

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**BARULHAR, SOAR E MELODIAR A VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
REFLEXIVIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA MUSICAL REALIZADA
COM AS CRIANÇAS DO MEIO RURAL**

**Cascavel - PR
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA APARECIDA ELGER GONÇALVES

**BARULHAR, SOAR E MELODIAR A VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
REFLEXIVIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA MUSICAL REALIZADA
COM AS CRIANÇAS DO MEIO RURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profª. Dra. Eliane Cardoso Brenneisen.

**Cascavel – Pr
2009**

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel - Unioeste

G629b Gonçalves, Sandra Aparecida Elger
 Barulhar, soar e melodiar a vida na educação infantil: a reflexividade de
 uma experiência lúdica musical realizada com as crianças do meio rural. /
 Sandra Aparecida Elger Gonçalves — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.
 144 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cardoso Brenneisen
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Bibliografia.

1. Educação final. 2. Música. 3. Meio rural. 4. Tradição e
modernidade. I. Brenneisen, Eliane Cardoso. II. Universidade Estadual
do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 372

Bibliotecária: Jeanine Barros CRB9-1362

**BARULHAR, SOAR E MELODIAR A VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
REFLEXIVIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA MUSICAL REALIZADA
COM AS CRIANÇAS DO MEIO RURAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada de forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 16 de abril do ano de dois mil e nove.

Prof(a) Dr(a) Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)
Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos professores:

Prof. Dr. João Josué da Silva (UFSC)
Membro Efetivo (convidado)

Prof(a) Dr(a). Regina Coeli (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof(a) Dr(a). Eliane Cardoso Brenneisen (UNIOESTE)
Orientadora

Cascavel, 16 de abril de 2009.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, me emociono ao lembrar das pessoas queridas que estavam envolvidas nesta loucura de produção, me incentivando e contribuindo para que o meu processo de construção, aprendizagem e criatividade fosse o mais intenso e ao mesmo tempo, o mais leve possível. Acredito não conseguir agradecer de forma fecunda o bastante o amor e carinho a mim despendidos.

Primeiramente gostaria de agradecer a Professora Eliane Cardoso Brenneisen... Pois, dentre tantas coisas e conhecimentos que você me ensinou, consegui aprender alguns caminhos para ser uma professora responsável, mais crítica e também consciente do longo e infinito percurso em busca do saber... Um saber que não é só meu, por que o conhecimento deve ser compartilhado, sem vaidades.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, Mara, Reginaldo e Luizane. Obrigado pela confiança, pelo estímulo e pelos ensinamentos na área de letras. Ah Mara, obrigada pela oportunidade de desabafar e pela amizade confortadora.

Quero agradecer também ao meu pai Otomar e minha mãe Verônica. Consegui. Completei mais uma etapa de tantas passadas e de outras que virão. Agora acredito ter herdado de vocês a garra, de quem nunca esmorece, mesmo quando entregue. Paizinho e mãezinha obrigada pelo amor aos meus filhos e pela presença sempre disposta a me ajudar e a me acolher.

Meus amores, Julia e João Paulo, vocês são o orvalho fresco da manhã em minha vida. Quando eu estava sem forças o olhar de vocês me revigorava. Filha você disse há poucos dias atrás, que eu tinha escolhido o meu caminho, de estudo, de mestrado e de trabalho; você me surpreende sabia. Pois saiba, que das minhas escolhas você foi uma das mais maravilhosas. Filho, meu presente de Deus, a mamãe acabou o trabalho. Obrigada pelos lanchinhos e beijinhos. Amo vocês.

Meu amor, Fabrício... Quanta paciência e amor você me ofereceu *hein*. Por quantas vezes seu peito foi meu afago e sua palavra meu combustível para continuar. Obrigado por seus olhos atenciosos, por suas mãos carinhosas e pelo seu espírito companheiro e de luta. Essa conquista tem sua ajuda silenciosa, pois você foi aparando algumas arestas do caminho, e firmando a base da nossa vida pessoal para que eu pudesse trilhar essa aventura de conhecimento. Te amo para sempre.

Força Estranha

Composição: Caetano Veloso

*Eu vi um menino correndo, Eu vi o tempo
Brincando ao redor do caminho daquele menino...*

*Eu pus os meus pés no riacho...e acho que nunca os tirei
O sol ainda brilha na estrada, e eu nunca passei...*

*Eu vi a mulher preparando... outra pessoa
O tempo parou prá eu olhar, para aquela barriga
A vida é amiga da arte
É a parte que o sol me ensinou
O sol que atravessa essa estrada
Que nunca passou...*

*Por isso uma força
Me leva a cantar
Por isso essa força
Estranha no ar
Por isso é que eu canto
Não posso parar
Por isso essa voz tamanha...*

*Eu vi muitos cabelos brancos, na fonte do artista
O tempo não pára e no entanto ele nunca envelhece...*

*Aquele que conhece o jogo, do fogo das coisas que são
É o sol, é o tempo, é a estrada, é o pé e é o chão...*

*Eu vi muitos homens brigando, ouvi seus gritos
Estive no fundo de cada vontade encoberta
E a coisa mais certa, de todas as coisas
Não vale um caminho sob o sol
E o sol sobre a estrada, é o sol sobre a estrada, é o sol...*

*Por isso uma força
Me leva a cantar
Por isso essa força
Estranha no ar
Por isso é que eu canto
Não posso parar
Por isso essa voz, essa voz
Tamanha...*

Orientadora: Dra. Eliane Cardoso Brenneisen.
Defesa: 16 de abril de 2009.

RESUMO: Esta dissertação contempla análises sobre aspectos do cotidiano rural, em específico sobre a influência da tradição e da modernidade, vistas de forma particular pela percepção de crianças. A linguagem musical é apresentada como objeto e instrumental metodológico utilizado para decifrar os signos da realidade e ao mesmo tempo espécie de trilha sonora dos relatos e expressões de trinta e cinco crianças sobre o meio rural. Tais relatos foram coletados durante encontros realizados com crianças e pais da segunda série da Escola Municipal Carlos de Carvalho, de São Salvador – Distrito de Cascavel – e mostraram interpretações e criações musicais da leitura de mundo das crianças, evidenciando fragmentos de seu cotidiano, sua formação cultural e suas construções no que tange ao pensamento sobre a sociedade. A pesquisa realizada é de cunho participante, e a música foi proposta como instrumento de coleta de dados e, ao mesmo tempo reflexão de seus integrantes. Considerando que a linguagem artística musical foi usada como veículo desvelador da vida rural, durante a elaboração e organização da dissertação ela é presença constante e vetor de análises. A arte e a música em especial, foi abordada no primeiro capítulo como objeto de conhecimento e instrumento lúdico de descoberta do ser social e cultural. Articulado ao primeiro capítulo, o segundo capítulo apresenta a pesquisa de campo, os processos metodológicos e os resultados da experiência lúdico-musical realizada com as crianças. O terceiro capítulo é sobre as percepções construídas pelas crianças sobre a vida no campo, a tradição e a modernidade nas instituições da família, educação e religião, e sobre algumas transformações ocorridas no âmbito da organização social e cultural da comunidade. No quarto e último capítulo a música é proposta como interlocutora de “sinais de vida”, isto é, linguagem sensível de sentimentos, de histórias e de vida. Portanto, a utilização da música em sala de aula pode contribuir ao processo de ensino aprendizagem, tanto na compreensão de elementos da vida do educando, fornecendo ao professor a oportunidade de um planejamento situado e comprometido, em uma formação sensível e reflexiva, pois considera a condição histórica e o conhecimento artístico e cultural socialmente construído.

PALAVRAS CHAVES: Linguagem, Cultura, Educação Rural.

NOISE, SOUND AND MELODY IN CHILDREN'S EDUCATION: A PLAYFUL AND MUSICAL EXPERIENCE WITH CHILDREN IN A RURAL SCHOOL.

ABSTRACT: This research contemplates an analysis about some aspects of the rural life. Being more specific, it approaches the concepts of tradition and modernity under an infant view. Thus, the musical language is shown as an object and as a methodological tool used to decode reality signals, as the same time it serves as a kind of soundtrack for reports given by thirty-five children in a rural area. Such reports were collected during eight meetings with children, and also their parents, in the second grade of a municipal school called Carlos de Carvalho, in São Salvador, a district of Cascavel city. The reports showed interpretations and musical creations which were based on the children's knowledge of world, on their daily lives, on their culture and on their thoughts about society. It's important to assert that this research has a participative nature and that music was purposed as a tool not only to collect the data but also to make the participants reflect about it. Considering that the musical artistic language was used as a revealed instrument in the rural live, it can be assumed that it is a constant presence in this analysis. Art, especially music, was approached in the first chapter in an intrinsic relationship with the human being, and it is proposed as an object of a playful discovery of social and cultural beings. Associated with the first chapter, the investigation is presented in the second chapter. It shows the methodological processes and the results of the musical-playful experiment made with the investigated children. The third chapter shows the analysis which gives information about the country life. This analysis has the children's perspectives about tradition and modernity in family, educational, and religious institutions related to some changes in the social and cultural organization of the community. In the fourth, also the last chapter, the term music is purposed as an interlocutor of the signals of life, that is, a sensible language, history and life of a human being. Hence, the use of music in a classroom may contribute for the learning and teaching process, not only in the understanding of the child's elements of life, but also providing teachers the opportunity to plan responsibly, since the formation of children should be sensible and reflective, considering their historical condition and their artistic and cultural constituted knowledge.

KEYWORDS: language, culture, rural education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1º CAPÍTULO - LINGUAGEM ARTÍSTICA: CAMINHOS E DESCOBERTAS.....	07
1.1 A LINGUAGEM ARTÍSTICA: REPRESENTAÇÃO E AÇÃO NO MUNDO.....	08
1.2 LINGUAGEM MUSICAL.....	17
1.3 A CRIANÇA: IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA, TOCADAS, CANTADAS E CONTADAS EM PROSA.....	26
2º CAPÍTULO – DESENVOLVIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA LÚDICO/MUSICAL.....	36
2.1 A LINGUAGEM MUSICAL COMO OBJETO E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	37
2.2 METODOLOGIA LÚDICA MUSICAL PARA REALIZAR UMA PESQUISA PARTICIPANTE.....	40
2.3 A CRIANÇA E A MÚSICA: REPRESENTAÇÃO E AÇÃO SOBRE O MUNDO.....	47
2.3.1 Observação das aulas.....	49
2.3.2 Atividades de uma metodologia lúdico/musical.....	53
2.3.2.1 Relato do primeiro encontro.....	53
2.3.2.2 Relato do segundo encontro.....	57
2.3.2.3 Relato do terceiro encontro.....	62
2.3.2.4 Relato do quarto encontro.....	66
2.3.2.5 Relato do quinto encontro.....	68
2.3.2.6 Relato do sexto encontro.....	70

2.3.2.7	Relato do sétimo encontro.....	71
2.3.2.8	Relato do encontro com os pais.....	71

3º CAPÍTULO – REPRESENTAÇÃO E AÇÃO DA CRIANÇA SOBRE O MUNDO.. 75

3.1	A TRADIÇÃO E MODERNIDADE NA VIDA DAS CRIANÇAS.....	76
3.2	A INFLUÊNCIA DA MODERNIDADE E TRADIÇÃO NA FAMÍLIA.....	90
3.3	A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO: REFLEXO DA TRANSIÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE.....	96
3.4	A RELIGIÃO PRESENTE NO MISTICISMO DO ATO.....	101

4º CAPÍTULO – A MÚSICA: INTERLOCUTORA DE ASPECTOS DE VIDA..... 105

4.1	O SOAR DA VIDA EM TOADAS E VERSOS.....	106
4.2	A LINGUAGEM MUSICAL: OBJETO E INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SIGNIFICADO.....	118
4.3	O PROFESSOR MEDIADOR DE CONHECIMENTOS E A MÚSICA COMO MAGIA DE APRENDER.....	123
4.3.1	A apreciação.....	129
4.3.2	A composição.....	130
4.3.3	Interpretação.....	131
4.3.4	Produção.....	132

CONCLUSÃO..... 134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 138

INTRODUÇÃO

A música, som que nasce de ruídos, que faz presente silêncios (de línguas e linguagens) que ha muito ou a todo tempo ecoam, mesmo sem serem ouvidos e ou interpretados. Assim é a música, – aprendida, cantada, tocada e criada – linguagem expressiva que reflete o que não se pode dizer em outras linguagens interativas, pois emite em suas ondas ao mesmo tempo ação, esperança e a necessidade do homem em comunicar-se e registrar-se com seus pares.

Segundo essa expectativa de expressão, comunicação e registro, a música está inscrita em minha vida como signo e significante que interpreta os fatos, decifra os sentimentos, sensibiliza os pensamentos, faz vibrar em melodias e ritmos o corpo e propõe reflexões sobre a vida.

Eu acredito que tudo soa. É como se a magia da vida fosse um desenrolar de sons, às vezes desencontrados, outras vezes cadenciados, também capazes de provocar o caos ou ainda uma canção melodiosa de sentimentos. Assim, entendo que a música recebe sentido na existência das pessoas, bem como é nos acontecimentos de vida destas que a música significa, que a música é essência.

Desta forma considerando que a música é uma linguagem íntima e livre, fascinante e poderosa, eu fui atraída por ela. Como brisa ela chegou à minha vida de forma imperceptível, me tocou, me sensibilizou e foi mudando as coisas. Entre notas a princípio desafinadas, que quando tangidas afastavam o mais insignificante ouvinte, eu afinei a percepção e a compreensão do mundo. A canção... Ritmo... Melodia... Letra, foi me firmando em outras relações com o mundo das pessoas, dos familiares, da comunidade e da sociedade, em que eu participava.

Em minha composição sonora de vida, a música, representou expressão propiciadora de desafios e descobertas, elemento transportador de sentidos e sentimentos, instrumento de

educação e de ensino, objeto de desvelamento de passado, imagem do presente e sonho intenso de futuro.

Dentre os desafios, o primeiro foi o de ser professora de música para crianças. Aos pequenos ela encantava e possibilitava o canto, a execução instrumental, o extravasar sentimentos. Assim embora toda técnica exigida no aprendizado musical e os elementos de postura, tempo e afinação, as crianças sentiam a liberdade de exprimir nas músicas fragmentos de sua vida e cantarolar para espantar as frustrações da infância, ao mesmo tempo parodiar uma construção do mundo adulto sob o olhar infantil.

Cada vez mais eu descobria que a música podia representar algo mais do que notas e letras que se perdem no ar. E na harmonia do cosmos – como aponta Wisnik (2005) -, em sintonia com os aspectos da educação, no trabalho com crianças deficientes mentais, a música vertia vibração, emoção e uma forma de entrar em contato e participar do mundo. Nesta experiência caiu por terra todas as minhas teorias sobre a importância da música e a perfeição musical e necessitaram ser revistas minhas concepções sobre a formação das pessoas e a função da música neste processo.

Os encantos da arte musical também motivaram a construção de outros caminhos, e o que antes, quando eu atuava como professora de música, definia-se apenas como conhecimento artístico, após a graduação em Pedagogia adquiriu outro significado, pois, os elementos musicais transformaram-se em instrumentos didáticos pedagógicos a serviço da aprendizagem. Desta forma a arte soada, cantada e tocada gradativamente foi extrapolando o sentido individual dos elementos musicais em si (formais) para aflorar em entendimentos sócio/culturais ricos de experiências e construções coletivas.

A influência da música na formação como educadora, me possibilitou elaborar estratégias de ensino lúdicas e fomentar novas articulações entre as disciplinas. Neste viés a educação não poderia ser concebida como organização de conteúdos estanques, que deveriam

ser transmitidos pelos professores e assimilados pelos alunos, mas, ato promotor de desenvolvimento, capaz de despertar no educando uma reflexão e ação crítica sobre a sociedade.

Desta forma entre melodias e ritmos era possível descobrir aspectos da cultura das crianças, relevantes ao processo educacional, bem como realizar atividades lúdicas que contemplassem o desenvolvimento intelectual, psicológico e social destas. Neste sentido, de acordo com Georges Snyders (1997), a música inscreve tanto os sentimentos como as dores dos homens e a capacidade de exprimir sua natureza.

Contemplando tais proposições sobre a música, no ano de dois mil e seis propus este estudo, como projeto de pesquisa, ao Mestrado em Letras da UNIOESTE, na intenção de abordar a Linguagem musical como objeto e instrumento lúdico/metodológico, buscando por meio dela, desvelar aspectos da tradição e da modernidade presentes na vida do homem do campo.

Reiterando a Linguagem Musical como instrumento lúdico/metodológico, o trabalho, aqui apresentado, realizou-se com crianças da segunda série do ensino fundamental da Escola Municipal Rural Carlos de Carvalho do Distrito de Cascavel - São Salvador, numa dinâmica de encontros semanais de duas horas/aula (quatro horas/aula de observação e quatorze horas/aula de desenvolvimento de atividades).

Partindo do pressuposto de que a música propicia, não só a recepção, produção e propagação de mensagens, mas também a análise dos limites que são impostos às crianças e, sobretudo, propõe análises mais aprofundadas de outros elementos da sociedade, esta forma de linguagem foi trabalhada com os infantes sob vários enfoques e proposições. Assim, conforme pontua Walter Benjamin (1995), a linguagem musical adquiriu *materialidade* na arte de musicar a vida. (BENJAMIN, 1995).

Nesta perspectiva, a linguagem musical instrumentalizou essa investigação, o que permitiu a compreensão de parte das representações infantis sobre a tradição e a modernidade no mundo rural. As atividades estimuladas pela música favoreceram a interação participativa das crianças na descoberta de elementos de sua cultura e motivaram um processo de criação provocando a reflexão e produção de conhecimentos sobre a sua condição histórico-cultural.

Para tanto, este estudo apoiou-se no conceito de cultura definido por Clifford Geertz (1989) que tem como premissa a interpretação e a busca de significados para a realidade, visto que o homem é um ser simbólico que em suas interações e expressões, revela fragmentos de sua vida social. E para aprofundar tais discussões sobre a cultura, também se buscou subsídio teórico nos trabalhos de Peter Berger & Luckmann (1994, 2002 e 2004), que concebe o homem como um ser histórico situado no espaço e tempo da sociedade, bem como, retrata a infância como uma fase de interiorização dos papéis sociais em que a criança identifica e identifica-se com o mundo adulto, numa relação dialética.

Tal conceito e concepção conduziram a pesquisa participante, a qual possibilitou a coleta de dados sobre o cotidiano das crianças do meio rural, ao mesmo tempo, que oportunizou a elas uma atividade metodológica lúdica, centrada em seu reconhecimento como sujeito e participante de uma sociedade, com poderes para exprimir suas opiniões, sugestões e, posteriormente, refletir sobre a realidade.

Sob este foco, a feitura desse trabalho de dissertação delineia-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *Linguagem artística: caminhos e descobertas* -, intentou-se fundamentar a utilização da linguagem artística e especialmente da música como objeto e instrumento lúdico pedagógico capaz de motivar a reflexão sobre os acontecimentos históricos e sociais ocorridos com as personagens centrais da pesquisa – as crianças. Esta abordagem conferiu razão teórica às práticas epistemológicas musicais.

No segundo capítulo – *Desenvolvimento de uma experiência metodológica lúdico/musical* - é apresentado trabalho realizado, considerando o movimento dialético de produção da realidade. Neste sentido, a criança ao mesmo tempo em que brinca e vivencia sons e ritmos, também constrói interpretações sobre os elementos históricos, sociais e econômicos, os quais nesse processo emergem as representações parciais sobre a vida e o mundo rural. A partir da experiência musical vivenciada e partilhada entre pesquisadora e crianças do meio rural, foi possível tecer algumas considerações sobre a influência da música, na compreensão do ambiente e das práticas culturais presentes na vida das crianças. É pertinente apontar que esse capítulo foi organizado de tal forma, que permitisse a visualização da participação das crianças na pesquisa.

Configura-se assim no terceiro capítulo *Representação e ação da criança sobre o mundo* são retomados aspectos enunciados no segundo capítulo. Cumpre a expectativa, neste, de refletir sobre a relação modernidade e tradição, tendo como cenário o campo e a análise realizada a partir do olhar das crianças da escola rural de Cascavel. Uma vez ponderada a constituição e a participação da criança na sociedade, outras questões, que envolvem, família, educação e religião são discutidas tendo em vista o processo de transformação constante da sociedade. O debate, nesta perspectiva, será orientado pela interlocução dos dados obtidos na pesquisa e pelos estudos dos autores, tais como José de Souza Martins (1975 e 2008), Erving Goffman (2002), Nestor Garcia Canclini (1998), Peter Berger & Thomas Luckmann (1994 e 2004), José Machado Pais (2003), Antony Giddens (1991).

No quarto e último capítulo *A música: interlocutora de aspectos de vida* propõe-se discutir um projeto metodológico lúdico musical voltado ao aluno real e no caso específico, voltado ao aluno do meio rural. Entende-se que, ao visualizar o aluno concreto, situado em um determinado lugar e tempo histórico, os educadores devem primar por uma prática educativa condizente com a realidade de seus educandos, contudo com vistas a sua formação

progressiva rumo a reflexões sempre mais complexas. Neste quarto capítulo, sugere-se que a linguagem musical aliada a uma prática didático-pedagógica, poderá canalizar a idéia de uma educação lúdica e sensível, visto que os conhecimentos artísticos musicais, quando pragmatizados, descortinam a realidade e mostram caminhos possíveis para uma educação crítica, até então inimagináveis pelas vias e conteúdos presentes nas disciplinas. Portanto, a proposição da linguagem musical como uma proposta didático-pedagógica estará ancorada em autores da Área de Educação e Arte da Educação, tais como: Antonio Carlos Brandão (1985), Miriam Celeste Martins (1998) e Peter Berger e Thomas Luckmann (1994, 2002 e 2004) e Georges Snyder (1997).

1º CAPÍTULO - LINGUAGEM ARTÍSTICA: CAMINHOS E DESCOBERTAS

A linguagem e seus caminhos... tão certos que se perdem em linhas e escritas incertas, de sentimentos diversos, de mundos também; de signos em formas de sons e sons que significam o além do que se tencionou comunicar. Assim, a linguagem em seus caminhos pode revelar-se uma forma sensível de transmitir uma mensagem que, uma vez objetiva e certa, perde-se na subjetividade dos seres e se encontra na leitura do mundo e na essência do homem.

Essa é a linguagem artística, que não tem o jargão e o poder de arte, mas comunica, como qualquer outra linguagem e mais expressa a vida real ou a abstração desta. A linguagem artística aqui pontuada não é a linguagem estética, uma vez que os fatores que nomeiam a erudição da obra de arte não serão contemplados, mas, sim, a manifestação do homem, que tem seu conteúdo imerso em histórias de vida - patrimônio cultural de muitos autores - cuja forma é configurada pela representação da arte de viver.

A representação da arte de viver por sua vez é expressa nas interações e ações do indivíduo em sua prática cotidiana. Assim o que se explicita neste capítulo é a Linguagem artística como objeto de pesquisa que provoca descobertas. Extrapolando a idéia do belo e alcançando a compreensão do desenho ou som abstraído do mundo real, pretende-se refletir sobre a linguagem artística e em específico a linguagem musical, como caminho que auxilia no desvelamento do ser histórico e social.

Após as abordagens sobre a influência e representações motivadas pelas linguagens artística e especificamente a linguagem musical, buscar-se-á situar a análise sobre a representação musical da criança. Compreendendo-se que a música é um produto social acessível à criança e que essa interpreta e cria músicas conforme o arsenal recebido culturalmente. Sua expressão musical comunica entendimentos, tensões e soluções construídas em seu imaginário.

1.1 A LINGUAGEM ARTÍSTICA: REPRESENTAÇÃO E AÇÃO NO MUNDO

Ao contemplar as infinitas formas de se comunicar a linguagem artística é, pois, a que transcende os limites do dizível e do interpretável de outras linguagens. Assim é sinal sensível das ações e sentimentos do homem, visto que delega identidade e significado aos objetos e elementos criados. A linguagem artística oferece significado aos objetos.

Neste sentido os objetos artísticos (a princípio ferramenta) ou do fazer artístico, (criação ou modificação da natureza) contemplados em pinturas, sons, ritmos, dança, expressões de gestos, combinações de palavras, revelam o desenvolvimento, a trajetória histórico-social e cultural humana. Nas palavras de Ernest Hans Gombrich (2006) “(...) nenhum povo vive sem arte” (GOMBRICH, 2006, p. 39). Em decorrência, não existiria arte sem povo.

A arte está intrínseca ao ser humano, faz parte de sua construção inteligível e sensível sobre sua realidade. Desta forma em sua percepção o homem encontra a alavanca para o seu processo de humanização e socialização. Perfazendo o caminho de desenvolvimento do homem, se observa que este, a partir da natureza criou objetos, a princípio, criados pelo homem por necessidade - lanças, facas, instrumentos cortantes, armadilhas, objetos sonoros – como utensílios que o pudessem ajudar em sua sobrevivência, bem como, sossegar a ânsia de comunicar-se e expressar-se. Deste modo, a linguagem a partir do corpo (dança e gestos) e dos objetos (armas, utensílios e tambores) e símbolos criados para o registro de vida (desenhos, esculturas e pinturas) perfazem um processo de construção evolutiva e comunicativo-artística do homem.

Em seu livro *A necessidade da arte*, Ernest Fischer (2002) afirma que o homem, acidentalmente, descobriu as possibilidades de a natureza vir a servi-lo. Conforme o autor, o homem teria adquirido poder sobre os elementos naturais, ao mesmo tempo em que

desenvolvia a linguagem - gestos, sons primitivos e a fala - como forma de imitação da natureza, de comunicação e para a designação de sua criação.

A arte era instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais. A função decisiva da arte em seus primórdios foi, inequivocamente, a de conferir poder: poder sobre a natureza, poder sobre os inimigos, poder sobre o parceiro de relações sexuais. Poder sobre a realidade, poder exercido no sentido de um fortalecimento da coletividade humana. (FISCHER, 1987, p.45)

Neste processo histórico, por meio da manifestação artística - desde os desenhos, esculturas e outras descobertas arqueológicas pré-históricas nas cavernas - o homem registra sua vida, seus atos e acontecimentos. O homem sente necessidade de expressar os acontecimentos de alegria, tristeza; imprimir suas vitórias e assim firmar seu lugar enquanto líder de uma determinada comunidade, estabelecendo um registro, uma marca.

As manifestações artísticas adquirem, assim desde a antiguidade, um significado, transmitem uma mensagem, configuram uma representação e estado social que completa e ultrapassa o valor utilitário do objeto. Jorge Coli (1985) a partir de uma abordagem mais atual, que faz menção a utilização e transformação de objetos, considerando os aspectos da tradição e da modernidade, referenda que a criação do homem, possibilita sua expressão comunicativa e representativa de acontecimentos da vida pois esta, transforma-se e ganha novas conotações, segundo um determinado estágio de novas situações vividas, e

(...) ao mesmo tempo, nota-se que esses objetos perderam sua função utilitária: “artística”, a colher de pau deixou de fazer sabão. Sua transformação em arte acarretou o gratuito: ela não faz mais parte de um sistema racional de utilidade. E, livre, o supérfluo emerge como essencial (COLI, p. 90, 1985).

Considerando essa mudança de valores atribuídos aos objetos, gestos e sinais, desde a sua concepção, a linguagem artística – que é intrínseca ao homem e também forma comunicativa deste - revela-se em sua transformação vivida dentro de uma sociedade do qual ele é reflexo. A importância desta forma de comunicação para a integralização da manifestação artística com o contexto social é pressuposta na obra de Mikhail Bakhtin (1976).

A comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar. Compreender esta forma especial de comunicação realizada e fixada no material de uma obra – eis aí precisamente a tarefa da poética sociológica. (BAKHTIN, 1976: 04)

A comunicação artística apontada pelo autor é, pois, inteiramente única e irreduzível em relação a outros tipos de comunicação, pois a arte transcende a figuração do real, visto que a qualifica a nível subjetivo e embora mantenha sua realidade objetiva lhe fornece uma área própria.

Desta forma, tal comunicação ou linguagem artística é absorvida nas criações, recriações e co-criações sociais. Neste processo criativo e evolutivo, os homens ampliam e qualificam, também, suas capacidades de fabricação de instrumentos (utensílios utilitários, utensílios sonoros e expressivos) e conhecimentos sobre as formas, conteúdos e materiais, segundo suas intenções comunicativas. Em decorrência desse processo, a linguagem artística é constantemente construída no trabalho do homem (FISCHER, 2002; COLI, 1985) e isto é reiterado de forma poética por Mirian Celeste Martins (1998):

(...) o homem inventou uma ferramenta, a linguagem. Linguagens que se tornaram inseparáveis do homem para ele penetrar na floresta sombria das coisas do mundo e desvelar para si bosques de realidade, desvelo da consciência de viver e existir. Linguagens inventoras de mundo do brincante homem criador de signos. (MARTINS, 1998, p. 5).

Considerando a arte como manifestações correlatas e complementares entre si Bakhtin (1976) a sugere como“(...) imanentemente social” (BAKHTIN, 1976, p. 03), isto é construída e reconstruída a partir dos acontecimentos sociais continuamente sentidos e interpretados pelo homem, expressando o indizível de outras linguagens.

A linguagem artística traz em seu bojo o sentimento, a emoção e a reação, que expressam a partir de signos a interpretação da realidade, germinadas no campo de afetos, relações sociais e culturas existentes a priori. Os signos, por sua vez, são construídos e organizados segundo percepções minuciosas dos objetos e acontecimentos que provocam certa resposta ou uma emoção. Cristina Costa (2004) reitera: “No ser humano, porém, as reações expressivas de nosso estado de espírito transformaram-se em linguagem – um conjunto de signos que, articulados, expressam idéias -, permitindo que possamos compartilhar com os outros as emoções vividas.” (COSTA, 2004, p. 09).

Desta forma a arte não é um objeto frio, estático e sem vida, visto que no momento em que o homem entra em contato com ela e lhe propõe um objetivo de uma lembrança ou de uma referência que lhe concebe um significado ou uma alma, então tal objeto, é, para o homem registro, interação e forma de ver o mundo.

Assim, os signos e também as percepções artísticas e sociais integram conjuntos significantes da linguagem e podem ser divididos segundo uma ordem visual mímica, como a gesticulação, a escrita, as artes plásticas; uma ordem auditiva, emitidas por línguas naturais, música; uma ordem tátil, como as carícias (GREIMAS, 1966).

Complementando a ordem dos significantes, dos significados e da significação e buscando relações do estudo da linguagem artística com o estudo da estrutura lingüística (linguagem oficial) é pertinente abordar os estudos do lingüista Ferdinand Saussure (2006),

que aborda o signo como a combinação do significante e do significado, sendo o primeiro uma imagem acústica (plano da forma) e o segundo, o conceito (plano do conteúdo).

Esta relação entre signo e significante apontados pelos estudos lingüísticos são afirmados e ampliados pela linguagem artística, pois nesta última são consideradas as interlocuções realizadas entre o criador e interpretante da manifestação artística, gerando assim um contínuo de interações e resultados. Nesta perspectiva os resultados variam e se diferenciam segundo as razões culturais, sociais e temporais de cada personagem envolvido no processo comunicativo mediado pela linguagem artística.

Buscando empreender um diálogo sobre o signo e sua interlocução com a sociologia, sob a perspectiva da linguagem e da arte, é possível argumentar-se a partir dos pensamentos literários de Roland Barthes (2000) “(...) que o tecido dos significantes é que constituem a obra, por que o texto é o aflorar da língua, (...) não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é teatro” (BARTHES, 2000, p.17).

Neste sentido, os significantes comunicam a representação dos objetos e dos acontecimentos que são expressos de várias formas, em criações, interpretações e interações diversas. Reiterando tal aspecto, a vida do homem, de acordo com Erving Goffman (2002), em seus estudos sobre a representação e a vida cotidiana, pode ser comparada uma peça de teatro, em que as palavras, juntamente com os comportamentos, atitudes perfaz um caminho de representação.

Assim a representação da vida do homem é acentuada e justificada a partir da linguagem. Ao apontar-se de forma especial a linguagem artística em suas ramificações, afirma-se que na poesia, o arranjo de palavras, fruem vivências e desejos do sentido sensível da fala; na música a articulação de ritmos e melodias vibram mais que notas, soam sentimentos; na dança são expostos formas de estar no mundo, pois os passos transcendem o

corpo. E, segundo a especificidade de cada linguagem artística, é figurada a vida, vivida e encantada pela arte.

Ao abordar a linguagem artística como vivida, sob o amparo de Walter Benjamin (1995) afirma-se que a linguagem artística adquire materialidade na vida vivida. E é na vida que a linguagem artística recebe sentido, ao mesmo tempo em que a arte também expressa a vida do homem. Tais sentidos emergem do processo de interlocução inspirado na vida social e amparados na cultura adquirida na história vivenciada.

