

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

LEANDRO PFEIFER

ECOS DA PAULISTÂNIA NA EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE MUSICAL EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Orientador:
Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

SÃO PAULO
2016

LEANDRO PFEIFER

**ECOS DA PAULISTÂNIA NA EDUCAÇÃO:
PROCESSOS DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE MUSICAL EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles.

Área de concentração: Processos de Criação Musical

SÃO PAULO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Candidato: Leandro Pfeifer

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

Banca Examinadora:

São Paulo, ___/___/___/

*Riqueza maior não há nesse mundo de meu Deus, levaram pro além mar
o ouro que aqui nasceu
Pra lá, onde nossos velhos nasceram, mas foi cá que nossas velhas
morreram. Pra lá, onde nossas velhas nasceram, mas foi cá que nossos
velhos morreram
Viola chora desafinada, Paulistânia! Fole encanta os companheiros
Tem tupi na sua palavra, quero ouvir sua toada, toca o tambu no
terreiro
Viola chora desafinada Paulistânia, fole encanta os companheiros
Firma a ngoma na morada, nessa terra tão sagrada tem gente do
mundo inteiro.*

Leandro Pfeifer

Este trabalho é dedicado aos antepassados dos povos que formaram nossa cultura caipira. Nossos velhos e nossas velhas que viveram, lutaram e teceram os fios, as tramas dessa história, desse rio caudaloso. Reverenciando os que vieram antes, nos permitimos mergulhar em alguns de seus fluxos e cachoeiras para banhar as próximas gerações com a água dessa fonte ancestral, colorida e luminosa que está guardada nas canções, nas sonoridades e nas histórias dessa terra tão sagrada!

MUITO A AGRADECER!

Tatiana Zalla, cada palavra escrita e materializada só é possível por estar completo ao lado dela.

Alice Zalla Pfeifer e Estela Zalla Pfeifer, as flores que a natureza me presenteou, que me ensinam sobre o amor, a felicidade e me inspiram para seguir lutando.

Angela Cecilia dos Santos, Carlos Fernando Pfeifer, Fabio Pfeifer, Michele Pfeifer Pellegrino, Danilo Leme Pellegrino e Bento Pfeifer Pellegrino, família que me ancora e que escolhi para caminhar nessa vida, em uma estrada de amor, gratidão e desafios.

Minhas queridas avós Santina Cerquiari Santos e, no astral, Cenyra Guelles Pfeifer; meus queridos avôs, no astral, Mario dos Santos e Carlos Pfeifer Junior; e todas minhas tias, tios, primos e primas, especialmente Maria Paula dos Santos Morelli e Ricardo Aldrigui; grande família que traz minha raiz.

Rosângela Macedo e seus mestres; Kaká Werá, Nilde Gameiro, Elaine Silva e Salloma Jovino; Cristine Takuá, Carlos Papa Mirim Poty e Adolfo Timotio; Wilsom Cerqueira e a Cia. de Reis São Lucas; Tião e Ana Maria Carvalho; Toninho Carrasqueira, Pedro Paulo Salles, Ivan Vilela e Regina Machado - professores de uma escola que transcende as paredes institucionais e responsáveis por uma formação prazerosa e enriquecedora que o tempo de uma vida não basta!

Domingos de Salvi, Melina Cabral, Pedro Gava, Felipe Soares, Beto Mendonça, Lindenberg Oliveira, Adail Fernandes, companheiros que contribuíram com suas inspirações e musicalidades para materializar esses ecos musicais.

Aos alunos e professores do Projeto OCA, em especial à Valéria Castilho e Padre Carlos Alberto Contieri; à equipe, professores e alunos do *Programa Mais Educação*, da Secretaria de Educação de Franco da Rocha/SP, especialmente à Andreia Jesus e Andreia Bruno, que ajudaram a materializar essa transição aos contextos educacionais com a qualidade e o prazer necessários a uma boa experiência.

Daisy Fragoso, Juliana Brittes e Fabio Miranda, que me ajudaram a trilhar os caminhos acadêmicos com suas pesquisas relevantes ou orientações pontuais.

André Dib, Iago Sartini, Diogo Andrade e Bruno Franques, que ilustraram no CD, site, projeções das apresentações e nesse trabalho - com seus olhares sensíveis e inspirados - as temáticas propostas.

Vera Vilela Zalla, Isabel Galliazze, Ruggero Zalla Filho, Ruggero Zalla Neto e Lucas Zalla pelo incentivo e apoio.

Saravá aos jongueiros e congadeiros velhos no astral, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito; reverencio os xondaros que nos protegem, Tupã (o som do todo), Nhanderu (nosso pai), Tupancy (a Mãe Terra) e Nhamandu (o Sol que nos ilumina); agradeço aos Santos Reis e, em especial, ao Divino Espírito Santo e aos anjos João e Ariel.

Agradeço a todas essas pessoas e entidades que me guiam e me inspiram para os projetos, músicas e pesquisas - que venha mais! Estando pronto, ofereço minha vida para essa missão!

RESUMO

Imerso no universo das culturas populares da área cultural caipira e ciente da aridez desses conteúdos e formas de transmiti-los nos espaços formais e informais de ensino, um grupo de artistas se debruça em pesquisas e vivências que dialogam com manifestações da cultura popular da região Sudeste. Após essa imersão, propõe o projeto *Ecos da Paulistânia*, um recorte de sonoridades e passagens históricas fundamentais sobre a formação cultural de uma região que muitos autores denominam como Paulistânia.

Obtendo duas aprovações dessa proposta em editais paulistas no âmbito estadual, o grupo intensifica a pesquisa, envolvendo artistas e professores, especialmente músicos com significativa atuação na temática, para auxiliarem na concepção de arranjos musicais e narração de histórias a fim de se registrar todo o material em CD, intitulado com o nome do projeto. Assim, para difundir essa proposta, promovem apresentações musicais e vivências de cultura popular, as quais revelam um campo altamente fértil de atuação que dialoga com demandas educacionais. Dessa forma, o projeto encontra dois focos de atuação, em longo prazo, que despertam possibilidades de análise e argumentação para a presente pesquisa: uma formação de educadores, em Franco da Rocha/SP, dentro do *Programa Mais Educação*; e o trabalho com jovens e crianças no Projeto OCA (Oficinas Culturais Anchieta), em Embu das Artes/SP. Para esta dissertação, destacamos a reflexão sobre possíveis contribuições promovidas pelas vivências de culturas populares da área cultural caipira nos espaços educacionais citados e possíveis caminhos de formação para realização do trabalho de educação musical proposto. Ainda objetivamos constatar os méritos e as dificuldades da proposta, levando em conta prováveis vínculos dos conteúdos com referências da formação cultural do público-alvo. Para cada manifestação da cultura popular abordada nas formações, realizaremos um relato de experiência apoiado em suporte teórico, dissertando também sobre os grupos, artistas, comunidades e instituições que serviram de referência para o trabalho.

Palavras-chave: Cultura caipira. Cultura popular. Educação musical. Paulistânia. Formação de educadores.

ABSTRACT

Immersed in the universe of the popular cultures of the provincial (“caipira”) cultural area and aware of the sensitivity of this subject and of the means to transmit it in formal and informal education spaces, a group of artists focused on research and experiences that dialogue with popular culture manifestations in the Southeastern region of Brazil. After this immersion, the group proposed the project Echoes of Paulistânia, a clipping of sonorities and central historical landmarks of the cultural background of a region that many authors call Paulistânia.

This proposal obtained two approvals in São Paulo state level public notices, and the group intensified the research involving artists and teachers, especially musicians with significant experience in acting on the issue, to assist in the design of musical arrangements and storytelling in order to register all the material on CD, which is titled with the project name. Thereby, to disseminate this proposal, they promote musical performances and popular culture experiences, which reveal a highly fertile field of action that dialogues with educational demands. Thus, the project has two long term action focuses that raise possibilities of analysis and argumentation for this research: an educator training program, in Franco da Rocha/SP, in the *More Education (“Mais Educação”)* Program; and the work with children and young people in the OCA Project (Oficinas Culturais Anchieta, Cultural Workshops Anchieta), in Embu das Artes/SP. For this dissertation, we emphasize the reflection on the possible contributions promoted by the experiences with popular cultures of the provincial (“caipira”) cultural area in the aforementioned educational spaces as well as on the possible training paths for carrying out the proposed musical education work. Also, our aim is to detect the merits and difficulties of the proposal, taking into account probable links of the content with references to the cultural background of the target audience. For each manifestation of popular culture addressed in training, we will conduct an experience report supported by theoretical basis, also remarking on the groups, artists, communities and institutions that served as a reference for the work.

Keywords: Caipira culture. Popular culture. Musical education. Paulistânia. Educator training.

ÍNDICE

Prólogo	14
Introdução	22
<hr/>	
Capítulo I – Paulistânia	29
Ideias sobre o caipira	32
Cornélio Pires: um olhar de dentro	35
<hr/>	
Capítulo II - Ecos da Paulistânia na educação musical	38
1. Contextos de formação	40
1.1. Projeto OCA	40
1.2. Formações para educadores em Franco da Rocha/SP	41
2. Dialeto caipira	43
2.1. Preconceito lingüístico	44
2.2. Português arcaico	45
2.3. Nheengatu	47
2.4. Contribuições africanas	51
3. Música Guarani	56
3.1. Instituto Arapoty	59
3.2. Tradução de valores	63
4. Folia de Reis.....	74
4.1. Herança portuguesa	75

4.2. Cia. de Reis São Lucas	78
4.3. Folia de Reis no Projeto OCA	81
5. Africanidades	89
5.1. Presença Banto	92
5.2. Tambor é macumba?	94
5.3. Ciclo do ouro	100
5.3.1. Congado e seus reis	100
5.3.2. Vissungo	106
5.4. Jongo	108
6. Outros relatos sobre as formações	121
6.1. Conflitos de gênero no Projeto OCA	121
6.2. Sonoplastia e trilha sonora	125
<hr/>	
Capítulo III - Mito e música no projeto Ecos da Paulistânia	127
<hr/>	
Capítulo IV - Contribuições da etnomusicologia para educação musical	133
<hr/>	
Considerações finais	137
<hr/>	
Referências bibliográficas	140
<hr/>	
Discografia	144
<hr/>	

ÁLBUM DE FOTOS (lista de figuras)

Figura 1. Apresentação musical do projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> na Praça do SESC Pinheiros, dia do 463º aniversário da cidade de São Paulo	23
Figuras 2. Apresentação musical do projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> para estudantes jovens e adultos, no Teatro do SESC Vila Mariana	24
Figura 3. Cortejo na Secretaria de Educação para os alunos dos educadores de Franco da Rocha/SP	43
Figura 4. Espetáculo teatral <i>Morena</i> , com os alunos do Instituto Arapoty	61
Figura 5. <i>Nhemonguatá</i> , com o Grupo Manuí	62
Figura 6. Vivências na Escola da Terra	62
Figura 7. Vivência do projeto “Povo Dourado”, que narrou o Mito da Criação Tupi-Guarani	63
Figuras 8. Oficina de músicas guarani mbyá no Projeto OCA.....	70
Figura 9. Oficina de músicas guarani mbyá para alunos e educadores de Franco da Rocha/SP	71
Figura 10. Alunos do Projeto OCA apresentando mito e músicas guarani mbyá no Museu de Arte Sacra dos Jesuítas em Embu das Artes/SP	71
Figuras 11. Alunos do Projeto OCA apresentando mito e músicas guarani mbyá no Museu de Arte Sacra dos Jesuítas em Embu das Artes/SP	72
Figuras 12. Apresentação musical do projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> , no SESC Vila Mariana, com a participação do grupo Tembiguai da aldeia guarani mbyá do Rio Silveira.....	73
Figura 13. Apresentação musical do projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> , no SESC Vila Mariana, com a participação do grupo Tembiguai da aldeia guarani mbyá do Rio Silveira.....	74
Figura 14. Apresentação musical do projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> com a Cia. de Reis São Lucas na Praça do SESC Pinheiros, dia do 463º aniversário da cidade de São Paulo .	80
Figura 15. Máscara do Bastião e Bandeira da Folia de Reis (batizada de “Luz Dourada”) do Projeto OCA, feita pelos alunos junto com a professora Monica Alvarenga	81
Figura 16. Músicos do projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> e alunos do Projeto OCA tocando violão na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em frente ao Museu de Arte Sacra dos Jesuítas	82

Figura 17. Quadros pintados por alunos do Projeto OCA durante aulas da professora Monica Alvarenga, inspirados no projeto <i>Ecos da Paulistânia</i> e em lendas da cultura popular brasileira.....	83
Figura 18. Tambus e candongueiros de jongo na aula de cerâmica da professora Rosane Soares	83
Figura 19. Folia de Reis com alunos do Projeto OCA, no Pateo do Collegio	87
Figura 20. Folia de Reis com alunos do Projeto OCA, na Festa do Rosário do Museu de Arte Sacra dos Jesuítas, Embu das Artes/SP.....	88
Figura 21. Folia de Reis com alunos do Projeto OCA, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, Embu das Artes/SP	88
Figura 22. Tambores no Batuque de Umbigada em Tietê/SP.....	99
Figura 23. Mestre Dado do Batuque de Umbigada de Piracicaba/SP.....	99
Figuras 24. Oficinas de Batuques do Sudeste no Projeto OCA	100
Figura 25. Alunas dançando congada na Festa do Rosário.....	102
Figura 26. Alunos do Projeto OCA tocando caixas nas congadas do espetáculo <i>Ecos da Paulistânia</i>	104
Figura 27. Apresentação <i>Ecos da Paulistânia</i> para os pais dos alunos do Projeto OCA .	105
Figura 28. Partitura da música canjonjo.....	107
Figura 29. Roda de jongo com alunos e professores na Festa Junina do Projeto OCA....	113
Figuras 30. Sotaque de Cunha/SP, nas vivências de jongo no Projeto OCA.....	114
Figura 31. Oficina de jongo na Secretaria de Educação para os alunos e educadores de Franco da Rocha.....	116
Figura 32. Oficina de batuques do Sudeste na Secretaria de Educação, para os alunos e educadores de Franco da Rocha	116
Figura 33. Na Festa do Rosário, jongo com alunos e a professora Tatiana Zalla do Projeto OCA	118
Figura 34. Na Festa do Rosário, alunas cantando jongo com Rosângela e Tatiana.....	119
Figura 35. Participação do público de Embu das Artes/SP.....	119
Figura 36. Alunas dançando jongo na Festa do Rosário.....	120

Figura 37. Participação especial de Tio Mario, tocando o tambu do jongo com a percussionista Melina Cabral, em apresentação do projeto <i>Ecoss da Paulistânia</i> , no SESC Vila Mariana	120
Figura 38. No toré da tribo de Palmeira dos Índios/AL, os homens vestem saias de junco ou palha de ouricuri.....	123
Figura 39. Na guarda de Moçambique da cidade de Passos/MG, os homens usam saiotos	123
Figuras 40. Meninos de saia e meninas no tambor, nas vivências do Projeto OCA.....	124
Figuras 41. Exploração de instrumentos e objetos sonoros na formação de educadores do <i>Programa Mais Educação</i> , em Franco da Rocha	126
Figura 42. Instrumentos confeccionados pelos alunos dos educadores do <i>Programa Mais Educação</i> , em Franco da Rocha.....	126

PRÓLOGO

A opção por dissertar sobre o processo de adaptação de uma pesquisa artística para o trabalho em formações educacionais objetiva refletir sobre formas de transição de conteúdos musicais presentes nas culturas populares do Brasil para espaços formais e informais de educação.

O projeto *Ecos da Paulistânia* propõe revelar a musicalidade de várias matrizes culturais que formaram a cultura caipira e trazer fragmentos históricos, mitos e histórias que se relacionam com essas sonoridades. No encarte do CD que materializou essa pesquisa em sua fase de concepção artística, o professor Dr. Ivan Vilela¹ redigiu um texto sobre suas impressões a respeito do trabalho. Em razão da ampla atuação de Vilela em pesquisas e projetos musicais que dialogam com a temática proposta, transcrevo abaixo o texto integral do encarte.

Traçar um panorama histórico-musical de uma determinada região do Brasil é um projeto ousado que exige, de seus executantes, muito estudo e pesquisa.

O trabalho foi concebido pelos jovens Leandro Pfeifer e Tatiana Zalla e tornado música pelos dois mais Rosângela Macedo, Melina Cabral, Domingos de Salvi e Felipe Soares sob a direção do grande mestre Toninho Carrasqueira. Com textos de Kaká Werá, *Ecos da Paulistânia* nos traz um rico relato de um Brasil interior, passado, mas presente que deixou em nós e em nossa cultura os seus traços.

À revelia das imposições culturais feitas, outrora pela elite e hoje pela mídia, o povo do Brasil, desde seu início, soube narrar sua história através do canto, do bater e do tocar seus instrumentos. E a música popular se fez cronista dos acontecimentos que não foram registrados por outras vias, ou por descuido ou mesmo porque a história que aprendemos é sempre a história dos que detinham o controle dos meios administrativos e de difusão de sua própria cultura.

¹ Professor na Faculdade de Música e no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, na área de Musicologia. Doutor em Psicologia Social pela USP e mestre em Composição Musical pela UNICAMP. Possui graduação em Composição Musical pela UNICAMP. Atua como compositor, pesquisador, arranjador e instrumentista. Suas pesquisas são voltadas ao universo da Cultura Popular e da Música Popular Brasileira. Mantém atividade artístico-musical no Brasil e no exterior. Ivan é um dos pesquisadores contemporâneos que divulga a cultura caipira com ênfase na música. Com ampla atuação, o professor revela essa diversidade cultural em sua dissertação e tese, atuação artística, palestras pelo mundo e em suas aulas na universidade.

Desde os primeiros mamelucos, ninados pelas canções de suas mães índias, uma música particular foi se criando neste país. Somado aos cantares portugueses e aos cânticos e tambores africanos, desenhamos uma música popular sem igual no mundo, tanto pela sua diversidade como pela sua qualidade.

Antonio Candido definiu como Paulistânia todo o eixo de expansão e difusão da cultura bandeirante. Região esta onde se fixou o que entendemos por cultura caipira. Os estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul, metade norte do Paraná, parte de Tocantins, parte do Mato Grosso e regiões como Sul de Minas e Triângulo Mineiro, são os locais onde se ambientaram esses valores.

Para quem tiver este disco em mãos fica de presente este roteiro histórico-musical, *Ecos da Paulistânia*. Tal qual uma xácara, de forma lúdica, os textos e as músicas traçam um mapa histórico-cultural da nossa região que foi se desenhando com o tempo. Assim, se intercalam, viola, violão, acordeão, tambores, flautas, vozes, instrumentos de banda de coreto, num correr criativo e musical por onde passam cururus, recortados, pagodes, jongos, congados, moçambiques, folias, guarânias, polcas. Um mapa sonoro do nosso Brasil.

Quem tiver a chance de ouvir *Ecos da Paulistânia* se deliciará com as belezas de nosso país, construída a partir de uma refinada pesquisa histórica e musical concebida e realizada por esses talentosos músicos².

Destaco no texto transcrito a identificação de possíveis contribuições desse trabalho artístico para demandas educacionais, que dá relevo à transição entre a concepção do CD e apresentações musicais e a adaptação da pesquisa aos contextos de formação educacional que descreverei ao longo do texto.

Para a presente pesquisa optei por uma abordagem que prioriza o relato e o estudo do processo de vivência das várias matrizes culturais nos contextos propostos por entender que, apesar de não ser possível o merecido aprofundamento em cada uma delas em uma dissertação, a vivência dessa diversidade de referenciais é relevante para o entendimento de uma cultura plural como a nossa e o envolvimento de alunos e educadores.

Tendo em vista que nossa cultura é resultado dos encontros e desencontros decorrentes das interações históricas entre suas culturas formadoras, as vivências musicais

² Encarte do CD *Ecos da Paulistânia*, 2012.

observadas dialogaram com a cultura sincrética dos participantes, dos músicos e educadores envolvidos.

Acessando autores que investigaram possíveis origens de cada manifestação cultural citada, pude constatar que todas são marcadas pela diversidade de referências, ou seja, independente de referenciarem com maior ênfase essa ou aquela matriz cultural, apresentam traços de várias matrizes em sua práxis. Tendo em vista que muitos dos envolvidos têm, em seu histórico familiar, antepassados que viveram nos contextos históricos que permeiam a formação, naturalmente as vivências reforçaram referências familiares ou despertaram para o maior conhecimento e curiosidade sobre elas.

O despertar dessa proposta parte de algumas experiências reveladoras que descreverei ao longo do texto. Desde a graduação em licenciatura em Música na Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizei projetos e trabalhos culturais e educacionais com o escritor indígena Kaká Werá³. O contato com a mitologia tupi-guarani, em especial com o Mito da Criação, narrado pelo autor, foi uma delas.

Transcrevo alguns fragmentos desse mito que, além de integrar as formações e apresentações com alunos e professores, fundamentou objetivos centrais do projeto e desencadeou uma reflexão sobre processos particulares de aprendizagem que complementaram a formação promovida pela escola, pela família e pelo ambiente cultural. O mito revela, segundo a tradição de alguns povos do tronco linguístico tupi, a criação do primeiro ser humano:

Então Tupã, do seu próprio coração, criou nosso primeiro ancestral: Nhandervuçu, o primeiro ser humano. Só que naquele tempo ele era alado, nós chamamos também de Ava Jeguakua, o primeiro adornado. E quando Tupã disse:

³ Índio de origem tapuia, escritor, ambientalista e conferencista. Fundador e presidente do Instituto Arapoty, organização voltada para a difusão dos valores sagrados e éticos da cultura indígena brasileira, já palestrou em diversos países, entre eles Inglaterra, Estados Unidos, Israel, Índia, Escócia, México e França, levando consigo a sabedoria dos povos ancestrais do Brasil. Dentre seus livros, destacam-se: Ore Awé (1994 - Ed. Triom); A Terra dos Mil Povos (1998 - Ed. Peirópolis); Os Filhos da Terra (1999 - Ed. Senac); Tupã Tenondé (2000 - Ed. Peirópolis); e As Fabulosas Fábulas de Iauaretê (2007 - Ed. Peirópolis).

- Vai, vai continuar a criação lá na Terra!

Nosso primeiro ancestral não sabia como andar na Terra, ele não sabia como habitar a Terra, foi então que ele retornou a Tupã e disse:

- Eu não sei viver na Terra!

E Tupã falou:

- Procure as quatro direções, em cada direção você encontrará um Nandejara, um professor, um guia. (JECUPÉ, 2009)

A partir desse momento, Nhandervuçu encontra entidades como a Pindovÿ, a palmeira ancestral; a rocha; Iauaretê, a onça ancestral; e a serpente prateada, espírito da Terra. Na pele de cada entidade ele aprende a viver na Terra. Da serpente, Nhandervuçu recebe um corpo de barro e olhos de cristal:

Então o espírito da Terra foi recolhendo do próprio chão a poeira e o barro e foi formando um assento. Os dois pés, foi formando um tronco, uma cabeça, tudo de barro. Colocou dois cristais no alto da cabeça, umedeceu com as gotas que caíam do alto da caverna, e disse pra Nhandervuçu:

- Entre aqui que você vai aprender sobre a Terra. (JECUPÉ, 2009)

E recebe um dom:

A Mãe Terra, que nós chamamos de Nhandecy, disse pra ele:

- Eu preciso te falar algumas coisas. Você tem o poder que vem da própria Terra a qual você está, portando. Você também tem o poder das águas, você tem o poder das pedras e tem o poder das plantas. Preste atenção nisso, esse é um presente que eu te dou. Quando eu te ci esse assento ao qual você porta. Agora você também tem o poder maior. Você tem o poder de Tupã. Preste atenção em cada palavra, tudo o que sair da sua boca é um espírito vivo! (JECUPÉ, 2009)

A cada nome que Nhandervuçu canta, nasce um ser que habita as águas, o céu ou a terra, até que um dia:

Após um mergulho, ficou de pé diante de um poço cristalino e foi quando viu através do espelho das águas a sua própria imagem e disse:

- CUNHATAÍ-PORÃ!

Quando ele falou estas palavras surgiu a primeira mulher. Ela se ergueu prontamente das águas e lhe fez companhia. (JECUPÉ, 2009)

Cunhataí-Porã colore o mundo de seres com suas belas palavras, até que um dia:

[...] ela vai à floresta, pega uma semente de cada árvore, põe em uma cabaça e fecha com um pedaço de pau e faz a primeira maraca. Cunhatay chacoalha e canta vários sons e as sementes viram crianças. Essas sementes eram de quatro cores: vermelhas, amarelas, negras e brancas. Algumas eram de frutos da terra, outras foram trazidas pelos ventos; algumas ainda tinham o poder do fogo dentro de si e outras o poder das águas. (JECUPÉ, 2009)

Destaquei alguns pontos desse mito que desencadeou em mim uma reflexão sobre como, de fato, aprendi e estou aprendendo a “viver na Terra”. As linhas que se seguem descrevem aspectos pessoais da minha formação que, certamente, dialogam com escolhas e estratégias educacionais propostas para o projeto analisado e para a presente dissertação.

Menino, no interior paulista, em cima de árvores frutíferas - uma amoreira, goiabeiras, mangueiras - eu mergulhava em uma experiência profunda e singular. Imerso na minha brincadeira preferida, a de subir em árvores, experimentava todos os dias, por horas, o silêncio. Ouvir os pássaros e, principalmente, me ouvir. Sentir os cheiros, os gostos, usar todo meu corpo pra sentir as texturas do tronco, das folhas, das frutas.

Para subir em árvores usamos as “quatro patas”. Assim como Iauaretê, a onça ancestral, aguçamos nosso ouvir e conectamos nosso olhar pra encontrar, por exemplo, uma amorinha no meio do mundo de folhas verdes.

Eu tinha a natureza, a escola, a família, a cultura. Mas a partir de experiências do reino do brincar, dentre as quais destaquei a que mais acessava e preferia, identifico hoje, na minha história e na atitude das crianças com as quais convivo, a busca de um caminho particular de aprendizagem quando os adultos permitem momentos de liberdade, sem o direcionamento constante de atividades. Identifico, tendo em vista as referências trazidas da infância, uma busca constante por experiências repletas de significação a cada momento da minha vida.

A experiência com as árvores da infância é um exemplo, dentre outros possíveis, de construção particular da relação com o mundo que molda nossas buscas na fase adulta. E no meu caso, delineiam aspectos da minha relação com a música.

Através da prática musical com a voz, o violão e, posteriormente, diversos outros instrumentos, vivi essa relação profunda de conexão com meu “corpo-som” em momentos diários de isolamento e experimentações com as ressonâncias e timbres dos instrumentos, dos ambientes e, especialmente, da minha voz.

A consequência do efeito profundo que a prática musical apresentou em minha formação cultural e educacional foi o ingresso em locais formais do ensino, aulas particulares, Conservatório de Tatuí, Universidade Estadual de Londrina etc. Nesses contextos, um desafio maior se estabeleceria: como trazer a significação - que encontrei na natureza, no brincar ou na minha relação pessoal com a música - para os ambientes formais de educação?

A resposta, hoje consciente e na época visceral, se estabeleceu através da busca por pessoas que traziam essa relação profunda com seus trabalhos e que conseguiam interagir com os espaços acadêmicos, escolares, empresariais etc. Dentre várias pessoas que encontrei, duas se destacaram na minha trajetória: o escritor Kaká Werá, já citado, e o músico e arte-educador Tião Carvalho⁴, com quem realizei projetos culturais, vivências pessoais e trabalhos que considero relevantes para minha formação.

A partir do encontro com esses e outros mestres da cultura popular brasileira, ficou claro pra mim que o contato com pessoas envolvidas em trabalhos que dialogam com minhas buscas profissionais e pessoais inspira e estimula a busca de um processo educacional singular.

⁴ Arte-educador e compositor maranhense, é herdeiro de inúmeras manifestações culturais daquele Estado. Líder e fundador do Grupo Cupuaçu, realiza há mais de 30 anos a Festa do Bumba meu Boi do Morro do Querosene (rico ambiente de trocas entre manifestações da cultura popular e grupos de todo Brasil), sendo um dos principais responsáveis pela difusão da cultura popular do Maranhão no Estado de São Paulo.

Acredito que o bom educador, ao invés de impor suas descobertas e seu modo de se relacionar com elas, desperta no aluno o desejo de trilhar caminhos que dialoguem com uma forma pessoal de interação.

Regina Machado (2004) relata em seu texto teórico-poético a respeito da arte narrativa:

Em vez de despertar nos leitores um sentimento de impotência, quero que sua atenção se desvie da habilidade de quem escreveu e se volte para a repercussão que a leitura produz na sua experiência particular. [...] Meu objeto de estudo, o conto de tradição oral, auxiliou-me nesse propósito. Relatando minha história de aprender, quem sabe é possível acordar nos leitores seus próprios recursos de aprendizagem. (2004, p. 11)

O propósito de Machado, direcionado aos seus leitores, dialoga com a busca almejada para este trabalho em relação ao público das formações, ou seja, ao proporcionar vivências e interações pautadas em referências musicais e históricas que permeiam a formação cultural caipira, pretendemos estimular a experiência particular dos envolvidos em interação com suas referências culturais e formas de assimilação diversas.

Pude identificar em várias manifestações da cultura popular brasileira uma práxis educacional pautada na liberdade, no respeito ao tempo individual, no reconhecimento de talentos e dificuldades. Aliado a esse aspecto educacional, especialmente nas manifestações da cultura popular da região Sudeste e na música caipira, foi possível identificar a importância óbvia, porém pouco contemplada pela formação educacional oficial, de formações que dialoguem com aspectos culturais enraizados e que alinhem fragmentos históricos com a história das pessoas, das famílias e dos lugares onde vivemos.

