pedindo a Jesus – *tornado outra vez menino* –, que o ligasse novamente ao cerne do ser:

(...) A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe...

(...) A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.⁴²

A criança aqui serve de paradigma, referência primeira – o próprio Menino Deus –, revelando ao poeta o mundo como se fosse visto pela primeira vez: “a direção do meu olhar é o seu dedo apontando”; ligando, ensinando-o uma visão de mundo que ele não se recorda mais. Mas este poema me parece ser uma grande propaganda de si mesmo, no sentido que quer nos dizer que ele (o poeta), talvez seja exatamente essa pessoa, que vê nas coisas o que há de sublime nelas. O poeta me parece ser aquele que revela o óbvio: o que as crianças estão cansadas de ver e vivenciar.

Elas [as crianças] têm uma percepção muito particular, originalíssima, vêem o mundo por ângulos peculiares, abusam do que não é usual.⁴³

Esta frase, assinalada acima – da *doutora* Ferrara –, é extremamente esclarecedora se mantivermos os olhos grudados nas crianças. Elas não vêem o mundo de modo utilitário, como se as coisas em geral houvessem sido criadas para uma função. Elas, acima de tudo, têm a audácia de experimentar antes de pensar, de raciocinar. Uma lapiseira não é somente o objeto de escrever feito de plástico resistente com um bastãozinho de grafite dentro. A lapiseira, antes

⁴² Fernando Pessoa. O guardador de rebanhos – poema VIII, *Num meio dia de fim de primavera* (Alberto Caeiro). Disponível em: <http://www.fpessoa.com.ar/livros.asp?Livro=o_guardador_de_rebanhos&Voltar=index.asp> - visto em 26/11/2010.

⁴³ Dra. Ferrara (Palhaça dos Doutores da Alegria). Disponível em: <http://www.doutoresdaalegria.com.br/download/balanco2009_baixa.pdf>. Visto em agosto de 2010.

ainda de ter esse nome, é uma multiplicidade de coisas, capaz de infinitas utilizações. Aliás, ela é um objeto também espiritual, quente, vivo, energizado pela sua participação na vida das crianças. Ouso dizer que nada é sem vida segundo a percepção das crianças. Debortoli (2009, p. 73) compartilha desse pensamento quando afirma que “as crianças também experimentam os brinquedos além do seu uso comum. O que era para balançar passa a ser usado para dependurar, saltar, empurrar”.

Uma descrição a respeito disso foi feita no filme *A Loja Mágica de Brinquedos*⁴⁴, em que a personagem Molly Mahoney (Natalie Portman), jovem vendedora da loja, provoca o sr. Mutante (Jason Bateman – personagem que é um contador, cético quanto à idéia de que a loja era mágica), dizendo que ele é um “cara só”. Para ela, o Mutante só consegue enxergar aquilo que é explicável, mensurável. Segue o diálogo:

(Mahoney) – Eu sabia, assim que vi esse terno.

(Sr. Mutante) – Sabia o que?

– Você é um cara “só”.

– O que é um cara “só”?

– Alguém como você. O mesmo cabelo, o mesmo terno, os mesmos sapatos. Anda por aí e sempre pensa: “Ah, é ‘só’ uma loja. Isso é ‘só’ um banco. É ‘só’ uma árvore. É ‘só’ o que é e nada mais”.

– Sim, mas isso... é só uma loja.

– Tenho certeza de que pra você... é isso mesmo.

Uma visão realmente redutiva sob o ponto de vista das crianças e dos poetas: a loja realmente era mágica e nem as leis da gravidade ali atuavam...

No meu relatório de março de 2001 recorro à história da Emilia⁴⁵ para descrever essa característica de levantar vôo que as crianças – e os poetas –, têm:

⁴⁴ *A Loja Mágica de Brinquedos* (Dirigido por Zach Helm, com Dustin Hoffman e Natalie Portman. USA, 2007).

⁴⁵ Lobato, 1994.

Estávamos trabalhando a canção “Ciranda dos pares”, de Bia Bedran que é um poema de associações muito bonito e imaginativo, e então resolvi usar esta idéia para compor, junto com as crianças o nosso próprio poema dos pares. Bia canta:

Eu sou a nuvem, eu sou o céu
Eu sou a concha, eu sou o mar
Eu sou a linha, eu sou carretel
Sou abelhinha, hoje eu sou o mel.

Fizemos então o nosso poema, com associações simples como:

Eu sou o ovo, eu sou a galinha
Eu sou o arroz, eu sou o feijão.

E outras bem mais interessantes como:

Eu sou a serra, eu sou a lima
Eu sou o vento, eu sou o tornado
Eu sou o moleque, eu sou passarinho.

Causou-me grande surpresa e me fez pensar que cantando, brincando ou fantasiando, elas estão desenvolvendo a sua capacidade de criticar, comparar e, conseqüentemente, de usar a razão. Parece-me que elas estão entendendo as implicações das coisas:

Eu sou a serra, eu sou a lima; ou, eu sou o moleque, eu sou passarinho.

É verdade que elas são “moleques”, mas também é verdade que elas são “passarinhos”. Alguém pode negar? Não há limites para quem cria.

Em “Memórias da Emília”, de Monteiro Lobato (1994), a certa altura, Emília dirige-se ao Visconde de Sabugosa dizendo que queria que as suas memórias fossem impressas...

Em papel cor do céu, com todas as suas estrelinhas;
com tinta cor do mar, com todos os seus peixinhos
e penas de pato, com todos os seus patinhos.

Volto a afirmar que não há limites para quem cria, não cabe em nossas mãos a explosão de vida das crianças. E não vale a pena tentar amalgamá-las nos nossos projetos.
(março 2001)

O poeta e cineasta russo Tarkovski⁴⁶ (1932-1986) parece-nos de acordo com estas idéias acerca do valor da linguagem poética, quando diz, nas suas reflexões sobre cinema, que “há alguns aspectos da vida humana que só podem ser reproduzidos fielmente pela poesia” (1998, p. 31).

E não se esquece das crianças, lembrando que...

O poeta tem a imaginação e a psicologia de uma criança, pois as suas impressões do mundo são imediatas, por mais profundas que sejam as suas idéias sobre o mundo (p. 45).

Para ele – e acho que também para a Maria Amélia Pereira –, “o poeta não usa ‘descrições’ do mundo; ele próprio participa da sua criação” (Ib., aspas do original).

– Tio Marquinho, o meu irmãozinho que vai nascer vai se chamar Herbert!

– Ah, que bonito! Queria tanto ter um irmão com esse nome: Herbert!

– Ué, eu posso te emprestar ele!

Henrique (3 anos, Creche Etelvina, 2010)

– Tio Marquinho, será que você gostaria de ficar preto?

Pedro (Menino negro de 5 anos, creche Dora Ribeiro, 2010)

– Mamãe, você quer salada completa ou descompleta?

Ester (Em casa, 2011)

Enquanto isso, na sala do segundo período da Creche Gilmará Íris (4-5 anos, 2011), os meninos brincam de super heróis...

– Vem pra roda *Homem Choque!* Eu digo.

Envergonhado o Artur responde: – Eu mudei de herói... agora eu sou o *Avatar*.

– Tio Marquinho, eu também mudei de herói, agora eu sou o *Cara Sem Dúvidas!*

– O quê, Paulo?

– É, eu agora sou o *Cara Sem Dúvidas!*

– Uau!

Maria Amélia Pereira (2009, p. 30), acena para uma questão que penso ser crucial para todos

⁴⁶ TARKOVSKIAEI, Andreaei Arsensevich (1998).

que se preocupam com a educação no nosso país, e por que não dizer no nosso planeta:

A linguagem do brincar é uma linguagem mediadora de vínculos. Eu digo hoje que falar do brincar é falar da sobrevivência da espécie humana. Ao deixarmos as crianças brincarem, estaremos construindo o melhor currículo educacional de um país.

Acho que estamos preocupados com essa cultura na infância porque estamos preocupados com a humanidade.

Para ela, esse ato criador/revelador da criança no brincar – vindo da espontaneidade –, é um tesouro, que nós adultos nos esforçamos para eliminar, mas que devemos, ou que temos quase a obrigação de preservar:

É um modo de ver o mundo e viver convivendo com a espontaneidade que a todo custo se procura eliminar do ser humano, mas que por enquanto permanece na criança, último refúgio, talvez a única reserva para o futuro. O nosso interesse pela criança não se coloca simplesmente por ser ela uma criança. A criança interessa porque interessa o ser humano. Todo e qualquer pensar sobre uma metodologia infantil deverá partir de uma didática geral para o homem (SAWAYA⁴⁷, M. A. Pereira, 1981, p. 19).

Tarkovski (1998) também acena para essa distração do homem moderno para com o poeta e sua busca pela essência, ou pela verdade, quando diz que “o homem contemporâneo simplesmente permanece surdo ao sofrimento do artista que tenta compartilhar com os outros a verdade por ele alcançada” (p. 48).

Se continuarmos a compartilhar as idéias desses dois autores – Tarkovski e Maria Amélia Pereira –, nos termos de uma visão poética reveladora do mundo, migraremos para um campo de discussão ao qual, talvez, essa dissertação não se proponha. Mesmo assim, vale a pena prosseguir um pouco mais, não nos termos de uma análise literária, porém filosófica.

A criança (e o poeta), parece ser uma criatura modelo – como no poema de Fernando Pessoa

⁴⁷ Nesta publicação de 1981, Maria Amélia Pereira usa o sobrenome Sawaya.

citado anteriormente –, reveladora de uma profundidade humana perdida. Nesse sentido, ela poderia se tornar quase um profeta, anunciando não uma profecia para o futuro, mas uma voz que ecoa de muito muito longe: quem sabe, do tempo da criação.

Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.
Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.
Ele é o humano que é natural,
Ele é o divino que sorri e que brinca.
E por isso é que eu sei com toda a certeza
Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.

E a criança tão humana que é divina
É esta minha quotidiana vida de poeta,
E é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre (...)

Fernando Pessoa⁴⁸ (Alberto Caetano).

Talvez por isso, as cantigas de roda sejam tão íntimas a elas, tão ligadas ao passado e também ao mais imediato presente. “A pessoa é sempre o presente do próprio passado” (RIOLI, s/d, p. 147). E a criança tem um passado: o influxo da vida dos pais, nove meses de gestação, uma semana de vida, seis meses de vida, três anos... Este é um passado quantitativo, mas qual é o valor do tempo? Qual é a consistência do instante? Um ano de vida, quanto vale? E além do mais, a vida não é um mergulho infundo no insondável?

Para Tarkovski (1998), o poeta é alguém revelador de verdades e profecias: o poeta é esse profeta. E para justificar esse seu pensamento cita um poema de Alexander Puchkin (de 1826), em que o eu lírico recebe a visita de um *anjo de seis asas*, que lhe arranca o *coração fremente*, e no vazio de seu *peito* coloca um *pedaço de carvão em chamas*:

(...) Fiquei como um cadáver, deitado no deserto,
E ouvi a voz de Deus clamar:

⁴⁸ Poema “Num meio dia de fim de primavera”. Disponível em:
<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/fernando-pessoa/num-meio-de-fim-de-primavera.php>> Visto em:

“Levanta, profeta, e vê e ouve,
Sê portador da minha vontade –
Atravessa terras e mares
E incendeia o coração dos homens com o verbo.”

(p. 266, aspas do original)

Em outro poema, Fernando Pessoa retoma a idéia de sua natureza profética, mesmo quando afirma se sentir com dificuldades e até com certa indisposição para a escrita:

Ainda assim, sou alguém.
Sou o Descobridor da Natureza.
Sou o Argonauta das sensações verdadeiras.
Trago ao Universo um novo Universo
Porque trago ao Universo ele-próprio⁴⁹.

08/08/2011.

49 XLVI - Deste Modo ou Daquele Modo. Poema de Fernando Pessoa. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:41Y_BI5u6tIJ:www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/fernando-pessoa/poemas-completos-de-alberto-caeiro-2.php+podendo+%C3%A0s+vezes+dizer+o+que+penso,+fernando+pessoa&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&client=qsib-win> Visto em: agosto de 2010.