Ao retratar as relações entre a criação e apreciação, interpela-se ao que seria arte, ou obra de arte. Gombrich (2006) em seu livro *A história da arte* diz que “o que chamamos de obra de arte não é fruto de uma atividade misteriosa, mas objeto feito *por* seres humanos *para* seres humanos”. (GOMBRICH, 2006, p. 32). Por este viés, a obra de arte não é algo inatingível, pois permite transmitir uma mensagem em níveis de fruição e reflexão, observadas sob duas perspectivas: uma pessoal - de quem a cria e a aprecia, um sentimento íntimo só seu - e uma coletiva, ou seja, o sentimento comum e de base social.

Considerando a necessidade do homem, de interação, de comunicação e aceitação, a obra de arte adquire uma perspectiva coletiva, uma vez que o homem pode se expressar amparando-se sobre o suporte de sua cultura e tendo como norte sua participação em eventos históricos e sociais em um determinado grupo com determinadas idéias e concepções sobre o mundo que o cerca.

Isto quer dizer, que através da obra de arte o homem revela-se como um ser social e com certos conceitos adquiridos em sua cultura, contudo também transparece em sua obra um ser de desejos pessoais e que tem formas específicas de ver a natureza conforme um entendimento do mundo e sua constituição.

O homem como ser social e culturalmente instituído, a partir da linguagem artística dimensiona sua ação expressiva num sentido reflexivo e sensível de interação com o mundo.

Theodor W. Adorno (1970) reflete sobre o homem em suas relações sociológicas e representacionais da realidade (ADORNO, 1970), e ainda, em outra obra, sob o foco da arte e linguagem artística assim se refere aos aspectos internos e externos da expressão artística: A linguagem artística, assim é algo duplo, pois possui uma visão do – autor, contudo referencia irrenunciável à sociedade (ADORNO, 1980).

Pontuando assim a característica dupla da arte, se notam as interações em contínua construção a partir de uma obra, visto que ela, a obra, não é definida de forma absoluta ou definitiva, ela é paralelamente o olhar íntimo e o consenso coletivo, ou ainda a reflexão ou o impulso incontido do homem.

Assim, ao serem observadas as diversas concepções do que seja a linguagem artística e sua função, segundo uma época, uma situação vivida, caracteriza-se, também, uma maneira de criar algo com um determinado tipo de matéria e uma dada forma de exprimir o calor e a alma. Platão considerava que: “A forma é vista, como algo de primário, original, que há de reabsorver a matéria: é um princípio ordenador espiritual que reina absoluto sobre a matéria” (FISCHER, 2002, p.132).

Já São Tomaz de Aquino - sob uma visão da imperfeição do ser humano, ao mesmo tempo de ordenamento metafísico do mundo - considera que a ação é a forma; e que a forma é o princípio da ação. Assim toda atividade se realiza através da forma e visa a perfeição e esta por sua vez, é a perfeição que é a natureza do criador. Em contrapartida, o pensamento burguês sugere que a forma dita as leis para toda a natureza e é elemento decisivo na arte, o que transfere inferioridade ao conteúdo. (FISCHER, 2002).

Em tais concepções os aspectos que definiam a expressão artística, se limitavam a qualidade material e a feitura trabalhada na forma, fazendo com que a obra de arte fosse o resultado de um processo restrito, com uma expressão gélida da realidade e da história do

homem. Sob estas perspectivas a obra de arte retratava apenas a superficialidade da vida e ação do homem, quando muito representava sua presença.

De outro modo, considerando a forma, material e o conteúdo, é possível plasmar a elaboração de uma manifestação artística que compreende um todo perceptível, sensível e fruído, numa comunicação prática e consciente. Para elucidar o debate histórico sobre os elementos da forma, matéria e o conteúdo, Bakhtin (2000) ressalta que o autor “(...) é orientado pelo conteúdo (pela tensão ético cognitiva do herói em sua vida) ao qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado.” (BAKHTIN, 2000, p. 206).

Sob esse olhar vislumbra-se o sentido, tomado do interior do homem e reificado na transformação e acabamento expresso na matéria. Exemplificando o processo de criação, pertinente à junção dos elementos da forma, material e conteúdo, aponta-se o trabalho de Picasso citado por Martins (1998): Picasso, ao realizar a tarefa de produzir obras de arte que retratassem a segunda guerra mundial (conteúdo), começou trabalhando com desenhos (material) de animais e mulheres, e deles acumulou idéias metafóricas desordenadas e até antagônicas, símbolos carregados de sentido, que deram forma a obra de arte. (MARTINS, 1998, p. 153 - 158).

Na obra *Guernica, produzida 1937 por Picasso* -, a linguagem artística representa a forma de estar no mundo ou a forma de interpretá-lo. A exemplo da obra de arte de Pablo Picasso, que oferece a visão de horror e tristeza de maneira tão contundente que é capaz de comover seus apreciadores, reforça-se a inerência necessária entre os aspectos da forma, matéria e conteúdo. A interpretação, por sua vez, é resultado de uma malha de relações culturais. Relações simbólicas que comunicam sentimentos, emoções e também podem estabelecer o consenso em uma comunidade (Brandão, 1985, 91).

Aliando a concepção de cultura como símbolo, de Carlos Rodrigues Brandão (1985) à concepção de Clifford Geertz (1989), para quem a cultura é uma ciência interpretativa, à

procura dos significados, ou ainda, que cultura é pública por que o significado assim a faz, é possível compreender a linguagem artística como expressão dos costumes, regras sociais e vida criada, interpretada enfim recriada constantemente pelo homem.

A perspectiva da existência de relação entre linguagem artística e cultura é reiterada pelos pressupostos deste mesmo autor em outra obra

Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. E, sobretudo se nos referirmos a uma teoria semiótica da arte, esta deverá descobrir a existência desses sinais na própria sociedade, e não em um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências. (GEERTZ, 2000, p.165)

Neste processo, a linguagem artística é a própria manifestação cultural do homem, uma vez que mostra a forma de vida deste, sua memória e seus anseios frente a um mundo de relações de trabalho, de economia e de organização social. É, por assim dizer, uma linguagem sensível que com sua força invisível faz refletir de forma profunda os eventos e relações sociais. Por conseguinte a arte - “Tem de estabelecer muito mais, como o todo de uma sociedade, tomada como uma unidade em si contraditória, **aparece na obra de arte; mostrar em que a obra de arte lhe obedece e em que a ultrapassa** (ADORNO, 1980, p. 194) (grifos nossos).

De uma ou outra forma, a linguagem artística faz aflorar no homem olhares diferentes, que suplantam a aparência e que dão vazão ao imaginário. Neste exercício de descoberta, criação e interpretação da realidade social, o homem tem a oportunidade de identificar-se consigo mesmo e com os seus. Também tem a chance de compreender-se enquanto ser social e assim construir-se segundo a práxis da sociedade que o compõe.

Portanto é a partir de sua cultura que o homem busca significado nas coisas que aprecia. E é na linguagem artística que tal conhecimento (saber) pode ser apresentado de uma forma mais intensa, pois a arte obtém a liberdade não expressa em outras linguagens e contém

em sua sensibilidade do olhar crítico que não encontrava desabafo e ação anteriormente. Esse saber (*sapore*) é ativado a partir da capacidade de percepção e fruição dos indivíduos, que buscam na realidade a forma de se mostrar através da arte.

Nesta direção, no processo artístico da criação e apreciação, se encontra um aprendizado mágico e em constante construção, conforme aponta Coli (1985): “Por que o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia” (COLI, 1985, p. 109).

Assim, a linguagem artística apreende o mundo, fornece aos seus participantes (criador e apreciador) o prazer de tecer com os fios dos acontecimentos e percepções individuais e coletivas uma compreensão intuitiva, refletiva e racional do mundo. A representação criada pelo artista traduz uma trama e um evento social, capaz de exprimi-lo em suas condições e intenções, e por fim causar a interlocução aberta as mais infundáveis interpretações.

A linguagem artística é inerente à vida ao homem, quem sabe por este motivo fascine, visto que consegue gerar emoções, propiciar percepções que vão ao âmago do ser de forma múltipla e diferente conforme quem a acolhe ou entra em contato com ela. Assim o caminho da realização artística irrompe a distância da verdade concebida pela sociedade e face a face com as contradições sociais reais exhibe fruições e anuncia uma nova forma de ver, interpretar e criar o mundo.

1.4 LINGUAGEM MUSICAL:

Na linguagem artística, entre símbolos e representações, interpretações e imaginações, o homem se comunica e se expressa. A arte devolve ao homem, seu potencial criador de si, ou

descobridor de sua fruição, considerando um organismo emocional e inventivo. Num mundo que não estimula o homem a pensar além das coisas lógicas ou conceituadas como cientificamente certificadas, a arte traz a força da expressão íntima do ser.

Ao abordar a linguagem artística como instrumento capaz de desarticular e reorganizar a realidade, afirma-se a contribuição da linguagem artística musical como forma de expressão sonora e textual, bem como a necessidade de sua expansão, enquanto objeto de fruição ancorada no contexto social. Nesta perspectiva Murray R. Schafer (1991) elevou a música ao estado de expressão de vida vibrante.

A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. (...) O Universo vibra com milhões de ritmos, e o homem pode treinar-se para sentir suas pulsações. (...) a música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. (SCHAFER, 1991, p. 295).

Sob este foco, a música eleva o homem a um estado de contemplação e sensibilidade, não escapando à razão racional dos elementos naturais matemáticos – ritmo, tempo, simetria – que denotam o caráter científico à divisão e valor a notação musical, mas complementando-os, oferecendo-os calor, vivacidade. Deste modo além da relação entre a matemática e a música pontuada por Oscar João Abdounur, (1999) que ressalta o experimento de Pitágoras, o monocórdio - um instrumento de uma corda que quando tocado em determinada extensão produzia certo intervalo sonoro - ou do estudo numérico musical realizado em pesquisas culturais no oriente de onde buscou a explicação racional da consonância e da harmonia, a música harmônica da evolução do universo propiciou a vida do homem.

Assim, ampliando a compreensão da música como uma ciência matemática de sons e silêncios organizados de uma determinada forma, chega-se a explicação que esta linguagem é abstrata por que representa, faz sentir o concreto, a vida real, como qualquer outra linguagem artística, a humanidade em seus pensamentos e ações (FISCHER, 2002).

Contudo a representação musical se efetiva de forma diferente das outras linguagens artísticas, pois a música é uma *linguagem artística não-figurativa*, isto é, na música o conteúdo não é objeto determinado (Bakhtin, 2000). A linguagem musical é não figurativa por que não pode ser apalpada, olhada e analisada conforme as outras representações artísticas. Ela é ouvida, sentida e fruída de forma intensa desde sua concepção até a apreciação, e neste processo de interlocução se revela objetiva e capaz de sensibilizar e provocar emoções diversas segundo um tempo, um espaço e uma situação que permeiem as relações de seus participantes.

Portanto, a expressão musical nas diferentes épocas é percebida de formas diferentes, a interpretação e o sentimento musical não são iguais para todas as pessoas e retratam as várias faces de um povo, pois ao mesmo tempo em que revelam suas singularidades também desvelam suas contradições.

Para compreender essa progressão da música a partir da história, é possível cogitar que na antigüidade, a música nasceu de ruídos e movimentos, e assim como em outras linguagens, o homem usou de objetos - feito instrumentos - para auxiliá-lo em sua sobrevivência, comunicação e interação com a natureza e com seus pares. Como aborda José Miguel Wisnik (2005) ao retratar a música como organização dos ruídos do mundo, e fornecedora de uma frequência ordenadora aos ruídos. Então, a partir do jogo entre o som e o ruído foi constituída a música. “O som do mundo é o ruído, o mundo se apresenta para nós, a todo momento, através de frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes uma ordenação” (WISNIK, 2005, p. 33).

Desta forma a música avançou com o homem, poder-se-ia dizer que se ordenou com ele. Enquanto este descobria novos sons, a música foi sendo construída e foi revelando sentidos diferentes, que quando moldados sob outra forma vertiam melodias e ritmos, a

princípio animalescos, mas, com a evolução humana, refinavam-se e transformavam-se em arte com valor estético/expressivo, denotando o sentimento humano.

Cabe neste trabalho apontar a música como manifestação expressiva e comunicativa do homem, não desmerecendo o valor estético da arte, mas relevando sua possibilidade de fruição que pode reiterar aspectos de humanização e socialização. Conquanto a história da música é inerente à história do homem, visto que, ao se comunicar através da voz, do corpo, dos sons e dos instrumentos, este se constitui como humano capaz de desenvolver o raciocínio e criar conhecimento, que, por sua vez, foi e é adquirido gradativamente e evolutivamente por ele. O ato de conhecer compreende um sistema que, em seu emaranhado, tem significado na vida e desenvolvimento biológico, social, histórico e cultural do ser. E a música por sua vez é conhecimento fecundado nesta multiplicidade do ser.

Como aborda Roland de Candé (2001), a música em sua história abarca uma diversidade de conhecimentos tais como, estética, sociologia, matemática, entre outros, e ao mesmo tempo em que se constrói em relações complexas e interdisciplinares da sociedade, reflete os seus pensamentos e contradições.

De todas as ciências da música, a história é uma das mais férteis em temas de reflexão, pois é uma história da imaginação e do comportamento. Seu domínio engloba uma grande diversidade de conhecimentos, donde o enriquecimento que proporciona, se não se perseguir a miragem da cultura individual e enciclopédica. Pois toda ciência bem compreendida faz progredir primeiro a cultura coletiva (...). (CANDÉ 2001, p. 38).

Assim ao observar a música como expressão histórica da cultura coletiva e conhecimento construído pelos homens, reitera-se o poder de fruição harmônica do som, ritmo e melodia, como forma de sentir, estar e agir mundo. Para pontuar mais enfaticamente o poder e a influência da música na vida das pessoas e seu potencial de instrumento revelador do cotidiano é pertinente apresentar Norbert Elias (1897 – 1990), que em seus estudos

sociológicos abarcou a música como linguagem expressiva da sociedade. Em seu livro *MOZART: Sociologia de um gênio*, Norbert Elias (1995) afirma que a música é “(...) indissolivelmente ligada ao tipo de sociedade e a época em que era produzida” (ELIAS, 1995).

Corroborando a idéia de que a música é interlocutora do processo histórico e social do homem, contudo, observando que, ela, tal qual outras linguagens artísticas, contém um substrato mágico que extrapola as razões sociais convencionadas e mostra o que a consciência controlada camufla, propõe-se o autor Marius Schneider citado por Wisnik (2005) que a eleva – a música -, a força transformadora cósmica da vida do homem. “Toda vez que a gênese do mundo é descrita com a precisão desejada, um elemento acústico intervém no momento decisivo da ação.” (WISNIK, 2005, p.37)

Nesta perspectiva, o poder cósmico e poético da música, de transcender as leis da metafísica, poder este delegado por Schneider à música, decorre da sua força de interiorização e sensibilização dos seres. O encanto provocado pela música, promove a reflexão, instiga a ação, nutre o pensamento crítico e rememora as emoções do homem. Bakhtin (2000) reforça e amplia a explanação sobre o poder da música que se reflete intimamente e extrinsecamente num movimento de extrapolação dos sentidos.

Na música sentimos uma resistência de uma possível consciência, viva, que não dispõe de um princípio de acabamento em seu interior, e é somente na medida em que lhe percebemos a força, o peso dos valores, é que percebemos, em cada um dos degraus que ela transpõe, a vitória que ela obtém sobre o que lhe compete superar; quando sentimos essa tensão que não comporta em seu interior seu próprio princípio de acabamento, é que se exerce na dimensão efêmera de um procedimento cognitivo-ético (BAKHTIN, 2000, p. 214)

Desta maneira, é possível abordar a música como uma linguagem consciente, que comporta uma dimensão inteligível e de fruição. Entende-se que a música representa sons e

ritmos cheios de significados dentro da realidade. Chopin (1810 -1849) segundo Renato Magalhães Pinto (1996) compreendia a música como impressão e manifestação humana que pensa e se expressa.

Observando os signos musicais como resultado de um jogo de sons, alturas, durações, intensidades, timbres e densidades, a música se revela como onda vibratória que emite uma mensagem e repercute um som ouvido e sentido corporalmente.

Reiterando a concepção do sentido atribuído ao som, Georges Snyders (1997) afirma que a música tem o poder de incitar ao movimento, e adquire uma existência corporal. “No grau mais elevado haveria um corpo se engajando inteiro na apreensão do ritmo e também da cadência melódica; o dinamismo físico estaria em sintonia com as significações” (SNYDERS, 1997, p. 87). A música, portanto, obtém seu significado no além do que está escrito numa notação musical, pois absorve dos ritmos marcados de uma determinada forma, e de melodias e organizações de sons em tempos diversos, uma sensação de estar e ser em um momento único. A partir disso, contemplando a música como expressão viva socialmente, Bakhtin afirma:

Não criamos a forma musical num vazio de valores ou entre outras formas igualmente musicais (uma música dentro da música), nós a criamos, no acontecimento da vida, sendo apenas isso que lhe confere seriedade, caráter de acontecimento significante e peso. (BAKHTIN, 2000, p. 214).

A música, então é postulada como consequência das interações do homem com o mundo, expressão que possui sentido na existência deste. Neste sentido como num quadro, a música vai fornecendo elementos coloridos como aquarela, para que a forma de interpretação, criação e recriação da representação artística supere o dizível, transborde o imaginário e enfeitice seus interlocutores na expressão extraída da realidade.

Como disse Elias sobre Mozart e sua música, a manifestação musical já não era externa a ele, mas misturava-se ao âmago de seu ser, pois “(...) é o criador de uma música que é sublime, pura, imaculada à sua maneira” (ELIAS, 1995, p. 100). Isto é, embora incompreendido – em seu tempo - sob sua concepção de música e sua forma de manifestá-la, Mozart fez de sua música eco de sua vida, pois conforme o entendimento do autor, este acreditava na transformação que seu estilo, composição e interpretação podiam causar – considerando o enlace entre conteúdo, matéria e forma.

Complementando que o conteúdo da música, segundo Fischer (2002) numa abordagem sobre a composição, “(...) é a experiência que o compositor quer transmitir: e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é condicionada pelo período histórico em que vive e que o afeta de muitas maneiras.” E ainda a forma, é a totalidade do efeito do som, que é tocado soado (FISCHER, 2002, p. 207).

Na perspectiva não só de composição e execução da música, mas também de relação comunicativa e produtora de significados, a música transcende os valores estéticos e oferece a fruição, o sabor a quem faz e a quem apreciam a música. Nesta direção Wisnik (2005) interpela sobre os sentidos culturais do som, e a ativação das propriedades do espírito a partir da mediação musical:

O som tem um poder mediador, hermético: é o elo comunicante do mundo material com o mundo espiritual e invisível. O seu valor de uso mágico reside exatamente nisso: os sons organizados nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado. (Não há como negar que há nisso um modo de conhecimento e de sondagem de camadas sutis da realidade). (...) O som é um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão. (WISNIK, 2005, p. 28).

A ligação entre o mundo invisível e o sentido real reitera a influência da música na sociedade e a propõe como linguagem de superação da superficialidade de análise da

realidade pois fornece vivacidade aos sons, ritmos e melodias. Ressalta Vigotsky (2001) a realizar suas interlocuções sobre a arte que “(...) arte recolhe da vida seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKY, 2001, p. 308). Visualiza-se que a música é uma arte que encontra eco na emoção vivida, na saudade de acontecimentos e na lembrança de gestos, bem como a cada momento se repete e estabelece novos significados.

Neste mesmo caminho Coli (1985) afirma que a expressão artística é essencialmente humana, e é na cultura do homem que essa adquire importância: “A idéia de transcendência cultural e histórica da arte é nossa; sem nós, ela não existe. Criamos a perenidade, a eternidade, o “em si” da arte, (...). O absoluto da arte é relativo à nossa cultura”(COLI, 1985, p. 66).

A cultura, neste sentido, é criação e recriação da vida do homem em sua comunidade, em suas dimensões de passado, presente e futuro. Dimensões que são constantemente lembradas de forma diferente a cada tempo, espaço, pessoas e olhares diferentes. Snyders (1997) sugere que, uma vez enraizada na vida em comunidade, a música “(...) torna-se capaz de alimentar a humanidade” (SNYDERS, 1997, p.45).

Nesta abordagem metafórica sobre a música, esta é tida com válvula de escape e instrumento a serviço do dizer destes. A linguagem musical expressa nas formas de apreciação, interpretação e composição musical transmitem o cotidiano e os sonhos dos homens. Assim cada forma, com suas especificidades, tem a função de ativar no ser a sensibilização, reflexão e ação sobre o mundo.

A música pode, enfim, ser ouvida, apreciada e sentida de modos diferentes. Considerando uma variação de timbres, andamentos e estilos, a música provoca sensações e emoções nem sempre explicáveis verbalmente. São sensações e emoções do inconsciente, e que embora provocadas e desveladas de maneira consciente pelo criador da música, as

vibrações sonoras escapam, extrapolam ao controle de quem cria, e rememoram acontecimentos ao mesmo tempo em que dão origem a novos pensamentos e interpretações, as quais, por sua vez, são leituras.

No caso da interpretação musical, ela pode ser a leitura dos aspectos técnicos e característicos de estilos musicais, tendo em vista seu conteúdo, forma e matéria. Como também, a interpretação musical pode ser a leitura da linguagem “música” sob um cenário amplo de relações com a vida do homem. Nesta última, a música terá o seu poder relevado ao caráter de fruição – degustação – e embora representação, a linguagem artística musical nesta forma de interpretação é realmente pulsante, presente e viva na interação do homem com sua sociedade e sua cultura.

Estabelecendo a interpretação como uma ação do homem sob uma trama social e cultural em constante transformação, Geertz (1989) considera a cultura como sistemas de signos entrelaçados, em que a cultura é um contexto, algo dentro dos quais os homens podem ser descritos de forma inteligível.

Ao abordar a interpretação como a ação do homem na busca do entendimento sobre as coisas, observa-se que ao indagar e refletir sobre a natureza das coisas o homem constrói conhecimento. Este conhecimento ou análise da natureza pode transformar-se em criação e a criação, em especial a música, é nominada composição musical.

A composição é elaborada a partir dos significados extraídos da vida do homem e devolvidos a este em sinais sonoros combinados de tal forma que possibilitam a transmissão de uma mensagem.

Interessa a esta pesquisa saber que a linguagem musical, caracterizada na apreciação, interpretação e composição, tem a função de expor os sentimentos íntimos e a realidade exterior dos homens, correlacionando e equilibrando as esferas do imaginário e da realidade. Assim como a brisa, a música penetra nas pessoas e ao mesmo tempo em que permite que elas

a utilizem como instrumento indicativo de suas características e maneiras de estarem presentes no mundo, pode despertar atitudes como apreciação, interpretação, composição e produção.

1.5 A CRIANÇA: IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA, TOCADAS, CANTADAS E CONTADAS EM PROSA.

Ele soprou sobre o homem e a vida se fez... Essa é uma das histórias da bíblia que fornece uma explicação de fé sobre a criação e existência do homem. Contudo, extrapolando a visão religiosa, observa-se neste fragmento a presença de elementos de criação, com característica poética, intuitiva – sopro, ação do homem – e também consciente – com uma intenção.

Assim sendo, seja a partir de uma explicação de cunho religioso – de fé – seja numa perspectiva científica, considerando a sua própria evolução do homem,, ele busca incessantemente desvendar suas verdades biológicas, sociais e culturais, a fim de firmar-se como ser humano, racional e dotado de poderes sobre os outros elementos da natureza. Por conta deste percurso evolutivo, a maioria de seus registros de vida aponta a capacidade de trabalho e produção, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de organização e socialização. Contudo, tais registros são indicativos da fase adulta e em sua grande maioria não contemplam a construção histórica inicial de vida – a infância – tampouco a época de aprendizado, de formação e de constante transição.

Baseando-se em uma breve cronologia de Ariès (1981) sobre a criança e a evolução da infância, pretende-se oferecer o tom, a cor de um trabalho talhado na sensibilidade histórica – no caso da iconografia – da existência humana figurada na expressão artística. Expressão

artística que, como outros documentos, representam a vida e a história da criança e, por consequência, do homem.

Nesta perspectiva, a criança na idade média da Europa de acordo com Ariès (1981) era um ser sem características específicas, sem lugar neste mundo, uma vez que vivia misturada às atividades adultas. A infância era desconsiderada, e a criança não merecia muitos cuidados, os pequenos eram tratados e retratados como adultos em miniatura, com rostos, tórax e músculos de adultos. A criança era, portanto, desfigurada de suas particularidades infantis. Reafirmando o descaso com o período da infância na Idade média, Colin Heywood (2004) professor de História Social e Economia na Universidade de Nottingham, diz que a criança era definida de forma imprecisa e desdenhada nesta época, também considerada um adulto imperfeito (HEYWOOD, 2004).

Juntamente com os sentimentos de desdém da Idade média, talvez na tentativa mais de controlar a criança do que entendê-la como ser em constante transformação, na evolução histórica, a criança recebia adjetivos como engraçadinha – séc. XVI - e a representação iconográfica a apresentava como uma presença anedótica, na interação com adultos. A criança, neste contexto, era fonte de distração e relaxamento para o adulto, por sua ingenuidade, gentileza e graça (ARIÉS, 1981).

Observa-se que entre os séculos XVII e século XIX, juntamente com o sentimento de “paparicação” (termo nascido no século XVI, que significa, cuidado e afeto mais explícitos) surge uma preocupação com os aspectos psicológicos infantis e a educação moral na infância. “Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÉS, 1981, p. 163). Neste sentido presume-se a intenção de disciplinar a criança, para que está compreenda os mecanismos sociais e se adapte a ele, lhe seja submissa.

Havia neste período histórico o receio quanto à ação das crianças. Talvez por que a criança representasse a liberdade de pensamento e ação que os adultos não possuíam, ou ainda

o futuro e a juventude. Utilizando-se das considerações de Michel Foucault (1987) era preciso organizar um ambiente ou um comportamento em que “(...) reine a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável ao corpo manipulável” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Assim a criança era vigiada, analisada e tratada sob um novo foco, mais técnico, numa perspectiva objetiva científica de controle. Neste período, a escola é organizada de maneira a formar os jovens segundo uma moral e os interesses comuns de uma sociedade hegemônica. Seguindo a breve fundamentação histórica, ao final do século XIX há uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos, anunciando um sentimento de modernidade (ARIÉS, 1981).

Considerando a era moderna, a partir da revolução industrial e suas exigências quanto à produção e o trabalho, provocaram transformações profundas na sociedade, no processo econômico e na família. Neste cenário, segundo as reflexões de Leni Vieira Dornelles (2005), acerca da infância e suas transformações históricas, bem como indagações sobre o controle e poder desta, a criança não só era separada do mundo adulto, como também era separada em grupos etários para melhor ser administrada. A autora aponta que:

Para formar “bons” indivíduos será necessário modificar seus hábitos e seus modos de criação. Dentre os dispositivos disciplinares, a domesticação dos sujeitos infantis passa pelo disciplinamento do ‘espírito’ das crianças, tendo em vista que estas vivem um momento de plasticidade corporal e espiritual. Educá-las, portanto, é moldá-las e moldá-las é discipliná-las conforme as necessidades sociais (DORNELLES, 2005, p. 59).

Em continuidade esta abordagem sobre a história da criança, é importante situar a criança brasileira que, juntamente com a história do Brasil, possui os seus processos de desenvolvimento e reconhecimento sociais, diferentes dos vividos pela Europa ou outros países ocidentais. Assim de acordo com Mary Del Priore (2007) professora de História da

Universidade de São Paulo e pesquisadora do CNPQ, e estudiosa da história da Infância no Brasil é preciso buscar as próprias respostas.

Considerando que o percurso histórico e social brasileiro é construído sob uma intenção exploratória e extrativista de países Europeus e embora tenha adquirido a independência destes, continua sofrendo as conseqüências de um desenvolvimento atrasado e de uma industrialização tardia, é possível tecer considerações sobre a criança, segundo Del Priore (2007) “A história da criança do Brasil é feita à sombra do adulto” (DEL PRIORE, 2007, p. 14).

Desta maneira, ao retratar a estrutura colonial e posteriormente industrial submetida aos brasileiros, estrutura esta, que recrutou homens e mulheres índios, negros e estrangeiros sob o regime de escravidão ou a baixas condições de vida, também é evidenciado no tratamento dado às crianças. As crianças não escaparam à persuasão, ao trabalho e à falta de sensibilidade as suas necessidades.

Em Salvador, o padre Manoel de Nóbrega, hábil professor, transpõe para a música o catecismo, o credo e as orações ordinárias e tão forte é a tentação de aprender a cantar, que os tupizinhos fogem, às vezes, dos pais para se entregarem às mãos dos Jesuítas. (...) A escola do trabalho é percebida como a verdadeira escola da vida. A criança é socializada desde cedo para ocupar o seu lugar em uma sociedade extremamente estratificadas, onde lhe são reservadas as funções mais subalternas (DEL PRIORE, 2007, p. 240, 399).

O percurso histórico da infância é assim permeado pelo movimento da história da sociedade. Desta forma a criança, considerando a evolução da sociedade, é atendida em suas necessidades de saúde e educação, contudo, segundo uma prioridade sentida e consentida pelo mundo adulto da indústria e do comércio, cujas preocupações são voltadas à produção, que tem nas crianças as sementes de um futuro ainda mais controlado e produtivo.

Em contrapartida, retomando os aspectos sociais da criança em seu processo histórico, apesar das intenções capitalistas e ou de consumo que engolem a infância, observa-se, que houve progresso no que diz respeito ao entendimento científico do desenvolvimento biológico, cognitivo e psicológico da criança. Também nota-se mudanças significativas na relação de tais desenvolvimentos com aspectos da vida, reiterando a construção dos conhecimentos infantis e o movimento de aprendizagem formada a partir da participação e ação da criança no mundo.

Nesta perspectiva, a criança se desenvolve impulsionada pelas interações sociais e culturais vividas. E é na vida cotidiana, nas trocas sociais que o infante encontra subsídios para conhecer, significar e compreender os acontecimentos sociais, bem como agir sobre os desafios constantes que se apresentam a realidade infantil.

Desta forma, o desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma fragmentada, pois ela é um ser integral que, ao brincar, estudar, manipular algo, se relacionar e se movimentar, ativa uma malha de sistemas cerebrais que a auxiliam em análises e ações sobre as coisas de forma ampla considerando diversas ligações psicológicas, cognitivas, sociais e biológicas.

Considerando o desenvolvimento complexo da criança Vigotsky (2003) aborda o processo de criação de signos da criança

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta da escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores (VIGOTSKY, 2003, p. 46-47).

Neste sentido a criança é um ser que ao interagir com a natureza, com os adultos e com outras crianças da mesma idade ou não, tem condições de compreender as relações instituídas no ambiente em que está inserido. Neste processo de compreensão a criança vai criando signos que a auxiliam na comunicação com as outras pessoas. Contudo a comunicação infantil se apresenta de uma forma diferente. Uma forma em que estão embutidos os elementos aprendidos na família, na escola, na comunidade, mas também os pensamentos mágicos presentes no imaginário infantil que estão no limiar entre a irreal e a realidade; e a expressão específica da criança que é mais livre das amarras da técnica e da burocratização do pensamento e do ato.

A respeito da liberdade da criança para realizar suas viagens de conhecimento, através da linguagem, a autora Solange Jobim e Souza (2006) ressalta em seu livro, no qual é estabelecido um diálogo entre Bakhtin, Vigotsky e Benjamin, que a liberdade refere-se à capacidade de criar e inventar. A criança embora não tenha muita noção de seu potencial artístico e reflexivo da realidade, é beneficiada pela menor cobrança quanto aos deveres sociais a cumprir, por esse motivo talvez possa interagir de forma mais intensa com o mundo. Outra característica importante a serviço do desenvolvimento infantil é sua curiosidade aguçada, que juntamente com sua percepção lhe oferece descobertas mágicas.

Reiterando a idéia sobre as descobertas infantis e a capacidade da criança de significar às coisas do mundo e o mundo das coisas, Martins (1998) comenta que o signo ou o pensamento é interpretado em outro signo, e estes formam um processo contínuo de criação de signos:

Nosso ato de pensar nada mais é que um pensamento em outro pensamento, em outro, mais outro e assim infinitamente. Por isso, em nossa vida, é como fôssemos tecelões aprendendo a manejar e produzir nosso tear de linguagens. Por certo tecemos linguagens com tal destreza que, traçando e destrançando signos, tecemos um intrincado mundo simbólico que dá abrigo a uma diversidade cultural (MARTINS, 1998, p. 40).