O já citado Mito da Criação Tupi-Guarani inspira e norteia o objetivo maior deste projeto em todas as frentes: a artística, a educacional e a de pesquisa acadêmica. Objetiva-se ampliar o lastro que funda o imaginário de nossa formação cultural, contemplando nossa diversidade com referenciais que levem em conta as diversas matrizes formadoras do povo brasileiro - e não apenas alguma visão hegemônica - a fim de superar a necessidade inicial

de luta pela igualdade entre povos, culturas e caminhar em direção ao reconhecimento e respeito à diversidade e alteridade⁵.

Segundo a mitologia citada, somos sementes do mesmo maracá. Porém, no percurso da história, encontros e desencontros promoveram e promovem dinâmicas socioculturais diversas que nos constituem como indivíduos.

O relato seguinte, de uma das educadoras que participaram da formação em Franco da Rocha/SP, demonstra que sua experiência ao transmitir os conteúdos propostos para seus alunos está, espontaneamente, afinada com o objetivo central aqui proposto:

Em todas as atividades propostas pelo programa *Mais Educação*, os alunos foram levados a pensar na importância de se conhecer a diversidade cultural presente em nosso país e o respeito ao outro independente de suas crenças e religiões. Esse aprendizado leva os alunos a ampliarem a visão de mundo e entender que o que somos hoje é uma mistura de diversas culturas diferentes, embora todas elas sejam produção de uma única espécie: a raça humana.

Esse é um dos motivos de tanto envolvimento e participação prazerosa nas atividades. Nas rodas de conversa, os alunos relatavam que tudo o que aprendiam dessas culturas procuravam contar para os pais e outros familiares. Muitos ficaram surpresos com o interesse dos pais sobre nossas origens e costumes. Alguns adultos até reconheceram hábitos e as crianças ficaram muito animadas com isso.

Minha vivência no programa *Mais Educação* trouxe muito conhecimento novo e muita esperança na educação. Tenho muito a agradecer. (COELHO, 2016, p. 68)

A formação da cultura caipira através da interação entre culturas que se encontraram a partir do século XVI e constituíram um território cultural com características específicas é umas das tantas possibilidades que temos de reconhecer que os povos superam suas diferenças culturais e religiosas e recriam seu modo de vida por meio de constante relação com essas diferenças.

⁵ Os objetivos expostos estão alinhados à fala do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz na VII ENABET (2015), em Florianópolis, transcrita no capítulo II, na página 133 deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Atuando como músico e arte-educador desde 2003, em Londrina/PR e cidades do interior e capital paulista, em projetos culturais (coordenados pelo educador maranhense Tião Carvalho), pontos de cultura, formações de agentes culturais e educadores relacionadas à temática indígena (com a supervisão do escritor e ambientalista indígena Kaká Werá), dentre outras experiências, pude observar que havia poucas iniciativas artísticas e educacionais que revelassem a riqueza da área cultural mencionada.

Após essa constatação, motivado por traços de vivência familiar (enraizada na cultura caipira), aprofundi meu contato com comunidades tradicionais e grupos que se inspiram em manifestações da cultura popular relacionadas à Paulistânia. Atrelado a esse caráter vivencial, iniciei uma pesquisa bibliográfica, ainda sem vinculação e orientação acadêmica⁶, vislumbrando um campo fértil para minhas buscas como músico e educador.

Como músico, senti a necessidade de transformar as buscas, estudos e reflexões em produção musical, e escrevi, em 2008, em parceria com a atriz Tatiana Vilela Zalla⁷, o projeto *Ecos da Paulistânia* (aprovado pelo edital ProAC, da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo). A primeira proposta tinha como foco a elaboração de um espetáculo musical que integrasse as linguagens de narração de histórias e música. Eu e Tatiana, como integrantes do Grupo Manuí⁸, realizamos, desde 2002, projetos que agregam essas linguagens, pesquisando passagens relevantes e pouco conhecidas da formação do povo brasileiro. Essa busca e essa prática revelaram outro ponto de reflexão.

Por estarmos atentos ao fato de que nossa intenção, iniciada através do trabalho de pesquisa e criação artística, dialogava com as demandas propostas em leis que propõem

⁶ Destaco os livros “Povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro, “A Terra dos Mil Povos” e “Tupã Tenondé” de Kaká Werá.

⁷ Atriz, mestra em Educação pela PUC e fundadora do Manuí (<http://manui.art.br>), grupo responsável pela idealização e realização do projeto *Ecos da Paulistânia*.

⁸ Atua em espaços culturais e educacionais diversos, com foco na narração de histórias e na musicalidade das culturas populares do Brasil, especialmente indígenas. Desde 2002, produz, coordena e idealiza projetos culturais, destacando-se o projeto *Ecos da Paulistânia* (<http://ecosdapaulistania.com.br/>) e o projeto *Nhemonguatá* (<http://manui.art.br/>).

uma reformulação nos currículos educacionais (Leis 10639/03, 11.645/08 e 11.769/08⁹), a iniciativa de adaptar a pesquisa e criação artística para as formações na área da educação se deu naturalmente. Entendemos que o projeto interage com a formação educacional, em vários aspectos, ao revelar a diversidade sonora de matrizes culturais que compõem a área cultural caipira e histórias pouco conhecidas. O propósito deste trabalho artístico foi, primeiramente, estudar a história pouco ou nada contada sobre a formação da Paulistânia, compreender melhor a nossa história e, conseqüentemente, ajudar a amenizar algumas lacunas sobre nossa formação cultural, através das apresentações artísticas e do registro fonográfico (o CD *Ecos da Paulistânia*).



Figura 1. Apresentação musical do projeto *Ecos da Paulistânia* na Praça do SESC Pinheiros, dia do 463º aniversário da cidade de São Paulo. Foto de Bruno Franques.

⁹ Aprovada em março de 2003, a Lei Federal nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.



Figuras 2. Apresentação musical do projeto *Ecos da Paulistânia* para estudantes jovens e adultos, no Teatro do SESC Vila Mariana. Foto de Fabricio Vianna.

Almejando adaptar o trabalho a contextos de formação educacional, parecia claro que, além de consultar a bibliografia disponível e dialogar com professores especialistas, seria fundamental o contato com comunidades tradicionais e grupos que se inspiram e divulgam as culturas populares da área cultural que estava em nosso foco. Nesse processo de busca, três referências se revelaram como as principais fontes de aprofundamento para a elaboração da proposta.

No projeto *Ecos da Paulistânia*, as contribuições de manifestações afro-brasileiras foram ancoradas na parceria com Rosângela Macedo dos Santos, que se tornou integrante do projeto, e promove, junto ao Grupo Sambaqui, festas, oficinas e encontros de difusão dos batuques do Sudeste (jongo, reinado, batuque de umbigada, moçambique etc.).

Outra referência é a atuação junto ao escritor Kaká Werá, desde 2007, que promove no Instituto Arapoty (do qual é fundador), projetos de difusão dos valores das culturas de povos das terras baixas da América do Sul. Além disso, destaca-se a atuação em parceria com o referido escritor em projetos culturais e educacionais, a fim de promover a formação de educadores e agentes culturais para as demandas da Lei 11.645/08 e a frequente relação com educadores e lideranças indígenas de várias etnias, especialmente a guarani mbyá do Rio Silveira, culminando em vivências sobre a cosmovisão desses povos e, especialmente, na busca por formas de transmissão desses conteúdos para os espaços formais e informais de ensino.

Como folião, em contato permanente com a Cia. de Reis São Lucas, da cidade de Limeira/SP, desde 2007, foi possível vivenciar aspectos das sonoridades e das formas de transmissão de conteúdos musicais neste grupo. Naturalmente, ao elaborar o projeto *Ecos da Paulistânia*, essa referência se tornou primordial. Vale ressaltar que o grupo de Limeira conta com foliões procedentes de várias regiões do país, que uniram diversas referências dessa manifestação cultural. Essa interação entre eles ressignifica suas práticas tradicionais, além de promover um repertório musical com diversos “sotaques”, que se renova através da prática composicional de seus integrantes.

Imersos nesse “caldeirão” cultural de vivências e referências, já com outros músicos envolvidos no processo, tomamos contato com artistas que renovam suas referências familiares e pesquisas (formais e informais) por meio de vivências que dão novos significados a elementos musicais, métodos composicionais, temáticas, práticas rituais etc.

Depois dessa abordagem inicial, as ações previstas para a proposta se desdobraram, em 2012, em um novo projeto para a gravação do CD *Ecos da Paulistânia*. O trabalho movimentou várias parcerias, destacando-se a direção do músico Toninho Carrasqueira¹⁰. Os textos foram concebidos pelo escritor Kaká Werá e pela atriz Tatiana Zalla; os batuques da região Sudeste são composições de Rosângela Macedo, gravadas pelo Grupo Sambaqui; as canções de Folia de Reis são composições dos foliões Wilsom Cerqueira e Pedro Pirane, gravadas pela Cia. de Reis São Lucas; e a música guarani é uma faixa cedida pelo cacique Adolfo Timóteo, da aldeia Rio Silveira.

A vivência desse processo, tendo tais referências destacadas como principais e não únicas, transcendem a relação focada no trabalho de concepção de espetáculo e do produto fonográfico, levando-nos a considerar a demanda preconizada nas leis anteriormente citadas, a formação de educadores e o trabalho com crianças e jovens.

Após dois anos da gravação, além das apresentações musicais e oficinas pontuais para educadores, iniciamos duas formações que contemplavam um trabalho em longo prazo; uma nos anos de 2014 e 2015, com crianças e jovens do Projeto OCA¹¹, promovida pela ANEAS¹²; e outra, no segundo semestre de 2015, que contemplava a formação de educadores em Franco da Rocha/SP, promovida pela Secretaria de Educação local, através do *Programa Mais Educação*, do Ministério da Educação.

¹⁰ Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (2011), é graduado pelo *Conservatoire National de Versailles*, França (1974) onde obteve o *Premier Prix de Flute* e pela *Ecole Normale de Musique de Paris*, França (1975) onde obteve a *License de Concert*. Membro do premiado Quinteto Villa-Lobos de 1997 a 2011, é, desde 1986, professor de flauta no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atua como solista e em grupos de câmara. Com uma história de centenas de concertos realizados em mais de 40 países, tem uma numerosa e premiada produção fonográfica que privilegia a música de compositores brasileiros e latino-americanos.

¹¹ Oficinas Culturais Anchieta.

¹² Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social.

Tendo em vista o exposto, a questão central desse trabalho é observar, nos contextos de formação, possíveis contribuições e desafios que a vivência das culturas populares promove em espaços educacionais. Através da experiência musical em interação com danças populares e narração de histórias, que ambientam a formação cultural caipira, realizamos, como metodologia para esta pesquisa, o constante diálogo entre três fatores relativos a cada manifestação da cultura popular abordada: 1 - os relatos de experiências nos contextos de formação; 2 - o suporte teórico; 3 - a relação dos formadores com referências da tradição oral. Em decorrência dessa análise principal, tratamos de formular argumentos tendo em vista a seguinte questão: quais seriam os caminhos de formação, considerando que as contribuições das culturas populares pouco transitaram e transitam nos espaços formais de ensino?

No primeiro capítulo localizamos o conceito de Paulistânia na bibliografia, apresentando as características geográficas, econômicas e culturais responsáveis pela formação de uma área cultural com características específicas, segundo os principais autores que se utilizam desse termo para dissertar sobre a cultura caipira. Em seguida, trouxemos um panorama de ideias sobre o caipira, justificando a necessidade de se ampliar o imaginário sobre essa figura simbólica. Destacamos para essa análise, obras de Brandão (1983 e 2001), Candido (2004), Ellis Jr. (1948, 1951 e 1976), Pires (1924 e 2009), Ribeiro (1946), Ribeiro (2006) e Vilela (2013).

Iniciamos então, no capítulo II, um relato sobre a proposta de adaptação da pesquisa artística realizada para o projeto *Ecos da Paulistânia* nas formações educacionais. Dissertamos a respeito do processo de ensino musical, evidenciando a ponte entre os referenciais teóricos, os grupos e artistas da cultura popular citados e o processo de transmissão desses conteúdos nas formações. Destacamos, para essa análise, obras de Amaral (1976), Bagno (2007), Breschigliari (2010), Cassiano (1998), Costa (2006), Dias (2001), Jovino (2005), Jecupé (1998 e 2001) e Montardo (2002).

No capítulo III, a partir dos aspectos analisados inicialmente, voltamos nosso olhar para as relações entre mito e música, demonstrando a eficácia dessa abordagem para o

trabalho com os conteúdos propostos e possíveis diálogos com relatos e reflexões presentes nas obras de Bastos (1999), Lucas (2002), Machado (2004) e Werlang (2008).

Em seguida, no capítulo IV, discorreremos sobre as contribuições da etnomusicologia na educação musical, destacando reflexões e exemplos, assim como algumas referências bibliográficas sobre esse processo identificado em estudos prévios. Para tanto, traremos para a argumentação o enfoque encontrado nas pesquisas de Queiroz (2000, 2010, 2011 e 2013). Dentre as contribuições ressaltamos, ainda nesse capítulo, argumentos de Hampaté Bâ (1982) para o aprendizado através da tradição oral.

E nas considerações finais destacamos aspectos relevantes, em relação ao propósito, observados no decorrer da pesquisa, considerando possíveis contribuições do presente trabalho para as formações educacionais que dialogam com a proposta.

I. PAULISTÂNIA



O termo Paulistânia foi cunhado por Joaquim Ribeiro, que atribuiu particularidades históricas, econômicas, geográficas, toponímicas, entre outros parâmetros, para delimitar uma área que transcende o Estado do São Paulo. O autor arriscou propor esse neologismo “para designar o espaço vital dos antigos bandeirantes” (1946, p.185), levando em consideração dois aspectos para fundamentar sua proposta. A definição geográfica e histórica:

A geografia do bandeirismo já foi devassada por diversos estudiosos em contribuições parciais. Coube, porém, a Afonso E. Taunay realizar o único, porém admirável (sic) estudo de síntese geográfica. Refiro-me ao “Ensaio Geral das Bandeiras” em que, pela primeira vez, é estabelecida a cartografia do bandeirismo. (RIBEIRO, 1946, p. 186)

Para a definição histórica, o autor cita mais de 120 fontes que referenciam sua proposta:

Todas essas fontes, antigas e modernas, fornecem dados, ora de ordem geral, ora de ordem parcial, indispensáveis à interpretação do mundo cultural do bandeirante nas *suas raízes étnicas e tradicionais*. Com a ajuda delas, podemos determinar, com precisão os limites históricos da Paulistânia. (RIBEIRO, 1946, p. 190)

O termo proposto por Ribeiro encontrou ressonância na análise de outros estudiosos sobre o bandeirismo e, mais tarde, sobre a cultura caipira. Como exemplo, foi utilizado por Ellis Junior no livro “O ouro e a Paulistânia”:

Foi Joaquim Ribeiro, ilustre intelectual, que não é paulista, apesar de estar ligado a S. Paulo por inúmeros laços, tendo sido êle¹³ um voluntário da gloriosa epopéia de 1932, que criou a denominação de “**Paulistânia**” (“Folklore bandeirante”), para a região paulista e a, que mais tarde, foi subsidiária de S. Paulo, coincidindo com a região planaltina, a qual abrange, além da parte politicamente paulista, a região paranaense, até as ribanceiras do rio Iguassú, de um lado e do rio Parana de outro, a região alta catarinense, a serrana riograndense, e a do Estado do Rio de Janeiro, do Vale do médio rio Paraíba.

A **Paulistânia** era e ainda é uma “região econômica”, perfeitamente caracterizada. Eu chamo região econômica toda região geográfica religada por laços mais ou menos sólidos, de natureza econômica, os quais dizem respeito à produção e aos transportes e é isolada por acidentes geográficos de transposição, mais ou menos difícil, que a isolam, em variada graduação dos seus mercados de consumo, situados a, maior ou menor distância, de transposição, mais ou menos fácil e barata.

Não há dúvida que, essa área constitui uma região perfeitamente destacada, com todos os seus atributos de clima, de solo, de vegetação, de posição geográfica, de formação étnica-social, ântropo-social, econômica-social, de formação histórica, folclórica, toponímica, etc., absolutamente próprios e ilhadas, em flagrante antagonismo com os atributos congêneres das mais regiões de sua circunvizinhança. (1948, p. 14, grifos nossos)

¹³ Nesta dissertação, mantivemos a escrita intacta e sem atualizações.

Por utilizar o termo em trabalhos que serviram como referência para vários autores, é provável que Ellis Jr. tenha sido o maior responsável pela utilização dessa denominação em estudos posteriores sobre a cultura caipira. Segundo Antonio Candido:

O que se pode chamar “área caipira” é talvez um pouco daquilo que o historiador Alfredo Ellis Jr chamava “a Paulistânia”. A Paulistânia é São Paulo, é grande parte de Minas, é grande parte de Goiás, grande parte do Mato Grosso, o atual Paraná em partes também e de certa maneira o Espírito Santo e o Rio de Janeiro são afins¹⁴.

Candido delineou um lençol de cultura caipira:

Podemos considerar que a fixação generalizada do paulista ao solo, em seguida ao fim dos ciclos bandeirantes, no século XVIII, fez com que se espraiasse pela capitania, até os limites do povoamento, uma população geralmente marcada pelas características acima definidas. Um lençol de cultura caipira, com variações locais, que abrangia partes das capitanias de Minas, Goiás e mesmo Mato Grosso. Cultura ligada a formas de sociabilidade e de subsistência que se apoiavam, por assim dizer, em soluções mínimas, apenas suficientes para manter a vida dos indivíduos e a coesão dos bairros. (2004, p. 103)

Vilela também se utilizou do termo para discorrer sobre a presença da viola caipira na cultura bandeirante:

A identificação da viola com os primeiros habitantes da região de São Paulo se fortaleceu à medida que o tempo passou. O fato de encontrarmos a viola na região da **Paulistânia** denota o quanto foi um instrumento presente na cultura bandeirante [...]. Entende-se por **Paulistânia** toda a região povoada pelas bandeiras, região que coincide com as áreas de acomodação do que chamamos de cultura caipira, ou seja, São Paulo, sul de Minas Gerais e Triângulo Mineiro, Goiás, Mato Grosso do Sul, parte de Mato Grosso, parte de Tocantins e norte do Paraná. (2003, p. 42, grifos nossos)

Ribeiro também se valeu desse termo para discorrer sua visão sobre “O Brasil Caipira”:

¹⁴ Transcrição extraída do vídeo *Os Caipiras*, produzido pela TV Cultura. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=COgTtPtMaTc>>, acessado em: 14 ago. 2015.

[...] numa variante da cultura brasileira rústica, que se cristaliza como *área cultural caipira*. É um novo modo de vida que se funde paulatinamente a partir das antigas áreas de mineração e dos núcleos ancilares de produção artesanal e de mantimentos que supriam de manufaturas, de animais de serviço e outros bens. Acaba por esparramar-se, falando afinal a língua portuguesa, por toda área florestal e campos naturais do Centro-Sul do país, desde São Paulo, Espírito Santo e estado do Rio de Janeiro, na costa, até Minas Gerais e Mato Grosso, estendendo-se ainda sobre áreas vizinhas do Paraná. Desse modo, a antiga área de correrias dos paulistas velhos na preia de índios e na busca do ouro se transforma numa vasta região de cultura caipira, ocupada por uma população extremamente dispersa e desarticulada. Em essência, exaurido o surto minerador e rompida a trama mercantil que ele dinamizava, a **paulistânia** se “feudaliza”, abandonada ao desleixo da existência caipira. (2006, p. 346, grifo nosso)

Vilela relaciona o termo às “áreas de acomodação do que chamamos de cultura caipira”, e Ribeiro referencia a “área cultural caipira” através desse termo. É nesse sentido que utilizaremos no decorrer do texto.

I.1 Ideias sobre o caipira

Entendendo que o caipira sintetiza e recria, nessa área cultural, referências culturais de diversas matrizes, iniciamos com uma explanação a respeito das “ideias sobre o caipira”. Dessa forma, criamos um ponto de partida para entender a necessidade de ampliar as referências de alunos e educadores sobre esse universo cultural.

Brandão investiga por onde transita o imaginário a respeito do homem caipira e quais as fontes difusoras que referenciam esse imaginário:

Que homem caipira real existiu e existe ainda hoje em São Paulo e que personagem dele há dentro de cada um de nós? O lavrador rústico cuja lavoura substituiu a dos índios? O Jeca Tatu? O povoador de sucessivas áreas de fronteira? Os tipos engraçados de Mazzaropi e Alvarenga-e-Ranchinho? (1983, p. 2)

Se por um lado, segundo Brandão, “o rádio e o disco, o cinema e a televisão multiplicam tipos sertanejos que às vezes quase tornam modernos e acostumados com a cidade os lavradores caipiras do passado”, alguns dicionários revelam, em suas traduções,

características como “acanhado, sem trato na cidade” ou “os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros” (1983, p. 2), que sublinham traços de postura, personalidade ou ideias sobre um tipo de pessoa, talvez imaginária, que representa as características de um povo, como se isso fosse possível, talvez reforçando apressados olhares de viajantes cronistas, como o francês Saint-Hilaire, que relatou ao se deparar com caipiras paulistas:

Pelos mesmos têm os habitantes da cidade pouquíssima consideração, designando-os pela alcunha injuriosa de caipiras, palavra derivada possivelmente do termo curupira, pela qual os antigos habitantes do país designavam demônios malfazejos existentes nas florestas [...] A (sic) primeira vista, a maioria deles parecia ser constituída por gente branca; mas, a largura de suas faces e a proeminência dos ossos das mesmas traía, para logo, o sangue indígena que lhes corre nas veias, mesclado com o da raça caucásica... Pode-se acrescentar, ao demais, que à indolência juntam eles, geralmente, a idiotice e a impolidez... (HILAIRE apud BRANDÃO, 1983, p. 3).

Brandão nos dá uma pista da conveniência dessa visão exposta por Hilaire e outros cronistas de seu tempo quando expõe que, “na verdade, este ‘último dos homens’ da província corresponde, na escrita do cientista, ao tipo de sujeito social que os olhos do senhor quiseram ver, para roubar sem culpa” (1983, p. 8). E Candido (2001), ao relatar a dificuldade encontrada na reconstituição da vida caipira tradicional, esclarece outro ponto importante de reflexão para o entendimento e contextualização de visões distorcidas e parciais:

[...] não houve maior dificuldade em obter alguns números e fatos relativos ao passado imediato. Ela surgiu quando se tentou reconstituir, embora esquematicamente, as condições da vida caipira tradicional - pois a História se ocupa do que ficou documentado, e a documentação se refere geralmente à vida das camadas dominantes. (2001, p. 22)

Tendo em vista a dificuldade mencionada, citaremos autores que buscaram alternativas para colher dados a partir de um ponto de vista mais próximo aos valores da vida caipira, levando em conta os relatos de quem viveu em contextos rurais.

Lancei mão, por isso, de dois recursos: 1) buscar, nos documentos e viajantes do século XVIII e início do século XIX, referências e indícios

sobre a vida do homem da roça; 2) interrogar longamente, pelos anos afora, velhos caipiras de lugares isolados, a fim de alcançar por meio deles como era o “tempo dos antigos”. (2001, p. 23)

Dessa forma, a identificação de diversos aspectos do modo de vida caipira e sua música, sua sabedoria no trato com a terra, entre outras virtudes, renova esse imaginário. Brandão relata que, além de plantar e colher com várias sistemáticas cíclicas cada alimento, o caipira transforma as colheitas em produtos manufaturados nas suas pequenas fabriquetas domiciliares, além de produzir suas roupas, seus utensílios domésticos e de trabalho, abastecendo a sua provisão familiar e contribuindo para o abastecimento do seu bairro ou entorno. Da cidade, traz poucas coisas compradas na rua: o sal, o querosene, alguns tecidos e remédios. (1983, p. 18)

O autor se apoia nos relatos de Oliveira Vianna para destacar outro aspecto:

Pelos deuses, como é que os viajantes de outrora não viram nele nenhuma das quatro qualidades fundamentais que Oliveira Vianna encontrou no afinal caipira: a fidelidade à palavra dada, a probidade, a respeitabilidade e a independência moral? Traços de caráter coletivo “cuja influência em nossa história política é imensa”. (1983, p. 8)

Brandão nos fala também sobre a sustentabilidade:

Ao contrário do que imaginam os olhos da cidade, o saber do trabalho do caipira é extremamente complexo e diferenciado, e o que pode parecer um trabalho fácil e monótono de um mesmo curvar-se sobre o solo com a enxada envolve um sem-número de pequenos arranjos e segredos de conhecimento coletivo onde a eficácia do uso rústico consagra a norma do fazer do camponês caipira. (1983, p. 18)

E Vilela, discorre sobre a peculiaridade e capacidade de agregar referências e reinventá-las:

Essas ocupações eram colonizadas por pequenos agricultores que aos poucos foram fundindo sua maneira de viver com a dos povos que já habitavam a terra. Assim foi se moldando uma cultura peculiar em seus vários aspectos: culinária, língua, costumes, valores, técnicas de trabalho etc. (2013, p. 153)

I.2 Cornélio Pires: um olhar de dentro

Na busca de um “olhar de dentro” sobre a música dos caipiras, Vilela destaca ainda um personagem fundamental: Cornélio Pires. Sua produção artística e literária permeia a obra de vários estudiosos do tema, o que confirma a riqueza que contribuições de estudiosos sem vínculo com a produção acadêmica podem ter. Além da produção literária, Cornélio protagonizou a difusão desses valores através da produção musical, inserindo a Música Caipira na indústria fonográfica por sua própria conta e risco. “Em 1929, Cornélio, [...], propôs ao diretor da *Columbia Records* a gravação de uma série de discos sobre a música dos caipiras. Sua proposta foi veemente negada, o que fez que ele resolvesse bancar os custos da gravação do próprio bolso.” (2013, p. 94)

Fazendo as contas, Cornélio Pires deixa o prédio da Byington, e vai até à rua 15 de Novembro, no centro de São Paulo, procurar um tal de "Castro", pedindo-lhe o dinheiro emprestado. Ao voltar com uma mala cheia, Alberto Byington fica surpreso, chegando a exclamar: "Mas aqui tem muito dinheiro!", ao que o escritor replica: "É que ao invés de mil, quero cinco mil". Nem mesmo os artistas mais famosos no momento tinham tiragem similar de seus discos. Redobrando o espanto do aturdido dono da gravadora, Cornélio replica: "Cinco mil de cada, porque já no primeiro suplemento vou querer cinco discos diferentes, e portanto são 25 mil discos" (fontes sugerem ser (sic) 6 títulos, totalizando 30 mil discos)¹⁵.

Essa atitude se mostrou revolucionária no âmbito da indústria fonográfica. Em uma época em que a produção independente quase inexistia, sabemos hoje que, graças aos discos produzidos por Cornélio, uma nova fatia do mercado fonográfico se abriu e revelou um fenômeno musical que ressoaria numa intensa difusão dos valores culturais, das histórias, entre outros aspectos da cultura caipira. Ainda segundo Vilela:

O caipira talvez seja o único camponês do Brasil que tem sua história conhecida por muitos, pois nossa história é a história dos vencedores, das elites, dos reis, dos presidentes, a história oficial. Pouco ou nada sabemos da história das populações camponesas do país, em sua maioria alijadas do usufruto de benesses e das colheitas advindas do progresso e do

¹⁵ Disponível em <<http://www.infoescola.com/biografias/cornelio-pires/>>, acessado em: 24 jun. 2016.

capitalismo. Quem sabe o que aconteceu aos sertanejos no sertão do Cariri no início do século XX? E com os caboclos do Pará nessa mesma época? (2013, p. 92)

Dentre outros fatores, vale destacar que tal fenômeno tomou essa dimensão em razão dos conteúdos tradicionalmente narrados na música caipira e pela identificação que essa produção musical promoveu em milhares de pessoas que ouviram seu sotaque, seu modo de vida, seu estilo de humor e sua história contemplada pelas gravações:

O fato de a música caipira ter sua base poemática calcada no romance e estar sempre contando uma história acontecida ou que guarda um valor que faz alusão ao acontecido ou imaginado, fez que, no momento em que fosse para o rádio, essa música trouxesse aos ouvintes a história, os valores, a realidade e a memória desse camponês mantendo-o, mesmo longe de suas raízes, enraizado. (2013, p. 93)

Por ser descendente de bandeirantes, Cornélio foi denominado o “Bandeirante da música caipira” e se tornou, sem dúvida, um dos maiores responsáveis pela difusão dos valores culturais caipiras através de diversas ações como escritor, jornalista, folclorista, poeta e cantor paulista. Além de sua contribuição fundamental no âmbito da discografia e da filmografia¹⁶ que tematizou o caipira, o artista promovia, desde antes dos discos, o que chamou de “Conferências Cornélio Pires”. Já no início do século XX, corria os interiores com sua caravana, apresentando violeiros com suas modas, encenações sobre a vida caipira, anedotas, causos, desafios cantados, entre outras expressões artísticas que dialogavam com o universo cultural caipira.

Como escritor, foi muito popular em sua época e produziu significativa bibliografia¹⁷ sobre a temática.

Escrevia livros com rapidez impressionante. O primeiro, “Musa Caipira”, escrito em 1910, terminou-o em quinze dias. Publicou-os e, em poucos dias, as tiragens se esgotavam [...] Milhares de livros vendidos. Um deles chegou a 20.000 exemplares vendidos, algo inédito no Brasil da época. (PIRES, 2009, p. ii)

¹⁶ Disponível em: <<http://www.ntelecom.com.br/users/pcastro4/discocp.htm>>, acessado em: 14 jun. 2016.