4.4 AS CANTIGAS DE RODA – Uma vocação para o cuidado

UMA AULA NA FAE⁵⁰

Quando vinha pra cá hoje, pensava em como poderia me apresentar para vocês. Parece simples, chegar aqui e dizer o que preciso dizer. Porém, o que preciso dizer, é sem dúvida somente pretexto para aquilo que não pode ser dito: o essencial, o indizível, aquilo que pode ou não transparecer: a surpresa, talvez, em última instância: o imprevisto.

Quando planejo uma aula como esta, penso em tudo o que pode acontecer, cerco todas as possibilidades: imagino, projeto, tento prever. Porém, fica sempre algo em suspensão, o espaço aberto, uma vaga para alguma coisa que não posso controlar. E essa é a grande maravilha da educação: a expectativa do momento de ver vocês, do encontro, da resposta de vocês ao que venho propor. A educação se dá exatamente no encontro dessas duas liberdades: a do aluno e a do mestre. Por isso vou propor iniciarmos a aula pedindo licença, como brasileiros que somos: – Ô de casa, posso entrar? E não é nenhuma novidade na história dos povos esse pedir licença. Os indianos saúdam *namasté* (sânscrito), "o divino em mim cumprimenta o divino em você", pedindo ajuda ao Deus interior; os japoneses dizem *oneigashimazu*, se rebaixando até o chão; os italianos pedem desculpas quando dizem *scusa*, com receio de estarem atrapalhando.

Esse pedir licença ingênuo tem por traz de si uma audácia, uma pretensão – volto a dizer – ingênua, que é desejar que entre nós haja uma simpatia. E não pensem que isso não faz parte de um planejamento teórico, isso deveria ser exaustivamente exercitado. Não há possibilidade de aprendizado se não existe abertura e comunicação. Simpatia:

Atração que uma coisa ou uma idéia exerce sobre alguém.

Primeiros sentimentos de amor (Dic. Aurélio – versão eletrônica).

Existe uma palavra que talvez traduza melhor aquilo que eu desejo expressar, pelo menos na linguagem da física ou da música é assim: ressonância. Quando uma coisa é simpática à outra, significa que ela entra em ressonância, vibram juntas. E essa vibração é então amplificada.

Ressonância:

Transferência de energia de um sistema oscilante para outro quando a frequência do primeiro coincide com uma das frequências próprias do segundo (Dic. Aurélio – versão eletrônica).

Ô de casa, posso entrar?

⁵⁰ Trecho de abertura da palestra ministrada por mim na FAE – Faculdade de Educação da UFMG –, sobre as cantigas de roda, em 13 de abril de 2010; dentro da disciplina Psicologia da Educação, dirigida pela Phd. Raquel Martins de Assis.

4.4.1 ACERCA DA MÚSICA – Uma nota importante

A palavra *ressonância* é muito comum dentro do âmbito da academia de música, embora seja um fenômeno particularmente estudado na engenharia de som ou na física.

Nas escolas de música usamos também uma palavra muito próxima a ela: *consonância*, e sua antítese: *dissonância*. Servem normalmente para o estudo da harmonia e do contraponto. Contemporaneamente, *ressonância* aparece dentro da disciplina de composição, na música eletroacústica e eletrônica, dentre outras. Ainda mais freqüente, pode-se verificar o uso dessas palavras nos ensaios dos grupos de câmara e das orquestras sinfônicas, muitas vezes se referindo à qualidade do conjunto de sons realizado pelos instrumentistas ali presentes. É um fenômeno físico, em última instância. Um fenômeno do agrupamento de sons ou de vibração do som produzido pelos instrumentos dentro de um ambiente qualquer.

As orquestras sinfônicas são, talvez, o exemplo mais eficaz daquilo que gostaria de expressar nesse momento. A nossa apreciação, acerca da fruição de uma obra musical – no sentido da organização da sonoridade, da qualidade da execução artística, da integridade e excelência do conjunto de músicos e da obra em si –, muitas vezes não se apercebe do fato de que o regente, ao conduzir o grupo, não somente ajusta os instrumentos, ordenando-os segundo as exigências normais atribuídas a ele. O regente coloca em *ressonância* também os músicos, as suas vibrações internas, corporais, ressoando de uma certa forma, mesmo que metaforicamente, na mesma freqüência da música ali executada. Mas a nossa surpresa pode ser ainda maior ao percebermos que também nós, público, somos afetados por esse fenômeno físico e humanamente tão misterioso, pois ligado a sugestões íntimas da nossa natureza. Nos observamos também em outras circunstâncias, em *ressonância* com outros indivíduos,

vibramos juntos: energia e sentimentos. Temos meios de percepção sutilíssimos para nos entender, nos conhecer e nos relacionar. Karl Paulnack (2009), em discurso de boas vindas aos pais dos calouros do Conservatório de Boston (USA), afirmava que os gregos “foram o primeiro povo a compreender como a música realmente funciona”. Para eles a música e a astronomia eram “lados diferentes da mesma moeda”.

A astronomia era vista como o estudo das relações observáveis e permanentes entre objetos externos, e a música era vista como estudo das relações invisíveis, internas, de objetos internos. A música tem a vocação de nos colocar em contato com as grandes e invisíveis peças em movimento dentro de nossos corações e almas, e de nos ajudar a calcular a posição das coisas dentro de nós (Ib.).

Mesmo que o valor atribuído à música seja aproximativo e muitas vezes ineficiente, essa acepção da música como vocacionada a “nos ajudar a calcular a posição das coisas dentro de nós” se amplia, se dimensiona maior, enquanto capacidade de fazer vibrar juntos um conjunto de pessoas e suas sensibilidades interiores. Paulnack, no mesmo discurso, faz alusão ao desastre humano que foi o holocausto⁵¹ e mostra como a arte, sobretudo a música, foi peça fundamental para manter a esperança, e por isso, a energia da dignidade humana, quando cita o drama do compositor francês Olivier Messiaen, em 1940.

Tendo em vista o que a gente tem aprendido sobre a vida em campos de concentração, por que alguém em sã consciência desperdiçaria tempo e energia compondo ou escrevendo música? Quase não havia energia suficiente em um bom dia para achar água e comida, para evitar uma surra, para permanecer aquecido, para escapar da tortura. Por que alguém se importaria com música? E mais: nos campos de concentração havia poetas, músicos e artistas plásticos. Não foi apenas um único fanático como Messiaen, mas muitos, muitos outros criaram arte. Por que? Bem, num lugar onde as pessoas estão preocupadas apenas com a sobrevivência, nas necessidades mais básicas, a conclusão óbvia é que a arte deve ser, de alguma forma, essencial para a vida. (...) A arte é uma das maneiras de dizermos “estou vivo, e minha vida tem significado” (Ib.)

⁵¹ A execução, em massa, de judeus e/ou de outras minorias perseguidas, como ciganos, homossexuais, etc., durante o nazismo (Dic. Aurélio – versão eletrônica).

4.4.2 AS CANTIGAS DE RODA SÃO “A” MÚSICA DAS CRIANÇAS

As cantigas de roda são “a” música das crianças – desculpem-me o excesso –, no sentido que respondem a um conjunto maior das suas necessidades. Implica a participação integral delas, exige um posicionamento em primeira pessoa, chama, convida, indaga e espera resposta, coloca em movimento o corpo, sugere a aproximação, o toque, a liberdade, a carícia, a decisão, o desenvolvimento espontâneo da voz e fala, do canto, da linguagem, da memória, do equilíbrio motor, a lateralidade, a musicalidade, o ritmo interno e físico, a criatividade, a abertura pessoal, a auto-exposição, a dança, o movimento coordenado, a alegria, as múltiplas emoções e afetos... As cantigas de roda têm também em si outras exigências fundamentais, dentre as quais: a necessidade de um espaço adequado, amplo, normalmente um pátio, ou um terreiro, lugar de respiro, de novas sensações, de cheiros:

(...) o cheiro, numa infância,
é, se ousarmos dizê-lo,
um detalhe imenso.⁵²

Em 2001 escrevi este pequeno relato acerca da minha percepção do tempo, das cores, do movimento das pessoas e da minha atuação junto às crianças.

Quando as primeiras manhãs de julho chegaram, ainda estávamos marcados pelas festas de São João e pelos papagaios colorindo o céu. Sinal de que em breve chegariam as férias.

As últimas semanas de aula foram então diferentes. Um certo clima de despreocupação estava no ar. Sendo assim optei por ouvirmos (com os meninos maiores) a história da lagarta. É sobretudo uma história de contradição e esperança, pois os bichos da floresta ficam de boca aberta ao descobrirem que a

⁵²BACHELARD apud MACHADO, Marina M.; *A Poética do Brincar*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998, pág. 39.

comilona e preguiçosa lagarta se transformara numa linda borboleta. Para minha fantasia (na cabecinha deles tudo pode acontecer), essa é a metáfora da esperança: eu sou o que você pode ver e sou também imprevisivelmente muito mais que isso. Aquilo que transforma, transforma para o belo.

Com esta certeza de que tudo é tendencialmente para o bem, nós professores apostamos no nosso trabalho.

Cantamos muito e brincamos também. Ensinei a cantiga “Eu tenho uma linda laranja”... em que os meninos vão se virando para a janela a medida que falamos o seu nome; no final fizemos o camaleão e depois um trenzinho. Gravei da professora Carla a música da *Canjica*, de modo que nada se perca [trago sempre comigo um gravador para garantir a manutenção de cantigas populares passadas via tradição oral]. E pela primeira vez, de uma forma fluente, bonita, fizemos a “Teresinha de Jesus” com os pequenos. Tudo como nunca aconteceu. Com graça e calma. O noivo, com a florzinha no casaco, o pai, o irmão, a Teresinha que escorrega e cai. O beijo, etc.

Um belo dia isso acontece! (Relatório julho de 2001)

Talvez seja conveniente observar que o meu interesse pelos detalhes do entorno, pelo ambiente, pelas nuances do passar do tempo, das cores do dia, das plantas e também do efeito disso tudo na vida das crianças, já apontava para uma característica que me marcaria muito dentro de todo esse processo educativo com as cantigas de roda: o interesse pelas implicações, pela realização humana dentro dessa proposta com a música:

Observando os meninos, fico a imaginar o que se passa em suas cabecinhas. De repente ‘eu’ estando ali no meio da roda e os meus amigos cantando prá mim:

“Você gosta de mim ó maninha, eu também de você...”

Eu segurando uma flor que ao final da cantiga darei a quem eu escolher.

Eu sendo cuidado com um gesto de afeto, eu podendo escolher a quem dar um abraço, eu sendo escolhido.

A roda é um centro, um lugar onde todos são abraçados, onde todos são

chamados a comparar suas vidas. Os que são mais fortes e os que são mais fracos, os que estão calmos e os perturbados. O canto como forma estética da beleza, a roda como forma aglutinadora, humanizadora. (Relatório do ano de 2002⁵³).

D. Iris Costa Novaes (1994, p. 7) defende “o brinquedo ou as cantigas de roda” como uma atividade de grande valor educativo. Segundo ela, “é uma modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, se constitui num poderoso agente socializador”. Oferece-nos também uma lista com sete quesitos que poderiam ser finalidades atribuídas às cantigas:

- A. Contribuir para o desenvolvimento das coordenações sensório-motoras.
- B. Educar o senso do ritmo.
- C. Favorecer a socialização.
- D. Desenvolver o gosto pela música.
- E. Perpetuar tradições folclóricas.
- F. Proporcionar contato sadio entre crianças de ambos os sexos.
- G. Disciplinar emoções: timidez, agressividade, prepotência.

Observa ainda que “o brinquedo de roda é uma atividade indicada, principalmente, para crianças de quatro a sete anos” (Ib.).

⁵³ Texto síntese, formatado para servir de referência ao DVD “As Cantigas de Roda na Creche Felicidade”, de 2004.

4.4.3 A FORÇA DO AMBIENTE – Quintás, o âmbito; Wenger e as *comunidades de prática*

Essas indicações são, no meu modo de entender, somente uma luz miúda apontando para o grande panorama que vem a ser o contato com as crianças e as cantigas. São porém, de grande valor, sobretudo porque são exatamente o intróito de um livro dos mais belos e completos sobre as cantigas de roda que temos disponíveis no Brasil. Serve muito mais como lanterna acesa, como um farol, para encorajar quem deseja nesse vasto oceano mergulhar.