Nas relações sgnicas estabelecidas pela criança com as crianças e/ou pessoas que as rodeiam ampliam-se, em um movimento espiral e contínuo, a assimilação dos conhecimentos. A assimilação acontece a partir da apreensão de estruturas simples de pensamento que com as interações das crianças, vão adquirindo um caráter mais complexo, assim são formadas novas e outras interpretações e argumentações sobre o mundo que resultam em saberes mais elaborados.

Assim os saberes, como no latim *Sapore*, através da combinação de signos que compõe uma mensagem justificam a representação gráfica e sgnica, sabor. Considerando a criança e a relação representativa dos objetos, observa-se que os signos recebem uma qualidade lúdica em sua construção e aprendizagem. As crianças têm uma forma peculiar de interpretar, codificar e apreender o mundo. Os saberes do mundo para a criança são saborosas descobertas, que degustadas pouco a pouco nas interações comunicativas, ampliam as suas significações.

Por sua vez o saber (sabor)  fruído (degustado) na construção comunicativa entre os seres, e para efetivar essa comunicação, os signos representam os pensamentos, como aborda Charles Sanders Peirce (1977) “A palavra signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável num certo sentido (...) signo é aquilo que representa algo para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente (PEIRCE, 1977, p. 46).

Desta forma nas interações comunicativas, as crianças vão decifrando o mundo e aprendendo a jogar com os signos oferecidos, para se adaptar a realidade. Neste ínterim a linguagem musical é uma forma intensamente comunicativa, saborosa e prazerosa para interagir com a realidade. A música permite a criança vagar pelo universo lúdico do

imaginário, observando que é a partir das atividades lúdicas (brincadeiras, música, jogos) que a criança consegue absorver a realidade e adaptar-se a ela.

Definindo a música como linguagem comunicativa e atividade lúdico/expressiva presente na vida da criança, pretende-se afirmar que a música atinge os aspectos psicológicos, sociais e culturais desta. Assim ao tocar, cantar, dançar e ouvir, a partir do que o ritmo, a melodia e a letra transmitiram ao seu ser, a criança constrói novas interpretações que vão influenciar sua história social coletiva.

Complementando a idéia de que a música expressa a construção psicológica, social e cultural da criança, a proposta de Walter Horward (1984) é esclarecedora:

As modificações que a música provoca em nossa vida interior, como, aliás, toda a impressão exterior que age sobre as profundezas do nosso ser, significa outro tanto de ampliação, de diferenciação, de aprofundamento em nossa substância íntima, ou melhor, são, no sentido próprio do termo, a causa do despertar de nossas faculdades (HORWARD, 1984, p. 12).

A linguagem musical causa uma reação na vida das pessoas, das crianças. A música em sua elocução e conteúdo de mensagem sonora e textual vibram transformações sensíveis e sentidas. No caso específico da criança, a música tem mais probabilidade de ser ouvida, refletida e executada de maneira mais intensa, como se sentida corporalmente.

No momento em que a criança ouve a música ela permite que esta conduza seu corpo e o integre num movimento de entrega ao ritmo e a melodia. Sobre a reação causada pela música, Oliver Sacks (2007), comenta que o nosso sistema auditivo e nervoso, é primorosamente sintonizado para a música, portanto a música penetra o corpo dos homens profundamente:

Ouvir música não é apenas algo auditivo e emocional, é também motor. 'Ouvimos música em nossos músculos', Nietzsche escreveu. Acompanhamos o ritmo da música, involuntariamente, mesmo se não

estivermos prestando atenção a ela conscientemente, e nosso rosto e postura espalham a ‘narrativa’ da melodia e os pensamentos e sentimentos que ela provoca (SACKS, 2007, p. 11).

Ao pontuar as reações corporais que a música causa, pode-se visualizar o que a música representa para a criança, uma vez que esta apreende o mundo e as relações com a natureza de forma ativa e motora. A música é um instrumento motivador e propulsor de movimento (gestos e dança), de interação (a música promove o contato) e de satisfação pessoal (reação lúdica).

Na dança a criança se expressa e o seu corpo, com a música pode ocupar espaços, escrever corporalmente a vontade de encher o ambiente de energia. Na interação entre o movimento e a música o infante estabelece elos e afina seus pensamentos e alma. A música satisfaz a vontade de rir, de chorar, lembrar e imaginar, ela propicia o encantamento da ausência e o encantamento de si. Também Snyders (1997) corrobora a idéia de que a música incita os movimentos “(...) ela coloca o corpo em movimento, faz com que ele vibre de forma não comparável às outras artes; e é o fato de estarem inscritas em nosso corpo que dá tanta acuidade as emoções musicais” (SNYDERS, 1997, p. 84).

A partir da observação das reações que a música provoca no corpo e na vida do homem e da proposição que a música está na essência do ser, é possível afirmar que a linguagem musical auxilia as crianças na compreensão e construção de sua realidade. A música tem um sistema de signos acessíveis de imediato à criança, que às leva ao movimento, á liberação do imaginário, a criação e a vivência lúdica e compartilhada.

Assim a música sob a perspectiva de ação, criação e interação infantil supera as questões técnicas pertinentes a linguagem estética artística musical, pois revela sob uma base sociológica, o sentido humano dos sons, silêncios e ritmos ligados a um contexto, a uma história e a ação sobre ela. A música assim extrapola os limites entre as áreas do

conhecimento e o ser multifacetado e fragmentado na organização social pode se reconhecer como participante de um grupo social.

Reiterando a identificação do ser integral e as formas de representação deste, a linguagem musical pode ser evocada como onda sonora que balança e faz dançar, corpos, percepções, sentimentos e emoções; ritmos que movem histórias, fatos e memórias e ainda melodias que compõe sonhos, vontades e vidas.

2º CAPÍTULO – DESENVOLVIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA LÚDICO/MUSICAL

Por entre tempos e espaços, a história humana vai se traçando em linhas melódicas e rítmicas, por vezes em consonância de notas em uma simetria organizada de sons, silêncios e intensidade de relações sociais harmônicas, outras vezes em dissonâncias e diversidades de andamento que fazem da música da vida uma composição complexa. A vida do homem é como expressão sonora vibrante, uma sonata realizada a muitas mãos e muitas histórias.

As histórias que envolvem as construções do homem, por sua vez, são feitas de fatos, memórias, sonhos e ilusões, processos culturais que se estruturam e transformam-se em uma relação de *continuns*, de *ritornellos* e *dacapos* entre presente, passado e futuro. Assim, o processo cultural do homem comparado à expressão musical vívida (ardente, luzente, com vivacidade), não se resume no agora, mas é um emaranhado de sons e pausas nunca organizados na mesma seqüência, nem com o mesmo significado.

Nesta perspectiva, foi proposta uma pesquisa que considere a cultura das crianças participantes da pesquisa como uma composição nunca acabada, sempre em processo de criação e recriação. E a música é apresentada, nesta dissertação, como linguagem e instrumental utilizada para decifrar os signos da “realidade” e, ao mesmo tempo, servir de uma espécie de trilha sonora dos relatos apresentados.

Tais relatos, que se espalham em interpretações e criações musicais são especiais, pois partem da leitura de mundo da criança do meio rural, mostrando aspectos do seu cotidiano, sua formação cultural e as construções no que tange ao pensamento sobre a sociedade.

Neste caminho, a linguagem musical é abordada, na primeira parte deste capítulo, tanto como objeto como metodologia de pesquisa, visto que a música foi utilizada como instrumento de coleta de dados e, ao mesmo tempo, fomento para reflexão sobre elementos da

vida cotidiana das crianças do meio rural, pertencentes à Escola Carlos de Carvalho de São Salvador – distrito de Cascavel, e das pessoas que com elas conviviam, bem como seu lugar na sociedade - enquanto seres históricos que se expressam em suas ações e seus sonhos.

Na segunda parte - *Metodologia lúdica musical para realizar uma pesquisa participante* - é apresentado o trabalho realizado segundo uma ordem de definição do objeto e tipo de pesquisa, população envolvida, instrumentos metodológicos, materiais e métodos utilizados e coleta de dados.

Na seqüência, - terceira parte deste capítulo - o desenvolvimento da pesquisa é exposto de forma minuciosa em *A criança e a música: atividades e descobertas* e apresenta de forma seqüencial o processo realizado, as respostas e reações das crianças.

2.1 A LINGUAGEM MUSICAL COMO OBJETO E METODOLOGIA DE PESQUISA.

O homem é ritmo desde o primeiro sinal de sua existência; seu coração, pulsação e respiração são signos que emitem vida. Seus sons e sua fala geram ondas que vibram e transmitem mensagens que se multiplicam e coletivizam expressões. Sua comunicação, em sua grande maioria, é sonora. Desta forma a música é linguagem intrínseca do homem e resposta evolutiva da inteligência deste para organizar o caos (dos sons ou dos acontecimentos da vida), conforme sua vontade de melodia, ou possibilidade de escrever sua história de vida.

Para pontuar a relação entre a história do homem e linguagem artística musical, referenda-se Coli (1985), que ao abordar especificamente a linguagem da arte, permite tecer considerações sobre as marcas sociais que a influência da música provoca na humanidade, uma vez que

(...) pode nos parecer obediente e mensageira, mas logo percebemos que ela é, sobretudo portadora de sinais, de marcas deixadas pelo não racional

coletivo, social, histórico. Por isso ela faz explodir toda intenção redutora, normatizadora ou explicativa, como também se dá como específica forma de conhecimento, forma e conhecimentos bem diversos dos processos racionais (COLI, 1985, p. 109)

Objetivando contemplar a linguagem musical como desveladora e promotora de uma construção histórica e social, é pertinente situar que os personagens principais deste trabalho são crianças do meio rural. Essas que, durante as atividades lúdicas musicais, tiveram a possibilidade de expor e ampliar sua consciência sobre o seu contexto de vida e as interações nela intrínsecas.

Com vistas no objetivo proposto e na relação concreta entre a música e os processos educativos, tencionou-se superar as relações restritas do ato de ensinar e aprender, considerando que os conhecimentos oferecidos na escola muitas vezes são alheios ou distantes da realidade vivida. A área específica da linguagem musical era caracterizada por conteúdos, técnicas e um cronograma curricular a cumprir.

A música, na perspectiva desta pesquisa, considerando o viés sociológico, segundo Bakhtin (2000) afirma que “(...), nós criamos a forma musical no acontecimento da vida (BAKHTIN, 2000, p. 214)”. O mesmo autor em outra obra complementa que (...) “a percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre as pessoas” (BAKHTIN, 1976, p.13).

Desta forma, a linguagem artística musical propicia ao produtor/ criador e ao receptor/apreciador/interpretante a possibilidade de propagar uma mensagem e mais, oportuniza a comparação e a análise de seu contexto, amparados na reflexão sobre seus limites e potencial de superação. A partir desta reflexão a pessoa pode fruir substratos às análises mais amplas de cunho externo a si com vistas ao questionamento sobre a sociedade e a influência desta sobre si, Wisnik (2005) comenta que

(...) a música fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens. Esse limiar está fora e dentro da história. A música ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade (WISNIK, 2005, p. 13).

Assim, linguagem musical tem sentido como representação sensível da natureza do homem e dos eventos da sociedade, pois ao mesmo tempo ela toca a subjetividade humana e a auxilia na compreensão objetiva do processo coletivo social. Além de representar, a música manifesta as contradições sociais e culturais da realidade e assim pode engendrar indagações e protestos, visto que tanto em sua interpretação como em sua criação, a música contém em seus signos valores ideológicos, tal como explica Bakhtin (1997) ao relacionar aspectos marxistas filosóficos à configuração da linguagem numa perspectiva sociológica.

Um signo não existe apenas como parte da realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 1997, p. 32).

Retratando o valor semiótico, a representação musical, conforme exposto acima, tal como as outras linguagens artísticas, é produto ideológico, visto que cada sociedade tem sua concepção de homem, de relação social e econômica, e significa suas percepções coletivas segundo sua história cultural humana. Observa-se, pois, a linguagem musical como movimento cultural, sugerindo um matiz semiótico. Desta forma a música contempla um sistema de signos sensíveis ao homem, pois abordam sua realidade. Na cultura a arte musical tem seus signos calcados em sons, melodias e ritmos.

Sobre a cultura em que a música é elemento disseminador, Geertz (1989) a supõe, não só como conhecimento empírico, mas como ciência interpretativa do que as pessoas vivem e reconhecem como tradição significativa.

O conceito de cultura que eu defendo, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Deste modo, a música é significativa quando é aceita como representação e expressão da história, dos aspectos do cotidiano, das relações e dos sonhos presentes na memória e imaginação de um determinado grupo de pessoas. No caso específico das representações criadas e/ou interpretadas por crianças, através da linguagem musical, elas adquirem um vetor especial de magia e ludicidade, que as possibilita refletirem e agirem sobre a realidade segundo a razão e o olhar próprio da infância, suas peculiaridades e caminhos analíticos. A música de maneira lúdica concebe significados as relações complexas do mundo adulto.

2.2 METODOLOGIA LÚDICA MUSICAL PARA REALIZAR UMA PESQUISA PARTICIPANTE

Era uma vez, uma escola... de salas, carteiras, pátio, cerca, portão... Porém não era uma escola comum, era uma escola da roça... Mas não tão distante da cidade. Mas que em conversas retratava um ambiente diferente, contudo às vezes igual às conversas da cidade. Nesta escola havia alunos, crianças que se deliciavam a ouvir, cantar, compor músicas e dançar. O que teriam essas crianças tão pequenas para cantar, tocar e expressar? Imitação dos

adultos, emoções incontidas? É difícil pontuar o que as crianças se põem a pensar. Por certo estão a aprender, mas o quê, exatamente, é possível apreender musicando por aí?

O enlevo de curiosidade quase infantil, expresso acima, deixa entrever o foco desta pesquisa do ponto de vista de uma proposta lúdica/educativa, embalada por uma metodologia de cunho musical, sugerida por meio de atividades didaticamente elaboradas, sem, contudo, perder de vista a execução livre, em se tratando de criação.

Nesta perspectiva, partindo do desenvolvimento de uma metodologia lúdica / musical, com crianças moradoras do meio rural e estudantes da segunda série da Escola Municipal Rural Carlos de Carvalho do Distrito de São Salvador, BR 277, buscou-se instrumentalizar a compreensão de sua vida no campo, bem como colaborar na construção de seu conhecimento sobre as relações instituídas socialmente no ambiente rural e urbano.

Deste modo, a música foi elemento lúdico motivador da pesquisa, condizente com a natureza da criança, que, espontaneamente se deixa envolver com ritmos, sons e melodias. A partir da música ela tem um canal expressivo aberto para gesticular, cantar, dançar e se mostrar sem as amarras de meios didáticos mais tradicionais. A respeito da natureza das crianças como grupo, Berger (2002) propõe que cada pesquisa tem suas especificidades de acordo com a natureza do grupo pesquisado.

Há muitas maneiras de jogar o jogo. A questão não está em negar o jogo de outras pessoas, e sim em ter-se uma idéia clara das regras do próprio jogo. Por conseguintes no jogo são empregadas regras científicas. Em consequência disso o sociólogo deve ter uma idéia bem clara quanto ao significado dessas regras. Isto é, deve-se ocupar de questões metodológicas. A metodologia não constitui sua meta, a qual, vale a pena repetir, consiste na tentativa de compreender a sociedade (BERGER, 2002, p. 26).

Em conformidade com a colocação acima de Berger (2002), na tentativa de compreender a realidade social apresentada pelas crianças, optou-se pela pesquisa qualitativa,

por meio da pesquisa participante, tendo em vista a especificidade da população escolhida e as condições de aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados. A escolha de tal tipo de pesquisa também propunha causar a reflexão dos envolvidos sobre sua comunidade e sua participação neste contexto, bem como averiguar as relações compreendidas entre a tradição e a modernidade, que permeiam o meio rural. Carlos Rodrigues Brandão (1985) fornece os pressupostos da pesquisa participante.

Conhecer sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1985, p. 11).

Após os aspectos importantes apontados pelo autor, quanto à participação ativa dos integrantes do grupo pesquisado e a interação com o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, é pertinente a fala da estudiosa dos fundamentos da pesquisa etnográfica, Marli E. D. A. de André (1995), que explica: “(...) há uma preocupação em proporcionar um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a” (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Ao rastrear o conhecimento empírico da realidade, fez-se necessário o amparo teórico. É importante afirmar que o conhecimento das relações sociais e econômicas desenvolvidas por uma dada comunidade, suas dificuldades e anseios podem ser melhor refletidos se abordados sob a luz de outras experiências e compreensões demandadas de estudos e análises profundas de outros contextos micro e macro-sociais. Assim a partir dos aspectos observados no campo de pesquisa a teoria buscou propiciar o aprofundamento das análises realizadas até então *in loco*, e compreensão de elementos culturais instituídos na comunidade.

Com base em Michel Thiollent (1996) e seus debates sobre a pesquisa-participante e pesquisa-ação, reitera-se a importância da teoria para subsidiar a compreensão da realidade. O autor expõe de forma esclarecedora a necessidade de se estabelecer ligação entre a teoria e a prática, visto que a teoria gera idéias, hipóteses, diretrizes e interpretações. “No contexto das comunicações, não parece viável uma pesquisa sobre a recepção das mensagens por parte de determinadas categorias de ‘público’ se não houver uma teoria dos meios de comunicação” (THIOLLENT, 1996, p. 55).

Na intenção de buscar subsídios a pesquisa apresentada de cunho artístico musical, se ampara num quadro teórico amplo que considera aspectos da sociologia, filosofia, psicologia e educação. Também essa abertura e riqueza de relações entre as diversas áreas apontadas ocorrem devido à especificidade da população trabalhada: crianças que, por estarem na etapa da infância, possuem um jeito peculiar de apreender e se declarar sobre o mundo circundante.

Com vistas a assegurar a percepção infantil do contexto rural, buscou-se desmistificar a idéia construída socialmente, na qual a criança é menos importante e incapaz de fazer julgamentos sobre si e o mundo (Áries, 1981). Assim as representações infantis, manifestam-se a partir das várias linguagens que a criança utiliza para se comunicar e se relacionar com os adultos e com as crianças. A linguagem - construção de signos para denominar os objetos e seres do mundo, como também para a interação dos seres humanos - é uma manifestação de natureza social, no caso da relação dos infantes em relação com o mundo adulto.

Desta forma, compreendendo a linguagem como manifestação social, situa-se a linguagem da criança, em específico, mais subjetiva, pois é expressa de uma forma ainda em organização de pensamento, consciência e elaboração de comunicação. Neste viés, a linguagem infantil é composta por ação (movimentos), som (verbalização e expressão corporal) e organização de eventos e discursos construídos pela experiência observada na vivência com os adultos e reorganizada conforme a compreensão infantil da realidade.

Considerando as especificidades da infância, para a realização desta pesquisa, foi preciso elaborar atividades e utilizar materiais lúdicos - na perspectiva da linguagem musical - que possibilitassem a intercomunicação entre pesquisados e pesquisadora, bem como permitissem a organização, reflexão e ação sobre os objetos, acontecimentos e idéias. A ação estimulada pela linguagem musical promoveu a interação participativa das crianças na descoberta sobre o seu cotidiano e proporcionou a criação que conduz à autonomia de escolhas e decisões.

Ao mesmo tempo, este caminho metodológico escolhido, oportunizou de forma lúdica e criativa a compreensão e ação sobre a realidade das mesmas. Assim, retomam-se os pressupostos de Brandão (1985) sobre a criança e o seu desenvolvimento criativo situado culturalmente:

De um lado, recuperar uma compreensão totalizadora da criança e do adolescente, o que implica a crítica da investigação parcelar e a reposição do sujeito de conhecimento e criatividade em seu mundo de saber e cultura. De outro lado, recolocar na cultura a criança. Reaprender a encontrar ali os sinais de sua presença ativa e participante. (BRANDÃO, 1985, p. 137).

Afirmando a visão da criança como sujeito criativo de conhecimento em um determinado tempo de saberes e determinada cultura, é possível assegurar que o caminho estratégico de pesquisa *através da e com a música*, segundo Silvio Zamboni (2001) em seu livro *A pesquisa em arte*, é um percurso criativo o qual permite um processo construtivo cognitivo, social e cultural simultâneo de conhecimentos.

Visualizando o processo de construção integral da criança sob esse ângulo, os procedimentos de pesquisa primaram pelo uso da linguagem artística da música, sob vários enfoques e proposições, visto que, por mais que a música encante as pessoas, estas têm gostos musicais diferentes e reagem de forma diversa às propostas de exposição, movimentação,

apreciação e socialização através da música. A variação de atividades buscou, assim, garantir a manifestação expressiva das crianças.

As atividades musicais e lúdicas foram elaboradas a partir da compreensão de que os participantes são, em sua maioria, crianças na média de idade de oito anos, com exceções de crianças com idade superior a dez anos (crianças do movimento sem terra que, devido a transferências provocadas pelo próprio movimento, deixam a escola e atrasam seu estudo). Outra característica importante da população envolvida na pesquisa é a diferença das atividades produtivas de seus pais e/ou responsáveis às quais se dividem em pequenos produtores, agregados de propriedades vizinhas; trabalhadores de uma fábrica de conservas situada à margem da BR 277; sítiantes que plantam verduras para vender na feira do pequeno produtor de Cascavel; trabalhadores da cidade de Cascavel e sem-terras situados à aproximadamente dez quilômetros da Escola.

Considerando tal público, intentou-se desenvolver um trabalho lúdico/musical capaz de promover a interação de todos os alunos, ao mesmo tempo provocar a reflexão sobre o seu cotidiano e as relações nele contidas, objetivou-se compreender a diversidade daquele quadro social, tecendo análises sob o ponto de vista do olhar infantil. Desta forma, as reflexões expostas no trabalho trazem à tona, pela via do olhar criativo infantil, a significação das transformações ocorridas no âmbito rural e a compreensão que estes têm do meio urbano.

As atividades musicais e os objetos rítmicos e sonoros juntamente com outros materiais lúdicos motivaram a interpretação e a criação das crianças. Foi levado um baú com brinquedos (objetos e miniaturas significativos, apontados durante a observação), que, de alguma forma, representavam objetos presentes em sua vida; animais de estimação ou de criação; bens de consumo, tais como computador, carro, celular e instrumentos de trabalho utilizados no meio rural.

Além dos materiais lúdicos e instrumentos musicais utilizados nas atividades realizadas pelas crianças, foram utilizados o gravador e a filmadora para auxiliar na coleta e verificação dos dados, visto que as expressões, diálogos e momentos de criação eram importantes à análise dos dados.

Com o auxílio do aparato (materiais e métodos) exigido pela pesquisa para assegurar o caráter científico de uma pesquisa participante, foi elaborado um cronograma de atividades para serem desenvolvidas. Com as atividades pré-definidas o primeiro passo foi estabelecer contato com o campo de pesquisa e organizar junto à direção, coordenação e quadro de professores a dinâmica de encontros semanais (oito semanas) entre a pesquisadora e a população pesquisada.

Conforme o cronograma pré-estabelecido, no início do mês de setembro foi realizado o primeiro contato com a escola e a exposição dos objetivos e metodologias de pesquisa. Assim que houve a aprovação por parte da direção, coordenação e professoras da escola, a pesquisadora foi apresentada à turma.

Na seqüência, durante quatro horas/aula (duas horas/dia, em semanas seqüenciais) a pesquisadora observou a dinâmica da sala de aula e da escola, e captou elementos que servissem na interação pesquisadora/alunos e que colaborassem na construção de instrumentos metodológicos para as aulas futuras.

Durante três meses, a pesquisadora manteve contato direto com e as crianças, na escola, contabilizando sete encontros (um por semana), equivalentes há quatorze horas/aula. A pesquisa se estendeu devido ao período de chuva que, por quatro semanas, impossibilitou a ida daquelas crianças à escola, visto que as mesmas vêm de ônibus e este não passa nas estradas quando chove, pois o barro deixa as estradas intransitáveis. Nestes dias os encontros foram adiados.

Além dos encontros citados, também foi promovido um encontro entre crianças, pais e/ou responsáveis e professores envolvidos na pesquisa. Este encontro teve por objetivo fomentar a troca de experiências; valorizar a disseminação da memória dos mais velhos; estabelecer uma compreensão histórica de transformação social e cultural e analisar - por meio dos comentários e indagações das crianças - as suas compreensões e perspectivas sobre o cotidiano.

A partir da metodologia apresentada e para garantir a fidedignidade às abordagens infantis foram realizadas visitas à casa de sete crianças, escolhidas aleatoriamente. Estas visitas visavam conhecer a forma de vida *in loco* de algumas crianças e confirmar alguns dados.

É importante frisar que, entre os materiais e métodos utilizados, o caderno de registro de campo (utilizado em toda a pesquisa) e a entrevista semi-estruturada realizada com pais e familiares, no momento da visita à casa das crianças, complementam as informações sobre a população envolvida, fornecendo, assim, subsídio e sustentação às análises realizadas a partir da coleta de dados colhida com as atividades musicais.

2.3 A CRIANÇA E A MÚSICA: REPRESENTAÇÃO E AÇÃO SOBRE O MUNDO.

A música para crianças, além de ser um brinquedo que estimula o movimento, a socialização e a alegria ela também propicia o aprendizado e compreensão das relações sociais do mundo adulto. Assim entre a criança e o mundo a música é um elemento mediador que provoca o prazer, pois ela é feita de ruídos, sons, batiques, descobertas sonoras e encantamentos mágicos. De acordo com Snyders (1997) a música dá prazer e é nesta proposta que a criança é levada, desde o colo da mãe, à melodia do “nana neném.” Essa melodia que se desdobra em outras melodias durante sua vida – observando-se o exemplo de músicas do

cancioneiro popular - tais como à do “atirei o pau no gato”, “ciranda cirandinha”, “o cravo e a rosa”, todas em um *continuum* evolutivo de comunicação e socialização das crianças.

Pensando a proposição acima colocada, a música nesta pesquisa é abordada como linguagem expressiva da criança, desde a mais tenra idade, que lhe oportuniza situar-se na sociedade. Neste sentido Berger e Luckmann (1994) afirmam que cada indivíduo nasce com a predisposição para a sociabilidade, e que cada um de acordo com sua história de vida é induzido a tomar parte da dialética da sociedade.

Sobre o mesmo aspecto sociológico, considerando a infância, os mesmos autores complementam:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. (...) A socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda a socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária. Todo indivíduo nasce em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam da sua socialização (BERGER & LUCKMANN, 1994, p. 175).

Compreendendo que na socialização primária a criança apreende a comunicar-se com o meio a que faz parte, e propondo a linguagem musical como elemento social, responsável por parte das representações adquiridas pela criança, buscou-se, a partir da pesquisa participante, colher dados sobre o cotidiano das crianças do meio rural. Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que lhes era propiciada uma atividade metodológica lúdica e musical diferente, também era proporcionada uma forma de aprendizagem dialética de mundo, centrada no reconhecimento na importância da criança e de sua opinião e ação para a transformação da realidade.

Pontuando a importância da música e seu poder para auxiliar as crianças a desvelar o seu cotidiano, Wisnik (2005) afirma que a música harmoniza a relação entre o visível e o

invisível, entre o que é apresentado e o que permanece oculto, pois atua sobre o corpo e a mente numa eficácia simbólica.

Considerando a linguagem musical como instrumento e objeto da pesquisa, de perfil sociológico, são relatados, a seguir, os caminhos utilizados para atingir o objetivo de descobrir as representações de mundo das crianças envolvidas, no intuito de colaborar para a sua compreensão enquanto ser social.

É relevante esclarecer que, embora as atividades tivessem sido programadas para se desenvolver, gradativamente, por meio de discussões para aspectos mais complexos, em alguns momentos, as informações adquiridas através das observações; dos encontros com as crianças e com os pais; das conversas com os professores; das entrevistas realizadas com os pais, bem como as anotações do caderno de campo serão cruzadas para que se ampliem as análises.

No cumprimento do objetivo da pesquisa, no dia 12/09/2007 e dia 19/09/2007 foram realizadas quatro horas/aula (doravante h/a) de observação – duas a cada dia -). É relevante frisar que a observação foi de grande valia para nortear a pesquisa, a exemplo do que afirma Roberto Jarry Richardson (1985) quando ressalta a observação como instrumento imprescindível ao processo de pesquisa científica.

2.3.1 Observação das aulas:

A observação de caráter investigativo teve por objetivo conhecer a dinâmica educacional realizada na Escola e turma pesquisada e promover um elo de confiança entre pesquisadora e as crianças pesquisadas.

Com esta intenção, dia 12/09/2007 foram ministradas pela professora de educação artística – a mesma da disciplina de religião e educação física – que desenvolveu a atividade

de montagem de propaganda. A propaganda – embalagem com rótulo, fornecida pela professora - deveria dar informações sobre o produto, divulgando-o segundo sua utilidade e qualidade.

A atividade de montagem de propaganda foi planejada pelos alunos e elaborada no papel, para depois ser recitada no momento da execução da propaganda. O tempo oferecido pela professora para a organização da atividade foi de 15 minutos, mas se estendeu para 30 minutos. Após a parte de organização, houve a execução em forma de apresentação.

As crianças ficaram entusiasmadas e alvoroçadas devido ao desafio apresentado, a curiosidade diante da expectativa de criação fora despertada e o interesse para apresentar a produção, era evidente. A professora, no intuito de conduzir da melhor forma a atividade, exigia silêncio e concentração, contudo as crianças em seu momento de criação não conseguiam parar de trocar informação e produzir idéias, em voz alta.

Algumas dessas informações e idéias sobre os produtos, na *cochia* (ambiente de preparação e concentração do teatro para a apresentação) da criação das crianças se insinuavam em comentários tais como:

- (1) - Vou escrever o que tem na embalagem...
- (2) - Tem que vender a propaganda, convencer, não pôr o valor.
- (3) - Como é que escreve o nome, Margarina?
- (4) - Sabonete é com C ou com S?
- (5) - A gente usa esse igualzinho (sobre o produto, usado em casa); (mostrando para a embalagem do shampoo).
- (6) - Pode pôr site e telefone?
- (7) Um diálogo interessante:
Criança: - Dá pra pôr isso aqui? (mostrando a escrita lateral em uma embalagem de iogurte)
Professora: - Se for importante...
Professora: - Quem produziu o iogurte?
Outra criança: - A vaca... (risos)
Professora: - A vaca só colaborou.
- (8) Uma criança não conheceu a caixa de sabão em pó, pensou que era massa de tomate.

Na seqüência, a professora utilizou-se da ludicidade presente no imaginário infantil para iniciar as apresentações; com um estojo na mão e arrumando uma carteira e cadeira à frente, pediu para que as crianças imaginassem que estavam na TV e brincou que era telespectadora e que estava com um controle na mão o qual ela podia usar para trocar de canal, erguer e abaixar o volume.

Na hora da apresentação as crianças tinham a tarefa de convencer a professora, para que essa comprasse o produto. As crianças, em sua maioria, pareciam tímidas e gaguejavam, falavam ou liam em voz muito baixa as informações sobre o produto. As mais desinibidas foram aplaudidas, recebendo o aval positivo da professora, quanto ao sucesso da execução da atividade.

Ao serem elaboradas as propagandas, a professora ressaltava a importância da relação entre o locutor e o telespectador, explicando brevemente o papel de cada um. Em seguida o sinal para o recreio/intervalo soou e as crianças se organizaram em fila para a saída da sala.

O recreio na escola é a hora de comer – há a cozinha onde as crianças pegam o lanche servido pela escola – e hora de brincar – as crianças correm, brincam de mãe-pegar, de se esconder e conversam pelo pátio amplo e gramado; o espaço de estacionamento de carros é forrado por pedrinhas. Todo o pátio é fechado com tela, lembrando as escolas urbanas, sendo que a escola está situada ao lado da igreja e do posto de saúde e centro comunitário do Distrito de São Salvador.

Embora sempre haja uma secretária responsável pelo pátio, observa-se que o recreio é um momento de liberdade, sendo que a mesma interage com as crianças conversando e brincando, não se importando com as correrias; pelo contrário, compartilha. A secretária é mãe de um aluno da sala pesquisada.

Na semana seguinte dia 19/09/2007 a aula de educação artística foi realizada no laboratório de informática, no qual as crianças observaram obras “Retrato de homem”,

“Lavrador de café” e “A paisagem” de Candido Portinari, e em seguida representaram no papel as pinturas. É relevante comentar que as obras foram explicadas e foi questionado às crianças o que estas compreendiam de cada obra, como as interpretavam.