¹⁷ idem

Por meio de sua produção literária, perpetuou uma visão particular, um olhar de dentro, generoso em detalhes, registrando causos, versos, contos e anedotas que ouviu nos interiores da Paulistânia. No livro “Conversas ao pé do fogo”, com uma abordagem franca e repleta de posicionamentos, classifica como branco, caboclo e preto os que chama “tipos de caipira”. Essa obra expõe sinceras opiniões pessoais sobre a figura do caipira na abordagem de outros artistas e autores, além de narrar aspectos da vida caipira. Apesar de sua pretensa classificação, quando descreve a música caipira sugere um caldeamento cultural:

A música e o canto dos roceiros são tristes, chorados em falsete; são um caldeamento da tristeza do africano escravizado, num martyrio continuo, do portuguez exilado e sentimental, do bugre perseguido e captivo. O canto caipira commove, despertando impressões de sanzallas e tapéras. Em compensação, as danças são alegres e os versos quase sempre jocosos. (PIRES, 1924, p. 10)

II. ECOS DA PAULISTÂNIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL



Conforme relatado no prólogo, vale ressaltar que o projeto *Ecos da Paulistânia* - em sua versão artística, educacional e acadêmica - intenciona investigar as parcelas de contribuição cultural relativas às matrizes que formaram a cultura caipira, destacando musicalidades moldadas através das interações históricas entre diversas matrizes, especialmente entre portugueses e povos dos troncos linguísticos tupi e banto.

Essa intenção primordial busca contemplar demandas preconizadas nas leis citadas, mas também prioriza o entendimento de que as manifestações culturais presentes no

contexto contemporâneo firmam seu processo identitário em suas matrizes principais e, concomitantemente, revelam traços de sincretismo, seja em suas formas melódicas e poéticas, em seus timbres e técnicas de execução instrumental, em suas danças e corporalidades, ou em seus mitos e cosmovisão.

É nesse espírito que o projeto rumou para os espaços educacionais, priorizando também a vivência e o diálogo com as referências culturais dos próprios educadores e alunos. Inicialmente entendido como um trabalho de pesquisa sem vínculos acadêmicos, visando à concepção de um espetáculo musical e, conseqüentemente, a gravação de um CD, o projeto caminhou para as formações de educadores e para o trabalho com jovens, educadores e crianças¹⁸.

Em sintonia com a difusão dos valores dessa área cultural promovida pela produção musical caipira e pelo trabalho de alguns autores citados, pretende-se ampliar as referências sobre a cultura caipira através de vivências de suas matrizes culturais formadoras. Para tanto, reunimos histórias e sonoridades da musicalidade caipira em um roteiro que pautou o planejamento das formações.

Essas histórias foram adaptadas para a narração, destacando mitos e personagens presentes na cosmovisão tupi-guarani, no bandeirismo, no ciclo do ouro, no ciclo do café, entre outros períodos históricos. Dessa forma, alguns momentos históricos que fundamentaram a formação da cultura caipira foram narrados e ambientados através da musicalidade presente em manifestações da cultura popular que dialogam com as histórias narradas. Destacamos, assim, relatos históricos relacionados à dinâmica linguística dessa área cultural, especialmente o uso do nheengatu e do dialeto caipira; a mitologia guarani; a história do rei Galanga, no congado mineiro; e histórias que permeiam o imaginário dos foliões de reis.

As oficinas realizadas nos contextos citados contemplaram também danças e músicas relacionadas aos guarani mbyá, ao jongo e à congada, à Folia de Reis e à música

¹⁸ Detalhado no subcapítulo II.1, na página 40 deste trabalho.

caipira, além de atuar de forma transdisciplinar, já que integrou a parceria com as oficinas de violino, violão, teatro, dança, cerâmica e pintura.

Observamos que muitos aspectos da formação cultural na Paulistânia dialogam com as referências de alunos e educadores nos contextos mencionados, assim como destacamos algumas estratégias educacionais, suas dificuldades e possíveis contribuições para trabalhos similares em outros contextos.

II.1 Contextos de formação

Dentre as vivências que realizamos em situações pontuais - através do convite para festivais de artes, seminários de educação, projetos culturais, entre outras -, destacamos para esta pesquisa as formações nas quais encontramos a oportunidade de realizar um trabalho em longo prazo.

II.1.1 Projeto OCA

No Projeto OCA, os alunos são selecionados por meio de uma avaliação social que prioriza aqueles em situações de vulnerabilidade. Assim, tivemos alunos que vieram de abrigos, outros que passaram por diversas situações de violência, entre outros fatores. Essa diversidade de realidades foi contemplada com a oferta de atividades no contraturno escolar, tanto no período da tarde quanto no da manhã.

Mantido pelo Pateo do Collegio, com início em 2002, o OCA iniciou suas atividades na cidade de Embu das Artes/SP em 2007, funcionando no Museu de Arte Sacra dos Jesuítas, com oficinas gratuitas de arte. Além de contribuir para a formação educacional e cultural do público-alvo, o projeto visa a valorizar e resgatar a história do município com reconhecida vocação artística, de maneira que os participantes se vissem como protagonistas dessa história. Para contemplar seu propósito, o Projeto OCA oferecia às crianças e jovens oficinas que abordavam as diferentes linguagens artísticas: cerâmica, pintura, teatro, musicalização, coral, violino, violão, percussão, capoeira, escultura, entre outras.

A proposta *Ecos da Paulistânia* entrou gradualmente na grade de atividades da instituição. Eu e Tatiana Zalla atuávamos desde 2011 ministrando oficinas de teatro, musicalização, violão e percussão, com foco nas culturas populares do Brasil. No decorrer dessas oficinas, apresentávamos aos alunos o jongo, a história de Chico Rei, músicas indígenas etc. Assim, em 2014, propusemos oficinas voltadas para a pesquisa realizada na concepção do referido CD.

Em reuniões, a coordenadora Valéria Castilho considerou, junto aos educadores, propor um caráter optativo para algumas oficinas culturais, dentre elas as oficinas do *Ecos*. A instituição, através de constante diálogo da coordenadora com o Padre Carlos Alberto Contieri¹⁹, sempre procurou apoiar a proposta em todas suas demandas, suporte que se mostrou fundamental para a realização efetiva do projeto.

Tivemos muitos adeptos com disponibilidade para vivenciar as propostas e, conseqüentemente, montar um espetáculo que envolveu música, dança e narração de histórias. Talvez o caráter optativo das vivências também tenha favorecido o envolvimento dos alunos nas propostas. Após o processo de vivências, que será relatado ao longo desta dissertação, apresentamos o espetáculo em escolas, na Festa de Nossa Senhora do Rosário do Museu de Arte Sacra dos Jesuítas, no Pateo do Collégio e em eventos na instituição.

II.1.2 Formações para educadores em Franco da Rocha/SP

No segundo semestre de 2015, fui convidado a ministrar oficinas sobre manifestações culturais do Sudeste, pautadas no projeto *Ecos da Paulistânia*, para professoras em Franco da Rocha/SP. Contamos com pedagogas que estavam ampliando seu repertório para a formação em múltiplas linguagens. Elas atuavam no *Programa Mais Educação*, com o auxílio de um estagiário, no contraturno escolar, atendendo a crianças em situação de vulnerabilidade educacional. Em outra pesquisa, com o mesmo público-alvo e no mesmo contexto, Zalla relata os critérios de seleção:

¹⁹ Diretor do complexo histórico-cultural-religioso Pateo do Collegio, que pertence à Companhia de Jesus.

O critério escolhido pela coordenadora Andréia foi pedir ao corpo técnico da Secretaria de Educação que elencasse professoras com boas práticas em sala de aula e chamou-as para uma conversa, a fim de apresentar o Programa “Mais Educação” e fazer-lhes o convite. Após apresentar a proposta, elas foram informadas de que o pré-requisito básico era sentir-se, minimamente, afetada pela proposta, ou seja, era preciso que elas quisessem ficar e se comprometer no sentido de procurar fazer tudo bem feito, mantendo-se abertas para viver uma nova experiência. (2015, p. 12)

As formações relativas aos conteúdos do projeto *Ecos da Paulistânia* aconteceram na Secretaria de Educação e foram realizadas por mim, junto à Tatiana Zalla e Rosângela Macedo. Com o objetivo de inserir em sua atuação na escola os conteúdos apresentados e as vivências realizadas, as práticas pedagógicas foram pensadas para o público infantil e incorporadas ao dia a dia escolar a critério de cada educador. A coordenadora pedagógica Andréia Jesus relata a respeito dos objetivos de interação com a comunidade e ONGs no entorno das escolas:

Este programa tem como objetivo possibilitar às crianças vivências culturais, artísticas, esportivas no contra-turno das aulas regulares e tem como prioridade atender crianças em situações de risco social e educacional [...] O programa também visa a ajudar no desenvolvimento das comunidades locais por meio do descobrimento de potenciais culturais dessas próprias comunidades e a participação de ONGs que possam vir a trabalhar com as crianças. (ZALLA, 2015, p. 10)

Dentre os contextos onde atuamos com essa proposta de formação, em Franco da Rocha encontramos um campo fértil para aplicar a presente pesquisa, tendo em vista o engajamento dos responsáveis com o *Programa Mais Educação*. Ao final do período de formações, fomos convidados a dar oficinas para os alunos dos educadores contemplados e ficamos surpresos com o fato das turmas presentes saberem as músicas, danças e histórias trabalhadas nas formações.

As palavras da coordenadora pedagógica revelam sintonia com as estratégias metodológicas adotadas nas ações dessa proposta pedagógica:

O programa começa em roda e termina em roda porque a gente precisa ouvir as crianças, as crianças precisam saber que a gente tem coisas pra dizer para elas, mas elas também têm coisas pra dizer para a gente. As crianças precisam acreditar que a gente quer fazer com elas, junto. E não tem outro jeito que não seja conversando e a gente mostrando essa disposição para isso, né? Não pode deixar de ter a hora da história, e não pode deixar de ter a hora das práticas corporais, brincadeiras, jogos, descobertas, o que a gente acabar definindo. (ZALLA, 2015, p. 13)



Figura 3. Cortejo na Secretaria de Educação para os alunos dos educadores de Franco da Rocha/SP. Foto de Rosimeire dos Santos.

II.2 Dialeto caipira

Um dos aspectos trabalhados foi a desconstrução de possíveis referências depreciativas à cultura caipira e o estímulo à construção de outras referenciais. Esse aspecto foi um dos pontos centrais da abordagem promovida pelo projeto *Ecos da Paulistânia* nas formações e também, de forma artística, no CD e nas apresentações.

II.2.1 Preconceito linguístico

É comum ouvirmos a negação do sotaque caipira ou das formas caipiras de expressão. Um caso pessoal pode elucidar a questão: as primeiras gravações de minhas composições tiveram a orientação de uma destacada preparadora vocal. Apesar de ter sido uma boa experiência, ela solicitava que o sotaque caipira fosse suprimido ou evitado, argumentando que, sem ele, minha música teria maior abrangência.

Marcos Bagno (2007, p. 13) enfatiza situações como essa, identificando e desconstruindo posturas que são disseminadas em “programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.”. O autor relata que, apesar de identificar uma forte tendência de combate às variadas formas de preconceito, não observa esse movimento em relação ao preconceito linguístico na ocasião em que redigiu sua obra. Dentre os mitos²⁰ que explicam esse tipo de postura, comum no meio artístico e educacional, Bagno destaca: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; “Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português”; “Português é muito difícil”; “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; “O certo é falar assim porque se escreve assim”; “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”; e “As pessoas sem instrução falam tudo errado”.

Possivelmente, alguns mitos destacados pelo autor podem ser atribuídos ao preconceito que recai sobre o modo caipira de se falar, e são, em geral, equívocos que se propagaram ao longo da história e que o autor desconstrói com exemplos simples e evidentes:

²⁰ Nesse contexto, o autor se utiliza da expressão *mito* no sentido de algo cuja existência não é real ou não pode ser comprovada. Entretanto, comumente, nesta dissertação, estamos utilizando esse termo para nos referir à mitologia que norteia o imaginário dos povos com relação a inúmeros aspectos de sua cosmovisão (também chamada de *narrativas cosmológicas* ou, simplesmente, *histórias dos antigos*).

O preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.

A língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito lingüístico. (p. 9, 10)

II.2.2 *Português arcaico*

Para a desconstrução dessas referências relatadas por Bagno, tendo em vista o recorte lingüístico proposto, recorreremos ao estudo de alguns aspectos da formação do dialeto caipira. Segundo Amadeu Amaral, o dialeto caipira é formado basicamente:

- a) de elementos oriundos do português usado pelo primitivo colonizador, muitos dos quais se arcaizaram na língua culta;
- b) de termos provenientes das línguas indígenas;
- c) de vocábulos importados de outras línguas, por via indireta;
- d) de vocábulos formados no próprio seio do dialeto. (1976, p. 55)

No caso das dinâmicas realizadas nas oficinas relativas ao tema, foram apresentadas, especialmente aos educadores, expressões que encontramos na fala caipira, provenientes de arcaísmos da língua portuguesa. Para essa dinâmica, ouvimos gravações da dupla Tônico e Tinoco²¹ e destacamos expressões que remetem ao português arcaico, segundo os exemplos de Amaral. Em apenas quatro minutos de falas e canções da dupla, no

²¹ Com ampla atuação na história da música caipira, Tônico e Tinoco realizaram quase 1000 gravações, divididas em 83 discos de 78 RPM, 14 compactos duplos, 09 compactos simples e 84 LP's de 33 RPM. Venderam mais de 150 milhões de cópias e realizaram cerca de 40.000 apresentações em toda a carreira (disponível em: < <http://www.ntelecom.com.br/users/pcastro2/biograf.htm>>, acessado em 13 ago. 2015).

programa *Ensaio*, da TV Cultura²², encontramos expressões elucidativas e úteis ao nosso objetivo. Exemplos:

1. “Somos ermão” (arcaísmo de forma)

Exemplos de arcaísmos de forma:

Ermão, escuitá, eigreja, escuitá (ar), estâmego, fruta, inxuíto, dereito. agradecê (r) (1976, p. 56)

2. “Dereito” e “Umas das premera moda”

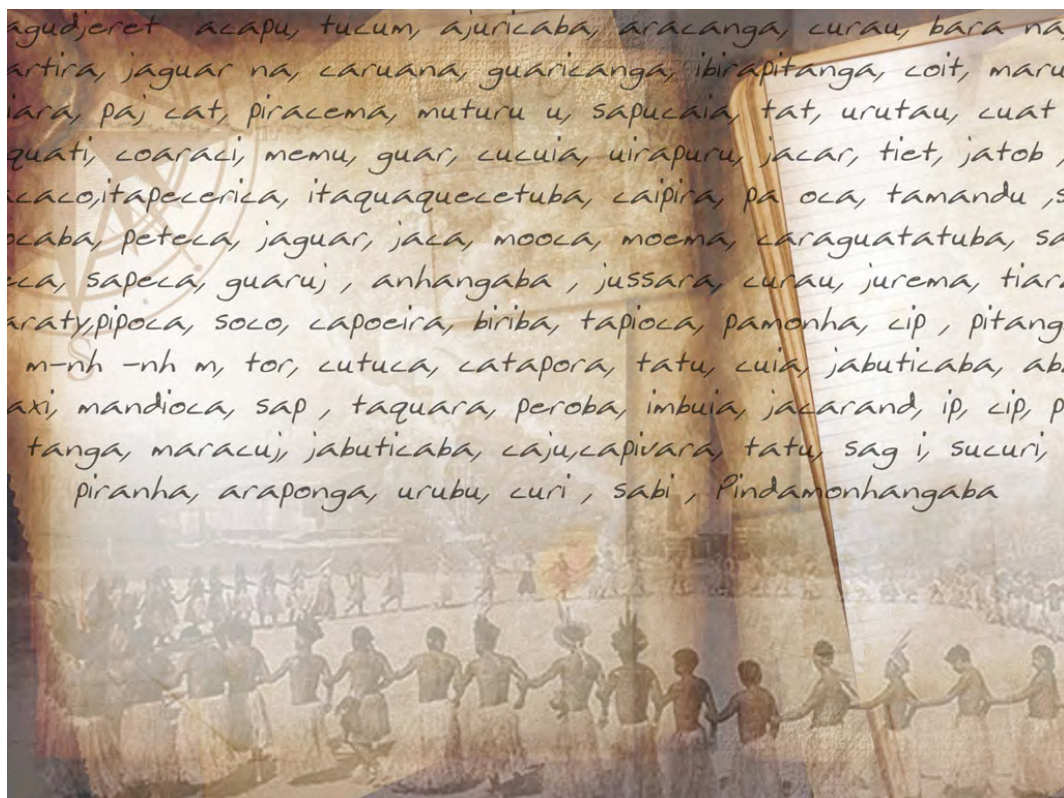
Em **inteiro e indireitar** (...) depara-se, às vezes, o ‘i’ mudado em ‘e’ - entêro, endereitá(r), provavelmente por assimilação regressiva. Aliás, as formas inteiro, inteiramente, endereitar, encontram-se em documentos portugueses anteriores à reação erudita. (1976, p. 50, grifo do autor).

Investigando herança do português arcaico no dialeto caipira, Amaral identifica possíveis exemplos na carta de Pero Vaz de Caminha:

[...] abundam formas vocabulares e modismos envelhecidos na língua, mas ainda bem vivos no falar caipira: inorância, parecer (por aparecer) mêa (adj. meia), u"a, trosquia, imos (vamos), despois, reinar (brincar), preposito, vasios (região da ilharga), luitar, desposto, alevantar, "volvemo nos já bem noute", "veemo nos nas naus", "lançou o na praya".(1976, p. 56)

²² Transcrições extraídas de trechos do programa *Ensaio*, produzido pela TV Cultura. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dJS3bIf9i-8>>, acessado em 20 mai. 2015.

II.2.3 Nheengatu



O entendimento da origem culta e arcaica de algumas expressões da fala caipira surpreendeu alguns educadores de Franco da Rocha, acostumados a ouvir tais referências como erros. Porém, tanto para os educadores como para os jovens, a demonstração da influência da língua tupi-guarani no dialeto caipira e, conseqüentemente, na língua portuguesa falada no Brasil, foi uma descoberta reveladora. Segundo Vilela:

Os tupis por volta do ano 1000, já haviam ocupado grande parte do litoral brasileiro. De São Paulo para o sul, do mesmo tronco linguístico, predominavam os guaranis [...] Dessa forma, além dos diversos dialetos, falava-se uma língua geral, de raiz tupi-guarani em toda a faixa litorânea [...] Anchieta trouxe-a para um modelo de estruturação gramatical latino e criou uma nova língua, artificial, que recebeu dele o nome de Nheengatu, que queria dizer língua boa, língua fácil; mais tarde, língua brasílica. Adicionou a ela termos em português e espanhol aos objetos faltantes no universo indígena. (2013, p. 77,78)

Ribeiro (1995) também relata que a língua que os mamelucos herdaram da mãe indígena não ficou restrita às famílias:

Ao fim de um século e meio de implantação, os núcleos paulistas mais importantes eram arraiais de casebres de taipa ou adobe cobertos de palha [...] Em família e também nas relações entre paulistas, só se falava a língua geral, que era uma variante do idioma dos índios tupis de toda a costa. (p. 329)

Amaral (1976) destaca palavras de Teodoro Sampaio que explicam a “absoluta predominância do tupi, entre as línguas brasílicas, na toponímia local, na nomenclatura de animais e de plantas e em geral no vocabulário de procedência indígena.”:

Esta língua, como diz o sr. Teodoro Sampaio no seu precioso livrinho "O Tupi na Geografia Nacional", vicejou próspera e forte em quase todo o país, sobretudo em S. Paulo e algumas outras capitânias. Aqui, segundo aquele escritor, a gente do campo falava a língua geral até fins do século XVIII. Todos a sabiam, ou para se exprimir, ou para entender. Era a língua das bandeiras; era a de muitos dos próprios portugueses aqui domiciliados. (p. 61)

Porém, a utilização dessa língua na Paulistânia incomodou o colonizador. Paulo Duarte, no texto introdutório do livro *Dialeto Caipira*, argumenta sobre a “repulsa patriótica que muitos homens cultos de Portugal sempre dispensaram aos fenômenos linguísticos operados no Brasil.” (p. 13). O autor destaca a tentativa de se proibir o uso da língua geral:

Quando então uma provisão do reino proibia no Brasil o uso da língua geral [...] apesar disso, até o fim do século XVII, a língua geral foi por assim dizer a única que se falou de São Paulo para baixo até o Rio Grande do Sul, e durante todo o século XVIII falava-se duas vezes mais o *nheengatu* do que o português. (DUARTE apud AMARAL, 1976, p. 13)

Proibir um povo de falar sua língua é uma decisão autoritária e impossível de ser cumprida em curto prazo, como relata Duarte (In: AMARAL). Tendo em vista que a linguagem é um bem cultural em constante transição e construída no decorrer de interações culturais ao longo da história, a ampla influência do modo tupi de se comunicar ecoa em nossa linguagem até os dias atuais. Para uma das faixas do CD *Ecos da Paulistânia*, o escritor Kaká Werá elaborou um texto onde narra, de forma poética, a formação da Paulistânia, com palavras predominantemente do tronco tupi:

Essa terra pindorama nasce do litoral de Piaçaguera, Guarujá e Pariquera. E do ventre tupi gera o mameluco, diretamente da praia de Pernambuco que gera pororoca e anhanguera. Que gera bandeira de bandeirante que gera Ibirapuera. Morumbi e Itaquera. Jurubatuba era peabiru de Cananéia, que nasceu de bandeira em busca de ouro na Juréia. De lá partiu para Barueri, que gerou Araraquara, Itapeva e Piraquara.

Seguindo o rio de piracicaba, bandeira por bandeira fez nascer Sorocaba. Povoados foram pipocando fazendo roça, gerando taperas, malocas e taubaté. Capoeiras e caatingas entre sapés e restingas, e dos adobes ergueram-se palhoças, pelos paraíbas e jaraguás, pelos tietês, jaguarés, e poçorocas; gerando mais coivaras e mais roças. Campos e capoeiras receberam áfricas inteiras que acabaram por gerar caboclos e capiaus; batuque e berimbau, samba, jongo, quitute; caipiras, caiporas, caïçaras e perequês; catiras e cateretês (JECUPÉ, 2012)

Nos contextos de formação, a identificação desses fragmentos da fala tupi em nossa comunicação oral foi uma das estratégias introdutórias para conhecer aspectos da cultura musical tupi-guarani. Em uma das dinâmicas realizadas com jovens e educadores, promovemos a reflexão sobre as origens da toponímia paulista. Estimulando cada aluno ou educador a dizer o nome de uma cidade paulista, já nos munimos de elementos para essa dinâmica. Seguem alguns exemplos: Sorocaba, Itu, Cotia, Embu, Piracicaba, Itapeverica, Bertioxa, Guarujá, Itapeva, Itapetininga, Jundiaí, Bauru, Jaú, Ubatuba, Caraguatatuba, Iperó etc.

Questionando os alunos sobre a origem desses nomes, mostramos exemplos da presença da língua tupi no cotidiano e, a partir daí, lembrando da nomenclatura de nossa fauna, culinária, entre outros aspectos da nossa linguagem, descobrimos pontos de familiaridade com essa matriz cultural. Porém, o reconhecimento dessa influência é pouco identificado ou estimulado em muitos contextos educacionais.

Ellis Jr. (1976) destaca informações que descrevem alguns encontros iniciais no processo de caldeamento cultural, ocorrido a partir do início da presença portuguesa no planalto paulista:

Dos índios que entraram na composição racial do paulista, os guaianases foram os primeiros que se estabeleceram no planalto, de maneira que muito concorreram para o influxo de sangue indígena nas populações paulistas. Além dessa tribo tupi, entraram ainda na etnografia paulista os

tamoios, carijós, tupinaés, termeminos, patos, pés largos, birobebas, guaianases, marmemins, guaromemins, e algumas tribos guaranis, vindas do Guairá e do Paraguai. [...] A base, como disse, do cruzamento euro-americano, foi o caldeamento com o guaianá, preexistente no planalto, aonde na primeira metade do século quinhentista, aportavam os portugueses. As primeiras ligações, como se sabe, foram os casamentos de João Ramalho com Bartira, filha de Tibiriça; Terebé, outra filha de Tibiriça, com Pedro Dias; Lopo Dias, com Beatriz, também filha desse maioral guaianá; Braz Gonçalves, com a filha do cacique de Virapueiras; Domingos Luís Grou com a filha do cacique de Carapicuíba, etc., segundo nos revelou o Dr. Ricardo Daunt.

Além desses cruzamentos, dos quais descenderem inúmeros troncos bandeirantes, dezenas de outros se teriam operado no planalto paulista, passando, anonimamente, ao registro da história. Refiro-me às ligações legais, mesmo porque seria impossível fazer-se uma idéia do número de bastardos, das relações acidentais e fortuitas, entre o povoador europeu, longe das mulheres de sua raça, as quais só vinham em limitadíssimo número para a colônia, e as cunhas indígenas guaianases, com quem os lusos viviam em estreita harmonia. (p. 33, 34)

O relato do historiador traz detalhes sobre possíveis origens da formação de algumas bandeiras, pontuando aspectos que encontramos de maneira mais geral nas outras obras citadas. Para o entendimento das motivações da predominância da língua geral na Paulistânia até o século XVIII, destacamos nas formações algumas referências citadas: o cruzamento euro-americano e o fato de haver poucas mulheres de origem portuguesa nesse período inicial (ELLIS Jr., 1976), e o predomínio dos guaranis no litoral de São Paulo até o sul do Brasil (VILELA, 2013).

Sugerindo que a língua falada não se isola como influência cultural e, sim, revela as influências que esse processo histórico de trocas culturais determinou na formação da cultura caipira, destacamos tal aspecto como ponto de partida para as vivências com a música e com a mitologia tupis-guaranis. Essa escolha estimulou a reflexão a respeito de possíveis diálogos entre práticas e conteúdos propostos e a cultura dos alunos e educadores e, possivelmente, a convicção de que esse processo histórico interage com a árvore genealógica de muitos participantes das formações. Por meio dessas e de outras dinâmicas foi possível reconhecer e valorizar a contribuição dos povos indígenas, especialmente os do tronco tupi.

Nas oficinas, após a revelação dos motivos para tantos nomes do tronco linguístico tupi na toponímia da Paulistânia, além dos nomes de rios, fauna, flora, alimentos etc., comumente uma pergunta vinha à tona: porque nunca nos contaram essas histórias?

Talvez as análises de Brandão²³ e de Vilela²⁴ sobre as convenientes e distorcidas concepções do modo de vida caipira em nossa história dialoguem com as motivações para a falta de referências históricas a respeito das influências culturais das matrizes indígenas em nossa formação cultural, revelando possíveis respostas a essa pergunta.

Nas formações para educadores - em momentos de debate sobre as defasagens a respeito de conteúdos relativos às culturas indígenas no espaço escolar - avaliamos que a melhor atitude, em nossa opinião, é levar novas concepções, renovando e ampliando nosso olhar e abordando esse assunto com maior ênfase através do contato, quando possível, com representantes das comunidades próximas. Dessa forma, estudantes e professores podem acrescentar à sua formação, passagens históricas que ancoram nossa identidade cultural, ampliando, assim, o senso de pertencimento às matrizes culturais brasileiras.

Essa atitude agrega aspectos fundamentais de nossa formação cultural que não são de conhecimento geral ou, pelo menos, de grande parcela da população. E quando experimentamos, através da leitura e das vivências, a sensação de inconformismo em face da ignorância histórica e o desejo de buscar nossas origens, vemos despertar em muitas pessoas a atitude de pesquisar sua própria história. Foram motivações como essas que provocaram nos protagonistas desse projeto o desejo de realizá-lo e, posteriormente, o interesse de alunos e educadores que participaram das formações.

II.2.4 Contribuições africanas

Não há como dissertar sobre o dialeto caipira sem exaltar a obra de Amadeu Amaral. No prefácio da 3ª edição, impressa em 1976, Paulo Duarte contextualiza o momento em que aquele autor redigiu essa referência sobre o assunto, destacando o caráter pioneiro da obra:

²³ cf. p. 33.

²⁴ cf. p. 35.

Pois “O Dialeto Caipira” é o livro precursor. O falar errado do caipira servia de pretexto apenas para uma literatura leve, de interesse recreativo. Estudá-lo, entretanto, à luz da lingüística, analisar as suas deformações, espionar-lhe o vocabulário sistematicamente, investigando-o, perscrutando-o, não passava pela cabeça de ninguém. Pois Amadeu principiou a fazê-lo sem contar para isso com subsídios outros que, primeiro, dois ou três escritores de alguns contos e poesias caipiras e, depois, o próprio caipira, em pessoa, que ele procurava exclusivamente para isso. (DUARTE apud AMARAL, 1976, p. 21)

No entanto, no mesmo prefácio, Duarte tratou de apontar defasagens e equívocos decorrentes do restrito campo de análise acessado:

[...] só argumentava baseado em documentos confirmados pela observação própria [...] restringindo-se até então os estudos às zonas de Capivari, Piracicaba, Tietê, Itu, Sorocaba e São Carlos [...] Ele mesmo diz, ao estudar a Sintaxe, que o material reunido “é pouco e ainda não estará livre de incertezas e dúvidas; mas foi colhido na própria realidade viva do dialeto”. (1976, p. 26)

Dentre as defasagens, a obra dedica poucas linhas às contribuições africanas para o dialeto, em um subcapítulo intitulado *Elementos de vária procedência*, onde argumenta:

A maior parte dos vocábulos africanos existentes no dialeto caipira não são aquisições próprias. A colaboração do negro, por mais estranho que o pareça, limitou-se à fonética; o que dele nos resta no vocabulário rústico são termos correntes no país inteiro e até em Portugal: angu, banguela, batuque, binga, cachaça, cacunda, carimbo, caximbo, cuxilo, lundu, macóta, malungo, mandinga, missanga, quilombo, quingengue, quisília, samba, sanzala, urucungo. (1976, p. 64)

Tendo em vista a massiva e crescente presença de povos africanos na Paulistânia a partir do final do século XVII (acentuada nos ciclos do ouro e do café, como veremos no subcapítulo II.5), alguns autores relatam possíveis caminhos para a identificação dessas contribuições, destacando a intensa interpenetração étnica que marcava o caldeamento lingüístico. Traremos alguns exemplos sugeridos por Mendonça (2012); o primeiro, uma quadra popular do sul de Goiás, relaciona-se a uma alteração fonética:

O fonema linguopalatal *lh* muda-se na semivogal *y*:

“*Dizem que a muyé é farsa
Tão farsa como papé,
Mas quem matou Jesus Cristo
Foi home, não foi muyé*”. (2012, p. 80, grifos do autor)

Segundo Mendonça, o mesmo fenômeno acontece em dialetos crioulos no Cabo Verde, na Guiné e nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Atribui também, em seu capítulo *Influência Africana no Português*, exemplos linguísticos de assimilação, dissimilação, aférese, apócope, metátese, rotacismo, suarabácti e redução. Segue o segundo exemplo, agora de suarabácti que se aplica a algumas músicas do congado mineiro presente nas formações:

Atribuímos também à pronúncia dos negros certos casos de suarabacti:
Cláudio.....*Culáudio*
Clemente.....*Quelemente*
flor.....*fulô*

(2012, p. 84, grifos do autor)

O autor identifica também características que se relacionam com a presença africana em contextos caipiras:

[...] O vestígio mais notável acha-se no plural conservado pela linguagem dos caipiras e matutos que, deixando o substantivo invariável, dizem sempre: *as casa, os caminho, aquelas hora*.