Wenger (2006⁵⁴), em sua página na internet, traz uma definição que pode contribuir para o entendimento daquilo que experimentamos, nós educadores e também as crianças, em busca da realização do aprendizado. Ele chama de *comunidades de prática*. Elas são:

Grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que fazem e aprendem como fazê-la melhor quando se interagem regularmente (tradução nossa).

Não há dúvidas de que somos um grupo com a aguda inclinação para a realização de uma certa atividade em busca do conhecimento e da satisfação de todos. Parece simples, visto que é somente um jogo ou uma canção na roda, mas não é bem assim. É preciso um ideal, uma meta, é preciso um guia, é preciso uma abertura para a troca: todos temos voz. A comunidade “constrói relacionamentos que os permitem aprender uns com os outros” (WENGER 2006): a criança quer ser ouvida! Coerezza (2002), afirma que “o brincar é a principal ocupação da criança”, é a sua linguagem singular, potente e muito direta. Bernareggi (s/d), faz coro a essa

⁵⁴ WENGER, Etienne. *Communities of practice - a brief introduction* (2006). Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>> Acesso em: 11/06/2011.

afirmação dizendo que o brincar é o *trabalho* da criança. Nesse sentido, o brincar não é mais visto como recreação, na acepção mais simplista, ou então, ao contrário, como sendo uma atividade didática. “A criança produz cultura, tem conhecimentos, tem competências. No brincar e nas brincadeiras a criança participa da construção do mundo” (DEBORTOLI, 2006, p. 81).

A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil.⁵⁵

As cantigas de roda se situam exatamente nesse âmbito: de expressão de uma “legítima linguagem infantil”. Vejam o que aconteceu certa manhã de maio:

Maio chegou com um espetáculo da natureza! Manhãs lindas de sol com um ventinho fresco demais. Para não perdermos esta ocasião, fomos fazer algumas aulas no pátio, perto da árvore e perto do beija flor.

A princípio estava receoso de sair com os meninos para o pátio, pois algumas turmas têm ainda muita dificuldade de conceber relacionamentos, ser parte de um grupinho, ouvir e esperar sua vez. Os muito pequenos têm de aprender tudo, embora tenham uma capacidade ainda inata de se fascinar com as coisas; já os maiores, por diversas circunstâncias, têm pensamentos preconceituosos e perderam os limites, são muitas vezes indelicados com os colegas e até conosco professores.

Mesmo assim, atendendo a esse apelo da realidade e do coração tomei coragem e fomos todos para fora. O que experimentamos foi uma alegria sem medidas. Com os maiores fiz jogos de concentração, memória, cantamos, rodamos o pião etc. Com os pequenos fizemos roda, cantamos e encenamos cantigas, formamos a “serpente”, tocamos violão etc.

⁵⁵ CARVALHO, Levindo Diniz. *Infância, brincadeira e cultura* – UFMG GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Agência Financiadora: CNPq. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>> Visto em 11/06/2011.

Dois fatos merecem ser comentados sobre este dia:

O primeiro foi um presente imenso da natureza. Ao cantarmos a música do beija-flor, (ao final sempre usava um assobio com o pretexto de chamá-lo), eis que pertinho de nós aparece um lindo beija-flor preto, que segundo os meninos, fazia sua casinha ali na árvore. Foi uma alegria imensa, como se faltasse um bem, uma coisa deste tamanho para uma beleza que é inimaginável.

O segundo foi acontecendo aos poucos. Estávamos cantando o “Carneirinho Carneirão”, na roda com os pequeninos. Lentamente alguns meninos do reforço, 7, 8 anos, que já foram meus alunos ano passado, foram entrando na roda com uma liberdade incrível. Certos de que eu não iria me incomodar; certos, cheios de confiança, sinal da nossa amizade.

Talvez não pareça tecnicamente palpável uma reflexão sobre as aulas de música nestes níveis, que não são medidos quanto aos aspectos musicais. Porém, me desculpem meus mestres de música: pressinto, antes de tudo, que seja melhor dar relevância à construção da pessoa. Não que a música seja somente um pretexto, mas ela não é um fim.

Deste modo a comunicação destes meninos com eles mesmos, comigo e com as coisas em volta; a percepção aguçada dos vários níveis do sensível, interior e também a percepção do outro, do fora de mim; a afeição ao que não me pertence, ao que é do outro, e isso na música é fundamental, a audição, o se colocar juntos no ritmo, na melodia, a adesão às propostas de um mestre, tudo pode nos parecer muita coisa ao mesmo tempo. Mas o homem é complexo e possível. (Maio de 2001)

Hanks, no prefácio do livro *Situated Learning* (WENGER & LAVE, 1991, p. 16), ao comentar sobre as comunidades de aprendizes, afirma que “aprender é um processo que se coloca num âmbito de participação” [participation framework], não numa mente individual. A aprendizagem é distribuída entre os co-participantes.

Enquanto o aprendiz pode ser o indivíduo transformado mais dramaticamente pela crescente participação num processo produtivo, é o processo amplo que é lugar e a precondição para essa transformação. Como os mestres se transformam ao interagir como co-aprendizes e, por isso, como as habilidades sendo dominadas mudam durante o processo? (Ib., tradução nossa)

Debortoli (2006), parece responder a essa pergunta quando faz uma pequena lembrança da sua infância enquanto criança aprendiz de tudo e a sua atual condição de professor: ainda

aprendiz.

As brincadeiras sempre fizeram e fazem parte da minha vida. Na minha história de brincadeiras está grande parte do que eu me tornei (p. 78)

Como professor, busco estar envolvido com crianças. Preciso delas (das brincadeiras e das crianças) para melhor me compreender como adulto. As crianças fazem renascer em mim o direito e o desejo da fantasia, da imaginação, dos projetos de transformação do mundo e de mim mesmo (Ib.).

O mesmo Debortoli, nesta ocasião, não está fazendo uma alusão pontual às cantigas de roda. Aqui ele trata dos brinquedos e brincadeiras da infância, da qual as cantigas de roda fazem parte. De uma forma franca o autor expõe as contingências humanas que vem a tona no instante em que está ocorrendo o brinquedo, ou no nosso caso, as cantigas.

Nas brincadeiras se aprende e são incorporados conceitos, preconceitos e valores. Nelas se expressam nossas múltiplas belezas, como também as mais sutis e grotescas mazelas humanas e sociais. Expressões humanas como a competição, a cooperação, a violência, a brutalidade, a delicadeza, o sentimento de exclusão e inclusão de mim mesmo e das outras pessoas, a burla e os combinados coletivos, o respeito e o desrespeito, aparecem de forma contraditória.

Reproduzo alguns desses valores até hoje, outros eu reelaborei, como aos poucos reelaborei minhas formas de ser e estar no mundo, dando novos significados aos conhecimentos que a cada dia redescubro e partilho (Ib. p. 78).

As comunidades de prática (WENGER & LANE, 1991), oferecem um *âmbito de participação*, isto é, um lugar onde os participantes interagem entre si e trocam experiências, conhecimentos, afetos; são membros atuantes de um processo aberto, onde o mestre além de doar a si mesmo e seus conhecimentos, também aprende:

É a comunidade, ou pelo menos esses participantes no contexto de aprendizagem, quem “aprende” sob essa definição. A aprendizagem é, por assim dizer, distribuída entre os co-participantes, não o ato de uma só pessoa (p. 15. Aspas do original).

Seguindo um outro viés, fundamentado em estudos de filosofia, teologia e arte, o humanista

Alfonso López Quintás (1928 -), preocupado com a formação ética e humana dos jovens e adultos, sugere, citando Carballo, que o homem é um “ser de encontro” (Apud BRANDÃO 2008, p. 255), e que ele “constitui-se, desenvolve-se e se aperfeiçoa realizando encontros com as realidades circundantes” (Ib.). Ele chama *âmbito de realidade* essas realidades ou acontecimentos que pressupõe um campo de interação. Para o autor, esses âmbitos são: “1) as pessoas, seres que não estão delimitados como os ‘objetos’; 2) as realidades que não são pessoas, nem objetos; por exemplo, um instrumento musical⁵⁶,” 3) o encontro entre as duas realidades *ambitais* anteriores. São âmbitos de maior envergadura, como por exemplo o encontro entre o homem e a mulher: o casamento. No casamento, marido e mulher se comprometem a criar um lar,

um campo de jogo, de encontro, de ajuda mútua e desenvolvimento pessoal. Este lar é, rigorosamente, um âmbito de realidade. Os âmbitos de realidade não são produto de um trabalho fabril, mas sim, fruto de um alargamento de duas ou mais realidades que são centro de iniciativa e agem com liberdade ou, ao menos, com certa capacidade de reação (p. 258-259).

Essas definições me são muito caras, no sentido que nos ajudam a esclarecer o fenômeno singular do encontro, seja entre seres humanos entre si, seja entre seres humanos e essas múltiplas realidades e objetos. De fato, as cantigas de roda são oportunidades geradoras de situações privilegiadas de encontro.

OS PRIMEIROS DIAS DE AULA.

Gostaria de contar uma bela história com todos os sabores, aromas e cores; mas me pego tão ansioso que hoje acho que não sou um “bom” escritor. É que me aconteceu uma coisa tão bonita que desejo contar tudo de uma vez só. Queria que todo mundo

⁵⁶ Segundo Quintás: “Todo pianista sente que cada piano responde à sua ação sobre ele de forma peculiar, de modo que se estabelece entre ambos um fluxo de influência mútua, uma *experiência reversível* ou *de dupla direção*” (p. 259). E ainda: “Ao entrar em relação de jogo com o piano, este deixa de estar fora de mim; une-se a mim num mesmo campo de jogo; no campo de jogo artístico que é a obra interpretada” (p. 257).

pudesse presenciar o desabrochar de um “raminho samambaia”, o germinar de uma rosinha, o desvelar de uma criança.

A turma da Jaqueline (maternal 2) já me conhece um pouco, seja pelos meus passeios pela creche, seja porque sempre quando fazíamos a aula no pátio eles se agregavam à nós. Portanto, apesar da novidade de termos uma aula só pra eles este ano, eles de certa forma já estão acostumados comigo. Porém tem-se sempre novatos e dentre esses estava lá uma menina que deve ter entrado na turma mais pro final do ano passado. É que de verdade eu não a conhecia. E como sempre faço com os novatos, pergunto os seus nomes e digo o meu. No final da aula eu os chamo para me darem um abraço ou algo parecido. Mas só de perguntar o nome da “Samira” ela começou a tremer e a chorar. Evidente que não era só timidez. Alguma outra dificuldade certamente ela tem, e nesses casos eu procuro ser muito delicado mesmo.

Falei pra ela:

– Samira, vem me dar um abraço!

E ela balançou a cabeça dizendo não.

– Amanhã você me abraça? Disse.

E ela balançou a cabeça de novo e disse não.

– E semana que vem, você me abraça?

Negativo.

– E ano que vem você me abraça?

Claro que não.

A Jaqueline então me disse que o professor de capoeira a um ano tenta a mesma coisa e não conseguiu nada.

Bem, eu sempre me entristeço muito quando vejo uma criança assim sem alegria. Porque não é só hoje ou durante uma semana. Certamente isso é ou está sendo o seu estado de ânimo habitual. Como uma criança pode viver apagada? Ou ela está doente ou então está desacompanhada. Uma criança sempre se diverte, mesmo sozinha, a menos que esteja abandonada, humilhada, não amada.

Enfim, despedi-me da turma e ia embora, mas quase não consegui porque de um pulo os meninos foram chegando e começaram a me abraçar e beijar.

Nesse instante me veio chegando a Samira com seus olhos molhadinhos e de mãos dadas com a professora e me deu um forte abraço. Perguntei pra ela se queria me beijar e ela disse que não. Virou-se e foi embora pra lá.

Que surpresa!

Que surpresa! (fevereiro de 2008)

Que força é essa que faz a criança, a pessoa, em suma, mover-se e vencer as suas grandiosas resistências interiores?