Observou-se a intenção de trazer um contexto artístico próximo da realidade dos alunos, para que essas se identificassem, visto que tanto as pinturas do “Lavrador de café” quanto “A paisagem” retratava o ambiente rural. Na primeira, era representado o trabalhador da lavoura e na segunda o vilarejo era apresentado como lugar de pessoas que tem uma vida simples, cenário próximo à representação do cotidiano das crianças da Escola Municipal Rural Carlos de Carvalho.

As crianças não conseguiram terminar suas representações das obras a tempo, antes do final da aula, então a entrega e os comentários foram transferidos pra a próxima aula. Quanto à apreciação das obras e a exposição de breves históricos, notou-se que foi uma atividade que gerou curiosidades e comentários, demonstrando que as crianças de certa forma compreenderam que a obra de arte tem a possibilidade de traduzir um contexto histórico a partir da fruição artística.

As quatro aulas de observação foram essenciais para conhecer a dinâmica da escola e visualizar como acontece o processo de ensino aprendizagem, considerando o conteúdo e as metodologias utilizadas. Além do conhecimento dos aspectos didáticos e pedagógicos, a observação propiciou um primeiro contato com as crianças e a coleta de informações sobre suas famílias, casas, dinâmicas de vida diária, costumes, valores e trabalho.

As informações colhidas, por sua vez, serviram para pensar e reelaborar atividades lúdicas e musicais que gerassem a curiosidade, o prazer das crianças e provocassem um desafio baseado em suas potencialidades de comunicação, de expressão e de aprendizagem detectadas.

2.3.2 Atividades de uma metodologia lúdico/musical.

Considerando os aspectos coletados durante as quatro horas/aula de observação foram elaboradas as atividades com o intuito de que, as crianças envolvidas no processo de pesquisa, mostrassem aspectos de seu cotidiano, bem como sua formação cultural e seus pensamentos sobre a sociedade. Reiterando as atividades foram desenvolvidas em sete encontros apresentados na seqüência. É pertinente lembrar que as análises de tais encontros serão realizadas no capítulo a seguir,

2.3.2.1 Relato do primeiro encontro.

No dia 25/09/2008 foi realizado o primeiro encontro em que a pesquisadora interagiu diretamente com as crianças. Neste, o cronograma de atividades estava assim distribuído: 1ª atividade – *Dança da Roda, roda, roda até virar criança*; 2ª atividade – parlenda *O que é que tem dentro*; 3ª atividade *História da janelinha*; 4ª atividade – *música do peixinho*; 5ª atividade – *brincadeira do pararaparati*.

A primeira atividade a música “*Dança, dança, roda, roda, roda, até virar criança, roda, roda, roda*”,¹ objetivava motivar a participação das crianças nas atividades. Em seguida a parlenda: “*O que é que tem dentro? Pão bolorento. O que é que tem fora? Moda de viola. O que é que tem na rua? Minha amiga lua. O que é que tem na janela? Flor amarela. O que é que tem no telhado? Gato malhado. O que é que tem no quarto? Seu retrato. E o que é que faz agora? Conta uma história*”². As duas atividades lúdicas buscavam ativar as relações entre a pesquisadora e as crianças. Na seqüência, foi iniciada a história compartilhada do cotidiano, “A história da janelinha” (fresta do dentinho que cai), que pode ser descrita em algumas falas:

¹ Musica apresentada por Sônia Prazeres – Musicoterapeuta -, em curso no ano de 1990

² Parlenda apresentada por Sônia Prazeres.

(crianças) ((as crianças começaram a mostrar as janelinhas dos dentes))...
(criança 1a) é por que quando *nóis* nasce, o dente é de leite por que ele cai...
(pesquisadora) eu achei que qualhava virava queijo ((risos))
(crianças 2a) NÃO (crianças) fica a janelinha e nasce outro...
(criança 3a) eu cai de bicicleta, eu perdi todos os meus dentes...
(criança 4a) o ternerinho deu um chute bem aqui, *daí* caiu o dente...
(criança 5a) eu perdi meus dentes bem no dia que eu ia ser noivinha do casamento do meu tio... eu fui lá no cenário tirar foto tive que ficar de boca fechada...
(criança 6a) uma vez eu cai de uma arvore, que o galho tava podre, *daí* caiu esse dente, eu coloquei debaixo do travesseiro e fui dormir, *né, daí* no outro dia tinha uma moedinha de cinqüenta centavos
(crianças 7a) foi a mãe dele foi o pai () (todos comentavam ao mesmo tempo);
(criança 8a) FOI :: a fada do dente, eu vi, eu fingi que tava dormindo, eu vi a fada saindo debaixo da cama.

A história “da janelinha” estimulou outras histórias e interpretações de alguma forma ligadas à vida de cada um dos alunos, tais como, histórias do mundo rural e histórias de pescadores. Histórias ficcionais, como:

(criança 1b) um dia uma *cachopa* de marimbondo caiu em cima da cabeça do meu irmão ((gesticulou...uma cabeça enorme));
(criança 2b) um dia eu trepei na arvore. *daí* tinha um mote de marimbondo, *daí* ela vô em mim, *daí* quando ela foi na minha cabeça eu caí... ;
(criança 3b) um dia eu caí em cima de um chifrudo;
(criança 4b) um dia o meu irmãozinho foi pesca, ele pegou um peixe muito grande... o peixe puxou ele pro rio;
(criança 5b) o peixe quando eu *vi ele* enganchou aqui na perna, era um *peixão*;
(criança 6b) um dia eu fui *pesca*, *daí* eu não peguei nada, só ficava o anzol *rodiando* até que enroscou na minha camiseta, sofri muito pra tirar(...);
(criança 7b) um dia eu fui pesca lá *né*, *daí* acordei, assim, sozinho, eu vi uma cobra assim, nossa, joguei a vara, e saí correndo ((gesticulou com a mão que saiu correndo));
(criança 8b) um dia um peixe gordão me puxou pro mar;
(criança 9b) eu sou pescador;
(criança 10b) vinha em cima assim do pau... deslizando igual *skate*.

As histórias desencadearam o comentário e lembrança de nomes de peixes, tais como, dourado, pacu, lambari, bagre, cascudo, golfinho, tilápia, carpa, mussun, traíra, baleia, tubarão, boto-rosa, peixe boi, peixe espada, pial, demonstrando um conhecimento considerável sobre a prática de pescar. Tais comentários eram um convite ao canto, então a pesquisadora propôs a música dos peixinhos³, “*Tem peixinho no mar tem peixinho, tem peixinho no fundo do mar. Tem peixinho no mar tem peixinho, tem peixinho de toda cor. Tem azul, dourado e verde, tem riscado e carajá, tem vermelho e prateado, tem estrela no fundo do mar. Tem peixinho no mar tem peixinho tem peixinho no fundo do mar. Tem segredo no mar tem segredo, tem segredo no fundo do mar*”.

Em seguida as crianças iniciaram a música *caranguejo*⁴, cuja letra é a seguinte: “*Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe na enchente da maré. Olha a palma, palma, palma. Olha o pé, pé, pé, olha a roda, roda, roda caranguejo peixe é*”. Além das músicas e histórias contaram das brincadeiras, não só das crianças, mas também as dos seus pais; casos de como viviam e vivem, o que pensavam e pensam hoje e dos cuidados da mãe com os filhos. Tais brincadeiras podem ser vislumbradas a baixo.

(criança 1c) sabe aquelas valetas de curva de nível, quando eu fiquei já numa fazenda...eu resvalava no barro com os meus primos;

(criança 2c) eu descia assim com os meus primos lá no aviário, daí tem um negócio pego uma bolsa coloco na *bunda* e desço ((risos));

(pesquisadora) eu resvalava no barro, voltava pra casa e só se via o branco do olho ((risos)) por que o resto era só barro, eu voltava mais encardida do que não sei o que ((risos));

(criança 3c) prof. Teu pai não chingava?(...);

(criança 4c) a gente molhava a terra, daí *nóis* escorregava lá no barranco (...);

(criança 5c) *nóis* molha a terra assim, *nóis* joga água assim, *daí nóis* pega uma tampa assim, eu e meu primo *vamo* se escorrega;

(criança 6c) de bicicleta também quando ta molhado;

(criança 7c) eu e meu primo *fazia* rali de bicicleta no barro;

(criança 8c) professora, quando a gente ia toma banho no rio, em um *monte de muié*, minhas irmãs *tavam* brincando lá dentro da água, e

³ Música dos peixinhos – Música aprendida em curso do Festival de Música de Cascavel, 1995, sem autor.

⁴ Música caranguejo – Música folclórica da Região Sul do País, presente na tradição gaúcha.

era fundo e *nóis* tava lá e ela se *apincharam* de bico, daí, eu tava lá e eles se *apinxaram* em cima da minha cabeça, eu quase morri, sorte que eu peguei um cipó;
(criança 9c) eu boto um tijolo e eu pulo ((brincadeira de pular tábua));
(criança 10c) *a gente* quando *vai no* rio grande as *veis* a gente brinca de balança caixão.
(criança 10c) eu *ia* e comia goiaba verde;
(criança 11c) *dava* dor de barriga;
(criança 12c) *dava* uma dor ::: de barriga que eu quase morria, *ai* a mãe fazia aqueles chá amargo;
(criança 13c) eu também
(pesquisadora) você já tomou chá amargo?
(criança 14c) é gostoso;
(criança 15c) eu também já tomei mais é ruim;
((a discussão foi longa sobre quem gostava ou não de tomar chá amargo.... Alguns faziam cara de nojo... outros riam)).

Ao ouvir a fala das crianças sobre as brincadeiras, observou-se o rosto que parecia cansado de uma das crianças – um menino; ao perguntar sobre a atividade que estava sendo desenvolvida, se estava monótona, ele respondeu, juntamente com as outras crianças, que não;

(criança 1d) é que eu acordei três horas da manhã;
(Pesquisadora) Por que você acordou três horas da manhã?
(criança 2d) pra tira leite né, M...? (várias crianças falam juntas)
(criança 2d) é que a gente tem que tratar as vacas!
(criança 3d) eu ajudo, eu gosto;
(pesquisadora) você ajuda o pai e a mãe tirar leite, então?
(crianças falam ao mesmo tempo);
(criança 4d) eu sei tirar leite, meu pai não consegue, ele não tem força;
(criança 5d) *qué* vê como é que eu tiro? (faz os gestos do ato de ordenhar) eu chego bem perto de uma vaca mansa.

É pertinente registrar que, após os relatos sobre brincadeiras e trabalho, os alunos foram organizados em grupos de seis componentes e convidados a desenhar em papel bobina coisas que acreditavam serem importantes em sua vida. Foi um trabalho livre, no qual tiveram a possibilidade de “dar asas” à imaginação e mostrar um pouco de suas representações sobre a vida. Os desenhos seriam, em aulas posteriores, explicados pelas crianças. Para finalizar a

aula, a pesquisadora convidou as crianças para cantar e dançar a música *Pararaparati*. A música promoveu a interação entre as crianças que, na hora do intervalo, continuavam tentando realizar os movimentos propostos e brincando com o *Pararaparati*.

2.3.2.2 Relato do segundo encontro.

Atentando para uma metodologia ancorada nos aspectos que tivessem significado e que, de alguma forma, se identificassem com a população pesquisada, no dia 02//10/2007 foi realizado o encontro, cuja duração foi de duas h/a, com o objetivo de ampliar a interlocução entre as crianças e a pesquisadora. Assim as atividades tiveram início com a dinâmica da música “sapateado”⁵, que apresentava o som e o ritmo organizados para motivar o movimento e assim soava: “*Salta corre, caminha também, dança, pula que eu te quero bem, vem comigo vamos sapatear e os pezinhos fazer flutuar. Um, dois, três um pulinho dá. Um, dois, três pra lá e pra cá. Junta na frente e gira pelo ar, junta pra traz e bate sem parar...uuuhe, uuuha...*” Na primeira vez para facilitar a aprendizagem e numa segunda vez foi desenvolvida com o acompanhamento do CD.

Após a dinâmica realizada a partir da música *O sapateado*, foram explicados os desenhos de dois grupos, do total de seis grupos. A explicação dos desenhos vinha como complemento das atividades musicais e outras realizadas anteriormente, ampliando as possibilidades de análises dos dados.

(criança 1e) que, eu *tava* sufocando, não, eu ia indo pra casa, *daí* eu troquei a roupa, *aí* eu ia *surfa* ((o desenho representa o mar com a criança dentro));
(criança 2e) eu *tava* na natureza;
(criança 3e) eu desenhei uma árvore de laranja, por eu gosto de coca de laranja;
(criança 4e) ((desenho com dois meninos cabeludos)) ((mateus)) dois dançando o socadão;
(criança 5e) aqui é uma árvore...uma casa um banheiro...uma piscina;

⁵ Música do sapateado: Música composta por Sandra Aparecida Elger Gonçalves, 1999.

(guilherme 6e) esse desenhoeu tava lembrando dos meus primos.

Na seqüência a apresentação dos desenhos e sua interpretação particular de cada criador, segundo a sua práxis, a pesquisadora cantou e tocou no violão, a música *O amanhecer*⁶- “*Você já viu o amanhecer, os raios de sol entrando pela noite deixando tudo prateado, você já imaginou por que a lua vai embora é que o sol pede pra nascer pra que tudo possa crescer. As florzinhas se abrem os bichinhos acordam a floresta se alegra, pois chegou mais um dia*”-, para as crianças e relatou o que a música significava em sua vida, sendo criação e interpretação em um determinado momento e situação histórica, e sinalizou que eles seriam os próximos a compor e a interpretar músicas.

As músicas foram apresentadas em grupos – de oito crianças – e apenas um dos grupos apresentou uma música infantil, a música *atirei o pau no gato*. As dos outros grupos faziam referência a ritmos, tais como *funk*, *pagode*, *pop rock* e *sertanejo*; em linguagens modernas e até em forma de paródia.

(grupo 1f) toda vez que chego em casa (...)⁷;

(grupo 2f) um golpe de olhar ganhou meu coração, mas eu não imaginava a decepção, ela foi fiel tão cego eu fiquei que, de futebol amigos eu deixei foi racional::: o que ela fez::: mas vou deletar:::essa incensatez, renata ingrata, trocou o meu amor por uma ilusão, renata ingrata ⁸

(grupo 3f) toda vez que eu viajava pela estrada de ouro fino, de longe eu avistava a figura de um menino que vinha abrir a porteira e ia me pedindo seu moço toque o berrante pra mim ficar ouvindo, quando a boiada ia passando a poeira ia baixando jogava uma moeda e ele saia pulando, obrigado boiadeiro que deus te acompanhe, por esse sertão a fora meu berrante ia tocando;

(grupo 4f) hoje é sexta feira, chega de cerveja, tô de saco cheio, tô pra lá do meio da minha cabeça, chega de aluguel, chega de () o coração no céu e o céu
mim ...cerveja...cerveja...cerveja...eoo..eoo...eoo..eo..eo...o.....o”⁹

⁶ Música o amanhecer: Música composta por Sandra Aparecida Elger Gonçalves, 1999

⁷ (...)as crianças do grupo ficaram acanhadas e não cantaram o restante da música;

⁸(...) risos e olhares para a aluna Renata

⁹ Um aluno cantou, as outras crianças repetiam o refrão.

Na seqüência foi proposta mais uma atividade lúdica musical. Desta vez, para o desenvolvimento da atividade, uma grande roda foi feita e cada aluno recebeu um instrumento para tocar; num primeiro instante todos tocaram juntos, descobrindo a qualidade sonora de seus instrumentos, depois cada aluno tocou sozinho. No primeiro instante, instalou-se um “caos sonoro”, visto que todos tocavam ao mesmo tempo.

Após a “confusão sonora” as crianças começaram a apresentar os seus, por assim dizer, desejos sonoros. As músicas apresentadas em sua grande maioria foram executadas instrumentalmente algumas crianças tocaram e cantaram músicas infantis, tais como *atirei o pau no gato* e músicas sertanejas, como *hoje é sexta-feira*. Após as apresentações individuais, foram formados quatro grupos com a tarefa de elaborar uma música. As músicas criadas e/ou interpretadas foram:

(Grupo um : com instrumentos metalofone...tambor...chocalho)
Eu gosto do meu gatinho... por que ele é fofinho..gosto do meu gatinho...eu gosto do meu gatinho.
(outra música)
O sabão lava o meu rostinho... lava o meu corpinho...lava as minhas mãos... (...). mas Jesus pra me deixar limpinho quer lavar meu coração.... quando o mau faz uma manchinha eu sei muito bem quem pode me limpar é Jesus...eu não escondo nada tudo ele pode apagar.

(Grupo dois: com instrumentos tambor...cachichi e chocalho)
Um dois três acabou a minha vez ();
(outra música)
um dia eu saí de casa... encontrei o meu amigo... ele não queria brincar...voltei pra casa chorando (criança do grupo) ela já TERMINOU.

(Grupo três: com instrumentos tambor...matraca...chocalho...flauta)
Lá no sítio tem muitos bichos...lá no sítio dá pra pesca... lá na cidade não dá pra pesca... por causa que tem muito asfalto
(Grupo quatro: com instrumentos chocalho ...flauta pan..tambor)
Lá na minha casa tem muitos bichos e eu gosto demais deles...

A atividade de criação continuou, enfim, com a dinâmica para desvendar o significado para o som provocado, por meio instrumental, pela professora. O som executado dentro de

uma história exigia das crianças atenção, domínio lógico, imaginação e inventividade, pois dependia do significado atribuído ao som e à mudança ou não da história criada¹⁰.

(pesquisadora) era uma vez a muito tempo atrás...quando de repente eu encontrei um lugar mágico...
((uma criança tocou o metalofone))
(pesquisadora) esse lugar mágico era....
(criança 1g) floresta;
(pesquisadora 2g) naquela floresta....existia uma ...
((som de matraca))
(criança 3g) tambor;
(criança 4g) uma tribo, com tambor;
(criança 5g) índios;
(pesquisadora) índios;
((todas as crianças)) UUUUUUUUUUUUUUU...;
(pesquisadora) e eu caminhava na mata...;
((crianças batendo o pé no chão fazendo o som dos passos)) (pesquisadora) pisava nas?
(criança 6g) folhas;
(pesquisadora) e me sentava na;
(crianças) GRAMA;
(pesquisadora) quando de repente eu comecei a...;
((som seco))
(crianças 7g) cair;
(criança 8g) chorar;
(criança 9g) escutar
(pesquisadora) aí...
((som raspado))
(criança 10g) arrastando....;
(pesquisadora) mas como a floresta é linda, daí o meu coração, começou a...
(criança 11g) bater
((som de tambor));
(pesquisadora) quando eu escuto ao longe um som muito, muito forte, igual...;
(criança 12g) tambor;
(criança 13g) cachorro;
(criança 14g) de picapau;
(pesquisadora) e o picapau estava em cima da árvore olhando olhando pra mim quando de repente...
((som de reco-reco))
(crianças) o sapo;
(pesquisadora) era um sapo. O picapau estava tranqüilo fazendo buraco e o sapo e eles estavam todos todos;
(criança 15g) festa;
(criança 16g) floresta;
(pesquisadora) e eu lá observando tudo...quando eu escuto um barulho do passarinho, quando de repente...;
(criança 17g) chuva;

¹⁰ Exemplo: (pesquisadora) era uma vez a muito tempo atrás...quando de repente eu encontrei um lugar mágico...(uma criança tocou o metalofone)...esse lugar mágico era....(criança) floresta (pesquisadora) naquela floresta....existia uma (som de matraca) (criança) tambor (criança) uma tribo ...

(criança 18g) cachoeira....;
(pesquisadora) de repente eu cheguei numa cachoeira e ao mesmo tempo
nessa cachoeira tinha uma chuva torrencial que caia, caia, me molhava
inteira... e eu resolvi sair correndo, correndo, quando eu...
(criança 19g) caiu;
(criança 20g) estourou;
(criança 21g) caiu;
(pesquisadora) e a chuva
(criança 22g) continuava caindo;
(pesquisadora) eu ouvi uma;
((som de flauta))
(criança 23g) flauta
(pesquisadora) que avisava que
(crianças) chuva;
(pesquisadora) e quem é que tocava a flauta?
(criança 24g) índios.... UUUUUUUUUUU...

Na seqüência da atividade de sonoplastia, foi apresentado para as crianças o “baú mágico”, de onde cada um, um de cada vez, deveria escolher alguns objetos que mais lhe chamasse a atenção e que representasse algo de significativo para inventar uma história sobre eles, a qual poderia ser fictícia ou real e a partir das escolhas dos objetos surgiram algumas histórias.

(criança 1h) esse ursinho era que eu brincava e a lanterna eu brincava de casinha...e o pinico ((risos)) é da minha bonequinha *mija* ((risos));
(criança 2h) o gatinho, um coelho, ((criança que estava ouvindo)) coelho da páscoa?
(criança 3h) lá no acampamento, o vizinho, ele tocava gaita. No domingo no sábado, por que é o dia de brincar, de relaxar, de tocar mesmo;
(criança 4h) um dia que eu brinquei de jogos ((mostrando para o computador)) eu brinco de... médico medi a pressão ((mostrando para a sinuquinha e as outras falaram que era jogo de bocha)) eu jogo bocha só que numa maior;
(criança 6 e 7h) (um tocou a gaita enquanto a colega tocava violão) hoje é sexta-feira;
((outra criança)) não precisa cantar;
(criança 6h) eu gosto de tocar sanfona eu tenho uma sanfona, vou tocar minha vida inteirinha;
(criança 8h) eu gosto muito de jogar bola, por que ela vai longe...ela vai lá em casa...ela vai lá no canteiro do pai ((enquanto segura o globo terrestre na mão))
(criança 9h) eu ajudo minha mãe a tirar leite, e o cachorro fica só ao redor pra ganhar leite

(criança 10h) minha mãe dá, a bola é, eu jogo bola com o meu pai, futebol, mas não consigo tomar a bola dele, ele ganha de mim, o pião eu... eu enrolo a cordinha e daí ele roda e a cordinha me devolve.

2.3.2.3 Relato do terceiro encontro.

No dia 22/10/2008, estavam previstas as atividades de cantar a rima da música “Sopa do neném”¹¹- *Que que tem na sopa do neném, que que tem na sopa do neném, será que tem cebola será que tem cenoura, será que tem galinha será que tem farinha é um é dois é três, (tananananam – com pés e mãos)* (a cada palavra em itálico propõe-se uma nova rima, que não precisa necessariamente ser feita por ingredientes alimentícios, o que importa é a criatividade e a rima), criação de histórias de acordo com brinquedos e objetos de dentro do baú mágico e a escrita de uma história em dupla. As atividades deste dia foram permeadas por muitas conversas. As conversas informais giravam em torno do assunto casa, distâncias entre casa e escola, família, irmãos e trabalho dos pais. “(criança 1) Eu volto pra casa andando, eu ando 2km e meio(criança 2) o professora, eu vinha de ônibus e voltava a pé agora eu venho de moto e volto de moto, da minha tia, trabalha no posto, eu moro com minha tia e minha vó”.

Após as conversas informais, foi realizada uma atividade rítmica e de rima, com o acompanhamento instrumental feito de pratos, copos e talheres. A primeira atitude das crianças foi indagar se iam cozinhar ou tomar sorvete.

Antes da execução musical, começou-se a explicar a atividade quando uma criança afirmou vou cantar Mariquinha – música infantil de Sandy e Júnior -. E outras músicas surgiram de seus comentários, tais como *Entre tapas e queijos, Hoje é sexta feira* e outras compostas na última aula.

¹¹ Música sopa do neném: *Que que tem na sopa do neném, que que tem na sopa do neném, será que tem cebola será que tem cenoura, será que tem galinha será que tem farinha é um é dois é três, (tananananam – com pés e mãos)* (a cada palavra em itálico propõe-se uma nova rima, que não precisa necessariamente ser feita por ingredientes alimentícios, o que importa é a criatividade e a rima)

“Dando continuidade às atividades foi trabalhada a música o que é que tem na sopa do neném”, já transcrita anteriormente. A música foi executada com pratos, copos, colheres e lápis – para bater no fundo do prato ou copo – e propiciou as seguintes rimas:

cenoura,”.salsicha, beterraba,”, “será que tem, água será que tem marmelada, cebolinha, deve ser angu, açúcar”,” será que tem carne, cabelo, ((risos)) caminhão, caramelo, carne, balde, “galinha, farinha”, “será que tem galinha, farinha, balinha, barriguinha, alegria, cabritinha, amiguinha, fabricinha, “será que tem panela, batata, banana, barata, mariana, panela, macaca”, “pirulito, cabrito, apito, alegrito”, “leão, leitão, mamão, caminhão, João, feijão.

Após as rimas, as crianças puderam novamente brincar de fazer histórias a partir dos objetos do baú mágico. A atividade trouxe novos elementos sobre a vida das crianças, suas relações e também aspectos encontrados na tradição e na modernidade:

(criança 1i) eu gosto de mexer no computador e brincar com o sapo de verdade, tenho um computador lá em casa e a mãe não deixa eu ficar o tempo todo no computador.

(criança 2i)no domingo eu gosto de mexer na internet porque tem um monte de jogos e site as *veis* eu vou lá trabalhar de ator, mas *nóis* muitas *veis* quando nós vamos pra cidade, nem vamos de carro por que *nóis não tem...se nós* precisa de alguma coisa *nóis* só liga do celular((risos))...*nóis* liga...();

(criança 3i) no domingo eu gosto de tomar coca...brincar com meus bichinhos...tirar leite, tenho um coelho;

(criança 4i) eu gosto de andar de moto com meu tio, se *dá*, no sítio mesmo, tem os pintinhos que agente pega *ai nós* leva de de moto, *dai* eu vou junto, gosto de mexe na *internet* entra no *iocurt* com quatro senhas, gosto de brincar de coelho, nome dele é coquinho;

(criança 5i)a lanterna que eu vou lá na estrabaria com meu vô, *né*, tirar leite, gosto de tocar violão, gosto de tomar coca de domingo, gosto de mexe com o celular, brincar de cobrinha,

(criança 6i) uma vez tinha um porquinho pequenininho...ele fugiu do chiqueiro, e o cachorro queria pegar ele((risos)) ele correu pro caminho da moto, *dai a moto foi atropela ele*, *dai* o cachorro foi correndo atrás, au, au, *dai* ((RISOS)) e o celular

(criança 7i)numa tarde eu tava martelando, um prego na parede, *dai* sem querer eu martelei meu dedo, *dai* minha mãe foi lá, viu e me levou pro médico:::de

(criança 8i) eu tenho um violão, não largo da lanterna, tenho um pião, tenho computador::: (expressão de ironia)...quer dizer eu tenho não, gostaria de ter. Isso não é uma história não...

(pesquisadora) porque sua história não é uma história?

(criança 8i) por que não conta os fatos;

(pesquisadora) o que é um fato?

(criança 8i) é um acontecimento

(criança 9i) eu tenho dois cachorros que se chama *pitucho* e outro, eu tenho três hot Weiss um com tração na frente e outro abre atrás e outro normal, eu brinco com os amigos, eu tenho uma pistinha que eu comprei lá no Paraguai, meu tio;

(criança 10i) era uma vez, meu pai foi lá no mato colocar uma rede, *dai*, *tá* balançando lá, viu uma cobra, uma jararaca.

Continuando o trabalho de criação de histórias as crianças produziram outra história escrita em duplas, que tinha o objetivo de oportunizar mais uma forma de linguagem comunicativa e expressiva. Em suas produções escritas, as crianças apontaram como desejo casar, ser fazendeiro, ser rico, professor, fazer faculdade, morar na cidade, ter carro, ter terra e viver cem anos, bem com críticas. Alguns fragmentos de suas produções foram selecionados a baixo:

1ª história: “Emanuel e Carlos são irmãos. E todo dia de segunda a sexta eles vão para a fazenda. E lá tem várias máquinas e animais como cavalos, vacas e bois. E hoje segunda-feira nós estamos plantando com o trator e as plantadeiras. E terminamos as nove horas da noite e nós voltamos pra cidade de Cascavel”;

2ª história: “Era uma vez Marta morava em um castelo no sítio, e era longe demais, e ele tinha o sonho de morar na cidade. Um lugar muito barulhento e com poluição, onde quase todo mundo estava doente;”

3ª história: “Um dia a sâmara estava tratando as vacas, quando o João perguntou:

- O que quer ser quando crescer?

Sâmara respondeu:

- Eu quero ser professora e você?

- Eu quero ser um jogador de futebol.

E continuaram a trabalhar com os mesmos sonhos;”

4ª história: “E quando eles estavam com 18 anos foram morar na cidade com seus irmãos, ele começou a estudar na faculdade, e começou a dar aulas de educação física e quando ficou com 40 anos eles não deram mais aulas. Eles morreram com 100 anos;”

5ª história “Era uma vez um menino e uma menina, que moravam na cidade e resolveram ir para o sítio. Eles gostariam de ter uma casa para morar e brincar e estudar, eles gostariam de ter um carro para ir a cidade e gostariam

de ter uma terra para plantar a sua planta, para sobreviver no sítio, quando for adulto eles queriam ser professor...;”

6ª história: “ E chegou o dia do casamento, começaram a chegar as pessoas e eles casaram e foram morar na casa deles”.

Outros comentários ocorridos durante a aula, fornecem subsídios sobre as relações de trabalho e de vida no campo por parte das crianças.

(criança 1j) Eu vou puxar feno com o meu vô, lá pra lá... lá em São Luís, com a caminhonete

(pesquisadora) mais o feno é pra trata o que?

(criança 1j) as vaca, em tudo tem trinta, tudo de leite, fora os bezerrinhos.

(pesquisadora) mais você roça também?

(criança 1j) eu não, meu vô pega o trator lá *daí*, vai puxar palanque, pra fazer cerca, *daí*, hoje/ tem um negócio, *daí* caiu em cima do escapamento do trator e quebro;

(criança 2j) eu tenho uma porca;

(outra aluna) tem o focinho branco e os pés brancos;

(criança 1j) a minha é vermelhinha, ela é pequenininha, cinquenta e dois *pila* (dinheiro).

Durante as atividades também as crianças comentaram sobre o trabalho de seus pais. Então, considerando um dado importante para a pesquisa, questionei todas as trinta e cinco crianças sobre a ocupação de seus pais. A diferença social e econômica das crianças ficou configurada, nestes dados: Três crianças são de famílias cujos pais possuem aviários em suas propriedades, quatro são funcionários nas propriedades em que estão instalados estes aviários, são de famílias de agricultores de agricultura de subsistência associada a comercialização, outras crianças têm os pais como funcionários das fazendas e trabalhadores da fábrica de conservas, seis crianças são filhas de agricultores sem terra e três pais são assalariados na cidade.

2.3.2.4 Relato do quarto encontro.

O encontro no dia 30/10/2008, foi realizado fora da sala em baixo de uma árvore e começou com a dinâmica de dar continuidade à música/ história prendeu a atenção das crianças que cantavam e relacionavam seus colegas na história. A musica/história mostrou as mudanças ocorridas no campo ao mesmo tempo em que reafirmou o lugar e as condições de vida próprias do campo.

(a sequência musical se referia ao que as crianças vão levar para a viagem pela estrada)
(criança 1k) maça
(criança 2k) arroz, feijão, bolinho
(criança 1k) vamos levar um pote de arroz e feijão.
(criança 3k) não tem micro ondas pra esquentar
(pesquisadora) a onde que não tem microondas pra esquentar?
(criança 1k) mas isso é coisa de gente moderna...
(criança 2k) eu... *sô moderno*".

Juntamente com os aspectos da citados a cima, as crianças também se referiram as brincadeiras realizadas em seu cotidiano:

(criança 1l) brincar de boneca;
(criança 2l) tem lugar pra esconder, de em baixo da casa, tem um espaço, em volta do aviário, dentro do quarto;
(criança 3l) Brincar de casinha, em baixo das árvores
(criança 4l) em cima também
(criança 3l) professora eu tenho uma casinha bem completa, tem as parteleirinhasas panelinhas de plástico;
(criança 5l) quando a gente brincava de casinha, daí nós fazia foguinho, cozinhava arroz e feijão, *dava* pros nossos filhinhos, com as minhas irmãos.

A atividade que deu prosseguimento às discussões musicadas, soou na música “Era uma casa”¹² - *Era uma casa muito engraçada não tinha teto não tinha nada ninguém podia entrar nela não porque na casa não tinha chão ninguém podia dormir na rede porque na*

¹² “Era uma casa”: música de Vinicius de Moraes.

casa não tinha parede ninguém podia fazer pipi porque pinico não tinha ali, mas era feita com muito esmero na rua dos bobos numero zero mas era feita com muito esmero na rua dos bobos numero zero.

A música original já era conhecida pelas crianças, que a cantaram na íntegra na primeira execução. Entretanto a segunda execução foi provocada de forma diferente, quando a partir de uma dinâmica de composição de paródias as crianças deveriam criar novos elementos para a música.