O adjunto predicativo entra na mesma regra: as criança tavum *quetu*, as criação ficaram *pestiadu* Um *s* prostético, nascido da ligação na frase perde este caráter e agrega-se à palavra: os óio pron. *u-zó-io* e aparece a palavra *zóio*. Isto também acontece em embora, *zimbora*: ele foi *zimbora*.

“Há que zano!” ou “Que zano!” é uma expressão do dialeto caipira em que se deu o mesmo [...] Outro fato característico dos pretos é a invariabilidade tanto de gênero como de número que apresenta o pronome pessoal *ele*. E para indicar plural o pronome *ele* pospõe-se ao Artigo definido *os*, conservando todavia a invariabilidade completa no gênero: *osêle, eles, elas*.

No dialeto caipira, em São Paulo, aparece o mesmo pronome: *zele fôro zimbora*. (2012, p. 85, grifos do autor)

A interação entre povos africanos de diferentes etnias e o fato de a área cultural caipira ter recebido, muitas vezes, populações negras vindas de outras regiões do Brasil²⁵, é provável fator que dificulta uma identificação precisa das influências africanas no dialeto caipira. Aliado a esse fator, fica claro nos estudos sobre o tema que a linguagem falada é uma expressão dinâmica, complexa e em constante transformação, talvez um dos fatores que melhor retrata a riqueza cultural brasileira.

Será possível identificar na argumentação de alguns autores citados (item II.5.1), que a presença banto predominou na Paulistânia. No referido prefácio do *Dialeto Caipira*, Duarte tece algumas considerações, sinalizando possíveis traços dessa influência:

A ausência do artigo definido se não generalizado, mas muito comum no linguajar caipira – *patrão mando fazê, minino disse, bicho cumeu, etc* – é frequente em línguas africanas. Há grupos dessas línguas que não admitem o encontro de duas consoantes, sem a intervenção suarabactica. Nas línguas bantu do sul, por exemplo, que só admitem sílabas abertas, todo vocábulo estrangeiro que tenha grupo de consoantes é modificado por epêntese, quer dizer, introduzem-se vogais entre ditas consoantes. [...] O mesmo fenômeno verificado tantas vezes no falar do nosso caboclo: *terem*, por *trem*; *veredura*, por *verdura*; *fulô*, por *flor*; *palapitá*, por *palpitar*, etc. (1976, p. 28, grifos do autor)

Vale ressaltar que banto não é um povo ou uma etnia, mas, sim, um tronco linguístico que deu origem a diversas outras línguas africanas:

Hoje são mais de 400 grupos étnicos que falam línguas bantas, todos eles ao sul da linha do Equador. [...] Os estudiosos da linguagem acreditam que a língua banta se originou na região onde hoje ficam a República de Camarões e a Nigéria, na África Ocidental. Por algum motivo que ainda se desconhece, por volta do século 1 d.C., parte da população local iniciou uma expansão ao leste e ao sul, povoando territórios desocupados e, também, fazendo guerras, expulsando, se misturando aos povos que encontravam. As várias línguas que existiam nesses territórios foram

²⁵ Haja vista, como exemplo, a massa escravista presente nos engenhos de açúcar nordestinos nos primeiros séculos da colonização.

assimiladas, fundidas, mas mantiveram traços característicos do banto, por isso são consideradas línguas bantas. (TURCI, 2010)

Ressaltamos também que, no Brasil, esses povos ficaram conhecidos, genericamente, como “Congos” e “Angolas”, o que dificultou uma análise mais precisa de suas origens. Três povos litorâneos pertencentes a esse tronco linguístico se destacaram em relação à superioridade numérica e ao tempo de contato com os portugueses: os bacongo, os ambundo e os ovimbundo.

BACONGO, falantes de quicongo, língua que engloba vários falares regionais de territórios correspondentes a “grosso modo” com os limites do antigo Reino do Congo. Desse local, foram levados para Lisboa os primeiros negros bantos escravizados.

AMBUNDO, falantes de quimbundo, concentrados na região central de Angola. Para essa região o tráfico se voltou, no século XVII, após a decadência do Reino do Congo, e Luanda foi tão importante para o Brasil nesse processo, que é invocada, em versos, por diferentes manifestações do folclore brasileiro.

OVIMBUNDO, falantes de umbundo, localizados nas províncias de Bié, Huambo e Benguela, ao sul de Angola. A presença ovimbundo no Brasil exerceu mais importância nos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. (YOSHINO; SOGA; REIS; NAKASCHE, 2009)

As contribuições ao léxico foram inúmeras, seguem alguns exemplos de palavras de origem banto:

bagunça, banzé, batucar, beleléu, biboca, bunda, cachaça, cachimbo, caçula, cafuné, calango, cafuné, camundongo, canga, capanga, capenga, carimbo, catinga, cochilar, dengue, fungar, fuzuê, gangorra, jiló, macumba, mandinga, marimbondo, maxixe, minhoca, moleque, moqueca, mucama, quiabo, senzala, sunga, tanga, titica. (YOSHINO; SOGA; REIS; NAKASCHE, 2009)

II.3 Música guarani



Naquele tempo, nem antigo e nem passado, porque nem tempo havia, já existia Nhamandú. Sua presença é como se uma música infinita desde sempre ecoasse em um ritmo cadenciado, vibrando a luz da vida. Muitos lhe chamam de respiração do sempre-viver. Nhamandú inspira e quando sopra seu hálito, a existência simplesmente acontece.

Uma vez Nhamandú inspirou e, quando soprou, nasceu Kuaray, de dentro dele mesmo, pleno de brilhantíssima luminosidade. Por sua vez, Kuaray, de si mesmo, no seu coração, faz surgir Tupã, que se põe a dançar e cantar na imensidão de Nhamandú e criando mundos através de seus cantos sagrados.

Tupã criou a Mãe Terra, e também muitas outras mães estelares, através de um cantar, na pausa de uma respiração relampejante. (JECUPÉ, 2013, p. 21,22)

Estudar, compreender e se aprofundar em aspectos da cultura do povo tupi-guarani é um exercício que revela características fundamentais do processo de formação cultural de grande parcela da população do Brasil.

A escolha da música e do entendimento da cosmovisão dos povos do tronco linguístico tupi sobre o som e o silêncio, especialmente acessando autores indígenas de várias etnias que integram o tronco tupi, pesquisadores enraizados em seus objetos de pesquisa e que, quando possível, vivenciam a cultura em seus contextos originais, são pontos de partida fundamentais para o entendimento das contribuições da inclusão, reflexão e práticas relacionadas à cultura indígena nos espaços formais de ensino e projetos complementares à formação educacional.

[...] Tupy, que na língua sagrada, o abanhaenga, significa: tu = som, barulho; e py = pé; ou seja, o som-de-pé, o som-assentado, o entoado. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma. (JECUPÉ, 1998, p. 13)

[...] O Grande Som Primeiro – também chamado Tupã Tenondé, expressão desdobrada das palavras tu (“som”), pan (sufixo indicador de totalidade), tenondé (primeiro, início) era como no século XVI os Tupinambá tentaram comunicar aos religiosos estrangeiros o conceito de Deus. (JECUPÉ, 2001, p. 33)

Um povo que se entende, segundo sua mitologia, como um *som-de-pé* e reverencia Tupã como o som da totalidade, revela uma relação fundamental e profunda com o som e a prática musical no seu dia a dia. A comprovação da permanência desses valores milenares pode ser observada em várias aldeias guaranis, que entoam seus cantos sagrados em rituais diários, como descreve Montardo:

[...] a opção por descrever os rituais xamanísticos cotidianos, denominados jeroky, purakéi ou ñe'engara, entre os Kaiová, jeroky takua, entre os Nhandeva e porai, entre os Mbyá e Chiripá, deve-se à importância fundamental deles para o entendimento do que muito autores chamaram religiosidade guarani, mas que compreende também outras manifestações expressivas como dança, música e poesia. (2002, p. 28)

Vê-se que essa prática cotidiana é fator fundamental para a transmissão de aspectos da cosmovisão ancestral atrelada ao ensino vivencial das linguagens artísticas, assim como da língua guarani. Segundo Werá (1998):

[...] os Tupinanbá e Tupy-Guarani, descendem de ancestrais chamados pelos antigos de Tubuguaçu, que detinham uma certa sabedoria da alma, ou seja, do *ayvu*, o *corpo-som* do Ser. A partir dessa sabedoria ligada a uma ciência do sagrado, desenvolveram técnicas – na verdade, intuíram técnicas – de afinar o corpo físico com a mente e o espírito.

Os Tubuguaçu entendem o espírito como música, um fala sagrada (*nê-enporã*) que se expressa no corpo; e este, por sua vez, é flauta (*U'mbauú*), veículo por onde flui o canto que expressa o *Avá* (o ser-luz-som-música), que tem sua morada no coração. (p. 24, grifos do autor)

Inspirados nessa cosmovisão que entende cada ser como um som, a morada/corpo como uma flauta e a prática musical através do jerokey (a dança) como técnica de afinação dessa flauta-indivíduo-veículo com as outras “flautas” e, conseqüentemente, com Tupã (o som do todo), pode-se vislumbrar a profundidade do entendimento dessas culturas pelo viés musical.

Outro aspecto que destacamos, transcende a noção de conteúdos, valores e cosmovisões para as metodologias de ensino, sendo que nas culturas ancestrais citadas a *experiência vivencial* norteia o ensino. Ou seja, o indivíduo que aprende está imerso num contexto amplo de estímulos que despertam toda a sua capacidade sensorial, além da intelectual. Nas aldeias guaranis, assim como em inúmeros contextos culturais tradicionais, as vivências em grupo, a relação com a natureza, o uso do corpo e o diálogo são formas onde a formação de cada indivíduo se estabelece. A reflexão a respeito de práticas educacionais que integrem esses aspectos pode estimular o desenvolvimento de novas metodologias para os contextos formais de ensino, onde os alunos estão presos ao estímulo fragmentado, ausente do corpo, da natureza e da cultura, e pode contribuir em situações de ensino de conteúdos vários, em diversas áreas de conhecimento.

Dialogando com o propósito estabelecido através das leis mencionadas, é possível avaliar que este estudo contribui para o entendimento de aspectos do povo brasileiro. Portanto, a proposta, nesse sentido, transcende o propósito de estudar um povo ou uma cultura com o intuito de identificar traços culturais que se relacionam com a origem de significativa parcela da população do Brasil, considerando tanto o aspecto biológico como a formação cultural.

Nas formações de educadores e jovens, a narração do Mito da Criação Tupi-Guarani (estratégia metodológica²⁶ recorrente no projeto *Ecos da Paulistânia*), despertou maior proximidade com a cosmovisão desse povo. E as canções guaranis permeavam essa narração no contexto das oficinas e apresentações, dando às narrativas tradicionais o tom das sonoridades indígenas.

II.3.1 Instituto Arapoty

Conforme narrado na introdução, nossa formação a respeito dos mitos e cantos indígenas que levamos para os espaços educacionais no projeto *Ecos da Paulistânia* foi decorrente, principalmente, da atuação no Instituto Arapoty. Segundo seus idealizadores, Kaká Werá e Elaine Silva²⁷, essa ONG tem como missão a difusão da história, da cultura e dos valores dos povos indígenas do Brasil. Suas atividades tiveram início em 1999, priorizando o desenvolvimento de ações ecossustentáveis em comunidades indígenas.

A instituição sempre teve duas sedes - uma rural e outra administrativa. A sede rural, localizada em Itapecerica da Serra/SP, inicialmente denominada *Aldeia do Saber Sagrado* e depois *Escola da Terra*, destinou-se a vivências frequentes com o escritor Kaká Werá, e ocasionais com representantes indígenas de várias etnias, recebendo estudantes e interessados do mundo todo. As vivências promoviam rodas de danças e músicas, troca de

²⁶ No capítulo III trataremos reflexões sobre essa estratégia metodológica.

²⁷ Atualmente secretária de Inclusão e Desenvolvimento Social de Itapecerica da Serra/SP, atua também como diretora da ONG Instituto Arapoty desde sua fundação, coordenando projetos culturais, educacionais e ambientais, produzindo seminários, exposições de arte, espetáculos de teatro e narração de histórias, com objetivo de difundir a cultura dos povos indígenas do Brasil.

saberes, narração de histórias, imersões na natureza local, além da construção de edificações inspiradas nas ocas de várias etnias indígenas e outras técnicas bio-sustentáveis.

A sede administrativa, entre os anos de 2001 e 2006, localizava-se no Centro de Estudos Japoneses da USP, em seguida mudou-se para a cidade de Itapeverica da Serra/SP. Nessa transição, o Arapoty começou a promover projetos culturais e educacionais, almejando formações para as demandas da Lei 11.645/08.

É nessa fase que os integrantes do Grupo Manuí, idealizadores do projeto *Ecos da Paulistânia*, iniciam sua participação em ações da instituição. Com o projeto “Fábulas de Iauaretê”, aprovado pelo Programa de Ação Cultural (ProAC) em 2007, percorremos um grande número de escolas, bibliotecas e teatros, contando histórias indígenas para crianças e ministrando formações para educadores. Posteriormente, o projeto “Ponto de Cultura Arapoty Cultural” foi aprovado pelo Ministério da Cultura (MinC); e, com Kaká Werá, Elaine Silva e Salomão Jovino da Silva²⁸, oferecemos formação para um grupo de jovens durante três anos. Baseado no Mito da Criação Kamaiurá, este trabalho culminou em uma montagem teatral denominada “Morená”, com texto de Kaká Werá e direção de Tatiana Zalla. Já em 2011, com o projeto Nhemonguatá aprovado pelo ProAC, gravamos um CD com histórias indígenas presentes no livro *As fabulosas fábulas de iauaretê*, também de Kaká Werá. Nessa ocasião pudemos lançar o CD junto com o autor e participar de eventos com lideranças da aldeia Guarani Mbyá, do Rio Silveira, em universidades, centros especializados e na aldeia. E com o projeto *Povo Dourado*, a fim de contar o Mito da Criação Tupi-Guarani, participamos da montagem de um espetáculo e de um documentário²⁹. Essa iniciativa foi possível por meio de uma parceria do Arapoty com a ONG Monte Azul e escolas antroposóficas da Alemanha e do Brasil, reunindo dezenas de jovens alemães e brasileiros das três instituições. O arranjo do espetáculo foi escrito por um

²⁸ Músico e doutor em História pela PUC/SP, pesquisa as sonoridades africanas, afro-brasileiras e ministrou no Ponto de Cultura “Arapoty Cultural” aulas sobre as histórias e a cultura de etnias africanas e suas influências na cultura brasileira.

²⁹ O POVO dourado somos todos nós. Direção e produção: Cecilia Engels, Daniela Perente e Felipe Kurc: Brasil, c2015. 1 DVD (70 min) color. Produzido por Plano Astral Filmes.

maestro alemão e inspirado pelo mito, reunindo instrumentos de orquestra, instrumentos indígenas de várias culturas, tambores das culturas afro-brasileiras e cantos da tradição guarani mbyá. Nessa experiência pudemos observar a significação que tal mito alcançou em contextos externos às aldeias, sendo que a identificação e a entrega de todos os envolvidos foi notória nas vivências de integração, nos ensaios e nas apresentações.



Figura 4. Espetáculo teatral Morená, com os alunos do Instituto Arapoty. Foto de André Dib.



Figura 5. Nhemonguatá, com o Grupo Manuí. Foto de Bruno Franques.



Figura 6. Vivências na Escola da Terra. Foto de Elaine Silva.



Figura 7. Vivência do projeto “Povo Dourado”, que narrou o Mito da Criação Tupi-Guarani. Foto de Sawara S. Santos.

II.3.2 Tradução de valores

Tendo em vista a atuação no Instituto Arapoty, foi possível transferir para as formações do projeto *Ecos da Paulistânia* experiências metodológicas e conteúdos das vivências realizadas. Destacamos, por exemplo, aquela que se refere à tradução dos textos musicais. Ao buscar referências para traduzir as músicas guaranis para alunos e educadores, sentimos a necessidade de falar também sobre a tradução de valores, sobre a diversidade de cosmovisões e de como cada povo se relaciona de maneira particular com sua expressão musical. Nas vivências do Arapoty, com Kaká Werá e representantes de aldeias, entendemos que ter a oportunidade de vivenciar cada melodia e cada palavra, entendendo seu significado e a maneira como essas culturas se relacionam com a música era mais importante que apenas aprender músicas.

Para tanto, destacamos nas formações aspectos da relação de povos tupi com a música, especialmente os guarani mbyá, tendo em vista diversas características destacadas nesse capítulo e outras como a relação dessa cultura com o som e sua maneira de entendê-lo, a prática diária dos cantos sagrados no cotidiano das aldeias, o envolvimento das

crianças nesses rituais diários e em apresentações, a função das apresentações para o reconhecimento dessas culturas e para tornar públicas as suas reivindicações, entre vários aspectos que pudessem aproximar jovens e educadores da importância da música nesses contextos.

Em um momento de nossa participação nos eventos do Arapoty, vivenciamos o processo de tradução das músicas para o português, com um representante da aldeia guarani mbyá, de Piraquara/PR. Verificamos a dificuldade e, ao mesmo tempo, a riqueza do processo quando Gildo Silva Popygua nos ensinava algumas palavras de sua língua, através das canções que ele havia sonhado.

Em outra situação, apresentando o projeto *Ecos da Paulistânia* no SESC Vila Mariana junto ao grupo Tembiguai, da aldeia guarani mbyá do Rio Silveira, Carlos Papa Mirim Poty³⁰ nos falou a respeito da tradução da palavra “sabedoria”. Segundo ele, essa palavra não tem uma correspondente para os guarani mbyá, e a palavra que identifica como mais próxima desse sentido é “arandu”, que poderia ser traduzida como “aquele que consegue sentir sua própria sombra”.

Tendo em vista que os textos das canções revelam simbolismos que dialogam com a cosmovisão de cada grupo que partilha práticas culturais, a tradução desses textos para pessoas externas a esse ambiente é enriquecedora quando realizada, não somente de forma literal, mas também possibilitando a transmissão e a tradução de valores. Por esse motivo, optamos por transcrever algumas traduções conforme foram narradas por seus “sonhadores”. Seguem dois exemplos de cantos que levamos para as formações no OCA e em Franco da Rocha:

Mita miri ovy a
Mita miri ovy a

Nhanderu miri oexavy
Nhanderu miri oexavy

³⁰ Filho do falecido Pajé Djodjokó. É cineasta, palestrante e documentarista. Registra por meio do seu trabalho os principais rituais, eventos, mitos e o cotidiano da aldeia Rio Silveira.

Tradução:

*A Criança pequena está feliz
A Criança pequena está feliz
pois sabe que enquanto brinca está sendo
observada/cuidada por seu Deus criança
pois sabe que enquanto brinca está sendo
observada/cuidada por seu Deus criança.*³¹

Gildo nos explicou que este cuidado não é de um deus que a observa de cima (como na visão católica), e sim de um deus criança que a observa de dentro:

Heia heia heia heia heia heia heia he
Heia heia heia heia heia heia heia he

Karai ru ete guara, Karai ru ete gua
Karai ru ete guara, Karai ru ete gua

Iacy ru ete guara, Iacy ru ete gua
Iacy ru ete guara, Iacy ru ete gua

Tupancy ru ete guara, Tupancy ru ete gua
Tupancy ru ete guara, Tupancy ru ete gua

Jakairá ru ete guara, Jakairá ru ete gua
Jakairá ru ete guara, Jakairá ru ete gua

Nhanderu tatá i guara, Nhanderu tatá i gua
Nhanderu tatá i guara, Nhanderu tatá i gua

Nhamandu ru ete guara, Nhamandu tatá i gua
Nhamandu ru ete guara, Nhamandu tatá i gua

Nhandecy ru ete guara, Nhandecy ru ete gua
Nhandecy ru ete guara, Nhandecy ru ete gua

Tradução:

*Senhor do Fogo, Pai Verdadeiro, seja aqui no círculo
Senhor do Fogo, Pai Verdadeiro, seja em meu interior*

*Senhora das Águas, Mãe Verdadeira, seja aqui no círculo
Senhora das Águas, seja em meu interior*

³¹ Cantiga sonhada por Gildo Silva Popygua, da Aldeia Araçai, de Piraquara/PR, traduzida pelo próprio autor em uma vivência para o aprendizado da língua tupi-guarani através das músicas.

*Senhora da Terra, seja aqui no círculo
Senhora da Terra, seja em meu interior*

*Senhor do Ar, seja aqui no círculo
Senhor do Ar, seja em meu interior*

*Sagrado Fogo do Coração Valoroso, seja aqui no círculo
Sagrado Fogo do Coração Valoroso, seja em meu interior*

*Sagrado Mistério, seja aqui no círculo
Sagrado Mistério, seja em meu interior*

*Sagrada Mãe, seja aqui no círculo
Sagrada Mãe, seja em meu interior*³²

Conforme relatamos anteriormente, o conhecimento de nossa formação linguística influenciada pelo léxico tupi³³ foi um dos aspectos da formação cultural do caipira que dialoga com o dia a dia dos participantes. Outro aspecto destacado foi o protagonismo das mães indígenas na formação dos mamelucos paulistas; esse ponto também estimulou amplo interesse nas formações e na prévia pesquisa artística do projeto que estamos analisando.

Mesmo com tantas diferenças, a aproximação foi inevitável e, como as caravelas traziam apenas homens, a índia da nação tupi tornou-se a principal geratriz dos primeiros mamelucos paulistas. A grande mãe, as tataravós de tantos de nós, laçada, violentada, e amada talvez. Afastada do seu povo, criadora de um povo novo, nova nação. Nascida do seu ventre vermelho em brasa. (ZALLA, 2012)

³² Cantiga sonhada por Kaká Werá, tradução enviada pelo próprio autor.

³³ Ver item II.2.3



Darcy Ribeiro, no documentário *O Povo Brasileiro*, conta sobre a concepção de uma cultura própria, gerada no ventre das mães indígenas que protagonizaram a gestação de um povo novo:

Aqueles paulistas cercados de mulheres indígenas, prenhando essas mulheres, criaram uma massa crescente de mamelucos que fizeram as bandeiras. Então essa gente andeja criou uma cultura própria falando Tupi, como já disse várias vezes.³⁴

³⁴ Transcrição extraída do vídeo *Brasil Caipira*, capítulo 7 do documentário *O Povo Brasileiro*, produzido pela TV Cultura. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kv_jpWk4cok>, acessado em: 09 jun. 2016.

Nesse projeto, priorizamos disseminar a ideia de que os conteúdos e práticas se prestavam ao objetivo de conhecer melhor, por meio da formação musical, aspectos de nossa formação linguística, de nossa corporalidade, de nossa cosmovisão, entre diversos aspectos que nos foram negligenciados no ensino formal, ou, ao menos, que não foram abordados com a devida atenção, tendo em vista a ampla influência da cultura tupi em nossa formação, assim como de outras matrizes culturais que serão abordadas nesta dissertação.

As cantigas tupis-guaranis cantadas nas oficinas e apresentações foram aprendidas por meio do contato com representantes de diversas aldeias Mbyás, do Paraná e São Paulo, e com o escritor Kaká Werá. Muitas foram sonhadas, e esse foi mais um aspecto que, nas oficinas, nortearam a reflexão sobre as diferentes formas de criação musical. O fato do sonhador se entender como um mensageiro é um dos fundamentos que justificam uma relação de autoria coletiva ou do fato de o compositor ser, na verdade, um mensageiro de Nhanderu³⁵:

O canto ou a reza do pajé não são só seus, são da comunidade que participa ativamente de todos os ritos. Dessa maneira, o conceito de *performance* erigido por Zumthor em seu livro “Leitura, Performance, Recepção” (2007), pode se ver confirmado nos rituais dos índios Guarani, nos quais o pajé, figura central da performance, irá conduzi-la do início ao final. Porém, ele não a executa sozinho: a sua reza é acompanhada pelo canto dos homens e das mulheres, pelo som de seus instrumentos e pelos seus passos de dança ritmados. Ou seja, ocorre, isto sim, uma *performance comunitária*, onde todos participam com igual importância do momento ritual e performático. Há casos até, em que as próprias crianças da aldeia são incluídas no ritual. Além disso, o ritual não é somente um momento lúdico [...], mas é acima de tudo uma celebração religiosa onde homens e mulheres buscam pela sua ascensão espiritual, saindo do tempo-espaço da Queda, da terra “má”, para entrar no tempo-espaço do “Paraíso”, da “Terra sem Males”. (JAHN, 2011, p.143)

³⁵ Nosso Deus ou Nosso Pai, na língua tupi-guarani.

Ouvimos de representantes das comunidades tradicionais e estudiosos que no momento em que o sonhador leva as letras e melodias para a Opy³⁶, a música se torna uma criação coletiva.

Isso acontece porque as canções, de acordo com a cultura guarani *Mbya*, são reveladas através de sonhos a diferentes pessoas, a depender do seu cumprimento às exigências feitas por *Nhanderu*, tais como restrições alimentares, abstinência sexual, e mesmo exigências de comportamento. Sendo assim, não há um compositor para determinada canção, mas há aquele a quem esta lhe foi revelada, e cabe àquele que a recebe apenas escutar a música como se ela já existisse em outro lugar (MONTARDO apud FRAGOSO, 2015, p. 26,27).

Destacamos mais uma cantiga que integrou as formações:

Nhanderu Tenondé oikua amawy
 Nhamandu Jexaka reae
 Oguero porandu
 Jaguata água mombyry

Tradução:

*Nosso Deus, o primeiro
 Com sua sabedoria e
 Com os raios do Sol nos ilumina
 Para caminharmos longe.*³⁷

A prática musical com o repertório guarani mbyá, as dinâmicas de narração de histórias e exposições teóricas relacionadas ao tema foram o ponto de partida para todas as formações com jovens, crianças e educadores. Além do canto e da dança, os participantes tocaram violões, maracás e tambores. Levamos também a rabeca para apresentar sua sonoridade e, no caso do Projeto OCA, esse repertório integrou as aulas de violino e coral em alguns momentos. Em algumas oficinas, apresentamos vídeos produzidos pelo cineasta Carlos Papa Mirim Poty, para contextualizar essa referência musical e para demonstrar

³⁶ Casa de reza.

³⁷ Tradução CD Nhamandu Werá – Brilho do Sol.

como os integrantes daquela comunidade utilizam os recursos tecnológicos para difusão de seus valores.



Figuras 8. Oficina de músicas guarani mbyá no Projeto OCA. Imagens extraídas de vídeo.



Figura 9. Oficina de músicas guarani mbyá para alunos e educadores de Franco da Rocha/SP. Foto de Rosimeire dos Santos.



Figura 10. Alunos do Projeto OCA apresentando mito e músicas guarani mbyá no Museu de Arte Sacra dos Jesuítas em Embu das Artes/SP. Foto de Valéria Castilho.



Figuras 11. Alunos do Projeto OCA apresentando mito e músicas guarani mbyá no Museu de Arte Sacra dos Jesuítas em Embu das Artes/SP. Fotos de Valéria Castilho.



Figuras 12. Apresentação musical do projeto *Ecos da Paulistânia*, no SESC Vila Mariana, com a participação do grupo Tembiquai da aldeia guarani mbyá do Rio Silveira. Foto de Rodolfo Schian.



Figura 13. Apresentação musical do projeto *Ecos da Paulistânia*, no SESC Vila Mariana, com a participação do grupo Tembiguaí da aldeia guarani mbyá do Rio Silveira. Foto de Rodolfo Schian.

II.4 Folia de Reis

Como o objetivo de agregar às formações algumas contribuições da matriz lusa para formação cultural caipira, sem perder de vista o enfoque nas interações entre os troncos culturais formadores desta cultura, propusemos a criação de uma Folia de Reis no Projeto OCA. A vivência dessa manifestação cultural, assim como as análises e práticas pedagógicas relativas a essa temática, se atribuem apenas à formação de jovens no Projeto OCA, sendo que não houve tempo de aplicá-las nas formações de educadores em Franco da Rocha.