A resposta humana, a verdade humana produzida por aquela aula é de fato libertadora. Mesmo escorada pela professora, como um doente que se sustenta num bastão, a criança avança, reconhece ali uma grande oportunidade, gerada talvez por uma atração irresistível, alavancada pela força, pelo efeito das nossas presenças ali. Um espetáculo de restauração da dignidade. Fomos feitos para isso, feitos para estarmos abertos, livres diante das provocações da vida. Liberdade é o mesmo que felicidade, e neste sentido: é adesão ao ser das coisas, abertura sem limites (GIUSSANI, 2001, p. 118).

Mas isso acontece se existe o mestre, alguém que se implica com a pessoa e sua demanda. Muitas pessoas viram, mas somente uma topou um confronto. É um confronto com uma criança de 3 anos, com uma linguagem apropriada e dentro de um âmbito, de um contexto muito especial. Exige uma aproximação e um olhar agudo para a criança, sem preconceitos e sem armadilhas pedagógicas. São duas humanidades.

“Imagino o seu esforço interior, a força que ela deve ter feito para não decepcionar aquele homem em uma situação humana tão atraente. É uma luta de gladiadores, de forças interiores gigantescas: o desejo e a negação da vontade. E ela é uma criança de 3 anos [estive pensando]”.

Mas aquela aula, aquela turma, aquele ambiente, aquele conjunto de coisas, aquela professora ali naquele momento: tudo isso junto é um caldeirão de conjunturas que deram suporte à criança: âmbito. São as circunstâncias, as grandes oportunidades que nos são oferecidas tantas vezes. A criança, embora usando efetivamente a razão, não racionaliza, no sentido de

problematizar uma evidência. Ela se entrega ao se sentir mais ou menos segura. É o mergulho no abismo. Lanço-me a partir de uma evidência. Giussani chama isso de *certeza moral* (2000, p. 37-42). Outra vez:

O canto como forma estética da beleza, a roda como forma aglutinadora, humanizadora (Relatório do ano de 2002).

De fato, se de um lado podemos delinear objetivos e público alvo, acertando pouco ou muito, analisando e compreendendo atitudes quanto ao desenvolvimento da criança, às suas necessidades psicofísicas e também afetivas, isso ainda é somente uma pequena agulha, a ponta desse enorme iceberg que é o universo da cultura da infância na qual as cantigas de roda se situam. Seria nulo não pensar na beleza e na riqueza dessa proposta. Ousando ainda mais, e aqueles que são pais ou professores poderiam fazer voz junto comigo: seria nulo não pensarmos na doçura, na delícia que é fazer parte dessa roda. Manuel Bandeira sabendo disso escreveu na contracapa do livro da D. Íris Costa Novaes (1994):

Brincando de Roda traz a letra e a melodia de todas essas inefáveis canções que foram o encanto da nossa meninice, e que para mim, especialmente, representaram o primeiro contato com a poesia, marcando-me para sempre (...)

4.4.4 UMA CADÊNCIA PRÓPRIA – notas do folclore

Um aspecto importante do trabalho feito com as cantigas de roda é a informalidade. As cantigas têm uma forma de transmissão que é aquela da cultura popular, bem definida pela pesquisadora Cáscia Frade (1997):

Finalmente a cultura popular, configurada sobretudo pela forma de transmissão, absolutamente empírica e à margem dos sistemas formais de ensino. Seu estabelecimento vai se dar através das relações familiares, de vizinhança ou de compadrio, e a aprendizagem ocorre por meio de uma participação contínua, rotineira, absolutamente interativa. Não há, conseqüentemente, delimitação de espaço para sua emergência: sucede no âmbito da casa e da rua, nos clubes e praças, na igreja e nos bares, nos escritórios e nos quartéis (p. 21).

Essa informalidade faz parte, exatamente, de uma maneira de viver e entender a vida. As cantigas de roda existem para todos e está, mais que nunca, muito difundida nos nossos dias – o que não significa que está sendo utilizada de forma interessante, pois há todo um aspecto comercial envolvido. Porém existe uma cadência, um tempo existencial, um temperamento ou como falamos nas escolas de música, um caráter, que é, de um lado, múltiplo, mas, sobretudo muito peculiar às cantigas. É um temperamento, como disse antes, em que a pressa, a afobação moderna, as nossas correrias e ansiedades não podem penetrar. É o tempo da criança, que nada tem a ver com o nosso pensamento racionalista. Embarcar nessa cadência – nós que já não conseguimos nos abster da pressa e da racionalização –, é um mergulho no compasso daquilo que alguns estudiosos e também brincantes chamam de *cultura da infância*.

A cultura da infância pode ser entendida a partir da constatação de que a criança é um ser gerador de conhecimento e cultura próprios, possuidora de uma linguagem particular que se expressa no brincar espontâneo, atividade essa que “contém os princípios fundamentais da liberdade e da bondade” (PEREIRA, 2009).

A riqueza desse fenômeno, capaz de transportar as pessoas para um estado físico e mental mais próximo e adequado do universo infantil, nem sempre é percebida pelos educadores que trabalham nas instituições de ensino. As perguntas: “Porque você faz isso? Porque você usa a roda e as cantigas?”, muitas vezes não são adequadamente respondidas, mesmo sendo claro para todos que as crianças aderem às propostas com entusiasmo e alegria. Normalmente percebemos que o *fazer* é intuitivo, e sem as implicações justas. O que pode decorrer de uma situação como essa é exatamente um enfraquecimento da proposta. Sem a constatação da sua relevância, a proposta se perde ao longo do tempo. Geralmente o que vemos, é o educador que tem menos cultura erudita ser aquele que mais brinca com as crianças. Mas o escândalo nem é esse, o escândalo seria dizer que aquele que menos detém o saber é exatamente aquele que mais poderia compreender o universo da criança, é aquele que mais seria capaz de responder às suas demandas, é aquele que mais companhia faz a elas... Mas, como disse antes, sem as razões adequadas, o *fazer* se dissolve no tempo. Numa carta escrita via e-mail, a educadora italiana Stefania Barbieri⁵⁷ (2010) me dizia:

Muoversi in un certo modo con i bambini non può essere basato solo sull'istinto ma deve avere delle ragioni, e quando le ragioni sono date diventano metodo educativo.

Agir de uma certa maneira com as crianças não pode ser baseado somente no instinto, mas deve haver as razões, e quando as razões são dadas se tornam método educativo (tradução nossa).

A proposta de ir em direção ao pátio, ao sol, à sombra fresca, e ali naquele ambiente vivenciar um jogo interessante, uma cantiga, um jogo de mãos, ou mesmo um tempo livre para brincar, se torna método educativo, se torna prática educativa, se torna momento excelente para a observação (COEREZZA, 2002), se torna ocasião privilegiada para encontros humanos, para troca de “afetos e desafetos”, enfim, se torna prática pedagógica refinadíssima, se somos capazes de justificá-la e julgá-la.

⁵⁷ Amiga de longa data da Rosetta Brambilla e voluntária nas Obras Educativas Padre Giussani.

Mas isso nada tem a ver com a *eruditização* da prática educativa. O que vemos atualmente, dentro das universidades, é uma debilidade de ação, uma fraqueza da experiência onde a dieta conceitual não dá espaço para o conhecimento do verdadeiro objeto de estudo. Recentemente, ao dar uma palestra para estudantes de pedagogia, um aluno me dizia: “na medicina, ao fazer uma autópsia, os professores dizem *peças*, ao se referirem as partes do corpo humano”. Uma outra aluna dizia estar preocupada, pois estava sendo ensinada a não se envolver afetivamente com os alunos, pois corria o risco de se desvirtuar das técnicas pedagógicas, numa clara afirmação de um tipo de mentalidade muito comum entre nós. O aluno é somente uma espiga num campo de trigo, sem individualidade, “vê-se a uniformidade, quando cada criança tem o direito de ser olhada pessoalmente” (COEREZZA, 2002); a pessoa é uma fração numérica.

As teorias não são um problema em si. A afirmação do conhecimento não pode, no entanto, sobrepor à experiência.

Outro aspecto acerca da cultura popular, citado por Cáscia Frade (1997), é aquele da “dinâmica da cultura”, em que os músicos se apropriam de temas folclóricos para desenvolverem peças musicais normalmente elaboradíssimas, riquíssimas e muitas vezes de execução complexa. É a chamada “apropriação”, “empréstimo” e “reinterpretação”. “No campo da música temos exemplos clássicos como “As Cirandas” de Heitor Villa Lobos” (p. 21-22, aspas do original). Ao se apropriar das cirandas brasileiras, das cantigas de roda, o maestro Villa Lobos quis fazer uma homenagem à nossa cultura; e assim maravilhosamente o fez. Não há dúvidas quanto ao requinte e a beleza das suas obras, mas elas não cumprem mais aquele destino de “cultura produzida pelo povo, para o próprio povo” (FRADE, 1997, citando CALDAS, 1986).

Michahelles (s/d) afirma que:

As manifestações folclóricas nascem dos impulsos criadores, tanto individuais como

coletivos. (...) De mão-em-mão, de boca-em-boca ele se faz: cada um improvisa, recria, deixa a sua marca, introduz novos padrões.

As cantigas são deveras provocativas, desde a formação da roda. Têm um atributo humano peculiar, implícito, quase obrigatório já na sua origem. Não se brinca sem querer. E a vontade, exercitada desde o começo, é elemento próprio de abertura física e psicológica. Não se pode esconder o rosto na roda, devemos normalmente nos dar as mãos, e o caráter das cantigas nos baila, nos move em direção à gênese humana, tão fácil para as crianças, tão difícil para nós adultos. “Dar as mãos é, precisamos admitir, uma coisa prazerosa, por isso, uma criança procura um amigo” (COEREZZA, 2002, p. 07).

Por isso também, entendo o drama daquela aluna de pedagogia que se via sem saída para a questão da performance em sala de aula. Ao deslocar a sua afetividade e ao propor atividades sem o seu comprometimento pessoal, conteúdos fundamentais daquilo que está inclusive na sua formação profissional são também colocados de lado.

4.4.5 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MUSICOTERAPIA em conversação

Neste capítulo, faço uma apreciação de alguns relatos a partir da revisão de literatura sobre determinados conceitos, preocupações e experiências de um campo de pesquisa que a meu ver está muito próximo à minha prática com as cantigas de roda. São excertos de teses, monografias e artigos do domínio da *musicoterapia*, especialmente dedicados às cantigas de roda ou a seus similares. Esses textos me surgiram a partir de pesquisas feitas inicialmente em busca de estudos sérios que pudessem me apoiar na leitura dos casos registrados nos relatórios. Pouco a pouco fui percebendo como a musicoterapia me trazia luz e compreensão.

Em um dos meus relatórios, dediquei-me a contar a história da menina que em uma das aulas representou a princesa da cantiga “A Linda Rosa Juvenil”. Conto neste relatório que a linda rosa juvenil era uma princesa que foi amaldiçoada pela feiticeira, pois ela, não fora convidada para a sua festa de um ano e furiosa apregoou uma terrível maldição: a princesa iria se ferir com a roca do tear logo que completasse 15 anos e então adormeceria para sempre, a menos que um príncipe se apresentasse beijando-a, quebrando assim o feitiço⁵⁸.

Era de tarde: sala do segundo período da creche Jardim Felicidade. Não me lembro de todos os detalhes, nem o ano em que isso se deu, mas ocorreu-me agora que logo após a bruxa espetar o dedo da princesa, esta se deitou e *adormeceu* no chão frio da sala de aula [talvez essa lembrança me tenha vindo à memória exatamente pelo detalhe do desconforto ao qual essa criança se submeteu]. Era um prazer, mas também um esforço para ela, ficar ali deitada no chão da sala esperando a chegada do príncipe. Porém, essa história foi embargada. O príncipe não quis beijá-la, não quis se ajoelhar e desistiu de participar. O que se sucedeu foi muito

⁵⁸ História “A Bela Adormecida”, série *paraíso da criança* V. Ed. Edelbra, RS (s/d).

triste: a princesa se derreteu em lágrimas, sentiu-se rejeitada e não suportou tal abandono. Ali mesmo no chão permaneceu recolhida, soluçando... Mas o fato foi também muito clarificador.

Parece-me relevante o fato da criança ter se ressentido. Não se tratava de um teatrinho sem comprometimento, como um passatempo. Não é assim que as crianças enxergam. Ela, no jogo de representação, foi declaradamente rejeitada no momento exato em que se sentia destaque dentro da sala de aula, junto aos seus colegas. A representação na infância tem essas qualidades da vivência veraz do brinquedo. A criança brinca para se divertir, para se expressar, para entender, e exatamente entende porque brinca com franqueza, com sinceridade. Um erro na condução desses conflitos pode ser deveras penoso para a criança.