Outra música abordada foi a música “A E I O U¹³”, que expõe, em seu conteúdo - *A..E..I...O..U... Alegria...Eu sou feliz...Imagine só...O orgulho de ser ...Único..Único.* A música foi cantada e tocada – com sons produzidos pelas mãos - em várias partes do corpo.

O trabalho com a música propunha oportunizar a criança seu reconhecimento como importante na sociedade, e provocou a discussão sobre a profissão e o estudo para se formar um profissional, foi então que relataram desejos de fazer faculdade de professora, engenheiro mecânico de avião, professor de informática, promotor, arrancar dente, professor de educação física...

Aquecidos pela música do *A, E, I, O, U*, a atividade seguinte propunha aos alunos cantar em grupos as músicas aprendidas com os avós, pais, amigos; com a escola, igreja, etc. A música do primeiro grupo (música aprendida no acampamento), assim se configurava: *“penerei a farinha, a farinha subiu, tornei penera a farinha caiu”*.

Outrossim, as crianças do segundo grupo, que deveriam retratar a música da igreja, juntaram as mãozinhas e rezaram *o meu anjinho* – *“meu anjinho meu amiguinho, me leve sempre para o bom caminho”*. Além da oração cantaram a música *mãezinha do céu* – *“mãezinha do céu eu não sei rezar eu só sei dizer quero te amar, azul é teu manto branco é teu véu, mãezinha eu quero te ver lá no céu, mãezinha eu quero te ver lá no céu. Mãezinha do*

¹³ Música A E I O U: Música composta por Sandra Aparecida Elger Gonçalves,

céu mãe do puro amor Jesus é teu filho eu também o sou, azul é teu manto branco é teu véu, mãezinha eu quero te ver lá no céu.”

O terceiro grupo, responsável pela interpretação da música dos pais e avós cantaram novamente *hoje é sexta-feira* incentivados pelo mesmo aluno que sempre interpreta essa música quando interpelado sobre as músicas conhecidas. O quarto e último grupo interpretou uma paródia do hino nacional - *ouviram do Ipiranga bergamota a minha vó, virou cambota ...a minha vó virou galinha foi parar na panela da vizinha*. Tal interpretação rendeu outras versões apresentadas por outros colegas, que retratavam a ironia pelas instituições e as normas instituídas por estas.

2.3.2.5 Relato do quinto encontro

O encontro do dia 06/11/2008 começou com a apresentação de atividades solicitadas como tarefa de casa, As crianças estavam eufóricas em contar, cantar e declamar, história, música e versos aprendidos com os pais ou parentes. As apresentações foram:

a) Música do corpinho (ensinada pelo pai)

Meu corpinho meu corpinho é assim tem dois bracinhos e duas mãozinhas, que fazem assim que fazem assim, assim meu corpinho, meu corpinho é assim, é assim tem uma barriguinha e duas perninhas que andam assim, meu corpinho, meu corpinho é assim, é assim, tem uma cabeça e dois pezinhos que fazem assim, que fazem assim.

b) Atirei o pau no gato (cantada pelo pai):

Atirei o pau no gato, to, mas o gato, to, to, não morreu, réu, réu, dona chica,ca,ca admirou-se, se do berro, do berro que o gato deu miau.

c) Galinho (ensinada pelo pai e pela mãe):

Faz três noites que eu não durmo lá, lá, pois perdi o meu galinho, lá, lá, coitadinho lá, lá, pobrezinho lá, lá ele faz quiri qui qui, ele é branco e amarelo, lá, lá, abre o bico, lá, lá, bate as asas, lá, lá ele faz quiri qui qui.

d) Barby Girls (ensinada pela mãe):

Sou a barby girls que paga o aluguel, do meu barraco cheio de buraco. Presta atenção no meu pano de chão ele é diferente, eu uso detergente, anda baby, vamos baby, já vou, deixa eu limpa.

e) Rei de Judá (ensinada pela mãe):

Elevo meus olhos para os montes de onde virá o meu socorro, o meu socorro vem de ti Senhor, o meu socorro vem de ti Jesus. Leão de Judá, raiz de Davi, estrela da manhã, Senhor dos Senhores. Leão de Judá, raiz de Davi, estrela da manhã Jesus.

Verso Batatinha quando nasce(ensinada pela mãe):

Batatinha quando nasce se esparrama pelo chão nenenzinho quando dorme põe a mão no coração.

f) Conto do inferno:

Uma vez uma mulher mato um porco ela tinha três filhos... daí a mulher falo que o porco era do inverno...daí... o Pedro Malazarte subiu em cima da casa e falo que era o inferno ...daí ela tinha que dá a carne pra ele

g) História do tempo da mamãe(contada pela mãe):

A mãe disse que quando ela era criança não tinha tanta liberdade como hoje os pais eram mais rigorosos com seus filhos mas os filhos davam mais atenção aos pais que dão hoje

h) Castelhana (ensinada pela mãe):

Hoje me vou pra fronteira pois queira não queira vou ver meu amor, esperei toda semana pela castelhana minha linda flor, esta frio demais a bem da verdade esta frio demais, largue as coisas e venha comigo encarar o perigo castelhana se você me ama me ama me ama agente pode ser feliz.

i) Chove chuvinha (ensinada pela mãe):

chove chuvinha chove para tudo floresce, o milho já estava crescendo, o feijão já estava ramando, adeus chuvinha da terra, adeus chuvinha do lar.

j) Pompinha (ensinada pela mãe):

a pombinha foi no mato foi levar feijão barato quantos telha ela leva ela leva vinte e quatro um dois três quatros cara do macaco.

k) Serra, serra, serrador (ensinada pela mãe):

Serra, serra, serrador serra o papo do vovô.

l) Mãezinha do céu (ensinada pela mãe):

Mãezinha do céu eu não sei rezar só sei te dizer quero te amar azul é teu manto branco é teu véu mãezinha eu quero te ver lá no céu.

m) Sou pequenininha (ensinada pela mãe):

Sou pequenininha perninha grossa vestidinho curto papai não gosta.

n) Deus cuida da natureza (ensinada pela mãe):

Deus fez crescer o capim deus cuida dos passarinhos deus não esquece das flores dos frutos e dos coelhinhos foi ele quem fez o galo a galinha e os pintinhos a vaca o boi o cavalo e o meu bonito cãozinho.

o) Eu era pequenininho não sabia falar minha mãe me ensinou a deus adorar... que linda a oração.

Depois das tarefas apresentadas, a pesquisadora propôs duas atividades com jornais, isto é, a partir da transformação dos jornais as crianças aliavam fatos e objetos em histórias sobre o cotidiano.

2.3.2.6 Relato do sexto encontro

No dia 20/11/2008 as crianças explicaram seus desenhos que abordavam a liberdade da vida do campo e seus desejos.

(criança 1m) é a minha casa, o gato ta em cima de casa, eu gosto de gato e a arvore de maçã no céu tem sol e estrela;

(criança 2m) é aqui oh... é aqui... ((casa amarela toda colorida)), AH...AH, é a minha casa que eu morava (essa menina saiu de um lugar e mora a gora no acampamento) e tem um sol e uma nuvem;

(criança 3m) esse aqui é eu sentada no sofá assistindo TV, eu gosto do sítio do picapau;;

(criança 4m) num galho tinha uma cachopa de abelhas, professora, lá em casa tem laranjeira;

(criança 5m) eu tava pescando, *dai* tinha uma cachopa de abelhas, *dai* eu derrubei ela;

(criança 6m) é que um dia, isso é realidade, um dia eu *tava* pescando na beira do rio, *dai* eu cai dentro do rio, *dai* eu fui toma banho...*dai* eu fui tirar laranja pra eu chupar;

(criança 7m) eu *tava* na minha casa brincando com minha irmã de pega pega;

(criança 8m) (esta também mora no acampamento) fiz uma casa,.é colorida, aqui a porta;

(criança 9m) aqui sô eu puxando terra, pra ajuda minha vó a tapa os buracos que *os cachorro faz..*

Após as atividades de sala de aula, algumas dinâmicas musicais e elementos colhidos a partir dos dados coletados durante a pesquisa foram apresentados às outras turmas da escola.

2.3.2.7 Relato do sétimo encontro

No dia 23/11/2008 aconteceu o último encontro com as crianças. Foi ensaiada a apresentação para os pais no restante do tempo de aula as crianças puderam brincar o tempo todo com os brinquedos do baú, visto que este era o desejo destes, desde a apresentação de tal instrumento de pesquisa.

2.3.2.8 Relato do encontro com os pais

No dia 29/11/2008 foi realizado um encontro em que pais e filhos puderam trocar experiências, conversar sobre a memória do passado e as transformações da infância na modernidade. Porém antes de começar a abordar o encontro em si, é pertinente pontuar algumas colocações de meninas do Movimento Sem Terra que chegaram de ônibus escolar muito preocupadas em explicar o porquê seus pais não poderiam vir ao encontro proposto:

(Três meninas desceram do ônibus e foram correndo me contar os últimos fatos do acampamento. Elas falavam todas ao mesmo tempo)

(criança 1n) ação de despejo... assim falaram lá...vão despeja, *nóis temo* que ir pra outro lugar...

(criança 2n) *três acampamento* Durvalino, Primeiro de agosto....como é o nome do lugar lá...esqueci...

(pesquisadora)) dai o MST vai por vocês em outro lugar?

(crianças) NA RUA...

(criança 3n) a polícia ia por *nóis* na *bera* do asfalto, a minha mãe *ta* rezando pra não vim lá...

(criança 2n) perde tudo as coisas... *tacam* fogo ...

(pesquisadora) sério...

(criança 2n) mas nunca *fomo* no despejo;

(criança 1n) *nóis tava* lá no Paraguai....

(criança 3n)*nóis* também nunca...

(criança 1n) a primeira *veis nóis tava* lá no Paraguai *dai nóis* viemo pra cá...os *home foi menti pra nóis* lá no Paraguai que *tava muito bõo*...não *ia dá* despejo;

(pesquisadora) *dai* quase vocês não vieram na aula...

(crianças) não...

(criança 1n) por que *talveis ia dá* ação de despejo...*dai nóis tava* pra escola...*dai não ia dá pra* gente sai... os grandes pra dá volume, eles não deixam nem entrar no ônibus. Quando vai da despejo...e a policia já ta vindo...como o motorista não sabia que *ia da* ele foi lá.

(criança 2n) quando *ta* pra chega não deixa nenhum carro pode entrar, tinha um helicóptero circulando em cima do acampamento...helicóptero...

(criança 1n) veio com o *elecóptero*....

(criança 1n) da onde *nóis tava*....primeiro eles passam com o avião pra olhar...*dai* eles que *taca* fogo em tudo mundo....um dia onde que eles foram

na lapa *faze* uma pontuação.....daí a polícia chegou de madrugada...la...*tava tudu* mundo dormindo...um deu dor de barriga...as *muie tava* contando... eles vieram tudo ali de volta... eles destelharam....
(criança 2n) eles foram pra rua e agua era longe...àgua comprada ainda...eles falavam já o caminhão vai passa ((risos))....
(pesquisadora) como assim?
(criança 1n) vendendo...compra a água quem *ta* com sede. Quem não tem dinheiro, fica chupando o dedo.

Tal assunto sobre o Movimento Sem Terra, continuou na pauta da discussão de algumas mães que presenciaram a chegada das crianças, e que de certa forma defendiam as crianças e suas mães dizendo que estas são membros participantes das reuniões escolares e que estão comprometidas com a educação de seus filhos. Também se referiam ao governo como culpado da situação das pessoas integrantes do MST, e afirmavam que foi o governador que usou dos Sem Terra para destruir as propriedades privadas; “(mãe 1a) (...) você acha que não foi ele que mando?” “(mãe 2a) (...) aquela transgênica da soja...” “ (mãe 3a) Pra que *í* destruir as coisa particular dos outros...*né...*”, “(mãe 2a) *vô* pega esse governo ...*óia...e faze* um frito das idéia dele((risos))....”.

As mães também se referiam ao preconceito contra as mães e crianças do MST:

(mãe 1b) (...) por que a tarde, os meninos da tarde que estudavam, que estudavam aqui mudaram pra de manhã, mais, por que por que vem os sem terra a tarde... aquele ônibus é só dos sem terra...POR QUE?...MEU DEUS...não é humano:::não é gente?
(pesquisadora) mas quem separa os sem terra ou os outros?
(mãe 2b) são as pessoas aqui mesmo, a comunidade;
(mãe 1b) até na reunião dos pais das mães, eu vim vê: o bolinho das mães...o bolinho do MST...o bolinho da *piizada* do MST e o bolinho das outras crianças....
(mãe 2b) acho tão ridículo isso...

Depois de alguns minutos de discussão as crianças da segunda série chegaram e o encontro foi iniciado e por mais que a proposta inicial da atividade abrangesse o ato de cantar

e contar histórias, só a segunda se efetivou. Assim foi o processo de interlocução, curiosidade e troca de experiências.

As mães relatam histórias de luta e em sua grande maioria de vida simples no campo, no trabalho da lavoura ou no serviço doméstico. Também contaram de seus desafios para estudar, pois seus pais não valorizavam o estudo, e sua necessidade de trabalhar.

Assim relata uma mãe: “(...) com oito anos eu saí trabalhar fora pra::pra mim comprar roupa e calçado ...(...) estudei ...até a segunda série...só... nós estudava um mês ...o pai tirava...outro mês *ponhava* de novo...a gente tinha que *trabaiá*...não podia.”

Também a tradição e trocas simbólicas assim se explicitam nos comentários dos pais:

(mãe 1c) e no ano novo, minha mãe sempre ensinou, já vinha do tempo do meu nono, sabe, assim é que a gente saia dá ano novo nas casa, *né*, levantava cedo e ganhava um dinheirinho, então é um costume já que vinha do meu avô minha mãe passo pra nós e o Emanuel também faz meus sobrinhos fazem a família;

(mãe 2c)vocês jogavam arroz nas casa?

(mãe 3c) na páscoa a gente ganhava casquinha de amendoim.

Assim, os pais comparam “como era no meu tempo”, como a educação se efetiva hoje e outros fatos e lembranças que ficaram inscritas em sua memória também foram relatados:

(mãe 1d) ele *tirô* nós da aula, prá trabalha, *né*, por que filha mulher não precisava estuda, estuda era só filho homem;

(mãe 2d) alunos na sexta-feira, ia no açude assim, no riozinho, buscava água com o balde e lavava a escola;

(mãe 3d) era assim, sentava duas três, quatro criança na mesma carteira, era larga assim()quase um metro;

(mãe 2d) era que nem uma mesa, mas o meu já tinha banco, ela já era inclinada, sentava de dois em dois, até de três em três;

(mãe 3d) era desconfortável. E hoje eles tem um monte de conforto e uma preguiça de ir na aula.

(mãe 4d) pegava duas fatias de pão, passava banha e açúcar...daí a mãe colocava num pacotinho de açúcar ou de arroz mesmo, GENTE AQUELE PÃO CHEIRAVA TANTO;

(mãe 5d) a diretora já dizia, cada dia uma turma trazia ovos, um pouquinho de farinha, porque não tinha muito aluno, *né*, então um trazia ovo, outro também

trazia ovo, outro trazia um pouco de farinha, fazia aquele bolinho pingado e chá de cidreira.

Juntamente com as peculiaridades contadas pelos pais sobre o seu tempo de criança também foi comentado que “(...) as crianças de hoje não tem mais inocência”.

3º CAPÍTULO – REPRESENTAÇÃO E AÇÃO DA CRIANÇA SOBRE O MUNDO

Brinca vida em cantos, assovios, em toques sensíveis, em vibrações de melodias e ritmos que contam mais do que se contempla na presença da imagem, revelando a alma do ser construtor que se delinea nos contornos da existência. Ser subjetivo e coletivo, feito de idéias

e opiniões estruturando-se em histórias de épocas diversas, espaços únicos, tempos reais e irreais, imaginações vivas, conhecimentos míticos e representacionais.

Neste movimento, em pulsações mágicas, lúdicas ou não, o homem/CRIANÇA, personagem principal desta pesquisa inscreve-se em olhares e interpretações constantemente transformadas e explicadas de forma nunca suficientes, contudo, sempre pertinentes. Dentro das potencialidades infantis está a riqueza da aguçada curiosidade e vontade de inserção do infante na sociedade, que permite várias descobertas sobre o que se acredita já conhecido, visto que a criança tem uma percepção sensível das relações sociais, e em suas interpretações transparece organizações e vínculos sociais.

Assim, no intuito de reconhecer, de que forma se dá o entendimento peculiar da criança em relação à realidade, buscou-se, através da música, provocar a descoberta e reflexão sobre atos e ações vividas pelas crianças em determinado espaço e tempo. Conforme observado, a dinâmica lúdico/musical proporcionou uma estratégia prazerosa de ação, e através de ruídos, sons, batiques e desafios sonoros surgiram trechos e interpretações de seu cotidiano e das relações sociais vividas pelas crianças, como se fossem melodias que se desdobram em outras melodias durante a vida, num *contínua* evolutivo de expressão e comunicação com o mundo.

Dessa forma, entendendo que nesse *contínua*, o ser humano é induzido a tomar parte da dialética da sociedade, conforme esclarecem Berger e Luckmann (1994), e nela encontrar os significados de sua socialização, a música oportunizou a criança situar-se e impor-se como sujeito histórico e membro da sociedade.

Tendo em vista essas considerações, pretende-se, neste capítulo, analisar os relatos apresentados no 2º capítulo, sob o foco da relação entre a tradição e a modernidade e refletir sobre as relações que envolvem “família”, “educação” e “religião”, reflexões essas, que serão

norteados pelos autores Canclini (1998), Martins (1975 2 2008), Giddens (1991) e Berger e Luckman (1994 e 2002), entre outros.

3.1 A TRADIÇÃO E MODERNIDADE NA VIDA DAS CRIANÇAS

A sociedade soa e para musicar necessita de um ritmo, uma cadência. E uma cadência se completa numa melodia ou harmonia que engendra tempos, sons, timbres e entonações de várias intensidades e durações e, ainda, em pequenas estruturas chamadas notas - fragmentos da existência resultantes da combinação de ar e matéria vibrante que quando tangida soa vida e alma.

Tal paralelo metafórico, entre a organização sonora e a sociedade, propõe que os seres humanos a partir de suas inter-relações, estabelecem as formas de “escrever e tocar suas histórias”, pois participam de um cânone maior: a Sociedade, a qual dita intensidades, restrições e velocidades à execução da existência.

Nesse sentido, a partir do movimento e cadência criados pelos seres sociais, a música (da sociedade) vai se transformando segundo interações de seus componentes, conforme uma ordem espacial e temporal em uma execução correlata entre a intencionalidade e a dependência de uma organização social e uma consequência histórica.

Para refletir sobre a organização social e as transformações da sociedade a tradição e a modernidade são utilizadas como focos de análises, como lentes históricas diferentes e ao mesmo tempo sem fronteiras rígidas, configurando-se uma complexa descrição de um processo multifacetado de existência e compreensão do ser. Como mostra Berger (2004) o homem nasce dentro de um contexto em que recebe orientações quanto a sua formação e consciência primária e secundária (segundo uma ordem tradicional), contudo, o campo de transição da modernidade gera valores e ordens sociais diferentes que coexistem e concorrem

entre si. No campo da modernidade não há um padrão ou ainda um sentido conhecido, há sim um desafio constante e instável, um pluralismo de sentidos e opções.

Nota-se, pois, que o homem não é mais norteado apenas pelos conhecimentos recebidos das instituições conhecidas e conservadas pelos costumes familiares, religiosos e educacionais, mas, tais conhecimentos e valores são revisados segundo uma nova concepção tecnológica, econômica, social e cultural intrínsecos à modernidade, com interesses nem sempre tão claros ao homem em sua forma, em seu funcionamento e resultados.

Além disso, a modernidade cria outras instituições que ganham força numa nova concepção de trabalho e de homem. De acordo com Giddens (1991) “(...) a modernidade é multidimensional no âmbito das instituições” (GIDDENS, 1991, p. 21), isto é, a modernidade possui um dinamismo maior, um escopo globalizante nunca antes imaginado ou praticado e ainda se efetua em descontinuidades avessas aquelas empreendidas na cultura tradicional da sociedade.

É pertinente situar que tais aspectos, apresentados por Giddens (1991) reiteram um processo histórico da sociedade e são conseqüências do progresso industrial e da evolução tecnológica, além de serem determinantes históricos potentes da construção, manutenção e expansão da modernidade. Contudo, em sua análise, esse autor extrapola os limitantes estruturais e humaniza os modos simbólicos do ser se constituir no mundo.

Nesta perspectiva, observa-se que na cultura tradicional os homens são regidos por práticas e normas que se reproduzem ao longo das gerações, numa atmosfera lenta em termos de diversificação dos costumes. O homem tradicional ampara-se em conhecimentos míticos, que produzidos a partir do conhecimento popular nem sempre são comprovados, os quais lhe asseguram mais controle sobre a sua ação, previsibilidade de resultado e um leque conhecido de possibilidades em sua vida.

Em contrapartida a modernidade oferece ao homem, a rapidez da informação e da comunicação de forma expansiva, na qual todos os homens podem estar interconectados, numa relação virtualizada. Nesse sentido a tecnologia e as freqüentes transformações nos sistemas sócio-políticos provocam redescobertas constantes em todos os âmbitos da sociedade e conseqüentes mudanças nas relações simbólicas dos homens.

Ao considerar que a sociedade atual não tem a tradição nem a modernidade como sistemas estanques, a comparação e análises concomitantes de tais culturas podem expressar representações mais elucidativas sobre a razão social existente e, portanto, fomentar reflexões mais apuradas sobre o tempo e o espaço em que se caracterizam.

Observando os contrastes temporais e espaciais da tradição e da modernidade é possível, de acordo com Giddens (1991), intentar a explicação das questões de ligação e distanciamento de tempo/espaço visualizando não dois períodos históricos diferentes, mas paralelos e complementares, visto que não há uma interrupção, mas sim uma multiplicidade de culturas que se intercomunicam e progridem para uma nova cultura.

José de Souza Martins (2008) aprofunda as questões relacionadas a multiplicidade cultural vivenciada pelos sujeitos e a aborda numa tendência de ambigüidade, que produz uma realidade de lentidão e dissimulação, isto é, os usos irracionais e tradicionais do moderno trazem para o cotidiano um modo duplo e contraditório de pensar e agir. Tal pensar e agir é norteado pelas novas organizações sociais modernas empreendem uma nova marcação de espaços e tempos, e interferem significativamente nos sentidos atribuídos aos acontecimentos, pessoas e objetos.

Dessa forma, percebe-se que o contexto material da vida cotidiana, é modificado em tempos e espaços. No que se refere ao tempo e ao espaço, enquanto na sociedade pré-moderna o tempo era calculado e identificado por ciclos da natureza, na era da modernidade o tempo é cada vez mais controlado e monitorado por instrumentos e mecanismos responsáveis por uma

organização social. O tempo, antes, dividido em uma forma primária de vivência, labor de subsistência e lazer - segundo uma dinâmica própria cultural de cada nação ou povo - no mundo globalizado está restrito ao tempo de ação produtiva, avaliação e reestruturação a serviço da máquina da industrialização, da informação e do lucro.

Contemplando essa dicotomia entre sociedade pré-moderna e a moderna, Giddens (1991) utiliza a expressão “esvaziamento do tempo” para explicar que o esvaziamento das relações humanas na modernidade, ocasionado pela falta de tempo que é preenchido por relações expansionistas, superficiais e distantes entre humanos. Assim é possível comparar tal expressão com o termo “tempo ocioso” da época pré-moderna, atentando para o fato, do tempo ser elemento de preocupação à hegemonia condutora do progresso capitalista, pois esta creditava que o tempo vazio propiciava ao homem o tempo para pensar sobre a sua condição humana e social.

De tal modo se na época pré-moderna os homens, em sua maioria, eram forçados e controlados por uma longa jornada (tempo) de trabalho braçal, na modernidade o trabalho ainda é um fator degradante do homem (segundo Aristóteles), contudo, as estratégias e especificidades deste trabalho estão mascaradas e embaladas por uma relação de lucratividade mais excessiva e massiva. Assim as horas (tempo) de trabalho são multiplicadas pela produtividade e os excedentes, cada vez mais ampliados, são somados em troca de uma pequena porcentagem dos lucros.

Vale ressaltar que a organização do tempo não é observada somente nas relações trabalhistas. O tempo pode ser visualizado como um fator determinante das modificações das atividades cotidianas do homem em todos os níveis sociais. Assim, estabelecendo uma relação temporal, o lazer ou o tempo ocioso da pesca foi substituído pelo tempo de lazer preenchido pelo ato de assistir TV. O tempo de conversar e interagir (presencialmente) com colegas e vizinhos é pouco divertido frente à possibilidade tecnológica de interação através do mundo

virtual (ausente). O contato e observâncias do tempo da natureza são lentos, considerando todo um aparato mecânico capaz de detectar as mudanças climáticas em curto espaço de tempo. E mais, o tempo dedicado a uma leitura dos contos e narrativas de lendas é tempo desperdiçado visto as necessidades científicas prementes da atual sociedade.

Portanto, o tempo, numa inversão de valores condizentes com as contradições históricas estabelecidas, é senhor dos homens e estes, ordenados segundo seus próprios tempos organizam seus espaços. Neste novo e transitório cenário, em concordância com Giddens (1991), a noção de lugar não reflete a condição de ocupação presencial de espaço e pode revelar relações ausentes.

Nesse contexto extencionista e macro-social de readequação para uma nova era de transformações simultâneas de vários sistemas, urge a necessidade de entender este processo social e histórico irrevogável da humanidade, porém não destituindo de sentido as manifestações de sua essência nas instituições micro-sociais. Desta forma reiterando a pesquisa com as crianças do meio rural em específico é pertinente refletir sobre o desenvolvimento dos conhecimentos tradicionais e modernos, bem como sobre as instituições – família e religião - com seus aparatos e sistemas técnicos de controle, para tecer análises sobre as relações burocráticas e humanas elegidas em cada uma.

Nesse sentido, vale destacar que a criança pesquisada situa-se na era da modernidade e é perpassada durante toda a sua vida pelas contradições apresentadas por ela. É importante afirmar também que, esta nasce e está sob os costumes e regras institucionais da casa em que mora, da igreja em que professa sua fé, da escola que lhe apresenta a novos conhecimentos e tecnologias, e da comunidade que lhe fornece os seus primeiros parâmetros sociais. Tendo em vista essas considerações, baseados em Berger e Luckmann (1994), pode-se afirmar o que já foi dito anteriormente que cada indivíduo é induzido a tomar parte da dialética da sociedade e a infância é a fase inicial deste processo.

Com o tempo e com a chegada da idade adulta, essas relações são exacerbadas e trazem outros significados que, de acordo com Canclini (1998), estruturam-se sob uma base econômica, política e tecnológica e “- nascida como parte de um processo de secularização e independência – é configurando um tecido social envolvente, que subordina as forças renovadoras e experimentais da produção simbólica” (CANCLINI, 1998, p. 32).

Confirmando tal afirmação a pesquisa mostrou que os conhecimentos recebidos na fase primária da vida infantil – segundo Berger e Luckmann (1994) - se misturam a conhecimentos modernos, numa relação, a princípio, de evolução e ocorrência normal da vida em sociedade. É importante frisar que para as crianças participantes da pesquisa os objetos e tecnologias modernas possuem o caráter lúdico do novo, os quais suscitam a curiosidade para a realização de desafios e descobertas.

A partir desta verificação, na intenção de situar de que forma se deu o processo de pesquisa, torna-se viável esclarecer que para se chegar às interpretações abordadas no decorrer deste capítulo, foi utilizada uma metodologia específica, baseada na criação e reprodução de letras de músicas. Esta metodologia evidenciou tanto relações tradicionais e modernas da cultura da localidade de São Salvador como também foi instrumento provocador de reflexões sobre as condições de vida e possibilidades de ação nesta realidade.

Reiterando o potencial de análise sociológica da música, Martins (1975) a nomeia como um instrumento de mediação e resultado social, ou seja, o autor considera a música um instrumento capaz de retratar tanto o processo contínuo de criação do homem, bem como um mecanismo capaz de situá-lo em um determinado tempo e lugar histórico.

Sob este foco, durante o processo de pesquisa participante, buscou-se instituir um vínculo de confiança e afetividade com as crianças, através de atividades musicais direcionadas e ao mesmo tempo livres, em termos de movimentos e criação de gestos. A exemplo disso, em algumas aulas foram propostas brincadeiras musicais lúdicas que

estimulavam outras brincadeiras e interações. As atividades propostas foram “*Roda, roda até virar criança, a parlenda “o que é que tem dentro”, brincadeira do “pararaparati”*”(vide p. 57), *dança da música “sapateado”* (vide p.61), *dinâmica do caos sonoro – confusão sonora* - (vide p. 63), *música “sopa do neném”*(vide p. 66), *a música “A, e, i, o, u”*(vide p. 71) e outras lembradas pelas crianças, como a música “*a casa*”(vide p.70), o que permitiu adentrar ao repertório musical cultural já conhecidas por elas.

Com o objetivo de motivar a participação e estabelecer uma identificação emocional e ao mesmo tempo significativa para as crianças, as músicas ajudaram a instituir um ambiente doméstico (aquele decorrente da sensação de estar em casa), pois em suas letras, exploravam-se o uso de elementos conhecidos e/ou usufruídos nas suas vidas cotidianas, tais como: pão, viola, rua, lua, flor, sopa, casa e gato; e outros que referenciam a presença da criança como personagem principal das investidas musicais – a música do “A, e, i, o, u” (vide p.71) -.

Dessa forma, através do ato de tocar, cantar e contar histórias musicadas ou não, as crianças puderam refletir sobre a vida se divertindo e liberando suas potencialidades de expressão. Vale ressaltar que a observando dos aspectos referentes à alegria e à chance de extrapolarem seus movimentos e suas imaginações, levou a conclusão que essas atividades revelaram o ser coletivo existente em cada criança. Corroborando essa afirmação Snyders (1997) afirma que a melodia e o ritmo são elementos que fazem parte da vida coletiva e constituem-se colaboradores na integração do indivíduo ao grupo, sendo elas enraizadas na ação, ação esta ao mesmo tempo corporal e socializada.

No intuito de provocar a liberdade de expressão, no segundo encontro foi proposta a atividade do “caos sonoro” (vide p. 63) em que todos tocavam ao mesmo tempo. Este caos propiciou uma liberação de energia, de vitalidade expressiva, o que serviu para liberar sons com uma periodicidade interna, uma confusão sonora que abriu os pórticos do consciente para inundá-lo de significados emergidos do inconsciente. Então enquanto as crianças

empenhavam todas as suas forças em *barulhar* e rasgar a garganta em timbres diversos, sua satisfação de comunicar um sentimento primitivo (possivelmente) reprimido dentro de si e sem uma ordem social, lhes proporcionava satisfação e aos poucos lhes acalmava. O “reboiço” de sons e vozes comunicava a subjetividade que transcende as explicações sociais. Como se refere Jung (1991) “(...) a consciência será muitas vezes arrastada pela força impetuosa da torrente subterrânea, tal como uma testemunha desamparada dos acontecimentos” (JUNG, 1991, p. 91).

Essa forma de expressão também esteve presente na atividade com a música “sopa do neném”, em que as crianças demonstraram contentamento em poder fugir dos pensamentos e atos convencionados pelas instituições, pois iriam tocar prato, copos e colheres ao invés de tomar sorvete ou cozinhar como alguns afirmaram. A música e o ato de cantarolar o som fora dos padrões, como propõem Howard (1984), estabeleceu uma relação tão imediata como indissolúvel com a própria vida de afetividade das crianças e os instrumentos diferentes permitiram uma construção diversa, ou seja, permitiram “(...) sentir nos movimentos dos membros a vida dos intervalos em suas relações conosco” (HOWARD, 1984, p. 86).

Além do encantamento em produzir sons com objetos inusitados as crianças, em outro momento, a princípio tímidas, construíram rimas com as palavras alusivas aos ingredientes das sopas tradicionais, contudo, após algumas repetições as crianças transformaram as combinações, como se vê nas letras da música, “(...) na sopa do neném será que tem galinha, farinha, barriquinha, balinha, alegria, cabritinha, amiguinha, fabricinha, batata, banana, barata, - será que tem pirulito, cabrito, apito, alegrito...”(vide p. 66), denotando irreverência e magia de risos.

A rima estabelecida junto à música constituiu a possibilidade de uma construção rica de significados e formas de expressão, pois estava ligada ao universo infantil, já não era feita somente de elementos conhecidos, ela precisava ser criada, segundo uma regra, diga-se de

passagem, mas uma regra que desafiava a transgressão do que era considerado certo.