II.4.1 Herança portuguesa



Brandão (1985), investigando possíveis origens da Folia de Reis no Brasil, descreve um contexto de interação entre algumas etnias indígenas e os portugueses, no início do processo de colonização. Destacamos, no relato do autor, o caráter sincrético do processo de ressignificação das formas de culto e celebração presentes na cultura popular e o fato de os dramas litúrgicos serem traduzidos para a língua geral³⁸. Apesar de a Folia de Reis referenciar a matriz lusa em nosso planejamento para as formações, em diversos momentos evidenciamos as dinâmicas de interação cultural que marcaram a formação da cultura caipira.

³⁸ Ver item II.2.3.

Há indícios de que no Brasil o culto popular à figura dos “Três Reis do Oriente” é quase tão antigo quanto o dos padroeiros dos primeiros conquistadores. Os missionários jesuítas costumavam catequizar os índios com o recurso de autos e dramas litúrgicos, que faziam traduzir inclusive para a “**língua geral**”, falada em quase toda a Colônia. De novo e com a liberdade que os interesses da empresa conversionista torna necessária, índios e brancos e mais os negros escravos tempos depois, cantam, representam e dançam durante as festas, dentro das igrejas e nas procissões³⁹ [...] O cerimonial de recepção a pessoas ilustres, quando elas visitam as reduções indígenas dos missionários, possui procissões e cantos com danças. O teatro litúrgico e catequético de José de Anchieta inclui seqüências muito semelhantes às dos momentos de chegada das Folias de Reis nas casas de camponeses do interior do Brasil, hoje. Com a passagem dos anos de conquista colonizadora para os do franco estabelecimento da empresa colonialista, os rituais de catequese de índios misturam-se com os que os habitantes brancos, mulatos e negros das cidades e dos sertões incorporam aos seus festejos a santos padroeiros. (p. 101,102, grifos nossos)

O autor narra, nesse estudo, processos de transição entre práticas católicas que celebravam as histórias bíblicas por meio de autos e cantorias, assumindo no seio da igreja danças e formas de cultos populares em Portugal e no Brasil. Essas práticas, ao longo da história, alternaram momentos de interação e de proibição nos dois países, em diversos contextos históricos.

Houve um tempo em que por toda a parte se dançava e cantava alegremente dentro dos templos, diante dos altares cristãos. Houve um tempo que aqui no Brasil padres e freiras davam as mãos ao que ao tempo se nomeava como “o populacho” e todos cantavam e dançavam dentro da igreja. Em parte por isso, provavelmente ritos coletivos depois expulsos para as ruas e para a roça são chamados “Folia” e os seus devotos, “foliões”. (1985, p. 98)

Fragmentos de autos que ocorriam nos templos da Idade Média europeia, especialmente os celebrados na festa da Epifania, 12 dias após o Natal, teriam permanecido nos cultos populares. “Apesar da proibição pelo alto clero e pela coroa em 1431, os cultos com dança continuam até a época da descoberta da América.” (CASSIANO, 1998, p.

³⁹ Brandão referencia o uso catequético de teatro com canto e dança no estudo de Yara Moreyra. Sugere ainda, outras duas referências: *Estudo Introdutório*, escrito para o livro *Teatro de Anchieta*, por Armando Cardoso (Ed. Loyola, S. Paulo, 1977) e as *Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil*, de Serafim Leite (Comissão do IV Centenário, S. Paulo, 1956).

47,48). No Brasil, ao contar a respeito da proibição das danças e cantos dentro das igrejas, Brandão sugere que fragmentos dessa expressão artística com vínculos religiosos se preservaram em grupos populares de foliões. Sugere também, quanto às folias brasileiras, possíveis heranças dos dramas litúrgicos difundidos na Península Ibérica durante a Idade Média.

Estes autos popularizados e nem sempre escritos por sacerdotes eram compostos basicamente de pequenos diálogos ingênuos entremeados de cantos, os “vilancicos”. Esses cantos desaparecem aos poucos dos autos eruditos do Natal. No entanto, caídos no domínio do imaginário popular, aí se difundem e preservam. Alguns anos mais tarde serão provavelmente a base dos “cantorios” das Folias de Reis brasileiras. (1985, p. 101)

Sem dúvida, uma das tradições populares mais presentes na Paulistânia, a Folia de Reis também é uma das manifestações que revela grande variedade de formas musicais, danças e maneiras de elaborar sua ritualística.

Dentre todas, as Folias de Reis são a viagem ritual mais difundida no Brasil e a mais rica de ritos e crenças próprias. Os devotos e promesseiros saem na noite de Natal ou na do Ano Novo e percorre (sic) um território de estradas e casas pré-determinado, até a tarde do dia 6 de janeiro, a “Festa dos Três Reis Santos”, no imaginário popular. É muito difícil calcular o número de grupos de foliões “em jornada” pela beira das cidades e pelos campos, no Brasil, durante esses dias. Difícil haver um município ou povoado, pelo menos em Minas Gerais e em Goiás, assim como em inúmeras regiões da Bahia, de Mato Grosso, de São Paulo e do Paraná, onde não haja pelo menos um, às vezes alguns “ternos de Folia de Reis” no exercício devoto de “cumprir a missão”. (1985, p. 98)⁴⁰

Com o êxodo rural ocorrido nas últimas décadas, foliões de toda Paulistânia migraram para os centros urbanos e, com o tempo, sentiram a necessidade de cultivar seus valores e perpetuar características do seu modo de vida tradicional em sua nova realidade. Nessa interação contemporânea, muitas folias renasceram e estão renascendo em cidades do interior e nas capitais, com novas formas de celebração e interação com os devotos de Santos Reis e apreciadores da música caipira. É nesse contexto que nasce a Cia. de Reis São Lucas, de Limeira/SP - grupo que participou do CD *Ecos da Paulistânia* e que referencia as formações propostas em relação a essa temática.

⁴⁰ Vale ressaltar que as Folias do Divino também figuram entre as mais difundidas nas regiões citadas e que as Folias de Reis - apesar de atraírem mais devotos e grupos a cada ano - não estão presentes na maioria das cidades das regiões citadas.

II.4.2 Cia. de Reis São Lucas

Alguns artistas que conceberam o projeto *Ecos da Paulistânia* integram a Cia. de Reis São Lucas. Esse grupo de folia promove o “giro”⁴¹ na cidade e região há doze anos. Iniciado, como muitas folias, através de uma promessa para os “Santos Reis”, a folia, liderada pelo mestre Wilsom Cerqueira, atraiu foliões de vários estados, que moram em Limeira e que, antes, integravam outros grupos nas cidades de onde vieram. Segundo Wilsom:

[...] para formar o grupo de cantores e tocadores, identificamos pessoas do Paraná, de Minas Gerais, Bahia, que traziam consigo a folia de reis na memória e qual uma brasa que ao retirar as cinzas, ela estava lá acesa para aquecer de novo os corações e mentes daqueles que amam esta manifestação cultural.⁴²

Assim, essa companhia de reis acabou estabelecendo um diálogo de sotaques e referências que foram reconstruídas e ressignificadas através da criação artística dos compositores que integram o grupo. No decorrer da sua história, a folia atraiu artistas da cidade, especialmente músicos que pesquisam a cultura popular e trabalham com educação musical e formação de educadores.

Nesse contexto contemporâneo, a interação entre os foliões com diversas referências dessa manifestação cultural, entre artistas que pesquisam e compõem inspirados nesse universo cultural, além da convivência com novas realidades dentro do contexto urbano, revela nessa folia características particulares em seu ritmo, sua temática e suas formas de celebrar os “Santos Reis”.

Seu giro é realizado anualmente através de uma carreata que percorre a cidade e a região, desde o fim de novembro até o meio de janeiro. Após 12 anos de giro, o grupo participa de outros eventos que visam a divulgar e valorizar essa tradição. E a festa, nos últimos anos, foi oficializada e se tornou um evento que atrai centenas de pessoas,

⁴¹ Os foliões denominam como giro o roteiro de casas que percorrem até o dia de Santos Reis.

⁴² Comunicação pessoal de Wilsom Cerqueira, em 13 de julho de 2016, recebida por correio eletrônico.

interagindo com o calendário cultural e com os espaços oficiais do contexto urbano onde atua, como relata seu mestre:

Durante os meses de outubro e novembro são agendadas as visitas às cidades e residências dos devotos de Santos Reis, organizando assim o percurso da Cia. de Reis que iniciar-se-á este ano no dia 14/12/2016 com encerramento no dia 14/01/2017.

Em todas as casas e comunidades as pessoas fazem sua oferta em dinheiro ou donativos, que servirá para realizar a festa para todos os devotos.

A Cia. de Reis São Lucas no ano de 2006 foi convidada para representar o Brasil em uma sessão solene na Assembléia Legislativa que homenageava os Países que realizaram o Fórum Social Mundial e a cultura dos seus povos.

No ano de 2010 a Câmara Municipal de Limeira, aprovou o projeto de lei incluindo a Companhia de Santos Reis no calendário oficial do Município, de responsabilidade da Secretaria da cultura.

Esta Cia. de Reis visitou no ano passado (2015/2016) 113 residências e 04 cidades da nossa região.⁴³

As composições criadas por integrantes do grupo narram histórias bíblicas e descrevem momentos fundamentais da ritualística traçada pela folia, dentre eles o pedido de licença para a dona da casa, o agradecimento à oferta⁴⁴ e à mesa de quitutes oferecida aos foliões. Canta-se também para um falecido recente, para uma criança que está chegando, para a saúde de um ente querido, dentre outras temáticas que os donos da casa e seus convidados solicitam ao mestre.

Além das canções autorais, cantigas tradicionais e outras de grandes compositores da MPB e da música caipira formam o repertório da companhia. O mestre acessa cada uma

⁴³ Comunicação pessoal de Wilsom Cerqueira, em 13 de julho de 2016, recebida por correio eletrônico.

⁴⁴ Tradicionalmente, em contextos rurais, em cada casa onde a folia canta, oferta-se um porco, um boi, galinhas ou alguns sacos de milho, feijão, enfim, o que a terra prover na época do giro. Essas ofertas se destinam às festas de Santos Reis que ocorrem no dia 06 de janeiro ou próximo a essa data, dependendo do calendário do grupo. No giro da Cia. de São Lucas, assim como em outras folias urbanas contemporâneas, na maioria das vezes, oferta-se dinheiro para o mesmo objetivo, o que não exclui a possibilidade da oferta no modo tradicional.

dessas canções de acordo com os pedidos e com as demandas do giro e, muitas vezes, ele improvisa sobre novas temáticas que aparecem em cada casa.

Vale ressaltar também que, após os momentos devocionais, a Companhia de Reis promove em algumas casas, geralmente na última, uma cantoria com repertório de músicas caipiras, incluindo canções autorais de integrantes do grupo. Esse momento também é enriquecedor para a valorização de uma diversidade musical que não está circulando nas mídias e que, nesse contexto, reafirma os valores que os participantes querem propagar. É notório que, tanto nos momentos de devoção quanto nos de descontração, a companhia desperta o interesse de jovens e crianças presentes nas casas para um vasto repertório musical que dialoga com a cultura e a história dos seus antepassados em muitos aspectos.



Figura 14. Apresentação musical do projeto *Ecos da Paulistânia* com a Cia. de Reis São Lucas na Praça do SESC Pinheiros, dia do 463º aniversário da cidade de São Paulo. Foto de Bruno Franques.

II.4.3 Folia de Reis no Projeto OCA



Figura 15. Máscara do Bastião e Bandeira da Folia de Reis (batizada de “Luz Dourada”) do Projeto OCA, feita pelos alunos junto com a professora Monica Alvarenga. Foto de Leandro Pfeifer.

O repertório da Cia. de Reis São Lucas, especialmente o trabalho autoral, integrou o projeto *Ecos da Paulistânia* desde a gravação do CD até as vivências com os jovens.

Nas oficinas do Projeto OCA, além desse repertório, foram narradas as vivências que tivemos como foliões, algumas histórias que integram o imaginário de quem canta a folia e, para contextualizar outras referências, foram exibidos documentários de alguns grupos tradicionais. Nessas vivências, muitas vezes, separamos o grupo para aprofundar o aprendizado prévio de violão e percussão realizado em oficinas paralelas, direcionadas para o estudo de técnicas de cada instrumento.



Figura 16. Músicos do projeto *Ecos da Paulistânia* e alunos do Projeto OCA tocando violão na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em frente ao Museu de Arte Sacra dos Jesuítas. Foto de Valéria Castilho.

Durante o processo de formação no OCA, as oficinas do projeto *Ecos da Paulistânia*, conforme já relatamos, tornaram-se eletivas, e as atividades foram direcionadas para os estudos relatados aqui. Porém, o projeto interagiu e contou com a colaboração de toda a equipe de oficinairos da instituição, além das coordenações geral e pedagógica. No caso da folia, essa integração foi intensa; contamos com as aulas de coral do professor Flávio Fachini para ensaio do canto e, para pequenas intervenções de violino, os arranjos de folia também foram trabalhados nas aulas do professor William Prates Lima.

Em relação a outras linguagens, chapéus, bandeiras, estandartes, bonecos, entre outros adereços, foram confeccionados pelos alunos com a professora Monica Alvarenga nas aulas de pintura. As temáticas abordadas nas oficinas também refletiram nas aulas de pintura e cerâmica com a professora Rosane Soares, através da produção de quadros e objetos em cerâmicas.



Figura 17. Quadros pintados por alunos do Projeto OCA durante aulas da professora Monica Alvarenga, inspirados no projeto *Ecos da Paulistânia* e em lendas da cultura popular brasileira. Foto de Leandro Pfeifer.



Figura 18. Tambus e candongueiros⁴⁵ de jongo na aula de cerâmica da professora Rosane Soares. Foto de Leandro Pfeifer.

Para os foliões, a origem da folia não está referenciada nas questões históricas apresentadas no item II.4.1. A primeira companhia de reis é formada, segundo os devotos, pelos próprios Reis Magos que, para anunciar a chegada do menino Jesus, assim, saíram

⁴⁵ Os tambores do jongo são denominados tambu (maior e mais grave) e candongueiro (menor e mais agudo).

pelo mundo contando e cantando suas histórias. Os foliões se sentem pertencentes a uma linha sucessória de grupos de cantadores que anunciam a “boa nova” desde o nascimento de Jesus Cristo. Inspirados nos relatos dos integrantes de Limeira, propusemos as narrações de histórias para as apresentações do Projeto OCA em escolas e eventos. Segue um trecho:

Há muitos anos em Belém da Judéia, Maria dava luz a um menino, e seu nome era Jesus. Os três Reis Magos vindos do oriente e guiados por uma estrela, ali estavam para adorá-lo. Logo em seguida partiram para anunciar e revelar Deus ao mundo: Eis a primeira Companhia de Reis! (CERQUEIRA, 2012)

A escolha das funções exercidas pelos alunos nos contextos de apresentação era pautada pelas afinidades, sendo que eram estimulados a experimentar todas as linguagens. Dessa forma, em cada manifestação cultural tínhamos os narradores, os dançarinos, os músicos (violão, percussão e cantores) - a folia foi um dos momentos em que todas essas funções foram contempladas.

Observamos um aluno estimulando o outro ao aprendizado de várias linguagens. Se, em um momento, um aluno queria tocar percussão, ao ver o amigo narrando ou dançando, seu desejo se ampliava às outras possibilidades. Assim, era perceptível que, de diferentes maneiras, os alunos eram estimulados a experimentar todos os papéis, gerando um trânsito positivo na folia.

Outro fator de destaque na folia foi a presença do palhaço, o Bastião, que segundo Cassiano:

[...] representa os soldados de Heródes que foram enviados para seguir os três Reis Magos e se converteram. Então passaram a usar as máscaras para não serem reconhecidos e também para divertir o povo e atrair a atenção dos outros soldados, facilitando assim a fuga da Família Santa para o Egito. (1998, p. 72)

Atribuição comum em várias folias de contexto tradicional que conhecemos, estudamos, e também na Cia. de Reis de São Lucas, esse personagem congrega várias funções: a de receber as ofertas, declamando versos aos donos da casa e seus convidados;

animar o povo para as brincadeiras propostas; entre outras funções, a depender do contexto, grupo e região.

No caso da formação, sugerimos esse papel a alguns alunos que não se enquadravam nas funções musicais, na dança ou narração. Não se tratava de “empurrá-los para o que sobrou”, muito pelo contrário, nossa intenção era dar extrema liberdade para quem estivesse representando esse importante personagem, que se esconde atrás de uma máscara, para ver como reagiriam. O palhaço “Bastião”, dentre as funções relatadas, também pode ser justamente aquele que subverte a ordem das coisas. Entretanto, foi visível o desconforto de alunos menos disciplinados quando expostos à extrema liberdade. No fim, para nossa surpresa, não houve muitos jovens que se firmaram nesse papel, e, aqueles que assumiam, eram tomados pela timidez, apesar da máscara.

Ao relatar histórias, mostrar vídeos sobre o giro e as festas da folia para os alunos, procuramos demonstrar valores fundamentais presentes nessa manifestação, destacando cada momento do ritual, conforme descrevemos no item II.4.2.

Iniciando as apresentações da folia com os pedidos de licença, evidenciamos durante os ensaios as intensas trocas culturais observadas nas casas que pudemos acompanhar, como foliões do grupo de Limeira, onde, além da celebração relacionada à fé dos participantes, é notória a celebração da música caipira, do gosto pelos timbres das sanfonas, das violas caipiras, das vozes e percussões da folia.

Boa noite meu senhor, chegou a nossa folia.
Santos reis veio de longe visitar essa família.
Olarilarai, olarilarai, visitar essa família ê.

Deus nos Salve a Casa Santa onde mora o rei Jesus
Vem pra salvar seu povo foi pregado numa cruz

Os três reis do Oriente nesse lar estão chegando
Vêm fazer uma visita para quem está morando

Meu senhor dono da casa vem beijar nossa bandeira
E trazer o Deus menino pra sua família inteira

Com as bênçãos do céu descendo pro seu lar
abençoar

Viva os três reis do oriente Deus menino no altar

Já louvemos esse lar e sua família inteira
Se quiser pode passar na sua casa a bandeira

Pode passar a bandeira mas devolva ela também
Temos que seguir viagem com destino a Belém.⁴⁶

Na maioria das casas que a Cia. de Reis São Lucas visita, moram pessoas que vieram de contextos rurais onde viviam intensamente celebrações festivas, de ordem profana e religiosa, como essa. Receber a folia, dentre vários sentimentos, desperta a saudade e a vontade de reviver as músicas, os causos, de reavivar uma identidade cultural que, comumente, não permeia o dia a dia com a recorrência que gostariam, sendo que, na roça, conforme muitos relatos, essa vivência era diária, ou, no mínimo, semanal. Por isso, como relatamos, a folia também promove, após o cantos para os Santos Reis, uma roda de cantoria e danças onde todos podem cantar ou pedir as suas modas preferidas.

Destacamos também, do repertório dos alunos, músicas que narram a gratidão aos alimentos e a intenção de abençoar as casas visitadas.

Nessa hora de alegria, santos reis chegou
louvando.
E a casa desses devotos ele vem abençoando.
E a casa desses devotos ele vem abençoando.

Que tenha paz e saúde quem aqui está morando.
Se alguém estiver doente pela fé vai se curando.
Se alguém estiver doente pela fé vai se curando.

E agora peço licença o instrumento eu vou
parando.
Nós vamos se alimentar do que estão nos
ofertando.
Nós vamos se alimentar do que estão nos
ofertando.⁴⁷

E ressaltamos a temática central dos giros e festas de reis na cantoria que narra a história que fundamenta o imaginário do folião e dá sentido à sua peregrinação, - a visita

⁴⁶ Composição do seu Pedro Pirane, da Cia. de Reis São Lucas.

⁴⁷ Idem.

dos Reis Magos ao Deus menino. Talvez um dos únicos elementos que unificam essa manifestação, tendo em vista a variedade de formas musicais, estruturais, estéticas, enfim, a grande diversidade de sotaques de folia:

Os três Reis quando souberam que era nascido o Messias.
Saíram do oriente todos três em companhia.

Neste dia, neste dia, neste dia Com alegria, com
alegria, com alegria. Lá no céu os anjos cantam ó Maria
virgem pura, ó Maria virgem pura.

E seguindo a estrela guia rumo à gruta de Belém;
Pra louvar o Deus menino que nasceu pro nosso bem.

E chegando a estrebaria, em Belém de Nazaré
Encontraram o Deus menino com Maria e José.

Belchior o Rei da Núbia, trouxe ouro de presente
Pra louvar o Deus menino, deixando todos contentes.

Baltazar da Etiópia, mostrando amor intenso
De presente pra Jesus ele ofereceu incenso.

E Gaspar o Rei de Tarso, o mais jovem ali presente
Trouxe Mirra ao Deus menino pra louvá-lo eternamente.

Voltando pra suas terras cumprindo sua missão
Revelando Deus ao mundo eis a nossa devoção.

Companhia de São Lucas deseja a todos vocês
Muita paz, prosperidade e viva os nossos Santos Reis.⁴⁸



Figura 19. Folia de Reis com alunos do Projeto OCA, no Pateo do Collegio. Foto de Valéria Castilho.

⁴⁸ Composição do seu Wilsom Cerqueira, da Cia. de Reis São Lucas.



Figura 20. Folia de Reis com alunos do Projeto OCA, na Festa do Rosário do Museu de Arte Sacra dos Jesuítas, Embu das Artes/SP. Foto de Valéria Castilho.



Figura 21. Folia de Reis com alunos do Projeto OCA, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, Embu das Artes/SP. Foto de Valéria Castilho.

II.5 Africanidades



Seguindo a intenção primordial de renovar, ampliar e reconstruir referenciais em contextos de formação, a respeito das culturas que se encontraram na área cultural caipira, outro foco nas estratégias educacionais escolhidas foi a vivência de manifestações afro-brasileiras do sudeste. Para tanto, priorizamos o jongo e a congada, assim como algumas histórias que ampliam o entendimento de aspectos da presença africana na Paulistânia.

Entendendo que as manifestações culturais ocupam claramente um espaço de resistência cultural, identificamos que, no contexto contemporâneo, os grupos tradicionais vêm ampliando sua ação e sua abrangência.

Inicialmente voltados às comunidades onde residem, a ação desses grupos que reafirmam e reconstróem suas múltiplas identidades africanas se expande em contextos contemporâneos através da atuação em espaços culturais e educacionais, assim como na recepção de um público cada vez maior e diverso em seus eventos. Essa atuação renovada, aliada à manutenção de uma dinâmica cíclica de festejos e celebrações, tenta suprir o vazio promovido pelos meios oficiais de formação educacional relativo às africanidades.

Por outro lado, vale destacar a movimentação de artistas e pesquisadores, nas últimas décadas, para imersões em comunidades tradicionais e a promoção de eventos para receber mestres notórios e grupos de cultura popular. Nesse sentido, em relação ao objeto proposto para este capítulo, gostaríamos de destacar o trabalho de Rosângela Macedo no Grupo Sambaqui.

Rosângela iniciou seu contato com as culturas populares do Sudeste quando integrou o grupo *Cachuera!*, de 1996 a 2002. Hoje também uma associação cultural, o *Cachuera!* teve sua primeira semente em 1998, “a partir de um grupo formado pelo músico e etnomusicólogo Paulo Dias e seus alunos do CoralUSP”⁴⁹. A instituição *Cachuera!* é também um espaço cultural onde circulam grupos, pesquisadores, artistas e brincantes. Inúmeros interessados em vivenciar e pesquisar as culturas do Sudeste têm nesse local uma referência devido à sua agenda de eventos e seu acervo de áudio, vídeo e bibliografia focados nessa temática. A instituição promove, ainda, gravações em campo e em estúdio próprio.

No período em que esteve no *Cachuera!*, Rosângela iniciou contatos recorrentes com grupos de cultura popular através de imersões nas comunidades. Foi uma intensa relação de aprendizado, que deu frutos, quando, em 2002, fundou o Grupo Sambaqui. Coordenando esse novo trabalho, se dedicou à difusão e ao estudo do samba de bumbo e, com o tempo, abarcando o jongo, o congado, o moçambique e o batuque de umbigada.

O Sambaqui, desde então, promove eventos, em sua sede, conectados com as formas cíclicas e tradicionais de levantamento de mastro, entre outras demandas que essas

⁴⁹ Disponível em: <http://www.cachuera.org.br>, acessado em: 08 jul. 2016.

manifestações contemplam para suas louvações e comemorações. Promove também oficinas ministradas pelos integrantes do grupo ou por mestres e integrantes dos grupos tradicionais que referenciam seu trabalho. As atividades do grupo congregam artistas, educadores interessados na temática e moradores, de todas as faixas etárias, do entorno de sua sede, hoje localizada na Vila Guarani, na região da Brasilândia, na capital de São Paulo. Algumas ações são viabilizadas através de projetos culturais contemplados em leis de incentivo, porém a maioria ocorre de forma voluntária ou independente de patrocínios.

Em relação ao jongo e ao congado, a artista e educadora destaca duas referências que fundamentaram o seu aprendizado nessas tradições e, conseqüentemente, as vivências que coordenou nas formações do projeto *Ecos*: o jongo da comunidade de Tamandaré, em Guaratinguetá/SP, e a Congada da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis/MG.

Desde os tempos do *Cachuera!*, Rosângela e também Daniel Reverendo eram os integrantes que se destacavam como compositores inspirados. Quem transita nos ambientes dessas manifestações sabe que são raros os artistas não pertencentes às comunidades tradicionais que compõem pontos de jongo ou de congada. Mesmo nas comunidades, não são muitos os que conseguem emplacar novas criações musicais a um repertório formado de geração em geração e repleto de fundamentos que apenas quem integra o seio daquela organização cultural compreende. Rosângela me relatou uma grata surpresa ao saber que a toada que compôs, e que integra o CD *Ecos da Paulistânia*, não só estava presente no repertório da Irmandade de Justinópolis, como havia tido um respaldo positivo dos mestres congadeiros quanto à coerência de sua inspiração com os fundamentos daquela comunidade. Segue a letra da referida toada:

Lá no fundo do mar tem tesouro lelé
 Marujo da rainha é quem vai lá buscar
 Eu entrei na corrente, também tô no fundo lelé
 Tô penerando areia no fundo do mar.⁵⁰

⁵⁰ Composição de Rosângela Macedo, gravada no CD *Ecos da Paulistânia*.

Narramos um trecho da história dessa artista a fim de contextualizar os caminhos traçados para os conteúdos a serem vivenciados nas formações com os jovens e educadores. Como integrante do projeto *Ecos da Paulistânia*, Rosângela foi autora dos jongs e congadas que integram o CD. A compositora, conforme citado, também ministrou as oficinas junto com os integrantes do Grupo Manuí⁵¹ e, nessas oportunidades, agregou algumas de suas criações ao repertório aprendido nas comunidades.

Inspirados e referenciados pelo trabalho dos grupos tradicionais e dos grupos que divulgam as culturas populares do Sudeste citados aqui, traçamos estratégias que se mostraram fundamentais para a introdução desses conteúdos musicais nas formações.

II.5.1 Presença banto

Conforme narrado, vivenciamos com alunos e educadores vários batuques do Sudeste, especialmente alguns sotaques de jongo e congada com suas danças de roda, cortejos e musicalidade, moldados a partir da interação de culturas africanas, especialmente etnias do tronco linguístico banto, com portugueses, indígenas e mamelucos.

Localizando no rumo da história, tendo em vista a área cultural analisada, a presença das matrizes africanas na região paulistânica não foi tão intensa no início do caldeamento cultural entre povos europeus e indígenas (especialmente os do tronco tupi e portugueses). Ellis Junior argumenta:

Como já vimos no nosso trabalho referente ao seiscentismo, durante os dois primeiros séculos o negro não apareceu no Planalto, senão em casos esporádicos. A documentação a esse respeito é abundante. Os motivos disso eram de natureza absoluta e imperativa. Podemos resumir esses motivos causais em três:

- a) A única fonte de renda econômica da região Planaltina era o apresamento do índio, que escravizado, era exportado para o nordeste açucareiro [...] A região paulistânica não iria importar mercadoria idêntica e congênera à que a sua única indústria econômica produzia.
- b) O habitante do Planalto não possuía poder aquisitivo para comprar uma mercadoria cara, como era a africana [...]

⁵¹ Ver citação 8

- c) A parte cultivada do Planalto era muito pequena [...] mínima atividade agrícola, para efeito único de consumo local [...] (1948, p. 52,55)

A presença do negro nas bandeiras é ocasional, segundo Bastide e Fernandes, até a descoberta das minas de ouro:

É pelos fins do século XVII, com a localização das minas auríferas pelos paulistas, que começa a se formar o primeiro fluxo regular e apreciável de escravos negros para essas regiões. Então, o negro deixa de ser um membro ocasional das bandeiras para tornar-se uma de suas molas essenciais e o principal agente nos trabalhos de mineração. (2008, p. 31)

Até então marcada culturalmente pelos encontros e desencontros entre as etnias presentes nos séculos XVI e XVII, a Paulistânia recebia de forma massiva a presença banto nos séculos XVIII e XIX, agregando a riqueza cultural africana no processo de formação da cultura caipira.

Os bantos pertencentes a várias etnias do Congo, Angola e Moçambique moveram, desde o século XVII, os engenhos de açúcar do Nordeste, no XVIII extraíram ouro e diamantes das Minas Gerais e no XIX plantaram e colheram no Sudeste o tão apreciado café. (DIAS, 2001, p. 7)

Identificando, através da pesquisa, manifestações da cultura popular afro-brasileira que foram moldadas ou fortalecidas em contextos relevantes para o roteiro histórico proposto nesse trabalho artístico e educacional, destacamos o jongo, para o ciclo do café; e a congada, para o ciclo do ouro. Também pautamos essa escolha na intensa atuação de grupos tradicionais, em contextos contemporâneos em que essas expressões da cultura brasileira ocorrem.