Benita Michahelles (s/d), nos faz companhia nessas proposições, acerca das cantigas de roda e do brincar espontâneo, quando afirma que “algo precioso se processa. Trata-se de um movimento de entrega, de alegria e de intensidade vital” (p. 2).

É um movimento que faz parte dos seus esforços de compreender o mundo, e que a torna capaz de lidar com problemas até complexos e que muitas vezes tem dificuldade de compreender (p. 3).

A participação nos jogos, nas representações, é um ato voluntário no contexto das nossas aulas: a criança toma parte se assim o desejar. Uma outra particularidade é que não objetivamos ensaiar *para* apresentações, o brinquedo não tem a função de ser uma peça teatral. Por isso, as personagens são sempre variadas, e ao longo dos dias geralmente vão se alternando. Neste dia, convidamos duas crianças que se dispuseram a representar livremente. É impossível prever quais serão as suas atitudes. Mas é sabido que situações como essas podem acontecer. Portanto, a nossa postura foi aquela de não valorizar em demasia nem a recusa do príncipe, nem as dores da princesa. A vivência desse tipo de conflito, tais como a frustração, a dor e a perda, faz parte da nossa experiência humana e é importante para todos não nos

escandalizarmos com isso. É uma riqueza poder vivenciá-lo dentro de um contexto educativo, mas sobretudo sensível. A princesa, e também o príncipe, se sentiram olhados, cuidados exatamente porque estávamos ali com eles. Por isso, logo encontramos outra criança que representasse o príncipe até a conclusão da história.



Ilustração 5. Representação da “linda rosa juvenil” no pátio da Creche Jardim Felicidade (dezembro, 2000).

Usando um pouco a nossa imaginação e nos transportando para a cena acima mencionada, podemos identificar, mesmo que de forma subjetiva, uma série de implicações ali existentes. A criança chora e continua deitada no chão, recolhendo-se, guardando-se dentro de si. Expressa seus sentimentos e a sua posição perante a turma através da voz e do corpo. É a sua linguagem única.

Ela vive, nesta circunstância, um estado de suspensão, isto é, vive a espera do cumprimento do jogo musical e dramático. A história tem várias sessões que conduzem os participantes numa “epopéia” que teria o seu desfecho exatamente no beijo e na dança final dos noivos, em que a música chega ao seu vértice tanto em intensidade quanto em andamento. Portanto, não é de se

espantar que o príncipe tenha se sentido intimidado pela grande pressão e expectativa de todos nós ali presentes, e também, que a princesa tenha se sentido refutada, visto que essa atitude poderia ter múltiplos significados para ela. Um deles, muito provavelmente, seria pensar que o príncipe não lhe sentia afeto. Coerezza (2002), afirma que “não é simples para uma criança ficar no meio [da roda], isso também é um novo passo que ela tem de aprender; aprender a confiar em si mesma”.

Mas observemos como e porque situações como a descrita acima podem interessar à musicoterapia, e desta forma nos iluminar quanto às manifestações das crianças. Começemos com a verificação das qualidades musicoterápicas das cantigas de roda.

Em sua monografia, dedicada ao estudo das cantigas de roda na musicoterapia, Michahelles (s/d), enfatiza os "três níveis de manifestação, de inscrição de um conflito" (FREGTMAN, 1989, p.48). São eles:

- 1- Linguagem corporal (gestos, posturas, trejeitos, tipos de movimentos...),
- 2- Linguagem sonora (sons, silêncios, entonações, melodias, ritmos...), e
- 3- Linguagem verbal (o discurso do paciente).

Para ela, ainda citando Fregtman (1989), “ao trabalhar com a expressão integrada destas linguagens, o musicoterapeuta resgata o papel e a importância do corpo e os seus sons no processo terapêutico”. Buscando ressaltar as propriedades que se manifestam nas cantigas de roda, Michahelles dedica-se a apontar, em pormenores das letras, das melodias e da rítmica toda essa riqueza expressiva, onde o corpo, a voz, a alma, juntamente com toda a força da roda, das pessoas, do entorno, da natureza, se confluem em energia transformadora.

Sobre o primeiro nível, o da linguagem corporal, Michahelles afirma, citando Gerwitz (apud. RUUD, 1990), que “a catarse é um elemento de grande importância no processo terapêutico. Ela pode ser provocada pela atividade física, verbalização ou fantasia”. E ainda:

"(...) a relação da Musicoterapia com a catarse existe em todas essas três modalidades de expressão" (ibid., p.43, 44). Com referência a catarse pela atividade física, a dança é apontada por este autor (ibid.) como um excelente agente. Ela propicia liberação e a ‘ventilação dos sentimentos’ através de padrões de motilidade. (aspas e parênteses do original)

Para Michahelles (s/d), as cantigas de roda apresentam grande variedade de coreografias em que os participantes são convidados a rodar, a rebolar, a sambar, remexer, requebrar, a mover a cabeça, ajoelhar, bater palma e pés, a pular, a correr... a gritar, “e outras variações mobilizadoras do corpo todo, e, por consequência, também da emoção”.

O corpo que dança é também o corpo que necessita de afetos e toques físicos. Eis aí outra riqueza das cantigas que são apontadas pela musicoterapeuta como essenciais no processo curativo de certos casos. São convites ao abraço, ao laço, ao beijo, ao toque, ao “contato corporal e a troca de afetos”, que “ocorrem de forma natural e prazerosa dentro da segurança dos limites das próprias brincadeiras”.

Michahelles também aponta outro predicado muito freqüente nas cantigas, que é aquele de favorecer a singularidade do participante, seja destacando-o no centro da roda, seja dando a ele a possibilidade de escolha entre os outros participantes. Vejam como as cantigas são sugestivas:

Este destaque se dá: ao escolher uma outra criança para ser o seu par: "sozinha eu não fico, não hei de ficar, porque tenho a fulana para ser meu par!..."; ou para mostrar afetos e desafetos: "..entrai entrai ó linda roseira, fazei careta pra quem não gostais e abraçais quem gostas mais... " (aspas do original).

Quanto ao segundo nível de manifestação, o da linguagem musical (sonora), a musicoterapeuta cita Henriqueta Braga (1950), que define as cantigas segundo a rítmica, a melodia e a harmonia. Para Braga, a grande maioria das cantigas se apresentam (...) “em compasso binário simples, ritmo anacrústico e terminação masculina, havendo presença expressiva de síncopes”.

Quanto ao aspecto melódico, o modo maior é o mais frequente. Normalmente nas cantigas predominam movimentos intervalares de segunda e terça, com saltos ascendentes muito frequentes de quarta (dominante/tônica).

Quanto à harmonia, Braga (Ib.) sugere que:

(...) sendo a voz humana o principal instrumento de execução deste tipo de canção, o acompanhamento harmônico é menos típico. Porém, a harmonia implícita neste tipo de canção é sempre a mais simples possível, em geral sobre o I, IV e V graus da escala acompanhando as tensões e cadências da melodia.

Michahelles também ressalta em sua monografia que os aspectos musicais apresentados nessas cantigas são reflexos e também indutores da própria estrutura do jogo, da brincadeira cantada e muitas vezes falada. São estimuladores dos movimentos primários do corpo, com gestos simples e sem grande extensão, como os movimentos melódicos acima citados, com saltos curtos e densos movimentos em graus conjuntos; têm grande vivacidade e luz, como os modos maiores e as síncopes; traduzem um aguçado descompromisso com a sintaxe e também com as modulações, sendo essas pobres do ponto de vista harmônico, ricas, por outro lado, cheias de vitalidade e emoção, adequadas ao que se propõem.

A propósito do terceiro nível de manifestação, o da linguagem verbal, Michahelles cita Veríssimo de Melo (1985), que dispõe em cinco grupos as cantigas “de acordo com o espírito e o estado de ânimo: amorosas, satíricas, imitativas, religiosas e dramáticas”.

Para a autora, as cantigas amoras têm uma forma muito singular de abordar as questões afetivas.

Ora contendo singelas declarações de amor: "...quem gosta de mim é ela quem gosta dela sou eu!..."; "...você gosta de mim, ô morena, eu também de você ô morena..."; ora contendo expressões de saudades e falta do ser amado: "...Periquito Maracanã, perdeu a sua Iaiá, faz um dia faz um ano que eu não vejo ela passar..."; ora falando em casamento "...vou pedir ao seu pai, ô morena, pra casar com você ô morena..." (aspas do original)

Novamente, ressalto que as cantigas, especialmente as amorosas, se dirigem ao indivíduo, isto é, têm um endereço certo, definido, o rosto único e particularíssimo da criança que está em posição de destaque ou da pessoa amada que naquele momento está sendo lembrada. Neste sentido, não é incomum verificar uma atenção clara ao vínculo entre os participantes do set musicoterápico e em especial entre paciente e terapeuta (CHAGAS, 2006, 2007).

Em seu relato acerca do atendimento a uma criança [Menina, assim como foi chamada. Sete anos, diagnosticada como autista], Chagas (Ib.), descreve de maneira particular a sua preocupação em criar vínculos afetivos, laços que pudessem abrir os canais de comunicação entre elas, chegando a descrever como se deram as primeiras aproximações e sobretudo a intensa ligação criada a partir do toque físico, do contato de pele:

Ela, então, levanta seu braço e cuidadosamente toca o meu rosto. Um movimento tão lindo, tão comum nos bebês, mas que neste momento cresce de significado. É Menina quem me toca, descobrindo-me, descobrindo-se. Com a mão espalmada no meu rosto, olha. A princípio olha para trás; é grande a espasticidade no pescoço (Ib.).

A partir dessa data, muitas vezes compartilhamos momentos de contato que foram, gradativamente, se tornando mais freqüentes, mais longos e vinculados (Ib.).

Mas esse é o olhar de uma musicoterapeuta, e isso tem implicações quanto às particularidades da terapia, isto é, uma análise às respostas sonoro/musicais do paciente.

Menina e eu vivemos, durante as sessões, muitos momentos de intensa experimentação cinética; explorações do movimento e do contato, a maioria das vezes acompanhados

de expressões sonoras ou improvisações sonoro-musicais. Nessas experiências, eu sempre enfatizo o ritmo de seu corpo em movimento (Ib.).

A primeira manifestação cinética desta cliente nas sessões é o seu caminhar. Os movimentos sempre estão presentes: movimento de pernas, pulos no rolo, danças... (Ib.).

Assim como se estabelece um vínculo entre nós, uma comunicação maior também se estabelece. Conheço seus códigos, e ela conhece os meus. Ela reconhece as músicas que compomos nas sessões e gosta delas (Ib.).

Se as canções amorosas favorecem o vínculo, os sentimentos, o toque amoroso, o mesmo podemos dizer das cantigas satíricas. Estas, em certo sentido, são como que o outro lado da moeda, espaço para o exercício da crueldade, do bom humor, da zombaria, da ironia, mas, sobretudo, têm um mesmo e único escopo: o cuidado, o vínculo, o prazer; bem como em canções como "atirei o pau no gato" ou "Tengo, tengo, tengo, ó maninha, é de carrapicho, vou botar Fulana, na lata do lixo" (MICHAHELLES, s/d).

Michahelles (Ib.) destaca também que as cantigas imitativas são as mais simples. São aquelas em que o participante é chamado a obedecer ao comando sugerido pela cantiga. São fáceis para nós adultos, mas são muito atraentes para as crianças que estão descobrindo a si mesmas e o mundo. Segundo a pesquisadora (...) "elas trazem em seu texto claras propostas de movimentos, a partir das quais os participantes de fato imitam bichos", objetos do cotidiano, profissões, etc.

Sobre as cantigas religiosas e dramáticas, a autora é muito breve. Destaca algumas referências nas quais esses temas são abordados principalmente através de suas letras. Dentre as cantigas religiosas, cita: "Capelinha de melão", "Vamos maninha vamos", "Senhora Dona Arcanjila". Quanto às dramáticas, destaca: "O baú" e "A Machadinha".