Convém relatar que as atividades sonoras de motivação das aulas se desdobraram em outras músicas para que além da possibilidade da construção de interação com as crianças, outras descobertas sobre a organização e forma de vida viessem à tona, ou à música, para serem refletidos. Assim, foi-se estruturando um texto sonoro que deu vistas a cenas da rotina de plantar, colher e cuidar de animais, além das brincadeiras presentes na infância rural de algumas crianças, tais como, as cantigas de roda, a brincadeira de casinha, o nadar no rio, o jogar bola, e outras atividades. (vide p. 59 – 8c, p. 65 – 8h, 70 – l e p. 74 – 6m).

Esses aspectos também foram retratados pelas brincadeiras sonoras que apresentaram a modificação do tempo e lugar no campo, através da identificação de instrumentos modernos presentes no cotidiano e trabalho rural, tais como, trator, colheitadeira, computador, celular, TV; e brinquedos, tais como vídeo game, carrinho de controle remoto, entre outros (vide p. 68 – 9i, p. 69 – 1j e p. 74 – 3m).

Sob a perspectiva deste texto sonoro o entrelaçamento entre a tradição e a modernidade, fato reiterado em outras atividades observadas como a atividade da música o peixinho (vide p. 59) e “história da janelinha” (fresta do dentinho que cai) (vide p. 57), estas abordaram acontecimentos do seu contexto. Assim as histórias relatam o contexto das crianças: “(...) um dia um peixe gordão me puxou para o mar”, “(...) eu sou pescador” “(...) lá no rio, na beira, eu vinha deslizando assim em cima do pau (...) deslizando igual *skate*”. Além de seu contexto, tiveram a possibilidade de refletir sobre a sua origem e a origem de seus pais e avós (visto que na história da janelinha, o dentinho da pesquisadora caiu lá em uma cidade do Rio Grande do Sul e propiciou abertura para tal assunto), considerando suas histórias, culturas e folclores.

Também a estratégia musical e o ato de contar histórias, fizeram lembrar às crianças a música “o caranguejo” (vide p.59), e estas dançavam e gesticulavam passos apresentados

pelo tradicionalismo gaúcho. Além disso, as atividades lúdico/musicais propiciaram a visualização da criação de outro costume, presente na história da fada do dente que traz uma moeda, a cada dente extraído, escondido em baixo do travesseiro. Nesse sentido, verifica-se que o folclore, os costumes e os valores são conservados de geração a geração, evidenciando a manutenção cultural da tradição gaúcha entre as crianças, mas que também são modificados segundo as necessidades de quem os cria. Nessa perspectiva, em concordância com Brandão (2003), o folclore fornece sinais de beleza presentes na crença e na identidade rústica que existem nos objetos e eventos sociais, produtos da cultura viva que são atualizados por quem os reproduz, segundo a roda viva da vida.

Deste modo entende-se que as crianças pertencem à comunidade tradicional com a qual se identificam segundo seus costumes e tradições. Fato reificado quando contam suas brincadeiras de resvalar no barro em valetas, trepar em árvore, balançar em cipó, pular tábua, brincar de balança caixão. Porém ao mesmo tempo estas relatam histórias de andar de bicicleta (vide p. 59 - 7c) assistir TV (vide p. 74 3m), brincar no computador ou ainda deslizar de *skate* ou *surf* (vide p. 58 – 10b e p. 61 – 1e) apontando uma mudança de contexto e comportamento.

As brincadeiras demonstram uma transformação em suas formas e brinquedos conforme se via em outros tempos e condições existentes. Numa análise mais ampla a brincadeira de resvalar no barro, primeiramente colocada pela pesquisadora, era realizada sem nenhum adereço, já uma criança diz que brincava colocando uma bolsa debaixo do bumbum para escorregar, outra escorregava com uma tampa sob o bumbum e outro menino ainda dizia fazer *rally* no barro com a bicicleta... (vide p. 59 de 1c à 7c). Verifica-se então, o que Giddens (2001), chama de *reflexividade*, isto é, de transformação contínua das práticas sociais. Assim “(...) constantemente examinadas e reformuladas á luz da informação renovada sobre estas próprias práticas, alteram assim constitutivamente seu caráter”. (GIDDENS, 2001, p. 45).

Portanto a modificação de materiais e modos de brincar retrata o processo de aculturação das crianças do meio rural de São Salvador, visto que estas se situam e aprendem o seu contexto a partir de interações com e no campo, contudo, numa inter-relação moderna cada vez maior. Para além da evolução da forma e materiais das brincadeiras, foi possível verificar que as crianças constroem suas representações sobre o mundo a partir de um leque de relações que abarcam a vida em contato com a natureza, com o trabalho e com o mundo da modernidade tecnológica, que exige conhecimentos mais profundos.

As crianças têm uma percepção sensível do seu cotidiano e a partir de suas interações com o mesmo constroem suas representações. E estas (nem sempre totalmente conscientes), mostram a transição peculiar possível à infância e às transformações das relações e atividades no campo, bem como a manutenção de tradições sob uma nova perspectiva e significações.

Configurando assim um panorama novo em constante formação, a dinâmica de completar a música/história (considerando o olhar infantil) como lugar de estrada, de comida simples como arroz, feijão, bolinho, maçã, e também o visualizou como espaço em mudança, que, aliado aos bens tecnológicos – microondas - faz o homem da roça, modificar suas ações e interações com os objetos. Observa-se que a criação e discussão sobre “a viagem” (atividade), reportam a transição de formas de agir presentes no cotidiano rural (vide p. 69 - k).

Outra atividade de apoio que reforçou a compreensão de que a tradição está recebendo outros significados e transformando-se com o decorrer dos anos, foi o desenho, que segundo Sérgio Luiz Miranda (2007) é uma linguagem que “(...) traduz as teias de articulações e interações entre os sujeitos e destes com o mundo, histórica e culturalmente situadas, e através das quais, o lugar e o mundo ganham sentido e significado, para além das cores e formas” (PRADO, 2007, p. 116).

E foi assim – por meio da interpretação de seus desenhos – que as crianças retrataram a liberdade da vida do campo, seu cotidiano de pescarias e banhos de rio em um cenário com

árvores de maçã, abelhas e balanço das árvores, pontuando a simplicidade e intimidade – um conhecimento empírico – com seu lugar de origem. Ressalta-se, pois que este aspecto já fora antes observado quando na fase de observação da pesquisa.

Relembra-se ainda que em uma atividade de montagem de comercial (vide p. 54 – diálogo 7) a professora regente da sala, pergunta “quem produziu o iogurte?” a criança responde “a vaca” e a professora retruca, “ela só colaborou”. Neste fragmento se verifica a compreensão do processo de fabricação do produto e a da sua íntima relação com a matéria prima.

Reflete-se assim, que a criança da segunda série da Escola rural Carlos de Carvalho, mais do que a criança do meio urbano, sabe, ou ainda, participa do cultivo e produção dos bens de consumo. Assim ao mesmo tempo em que as crianças, através das atividades e músicas criadas e interpretadas, apresentavam elementos e ações ligados à natureza, também retratavam aspectos e atividades referentes à modernidade e sobre elas estabeleciam suas críticas. Isto pode ser vislumbrado na história de um aluno “(...) eu tenho um violão, não largo da lanterna, tenho um pião, tenho um computador... (expressão de ironia), quer dizer eu tenho não, gostaria de ter...” (vide p. 68 – 8i).

Verifica-se então, que além da criança ter noção do processo e interligação das relações entre produtos rurais e urbanos, numa perspectiva ao mesmo tempo tradicional e moderna, seu tom de ironia transparece a consciência de seu lugar e de sua situação social. Tendo como norte o olhar infantil, a partir de outra atividade lúdica observa-se que mais uma criança expressa o desagrado em relatar uma história que não corresponde à sua vida real. Ela retrata a percepção de que sua vida não é um “conto de fadas” e renega a idéia de estabelecer um sentimento ficcional à vida.

Portando, reportando-se a Georg Simmel (2006) sobre os fenômenos ocorridos na vida do homem, que devem firmar sua personalidade e comprovar o valor de sua existência

visando um novo desenvolvimento de suas forças e criações, tais concepções das crianças mostram um despertar para a sua condição social e sua possibilidade de ação frente a realidade. Essa possibilidade refere-se a ajustar-se a uma situação ou dispor-se a transpor as barreiras colocadas pelos costumes e valores tradicionais, bem como pelas regras impostas pelas instituições modernas.

Neste caminho de transformação as práticas sociais são percebidas e reformuladas pelas crianças através da informação que é renovada a partir de sua própria prática. Assim quando as crianças não se limitam a reconhecer sua realidade, mas a analisam segundo os vários fatores que propõe sua mudança, dentro daquela perspectiva definida por Giddens (1991) de decifração e reflexão de suas relações sociais, inter-pessoais, institucionais e intelectuais, sente-se um avanço no que tange planejamento e ação de superação de uma condição de vida.

Neste viés, a vasta produção de José de Souza Martins (2008), acerca da vida do campo e as relações estabelecidas neste meio, bem como as interlocuções a respeito da tradição e modernidade numa perspectiva de construção dialética da sociedade, afirma que é nos fragmentos e resíduos que se possibilita a criação da práxis.

Falas, gestos, entonações, modos de relacionamento, desencontros entre o falado, o percebido e o feito, tudo tem que ser concretamente vivido, ainda que no limiar do percebido. São esses desencontros que dão sentido a práxis, fazendo-se repetitiva, mimética ou, sobretudo inovadora, no mesmo ato, no mesmo movimento (MARTINS, 2008, p. 106).

Desta forma, a modernidade e a tradição são constituintes da interação do homem com o mundo que criou e continua a criar elementos que, ao mesmo tempo, o aliena e o liberta, numa relação de eterno refletir e devir. As crianças envolvidas na pesquisa, conforme os movimentos da práxis apresentados por Martins, iniciam um ciclo de pensamento e ação,

dirigido a um novo contexto e outras relações diferentes e mais complexas do que as instituídas pelos avós e pais.

Conforme observado, no contexto do meio rural específico, as crianças ainda cantam, brincam, versam e jogam segundo a tradição infantil (vide p. 70 – l e p. 72 – b, k, m) – como se verifica no cantar das músicas: atirei o pau no gato, serra serrador; verso - sou pequenininha; brincadeiras de boneca, de jogar bola – e também aprendem e externam a cultura do povo simples que tem seus signos baseados nas coisas da terra - penerei a farinha, a farinha subiu..., chove chuvinha – (vide p.71 e p. 73 – i). Contudo, esses indivíduos têm abordam elementos da modernidade quando cantam músicas como “Hoje é sexta-feira”, “A barata da vizinha”, “Castelhana”, “Mariquinha”, “*Barby Girls*” – paródia - e “Hino Nacional” –paródia- (vide p. 62 – 1f e 4f, 66, 71, 73 d, h).¹⁴

Verifica-se então que embora em algumas músicas, sejam abordados elementos da natureza mostrando uma identificação com o homem do campo, tais signos não representam mais a subsistência, mas um olhar de sublimação à ecologia e à natureza. Outrossim, as outras músicas sertanejas e *pops* trazem à tona a face de um lugar e de uma comunidade em transformação.

A partir das músicas sertanejas e *pops* (vide p. 62 – 1f, 2f, 4f, p. 66, p. 72 – d, p. 73 – h), foi possível observar que a representação infantil sobre o mundo urbano do aluguel, da organização trabalhista das instituições, da moradia – barraco -, dos bens de consumo, etc, transcende a interpretação a nível apenas musical, pois elenca a compreensão de aspectos sociais. É pertinente esclarecer que as músicas apresentadas em sua maioria são ouvidas pelos parentes mais próximos e, portanto servem de referencia as crianças, que estão atentas a todas as possibilidades de serem aceitas pela comunidade a que pertencem. Como afirma Berger e

¹⁴ A vida das crianças é perpassada pela música, tanto nas atividades estimuladas pela pesquisa como também em casa, quando estas através do rádio tem contato e aprendem músicas de diversos estilos.

Luckman (1994) a criança interioriza como sendo o mundo dos pais, o único existente e concebível para si (BERGER & LUCKMAN, 1994).

Neste sentido, concebendo as relações entre campo e cidade, tradição e modernidade, é possível realizar a análise de aspectos da vida das crianças da Escola Municipal Rural Carlos de Carvalho, visto que, a partir das atividades lúdico musicais realizadas, alguns elementos foram ressaltados, tais como família, educação – principalmente familiar – e religiosidade.

3.2 A INFLUÊNCIA DA MODERNIDADE E TRADIÇÃO NA FAMÍLIA

“(...) meu pai é de lá”, “(...) perdi meus dentes bem no dia que eu ia ser noivinha do casamento do meu tio”, (...) no outro dia tinha uma moedinha de cinquenta centavos... (...) foi a mãe dele (...) foi o pai (...) FOI :: a fada do dente”, (...) meu pai não gosta que a gente sobe nas arvores por que quebra os galhos.

A instituição familiar, contemplando o que Berger e Luckmann (1994) observam é a base ainda das crianças do meio rural pesquisado. E é na família, contemplando a célula pai, mãe e filhos, e também numa dimensão expandida de convívio e relacionamentos entre primos, tios, avós, que a criança recebe a formação social primária, que influencia no desenvolvimento das outras relações sociais decorrentes da organização da sociedade.

A família, desde o primeiro encontro, foi referenciada pelas crianças nas músicas e demais atividades principalmente nos âmbitos da afetividade e do trabalho. Assim as crianças expuseram a partir da arte aspectos de sua vida e contexto bem como puderam refletir sobre a sua história, vivida não só em sua existência, mas no enlevo histórico de seus pais, avós e outros parentes, afirmando as análises de Vigotsky (2003) que propõe a formação da criança como uma rede tecida por vários fios sociais, culturais e econômicos.

Ao que tange a afetividade, as crianças se reportam aos cuidados da mãe que faz chá (vide p.59), dos irmãozinhos que brincam no rio (vide p. 59), do passeio na casa dos primos (vide p. 59) do jogo de bola com o pai (vide p. 64). Este aspecto de carinho e tempo de cuidado é percebido principalmente pelas mães que se fizeram presentes na feitura das tarefas solicitadas, bem como nas reuniões realizadas para os pais em geral.

Observa-se que a organização da família é de cunho tradicional, onde o pai é que assume as responsabilidades financeiras, no entanto é a mãe que fica responsável pela parte educacional das crianças e a manutenção das tradições familiares. E embora não sejam consideradas chefes de casa, as mães das famílias, quando não trabalham juntamente com seus cônjuges como agregados das propriedades (sem um salário registrado), participam no cultivo de subsistência e comercialização de produtos em feiras, além de realizar o trabalho de casa. Uma informação pertinente é que conforme dados colhidos durante a pesquisa, somente cerca de 10 a 15% das famílias não dependem diretamente do trabalho no campo os outros 90 a 85% tem sua renda garantida no trabalho rural (vide p. 69).

Tais dados sobre a organização familiar são importantes para entender porque nas músicas que as crianças aprenderam (vide p.70. 71) nota-se o direcionamento para melodias religiosas, músicas folclóricas de acalanto e brincadeiras infantis quase sempre ligadas a eventos e ciclos da natureza, relacionadas ao trabalho e à subsistência.

Considerando os aspectos da tradição quando entoavam, contavam, compunham ou recitavam “música Menino da porteira”, “(...) peneirei a farinha, a farinha subiu..... (vide p. 69)”, “(...) Chove, chuvinha para tudo florescer, o milho.... (vide p. 71 - i)”, “(...) A pombinha foi no mato, foi levar feijão barato... (vide p. 71 - j)”, “(...) lá no sito dá pra pesca (vide p. 63)”, as crianças fazem menção a um aprendizado adquirido no seio da família.

Mas não só os costumes, aspectos da terra e elementos da cultura tradicional são aprendidos e estão presentes dentro da família, o núcleo familiar rural não está isolado das

metamorfoses modernas. Isso foi percebido nas manifestações musicais das crianças em que o perfil caipira, a partir de uma roupagem nova – o estilo sertanejo *pop* – caracterizou sentimentos, amores e festas, em melodias e ritmos urbanos e tecnologizados. Neste sentido nas músicas “Mariquinha”, “Entre tapas e beijos”, “Hoje é sexta-feira” (vide p. 62, 65), a sanfona interage com a guitarra e outros instrumentos eletrônicos que fornecem as músicas um teor moderno.

Tal processo é ainda mais amplo, visto que outras interpretações musicais de referencia urbana estão inseridos no repertório infantil rural. As músicas “Renata” (vide p.61 -2f), “A barata” (vide p.61 -1f), “*Barby Girls*” (vide p. 70 d) denotam que a vida cotidiana das crianças é perpassada também pela música e outras linguagens modernas aprendidas através da mediação de rádio, TV e computador, que configuram outras formas de comportamento e relações à disposição das pessoas. É pertinente pontuar que tais elementos modernos nem sempre são refletidos e compreendidos em sua extensão de alienação e submissão ao controle das instituições modernas. Neste sentido Martins(2008) explica: “A anomalia está no fato de que se trata de uma modernidade sem crítica – sem consciência de sua transitoriedade, de que tudo é moda e passageira” (MARTINS, 2008, p. 44).

Esses fatores puderam ser comprovados a partir das visitas realizadas nas residências de cinco crianças escolhidas aleatoriamente. Em suas casas foi possível observar que a relação de tempo e espaço no lar está organizado segundo a sistematização tradicional do trabalho doméstico e no campo, das reuniões familiares de novena e missas da comunidade, mas em paralelo, este tempo e espaço são permeados por atividades modernas de assistir televisão, ouvir rádio, jogar no computador, verificar na internet o tempo, etc.

Em complemento e exposto sobre as mudanças no comportamento e organização familiar rural, ainda é possível ver traços mais marcantes da tradição na rotina apresentada pelas famílias dos Sem Terra, onde as relações entre a família e os vizinhos são mais

próximas, e talvez onde, devido à falta de condições financeiras, de luz não haja maneiras de instituir outros comportamentos. O comentário de uma criança moradora do acampamento dos Sem Terra pode ilustrar a descrição da organização do lugar onde vive, visto que ao escolher uma sanfona de brinquedo, suscitou a lembrança de festa, alegria e final de semana – “por que é o dia de *brincá...de relaxa...de toca mesmo*” (vide p. 65 – 3h).

Contemplando, desta forma, que o universo das crianças moradoras do Acampamento sem terra está situado nas formas primitivas de plantio, colheita, percebe-se, conforme aponta Giddens (2001) que “(...) o espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida sociais são dominadas pela presença – por atividades localizadas” (GIDDENS, 2001, p. 27). De outro modo, considerando a modernização e o avanço tecnológico no campo, o mesmo autor pontua que “O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações ausentes, localmente distantes de qualquer situação dada de interação face a face” (GIDDENS, 2001, p. 27).

Voltando em especial a análise da paródia *Barby Girls* (vide p.72 d), foi possível interpretar que ao aliar aspectos urbanos, tais como aluguel, barraco e detergente ao ato de passar pano, ao trabalho, ficou entendida na música a ordem do trabalho - anda *baby...vamos baby* - e o aceite - já vou...deixa eu *limpá* .

A partir deste fragmento de paródia musical, é possível fazer a análise de que a família conhece outros contextos, que não o seu, e tece representações sobre eles. No caso, a representação de submissão urbana é entendida pelo fato de que as pessoas que moram em barracos não têm condições de se posicionar, estão restritas a conformar-se com sua vida e obedecer às regras, seguir o rumo já organizado pela sociedade. Conforme Durkheim em análise retomada por Berger (2002) em outra perspectiva, “A sociedade não só controla nossos movimentos, como ainda dá forma à nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções”. (BERGER, 2002, p. 136)

Em contrapartida ao poder da sociedade, o comentário de uma mãe, em outro momento da pesquisa, “(...) quando eu era criança não tinha tanta liberdade como hoje, os pais eram mais rigorosos com seus filhos, mas os filhos davam mais atenção aos pais que dão hoje” (vide p. 71g), deixa transparecer a decepção e o sentimento de incapacidade no que tange às relações familiares existentes na atualidade.

Observa-se que, os pais sentem-se confusos, pois, ao mesmo tempo em que, tentam educar e direcionar seus filhos a partir de uma educação cultural voltada aos bens da terra, são surpreendidos pela aprendizagem social e cultural que as crianças adquirem por meio de outros veículos de comunicação e instituições modernas. É pertinente abordar que o contato com os meios de comunicação e outras instituições na fase primária de socialização, é propiciado pelos próprios pais, gerando nestes, um sentimento contraditório, de permissão a liberdade e falta de controle.

Um aspecto que surgiu durante a pesquisa, concomitante a questão familiar foram as relações de trabalho instituídas no campo, vistas tanto pelos adultos, bem como pelas crianças como um valor a ser considerado. Esta ligação íntima entre a família e o trabalho é apresentada nos relatos das crianças: “(...) é que eu acordei três horas da manhã...”, “(...) pra tirar leite (vide p.59)”, “(...) eu ajudo minha mãe a tirar leite...” (...) aqui sô eu puxando terra, pra ajuda minha *vó* a tapa os buracos que *os cachorro faz..*” (vide p.72 - 9m).

As falas acima sugerem que o cotidiano das crianças deste meio rural, é mediado de momentos de brincadeira, descontração e outras de trabalho compartilhado com os familiares. O fato de ajudar a família nos trabalhos da roça e no tratamento de animais é razão de orgulho, tanto que todos se prontamente afirmaram que também sabiam tirar leite e que também colaboravam na lida de seus pais e avós.

Considerando esses fragmentos da vida das crianças e tendo para análise dados coletados por meio das tarefas de casa e em entrevistas realizadas com os pais, reitera-se o

trabalho com a terra e ciclo das plantas como base da vida cotidiana das famílias. A partir das histórias contadas pelas mães, em encontro realizado com as crianças, descobriu-se que a cultura das famílias é centrada no trabalho. As mães contaram, em encontro realizado entre pais e filhos, que desde cedo – cerca de oito a dez anos – já estavam envolvidas na lida da roça e em outros trabalhos esporádicos na cidade (vide p. 72).

Neste mesmo encontro, as mães relataram aspectos de sua infância e lembraram das tarefas realizadas em casa quando crianças, também compararam a sua vida a vida das crianças ali presentes. Essas afirmavam que “(...) hoje as crianças brincam demais”, e que elas, em seu tempo de criança, tinham mais compromissos a cumprir. A partir da perspectiva mostrada pelas mães sobre o trabalho, justificam-se os relatos e músicas apresentadas pelas crianças no decorrer da pesquisa, visto que o trabalho está enraizado na cultura familiar (base da educação e identificação da criança) como já havia acuidadamente observado Martins (1975), ou seja “(...) o trabalho constitui um valor social para a sociedade agrária” (MARTINS, 1975, p. 87).

Desta forma, o ato de brincar e de trabalhar colaborando nos afazeres específicos do campo parece contribuir para que a criança reflita sobre os papéis específicos e interações peculiares condizentes com o lugar em que vive. Nesta direção, visualiza-se na fala das crianças elementos culturais estabelecidos quanto à importância do trabalho para sua própria formação, presente e futura.

Contudo é pertinente situar, que nas entrevistas realizadas com os pais¹⁵, estes afirmaram que o trabalho primordial das crianças é estudar – aspecto observado *in loco* -, pois quando necessário são poupadas dos afazeres domésticos e entorno da casa¹⁶ para melhorar seu desempenho estudantil.

¹⁵ Entrevistas realizadas em meados do mês de novembro.

¹⁶ Tais afazeres são: ordenha, alimentação de animais, coleta de ovos, cobertura de buracos na estrada, limpeza e colheita de hortaliças, etc.

3.3 A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO: REFLEXO DA TRANSIÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE.

Observou-se que na Escola Municipal Carlos de Carvalho do Distrito de Cascavel – São Salvador, que a educação das crianças é desenvolvida em termos de concepção e efetivação dentro da família. Entendo que, a educação em si se realiza tanto dentro da escola como fora dela, nas esferas sociais da família, igreja, comunidade e outros espaços. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem se movimenta segundo a cultura de um grupo de pessoas, em um determinado contexto e processo histórico.

Assim, os conhecimentos adquiridos e construídos pelas crianças, podem ser lidos como a absorção de papéis e atitudes do grupo social a que pertence e com o qual se identifica. Quando em suas produções cantadas, escritas e desenhadas estes colocam como desejo casar, ser fazendeiro, ser rico, professor, morar na cidade, ter carro, ter terra e viver cem anos (vide p. 66, 67), tal opinião é reflexo, como declara Berger & Lukmann (1994), sobre a identificação objetiva atribuída pelo grupo social e sobre a identidade subjetiva apropriada pela criança.

Desta forma entende-se, que a infância é um período de intenso desenvolvimento e aprendizagem, em que as crianças devido ao processo de assimilação de elementos tradicionais e modernos presentes em seu contexto, estabelecem novos significados e comportamentos culturais. Entretanto essa fase de aprendizagem é permeada por sonhos, fruto da imaginação no seu auge de potencia e pela realidade que idealiza ações ou objetos que podem vir a concretizar-se.

Caracterizando-se assim em músicas, desenhos e histórias, as crianças declinaram sua educação e conseqüentemente seus sonhos segundo um tempo, espaço e contexto feitos de brincadeiras, de *lidas* e de vidas. Na explicação sobre seus desenhos (vide p. 61 - 3e, 72 1m,

4m) ou em músicas (p. 63 – grupo 4) estas dão a contemplar seu gosto por animais, seus sentimentos, suas opiniões e seus desejos. Em especial o comentário... “(...) fiz uma casa... é COLORIDA...aqui a porta...ela fica no chão...”, registra a saudade e anseio de uma criança Sem Terra de ter um “lugar para acomodar sua pobreza” (Martins *in* SCHWARCZ, 1998). Tal representação está presente na memória infantil e é ao mesmo tempo uma reivindicação, ter casa¹⁷.

Não é um desejo inocente, mas vivenciado. Possuir uma casa, no caso, é possuir uma casa igual aos outros e mais, onde seja possível pintar com as cores que quiser. Aborda-se assim, não somente a lembrança ou o desejo, mas a vontade de ser livre, pois em conversa sobre um episódio de ameaça de invasão do acampamento, revelaram que são extremamente controlados e que não podem fazer o que quiserem; devem pensar e fazer o que for definido pelos responsáveis do acampamento, em prol da coletividade (vide p. 75).

Pontuando a participação das crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), suas composições revelaram a comparação e a valorização do campo em relação a cidade (vide p. 63 – grupo 3). Sentimento supostamente explicado, quando se tem como referência a história de vida das crianças deste movimento e o amplo trabalho desenvolvido pelo MST na identificação das crianças com o meio rural¹⁸.

As composições musicais, também reforçaram a compreensão de que a educação propiciada às crianças está voltada à presença de carinho pelos animais (bichos – forma como são denominados os animais), ao engrandecimento do sentimento de amizade e parceria, aos cuidados com o corpo (música didática) e a valorização do campo. Contudo as crianças, ao exporem seus sonhos em atividades derivadas dos trabalhos musicais, além de ensejarem casar, ser fazendeiros, desejam ser professor, ter carro, morar na cidade e ser rico (vide p. 67).

¹⁷ Essa criança, já possuía uma casa no Paraguai e foi desalojada pelo movimento campesino, juntamente com sua família. E agora estão morando em um acampamento perto da escola.

¹⁸ Informações sobre o trabalho realizado pelo MST que compreende a defesa e a identificação com o meio rural – site: www.mst.org.br

Viceja-se assim, conforme Martins (2008) “(...) o querer ser pessoa, (...) esse querer ser pessoa está nos adornos, nos signos. É uma pessoa incompleta, imitadora” (MARTINS, 2001, p. 44). Portanto observa-se que tais desejos refletem a tradição que agrega fragmentos do moderno, contudo sem uma completa consciência das organizações e conseqüências inseridas em tais pensamentos e sonhos de futuro.

Analisa-se também a partir dos sonhos das crianças que a figura do professor é uma presença forte do sonho urbano, idealizado a partir das condições diferenciadas de sistematização de trabalho e vida moderna. Assim também em outro momento (vide p. 67), quando metade da turma relatou querer fazer faculdade para ser professor e ter um carro e ainda ser rico, percebesse a valorização instituída à essa profissão ou a essa pessoa, bem como, a referencia de status, que tal trabalho proporciona. O professor neste meio rural ainda é entendido como uma personalidade na comunidade, aspecto cada vez menos verificado nas instituições de ensino urbanas.

Outra vertente cultural oferecida principalmente pelos comentários dos pais e afirmada na interação das atividades e músicas cantadas pelas crianças, está situada nas tradições e costumes, mantidos por ações simbólicas. A tradição e trocas simbólicas assim se explicitam nos comentários dos pais:

(mãe 1) e no ano novo, minha mãe sempre ensinou... já vinha do tempo do meu *nono*...sabe..assim...é que a gente saia *dá* ano novo nas casa...*né*...levantava cedo ... () e ganhava um dinheirinho () então é um costume já que vinha do meu avô minha mãe passo pra nós...e o Emanuel também faz...meus sobrinhos fazem...a família.”

(mãe 2) vocês jogavam arroz nas casa?

(mãe 3) na páscoa a gente ganhava casquinha de amendoim.

Em contrapartida, as crianças também retrataram em menor grau ou ainda de outras formas aspectos da troca simbólica, numa análise ancorada em Geertz (1989), a cultura é

viabilizadora da convergência de um sentido e poder, uma vez que “(...) é um contexto, algo dentro do quais os acontecimentos podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p. 24).

A partir da compreensão de que a cultura envolve os processos vividos dentro de um contexto, é observado que as crianças têm por base primária de vida os conhecimentos e costumes assimilados em casa. Contudo, conforme vão interagindo com outros sistemas institucionais, delegam outros significados aos acontecimentos, às ações e aos objetos, segundo a interação social exigida em cada época e lugar.

Pontuando assim, a relação estreita entre o tradicional e a modernidade, é possível fazer referencia à memória cultural, que, ao mesmo tempo situa as mudanças entre o passado e o presente - em representações que expressam evoluções e retrocessos – mas também, doam significados a fatos peculiares e símbolos da cotidianidade. Os comentários dos pais, são pertinentes, pois apontam na simplicidade da memória, aspectos culturais talhados por razões sociais e históricas:

(mãe) pegava duas fatias de pão, passava banha e açúcar... *dai*, a mãe colocava num pacotinho de açúcar ou de arroz mesmo...GENTE AQUELE PÃO CHEIRAVA TANTO;

(outra mãe) a diretora já dizia: cada dia uma turma trazia ovos um pouquinho de farinha porque não tinha muito aluno, *né*, então um trazia ovo, outro também trazia ovo, outro trazia um pouco de farinha... fazia aquele bolinho pingado e chá de cidreira.

Juntamente com as peculiaridades contadas pelos pais sobre o seu tempo de criança também foi comentado que “(...) as crianças de hoje não tem mais inocência”, afirmando que as crianças do passado eram mais crédulas nos mitos e histórias transmitidas pelos adultos. Entendendo as diferenças culturais como um processo natural de transformação da sociedade, é possível compreender também a transformação dos sentimentos da infância, como um resultado de várias mudanças sociais, culturais, educacionais, econômicas e tecnológicas.

Assim, segundo as atividades desenvolvidas, foi possível verificar que as crianças ainda guardam em suas atitudes a ludicidade do mistério das histórias e das melodias alegres, cujo intuito é o de fazer dançar, cantar e se expressar; atitudes próprias de atos inocentes de toda a criança que almeja descobrir. E embora as atividades musicais (objeto e instrumento utilizado na pesquisa), em alguns momentos, retratassem aspectos da modernidade e em seu bojo evidenciassem outras relações, além daquelas vislumbradas pelos pais em sua infância, refletiu peculiaridades do cotidiano e da educação recebida, que, de acordo com uma época e um lugar dão o tom de inocência e credulidade à criança.

As letras que compunham as músicas (folclóricas, do cancionero e sertanejas), apresentadas por aquelas crianças durante todo o trabalho de pesquisa, deixaram entrever tal inocência, as quais, de forma singular, retratam a relação primária de compreensão do texto inserido na música. Contudo também mostraram o olhar de interesse sobre o mundo, bem como, sugeriram as influências recebidas ao longo de suas vidas.

Desse ponto de vista, no momento em que os pais se referem ao “meu tempo”, tendo como referência a escola, em seus processos de organização e processo de aprendizagem (vide p. 77), reportam-se à mudança na estrutura escolar e à condição social oferecida aos educandos na atualidade. Sinalizam, também, para a necessidade de valorizar a escola e os ensinamentos acadêmicos. Assim, os pais compararam “como era no meu tempo” e como a educação se efetiva hoje.