Voltando ao nosso foco, relacionado à intenção de levar esses conteúdos e vivências para espaços educacionais, e tendo em vista o contexto inicial da intensa contribuição africana, optamos por iniciar esse enfoque com vivências musicais e histórias sobre o congado mineiro. Mas antes de dissertar sobre a proposta de imersão no universo cultural congadeiro, especialmente nas formações para jovens, relataremos formas de preconceito

ocorridas devido à imensa defasagem educacional, em nossa avaliação, no que tange às africanidades que formaram a identidade cultural do povo brasileiro.

II.5.2 Tambor é macumba?

Do mesmo modo que constatamos um abismo existente nos currículos escolares em relação às contribuições das culturas indígenas na formação cultural brasileira, não foi surpresa encontrarmos dificuldades para inserir a congada e o jongo em alguns contextos.

Se por um lado, na História oficial e nos livros didáticos, a África é representada por um vazio, por outro, para os afro-descendentes são redes feitas de fios descontínuos de memórias e esperanças por melhores dias. A África no Brasil é parte de uma História negada. São memórias fragmentarias (sic) e múltiplas que alimentam práticas políticas, religiosas e culturais, estando presentes no cotidiano e em eventos pontuais que recriam identidades. (SILVA, 2005, p. 99)

Portanto, em primeiro lugar, procurou-se ampliar as referências de alunos e educadores sobre o tambor, instrumento que centraliza musicalmente diversos festejos e celebrações da cultura afro-brasileira, guiando a cadência rítmica coletiva.

O tambor é um vínculo a unir os homens entre si e estes às divindades. Ponto focal das comunidades e suas forças, arauto de soberanos e orixás, ele próprio é de essência divina. Tambor junta a força vital dos três reinos da natureza: a do animal que lhe dá o couro com a do vegetal que lhe fornece a madeira com a dos minerais metálicos que fixam tudo no lugar: um ser de energia plena. (DIAS apud BRESCHIGLIARI, 2010, p. 33)

Em algumas oficinas desse projeto, assim como em experiências anteriores, ao introduzir o tambor tivemos conflitos relacionados às recorrentes formas de preconceito racial, religioso e cultural. Nesses momentos de conflito, a palavra “macumba” era usada, de forma pejorativa, para diminuir o valor e a importância desse instrumento e das manifestações culturais afro-brasileiras, em especial, no nosso caso, dos “batuques no sudeste”. Em uma situação extrema, um aluno do Projeto OCA se incomodou com os frequentes comentários preconceituosos e, pelo fato de uma estimada tia falecida que o criou ser adepta do candomblé, exaltou-se em insultos à outra aluna. Certamente, as

intervenções dela reproduziam um discurso construído em contextos religiosos extremados e também em contextos familiares.

Em outra situação, um dos alunos profundamente envolvido na dança e cantoria do Jongo, participou de um evento que reuniu grupos de jongueiros no CTG⁵² “União e Tradição” de Embu das Artes/SP. Sua ida ao evento foi um dos fatores de confirmação das escolhas que moveram os planejamentos educacionais do projeto e, tendo em vista que não divulgamos e tampouco sabíamos do referido evento, nos surpreendeu positivamente o fato de alguns jovens buscarem essas vivências e informações fora do contexto de formação. Nas oficinas, após sua ida ao CTG, o aluno compartilhou os pontos⁵³ que aprendeu, sugerindo incluí-los no repertório das futuras apresentações, iniciativa que realizou no meio da roda, gritando *Cachuera!*⁵⁴ e cantando:

Bandolê olê olê, bandolê olê olá.
Bandolê vai jongueiro ê, bandolê olê olá.
Olê, olê, olê⁵⁵.

Aquela cantoria, naquele momento, reunia a atenção dos outros jovens, que comumente descobriam novos pontos a cada aula, mas sempre trazidos pelos professores, reunia o entusiasmo do referido aluno por sua descoberta e seu protagonismo, reunia nossa surpresa e alegria ao ver o trabalho obtendo resultados positivos inesperados. Esse seria, portanto, um momento especial na história desse projeto, não fosse o extremo incômodo de outro aluno, especialmente com aquele ponto cantado. Foi então que mais uma vez a palavra “macumba” apareceu e a roda parou. É curioso o fato de que o aluno incomodado tocava o tambor com “gosto” até o momento. Essa foi uma oportunidade para debatermos sobre o ocorrido e contarmos um pouco sobre os contextos onde essas manifestações ocorrem e suas significações. Lembramos que, como brincantes, foliões e jongueiros, tivemos a oportunidade de vivenciar o que nos propusemos a ensinar nas comunidades de jongo, nos giros de folia, nas aldeias Mbyás Guaranis, entre outros contextos tradicionais.

⁵² Centro de tradições gaúchas.

⁵³ Termo utilizado para denominar as músicas do jongo.

⁵⁴ Em muitos Jongs paulistas, esse comando tradicional sinaliza o momento de parar e iniciar um novo ponto.

⁵⁵ Adaptação de um ponto de umbanda realizada pelos jongueiros de Piquete/SP.

E que encontramos nos grupos e comunidades que celebram essas manifestações culturais, pessoas de diversas religiões e pessoas sem religião. Lembramos também que o fato de pertencerem a esse ou aquele grupo, de tocarem esse ou aquele instrumento, de falarem essa ou aquela língua, não determina, necessariamente, a que agremiação religiosa pertencem ou se são pessoas boas ou más. Assim, conseguimos dar alguns passos em direção à desconstrução de visões distorcidas, disseminadas em determinados contextos religiosos e familiares.

Destacamos também que, um dos fatores que almejávamos promover como aprendizado, tendo em vista nossas vivências nesses contextos, era exatamente o convívio com as diferenças. Este é um legado que encontramos na cultura popular: proporcionar a celebração dentro de um contexto de diversidade religiosa e cultural; a inclusão de pessoas com diversos tipos de deficiências e diferentes faixas etárias. De fato, as vivências constantes com esses mestres e essas comunidades nos formaram para o trabalho com a diversidade em vários aspectos, sendo que essas são nossas referências de aprendizado para trabalhos constantes de formação, inclusive relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, por exemplo⁵⁶.

Aproveitando essa menção à questão da deficiência, vale ressaltar que no Projeto OCA tivemos a oportunidade de exercitar os processos de inclusão, sendo que tivemos uma aluna autista e um aluno com Síndrome de Down.

Respeitar o poder de escolha, a identificação com as funções possíveis e as afinidades, sem perder de vista a disciplina e os combinados coletivos necessários foi o que norteou a relação com os referidos alunos e todos os outros, por entendermos que todas as pessoas têm suas potências e suas dificuldades. Podemos relatar que os alunos rotulados “com deficiência” estavam entre os mais envolvidos e foram protagonistas nos contextos de apresentação.

⁵⁶ Eu e Tatiana Zalla somos consultores da *Mais Diferenças*, ONG paulistana com ampla atuação em projetos de inclusão.

Voltando à situação de preconceito relatada, outro ponto de argumentação evidenciado nos debates foi o trânsito de elementos da religiosidade nas manifestações da cultura popular. Mostramos aos alunos exemplos de fragmentos religiosos em estilos musicais e avaliamos que a religião, como um dos fatores que permeiam a formação cultural, marca presença com elementos de sua musicalidade, seus ritmos, melodias e temáticas, seus mitos e crenças, mesmo nas práticas artísticas laicas.

Intrigados pelo incômodo do aluno, especificamente com aquele ponto, descobrimos que existe um canto similar, cantado na umbanda:

Bandolê olê olê, bandolê olê olá.
Bandolê seu boiadeiro, bandolê olê olá.
Da laranja eu quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Do caboclo boiadeiro
Quero apenas um abraço⁵⁷.

Essa constatação sugere que o aluno tenha aprendido a “demonizar” esse ponto em contextos religiosos e familiares com algum grau de intolerância ou que, por uma pressão advinda de um desses mesmos contextos ou até por uma vergonha induzida, ele renegue tal ponto, mesmo já tendo cantado e dançado em outra época. Independente dessas hipóteses - menos importantes que o rico debate gerado pelo fato - é notório que as referências afro-brasileiras estão mais suscetíveis a esse tipo de situação, tendo em vista que fragmentos da religiosidade popular de outras matrizes culturais comumente apareceram em cantigas de várias manifestações culturais que abordamos, sem despertar reações de intolerância.

É provável que aspectos históricos relacionados à escravidão e o empenho constante de determinados setores religiosos – entre outros da sociedade (como o político) – em propagar seus projetos de preconceito racial sejam razões possíveis para as referências distorcidas identificadas. Infelizmente, não será possível aprofundarmos a

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.pontosdeumbanda.com.br/boiadeiros/ponto-de-boiadeiro-bandole-ole.html>>, acessado em 09 jun. 2016.

questão no presente estudo, devido à sua complexidade⁵⁸ e ao enfoque proposto. É possível, também, que trechos citados de análises de Brandão e Vilela, quando relatam as distorções e desinformações propagadas pela história oficial, atrelada ao olhar das elites, reis e presidentes (como destaca Vilela), também sirvam para entender a falta ou a manipulação de referências da história e dos valores dos povos africanos no Brasil.

Os conflitos ocorridos no processo de formação, dos quais narramos exemplos, serviram como ponto de partida para debates, planejamento das aulas e elaboração de estratégias metodológicas. Uma delas foi a opção de contar histórias sobre a origem do tambor, segundo algumas culturas nativas da América. Essa abordagem inicial - ainda desvinculada dos propósitos de contextualização histórica, entre outros primordiais do projeto - visava a promover a compreensão da universalidade desse instrumento sob um olhar de narrativa mítica, como esta dos índios norte-americanos trazida por Sams:

O Tambor veio para os Filhos da Terra na época do Segundo Mundo, que foi também a primeira Idade do Gelo. O Fogo acabara de ser descoberto, e os clãs e famílias reuniam-se ao seu redor, partilhando juntos o seu calor. Os longos invernos eram passados no interior das cavernas, e eram aproveitados na preparação de utensílios que seriam usados na primavera. Durante o inverno, também se dançava, se tocava música e se realizavam cerimônias. Um osso de perna, que sobrou de alguma refeição, servia como baqueta para bater o ritmo. Peles esticadas sobre troncos ocos, de diversas larguras e profundidades, serviam para criar Tambores de tons variados.

No decorrer desta Idade do Gelo todas as cinco raças dos Filhos da Terra uniram-se às batidas do coração da Mãe Terra. Elas perceberam que a Mãe participava de suas cerimônias e sentiram que, ao bater os tambores, criava-se um ritmo comum, quase imperceptível, que parecia emanar da Terra. No interior de uma caverna, ou numa clareira da floresta, a batida do coração da terra afinava-se com a batida do coração de todos. (SAMS, 2000, p. 271)

A narração dessa história estimulou o imaginário dos alunos e despertou uma atitude de escuta mais aberta para a sonoridade dos tambores, sensibilizando os grupos

⁵⁸ Destacamos, para tanto, os estudos do historiador e músico Dr. Salomão Jovino da Silva, brevemente citado nesse subcapítulo.

para tocá-los, ouvi-los e explorá-los com maior interesse e respeito a essa sonoridade ancestral e sagrada para várias culturas.

O som do Tambor é percebido pelo ouvido e internamente sentido pelos Duas-Pernas. Isto dá à raça humana uma nova impressão do primeiro som que qualquer humano já ouviu. Esse som estava no útero e era um duplo batimento cardíaco. O coração do filho e o coração da mãe ressoam através da água da bolsa amniótica e espelham a ligação humana com a Mãe Terra. (SAMS, 2000, p. 272)

Após essa narração, iniciamos a demonstração de imagens e sonoridades de tambores de várias culturas, em todos os continentes, estimulando-os a responder de onde vinham aquelas imagens ou aqueles sons. Essa viagem pelos tambores do mundo terminava na demonstração das sonoridades dos congados, jongos, batuques de umbigada e moçambiques, inicialmente através de vídeos sobre as comunidades tradicionais e, posteriormente, através de vivências.

Alguns dos tambores de jongo e batuque de umbigada se assemelham à descrição dos “primeiros tambores” narrados na história, e, ao observar que estão presentes em comunidades tão próximas dos locais onde as formações aconteceram, vê-se, na maioria das vezes, o despertar do desejo de se viver o que foi narrado, ou seja, sentir o som do tambor com toda a carga de significação visceral que ele desperta. Foi notório que esse estímulo inicial refletiu em toda formação e nas decorrentes apresentações.



Figura 22. Tambores no Batuque de Umbigada em Tietê/SP ⁵⁹.



Figura 23. Mestre Dado do Batuque de Umbigada de Piracicaba/SP ⁶⁰.

⁵⁹ Disponível em: <<https://brasiletodomundo.wordpress.com/2015/10/02/a-cultura-viva-da-tiete-que-voce-ainda-nao-conhece-2/>>, acessado em: 20 mai. 2016.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.guiarioclaro.com.br/materia.htm?serial=206003520>>, acessado em: 09 jun. 2016.



Figuras 24. Oficina de Batuques do Sudeste no Projeto OCA. Fotos de Rosângela Macedo.

II.5.3 Ciclo do ouro

Prosseguindo como planejado, abordaremos, agora, as africanidades da Paulistânia, destacando manifestações em que interações culturais entre povos, no contexto do ciclo do ouro, se destacam.

II.5.3.1 Congado e seus reis

O congado, presente desde o início da colonização, é uma das manifestações afro-brasileiras com maior número de adeptos em Minas Gerais até os dias de hoje.

O congado tem uma origem luso-afro-brasileira, uma vez que “o catolicismo de Portugal” forneceu os elementos europeus da devoção à Nossa Senhora do Rosário, a Igreja no Brasil reforçou essa crença, enquanto os negros, de posse desses ingredientes deram forma ao culto e à festa.”

De fato, a reza do rosário e a devoção dos negros à Nossa Senhora do Rosário foram introduzidas ainda na África pelos dominicanos no final do século XV, como estratégia catequética, sendo que, no Brasil, esse culto foi difundido desde o início da colonização. O jesuíta Antônio Pires, por exemplo, em carta datada de 1552, refere-se à participação dos negros em Pernambuco, já organizados em Confraria do Rosário. Roger Bastide observa que o culto à Nossa Senhora do Rosário e aos santos pretos esteve relacionado sobretudo aos **bantos**, tendo sido menos atingidos os daomeanos e os yorubás. (LUCAS, 2002, p. 44 - grifos nossos)

Exaltando traços relevantes dessa manifestação cultural, identificados desde os primeiros relatos históricos que a referenciam, destacamos histórias que falam de reis, rainhas, príncipes e princesas negras que vieram para o Brasil. Jovino comenta:

Há também entre os viajantes, descrições de danças que uma vez colocadas frente a certas musicalidades de sociedade (sic) africanas vão demonstrando como são indissociáveis da música. Isto também pode ser observado no Brasil em rituais de aparente traço predominantemente católico. São na verdade as coroações de reis africanos, que também mereceram algumas letras de viajantes e memorialistas dos séculos XVIII e XIX. Memória que permaneceu nos cortejos denominados Congados, Congos e Congadas. Práticas negras difundidas em vastas áreas do país até início dos anos 1930. Uma vasta extensão territorial que vai da Paraíba ao Espírito Santo, cobrindo do sudeste ao estado de Mato Grosso e Goiás no Centro-Oeste, passando por Minas Gerais e São Paulo, verificam-se notícias de práticas de origens africanas calcadas na música e na dança desde o século XVIII. (2005, p. 32)

No projeto *Ecos da Paulistânia*, para realizar as vivências do congado mineiro, alunos e educadores estudaram e narraram umas dessas histórias. Pelo fato de, em termos de narração, ser uma das referências principais do projeto, optamos por transcrevê-la aqui, na íntegra:

Esta história começa lá na África, no século XVIII, mais precisamente no então Reino do Congo.

Como muitos sabem, naquele tempo o tráfico de escravos era intenso, mas o que talvez nem todos saibam é que entre os guerreiros escravizados estavam reis, rainhas, príncipes e princesas. O Rei Galanga do Congo, sua mulher a Rainha Djalô e seus filhos, por exemplo. Todos embarcaram rumo ao Brasil para serem vendidos e escravizados. Ainda na África, receberam outro nome: os homens foram batizados de Francisco e as mulheres, de Maria. A viagem nos porões dos navios negreiros era longa e cerca de dois terços dos prisioneiros não sobreviveriam às doenças, à fome, à tristeza, às tempestades. A rainha Djalo foi jogada ao mar junto a outras tantas africanas para aliviar o peso do navio, durante uma tempestade.

Nove de abril de 1740. O Rei Galanga, agora Francisco, e seu filho Muzinga, agora [também] Francisco, aportaram no Brasil. Do outro lado do mar ficou seu reino, o que o esperava aqui, eram quilômetros de caminhada, pra dentro do Brasil, pras Minas Gerais. Chegando em Vila Rica, o rei do Congo foi vendido para um dono de mina que há muito não gerava ouro nenhum. Ele soube que se encontrasse certa quantia de ouro,

ganharia em troca a sua liberdade. E foi então que o trabalho dentro da terra começou.

Após cinco anos de trabalho, como que por milagre, Chico encontrou muito ouro. Junto com o ouro, a visão sagrada de Santa Efigênia.

Livre, juntou-se à Irmandade do Rosário dos negros forros e propôs ao Major que lhe vendesse sua Mina de ouro. E assim o Rei Galanga do Congo, Negro Francisco Chico Rei foi o primeiro escravo dono de Mina da história do Brasil.

Chico Rei viveu por muitos anos, não se sabe direito o seu fim. O que sabemos é que ele voltou a ser rei. O rei que trabalhou a vida inteira no interior da terra e libertou com seu trabalho cerca de 400 escravos. Dizem que esta história que não foi contada é uma das origens da congada mineira. (ZALLA, 2012)



Figura 25. Alunas dançando congada na Festa do Rosário. Foto de Valéria Castilho.

A história de Chico Rei reverencia um dos ícones presentes em alguns congados de Minas Gerais, porém, toda congada tem seu reinado instaurado através da fundamentação

mítica da aparição de “Nossa Senhora do Rosário”⁶¹. Dessa forma, inúmeros congados, tradicionalmente, exaltam seus reis e rainhas, sustentando o imaginário de cada nova geração sobre o sentido e os valores de sua ideia de nobreza:

Os congados são manifestações artísticas e religiosas vinculadas ao panteão das figuras santas [...] No entanto, foi a aparição de N. Sra. do Rosário que instaurou e estruturou as comemorações atualmente marcadas pela participação dos ternos. É o evento mítico situado no tempo do cativo que orienta a organização das festas, ditando os aspectos necessários à atualização da raiz e à manutenção dos seus significados primordiais. A partir dele instaura-se um reinado idealmente responsável pela conformação da festa como um todo [...] De forma geral, o reinado é composto por reis perpétuos, reis congos e pelo bordão do mastro, todos com funções específicas em momentos particulares durante a festa. Enquanto os primeiros são vitalícios, os demais cargos podem ser periodicamente trocados conforme a vontade e disposição dos que os desempenham. As diferentes cidades, no entanto, podem organizar o reinado de uma maneira própria, estruturando as funções dos seus reis e rainhas segundo as necessidades particulares do lugar. (COSTA, 2006, p. 58)

Estimulando o imaginário para essas possibilidades que estão defasadas em nossa formação educacional, procuramos renovar, ampliar e reconstruir imagens, referenciais e sonoridades relacionados com nossos heróis, nossos líderes, nossos reis e rainhas, príncipes e princesas. Tendo em vista a diversidade de influências étnicas e culturais que constituem a cultura caipira e que dialogam com referências culturais dos alunos e educadores envolvidos, tentamos estimular uma vivência mais diversa e integral a partir de nossa formação cultural, sempre incentivando os participantes a encontrar pontos de ressonância com sua cultura, seu histórico familiar e sua vivência interior.

Enquanto estamos dentro de um conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós. (MACHADO, 2004, p. 15)

⁶¹ No capítulo III faremos uma reflexão sobre as relações entre mito e música nas culturas populares, detalhando aspectos do evento mítico citado e das relações entre mito e música propostas como metodologia no projeto *Ecos da Paulistânia*.

Essa ampliação de referências se revela necessária, tendo em vista que ela é influenciada por alguns meios de comunicação midiáticos que não dialogam com nossa diversidade e riqueza culturais, mas, sim, atrofiam as possibilidades simbólicas de pertencimento e valorização de nossas culturas populares.

Em geral, quando perguntamos a uma criança: o que é um rei? um príncipe? uma princesa? o repertório disponível, resultante do seu contato com os personagens/ estereótipos da cultura de massas traz a tona como resposta um rei gordo, barrigudo, um príncipe de capa e espada, uma princesa meio *Barbie*, meio *Xuxa*, invariavelmente loira. (MACHADO, 2004, p. 29)

A vida de Chico Rei serviu como roteiro, como fio condutor para formações e apresentações do projeto e para o repertório de músicas e danças do congado que foram vivenciadas nas oficinas. Esse repertório foi trabalhado nas formações por meio de oficinas com os integrantes do Grupo Sambaqui, especialmente coordenados por sua fundadora, Rosângela Macedo.



Figura 26. Alunos do Projeto OCA tocando caixas nas congadas do espetáculo *Ecos da Paulistânia*. Foto de Valéria Castilho.



Figura 27. Apresentação *Ecos da Paulistânia* para os pais dos alunos do Projeto OCA. Foto de Monica Alvarenga.

Ô marinheiro lá no mar relampiô
 Ô marinheiro lá no mar relampiô
 Ô Sereia, é de angola, é pai Xangô he

Oi eu não sou daqui, ora eu sou do lado de lá
 aieiê
 Quando eu cheguei aqui, eu vim ouro bateá
 aieiei
 Ouro bateia bateia, ouro vamo bateá
 Óia pedra, tira ouro
 Tira ouro é no fundo do má aieiê

Ô marinheiro lá no mar relampiô
 Ô marinheiro lá no mar relampiô
 Ô Sereia, é de angola, é pai Xangô he

Oi o papai não veio
 O mamãe me mandô, auê
 Oi eu tava no mare
 A sereia me balanciô
 Oi na casa de Zambi
 Rei 'té me sara
 Rusário de Maria
 Hoje seus negô chego, oiê ⁶²

⁶² Maçambique de Nossa Senhora das Mercês (MG), gravada no CD Congado Mineiro, acervo Cachuera!.

Senhora Rainha sua casa cheira
 Senhora Rainha sua casa cheira
 Cheira cravo e rosa, fulô da laranjeira
 Cheira cravo e rosa, fulô da laranjeira

Tá caindo fulô, ê Tá caindo fulô
 Tá caindo fulô, ê Tá caindo fulô
 Lá no céu, cá na terra
 He tá caindo fulô

Lá na rua de baixo, lá no fundo da horta
 Lá na rua de baixo, lá no fundo da horta
 A policia me prende o lelê, a rainha me solta
 A policia me prende o lelê, a rainha me solta

Tá caindo fulô, ê Tá caindo fulô
 Tá caindo fulô, ê Tá caindo fulô
 Lá no céu, cá na terra
 He tá caindo fulô.⁶³

II.5.3.2 Vissungo

Ainda na fase de concepção artística do projeto, na intenção de enriquecer o trabalho com um canto da tradição banto presente em contextos de mineração em Minas Gerais, recorreremos à pesquisa de Aires da Mata Machado Filho, registrada no livro “O Negro e o Garimpo em Minas Gerais”:

Os vissungos foram identificados pelo pesquisador Aires da Mata Machado Filho em 1928 nos povoados de São João da Chapada e Quartel do Indaiá, no município de Diamantina, em Minas Gerais. Entre 1939 e 1940, Aires publicou em capítulos, na importante Revista do Arquivo Municipal, de São Paulo, o resultado de sua pesquisa sobre esses cantos de tradição banto: 65 cantigas, com “letra, música e tradução, ou antes ‘fundamento’”. (FREITAS; QUEIROZ, 2015, p. 9)

Os vissungos foram identificados inicialmente como cantos de trabalho, mas simpatizamos com essa análise de José Jorge de Carvalho em seu texto “Um panorama da música afro-brasileira” (In: FREITAS; QUEIROZ, 2015, p. 25), que procurou analisar essa

⁶³ Toada tradicional de domínio popular, cantada por vários grupos de Congada.

classificação a partir do ponto de vista de quem cantava e dos contextos históricos nos quais esse estilo de canto era comum.

Os vissungos são cantos de força. Foram originalmente cantados durante o trabalho de mineração nos rios de Minas Gerais no início do século XVIII. Adotando a perspectiva comparativa já padronizada da Etnomusicologia, poderiam ser classificados como cantos de trabalho. Contudo, se tivermos em mente que as pessoas que os cantavam estavam no exercício de suas atividades sob severa coerção física, ao chamá-los de “cantos de trabalho” dificilmente estaríamos refletindo o ponto de vista do sujeito que cantava. (2015, p. 25)

Machado Filho (1985) classificou os vissungos que registrou como “Padre-Nossos”, “Cantos da Manhã”, “Canto do Meio Dia”, “Cantigas de Multa”, “Cantigas de Caminho”, “Cantigas de Rede e de Caminho”, “Negro Enfeitiçado”, “Cantiga de Rede” e “Pedindo Licença pra Cantar”. Para o CD e as apresentações com os alunos e professores, escolhemos um *canto da manhã*:



Figura 28. Partitura da música canjonjo. (Machado Filho, 1985, p.93).

Canjonjo ô vita auê! Canjonjo auá...
 Canjonjo ô vita auê!
 Canjonjo oia vitá, auê Canjonjo auá...
 Canjonjo ô vita auê!
 Ô canjonjo oia vitá, auê Canjonjo auá...
 Canjonjo ô vita auê!
 Corongira vita turó... ia Corongira vita turó... ia
 Corongira vita turó... ia eeeee Canjonjo auá...
 Canjonjo ô vita auê!

(*É manhãzinha; o beija-flor começa a cantar e o urubu já está procurando carniça*). (MACHADO FILHO, 1985, p. 75)

O autor tece breve consideração sobre este *Canjonjo*, ao observar em sua tradução/fundamento “que os negros adaptavam à ornitologia brasileira os nomes de aves suas conhecidas” (MACHADO FILHO, 1985, p. 75). Os estudos registrados nessa obra permaneceram como referência única sobre o tema até o início do século XXI.

[...] mais de sessenta anos depois da pesquisa de Machado Filho, é que se realizou outro trabalho de campo sobre os vissungos. A pesquisadora Lúcia Nascimento, que investigou as sobrevivências dos vissungos na região de Diamantina e Serro, identificou apenas 14 dos 65 cantos registrados entre os anos 1920 e 1930 e quatro cantadores, dois na mesma região estudada por Machado Filho e dois entre os membros do Catopê de Milho Verde, distrito do Serro, o que evidencia o processo de desaparecimento dessa manifestação da cultura afro-brasileira. (FREITAS; QUEIROZ, 2015, p. 10)

Com interesse na preservação desse patrimônio histórico, Freitas e Queiroz (2015) reuniram todos os estudos que encontraram sobre o assunto.

II.5.4 Jongo

Instaurado o ciclo do café no século XIX, o trabalhador escravo levado para as fazendas teve que lidar com uma realidade bem diferente daquela encontrada em centros urbanos como Ouro Preto/MG. Dias (2001) relata traços que diferenciam contextos urbanos e rurais de escravidão para analisar algumas características das manifestações culturais que sobreviveram desde esses momentos históricos:

Enquanto os escravos das áreas urbanas contavam com a possibilidade de se reunir, seja nas “casas” ou “roças” para a prática de sua religião tradicional, seja nas Irmandades Leigas do Rosário e São Benedito, onde se desenvolve o Catolicismo afrobrasileiro do Congado e do Reinado, a situação da massa escrava vivendo nas unidades rurais de produção era bem diferente. Nos engenhos, fazendas e garimpos distantes das cidades, a rearticulação cultural das “nações” era impossível, dada a mistura de etnias nas senzalas, o relativo isolamento em que viviam e a fiscalização severa exercida por intendentess e feitores.

Para o trabalhador rural escravo, de origem banto em sua grande maioria, as manifestações culturais designadas pela crônica do período

colonial como *batuques*, *calundús* ou *sambas* representavam o esperado momento da reunião. Se a situação inicial era de enfrentamento de indivíduos pertencentes a etnias tradicionalmente rivais (por exemplo, congos e moçambiques), o desenvolvimento de uma consciência de classe entre os cativos, aliado à impossibilidade de cada etnia realizar a “sua” festa devido ao número insuficiente de pessoas, foram fatores que tornaram esses encontros propícios ao conagração multiétnico e, portanto, multicultural. (p. 8,9)

Tendo em vista o contexto narrado por Dias, podemos dimensionar a importância de manifestações culturais como o jongo para esses trabalhadores no período cafeeiro:

O trabalho árduo, a impossibilidade de comunicação e o impedimento da prática coletiva dos rituais sagrados traziam apenas aborrecimento; desse aborrecimento nasceu, entre outras coisas, o jongo, um jogo criado por esses africanos para driblarem as dificuldades da sua condição. Essas dificuldades podiam ser enfrentadas por meio de um exercício mágico-poético em que aquele sofrimento e aquela indignação cultivadas durante todo o dia de trabalho podiam, à noite, ser traduzidos em letras codificadas, expressões, a um só tempo, de elaboração do aborrecimento, de comunicação da experiência cotidiana de sofrimento e de afirmação de uma certa astúcia. Nas rodas de jongo também os jongueiros tinham a chance de saravar os espíritos que vinham lhes visitar, pedindo a sua proteção e o apoio de sua sabedoria. São muitos os adultos e velhos que narram a história do jongo dessa perspectiva. (BRESCHILIGLIARI, 2010, p. 42)

Destacando a análise de Breschigliari, no subcapítulo “Origens do Jongo: algumas confrontações”, verificamos que a partir do relato dos jongueiros, pesquisando a comunidade de Tamandaré em Guaratinguetá⁶⁴, ela avalia as nuances encontradas entre memórias históricas, coletivas e particulares. Essa avaliação nos ajuda a perceber a relatividade que a tradição oral apresenta. Assumi-la não é fator que diminui a relevância dos relatos, pelo contrário, nos mostra a riqueza de detalhes e contribuições das histórias que existem dentro da História, dos olhares que existem dentro do olhar. No caso dessa comunidade, eles priorizaram o ponto de vista de Dona Mazé que narra uma origem do jongo desprovida dos conflitos que poderíamos esperar dessa história, sendo que seu avô veio de Portugal com sua alforria conquistada:

⁶⁴ Um dos grupos mais importantes na difusão do Jongo em eventos fora do contexto tradicional, Tamandaré é a principal referência tradicional dos oficineiros responsáveis pelas formações.