4.4.5.1 ALGUNS RELATOS ESCOLHIDOS – uma consideração

Dos tantos casos vividos por nós dentro do ambiente das Obras Educativas Padre Giussani, destaco três, em que podemos verificar sinais claros da força moduladora da música. No primeiro deles, ocorrido com crianças de aproximadamente três anos (1º. período), relato o nosso início de contato. No segundo, destaco uma aula do terceiro período (5, 6 anos), em que a música, a partir de uma nossa proposta, possibilita a reinserção da criança ao grupo. No terceiro descrevo uma aula numa classe mista, em que uma criança se apresenta livremente para solucionar um percalço. No momento em que aconteceram estes casos ainda não me havia ocorrido qualquer contato mais efetivo no tocante aos procedimentos musicoterápicos e à sua crença na música enquanto possibilidade terapêutica. Vale ressaltar ainda a percepção cada vez mais nítida da importância da figura adulta como proponente, observador atento e participativo dessas circunstâncias educativas.

GILMARA ÍRIS

Esta sexta feira foi o primeiro dia de aula na Creche Gilmara Íris – março de 2009. Um certo ar de novidade, de surpresa, de curiosidade já estava reinando quando cheguei. A piscina estava armada do lado de fora da creche e era sinal claro de que o dia estava fervendo. Hoje vai ter banho de piscina para todos!

Quem estava me *escoltando* gentilmente, me apresentando tudo e todos era a Lúcia – pedagoga –, que fazia também a função de fotógrafa. Para as crianças e também professores dessa creche tudo é novidade. Essa será a primeira oficina de arte que eles terão. Essa será também a primeira vez que eles se relacionarão de forma sistemática com uma figura do sexo masculino dentro do espaço da escola. Pode parecer uma coisa sem relevância para muitos, mas não o é, de forma alguma. Essas crianças passam a maior parte do seu tempo dentro da creche. Serão quase seis anos de existência vividos ali naquele espaço durante a sua primeira infância. A volta pra casa no final do dia nem sempre é garantia de reencontro com o pai. Isso porque, nas relações conflituosas que existem aqui nas favelas da nossa cidade, o que ocorre frequentemente é a ausência da figura paterna. Por muitos motivos – dentre os quais o tráfico de drogas, o

alcoolismo, a violência, a dissolução do casamento e o abandono –, a referência materna é sobrepujante.

Portanto, não é de se estranhar que a primeira coisa que aconteceu quando cheguei à turma do primeiro período (3 anos – educadora Adriana), tenha sido um misto de atração e medo: acho que eles ficaram com medo de mim e, principalmente, da caixa grande do violão. Falei bom dia e duas crianças começaram a chorar. A Adriana me disse que eles estavam com uma expectativa enorme para me conhecerem.

Fui chegando e pouco a pouco mostrando pra eles que eu era amistoso: com palavras, perguntas e é claro, com o pandeiro.

Cantei pra eles a “salada saladinha”:

Salada saladinha
Bem temperadinha
Com sal, pimenta malagueta
Bota fogo!!

Aí eles cantaram pra mim, com muito entusiasmo, a música do patinho, que dizia:

Um patinho nadando na lagoa
Ele grita: – ai que água boa!!

Música muito linda que mostra mesmo como é gostoso tomar banho de piscina e brincar com a água. Eles estavam contentes porque hoje era dia de banho de piscina e o Caíque disse que iria comprar uma *cueca* pra eu tomar banho de piscina com eles. Eu gostei demais, pois foi um sinal muito positivo: eles já estavam me convidando para juntar-me a eles.

Mas a coisa mais especial estava para acontecer: foi quando eu peguei o violão. Foi uma *cena de cinema*! Seus olhos, o silêncio, a comoção. Eu dedilhava lentamente uns acordes, e o som foi colorindo o ar, a sala. Eu nunca havia presenciado algo assim. As suas feições, os seus rostos foram se derretendo de “ternura”. Então cantamos: “o Caíque não lava o pé” (a música do sapo), bem baixinho, sem gritar. E de novo o tema da água veio à tona. E o Caíque falou: – Agora a Dani; e outro, e outro.

Chamei então um por um para brincarmos de “cadeirinha de fonfon”.

Cadeirinha de fonfon
Pra jogar neném no chão.

Veio o Cauã e nós começamos: *cadeirinha de fonfon...*

O jogamos para o alto e o seguramos no colo. Ele então olhou pra mim com um olhar profundo e, com suas mãos, começou a acariciar-me a barba. Negou-se a sair do meu colo. Encontrou ali

alguma segurança e conforto. Eu permiti, esperei; a turma toda esperou. Quando olhei de lado, vi que a Adriana estava chorando. Depois ela me contou que o Cauã havia perdido a mãe a poucos dias, por envolvimento com o tráfico de drogas.

Pausa...

Fomos então (eu a Lúcia), para outra sala: turma do terceiro período.

O meu relacionamento com a turma não começou efetivamente com palavras. A confiança que me foi concedida por ela foi conquistada através da linguagem musical. Sem palavras nos entendemos, percebemos as nossas intenções e experimentamos uma unidade quase instantânea, uma correspondência facilitada pela proposição mútua dos nossos sentimentos e das nossas verdades. O professor propõe e espera. Dá espaço para a troca, para a reverberação, para a amplificação da experiência. O gesto musical é dialogal, não é impositivo, é justo, pois é universal, e as crianças cooperam reconhecendo-o e se apoderando dele. “Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo” (SWANWICK, 2003, p. 66-67). Mas isso somente é possível, pois na raiz da metodologia utilizada nas Obras Educativas existe uma forma de relacionamento em que desejamos a resposta do aluno, desejamos a sua participação, propomos a liberdade. Giussani (2001, p. 116), ao expor o seu conceito de liberdade, afirma que:

(...) liberdade quer dizer também, além da consciência do próprio limite [e nesse sentido se torna um convite à correção mútua], ímpeto criador. Se é relação com o infinito, ela recebe do infinito a inexaurível vontade de criar.

Interessa-me isso; apoio-me nessa força criativa das crianças. Para mim, a espontaneidade, a originalidade das crianças é insumo com o qual disponho para trabalhar. Dessa forma, esperar a sua resposta significa reconhecer a sua voz.

A pouco, na minha dissertação, falei que as cantigas de roda são “a” música da infância, destacando algumas das suas várias propriedades que me legitimaria essa afirmação.

Acrescento que, do ponto de vista da linguagem e por isso mesmo do discurso, as cantigas de roda são muito representativas e o exemplo acima confirma isso. A música representa as crianças, ou, através da música as crianças conseguem se expressar comunicando-nos de forma clara suas qualidades, seus desejos e sobre tudo, sua identidade. Concedem-nos sua aprovação ou desaprovação acerca da nossa interferência e participação em suas vidas, abrindo espaço para uma comunicação simples, direta e generosa, nos credenciando a sermos seus companheiros e, sobretudo, seus guias nessa longa jornada do crescimento e do aprendizado. Em artigo publicado na web sobre a sua pesquisa junto ao grupo As Meninas de Sinhá⁵⁹, a pesquisadora Thaís N. Gil (s/d), ressalta que a música [que no caso do grupo citado, são exatamente as cantigas de roda]:

Além de comunicar com a subjetividade e mobilizar emoções, ela é também arte de expressão e discurso. É discurso de produção de sentido, com possibilidade de interpretação das mais plurais, isto é, a música é mediadora entre o singular e o plural. Neste sentido, ela pode ser vista como um elemento de formação, de comunicação e de articulação social.

Através do canto, da roda, da participação ali naquele evento que foi a minha aula – assim como as Meninas de Sinhá –, as crianças têm a possibilidade de se sentirem incluídas na dinâmica da suas próprias vidas e no mundo. Pode parecer evidente essa participação no mundo, mas a minha vivência diária com essas crianças me mostra que não é bem assim. Cristina Soffiantinni⁶⁰, certa ocasião, escreveu um depoimento sobre a eficácia e alcance social do trabalho com as cantigas de roda dentro das Obras Educativas.

A música é parte da nossa cultura, tem um poder particular de agregação, ajuda e

⁵⁹O grupo "Meninas de Sinhá" é formado por mulheres com idade entre 45 e 91 anos, moradoras do bairro Alto Vera Cruz, região Leste de Belo Horizonte. Foi criado em 1996 movido, em grande parte, pela preocupação e pelo idealismo de uma de suas principais componentes, Dona Valdete, que buscava entender os problemas comuns de tantas mulheres que viviam no Alto Vera Cruz, e compartilhavam das mesmas carências e angústias. Nos encontros semanais foi nascendo a vontade de cantar, dançar e relembrar antigas cantigas de roda, cirandas e brincadeiras infantis o que se transformou no principal objeto de trabalho artístico do grupo: a preservação da memória e a difusão das antigas cantigas de roda, cirandas e brincadeiras infantis. (disponível em: <<http://www.myspace.com/meninasdesinha>> Visto em 25/07/11).

⁶⁰ Coordenadora do Centro Sócio Educativo Alvorada no início dos anos 2000.

ajudou a construir o rosto do nosso povo.

Muitas famílias das nossas crianças abandonaram a sua terra natal e foram engolidas pela cidade. A tradição tornou-se uma terna recordação, incapaz, porém, de renovar-se. Nesta sociedade somos bombardeados por sons e rumores que não dizem nada, não abrem a imaginação e não solicitam a saudade; mas frente à uma música “que fala” algo, o coração imediatamente se comove.

A música popular é talvez o laço que pode ajudar a aproximar os filhos dos pais; os filhos com a história dos pais, e por isso, com a cultura do nosso povo. Pode parecer seguro que a criança siga os seus pais, mas não é óbvio que exista um interesse recíproco à essa unidade, que se dedique tempo e energia para se construir um relacionamento.

A experiência nos tem mostrado que um menino que retorna à sua casa cantarolando uma cantiga de roda tem o poder de reacender no coração do adulto a “criança que estava perdida” e, por isso, acontece a possibilidade de uma afeição e de um olhar cheio de atenção.

Para o Cauã, a “cadeirinha de fonfon” foi, talvez, o colo confortante do pai, o embalando e sugerindo a ele que apesar de tudo a vida continua e vale a pena. A roda é, nesse sentido, palco, cenário de um espetáculo de humanidade, a música o coloca no ventre do mundo, no centro do mundo e nós, crianças e educadores ali presentes, validamos a sua experiência, a abraçamos e aprendemos com ela.

O WESLEY

Parece coincidência, mas hoje o Wesley (5 anos) estava impossível, mal conseguia ficar conosco. Não deixava ninguém falar e por isso estávamos tendo até que gritar. Chegamos a sugerir que ele “voltasse para o berçário” – porque numa das brincadeiras em que nós bebíamos um copo de garapa (suco de cana), ele num gesto violento fingia que entornava tudo na sua cabeça –, pra aprender de novo como usar um copo.

É aí, pois, que vem a coincidência: trouxe comigo um CD que se chama “Meu Neném” (selo Palavra Cantada), e estou trabalhando com eles a música “Ti Cutucá”. É um acalanto em que o compositor diz brincando de forma muito carinhosa pro neném: *eu vou ti cutucá neném, ti*

cutucá... E assim vai fazendo carícias até que ele adormeça. Eu necessariamente precisaria de uma criança para ser o meu neném e o Wesley nesse dia estava realmente tendo reações que não eram adequadas para uma criança da sua idade. Mas que chance! Que oportunidade!
Chamei o Wesley para ser o neném e assim fizemos nele carícias até que ele “adormecesse”. Ele deitou no meu colo e brincou de dormir. Acalmou-se, teve a oportunidade de vivenciar, talvez, a sua carência afetiva e de atualizar a sua idade mental.
Que coincidência nada! Como diriam nossos avós.
(outubro de 2008)

Em e-mail, a mim remetido em 2009, a pedagoga italiana Rosi Rioli, comenta a respeito do caso do Wesley:

Fazer ‘teatro’ [representação] com as nossas fraquezas e também com as dos meninos é uma ironia providencial. Se Wesley fosse ‘expulso’ ele poderia entender que foi ‘mais forte’ que você, ele ‘venceu’. Desta maneira, ao contrário, ele compreende que você reconhece a sua fadiga (aspas do original).

Novamente aqui, a música conduzindo um estado de espírito, uma pulsação, um resgate. Nada de novo: a roda, a proposta, o olhar e a legitimação de uma interação genuína, engajada, forte e conclusiva. O que nutre é o gesto, é a música.