O olhar infantil das crianças do meio rural guarda a leveza do ato de brincar com objetos e sons do mundo para aprender com eles, e revela também a compreensão da realidade rural e das relações de trabalho instituídas no campo e atravessadas pela modernidade tecnológica e pelo contato com a cidade. Assim se refere Souza (2006), a respeito do olhar infantil e sobre a escuta que o adulto deve oferecer ao que a criança diz:

Se nos permitirmos essa escuta da criança. Quer dizer, nos deixarmos ser orientados a partir do desejo que ela expressa na palavra fora do tema, podemos certamente, com ela, construir uma outra compreensão do seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde no contexto da aparência enganosa da realidade (SOUZA, 2006, p. 65).

Ficou claro, que as crianças têm uma percepção sensível ao seu cotidiano e que a partir de suas interações com o mesmo constroem suas representações. Suas representações (nem sempre totalmente conscientes) mostraram a transição peculiar possível à infância, mas de forma específica evidenciaram a transformação das relações e atividades no campo, bem como a manutenção de tradições sob uma nova perspectiva e novas significações.

3.4 A RELIGIÃO PRESENTE NO MISTICISMO DO ATO.

A fé foi apresentada como elemento marcante no cotidiano das crianças pesquisadas. A religião e a igreja, tanto a católica – com um número mais expressivo de fiéis dentre as crianças pesquisadas -, como as igrejas protestantes, contribuem na efetivação da vida social das crianças da comunidade de São Salvador. Também dentro dos acampamentos do MST, durante a visita realizada à casa das crianças participantes da pesquisa, percebeu-se uma organização quanto à possibilidade de cultos e manutenção da fé.

O perfil religioso da comunidade foi expresso a partir das atividades lúdico/musicais e tarefas realizadas com as crianças, em que demonstraram sua religiosidade, através da apresentação de uma postura corporal formal ao rezarem a oração “Meu anjinho” e “Santo anjo” (vide p. 71), visto que, juntaram as mãos e se colocaram em concentração. Observa-se dessa forma, que o sentimento religioso da criança, está atrelado a uma representação de gestos e comportamentos convencionados por uma comunidade, ou ainda, pelos atos que a legitimam como participante de uma instituição mais ampla.

Nessa direção, ressaltando a força dos símbolos e ações, pode-se pontuar também, a participação das famílias em grupos de novena, ou seja, reuniões em que as famílias católicas da comunidade, durante nove dias seguidos, cada dia na casa de uma família, rezam e preparam-se espiritualmente para o natal - conforme o relatado por uma mãe, nas visitas realizadas a casa de algumas crianças -. Assim é revigorada a religiosidade e a união da comunidade a partir de gestos e cultos, que simbolizam as idéias e sentimentos coletivos dos fiéis que se configuram em ações.

A partir das manifestações de fé, verifica-se que a crença da comunidade rural de São Salvador, pauta-se na confiança em Deus, para proteger a saúde das pessoas participantes do grupo, bem como, para zelar pela produção da plantação e desenvolvimento animais. Um exemplo disso é o verso apresentado por uma criança: “Deus fez crescer o capim, Deus cuida dos passarinhos, Deus não esquece da flores, dos frutos e dos coelhinhos, foi ele que fez o galo e a galinha e os pintinhos, a vaca, o boi e o meu bonito cãozinho” (vide p. 73 - n).

Nessa perspectiva, reitera-se a partir dos dados apresentados até aqui, que a religiosidade e o culto, tanto das crianças como dos adultos - embora perpassados pelos elementos modernos -, ainda possui um caráter tradicional, parecido com os apresentados nos salmos. Seguindo este modelo profético e bíblico a comunidade *salmodia* suas angústias e agradecem suas vitórias a partir de cantos tais como “(...) elevo meus olhos para os montes de onde virá o meu socorro...” (vide p. 73 - e).

Contemplando dessa forma, as expressões e demonstrações de fé e religiosidade das crianças pesquisadas, nota-se que estas apreendem o ato de crer no seio familiar. Os pais, na instituição familiar fornecem aos filhos suas crenças e formas de culto, filtradas segundo suas convicções. Desta forma, a família, através do vínculo afetivo com os filhos, forma, segundo Berger & Luckmann (1994), um sentimento plausível de fé, que causa sua identificação com ritos e crenças específicas.

Confirmando a citação de Berger e Luckmann, observa-se que as crianças apreendem em casa e na Igreja – geralmente em cultos dominicais -, cantos e orações que buscam firmar sua identidade religiosa. Verifica-se que, tais cantos e orações possuem a ludicidade infantil, que encanta e motiva as crianças à sua adesão à fé:

(criança 1) o sabão lava meu rostinho, lava meu pezinho e lava minhas mãos, mas Jesus pra me deixar limpinho, quer lavar meu coração;
(criança 2) mãezinha do céu eu não sei rezar eu só sei dizer eu quero te amar;
(criança 3) Eu era pequenininho não sabia falar minha mãe me ensinou a Deus adorar.

Percebe-se que, nestes fragmentos musicais, a música é utilizada como instrumento educacional, capaz de estabelecer uma ligação de sentido entre a letra anunciada na canção e o contexto da criança - pequena que necessita da proteção da mãe e que está ávida a apreender. É instalado então, um processo de aprendizagem contínuo, a fim de estimular a entrada da criança na sistematização da instituição religiosa.

Portanto, compreende-se que através de uma ou várias sistematizações sociais a criança/homem vai sendo ajustado à sociedade. Atentando para uma análise voltada a fase da infância, a família, a educação moral, a religião são os principais responsáveis por essa construção do ser, em contrapartida, também são as instituições que podem oferecer o conhecimento sobre as mudanças aos processos sociais.

4º CAPÍTULO – A MÚSICA: INTERLOCUTORA DE ASPECTOS DE VIDA

*“somos todos uma grande manifestação sonora”
Adelar Prohman.*

Ouçã o silêncio, busque o tom, compreenda a frase melódica, reinterprete, fazendo das notas, sinais sensíveis de percepção, criação e reinvenção, pois a partir do já criado é possível fazer uma obra nova, dar um novo sentido ao já existente, colher novas seqüências e emoção de sons.

A música em cada som faz vibrar uma imensidão de vozes, todas intimamente ligadas por fios sociais e culturais e por tramas psicológicas que são movidas pelo encantamento e poder instituído do dizer, tocar e cantar. Assim soa a música, muito mais do que sons e ritmos, é mais expressiva que a escuta e a apreciação, é reinterpretação viva, subjacente aos fatos e histórias da vida.

Portanto, observar a música apenas em seus aspectos técnicos, pedagógicos é reduzi-la a uma amarra objetiva, é desperdiçá-la enquanto significado. Neste sentido a música aqui trabalhada, suplanta o seu valor como disciplina (sem desmerecê-lo), ou ainda como um mero instrumento metodológico, e impõe a arte musical como representação, construção do conhecimento e força lúdica natural promotora do desenvolvimento humano, desde a pré-história até a atualidade.

Com quanto, a arte musical deve ser contemplada na escola como proposta metodológica que possibilita a descoberta do contexto do educando e mais, que provoca a sua reflexão quanto, ao seu lugar e sua forma de enfrentamento e de ação. Dessa forma é pertinente lembrar que a criança é um sujeito social e como tal, é influenciada pela música, bem como, também tem permeada, pelas expressões musicais, suas opiniões e gostos a partir de um repertório aprendido em sua comunidade. Desta forma a música pode revelar elementos de vida, trabalho e modos de organização e concepção de sociedade.

Seguindo então a proposição de que a música é interlocutora de sinais de vida, em um primeiro momento pretende-se apontá-la, conforme a pesquisa realizada, como suporte para aplicação metodológica, contudo também objeto lúdico a serviço da coleta e análise de dados. A música será abordada como uma “brisa” (ar, som e sensação), isto é, elemento presente intrínseco no cotidiano das pessoas e por isso, propiciador de interpretações e novas composições de vida.

4.1 O SOAR DA VIDA EM TOADAS E VERSOS

Para que serve cantar? O que pode anunciar uma melodia embalada em um ritmo? Qual a influência ou, o que é capaz de influenciar as mensagens apresentadas nas canções? Indagações que podem ser explicadas, porém qualquer resposta será insuficiente, pois a música é algo cósmico, íntimo e externo ao homem, algo que expõe sentimentos destes e lhes fornece inúmeros significados. Talvez por esse motivo, seja tão intensa e rica, tão necessária a socialização e também à solidão humana.

A música transmite, une e cria conhecimentos, visto que é elaborada em paralelo com as diversas sociedades e suas formas de organização de vida comunitária. Segundo uma época, um ou vários executantes e intérpretes, conforme o timbre que se impõe e a intenção que se busca, a música recebe diferentes significados – didáticos, políticos e sentimentais.

Considerando o viés educativo premente da música, enquanto linguagem expressiva, mais do que a serviço de apresentar e ligar conteúdos didáticos, ela permite perscrutar momentos do cotidiano e da vida das pessoas. Sob este foco Kishimoto (2005) defende uma educação voltada a Arte como fruição e reflexão sobre a realidade, em que a educação político - estética, teria como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade.

Propõe-se assim, ensinar mais do que uma matéria objetiva, mas aprender sobre a cultura de quem se pretende ensinar, para saber como e o que ensinar, tal como propõe Brandão (1985)¹⁹, a cultura “(...) representa sinais de vida concreta dos homens na sociedade, e o seu poder de representação é toda a qualidade de sua relação como essa própria vida.” (BRANDÃO, 1985, p. 100).

¹⁹ A partir de interpretações dos trabalhos de Néstor Garcia Canclini, e documento proposto por Juan Eduardo Garcia Huidobro e Sérgio Martinic.

Buscando assim descobrir a partir da música, fragmentos de vida, que tem sentido para as crianças do meio Rural da 2ª série da Escola Municipal Carlos de Carvalho, foram trabalhadas interpretações e composições, inundadas de significado de vida. Considerando a perspectiva lúdica das atividades realizadas, as crianças tiveram a oportunidade de organizar suas conclusões e opiniões sobre aspectos de seu cotidiano, bem como afirmá-las a partir da rememoração de músicas e histórias que as melodias, ritmos e letras presentificavam. Sob o pensamento de que a interferência lúdica pode contribuir na expressão cultural de uma determinada comunidade, Berger (2002) afirma, “(...) é impossível apreender a cultura humana a menos que a examinemos *sub specie ludi* – sob o aspecto do jogo e da diversão” (BERGER, 2002, p. 156).

A partir da compreensão da importância da ludicidade na apreensão da vida da criança, no primeiro encontro descrito na página 57, aconteceu que, entre giros e rodas as crianças, de mãos dadas, rodopiavam musicando, “*Dança, dança, roda, roda, roda, até virar criança, roda, roda, roda*”,²⁰ repetidas vezes, rindo muito, até caírem ao chão, com a pesquisadora. Em outro momento quando proposta a música “Pararaparati” (vide p. 61), as crianças encantadas pela canção e dança, foram estimuladas a enfrentar o desafio de realizar movimentos e cantar ao mesmo tempo. Essa dinâmica musical exigia concentração, percepção de espaço e tempo, lateralidade, direção e ritmo, o que as motivou ainda mais. Embora poucas crianças conseguissem realizar a atividade no momento da aula, ela promoveu a interação entre elas pois, na hora do intervalo, continuavam tentando realizar os movimentos propostos e brincando com o *Pararaparati*.

A repetição de tais músicas estimularam as crianças a superarem seus limites de movimentos – tendo em vista as noções psicomotoras de direção, ritmo, espaço, tempo, lateralidade, entre outras – e a fazerem da música um jogo expressivo. Esse jogo expressivo é explicado por Kishimoto (2005) a partir da consideração que a criança, através de suas

²⁰ Música apresentada por Sônia Prazeres – Musicoterapeuta -, em curso no ano de 1990

linguagens expressivas, cria e potencializa formas de compreensão e atuação no mundo adulto.

Para a criança, as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de expressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado (KISHIMOTO, 2005, p.53).

No caso em específico da linguagem musical, ela se revela como elo entre o movimento, a palavra, o som, o ritmo e a melodia, no intuito de comunicar e expressar “o eu” em busca da relação com o outro, de maneira lúdica e dialética. A música é capaz de interferir nos pensamentos, comportamentos e atitudes.

Considerando tais aspectos as músicas - *roda até virar criança e pararaparati* - juntamente com outros instrumentos auxiliares ligados à ludicidade musical – histórias, relatos, parlenda e desenho - obtidas no desenvolvimento das aulas observadas sugerem uma proposta de aprendizagem possível de ser aprimorada junto àquelas crianças. Neste sentido, os desenvolvimentos de atividades musicais coletivas direcionadas, deram vazão à exposição de momentos da história e da vida dos infantes, cujo objetivo pressupõe a produção de relatos e melodias de fragmentos de histórias pessoais.

Outro exemplo de atividade direcionada que propiciou a abertura de outros caminhos didáticos foi a música o *sapateado* (vide p. 61) em sua melodia e ritmo marcadamente alegre, estimulou movimentos determinados e contribuiu na socialização e interação entre os participantes. A música “O sapateado” é apresentada assim: *“salta corre, caminha também, dança pula, que eu te quero bem. Vem comigo vamos sapatear e os pezinhos fazer flutuar, 1, 2, 3, um pulinho dá... 1, 2, 3 pra lá e pra cá. Junta na frente e gira pelo ar... junta pra trás e bate sem parar.*

Contemplando assim o poder que a música tem sobre o corpo, fazendo-o vibrar internamente e externamente, ela provoca a mobilidade ou a imobilidade, é como se interagisse com a mente e alma das pessoas e transmitisse a impressão de completude e vazio. Assim a música motivou a atividade e uniu os participantes da pesquisa em um mesmo objetivo. A música também auxiliou na retirada de reservas dos integrantes quanto à interação e troca de experiências.

Confirma-se então a música como uma forma universal de linguagem e a partir dela é possível integrar elementos sensíveis, afetivos e cognitivos das pessoas, além de proporcionar as condições de desenvolver um ambiente e trabalho voltado à descoberta e respeito às diferenças subjetivas das pessoas.

Nesta direção em consequência das músicas e dinâmicas de motivação, as histórias cotidianas – como a história da “Janelinha do dente” –, as histórias inventadas – a partir dos desenhos e baú mágico (vide p., 58, 61, 65) e as histórias (vide p. 68), se efetivaram em um trabalho metodológico seqüencial. Tal trabalho se desdobrava em atividades promotoras de reflexão, ao mesmo tempo em que propiciavam brincadeiras que revelavam expressões culturais presentes na comunidade estudada. Utilizando da afirmativa de Kishimoto (2005) a brincadeira foi “(...) estimulante para fazer fluir o imaginário infantil” (KISHIMOTO, 2005, p. 21).

As crianças participavam daqueles momentos mágicos de músicas e histórias como parte daquela história, pois pertenciam àquele contexto. A memória (representada no ato de contar histórias) não só reforçou a coesão social transmitida de geração a geração, mas convidou a reflexão e insinuou outros sentidos para a mesma narração em tempos diferentes. Assim como assinala Michael Pollak (1989), há uma rememoração que possibilita às crianças a criação, a interpretação temporal e a compreensão social de seu tempo e de outros tempos.

Reafirma-se desta forma, a importância de conhecer e reconhecer a cultura de vida dos educandos, aos quais se pretende ampliar os conhecimentos a partir da dinâmica acadêmica. Observa-se que as crianças têm uma cultura instituída pela família e comunidade em que vivem e, portanto esse é o ponto demarcado de ação, uma ação que deve ser situada, refletida sob os aspectos encontrados na vida, trabalho e relações pessoais desenvolvidas pelos envolvidos no processo educativo..

Assim tencionou-se com as dinâmicas sugeridas anteriormente e outras, que no decorrer desse capítulo serão abordadas, deixar as crianças interpretarem seu meio e criarem formas de refletirem sobre ele. Utilizando-se de Brandão intentou-se ainda:

(...) sair dos limites da sala e da matéria e se voltar a seu próprio mundo, como pequenos pesquisadores de seu próprio meio cujo trabalho coletivo seria transformado na escola em novos temas, outros conteúdos e diferentes criações produzidas por toda turma, através de cada aluno (BRANDÃO, 1985, p. 130).

Como diz o mesmo autor, as crianças não participam *in abstracto* de sua cultura, mas participam de suas relações sociais, estão inseridas na vida da comunidade e do trabalho desta e, os infantes recriam continuamente a cultura aprendida. Assim a partir de suas experiências vividas e pensadas, as crianças mostraram tanto uma interpretação subjetiva coerente à infância, ao contexto rural e aos desejos vislumbrados da vida urbana, bem como uma interpretação coletiva e objetiva segundo o pensamento da comunidade com a qual convivem.

Ao referir-se aos meandros culturais que envolvem as crianças e suas interpretações sociais, é pertinente utilizar-se dos conhecimentos sobre cultura e psicologia apresentados por Vigotsky (2003).

Na elaboração histórica cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e essa transformação é resultado de uma longa

série de eventos. Isto implica as funções como atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre os indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através dos signos (VIGOSTSKY, 2003, p. 57)

Desta forma as crianças tiveram a oportunidade de analisar suas experiências culturais, a partir da expressão de desenhos, atividade motivada pelas músicas e organizada pela seqüência metodológica desenvolvida. Nos desenhos as crianças mostraram sua capacidade artística de produção e representação artísticas, bem como revelaram suas criações e interpretações de sua história (vide p. 61, 74). No que se refere à importância de relatos e construção de histórias, Benjamin (1995) esclarece que “a figura do contador adquire materialidade”, pois esse traz conhecimentos de outros lugares e interpretações “não se exaure, conserva coesa sua força e é capaz de desdobramentos mesmo depois de muito tempo” (BENJAMIN, 1995, p. 62).

Os relatos realizados a partir dos desenhos, assim se efetivaram,

“(...) desenhei uma árvore de laranja. por eu gosto de coca de laranja...”

“(...) é a minha casa e o gato *ta* em cima de casa... eu gosto de gato. E a arvore de maçã e no céu tem sol e estrela...”

“(...) é aqui oh... é aqui... (casa amarela toda colorida)...*AH...AH...* é a minha casa que eu morava (essa menina saiu de um lugar e mora agora no acampamento)... e tem um sol e uma nuvem...”

“(...) é que um dia, isso é realidade... um dia eu *tava* pescando na beira do rio, *dai* eu caí dentro do rio, *dai* eu fui toma banho, *dai* eu fui tirar laranja pra eu chupar...”

“(...) eu tava na minha casa brincando com minha irmã de pega pega...”

“(...) fiz uma casa... é colorida... aqui a porta...ela fica no chão...” “(...) aqui *sô* eu puxando terra()pra ajuda minha vó a tapa os buracos que os cachorro faz....”

Considerando que a população envolvida na pesquisa, tem aspectos peculiares, visto estarem numa fase, em um lugar e em um momento específico, suas histórias representadas nos desenhos, contemplaram a sua construção histórica no meio rural do Distrito de São

Salvador - próximo a cidade de Cascavel 10 km, conforme já fora mencionado anteriormente – e embora morem no campo, suas relações e compreensões do mundo que as rodeia extrapolam as análises sobre a simplicidade da vida rural.

Desta forma seus desenhos que abordavam a liberdade da vida do campo em um cotidiano de pescarias, banhos de rio em um cenário com árvores de maçã e abelhas, mas que também contaram a escolha de assistir televisão além de referir-se a bens de consumo presentes principalmente no meio urbano moderno, representando assim um outro lugar cada vez mais visível no cotidiano rural (vide p. 61 e 74).

O desenho, aliás, é uma linguagem que, aliada a linguagem da música, esclarece as representações dos alunos. Esta união entre as linguagens da música, do desenho e das histórias se justifica na complexidade de maneiras da criança se expressar e dessa forma se adequar e refletir sobre o mundo.

Desta forma a partir dos desenhos foi possível estabelecer outras relações e compreender, nos detalhes mínimos da vida local por que se efetuavam algumas representações. Sobre as representações decorrentes dos desenhos das crianças estes retratam o local em que moram e vivem, Sérgio Luiz Miranda (Prado, 2007) fundamenta a importância do desenho para a compreensão dos significados espaciais e representacionais da criança, em que

(...) considerando a função das diferentes linguagens na elaboração e no acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e o estudo do lugar compreendido como o espaço mais imediato da vida, o qual traduz as teias de articulações e interações entre os sujeitos e destes com o mundo, histórica e culturalmente situadas, e através das quais o lugar e o mundo ganham sentido e significado, para além das cores e formas (PRADO, 2007, p. 116).

Deste modo, o desenho relata a história e a cultura das pessoas. Ele oferece significado e identifica de forma lúdica características de vida. Assim a criança teve a oportunidade de mostrar fatos e objetos que tinham algum significado para a mesma (árvores e frutas de seu quintal, formas de lazer), de se referir a sociedade conforme a sua compreensão e capacidade de expressão, e ainda podia identificar-se como ser social.

Pensando nos significados que a linguagem – musical – suscita na vida das pessoas, aliando aspectos psicológicos, sociais, históricos e culturais em consideração a construção de um ser integral, as músicas mostradas a partir de ritmos e letras contidas no *funk*, *pagode*, *pop rock* e sertanejo, em linguagem moderna e paródias (vide p. 62f, 67, 72) abordavam o contexto familiar, escolar e social das crianças.

É pertinente pontuar que a música é uma linguagem com vários dialetos, que variam de cultura para cultura. E o professor deve de maneira pedagógica compromissada utilizar-se da riqueza musical trazida pelos alunos, construir uma teia “musico-cultural”, ou seja, estruturar um trabalho coletivo em que ele próprio possa interar-se do contexto de seus alunos e ao mesmo tempo fazer uma orquestra de multiplicidades culturais contidas nas músicas dos educandos.

Para essa orquestração, é necessária uma organização de etapas e processos, tanto singulares como complementares, a composição, interpretação e produção. Estas etapas podem instituir-se em linguagens lúdicas, que transmite mais do que exposto na matéria, conteúdo e forma, uma vez que engendram e desvelam relações sociais.

Nesta proposição, a dinâmica de criar um som instrumental e um significado para os fatos e ações de uma história (vide p. 64) chamou a atenção das crianças e as motivou ao exercício do domínio lógico, imaginação e inventividade, visto que, dependendo de cada significado era atribuído um som e uma mudança à história criada coletivamente²¹.

²¹ Exemplo: (pesquisadora) era uma vez a muito tempo atrás...quando de repente eu encontrei um lugar mágico...(uma criança tocou o metalofone)...esse lugar mágico era...(criança) floresta (pesquisadora) naquela floresta....existia uma (som de matraca) (criança) tambor (criança) uma tribo ...

Tal sonoplastia apontou para uma fonte de riqueza lúdica e de aprendizagem mágica, visto que as crianças, na atividade de sonoplastia, revelaram o fascínio pela histórias e pela narração e embora tivessem liberdade para tocar e decifrar os sons sob uma narrativa semi-estruturada feita pela professora, seguiram uma ordem literária parecida com a conhecida das histórias infantis clássicas.

A fantasia da história criada de sons se desenrolou em um contínuo esperado, contudo às vezes atravessado por um pensamento de desordem divertida, como:

(pesquisadora) quando de repente eu comecei a:::,
(crianças) (som seco) cair (criança) chorar (criança) escutar,
(pesquisadora) quando eu escuto ao longe um som muito..muito forteigual,
(criança) tambor (criança) cachorro (criança) de picapau;
(pesquisadora) de repente eu cheguei numa cachoeira e ao mesmo tempo nessa cachoeira tinha uma chuva torrencial que cai....a, cai...a... me molhava inteira...e eu resolvi sair correndo...correndo...quando eu ...
(criança) caiu...(criança) estourou.

A desordem ou ainda a liberdade de pensar e falar coisas sem nexos ou que só a criança compreende, permite que ela desenvolva outras relações entre os conhecimentos, diferentes das estabelecidas e monitoradas pelo adulto. Quando se desvia do mundo pré-determinado por outros, são encontradas outras possibilidades de ação e se enxergam coisas que, até então estavam camufladas atrás de fachadas institucionalizadas (GOFFMAN, 2002).

A linguagem narrativa e musical, como instrumento lúdico é carregado de sensibilidade. E a sensibilidade amplia os conhecimentos cognitivamente adquiridos pelas crianças. A história com sonoplastia propiciou um momento único de diversão e um espaço que em que a ficção e o “faz-de-conta” auxiliou a fazer outras proposições sobre a realidade.

Com o auxílio da música e do “faz-de-conta” a criança assume papéis na ausência de outrem e desenvolve a motricidade, a afetividade e as funções cognitivas de forma divertida.

A música trabalhada de forma lúdica através da imitação sonora, rítmica, gestual e num grau mais elevado, necessita da criação, da memorização e noção da realidade.

A linguagem musical proporcionou um ambiente de liberdade e conversa, assim durante todo o processo de pesquisa participante as atividades foram permeadas por muitas conversas que surgiam de uma didática metodológica não engessada ao conteúdo definido anteriormente (no plano de aula), mas flexível à necessidade recíproca de comunicação e construção do conhecimento estabelecida entre a pesquisadora e as crianças (vide p. 60, 66)

As conversas informais (sobre casa, distâncias entre casa e escola, família, irmãos e trabalho dos pais) foram importantes para a compreensão de algumas lacunas verificadas nos encontros, no que se referiam à vida cotidiana e, portanto poderiam colaborar nas análises. Reitera-se assim, conforme José Machado Pais (2003) que o cotidiano não é descoberto em percursos pré-estabelecidos, mas nos desvios, quando fluem outras significações (PAIS, 2003).

Nesta perspectiva, se mostravam as práticas culturais, que conforme Monet (PAIS, 2003, p. 52), é uma paisagem com vários momentos, “razão de ser da alteridade do mesmo que sempre é outro quando visto a outra luz” (PAIS, 2003, p. 52). Na razão da vida cotidiana, o autor em suas propostas de interação entre a teoria e a prática, conclama nas artes as relações enigmáticas expressa em signos e representações de parte da realidade.

Observa-se que as práticas culturais devem ser valorizadas como caminhos de aprendizagem e o professor deve ser o conhecedor atento do contexto de seus educandos além de possível ampliador – mediador - de seus conhecimentos. Sob o entendimento de que a educação é essencial ao ser humano, mas uma educação que conceba o educando como um ser único, diferente e coletivo, assim retrata a processo educativo multicultural a autora Ana Lúcia Valente (1999):

Esse processo de criação e transmissão contínuas do conhecimento conforma aquilo que chamamos de processo cultural. Tal processo é inseparável da condição social do homem. Porque se transforma ao longo do tempo, é histórico, e, por ser comum a todos, é considerado universal. Por que implica o conhecimento e o aprendizado, é um processo educacional (VALENTE, 1999, P. 16).

Desta forma a cultura é integrante do processo educacional, e este deve ser observado com carinho e atenção pelos professores, visto que a construção e elaboração dos conhecimentos podem ser geridos sob um olhar crítico – que tem suas análises pautadas na consciência do homem como transformador e transformado pela sociedade - ou alienante – que contempla o homem como ser moldável as razões sociais, econômicas e culturais da sociedade, um ser adaptável.

Sob tais perspectivas diferentes, os mestres devem auxiliar na compreensão dos signos musicais transmitidos às crianças, com o objetivo de informá-las e orientá-las no sentido de contextualizar os conhecimentos recebidos e filtrar o que lhe serve para sua efetivação como indivíduo ativo no mundo, consciente de sua cultura, do seu papel social e das possibilidades e conseqüências de sua transformação.

Nesta tentativa de relacionar as questões culturais a um processo educacional que concebesse a criança como um ser integral e numa fase de desenvolvimento específico, a música abriu caminho para novas metodologias. Reitera-se que mais do que a aprendizagem de um conteúdo musical ou escolar, as dinâmicas propõe a aprendizagem do mundo próprio da criança, das relações situadas no campo.

Essa aprendizagem pode ser concebida como o início de um despertar do inconsciente para o mundo consciente (JUNG, 1991) ou da compreensão do teatro da vida (GOOFMAN, 2002). Nesta mesma perspectiva de aprendizagem subjetiva e coletiva/objetiva, a arte pode ser entendida, como aponta Coli (1985) um instrumento do conhecimento e aprendizagem de mundo.

Domínio fecundo, pois o nosso contato com a arte nos transforma. Por que o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia (COLI, 1985, p.109).

Portanto, a arte deve ser entendida como processo de conhecimento imbuído de sensibilidade e vida do homem -. A arte musical em especial, enleva em seu ritmo, melodia e letra, ao teor de mensagens que são construídas na vida do homem e na sua forma de perceber e lidar com os integrantes sociais de um determinado tempo, espaço e pensamento.

Em um tempo e espaço social de inconstância do homem, que se confunde entre os parâmetros e necessidades da modernidade em detrimento a sua identificação com elementos de sua história tradicional a linguagem musical pode expressar e comunicar suas reflexões, resultados e opiniões. Tendo em vista a criança e sua aprendizagem a música é um veículo representativo de sua vida e que lhe proporciona a compreensão do mundo adulto, bem como instituída de seu valor artístico pode fruir pensamentos mais profundos sobre sua existência, seu posicionamento social e suas formas de promoção consciente de mudança.

De outro modo, devem ser consideradas as possibilidades da criança, a partir da linguagem artística transpor-se do entendimento subjetivo ao objetivo de mundo, evoluir de conhecimentos superficiais a análises mais profundas das relações e de comunicar-se como ser que sente e participa no mundo. Neste ínterim, a proposta de Bakhtin (2000) é esclarecedora.

O que importa é transpor-me da linguagem interna de minha percepção para a linguagem externa da expressividade externa e entrelaçar-me por inteiro, sem resíduo, na textura plástico-pictural da vida, enquanto homem entre outros homens, enquanto herói entre outros heróis (BAKHTIN, 2000, p. 51).

Tendo em vista tais considerações e, também, a concepção de que a criança tem capacidade de escolher as cores de sua pintura de vida, esta deve ser respeitada em seus limites, e ter atendida a necessidade de uma educação sensível. Neste sentido a arte é um caminho pedagógico para aprender o mundo, e mais, é rememoração, leitura histórica, é expressão e motivação de ação social e também é, criatividade – inventividade – que dá vazão a novos conhecimentos.

4.2 A LINGUAGEM MUSICAL: OBJETO E INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SIGNIFICADO.

Na intenção de apresentar uma proposta, que mostre a força da arte e da música como expressão e vida, como ensaio que rememora histórias e estimula sonhos, como canção que representa o dia-a-dia, mas, que também o inunda de sentimento e sentido reais, é reiterada a força de aprendizagem contido no ato de compor, tocar e interpretar.

Assim ao criar, articulando sons, palavras e frases, a criança interage com o mundo, expressando seu modo de ver e compreender as relações sociais. Ao tocar esta interpreta o mundo, segundo seu ritmo e a sua melodia. Portanto já não é mais um ser insignificante – como diriam os adultos da idade média – mas uma pessoa que pensa a partir da lente especial da ludicidade e então pode refletir, indagar, sugerir e conhecer aspectos do território adulto ainda não totalmente decifrados.

Isso não quer dizer, que a aprendizagem deva ser pensada sem esforço ou sem compromisso, mas, ao abordar a aprendizagem de crianças, a ludicidade surge como reflexo criativo da interação desta com o mundo. Como afirma Kishimoto (2005) a partir de processos lúdicos é possível compreender a relevância das construções tanto da fala como da ação da criança que revelam suas relações e idéias construídas sobre o mundo real.

Considerando a música como uma forma de conhecimento presente na vida das crianças e como uma estratégia de ensino/aprendizagem, esta possibilita que as dimensões do discurso destas, sejam trabalhadas de forma linear, relacionando o imaginário infantil ao contexto em que foram criadas. Desta forma a música é contemplada dentro de uma educação situada nas necessidades e condições de apropriação das crianças. Esse aspecto é vislumbrado por Demerval Saviani (1997) que afirma: “(...) conclui-se que a importância política da educação reside na função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 1997, p. 98).

Reiterando o perfil da prática pedagógica como um ato político e a arte como conhecimento e disciplina curricular compreendida dentro deste contexto, esta é observada conforme a lei magna como direito educacional. A “Constituição Federal (1988)”, no artigo 206, parágrafo II, são previstos os princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Assim a arte, como outros conhecimentos, deve ser difundida e ampliada como ciência potencial a serviço da sociedade.

Deve-se compreender que as leis que regem o estado e a educação têm seus limites, colocados muitas vezes pelos próprios adendos da lei. Assim como quando em artigo subsequente ao apresentado, artigo 208 (CF, 1988) o avanço aos níveis de ensino, da pesquisa e da criação artística é relegado à capacidade de cada um, não concordando mais sem o tempo e espaço adequado para a ampliação de tal discussão, pretende-se pontuar apenas que faz-se necessário que os professores se empenhem na divulgação das obras artísticas e sua explicação enquanto patrimônio histórico social.