Segundo ela própria, em Guaratinguetá, o jongo fez um percurso da zona rural da cidade à zona urbana. O avô de Dona Mazé veio de Portugal liberto, trazendo com ele: uma criança que de tão pequena cabia dentro da roupa; e uma imagem de São Pedro, que seu senhor lhe teria dado de presente quando foi alforriado. Instalou-se na Fazenda dos Motta, região rural da cidade, onde se casou com a criança que trouxe consigo, e passou a trabalhar na lavoura. Desde essa chegada, o avô de Dona Mazé teria dado início às rodas de jongo, feitas especialmente na data de comemoração do aniversário de São Pedro, em homenagem à imagem trazida de Portugal. Posteriormente, com a mudança da família para o bairro Tamandaré – que à época já tinha também os filhos e netos desse casal, pais de Dona Mazé – o jongo passou a ser praticado na zona urbana da cidade, agregando novos integrantes. Ao virem para o bairro do Tamandaré, os pais de Dona Mazé se tornaram vizinhos dos pais de Sr. Oswaldo, tendo sido a mãe de Dona Mazé ama de leite de Sr. Oswaldo, com quem esta mais tarde veio a se casar e construir a família que hoje é uma das principais portadoras da herança do jongo neste grupo. Essa história teria se iniciado então com a vinda do avô de D. Mazé ao Brasil não se sabe bem quando, mas dizem alguns jongueiros que há mais de 100 anos. (2010, p. 42,43)

A história de Dona Mazé é um exemplo de como a tradição oral, sustentada por uma tradição que valoriza os relatos de seus velhos, ancora valores e fundamenta o imaginário de gerações. No capítulo IV, fundamentados pelo texto “A Tradição Viva”, de Amadou Hampaté Bâ, trataremos da importância das dinâmicas culturais que enfatizam e respeitam o poder da palavra, dando maior relevância ao valor das narrativas, sendo elas escritas ou orais. Dias traça um paralelo entre os textos de Hampaté Bâ e a cosmovisão jongueira:

Segundo o historiador maliense Hamadou Hampaté-Bâ, para o africano tradicional a palavra é dotada da capacidade de construir e destruir, uma vez que pode colocar em atividade forças que se encontram latentes na natureza, assim sendo, por excelência, "o agente ativo da magia africana". A crença no poder encantatório da fala é corrente nas comunidades do tambor do Sudeste brasileiro. Reza um mito largamente difundido entre jongueiros e candombeiros que pela força de seus pontos os cantadores de antigamente eram capazes de fazer crescer uma bananeira no terreiro durante a noite de dança, e ao raiar do dia todos aqueles que estivessem na roda já tinham banana madura para comer. (2001, p. 21, 22)

Breschigliari sugere, a partir dos relatos de integrantes da comunidade sobre a origem do jongo, a significação atribuída ao imaginário daquela comunidade relativo à sua história, tendo em vista a memória coletiva. Esse relato mostra o entendimento, de alguns jongueiros, dos aspectos da sua origem que ancoram sua prática:

O jongo, do ponto de vista da memória coletiva desses jongueiros, é filho da astúcia dos antepassados e do seu desejo de liberdade. Diante dos impedimentos tão severos aos quais estavam subjugados, era uma saída heróica para garantirem que seus laços continuassem quentes, contra o emudecimento e o embrutecimento do trabalho braçal, forçado e extensivo. O jongo era o antídoto para esse aborrecimento cotidiano, momento de prazer e religião com os ancestrais. Os antepassados aqui ocupam um lugar de perspicácia e poder num certo sentido, apoiados num código comum não compartilhado pelos seus algozes [...] Para esses narradores, importa mais que os africanos tenham sido capazes de criar uma linguagem própria, comum e ao mesmo tempo restrita, que os protegia ao mesmo tempo em que os contornava como grupo e os contorna até hoje. (2010, p. 45)

Para contemplar o ciclo do café em nosso roteiro em torno da formação cultural caipira, dentre várias possibilidades, optamos em levar o jongo para o projeto *Ecos da Paulistânia*. Acreditando que os jongueiros trazem nessa prática aspectos da história que seus antepassados viveram, sugerimos que a vivência da escravidão no período cafeeiro foi resignificada em cantos e danças que materializavam a luta pela liberdade, uma busca que continua nos dias atuais com outras implicações, outros desafios e, por esse motivo, essa prática continua repleta de significação para aqueles que a vivenciam.

Os contextos tradicionais onde esses valores permanecem vivos foram descritos nas pesquisas de campo realizadas por Dias. O autor relata, ainda, detalhes sobre esse ritual que fundamentaram nossa prática e a sua contextualização nas formações:

O Jongo é uma dança de roda, em alguns casos com par solista ao centro. Seus instrumentos são o *tambú* (tambor maior) e o *candongueiro* (tambor menor) e a *inguaia* (chocalho de cesto). Os pontos ou melodias do Jongo falam do cotidiano da comunidade (*visaria*) ou propoem (sic) desafios, através de enigmas a serem decifrados (*demanda* ou *goromenta*). A linguagem é sempre metafórica. O estilo do canto é responsorial (alternando solo-coro). Nossa pesquisa registrou jongos nas cidades de Guaratinguetá, Taubaté, São Luís do Paraitinga, Lagoinha, Cunha e Piquete, todas no Vale do Paraíba paulista, e em várias cidades do RJ. O Jongo é dançado atualmente por ocasião do Treze de Maio ou de algumas festas do Catolicismo popular, destacando-se as Juninas e a do Divino Espírito Santo. (2001, p. 11, grifo do autor)

Dentre todas as manifestações culturais vivenciadas na formação, sem dúvida, essa foi a que integrou com maior ênfase o dia-a-dia dos alunos, especialmente no Projeto OCA. Dançar, cantar e tocar jongo passou a ser uma das brincadeiras preferidas no intervalo entre as aulas. Observamos alunos de outras faixas etárias e de outras oficinas que foram ensinados pelos jovens das oficinas do *Ecos* e ouvimos relatos de alunos que ensinaram as músicas e a dança em suas escolas e famílias.

Facilmente, devido à ampla divulgação dessa manifestação cultural em projetos culturais e eventos diversos, os alunos encontraram informações em portais eletrônicos e alguns chegaram a ir, espontaneamente, a eventos com apresentações de jongo na região do Embú das Artes (como no exemplo relatado no item II. 5.2). Essa atitude foi importante para que eles se sentissem pertencentes a um movimento de valorização das culturas populares e percebessem que as práticas culturais que eles estavam vivenciando não ficariam restritas ao projeto de que participavam, ou seja, poderiam dançar jongo em outros contextos e compartilhar a identificação que tiveram com essa manifestação cultural com jovens de outros projetos, por exemplo.

Avaliando o efeito que o jongo causou nos espaços educacionais citados, aliado à oportunidade de estudar suas origens, observamos que essa manifestação, assim como tantas outras da cultura popular brasileira, traz em si uma significação que transcende suas demandas originais, dialogando e interagindo até hoje com processos identitários em contextos culturais diversos. Nessa experiência pudemos vislumbrar e nos surpreender com o universo de significações que a arte promove na formação humana. Vale ressaltar que a crescente difusão dessa manifestação foi reconhecida por órgãos oficiais, segundo Giesbrecht:

Declarado em 2005 patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o Jongo figura como uma das expressões da diversidade cultural mais valorizadas no Brasil nos tempos atuais. (2011, p. 183)



Figura 29. Roda de jongo com alunos e professores na Festa Junina do Projeto OCA. Foto de Valéria Castilho.

O fato de os alunos vivenciarem e recriarem o jongo em interação com outras referências musicais do lado de fora das salas e até fora do Projeto OCA, foi uma conquista espontânea que cumpriu com um dos objetivos centrais da proposta: o de fomentar, em espaços formais de ensino, o espaço informal que a cultura popular ocupa nas comunidades tradicionais, ou seja, as práticas musicais nesses contextos não ficam restritas aos momentos principais de celebração, às festas, rituais e eventos formalizados - elas permeiam as brincadeiras e outros momentos espontâneos do cotidiano da comunidade.

Dentre as contribuições que o processo de inserção de manifestações da cultura popular em contextos educacionais pode promover, foi possível constatar que a ampliação do repertório de brincadeiras musicais e de danças despertou novas formas de interação. Observamos alguns jovens e crianças que, comumente, se relacionam com a cabeça baixa e os olhos voltados para aparelhos eletrônicos, como smartphones, tablets ou celulares, ampliam suas formas de interação. O jongo, nos contextos observados, promoveu a

atitude de olhar nos olhos do companheiro de dança (como reverência e cumplicidade) e a expressão musical através do corpo/voz, contemplando uma almejada liberdade de expressão individual e o desejo de apresentar a cultura popular nas escolas em que estudam.

Outro aspecto que vale exaltar foi o diálogo que o ritmo do jongo estabeleceu com referências musicais presentes no repertório que os jovens ouvem, como o rap e o funk. O estímulo aos improvisos que encontramos no jongo de Cunha/SP, por exemplo, dialogou com os jogos de improviso da cultura hip-hop, que são comumente realizados em comunidades e escolas frequentadas pelos alunos. Em Cunha, os participantes do jongo giram em torno dos tambus e estabelecem um diálogo musical improvisado com uma melodia constante, uma fina trama que pode durar horas. Vale ressaltar que esse “sotaque” de jongo com toda sua riqueza cultural e características peculiares em relação aos outros jongs paulistas, hoje só é realizado em pouquíssimas ocasiões, especialmente quando Rosângela e outros integrantes do grupo Sambaqui viajam para Cunha e combinam as cantorias com os mestres do local. Portanto, identificamos que uma manifestação, que aparentemente se enfraquece pela falta de identificação dos jovens vindos de seu contexto tradicional, em outros contextos propicia amplo diálogo e significação.



Figuras 30. Sotaque de Cunha/SP, nas vivências de jongo no Projeto OCA. Imagens extraídas de vídeo.

Dessa forma, mais uma contribuição do trabalho se faz presente, tendo em vista o fomento e a ressignificação de tradições culturais que se encontram enfraquecidas em seus

contextos originais. Os propósitos almejados encontram ressonância com os de grupos contemporâneos que celebram o jongo, inspirados pelas referências trazidas pelos mestres tradicionais. Na tese de Érica Giesbrecht, podemos encontrar o relato dos objetivos do jongo “Dito Ribeiro” de Campinas/SP. Segue um trecho:

Nosso Objetivo é reescrever e escrever a história do jongo em Campinas/SP de modo a possibilitar que a manifestação cultural seja expandida e respeitada nas suas mais variadas formas, utilizando como elementos para atingir esse resultado: a descontração, alegria, afeto, boas energias, paciência com o momento individual de cada um, melhoria da autoestima, mudança do indivíduo de dentro para fora, autonomia e a preservação de nosso toque, canto e dança de jongo praticado em nossa comunidade. (2011, p. 183)

Os pontos de jongo cantados nas oficinas e apresentações foram recolhidos em comunidades tradicionais, aprendidos em vários contextos paulistanos onde se celebram os batuques do sudeste e, principalmente, nas composições de artistas que vivenciam o contato com as comunidades tradicionais, como os já citados Sambaqui e *Cachuera!*.

A importância do Tambor já é notada no início da celebração. Para abrir a roda nas oficinas e apresentações, a exemplo das comunidades jongueiras, reverenciávamos os tambores. Nesse relato registrado por Dias (2001), um compositor inspirado, de Guaratinguetá/SP, José Antonio Marcondes Filho, o Totonho, dimensiona o valor desse instrumento para os jongueiros:

O tambor é realmente um instrumento muito respeitado no Jongo. Por que ele recebe um nome, também significa como se fosse um Orixá pra gente ali. Então ele tem que ser saravado, ele tem que ser respeitado, ele tem que ser cumprimentado na roda de jongo, porque ele é um respeito. Sem o tambú o Jongo não sai. [...] É o tambú que fala. E a gente transmite tudo o que pode através do som pra eles lá. É uma mensagem. (p. 13)

Para essa reverência, quando iniciávamos a roda de jongo recorriamos a este ponto da comunidade de Tamandaré:

Eu vou abri meu congo ê
Eu vou abri meu congo ah

Eu vou abri meu congo ê
Eu vou abri meu congo a
Primeiro eu peço sua licença
Pra rainha lá do mar
Pra saudar a povaria
Eu vou abri meu congo ê.⁶⁵



Figura 31. Oficina de jongo na Secretaria de Educação para os alunos e educadores de Franco da Rocha. Foto de Rosimeire dos Santos.



Figura 32. Oficina de batuques do sudeste na Secretaria de Educação, para os alunos e educadores de Franco da Rocha. Foto de Beto Amorim.

⁶⁵ Embora este ponto figure em muitos trabalhos acadêmicos, sua autoria não é indicada em nenhum deles. Tampouco os membros das comunidades sabem dizê-lo.

Outro ponto que cantamos da comunidade de Tamandaré, próprio da abertura, sugere a limpeza do terreiro onde se vai dançar:

Oi varre sala, varre cozinha,
tira cisco da peneirinha.⁶⁶

Para cantar um novo ponto, os alunos, educadores ou mesmo alguém do público diz *Cachuera!* e canta seu ponto preferido. Nos contextos tradicionais, os pontos regem as intenções e diálogos em relação a inúmeras possibilidades e demandas daquele canto. Nos contextos de formação, por ser um trabalho inicial de contato com a cultura, os pontos eram escolhidos aleatoriamente, de acordo com o desejo dos alunos. Dentre os pontos que os alunos mais se identificaram, podemos destacar:

A moça ta usando, saia lisa.
A moça ta usando, saia lisa.
Babado de renda na camisa⁶⁷.

Quem qué comprá, quem qué compra,
quem qué comprá o que eu trouxe para vender.
Quem qué comprá, quem qué comprá,
quem qué comprá o que eu trouxe para vender.
Para vender eu trouxe coisa bonitinha,
marafo, cocadinha e azeite de dendê.
Para vender eu trouxe coisa bonitinha,
marafo, cocadinha e azeite de dendê⁶⁸.

Quero ver você crescer, em volta da sua casa
colhendo lírios do campos aê! E o seu caminho
é o sol, o seu caminho é o sol
Lalaiê, lalaiê, lalaiê, laiêlaiê⁶⁹.

Da fumaça que sobe do seu quintal,
é da paz e do amor.
Da bandeira chorada dos ancestrais,
que nos traz mais valor⁷⁰.

Eu vim de longe, vim na beira do caminho

⁶⁶ Embora este ponto figure em muitos trabalhos acadêmicos, sua autoria não é indicada em nenhum deles. Tampouco os membros das comunidades sabem dizê-lo.

⁶⁷ Ponto cantado na comunidade de Tamandaré, em Guaratinguatá/SP.

⁶⁸ Ponto de Totonho da comunidade de Tamandaré, em Guaratinguatá/SP.

⁶⁹ Ponto do saudoso Daniel Reverendo, inspirado integrante do Grupo Cachuera!.

⁷⁰ Idem

Saravá papai bendito que eu não quero andar sozinho
 Eu vim de longe, vim na beira do caminho
 Saravá papai bendito que eu não quero andar sozinho⁷¹.

Ô segura nessa pegada que eu vou
 Ô balança terreiro novo meu povo é de jongo⁷².

Em nome dessa luz que me alumeia, soltei
 minha seta com o vento pra ver onde ia dar.
 Bateu no fundo da cachoeira, acertou cristal tão
 fino que hoje brilha no altar.
 Alumeia, alumeia, alumeia candeia dourada o
 caminho alumeia!⁷³

Saravá Jongueiro véio, que veio pra ensiná,
 que Deus dê a proteção ao Jongueiro novo,
 pro Jongo não se acaba.
 Pro Jongo não se acaba, pro Jongo não se
 acaba, que Deus dê a proteção ao Jongueiro
 novo, pro Jongo não se acaba⁷⁴.



Figura 33. Na Festa do Rosário, jongo com alunos e a professora Tatiana Zalla do Projeto OCA. Foto de Valéria Castilho.

⁷¹ Ponto de Rosângela Macedo.

⁷² Idem.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Ponto de Jefinho da comunidade de Tamandaré, em Guaratingatá/SP.



Figura 34. Na Festa do Rosário, alunas cantando jongo com Rosângela e Tatiana. Foto de Valéria Castilho.



Figura 35. Participação do público de Embu das Artes/SP. Foto de Valéria Castilho.

Ponto pra fechar a roda; nesse momento também se reverencia os tambores.

Adeus, adeus o povaria eu vou embora.
 Adeus, adeus o povaria eu vou embora.
 Me diverti bastante, senhor diz que tá na hora!⁷⁵

⁷⁵ Ponto de Dona Tó da comunidade de Tamandaré, em Guaratinguetá/SP.



Figura 36. Alunas dançando jongo na Festa do Rosário. Foto de Valéria Castilho.



Figura 37. Participação especial de Tio Mario⁷⁶, tocando o tambo do jongo com a percussionista Melina Cabral, em apresentação do projeto *Ecos da Paulistânia*, no SESC Vila Mariana. Foto de Roberto Aso.

⁷⁶ Compositor e um dos fundadores da escola de samba Camisa Verde e Branco, cresceu entre batuqueiros de tambo e de sambas de umbigada de Piracicaba/SP e Tietê/SP, cidades de seus pais, recebendo as influências rítmicas e melódicas dessa cultura “afro-bantu-brasileira”, muito presentes em suas composições.

II.6 Outros relatos sobre as formações

Alguns relatos não se enquadram nos subcapítulos anteriores por não estar diretamente relacionados às temáticas elegidas. Mas são situações relevantes que permearam transversalmente a pesquisa e contribuíram para a análise de implicações entre a prática, o suporte teórico e as referências culturais, sendo que outras se configuram como estratégias metodológicas para as diversas temáticas. Destacaremos algumas nos próximos itens.

II.6.1 Conflitos de gênero no Projeto OCA

Situações conflituosas externas às oficinas, vez ou outra, interferiam no planejamento proposto para as vivências no Projeto OCA. Destacamos uma delas, relacionada aos conflitos de gênero, onde a dinâmica musical foi fundamental para a resolução.

Observamos que essa geração, ao menos nesse contexto, reproduz em sua convivência social formas de desvalorização da mulher e, até mesmo, de violência contra elas, legitimadas por alguns estilos musicais populares como o *Funk* e o Sertanejo. Alguns textos musicais presentes nesses estilos, em intensa difusão na mídia, muitas vezes estimulam e legitimam comportamentos que constroem as meninas do grupo. Vale ressaltar, entretanto, que o protagonismo dessas ações nem sempre pôde ser atribuído aos meninos do grupo, mas, por vezes, às próprias meninas.

Essas situações conflituosas comumente aconteciam nos intervalos ou durante o transporte dos alunos. Quando a situação era aguda e refletia em desentendimentos durante as oficinas, a ponto de atrapalhar a aula, realizávamos intervenções. Por entendermos o espaço educacional como um ambiente de formação de valores, decidimos nos posicionar com relação a questões como essas. As intervenções geraram longos debates, sem muito avanço, até que decidimos trabalhar esses conflitos por meio de propostas artísticas.

Nos contextos tradicionais, algumas funções são atribuídas de acordo com o gênero. Como exemplo, nas comunidades tradicionais, os tocadores geralmente são homens ou, em

algumas, necessariamente são homens. Rosângela nos relata que, para acessar os tambores nas comunidades que frequenta, teve que ir pouco a pouco, num processo gradual de reconhecimento. No caso do congado, por exemplo, na irmandade de Justinópolis/MG, esse acesso foi possível com o devido respeito, diálogo e convivência constantes com os responsáveis; já nos Arturos (outra comunidade congadeira), segunda ela, até hoje não viu mulheres tocando. Ela relata, ainda, que, quando esse acesso é permitido, por exemplo, no maçambique⁷⁷ de Justinópolis (que comumente não tem mulheres), ao raiar as gungas,⁷⁸ alguns movimentos e formas de execução são alterados pelo fato de elas estarem acostumadas a outras funções durante os cortejos. Vê-se nessa situação um rico processo de mudança gradual através dos tempos.

No Projeto OCA, apesar da liberdade, naturalmente os tambores são priorizados para os meninos e a dança para as meninas, salvo exceções. Em uma das aulas onde o referido conflito de gêneros ocorreu e contaminou a todos, sugerimos uma troca de papéis, de modo que os meninos que só tocavam tambor iriam dançar, e as meninas que só dançavam ou narravam histórias tocariam os tambores.

As meninas logo mostraram, em sua maioria, maior capacidade de concentração para o entendimento dos ritmos e técnicas de manulação⁷⁹ propostas. Nessa dinâmica não propusemos para os meninos o uso de saias. Mas, para nossa surpresa, após um deles vestir aquele figurino, culturalmente atribuído às mulheres, todos aderiram e dançaram com as saias. O que nos chamou a atenção é que aquela atitude não estava pautada em deboche; os alunos realmente estavam experimentando a troca de gêneros e exercitando as virtudes e dificuldades da experiência nova. Vale ressaltar que, em muitas manifestações da cultura popular, como a congada e algumas danças indígenas, o uso de saias ou vestimentas similares é comum entre os homens.

⁷⁷ O congado é denominado pelos seus integrantes como “Reinado” e é dividido em guardas. Na frente, vem a guarda de Congo, abrindo os caminhos com instrumentos como patangomes, caixas grandes e médias. Em seguida, vem a guarda de Maçambique ou Moçambique, tocando gungas, patangomes, caixas grandes e protegendo os Reis Congo, que vêm logo após.

⁷⁸ Instrumentos que se assemelham a chocalhos, feitos com latinhas e pequenas esferas de metal. São amarrados nas pernas e tocados junto com o movimento corporal das danças.

⁷⁹ Exercícios musicais para independência das mãos, utilizados por bateristas e percussionistas.



Figura 38. No toré da tribo de Palmeira dos Índios/AL, os homens vestem saias de junco ou palha de ouricuri⁸⁰.



Figura 39. Na guarda de Moçambique da cidade de Passos/MG, os homens usam saiotos⁸¹.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.com.br/folclore2/e37toreal.html>>, acessado em: 30 ago. 2016.

⁸¹ Disponível em: <<http://folclorevertentes.blogspot.com.br/2014/09/saiotes.html>>, acessado em: 30 ago. 2016.



Figuras 40. Meninos de saia e meninas no tambor, nas vivências do Projeto OCA. Imagem extraída de vídeo.

Nesse dia, confirmamos outro ponto prioritário do projeto educacional proposto. Acreditamos, pautados nas experiências realizadas nessas formações e em outras, que os planejamentos escolares precisam destinar maior parcela de seu tempo a atividades que integrem a expressão corporal. Aspectos relevantes da formação educacional, inclusive musical, não podem ser contemplados pela via racional, sentados em uma carteira escolar e olhando para um caderno ou para um quadro negro.

Destaco para essa análise o trabalho de Zalla (2015), que se propôs a investigar em sua dissertação diversas abordagens sobre o corpo do professor. A pesquisadora, que também protagonizou a idealização desse projeto e ministrou as formações, relata que, ao pesquisar em sítios de busca na internet, as primeiras referências sobre o tema “O corpo do professor” em um âmbito não acadêmico, viu “escorrer sangue” do computador:

Os primeiros trinta *links* eram quase todos de *sites* de jornais brasileiros, trazendo manchetes do tipo: “**Corpo do professor desaparecido é encontrado carbonizado**”; “**Depois de 72 horas, é encontrado o corpo do professor desaparecido**”; “**Corpo do professor assassinado foi enterrado nesta manhã**”. Dentre as tragédias, havia um ou outro site de universidades divulgando o currículo do seu “*corpo docente*”. Após as três primeiras páginas, com dez *links* cada, encontrei a divulgação de um livro, recém-lançado, cujo título era justamente “O Corpo do Professor” de autoria do professor de psicomotricidade Ricardo C. S. Alves. (p. 19, grifos do autor)

Muitas vezes, como no caso relatado, a interação pautada na integralidade corpo/mente através da música e da dança, promove a sociabilização de grupos heterogêneos, afinando as relações e desconstruindo supostas diferenças. Para as formações de educadores, tendo em vista essa constatação, em todas as aulas alternávamos atividades de dança e prática musical por meio do canto e da execução de instrumentos de percussão, corda, sopro e sonoplastia com explicações teóricas e demonstração de vídeos. As formações duravam quatro horas, e o respaldo dos educadores, em relação à dinâmica proposta, foi muito positivo, tendo em vista o relato a respeito de recorrentes formações longas, que se tornavam cansativas por seu caráter estritamente teórico.

No caso dos jovens e crianças realizamos, semanalmente, oficinas de duas horas e meia; na maioria dos encontros com vivências práticas e, uma vez por mês, alternando essas atividades com explicações teóricas, debates e exibição de vídeos.

II.6.2 Sonoplastia e trilha sonora

Como a proposta também incluía a linguagem de narração de histórias, com os objetivos que serão expostos no próximo capítulo, incluímos, no planejamento das formações, aulas teóricas sobre a aplicação da sonoplastia e da trilha sonora nas narrações. Incluímos também aulas práticas, nas quais tocamos, além das percussões e instrumentos de cordas relativos às manifestações da cultura popular abordadas, instrumentos de sopro, instrumentos próprios para sonoplastia e objetos sonoros.

Inicialmente, para estimular a atitude de pesquisa e exploração sonora, sugerimos exercícios de escuta pautados na apreciação livre e direcionada do silêncio e exercícios de exploração livre de instrumentos e objetos sonoros. Essa experiência inicial visou à criação de um repertório de timbres para interagir em momentos da narração.

Ao final do processo de formação, todas as músicas, sonoplastias e histórias trabalhadas formavam um grande roteiro, inspirado no CD *Ecos da Paulistânia*, no qual os alunos e educadores participavam tocando, cantando ou narrando nas apresentações realizadas.



Figuras 41. Exploração de instrumentos e objetos sonoros na formação de educadores do *Programa Mais Educação*, em Franco da Rocha. Foto de Rosimeire dos Santos.

Inspirados pela pesquisa sonora proposta, pelas histórias e sonoridades das manifestações da cultura popular presentes na Paulistânia, alguns educadores, além de levar as vivências para os contextos escolares onde atuam, confeccionaram instrumentos com seus alunos.



Figura 42. Instrumentos confeccionados pelos alunos dos educadores do *Programa Mais Educação*, em Franco da Rocha. Foto de Rosimeire dos Santos.

III. MITO E MÚSICA NO PROJETO *ECOS DA PAULISTÂNIA*

Observando e atuando nas oficinas do projeto *Ecos da Paulistânia*, constatou-se que as vivências musicais relativas às manifestações da cultura popular do sudeste são assimiladas com maior interesse quando atreladas ao conhecimento de aspectos da mitologia e de histórias.

As vivências a que nos referimos agregaram a prática musical às linguagens do teatro, das danças dramáticas e da narração de histórias, permitindo, desse modo, a experiência e a compreensão dos elementos que conferem o diverso à diversidade. Partindo dos mitos para vivências musicais, ou o inverso, essa abordagem dialoga com relatos e reflexões sobre o pensamento mítico presentes em diversas pesquisas e trabalhos etnomusicológicos. Entende-se que, tomando o mito como referência para um trabalho musical, a palavra, cantada ou falada, assume outra dimensão além da linguística ou puramente melódica:

Assim, a palavra para os guarani, é uma forma de manter a tribo em comunhão com os deuses, com seus ancestrais, com suas memórias. Ela é ritualizada como imitação de um ato primordial. Ela é expressão da própria criação divina e é através da palavra que o homem se constitui como humano, e que pode perpetuar-se através do canto. Assim, o ato de cantar está profundamente ligado também ao ato de contar uma história. É cantando que os indígenas contam para seus filhos a história do milho, ou a história dos antepassados e dos deuses. (JAHN, 2011, p. 149)

Esse tipo de relação entre música e mito, quando trabalhado em contextos educacionais formais e informais, parece estabelecer maior proximidade com o sentido da vivência musical em contextos tradicionais. Os relatos e reflexões expressos nas referências bibliográficas presentes neste capítulo ressoam com as experiências prévias e outras observadas e vivenciadas nas formações pesquisadas.

Nos contextos escolhidos para nossa análise (ou seja, nas oficinas), pudemos constatar que, ao narrar mitos e histórias que se relacionam com o imaginário atrelado às

práticas musicais abordadas (um fim de tarde na Opy⁸², um giro da Folia de Reis, um cortejo do Reinado Congadeiro, uma roda de jongo ou de violas ao pé do fogo), conseguimos uma abordagem mais profunda em direção a uma vivência ideal, ou seja, que proporcione uma compreensão mais profunda, além de um maior envolvimento com essas práticas. Observamos que as histórias funcionam como “chaves” para acessar outras realidades e interagir com elas através do imaginário. Em decorrência dessas “imersões imaginárias” que ambientam os contextos narrados, as vivências musicais, que incluem novas sonoridades, outras línguas e corporalidades, encontram novos espaços de apreciação e, conseqüentemente, uma abertura ao novo. Essas novidades, geralmente, dialogam com referências que não são imediatas, mas que, quando acessadas, ativam profundo interesse nos participantes. Segundo Machado (2004):

Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal por parte dessa universalidade [...] À medida que ouvimos a história, somos transportados para lá, esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar. (p. 23)

Em muitos dos lugares onde se celebram as manifestações culturais citadas, contextos tradicionais para onde queremos transportar alunos e educadores por meio das histórias, a prática musical está atrelada à vivência de um tempo mítico e a elementos da cosmovisão, que interagem com dança, celebrações, cânticos, rezas etc. Através dessa prática, observa-se a promoção da transmissão do saber delineando formas de educação tradicional pautadas na oralidade e na integralidade das expressões artísticas.