O terceiro relato descreve uma aula mista, em que uno alunos de idades distintas, muitas vezes com o objetivo de melhorar o vínculo entre eles, ou simplesmente como pretexto para fazermos uma aula diferente, às vezes para marcarmos alguma data importante como, por exemplo, a última aula do semestre, dia das crianças, pula corda (em que os maiores servem de modelo para os pequenos), ou mesmo a apresentação de um teatrinho... ou nada, por um pedido das educadoras e das pedagogas. Este relato também expõe uma situação de reinserção ao grupo, numa outra turma, uma outra demanda.

SOMOS MESTRES NO DETALHE - 2009

Hoje era dia de representação! E a história era: *O Flautista de Hamelin*. O rei, incomodado com uma praga de ratos no reino, convoca a todos e manda dizer que quem conseguisse acabar com aqueles bichinhos repugnantes ganharia uma boa recompensa. Eis que aparece por lá um menino muito curioso: ele possuía uma flauta mágica que tinha poderes de encantar com suas melodias até os ratos que tanto os importunava.

Para essa história resolvi que teríamos quatro personagens: o flautista, o rei, o mensageiro do rei e evidentemente um ratinho. Neste dia, havia combinado com a educadora Márcia (terceiro período: 5 e 6 anos) que a sua turma iria visitar a turminha do primeiro período (3, 4 anos), que naqueles dias estava precisando de uma ajuda, pois estava passando por dificuldades com brigas frequentes e muito individualismo. Gostei muito dessa idéia, sugerida por ela, de unirmos as turmas para uma aula de música diferente. Assim, os meninos maiores poderiam “ajudar” dando o exemplo e cuidando também. E foi assim que aconteceu: como essa história já havia sido trabalhada com as crianças do terceiro período, escolhi todos os personagens da sua turma. Porém achei que o ratinho poderia ser do primeiro período, visto que era mais simples e seria uma forma deles participarem também.

Mas, os pequenos são imprevisíveis, e apesar do Alexandre ficar bonitinho demais vestido de ratinho, ele simplesmente não quis se mover. Ele deveria ficar enfeitiçado com o som da música que o flautista tocava e deveria segui-lo para fora da cidade até o buraco profundo onde cairia e etc... Era o fim dos ratinhos, e assim o flautista poderia voltar e pegar a sua recompensa. Porém, o rei nega-se a pagar a recompensa e a história ainda segue adiante. Para mim, o que tornou essa história ainda mais interessante neste dia, foi o fato que, ao negar-se mover, ele criou uma expectativa em todos, e toda a turma começou a tentar incentivá-lo dizendo pra ele se agachar e etc. Porém, um menino (do terceiro período) delicadamente, e sem palavras, se posicionou como se fosse um outro ratinho e pediu que o Alexandre o imitasse. Ele se sentiu atraído pelo André e ao invés de termos apenas um ratinho, passamos a ter dois. Não foi somente a salvação do nosso teatrinho, que de verdade poderia ter-nos pedido outra solução. O interessante foi o recurso usado pela própria criança para solucionar o problema. Sair do seu lugar já era uma audácia – pois nós poderíamos repreendê-lo –, mas a confiança na sua própria atitude foi tanta, que nós professores e todos os outros alunos ficamos quietos apostando também nele. Foi bonito. Foi um exemplo para todos nós: as crianças não são totalmente dependentes dos adultos. Elas têm muitíssima criatividade e podem nos surpreender se dermos abertura para a sua expressão. E afinal, não foi isso que nós havíamos pedido para eles? – Tomem conta dos seus amigos pequenos!

O ADRIANO

O Adriano não estava muito *bento* nessa quinta feira. Ficou pelos cantos, assentado no chão, desdenhando uma aproximação. Não queria mesmo vir conosco. Por sorte, era somente ele neste dia que estava indisposto. Ao contrário, a sua educadora estava radiante, cheia de luz e energia, contagiando a todos com sua alegria. Nós – eu e as crianças – resolvemos apostar nossas fichas

na Milva (educadora do segundo período), e começamos a aula de música movimentando o corpo, dançando e representando as cantigas de roda.

Já pela metade da aula, resolvi cantar com eles a música da *loja do mestre André*. Trouxe um saquinho com alguns instrumentos pequenos, e à medida que a música ia pedindo, eu ia mostrando e tocando esses instrumentos. Porém, ao ver o tambor, o Adriano foi se aproximando devagar, devagar, e com suas mãozinhas foi pegando a baqueta e o tambor. Eu fui deixando, permiti para ver o que ia acontecer. Se ele atrapalhasse a música, nos fizesse parar de cantar, certamente iria ficar muito bravo. Ele sabia. Porém, fui deixando. Já estava chegando a hora de usar o tambor e com um olhar e um aceno ele entendeu que eu queria que ele tocasse. Ele tocou, e dessa forma permitiu que a música continuasse. Ninguém comentou nada e daquele momento em diante ele continuou conosco.

De fato, o ocorrido poderia ocasionar um problema sério de ciúmes. Pois ele havia avançado para pegar o instrumento e estava tomando o lugar da criança que estava ao meu lado (isso também é motivo de disputa, às vezes). Mas nem sempre a precipitação de um menino provoca reação negativa em todos os outros, e foi isso que aconteceu. A turma percebe quando um *coleguinha* precisa de mais cuidados, e não se sente ofendida nesses casos.

A particularização de uma demanda é imprescindível. Cada criança tem um universo que não pode ser negligenciado. A turma só será verdadeiramente turma, se cada um desses universos for contemplado. E é possível notar que as próprias crianças se realizam quando os seus amigos são tratados com cuidado.

De fato, desde o princípio da minha atuação ali nas Obras Educativas a experiência com a música se manifesta abrangente. As cantigas são um grande duto condutor da nossa expressividade. Por isso, um campo propício para o diálogo, lugar de acontecimentos bonitos e francos. Não faço musicoterapia, vivenciamos a música de forma não clínica, porém espontânea e genuína. Alguns sinais, advindos da minha forma de apreciação, me faz crer que, no entanto, não estou muito distantes dessa ciência. Sem mais delongas, termino esse capítulo redigindo a definição de musicoterapia escrita por Benenzon (1996):

Musicoterapia é uma psicoterapia que utiliza o movimento, o som, a música e os instrumentos corporo-sonoro-musicais para produzir uma relação (vínculo) entre musicoterapeuta e paciente, ou grupos de pacientes, visando melhorar a qualidade de vida dos mesmos (parênteses do original).

CONCLUSÃO

“O sentido último e peculiar de um evento, e portanto o próprio evento na sua verdade, abre-se somente e sempre a uma experiência que se abandone a ele e que neste abandono busque interpretá-lo” (SCHLIER apud GIUSSANI, 2000, p. 24, aspas do original).

Com essa prerrogativa em mente, com uma curiosidade legítima, franca, me aventurei no trabalho de educador musical e de pesquisador, interessado na autenticidade de uma experiência que vai além da nossa presença.

Foram onze anos de trabalho e convívio com crianças e educadores em uma das regiões mais pobres da nossa cidade. Região esta desfavorecida de cuidados governamentais, invadida por uma mentalidade determinada pela mídia, corrompida pelo tráfico de drogas e pelo uso abusivo do álcool, infantilizada por uma trilha sonora sensual e vulgar, mas, sobretudo, plena de um povo rico de humanidade latente, fácil, não travestida.

As Obras Educativas Padre Giussani já estavam ali na Região Norte de Belo Horizonte antes de mim. Já existiam e o seu trabalho era, desde o começo, marcado pela presença única da sua fundadora, Rosetta Brambilla, educadora desde sempre. Educadora em sentido amplo, atenta sobretudo à sua própria educação. Para ela, o educador (o indivíduo, a criança), deve ser incansavelmente educado, pelo outro, pelo mestre, mas, especialmente pela realidade.

Ao ser convocado a fazer parte do seu grupo de educadores, senti-me convidado a ser mais do que um professor de música. Fui atraído por uma experiência em que todos os atores envolvidos são reconhecidos como seres únicos, distintos, virtualmente grandes, potencialmente capazes e merecedores dessa existência no nosso planeta. É uma forma de

atuar na realidade muito atraente, positiva, despretensiosa, cuidando *do que ainda é invisível a nossos olhos, plantando árvores sem esperar desfrutar de suas sombras*⁶¹.

A autenticidade daquele ambiente lançou-nos numa odisséia, numa aventura musical e humana em que era possível ser professor de música e mestre, na acepção apregoada por Luigi Giussani: mestre, “auctoritas”, “aquilo que faz crescer” (2000, p. 57). Minha aspiração era dar voz àquela experiência, permitir um diálogo sincero e útil entre nós. Mas qual é realmente a “voz” das crianças? É importante para um professor de música fazer perguntas como essa?

Entendi, ao longo dessa pesquisa, que é preciso antes de tudo, conhecer o objeto com o qual vamos trabalhar. Sem tal conhecimento as propostas correm o risco de serem vagas e inúteis. A criança, meu *objeto* de estudo, tem cultura própria, saberes, uma forma particular de ver o mundo e de entrar em relacionamento com ele. O meu estudo confluuiu, por isso, em direção à verificação dessa forma de linguagem e modo de viver.

Reconheci o brincar e a espontaneidade como constitutivos do modo como as crianças entendem e dialogam com o mundo; e as cantigas de roda como “a” música das crianças, *lugar* privilegiado de expressão e aprendizagem; lugar, *âmbito de participação* (WENGER & LAVE, 1991), onde os saberes são colocados em comum, de forma gratuita.

A criança tem voz, quer se posicionar e também tomar decisões. O brincar se apresenta como mecanismo genuíno de expressão, e as cantigas de roda podem, devem, deveriam ser também um grande veículo de comunicação e criatividade. A minha preocupação se configura no trato

⁶¹ Elifas Andreato. *Todo cuidado é pouco*. Disponível em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10716:todo-cuidado-e-pouco&catid=12993:elifas-andreato&Itemid=219> Visto em 10/06/2011.

muitas vezes inadequado com o qual nos referimos e brincamos as cantigas. É preciso ser alguém que brinca, que vive as cantigas, alguém que não tenha medo das crianças e de suas escolhas, alguém que tenha compreensão do valor educativo e pedagógico delas. No meu caso, como professor de música, concluí que se faz necessário consciência e habilidades técnicas e musicais para extrair delas não somente conceitos ou impressões infantilizadas, mas vivências ricas de expressividade, variedade e intencionalidade.

Na educação musical normalmente sabemos dar os comandos: “ah, vamos caminhar, vamos contar, vamos bater palmas”. Sabemos classificar e nomear conceitos e formas. As cantigas nos dão um pouco mais, nos pedem um pouco mais, e isso nem sempre o educador musical tem em mente quando faz o seu planejamento. São convites de abraço, laço, beijo... e, coisas como essas não fazem parte da musicalização. Ensina-se música, mas normalmente não se enxerga a pessoa.

Nesse sentido a pesquisa acadêmica veio iluminar a minha prática, trouxe suporte, novos conteúdos que me levaram a ordenar intuições e experiências, gerando juízos que no meu modo de entender são a chave para a validação de qualquer trabalho.

Encontrei na musicoterapia, ecos das necessidades das crianças, recém chegadas ao mundo, mas tantas vezes já feridas, magoadas com a própria existência. É um grande valor poder encontrar na música um meio eficaz de terapia e porque não dizer, de cura. Encontrei na poesia sinais claros de uma forma, digamos, reveladora de relacionamento com o mundo, profunda, misteriosa e por nós adultos... tão esquecida.

(...) o verdadeiro educador é aquele que leva a sério questões relacionadas com seus alunos, inclusive a si mesmo⁶².

⁶² Nietzsche apud Ruben Alves, *O Educador Além do seu Tempo*. Entrevista a Margarida Ribeiro. Disponível em: <http://74.125.47.132/search?q=cache:PZdnWHS_d8kJ:www.revelacaoonline.uniube.br/a2002/educacao/educado

Não cheguei ao fim da minha pesquisa. Deveria ainda trabalhar de forma mais contundente a questão da figura do mestre, da presença fundamental do adulto implicado na educação; a necessidade de um aprimoramento do olhar, da observação; a realidade, sinal misterioso de positividade e sentido; o entendimento do educador como aquele que propõe, sobretudo a si mesmo; o encontro, a possibilidade de uma moralidade nova fundamentada no laço, no afeto e sobretudo na liberdade; o imprevisto, a surpresa da resposta do outro, do que está fora de mim...