A elocução aqui pontuada se refere à ação pedagógica de educar e interferir conscientemente na realidade micro educativa de certa comunidade, a fim de desempenhar o papel de educador. Neste foco a arte se estrutura na ação do homem no mundo, assim como é

vislumbrada nas Diretrizes Curriculares de Artes (2008):

A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. (PARANÁ, 2008, p. 24)

Portanto, inferindo que as crianças são sujeitos de sua realidade histórica e que a linguagem artística é uma fonte de conhecimentos que os influencia e que os auxilia a influenciar em sua realidade, a escola deve ser um ambiente e um instrumento mediador deste processo. A linguagem artística musical neste documento é afirmada como “(...) uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade musical existente, que de uma forma direta ou indireta interfere na vida da humanidade” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Desta forma pela intermediação de ritmos, instrumentos, letras e formas de cantar é possível identificar costumes e tradições, bem como a transformações deles, e ainda que esta identificação traga uma visão não aprofundada da origem e vida dos indivíduos, revela sua dimensão cultural e as diferenças intrínsecas nos elementos musicais e estéticos de cada região. Neste sentido é afirmado o processo educacional no Estatuto da Criança e do adolescente (1990) “(...) o processo educacional deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social das crianças e adolescentes, garantindo-se a esses a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (ECA, 1990, p. 20)”.

Na cultura brasileira, aqui em questão - referindo-se a população pesquisada e apresentada anteriormente -, mas também em relação a um espectro mais amplo da população, a música se torna um instrumento contagiante na demonstração das facetas de um povo, que tem como primor de sua cultura a mescla e a mistura de folclores e crenças. É, pois, com seus

vários sotaques, que a cultura transmite uma riqueza prazerosa de interlocuções, em que o gaúcho é fã de *aché* e o nordestino intérprete de *rock*, afirmando à música o seu poder de socialização e interação de aspectos étnicos.

Amparados na constituição múltipla cultural do povo brasileiro, também a Lei de Diretrizes e Bases (1996), compreende a influência da arte no processo educacional de nossas crianças, assim ela expressa no Artigo 26, parágrafo 2º. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1996).

Tal artigo da LDB (1996) pode ser proposto como, manutenção de valores culturais a partir da exploração da linguagem musical efetivamente brasileira, mas também como caminho de descoberta de outros povos e lugares. Outro aspecto que pode ser abordado a partir do mesmo fragmento deste documento é a possibilidade de, a partir da música, evidenciar o processo histórico do homem/criança e assim contribuir para a sua formação como cidadão.

Então, reconhecer a música como campo do conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou a prática de entretenimento e terapia propicia a mudança do significado da linguagem musical, que deixará de ser coadjuvante no sistema educacional, para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação.

Nesta direção para que a música seja relevada a conhecimento, deve ser observada como disciplina que comporta em sua feitura o contexto histórico do homem, e referência deste, além de ser uma linguagem que gera conhecimento e articula saberes de ordem cognitiva, sensível e sócio-histórica.

Assim a linguagem artística como disciplina educacional, compreende “o conhecimento estético” e “o conhecimento da produção artística”, dois aspectos que devem

ser relevados a nível de conhecimentos específicos mais interdependentes, no que tange a expressão e fruição artística. Em específico o conhecimento artístico estético está relacionado à apreensão do objeto artístico, isto é, a modificação de algum material da natureza, que adquire sentido sensível a partir da criação e ainda sentido cognitivo ao presentificar o humano e o mundo real. De acordo com as Diretrizes Curriculares (2008) o sentido ou conhecimento estético “(...) constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Segundo os mesmos subsídios que fundamentam “o conhecimento estético”, “o conhecimento da produção artística”, é apontado como o processo de feitura e criação da obra de arte, constituindo-se desde o projeto do artista até a apresentação da obra ao público além da análise e caracterização da interpretação e reação do público a obra de arte, seja ela visual, dança, música ou teatro.

Neste sentido os sentidos estéticos e da produção artística permitem a concepção da arte como um saber especial, que prescinde de um ato criador e do trabalho do homem que retrata de alguma forma sempre a realidade lhe fornecendo uma intenção ou um julgamento. Neste percurso de concretização simbólica/ artística o homem se refaz simultaneamente a construção de sua história e da história de outrem.

4.3 O PROFESSOR MEDIADOR DE CONHECIMENTOS E A MÚSICA COMO MAGIA DE APRENDER

As manifestações musicais já estavam presentes na Educação da Grécia Antiga, onde era considerada fundamental na formação dos cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia,

pois integrava os aspectos sensíveis, afetivos e cognitivos do ser humano, além de promover a interação e a comunicação.

Compreendendo tais qualidades, a música pode intervir hoje na formação das crianças, no processo de aprendizagem destas, sendo um recurso de mediação, aproximando o conhecimento e diminuindo a ansiedade frente ao aprender. A música propicia um momento de troca de idéias a partir da cooperação, transformação e produção; ela auxilia a realização dialética entre a memória e compreensão dos elementos da vida; ela resgata e amplia as fronteiras do conhecimento, além de integrar e até avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Posicionando esse processo educativo, os princípios de Gramsci apontados por Ester Buffa (1991) sobre uma realidade criada pelo homem a partir da educação, se fazem pertinentes:

Trata-se, ainda, de um processo educativo antiautoritário, essencialmente aberto e criativo. A base dessa afirmação é o fato de não existir uma “realidade em si mesma, em si por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam”. Naturalmente trata-se de uma realidade que deve ser criada pelos homens. Sobretudo nos primeiros momentos da infância, para permitir sua passagem da natureza (instinto) à história, é sempre necessário lembrar que sua verdadeira preocupação educacional focaliza a progressiva ampliação de atividades educativas de caráter participativo e, sobretudo, criativas “(BUFFA, 1991, p. 90).

Assim para uma educação criativa a música se apresenta como uma linguagem acessível e lúdica que contém propriedades similares da linguagem formal, tais como a escrita, leitura e oralidade aliadas à interpretação, ao ritmo e a melodia. O processo de construção musical, por sua vez, vislumbra a interação dos aspectos da linguagem formal, considerando-os imprescindíveis na sua elaboração, pois há sempre uma contextualização e um objetivo em qualquer expressão musical.

Tais objetivos centrados na linguagem musical e em sua estruturação formal, auxiliam nas reflexões do homem sobre aspectos do seu cotidiano, das relações instituídas em

determinada comunidade, além de colaborar na compreensão de seu processo histórico. Talvez a música influencie o homem por que desde o nascimento o ritmo e a melodia interagem na construção da visualização e percepção do mundo e suas relações. Neste sentido as canções de ninar, as músicas de roda, os repertórios das festas sociais e celebrações religiosas, mostram uma história sonora que contribui nas articulações feitas durante o processo de humanização do homem. Sobre a música presente na vida das pessoas como uma história sonora Snyder (2008) complementa:

A experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito e corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma expressão em direção a movimentos ritmados e cantarolados ininterruptos (SNYDERS, 2008, p. 81)

Cabe então ao professor proporcionar primeiramente o encontro da criança com a música, fazendo-a experimentar os sons, os ritmos e as melodias; deixá-la se contagiar, para que a música não seja algo externo a ela, mas íntimo e interior; mediar sua participação musical, incentivá-la e orientá-la a produzir sons, com a boca, com o corpo e por meio de instrumentos. Posteriormente o auxílio a criança na compreensão dos signos musicais, com o objetivo de informá-la e ensiná-la a usufruir a música, no sentido de contextualizar os conhecimentos recebidos e organizá-los pode servir efetivamente para sua construção enquanto pessoa ativa e transformadora do mundo.

Contudo, ao professor não se propõe só ensinar música, mas aprender com um olhar “sensível e pensante (FRITZEN & MOREIRA, 2008)”, isto é, um olhar que abarca o processo de aprendizagem de forma integral, em que o mestre promove a percepção e a construção de

uma cultura estética. Esse olhar transpõe as aparências e estabelece outras relações e focos, o olhar se torna mais profundo e ampliado.

Desta forma, observa-se que as contribuições trazidas pelas crianças para a sala de aula são inúmeras, pois a partir de músicas, ritmos, formas de dançar e se expressar com a música, o professor pode decifrar costumes e formas de viver de seus alunos. Estas descobertas, por sua vez, indicam caminhos de aprendizagem e metodologias a serem aplicadas com mais chances de alcançar o objetivo de “prazer” em aprender e de apropriar-se do conhecimento. Neste sentido o repertório musical das crianças é rico, pois conta um pouco da história de seus interpretantes e no momento em que o professor valoriza o conhecimento prévio do infante e o acompanha em suas explorações e pesquisas sonoras, o instigando a procurar novas expressões musicais e outras que fazem parte de sua cultura, propicia o desenvolvimento musical, social, cultural e cognitivo.

Sobre o processo artesanal de ensino e aprendizagem, e a forma cuidadosa de mediar o conhecimento tanto musical como de mundo, Martins (1998) reitera:

A magia, gerada pela alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos o educador terá de ser guloso no desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar (MARTINS, 1998, p. 129).

Portanto o professor no ensino da linguagem musical não deve ser alheio à história e nem tratar os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, é preciso instigar as crianças para que sua visão seja ampla e passível de análise de detalhes sob diferentes ângulos e óticas de vários valores e condições históricas. Nesse sentido um professor atualizado quanto às formas, materiais e conteúdos musicais, e ainda, atento as influências e os

resultados artísticos e históricos construídos no decorrer da história, é de grande valia ao processo educativo.

Propõe-se então que o trabalho com a linguagem musical não seja considerado uma prática espontânea e sem função, mas um conhecimento, uma disciplina que não só o é pelo fato de estar organizada em conteúdos seqüenciais do simples para o complexo, mas instituir a formação da criança. Não basta escolher aleatoriamente uma música para cantar ou tocar com as crianças, é preciso que rememore eventos do seu cotidiano ao mesmo tempo que lhe traga novos conhecimentos ou perspectivas.

Neste sentido, ao interpretar uma música ou ainda ao criar uma nova melodia a criança tem oportunidade de transformar elementos desarticulados em uma nova forma, atribuindo-lhes significados novos e diferentes emoções. A obra de arte (vista pelos olhos da criança), ou ainda, a obra de arte da criança, representa seu próprio existir configurado no feitio e na forma possível dentro das capacidades de fruição de sua idade e expectativas esperadas.

A tarefa, de desenvolver a linguagem musical dentro do contexto educacional, ou mais, aliar a linguagem musical às outras linguagens educacionais, é difícil, haja vista a defasagem no trabalho realizado na área da música dentro das escolas, em que é evidenciada a imitação, a descontextualização dos conteúdos, a reprodução mecânica em detrimento à interpretação e a criação e elaboração musical.

É necessário observar a música como um conhecimento que constrói e que tem uma história que também é construída em paralelo às histórias da sociedade. No caso específico da educação musical, ou desenvolvimento de um trabalho com música, com as crianças, esta a princípio deve compreender o ensinamento de aspectos subjetivos e intuitivos, permitindo à criança uma forma de comunicação e expressão por meio de sons e gestos. Em seguida, a exploração sonora pode evoluir para o acompanhamento de canções simples e assim ir se

estruturando em novas possibilidades e descobertas tanto sonoras quanto sociais. “A linguagem é, portanto, um instrumento de ação e construção da cidadania, permitindo ao homem tornar-se sujeito de sua história e de sua humanidade” (KRAMER, 2003, p. 74).

Entende-se então que a criança sente de forma particular a música, e sua representação através da imagem e sons também se diferencia da expressa pelos adultos. A individualidade e expressão das crianças estão de certa forma preservadas das determinações, já cristalizadas da sociedade, o que delega a expressão infantil a originalidade do “sentimento inocente” sobre a realidade.

A música, nesta perspectiva, é para criança uma linguagem não verbal que auxilia na edificação do pensamento. Como outros elementos lúdicos – brinquedo, jogo, faz-de-conta e histórias - a música participa e significa o contexto cultural, afetivo e cognitivo da criança. A ludicidade compreendida na expressão musical faz com que a imaginação seja ativada e possibilite a ação da criança na esfera cognitiva, permitindo avançar no entendimento de seu contexto.

Neste sentido a música, como arte e linguagem, também facilita a interação entre a fantasia e a expressão, pois alia, objetivos de fruição e os transmite com mais ênfase e motivação do que apenas informadas oralmente ou de forma escrita. A linguagem artística - musical mantêm o direito da criança a uma educação que respeite a sua sistematização de pensamento.

Para a criança, as linguagens expressivas, que se transformaram em linguagem artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais do processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de expressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado (KISHIMOTO, 2005, p. 52).

Sob tais observações, até aqui realizadas, é importante que o professor esteja receptivo à linguagem lúdico-artística, considerando que suas implicações no desenvolvimento da criança são pertinentes. A escuta é uma das ações fundamentais ao professor de música, pois, a escuta do repertório trazido pelas crianças, a lembrança das músicas da infância de seus pais e a atenção as músicas de vários gêneros e tempos, permitem desenvolver um trabalho que busca contemplar a criança de forma integral.

Nesta direção, usando recursos lúdicos, tais como, histórias infantis, contos de fada, brincadeiras, sucata é possível realizar a criação, interpretação e registro de sons, iniciando assim o aprendizado de signos, que na idade adulta serão úteis considerando a educação formal. Conforme afirma Wisnik (2005) “(...) a música é uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente”(WISNIK, 2005, p. 27).

Para situar uma educação que respeite as fases e as construções do conhecimento da criança de acordo com o seu contexto, propõe-se a divisão de quatro eixos específicos do conhecimento musical, que integram o todo da música: “Apreciação”, “Composição”, “Interpretação” e “Produção”.

4.3.5 A apreciação:

A apreciação é o ato de percepção tanto dos sons, silêncios, estruturas e organizações compreendidas dentro de uma música, tanto como, as suas características definidas pela época de composição e interpretes, juntamente com sua mensagem em proposição de uma determinada sociedade e condição. A apreciação não se restringe ao ato da escuta, mas ao

movimento de reflexão sobre os elementos que a música contém e todas as críticas que ela comporta em sua melodia, ritmo, instrumentos, letra e forma de execução.

Considerando o contexto educacional, a apreciação musical refere-se à audição e a interação com músicas e estilos diversos. Essa escuta musical deve integrar de maneira intencional e organizada, elementos históricos, sociais e culturais da música erudita nacional e estrangeira, da música popular – em suas várias fases e retóricas históricas – e da música presente no cancionário – que retrata o folclore de regiões e nacionalidades -. A escuta, nesta proposta deve abranger diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, posicionando sempre o reconhecimento dos elementos musicais que fazem parte da obra e as informações sobre seus compositores e a motivação de tais obras. A música deve ser apreciada - entendida - em sua totalidade, visto ser uma linguagem presente em todas as culturas e que traz consigo a marca de seus criadores, de seu povo e de sua época. Duas atividades de apreciação apresentadas por Snyders (1997) podem explicar brevemente a amplitude da apreciação:

- Desenvolvimento de uma atividade gestual, auxiliado pela mímica, destinada a fazer os alunos distinguirem, reconhecerem e reproduzirem as relações de altura, de duração e de ritmo entre os sons. Este exercício poderá também levá-los a compreender, por exemplo, que os sons agudos da voz atingem valores emotivos intensos.
- Apresentação aos alunos da flauta, da clarineta e de seus mecanismos de registro, para que aprendam a identificar ativamente os timbres destes instrumentos. Esses são momentos importantes na educação musical, desde que se caminhe em direção ao fundamental: a audição de uma obra de fôlego, na qual fique claro que a intervenção em um determinado momento, da clarineta, por exemplo, contribui para a transmissão de uma emoção estética (SNYDERS, 2008, p. 31).

Desta forma é despertada a escuta ativa, que a princípio causa a admiração pela sonoridade, melodia e ritmos, e que na seqüência proporcionam um sentimento sensível de interação com a música, de toque e embriaguez de sentidos.

4.3.6 A composição:

A composição musical é um instrumento na interação do ser humano com a sua capacidade de comunicação, interpretação, leitura e reação ao mundo, mas também é vivência íntima de si próprio, é objeto de edificação da sua alma. Assim, Fritzen e Moreira (2008) definem o processo criador:

Criação que existe como origem de acontecimentos históricos e como processo no qual o ser humano imagina, combina, modifica e cria o novo, pois o principal elemento da atividade criadora está nas relações sociais que alimentam a constituição da arte, das ciências e das técnicas. (...) se soubermos o valor que a liberação que a imaginação pode ter, devemos pensar num lugar de destaque para o trabalho com tal dimensão no processo educativo (FRITZEN & MOREIRA, 2008, p. 47).

No caso específico da prática da composição na sala de aula, para que realmente a criação seja expressão própria do aluno o professor deve tomar algumas providências e cuidados, tais como: a explicação para a criança sobre a importância da construção musical a partir de seu próprio conhecimento e da sua forma de elaboração da música; a música a ser idealizada deve convergir com os interesses do educando; os acompanhamentos instrumentais e ritmos devem ser de livre escolha do compositor; avaliação e adequação de notas, ritmos e palavras.

É pertinente pontuar que a composição engendra as práticas de perceber o mundo e recompô-lo de forma significativa. No espectro educacional, o momento da composição seria a oportunidade do aluno perceber, refletir e escolher os aspectos da realidade a serem representados ou as relações a estabelecer entre o concreto e a abstração da arte. A composição assim, seria algo sério (adulto), mas também uma brincadeira (criança) que

oferece ligações entre mundos possíveis, tais como, as do mundo fantástico com ações e sentimentos reais, do mundo de sonhos futuros centrados em memórias de um tempo passado.

4.3.7 Interpretação

A música reflete histórias, que devem ser observadas pelos professores como um valor a ser preservado e rememorado a partir de novas interpretações e outras concepções. Com as crianças a valorização se dá na sua expressão inocente e no verdadeiro sentimento, ao mesmo tempo saudosista e novo, ao cantar uma música que seus antepassados cantavam.

Na educação a interpretação musical suscita a partir de sua melodia e ritmos, formas de ver e representar os acontecimentos e os sentimentos humanos. Portando na apresentação da obra de outro é possível fornecer a ela as características de quem a toma como expressão. A música é um veículo de interação, que comunica a mensagem de alguém, e mesmo que seja apresentada pela mesma pessoa, nunca é igual, pois ela é influenciada pelo tempo e lugar onde é executada, bem como pelo público – e sua subjetividade - que aprecia sua mensagem. Como aborda Maria F Rezende Fusari (2001) “A obra artística só se completa de fato com a participação do espectador, recriando novas dimensões dessa obra a partir do seu grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão do artista” (FUSARI, 2001, p. 58).

Um aspecto a ser observado pelos professores é que os alunos tenham livre escolha da música a ser interpretada e da forma de execução elegida, pois a liberdade de expressão proporciona a eles a confiança em sua produção e ao mesmo tempo fornece um momento de reconhecimento do aluno, seus gostos e sua cultura.

Como ramificação da interpretação surge a improvisação, que é a liberdade de criar a partir de uma base musical já existente. Ela é um fazer musical, uma criação instantânea que

modifica o já criado, lhe oferecendo um novo olhar, mas tenso e de alguma forma de estrutura igual e mensagem diferente.

4.3.8 Produção

Existem muitas fontes sonoras, sendo a primeira a voz e o corpo humano a mais intensa expressão de produção sonora. Considerando a produção sonora as atividades musicais podem aproveitar diferentes e interessantes timbres – dependendo do material, do tamanho e da forma do objeto que é utilizado para a execução musical – e diferentes estilos e ritmos musicais.

Aliando instrumentos, voz e gestos os alunos tem a possibilidade de produzir músicas e de certa forma expor suas críticas e suas concepções sobre os mais variados assuntos. Sobre a produção artística no âmbito escolar, Nereide S. Santa Rosa (2006) corrobora que:

A produção refere-se a o fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte; já a fruição, à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla o aproveitamento da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre seu trabalho artístico e dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, em ênfase na formação cultivada do cidadão (SANTA ROSA, 2006, p. 82)

Um aspecto a ser vislumbrado dentro do processo de produção é o registro. O registro das obras realizadas pelas crianças é uma prática interessante, visto que estimula a criação, a interpretação de seus códigos e a avaliação dos signos elaborados quanto as suas influências e conseqüências, bem como, a execução. O ato de catalogar os resultados da produção sonora

permite a construção cada vez mais complexa dos significados da linguagem musical e suas possibilidades de melhoramento.

Alguns procedimentos utilizados na mediação e registro dos conhecimentos musicais podem ser apontados como eficazes no trabalho com as crianças, dentre eles, a articulação entre atividades diversificadas com materiais diferentes e a interdisciplinaridade com outras disciplinas, tais como, português, matemática e artes visuais pode ser um bom recurso de ampliação e aproveitamento de conteúdos. Outra proposta que pode resultar em um show de arte e conhecimento é o registro através de outras linguagens artísticas, linguagens corporais, orais e escritas. A linguagem oral e escrita aliada a linguagem musical pode ser uma forma de registro aprazível e dinâmico no ambiente escolar, pois proporciona a troca de saberes e provoca a indagação sobre signos e outras compreensões da arte.

Enfim, tanto a apreciação, composição, interpretação e produção musical remetem a afirmação do poder do homem de criar comunicação, expressar-se a partir dela e aflorar a alma em sua forma mais original. A linguagem musical é assim para criança, uma alegria que toma conta de todo o espaço, uma certeza cultural, uma brincadeira que relata sua vida e insinua a vida e a compreensão dos adultos. A música é livre e por ser livre envolve e causa transformações a cada vez que é executada.

CONCLUSÃO

Este trabalho propiciou a defesa da linguagem artística como integrante da constituição humana do homem. Mais do que uma linguagem que comunica uma idéia, a arte

foi apresentada como ação reflexiva e transformadora da realidade. A linguagem artística, em especial a música, foi vislumbrada como expressão subjetiva e coletiva da criança que expressa em sua abstração artística o sentido e sentimentos sobre a vida do homem rural.

Assim a partir da linguagem musical, as crianças mostraram em suas interpretações e criações aspectos de seu cotidiano, além de despertarem a consciência para o seu modo de vida, seus processos sociais – inter-relação entre a tradição e a modernidade – e possibilidades de interferência em seu cotidiano. Neste sentido o trabalho com música refletiu uma compreensão peculiar do universo rural, por parte da criança, e retratou pessoas, objetos e acontecimentos em versões particulares expressas em composições, brincadeiras rítmicas e histórias musicadas.

A linguagem musical foi um instrumento que permitiu a materialização da realidade (BENJAMIN, 1995), e sob o ponto de vista infantil, revelou aspectos da coletividade e organização da comunidade rural de São Salvador, bem como mostrou de forma sensível sua opinião e significação para seu tempo e espaço, diga-se de passagem, às vezes igual, outras vezes diferente do pensamento do adulto presente no meio em que estão inseridos.

Desta forma através da interlocução musical as crianças puderam expressar sua identidade cultural, seus costumes e suas regras sociais a partir de um vetor lúdico diferente, que dava vazão ao seu imaginário e possibilitava a recriação da realidade.

A música proposta como instrumento metodológico a serviço da pesquisa participante propiciou a reflexão das crianças da segunda série sobre o seu contexto. No que tange ao processo de pesquisa em si, observou-se que a música oportunizou a produção do conhecimento sobre a realidade vivida pelas crianças e fomentou a ação sobre essa mesma realidade.

Na perspectiva de pesquisadora de um contexto especificamente rural e mais, observado pela lente infantil, compreendi que a ação integrada entre proponente da pesquisa e

participantes dela, gera uma interlocução rica e mais contundente. A pesquisa foi iniciada de forma aberta, pois objetivava descobrir aspectos do cotidiano cultural das crianças do meio rural através da linguagem musical, então esta era abordada como instrumento de pesquisa. Contudo, devido à pertinência científica de tal linguagem, ela também, juntamente com o cotidiano cultural das crianças do meio rural, se estruturou como objeto de pesquisa.

No desenvolvimento do trabalho de perfil musical, as questões sobre a tradição e modernidade, expressas a partir da música, se sobressaíram, e delinearam a feitura da análise da pesquisa. Enquanto as crianças participavam das atividades musicais, interpretavam e criavam músicas, elas expressavam contradições, modificações e transições entre elementos culturais mantidos através das gerações e outros elementos oferecidos pelas novas instituições sociais, econômicas e midiáticas da sociedade.

Nesta direção, tanto os dados coletados na pesquisa de campo como os subsídios de cunho teórico contribuíram na compreensão daquela condição e estrutura de vida, visto que, forneceram conhecimentos mais amplos e aprofundados sobre as mudanças ocorridas no campo e mais a mudança do pensamento do homem da terra.

A fim de organizar uma análise satisfatória a respeito da Tradição e da Modernidade, considerando suas influência na vida do homem e da criança do campo, buscou-se separar em focos de análise os aspectos relacionados à Família, Educação e Religião. Entendendo que estes três aspectos devem ser abordados de forma especial, pois são a base da família rural aqui apresentada, observa-se que mesmo discutidos separadamente estão ligados em uma teia de relações sociais, culturais, econômicas e psicológicas.

No que tange a Família, verifica-se que embora os pais se reportem ao seu tempo como melhor e mais apropriado à educação dos filhos, estes propiciam e usufruem dos bens e instituições modernas cada vez mais intensamente. Foi possível, também analisar através dos dados coletados, que a Tradição é relevada pelos pais, ao valor primoroso de educação

familiar e escolar, contudo estes já estão imersos nas condições, horários e conseqüências das instituições modernas. O resultado de tal influência é a falta de tempo e a não transmissão de costumes e folclores tradicionais aos filhos.

O fator educacional analisado neste trabalho referiu-se a educação cultural que é trabalhada tanto no ambiente formal – escola -, porém mais enfaticamente no âmbito familiar. A educação formal é entendida pelos pais como essencial para o desenvolvimento da criança rumo ao trabalho futuro e uma vida estável socialmente e economicamente. É perceptível através das atividades realizadas que os pais possuem a consciência da importância do estudo nestes tempos modernos repletos de tecnologias em processo de expansão, e embora desejem e busquem educar seus filhos segundo uma concepção mais tradicional, sentem a necessidade destes adquirirem novos conhecimentos para não se desviarem dos processos de produção exigidos pelas instituições da sociedade.

Também ficou expressa, no trabalho musical e outras atividades desenvolvidas pelas crianças, a atitude de fé de juntar as mãos para rezar, de exprimir no canto as esperanças e a confiança em uma força superior. A religião é uma instituição muito presente na comunidade de São Salvador e entre as crianças pesquisadas, é nas igrejas católicas e protestantes que as famílias buscam a explicação para acontecimentos cotidianos e a força para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia. A fé, representada pelas crianças mostra a instituição religiosa como a vertente tradicional mais presente nesta comunidade.

A música neste trabalho foi contemplada como ciência humana reveladora dos elementos sociais, psicológicos, econômicos e culturais das pessoas do meio rural, e por esse motivo deve ser pensada, planejada e trabalhada nas escolas de forma compromissada e profunda. Considerando os aspectos técnicos de apreciação, composição, interpretação e produção, o professor – da escola formal - tem a oportunidade de ajudar a formar – em fase inicial - músicos, contudo, além deste importante legado, este tem em suas mãos um

instrumento capaz de lhe proporcionar conhecimentos sobre a cultura e vida de seus educandos, conhecimentos estes, que podem contribuir em sua práxis pedagógica.

Entende-se, portanto que as crianças possuem uma cultura e percurso histórico próprio recebido de seus interlocutores sociais – família, comunidade e escola -, neste sentido a ação educativa deve ser reflexiva e desenvolvida a partir dos pressupostos trazidos pela criança. Assim os conhecimentos acadêmicos devem ter por base o sujeito da aprendizagem e tais conhecimentos propõe-se ser construídos de forma progressiva e voltados realmente à formação humana e social deste.

Ao final deste trabalho me atrevo a “dedilhar umas palavras”,

De sons que aprendi, de ritmos que compartilhei, de toques que vibraram em timbres intensos, assim vivi estes momentos...
Tão presa a tempos e projetos, soando junto a inocência de pequenos, transpus alguns limites e pobreza.
Soar, contar, cantar, retratar, indagar, revolucionar, embora em níveis pequenos, isso é ensinar.
Não é ensinar o que se sabe... é do outro, entender o que não se aprende nos escritos de letras.
Soar, aprender, ensinar um caminho de tantas voltas e desvios...
Valha-me a simplicidade de meus pequenos colaborados, que tem nos olhos fogo, tipo “estrelas do mato”, que iluminam caminhos que a gente grande não sabe ou desaprendeu a pisar.
As crianças, obrigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música: Pensamento analógico na construção de significados**. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão, São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 1970.

_____. “Conferência sobre a Lírica e Sociedade”. In **Textos escolhidos. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas**. Coleção os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural 1980.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1995.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman, 2ª edição, Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara S. A., 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e Discurso na arte**. Tradução de Cristóvão Tezza, New York: Academic Press, 1976

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 3ª ed, São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leiylla Perrone-Moisés, 6ª edição, São Paulo: Editora Cultrix, 2000, p. 89.

BENJAMIN, Walter. “ A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. In **MAGIA, ARTE E POLÍTICA: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

_____. “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. *Opus cit.*

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito crítico, São Paulo: duas cidades; Ed. 34, 2002.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. Trad. Floriano de Souza Fernandez, 11ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1994

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Trad. Donald M. Garschagen, 25ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Trad. Edgar Orth, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. “Modos de produção e modos de percepção artísticos”. In **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectivas, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 5ª edição, São Paulo, Coleção primeiros Passos: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **O que é folclore**. 13ª edição, São Paulo, Coleção primeiros Passos: Editora Brasiliense, 2003.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 9394/96: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, CF. Brasília, 1988.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Trad. Eduardo Brandão – revisão Marina Appenzeller, 2ª edição, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**; Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa, 2ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São paulo, 1998.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 6ª edição, São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

COSTA, Cristina. **Questões da arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 2ª Edição reform, São Paulo: Editora Moderna, 2004.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento: A expressão, plástica musical e dramática**. 5ª edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. 6ª edição, São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

DURKHEIM, Èmile. **Da divisão do trabalho social; as regras do método sociológico; o suicídio; as formas elementares da vida religiosa**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti, Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura [*et al*] – São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978.

ELIAS, Norbert. **MOZART: Sociologia de um Gênio**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Jorge Zahar, 1995.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes**. Coleção construindo Caminhos. São Paulo: Papirus, 2001.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder, 9ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987

FRITZEN, Celdon. & MOREIRA, Janine. **Educação e arte: linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. & FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

_____ **O SABER LOCAL: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 3ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOOFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo, 10ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

GOMBRICH, Erneste Hans. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. 16ª edição, Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.

GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Editora Cultrix, 1966.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

HORWARD, Walter. **A música e a criança**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto, São Paulo: Editora Summus, 1984.

JUNG, C. G. **O espírito na arte e na ciência**. Trad. Maria de Moraes Barros, 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.

KRAMER, Sonia & SOUZA, Solange Jobim e. **Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida(org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria pioneira, 1975.

_____. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2ª edição revisada e ampliada, São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (org), PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PARANÁ, Secretaria de estado da Educação, Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.** Curitiba, 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1977.

PINTO, Renato Magalhães. **Gestos musicalizados: uma relação entre educação física e música.** Belo Horizonte: Editora Inédita, 1996.

POLLAK, Michael. “**Memória, Esquecimento, Silêncio**”, In Estudos Históricos. Rio de Janeiro, RJ, vol. 2, n. 3, 1989.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, VARANI, Adriana, FERREIRA, Cláudia Roberta. **Narrativas docentes: Trajetórias de trabalhos pedagógicos.** Campinas, São Paulo: Editora Mercados das Letras, 2007.

PROHMAN, Adelar. In Revista Veja. **Construção do cérebro.** Edição de 20/03/1996. Disponível em [HTTP://www.veja.com.br](http://www.veja.com.br).

READ, Herbert in BRASIL, Ministério da Cultura. **Educação musical.** Fundação Nacional de Arte: FUNARTE, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas, 1985.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre música e o cérebro.** Trad. Laura Teixeira Motta, São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Arte-educação para professores: teorias e práticas a visitação escolar.** Rio de Janeiro: Pinalotheke, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 31 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. Coordenador geral da Coleção Fernando A. Novais, São Paulo: Editora Companhia das letras, 1998

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Trad. Pedro Caldas, Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira, Prefácio. Maria Felismina de Rezende Fusari. 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 1997.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 10ª edição, Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 1996.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural: Um desafio da atualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo bezerra, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª edição, São Paulo: Editora Martins Pontes, 2003.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. 2ª edição, São Paulo: Editora Companhia das letras, 2005.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**. 2ª edição, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)