Essa constatação dialoga também com as análises de Guilherme Werlang (2001) sobre “mitos-cantos” marubo, povo de língua pano, habitante no vale do Rio Javari, próximo à fronteira Brasil Peru, no sudoeste da Amazônia. Menezes Bastos comenta a tese de Werlang a respeito do Saiti, os mito-cantos marubo:

⁸² Casa de reza guarani.

Saiti é uma categoria extremamente complexa e estratégica da cultura marubo. Tudo começa com o fato de que ela engloba as categorias analíticas ocidentais de mito e música. É a partir daí que o autor deste magnífico trabalho rejeita tomar os saiti seja como mitos, seja como canções, preferindo enfocá-los abrangentemente como mito-cantos e corajosamente encarando as dificuldades daí advindas, teóricas, metodológicas, técnicas. (1995, p. 09)

Acreditamos que as dificuldades transitórias em relação às formas diversas de compreender a música, o mito, enfim, o confronto entre diferentes cosmovisões podem favorecer a busca de novas estratégias para a inserção dos conteúdos relativos às leis citadas nos contextos de formação educacional. O entendimento de diferentes formas de se relacionar com a música pode enriquecer e renovar as metodologias direcionadas às respectivas vivências e materiais didáticos. Ao mesmo tempo, parece ser necessário que constatações relevantes apontadas por pesquisadores sejam aprofundadas nas elaborações metodológicas sobre o assunto.

Ainda sobre as relações entre mito e música, Werlang chega a evidenciar:

Se a etnografia amazônica já nos sugere que a relação entre mito e música pode ser mais significativa que as suas respectivas significações em isolamento, sugestão esta que, já nos idos dos anos 80, encampavam os participantes da conferência *Native South American Discourse*⁸³, tal se torna ainda mais claro na medida em que se tomam aqueles dois tópicos como faces de um mesmo fenômeno e, sendo assim, análogos correlatos a estrutura e processo, a fato natural e construto social - a pares de conceitos cuja correlação se submete a um longo debate na antropologia, desde estruturalistas até interpretativistas. E tal querela acadêmica será menos alheia à realidade de alguns povos amazônicos, justo por entendermos que, ali, o mito e a música formam, em vivo contraste com dicotomias que na academia mutuamente se opõem, uma “unidade necessária”⁸⁴. (WERLANG, 2008, p. 36, 37)

Para os kamayurá, segundo Menezes Bastos, os tempos mitológicos e históricos são trazidos ao modo de vida tradicional através das práticas musicais e da consciência das seguintes categorias nativas:

⁸³ Sherzer & Urban apud Werlang, G. *Revista USP*. São Paulo, n.77, p. 37, 2008.

⁸⁴ Bateson apud Werlang, G. *Revista USP*. São Paulo, n.77, p. 37, 2008.

[...] *mawe* e *ang*, tentativamente glosadas por ‘mito’ e ‘história’, a música é de início lida como a ponte de passagem de um tempo mítico, originário, das coisas arquetípicas, contínuo e eterno, para um tempo histórico, cotidiano, das coisas ostensivamente definidas, discursivo e discreto” (WERLANG, 1999, p. 191)

Ainda segundo Bastos, "a mito-cosmologia estabelece os personagens e relações entre personagens arquetípicos e modelares, vigentes no *mawe*, ou “tempo mítico”. Isto é atualizado pela dança, plumária e pintura corporal no *ang*, “tempo histórico”. (MENEZES BASTOS, 1986, p. 53)

Com esses exemplos, podemos dimensionar que as relações profundas entre mito e música se relacionam com a *praxis* de diversos povos das terras baixas na América do Sul, assim como não seria difícil citar exemplos da mesma relação em outros contextos culturais. Lucas (2002), narrando os preparativos para o congado em comunidades mineiras, revela que:

O espaço preparado é, então, sacralizado para abrigar a festa e todos seus participantes, que são levados a uma outra referência temporal: a do tempo sagrado, de reatualização do mito.

À medida que o homem experimenta o mito através dos ritos, ele deixa o tempo cronológico, profano e penetra no tempo sagrado, que é simultaneamente primordial e recuperável a qualquer momento e para sempre. A reencenação dos mitos através dos ritos permite que o tempo individual seja unido ao tempo cósmico. (LUCAS, 2002, p. 70)

Ainda sobre a importância inerente da música nessas transições "temporais", Lucas esclarece:

[...] a música e a paisagem sonora desempenham um papel singular no processo de construção e sacralização do ambiente para realização adequada dos rituais, delimitando e redefinindo tempos e espaços. Esse poder da música foi ressaltado por John Blacking ao afirmar que “a experiência diária comum tem lugar num mundo de tempo real”, sendo que “a qualidade essencial da música é seu poder de criar um outro mundo de tempo virtual”. (LUCAS, 2002, p. 71)

Suponho que a imersão no imaginário que o mito propõe, e o estímulo consequente ao fazer musical como forma de acessar/vivenciar o tempo *mawe* ou mitológico para os Kamayurá (MENEZES BASTOS, 1978); sagrado e cósmico para os congadeiros (LUCAS, 2002); ou virtual (BLACKING apud LUCAS, 2002), é atitude enriquecedora por parte do educador musical para adentrar em universos diversos de relações com o som, a palavra e a música.

Assim, as formas de assimilação desses mitos e do fazer musical possibilitam ricas e múltiplas experiências de interação, levando-se em conta as referências culturais e ainda a criatividade, ou seja, cada grupo ou indivíduo, em contato com as experiências citadas, poderá trazer grande diversidade de possibilidades e recriações nessa interação.

Dentre as possibilidades, sem dúvida, não podemos deixar de destacar que a narração de histórias estimula o ouvir atento. Esse despertar foi observado, especialmente, em aulas que incluíam o mito guarani citado no prólogo, onde o primeiro ser humano se torna uma pedra para aprender alguns aspectos da vida na Terra. Após dinâmicas de movimentação ao som do tambor, ao estimular o grupo a tornar-se pedra, uma infinidade de percepções foram relatadas: o silêncio que incomoda, o silêncio que acalenta, a ampliação da escuta do ambiente, as relatividades contidas na escuta dos sons distantes e próximos etc. Essas percepções despertaram possibilidades de acesso a formas diversas de se vivenciar a escuta, e a ampliação das possibilidades de escuta, aliada ao conhecimento de novas sonoridades, linguagens, formas de se comunicar através da palavra, dentre vários caminhos, pode ser uma ponte de acesso à ampliação das referências.

Machado (2004) narra uma situação hipotética, que relatamos na íntegra por acreditarmos nessa imersão ao universo cultural que a narração de um mito pode promover, além de ser um possível fator de flexibilização da escuta a respeito dos timbres, melodias e ritmos presentes na diversidade cultural:

O trabalho com a imaginação pode manter viva a chama da flexibilidade.

Imaginemos um homem erudito, um professor de música apaixonado pela música clássica oriental que está voltando de carro para a casa e liga o rádio onde está tocando uma música indígena do Alto Xingu. Se ele

disser “isso não é música” (às vezes, ele pode não dizer, mas sente assim), pode ser que seu ouvido não tenha escutado aquela música, mas, sim, aquela música, através de uma escuta condicionada a certos padrões estéticos, que previamente determinam o que deve ser entendido por música.

Esse conhecimento anterior, quando utilizado da forma rígida, busca moldar uma experiência de escuta que precisa caber num quadro de referências musicais entendidas como únicas e verdadeiras para sempre.

É muito diferente escutar a música indígena com o ouvido distendido, receptivo, curioso para perguntar o que pode ser; esse tipo de escuta não é neutro, sem referências; isso seria impossível. O mesmo ouvido “erudito”, entretanto, pode dispor-se a estabelecer uma conversa entre dois sistemas de referências, deixando-se tocar, permitindo que haja ressonâncias, talvez desconhecidas, que trarão informações novas, por exemplo, outros conjuntos de imagens, possibilitando que a significação surja na e por meio daquela experiência naquele momento. Nesse caso haveria flexibilidade, a imaginação estaria contribuindo para uma aprendizagem genuína, a aprendizagem daquela pessoa e que só pode ser daquela pessoa, porque seu ato de conhecer só se realiza para aquela enquanto conjunto de suas imagens: a cor, o peso, a textura, a luminosidade, os sabores, os cheiros, enfim, a forma e a densidade, que naquele instante, juntos, se ordenam para dar sentido à experiência de aprender. Se transportamos o exemplo do músico pra qualquer ato de conhecimento, poderemos pensar que se as crianças operam com imagens estereotipadas, seu aprendizado será pobre de sentido, de experiência pessoal. (MACHADO, 2004, p. 31, 32)

Aliados à pretensa busca pela escuta flexível, almejamos ampliar o repertório mítico exaltando personagens, como os citados: Nhandervuçu, o primeiro ser humano que nasceu como um vento luminoso, segundo a mitologia tupi-guarani; e Galanga, um rei africano que, no Brasil, tornou-se Chico Rei e libertou muitos escravos. Histórias que carregam fios de uma teia costurada ao longo dos tempos através da tradição oral, convidando-nos a conhecer e desvendar as tramas que as trouxeram vivas e atuais, além das sonoridades que se relacionam com elas.

IV. CONTRIBUIÇÕES E DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMUSICOLÓGIA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta. Por essa perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, alargar um ensino da música **como** cultura. (QUEIROZ, 2004, p. 100, grifo do autor)

Como ponto de partida para essa argumentação, destacarei alguns pontos da fala do professor doutor Luis Ricardo Silva Queiroz, na VII ENABET (2015), em Florianópolis, nos quais promove uma reflexão acerca da democratização da educação, ancorada pela superação da luta pela igualdade, priorizando a diversidade e a alteridade.

Queiroz relata que, nesse sentido, o Brasil avança nas duas últimas décadas, com leis que envolvem a promoção da diversidade em espaços educacionais, em direção ao reconhecimento do multiculturalismo e conseqüente desconstrução da educação básica. Em suma, a instituição de ensino e os currículos disciplinares são colocados em “cheque” e, no contexto de uma educação integral, que transcende inclusive a disciplinaridade, a música pode estar alinhada a uma perspectiva de reinvenção da escola.

Em seguida, pautado no livro *How musical is man?*, de John Blacking, Queiroz acrescenta a essa reflexão o fato da etnomusicologia ter um papel na religação dos saberes que o mundo precisa, lançando a pergunta: “De que música e de que ensino de música a educação brasileira precisa?”. Sugerindo caminhos para a reflexão sobre essa questão, finaliza com a proposição de que, buscando eixos transversais em todos os documentos da legislação brasileira, percebe-se que está aí a ideia de igualdade na modernidade, e acrescenta:

Queremos um ensino de música que possibilite o acesso a todos mas feito de uma pluralidade de manifestações, ideias e metodologias de formação,

a fim de promover e incorporar diversidade como característica fundamental ao ser humano.⁸⁵

A fala de Queiroz sinaliza que as leis citadas revelam uma confluência de fatores e demandas que apontam para as contribuições da etnomusicologia na renovação do ensino de música nos espaços educacionais formais, além de uma conseqüente contribuição de projetos de música e grupos culturais tradicionais e contemporâneos que, em comunidades, espaços informais de ensino, projetos culturais, sociais e de inclusão, atuam na difusão de conteúdos musicais relativos às manifestações da cultura popular brasileira.

Analizamos, também, como o contato com outros universos musicais pode possibilitar uma dimensão mais ampla e transformadora para o ensino e aprendizagem da música. Com vistas nessa (sic) dimensão, enfocamos relações entre os campos de estudo da etnomusicologia e da educação musical, demonstrando como os estudos etnomusicológicos contribuem efetivamente para uma proposta de ensino da música adequada aos significados e valores de uma determinada cultura. (QUEIROZ, 2004, p. 100)

Destacando, em nosso recorte, ações que revelam traços de matrizes culturais diversas, assim como das profundas interações entre elas, propomos neste projeto uma reflexão sobre o tema. Consideramos, conforme relatado, dificuldades e avanços encontrados em experiências prévias e relatos de experiências significativas, assim como referências bibliográficas e trabalhos de educação musical e etnomusicologia que evoluem continuamente em abordagens que buscam, na troca de saberes entre diferentes cosmovisões e práticas educacionais, uma transformação nas relações entre atores de diferentes mundos. Desse modo, foi proposto promover nos ambientes educacionais relatados a inserção de práticas culturais diversas, assim como aproximar o público-alvo de diferentes cosmovisões. Naturalmente, tendo em vista a multiplicidade de fatores que diferem essas vivências nesses ambientes educacionais em relação aos contextos

⁸⁵ Comunicação feita na mesa redonda *Etnomusicologia, Outras Epistemologias e Educação*, da VII ENABET, em Florianópolis, no dia 28 de maio de 2015.

tradicionais, as práticas foram ressignificadas de acordo com as demandas que se apresentaram e com as interações que ocorreram, tendo em vista as referências culturais dos participantes.

Assim, para incluir novas formas de entender o fenômeno sonoro e a prática musical em contextos diversos, fez-se necessário um exercício constante de reinvenção da metodologia e do enfoque musical para cada conteúdo proposto:

Na musicologia da música ocidental, por exemplo, o item de análise mais enfatizado e que tece notoriedade na escrita foi justamente o aspecto da altura dos sons. Se uma outra sociedade dá ênfase em suas músicas às variações de timbre, a partitura do modo como a conhecemos torna-se limitada. (MONTARDO, 2002, p. 13)

Nesse processo, ideias sobre música foram reveladas, demonstrando que a “atitude de pesquisa” é fundamental também por parte de educadores e alunos na assimilação de conteúdos musicais de culturas diversas, levando-se em conta a riqueza dessa busca e a formação precária em muitos contextos de educação formal para as demandas citadas nessa reflexão. As interações linguísticas, as experiências de traduções de valores culturais, o conhecimento sobre os mitos que norteiam o imaginário dos integrantes de cada manifestação cultural abordada, entre inúmeras contribuições, são aspectos que os estudos etnomusicológicos tendem a acrescentar quando atrelados à formação educacional formal.

Dessa forma, observamos que a ampliação das referências contempla pontos obscurecidos na formação educacional de jovens, crianças e educadores. Assim como amplia e situa as referências musicais dentro de um processo histórico de intensa interação, reafirmando diversos aspectos da formação cultural desse público-alvo e de seus antepassados.

Por essa perspectiva, de “mundos musicais” dentro de uma mesma cultura, podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim “brasis”, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/culturais. Portanto, é importante reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira, atuando

em conjunto, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletido nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música. (DA MATTA e NAPOLITANO apud QUEIROZ, 2014, p. 101)

Vale recordar que por trás dos objetivos descritos, ligados à renovação do olhar sobre matrizes culturais que influenciaram a musicalidade ao longo da formação da cultura caipira, a presente pesquisa busca investigar caminhos possíveis de revalorização do processo educacional. Os caminhos que experimentamos dialogam com constatações dos autores citados, os quais encontram possibilidades para novos caminhos nas culturas populares, na tradição oral e na vivência da diversidade cultural.

Amadou Hampaté Bâ, em seu texto *A tradição viva*, nos presenteia com uma análise que reposiciona os méritos da tradição oral para a formação educacional.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem.

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados, ou, no caso da experiência própria, tal como ele mesmo narra.

Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. (1982, p. 181)

O escritor africano disserta sobre os valores que encontrou em culturas de países daquele continente que fundamentam seus argumentos. Tendo em vista a importância da palavra quando emanada, embasada numa dinâmica cultural que prioriza esse ato como primordial para a sua existência e equilíbrio, a tradição molda um sistema seguro de propagação de informações e formas de transmiti-las através dos tempos.

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte [...] Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 182)

Não há, neste trabalho, a intenção de idealizar os conteúdos priorizados em relação a tantos outros valorosos que encontramos na Paulistânia, no Brasil e no mundo, mas, sim, construir uma relação de abertura a outros mundos e percepções. A pretensa busca caminha em direção ao objetivo de “viver a palavra”, ou seja, embarcar nas narrativas proferidas e nos contextos educacionais do mesmo modo que a criança se transporta para o tempo do “agora eu era”, em uma brincadeira. Procuramos também experimentar, com o corpo/voz, as sonoridades diversas com a abertura de quem experimenta uma comida nova, podendo achá-la deliciosa, misteriosa ou nunca mais comê-la. Enfim, transportando para os espaços educacionais a integralidade da experiência, talvez possamos promover um desapego da intensa necessidade de quantidade de informações e caminhar para a qualidade, o entendimento e a integralidade das vivências.

Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é *vivido*, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser, Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas: o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto.

Por essa razão a tradição oral, tomada em seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é *geradora e formadora de um tipo particular de homem*. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 199, grifos do autor)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Ecos da Paulistânia* nasceu da necessidade de seus integrantes cantar e contar a própria história. Imersos na pluralidade de estímulos e referências artísticas que encontramos na vida contemporânea, tendo em vista o âmbito escolar, as várias formas de mídia e as interações com culturas diversas, esse grupo sentiu a necessidade de se enraizar.

Esse impulso inicial ecoou em processos de busca através da interação com outros grupos, artistas, educadores, jovens e crianças; ecoou em leis de incentivo e demandas educacionais; e desencadeou pesquisas e espetáculos musicais; vivências com mestres da cultura popular; convivência com comunidades tradicionais; gravação de CD; formações educacionais e, finalmente, a presente pesquisa.

As ações propostas encontraram pontos de interação com demandas relacionadas ao combate de formas enraizadas de preconceito e às intenções de promoção da diversidade cultural em espaços educacionais. A capacidade de assimilação das diferenças e a convivência com a diversidade cultural e religiosa são posturas comuns na maior parte das comunidades que cultuam manifestações culturais de forma cíclica. As marcas da história estão firmadas em suas práxis, ao mesmo tempo em que a ressignificam em interação constante com outras culturas e com a contemporaneidade de cada época e lugar.

As vivências musicais visaram a realizar um convite a cada aluno e educador para que agregassem ao seu referencial traços da formação da cultura caipira, pautados em sonoridades e histórias que suas matrizes culturais catalogaram na “biblioteca do fazer”.

Ivan Vilela, em sua tese *Cantando a Própria História* (2013, p. 145) evidencia o fato de os valores culturais do caipira estarem registrados através de sua produção musical; e Daisy Fragoso, pautada nas reflexões do *xeramoĩ*⁸⁶ da comunidade *Mbyá* que pesquisou, conclui sua dissertação *Entre a Opy e a Sala de Música* (2015, p. 197) narrando a desconstrução de preconceitos por intermédio do ensino de músicas guarani para crianças não indígenas.

Dialogando com esses exemplos, dentre tantos possíveis, avaliamos que o projeto contribui para a ampliação das referências musicais dos participantes, e que esse repertório, aliado às histórias e danças, perpetua os valores presentes na tradição oral e revela aspectos da diversidade cultural da Paulistânia, considerando que os participantes cantaram músicas

⁸⁶ Líder espiritual.

mbyás pertencentes ao tronco tupi; vissungos, pertencentes ao tronco banto; congadas; Folias de Reis; jongos; entre outras. Também tocaram tambus, candongueiros, puítas, maracás, violões, rabecas, instrumentos de sonoplastia, caixas de congada, atabaques, pandeiros, ganzás e assim por diante.

O projeto sugeriu, na abordagem de cada manifestação cultural, possíveis caminhos de formação para inserção dessa diversidade em contextos de educação musical e, por sua vez, para inserção dos alunos nessa diversidade. Avaliamos que o melhor caminho é o contato com mestres tradicionais, entre outros integrantes das comunidades que celebram a cultura popular, e com grupos, artistas e instituições que pesquisam e recriam esses conteúdos musicais em estreita e constante relação com suas fontes referenciais.

Acreditamos que essa atitude é fundamental para esse propósito, ao menos até que existam formações educacionais que transitem por esses universos culturais ou até que haja uma abertura maior - por parte da academia e das instituições escolares - para a presença, em seus cursos, de mestres e músicos tradicionais das comunidades que promovem manifestações culturais populares.

Pretendeu-se sugerir que, quanto mais a educação se aproximar da diversidade, maior proximidade com as pessoas será estabelecida nas práticas educacionais formais e informais, aumentando a tolerância. A atitude de interação cultural, possivelmente, dialoga com a dinâmica de formação de várias manifestações da cultura popular brasileira, já que o contato com elas nos desperta, concomitantemente, o contato com nossa história de maneira viva, visceral, e a reinvenção das práticas culturais através de novas combinações espontâneas ou provocadas no fazer artístico.

Inspirados nas experiências descritas na presente pesquisa, sugerimos que uma aproximação intensa e gradual dos processos de formação educacional em música com as culturas populares permita uma identificação cada vez maior entre educadores e educandos, entre educadores e os conteúdos e metodologias de ensino musical, entre os educadores e os saberes da nossa cultura popular e, finalmente, entre os educandos e as suas próprias referências culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *A Floresta Canta: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2014.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2003.

AMARAL, Amadeu. *O Dialeto Caipira*. 3^a ed. São Paulo: Hucitec, 1976b.

ARROYO, Margarete. *Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*. Revista da ABEM, n. 5, p. 13-20, set. 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 49.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 4a.ed. São Paulo: Global, 2008.

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRESCHILIGLIARI, Juliana Oliveira. *Transmissão e transformação da cultura popular: a experiência do grupo de Jongo do Tamandaré*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. USP, São Paulo, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os Guarani: índios do sul. Religião, resistência e adaptação*. *Estudos Avançados*, n. 4, 2010.

_____, *Os Caipiras de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____, *Memória do Sagrado: estudos de religião e ritual*. São Paulo, Editora Paulinas, 1985.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____, *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodré. *Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*. 1. ed. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

CASSIANO, Célia Maria. *Memórias Itinerantes: Um Estudo sobre a recriação das folias de reis em Campinas*. Dissertação de Mestrado. Multimeios do Instituto de Artes. Unicamp, Campinas, 1998.

CHAMORRO, Graciela. *Terra Madura Yvy Araguayje: Fundamento da palavra guarani*. Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2008.

COELHO, Fabiana de Oliveira. Relato pessoal. In: BRUNO, Andréia dos Santos (org.); JESUS, Andréia dos Santos (org.). *Mais Educação: Experiência e Linguagem*, Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Franco da Rocha, São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

COSTA, Patrícia Trindade Maranhão. *As Raízes da Congada: A renovação do presente pelos filhos do rosário*. 2006. Tese de doutorado. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UnB, Brasília.

DIAS, Paulo. *A outra festa negra* In: Jancsó, I.; Kantor, I. (orgs.) *Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa*. São Paulo: Hucitec/Edusp/Fapesp/Imprensa Oficial, 2001.

ELLIS JR., Alfredo. *Os primeiros troncos paulistas*. 2 ed., v. 59. São Paulo, Editora Nacional; Brasília, INL: Brasiliiana, 1976.

_____, *Ouro e a Paulistânia*. São Paulo: FFCLH/USP, 1948.

_____, *Café e a Paulistânia*. São Paulo: FFCLH/USP, 1951.

FREITAS, Neide (org); QUEIROZ, Sônia (org). *Vissungos: cantos afrodescendentes em Minas Gerais* 3ª ed. revista e ampliada, Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2015.

FRAGOSO, Daisy. *Entre o Opy e a sala de música: arranjos entre crianças guarani Mbya e não indígenas*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2015.

GIESBRECHT, Érica. *O Passado Negro: a incorporação da memória negra da cidade de Campinas através das performances de legados musicais*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2011.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. “A Tradição Viva”, apud *História Geral da África*, vol. I, cap.8. São Paulo, Ática, 1982.

JAHN, Livia Petry. *O canto e a voz Guarani: a divindade da palavra oral*. *Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*. Boitató, Londrina, n. 12. p. 138-150, jul-dez 2011

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

_____. *Tupã Tenondé: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *A criação do mundo: A Voz do Trovão*. São Paulo: Edições Arapoty, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude, *O cru e o cozido*; tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____, “*Mito e Música*”, in *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70, pp. 65-77, 1979.

_____, “*As Palavras e a Música*”, in *Olhar, Escutar, Ler*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 69-96, 1993.

LUCAS, Glaura. *Os Sons do Rosário: o Congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias*. 2004”. Livre Docência. Escola de Comunicação a Artes, ECA USP, São Paulo.

_____, *Arte-Educação e conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. 1989. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. *O Negro e o Garimpo em Minas Gerais*. EDUSP, São Paulo, v. 88, Coleção “Reconquista do Brasil”, 1939.

MENDONÇA, Renato. *A Influência Africana no Português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012.

MENEZES BASTOS, Rafael José & PIEDADE, Acácio. *Sopros da Amazônia: sobre as músicas das sociedades tupi-guarani*. Mana, Rio de Janeiro, 5 (2): , Museu Nacional, p. 125-143, 1999.

MENEZES BASTOS, Rafael José. “A Musicológica Kamayurá”: para uma antropologia de comunicação no Alto Xingu. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

_____, *Música, Cultura e Sociedade no Alto Xingu: A Teoria Musical dos Índios Kamayurá*. In *Latin American Music Review/Revista de Música Latinoamericana*, v. 7, n. 1, pp. 51-80, 1986.

_____, *Etnomusicologia no Brasil: Algumas Tendências Hoje*. *Revista Antropologia em primeira mão*. UFSC. Florianópolis, n.01, 1995

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. FUNAG, Brasília, 2012.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. *Através do mbaraka: música e xamanismo guarani*. 2002. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, USP, São Paulo.

MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação – Estudo histórico-filosófico*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

PIRES, Cornélio. *Conversas ao pé do fogo: paginas regionaes*. Itu: Ottoni, 2002. Editora Cia Graphico-Editora Monteiro Lobato. S. Paulo 1924.

_____, *Risos e Lágrimas e outros causos de Cornelio Pires*. Brasília: Confraria dos bibliófilos do Brasil, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. Revista da ABEM, n. 10, mar/2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000, p. 99-107.

_____, *Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos*. Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, pp. 113-130, dez. 2010.

_____, *Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade*. Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.19. n.37, pp. 95-124, jan/jul. 2013.

_____, *Diversidade musical e ensino de música*. Revista Salto para o futuro: educação musical escolar, ano XXI, boletim 08, pp. 17-23, junho. 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

RIBEIRO, Joaquim. *Folklore dos Bandeirantes*. São Paulo: José Olympio. Coleção Documentos Brasileiros, 1946.

SAMS, Jamie. *As Cartas do Caminho Sagrado: a descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SEEGER, Anthony. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. *Porque cantam os Kisêdjê: uma antropologia musical de um povo amazônico*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SILVA, 'Salloma' Salomão Jovino da. *Memórias sonoras da noite: Musicalidades Africanas do Brasil Oitocentista*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

TURCI, Érica. *Bantos: quatrocentos grupos étnicos falam línguas bantas atualmente*. *UOL educação Pesquisa Escolar*, out. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/bantos-quatrocentos-grupos-etnicos-falam-linguas-bantas-atualmente.htm>>, acesso em: 24 ago. 2016.

VILELA, Ivan. *Cantando a própria história: Música Caipira e Enraizamento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

WERLANG, Guilherme. *Musicalidade marubo, musicologia amazônica: tempo histórico e temporalidade mítica*. *Revista USP*, São Paulo, n. 77, março/maio/2008, pp.34-65.

_____, Evoé, meu rei! Rafael Bastos entre musas e amazonas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, pp. 185-199, ano 5, n. 11, out. 1999.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A presença das raízes culturais na educação musical. *Revista da ABEM*, n. 5, set./2000, pp. 30-38.

YOSHINO, Julia; SOGA, Luciana; REIS, Marília; NAKASCH, Raquel. *A influência das línguas africanas no português do Brasil*. Entretextos: Textos da Cultura em Mídias Diferenciadas, ago.2009. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/entretextos/exibir.php?texto_id=90>, acesso em: 24 ago. 2016.

ZALLA, Tatiana Vilela. *Movimento, cognição, afetividade: o professor em sua integralidade*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2015.

DISCOGRAFIA

CERQUEIRA, Wilsom Nunes. Folia de Reis São Lucas. Transcrição de trechos da faixa 17 homônima. In: PFEIFER, Leandro (coordenação); ZALLA, Tatiana (coordenação). *Ecos da Paulistânia*. São Paulo: Estúdio 185, Grupo Manuí, 2012. CD.

JECUPÉ, Kaká Werá. A criação do universo, da terra e do homem. Transcrição de trechos da faixa 8 homônima. In: CASOY, Ruth (org.). *Criação e Amor*, CD da Coletânea Poranduba. Roda de histórias indígenas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.

_____. De Pindorama à Paulistânia. Transcrição da faixa 26 homônima. In: PFEIFER, Leandro (coordenação); ZALLA, Tatiana (coordenação). *Ecos da Paulistânia*. São Paulo: Estúdio 185, Grupo Manuí, 2012. CD.

PFEIFER, Leandro (coordenação); ZALLA, Tatiana (coordenação). *Nhemonguatá*. São Paulo: Estúdio 185, Grupo Manuí, 2012. CD

ZALLA, Tatiana. A grande mãe e Quem é rei sempre será . Transcrição das faixa 5 e 12 homônima. In: PFEIFER, Leandro (coordenação); ZALLA, Tatiana (coordenação). *Ecos da Paulistânia*. São Paulo: Estúdio 185, Grupo Manuí, 2012. CD.