Porém, pude verificar que esse tema nunca me abandonou, estando sempre focado, mesmo que como pano de fundo, alicerce constitucional das minhas aulas e também da minha pesquisa. Termino, pois, essa dissertação, com uma frase da Maria Amélia Pereira em que ela se recorda de Agostinho da Silva, em conversa sobre o tema do mestre e da educação:

(...) “o difícil da vida é saber fazer perguntas”⁶³ (Aspas do original).

r.html+rubens+alves+poema+a+arte+de+ensinar&cd=18&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Visto em 22/08/2011.
⁶³ PEREIRA apud CRUZ, 2005, p. 53. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos*. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21052006-233605/publico/AEDUCACAODASENSIBILIDADE.pdf>> Visto em 20/08/2011.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro, editora Record, 2001.
- BRAGA, Henriqueta R. F. *Cancioneiro Folclórico Infantil Brasileiro*. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro – 1970.
- BRANDÃO, Sílvia Regina Rocha de Campos. *O método formativo de Alfonso López Quintás: fundamentos filosóficos e experiência educativa*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutor em Filosofia da Educação. São Paulo, 2005.
- _____. *Palestra formativa nas Obras Educativas Padre Giussani*. Não publicada, julho de 2010.
- BRESLER, Liora & STAKE, Robert E. *Handbook of Research on Music Teaching And Learning*. Richard Colwell, editor. Schirmer Books – USA, 1992. Capítulo 6 – *Qualitative Research Methodology in Music Education*.
- CARVALHO, A., GUIMARÃES, M. *Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos*. In: *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Alysson Carvalho... [et al.], organizadores. Belo Horizonte. Editora UFMG. Proex - UFMG, 2006. Segunda reimpressão.
- CHANG, Heewon (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press, Inc. California.
- COEREZZA, Marco. *A Observação*. In. curso de extensão em educação infantil. Org. Luisa Cogo... [et al.] - Belo Horizonte, Editora Avsi, 2002.
- COGO, Luisa e CARMO, Elisabete R. do (Orgs.). *Educar-se para educar*. Série Percurso Educativo. Belo Horizonte: CDM: AVSI, 2001.
- DEBORTOLI, José A. O. *As Crianças e a Brincadeira*. In: *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Alysson Carvalho... [et al.], organizadores. Belo Horizonte. Editora UFMG. Proex - UFMG, 2006. Segunda reimpressão.
- _____. *Educação infantil e conhecimento escolar. Reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas*. In: *Brincar(es)*. Alysson Carvalho [et al.], organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG. Próex - UFMG. 2009. Primeira Edição atualizada.
- FRADE, Cáscia. *Folclore*. Global editora, 1991, segunda ed. 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo. Ed. Moderna, 1996.

- GIUSSANI, Luigi (1922-2005). *O Senso Religioso*. Tradução de Paulo Afonso E. de Oliveira. Brasília, Editora Universa, 2009.
- _____. *O Senso Religioso: Primeiro Volume do PerCurso*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2000.
- _____. *Educar é um risco: como criação de personalidade e de história*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.
- _____. *É possível viver assim? : uma abordagem diferente da existência cristã*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998 (Os livros do espírito cristão).
- _____. *O eu, o poder, as obras – contribuição de uma experiência*. Editora Cidade Nova, São Paulo, 2001.
- INCONTRI, Dora. *Conceito de criança – de Platão a Pestalozzi: um resgate na pós-modernidade*. In: Anais do X Seminário Internacional: Filosofia e Educação – antropologia e Educação – Idéias e história. Jean Lauand (org.): vários autores. São Paulo: Factash Editora, 2010.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. Editora Brasiliense 42 edição, 1994.
- MACHADO, Marina M.; *A Poética do Brincar*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. *Oficina brincando na diversidade -- cultura da infância*. Publicação das palestras realizadas em outubro de 2008 no SESC Vila Mariana, São Paulo. Fundação Orsa, 2009.
- NOVAES, Iris C. *Brincando de Roda*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- PEREIRA, Eugenio T. *Brincar e a criança*. In: *Brincar(es)*. Alysso Carvalho [et al.], organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG. Próx - UFMG. 2009. Primeira Edição atualizada.
- PEREIRA, Maria A. *Educação da Sensibilidade: Encontro com a Professora Maria Amélia Pereira*, editora UnB, 1996, segunda edição. Organizado por Laura Maria Coutinho.
- _____. Palestra realizada no SESC Vila Mariana, São Paulo, 2008. Publicada no livro *Oficina brincando na diversidade – cultura da infância*, 2009. Ministério da Cultura, Fundação Orsa.
- RESI, Don Virgilio (1979 – 1981). *Poesie*. Raffaelli Editore. Rimini, Itália, 2003.
- RIOLI, Rosi. *La programmazione è vita: obiettivi e proposte*. In: PERSONA, REALTÀ, DESIDERIO DI FELICITÀ, la vita del bambino dai tre ai sei anni. Ed. Diesse, a cura di Rosi Rioli [sem ano de publicação].
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Editora Nova Fronteira, 26 edição, 1988.
- ROUSSEAU, J. J. *EMÍLIO, ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª Edição,

- editora Martins Fontes, São Paulo, 2004.
- SABINO, Fernando (1923-2004). *O Encontro Marcado*. 88 edição. Rio de Janeiro. Ed. Record, 2008.
- SAWAYA, Maria Amélia Pereira. *O professor: uma pessoa guardada e aguardada*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1981.
- SOUZA, Marco Aurélio C. de. *As Cantigas de Roda na Creche Jardim Felicidade*. DVD não publicado. Belo Horizonte, 2004.
- _____ e AMELIO, Paolo. *Come può Il cielo avere tante stelle? Non è solo mezz'ora di canto*. Educare con la música. Editora Itaca; Italia, 2010. Luisa Cogo, Stefania Barbieri e Rosi Rioli (Orgs.).
- _____ *L'armonia di um curso di musica*. In. Iniziare, Significati e percorsi del bambino dentro e fuori la scuola, n. 1, anno VII, aprile 2003. Ed. Itaca.
- _____ *Una "roda" sempre nuova*. In. Iniziare, Significati e percorsi del bambino dentro e fuori la scuola, n. 2, anno VIII, agosto 2004. Ed. Itaca.
- _____ *Dall'io al tu al noi attraverso la musica*. Iniziare. Balmbini e adulti in azione, a scuola e fuori, n. 1, anno I, luglio/agosto 2005. Milano. Ed. CUSL.
- STAKE, Robert E. *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa, 2007.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo. Editora Moderna, 2003.
- TARKOVSKIAEI, Andreaei Arsensevich (TARKOVSKI 1932-1986). *Esculpir o tempo*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Ed. Martins Fontes, 1998. São Paulo, segunda edição.
- WALSH, Maria H. *Poesia latinoamericana contemporanea, Argentina*. In. FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo. Ed. Moderna, 1996.
- WENGER, Etienne & Jean Iave. *SITUATED LEARNING – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

- BENENZON, Rolando - Transferência e Contratransferência em Musicoterapia. In Revista Brasileira de Musicoterapia, ano I, no 2, Rio de Janeiro, UBAM, 1996. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=wuwi-in0CK0C&pg=PA33&lpg=PA33&dq=princ%C3%ADpio+do+iso+universal&source=bl&ots=o_7Gq8JXj-&sig=UvhNDkaa-3k3oPZ_BiyGTYwEgw&hl=pt-BR&ei=F_suTuqHF9S5tgeai_GkCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false> Visto em 26/07/2011.
- CHAGAS, Marly (2006). *A Construção do Vínculo – Considerações Acerca da Clínica em Musicoterapia*. Disponível em: <<http://www.amtrj.com.br/texto2a.shtml>> Visto em 14/07/2011.
- _____. *Processos de subjetivação na música e na clínica em musicoterapia*. Rio de Janeiro, 2007, tese de doutorado. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/pos_eicos/arqanexos/arqteses/marlychagas.pdf> Visto em: 23/07/2011.
- COSTA, Nivaldete F. “Emília” e “Emílio”: *um face a face entre Lobato e Rousseau*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0724.pdf>> Visto em: 05/10/2010.
- CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos*. Dissertação de Mestrado, ECA / USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21052006-233605/publico/AEDUCACAODASENSIBILIDADE.pdf>> Visto em 20/08/2011.
- GIL, Thais Nogueira. *A Música na Socialização das Meninas de Sinhá*. GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03. UFMG – Agência Financiadora: CAPES. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT03-3144--Int.pdf>> Visto em 25/07/2011.
- GRUPO 4, tecnologia educativa – *métodos de investigação em educação. Estudo de Caso* (2007). Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<http://grupo4te.com.sapo.pt/mie2.html>> Visto em 04/07/2011.
- JUNIOR, Guanís de Barros Vilela. *A pesquisa qualitativa* (S/d). Disponível em: <http://www.guanis.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf> Visto em 04/07/2011.
- MICHAHELLES, Benita. *Cantigas e Brincadeiras-de-Roda na Musicoterapia*. Monografia apresentada ao Curso de Musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música. Orientadora: Marly Chagas (s/d). Disponível em: <<http://taturana.com/mono.html>> Visto em: 16/06/2011. Também disponível em: <<http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/14622>> Acesso em: 11/06/2011.
- PAULNACK, Karl. Discurso de boas vindas aos pais dos calouros no Conservatório de

Boston (USA) em 21 de fevereiro de 2009. Karl Paulnack é pianista e diretor da divisão de música no mesmo conservatório. Disponível em:

<<http://www.violao.org/index.php?showtopic=6928&pid=94523&mode=threaded&start>> Acesso em 28/02/2011 e

<<http://amandamichellewhite.wordpress.com/2009/02/21/speech-by-karl-paulnack-of-boston-conservatory/>> Acesso em 06/06/2011 (versão em inglês).

PEREIRA, Maria A. *A Criança É Um Aprendiz Nato*. Disponível em:

<http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=83> Visto em 16/11/2010.

_____ *O toque e três histórias*. Disponível em: <<http://www.calatonia.net/peo.html>> Visto em: 02/05/2011.

PESSOA, Fernando (Alberto Caeiro). Poema VIII, *Num meio dia de fim de primavera*. In. O guardador de rebanhos. Disponível em:

<http://www.fpessoa.com.ar/livros.asp?Livro=o_guardador_de_rebanhos&Voltar=index.asp> Visto em: 26/11/2010.

Rosetta, la missionaria laica che ha trasformato le favelas in modello di risanamento.

Disponível em: <<http://www.educazionesviluppo.org/stampa/rosetta.htm>> Visto em: 04/09/2010.

RUSSELL, Joan. *Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino*

fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 73-88, mar. 2005. Disponível em:

<http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf>

Visto em: 22/07/2010. Artigo publicado anteriormente sob o título *Contexts of Music Classroom Management*, pelo Arts and Learning Research Journal (Russel, J., 1999/2000). Traduzido e publicado no Brasil sob autorização. Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari.

SOUZA, Marco A. C. *BRASILE - Un maestro di musica, in mezzo alle favelas, commette sulla bellezza del canto per educare*. Itália. Junho 2008. Revista eletrônica Il Sussidiario. Disponível em:

<<http://www.ilsussidiario.net/articolo.aspx?articolo=2810>> Visto em 01/07/2011.

We can live like this. Encounter with Rosetta Brambilla and Father Aldo Trento (Agosto de 2008).

Disponível em:

<http://www.meetingrimini.org/eng/default.asp?id=677&id_n=6747&Pagina=9> Visto em 04/09/2010.

WENGER, Etienne. *Communities of practice - a brief introduction* (2006). Disponível em:

<<http://www.ewenger.com/theory/>> Acesso em: 11/06/2011.

WOJTYLA, Karol. *Carta do Papa João Paulo II aos Artistas*. Cidade do Vaticano, 1999. Também

disponível na web: <http://www.snpcultura.org/pcm_carta_aos_artistas.html> Visto em 24/06/2011.