

Luz Marina Espíndola

O vestido azul /

Educação e música na infância - ressonâncias antropológicas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial à obtenção do título de mestre em Cultura e Educação, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos.

São Paulo

2010

***Dedico à Maurice Merleau-Ponty, em memória,
pela maestria de seus adjetivos delirantes que me alimentaram feito vinho***

*Agradeço, com toda a imensidão do amor, ao querido Marcos Ferreira-Santos
pela cumplicidade em tantos anos, pensamentos e sentimentos e pela
possibilidade que me fez encontrar a mim mesma*

Aos orixás que me acompanham, Oxalá-Oxalufã e Oxum

À minha mãe, Alzira Espíndola, pelos profundos ensinamentos da reconstrução

*Às minhas irmãs Iara, Paloma, Aruana e ao meu irmão Joy, por constituírem minha
paisagem sonora*

*À minha avó Alba Miranda, pela admirável ancestralidade lúdica que pouco convivi,
mas muito recebi*

*Às minhas outras irmãs Anelis e Serena Assumpção pelo dia-a-dia que
torna-se vida-a-vida*

*Ao Marcel Nascimento, com sua arte magnífica, por compartilhar um olhar tão
poético e ser cúmplice a todo o momento*

*À todos os músicos que participaram das gravações, em especial João Taubkin,
Mauricio Pazz e Dani Black com suas incríveis tonalidades*

*Aos meus parceiros musicais, João de Jesus com sua música oceânica em forma de
poema, Marcelo Coutello pelos anos de puro entrelaçamento e Bruno Pt com seus
devaneios sonoros*

*Agradeço às crianças que me preencheram durante todos esses anos, incluindo
Pedro, Rubi, Bento e Benjamim*

À amiga Alice, cheia de co-razón, dando à luz

*À São Luiz do Paraitinga, cidade encantada que me fez ver de perto a força da
destruição e também a costura da Espera.*

Resumo

Trata-se de dissertação de mestrado que pretende aprofundar a reflexão sobre a música e a educação na infância. Nesse sentido, não se trata de inventariar metodologias do ensino musical ou considerações de caráter técnico-musical para aplicações didáticas, mas a possibilidade de uma educação da infância que tenha como objetivo o encontro entre professor e aluno, a busca de auto-conhecimento e a expressão, através da música. A autora coloca no primeiro capítulo, **Parte A**, uma abordagem antropológica da “música”, pensando-se na universalidade dos sons humanos que se ouve e se produz, sugerindo o conceito **Fundamentos sonoros do ser** para distinguir a música enquanto som, não restringindo-se à canção ou teoria musical. A partir desses fundamentos, coloca-se a **Paisagem sonora**, enquanto sons que rodeiam o ser humano, distinguindo-se duas qualidades que a constitui, a paisagem sonora natural e a cultural, e a conversão semiótica das paisagens, como um exercício de reconstruir e ressignificar o mundo. Questiona-se a paisagem sonora contemporânea e a importância do resgate mítico no **Prelúdio, rumo ao oceano**. Para assim, adentrar-se na relação do mito com a música, no **Refrão, Música Oceânica**, em que se apresenta o conceito da música profunda que habita o ser humano e que o entrelaça na relação pedagógica. Na segunda parte, **Parte B**, articula-se os conceitos colocados aos princípios da educação, com o **Vestido azul: desdobramentos educacionais do encontro**, trazendo à tona as **possibilidades** da relação mestre-discípulo numa educação para a infância, explicitada em experiências da trajetória da autora como professora em atividades musicais com crianças. No final, como uma **Última nota**, coloca-se um encaminhamento da pesquisa, com reflexões que unem as teorias abordadas com as experiências vividas, sugerindo ao educador da infância o exercício da sensibilidade através da expressão musical.

Palavras-chaves: Antropologia da Educação – Corpo Sonoro – Mito – Infância – Fenomenologia Existencial – Hermenêutica Simbólica

Área de conhecimento

7. 08. 01. 04 – 5 - Antropologia Educacional

Abstract

This dissertation is about a study that intends to go underneath the reflection of music and education in the childhood. This way, it's not about creating new methodologies on how teaching music or technical-musical considerations for didactic applications, but the possibility of a childhood education focused on an encounter between professor and pupil, the search for self-knowledge and inner expression through music. The author describes on the first chapter, **Part A**, an anthropological approach of music, considering the universality of human sounds the one hears and produces, suggesting the concept of **Sonorous principles of the being** to distinguish music as a sound, instead of minimizing it to song or simple musical theory. This way, the **Sonorous Landscape** is presented, as the sounds that surround the human being, differing two qualities that embodies it: the sonorous natural landscape and the sonorous cultural landscape and also the semiotic conversion of the landscape as a way to rebuild and remeaning the world. Contemporary sonorous landscape is questioned, also is pointed the relevance of the mythical rescue, in **Prelude to the ocean**, going deep on the relationship between music and myth, in **Refrain, Oceanic Music**, presents the concept of profound music that lives in the human being and puts him in contact with the pedagogical relations. In the second part, **Part B**, the concepts put on educational basis are articulated, with **Blue Dress: educational unfold of the encounter**, brings to light the possibilities of the relationship master-pupil on the childhood, explicit on the author's experience as a teacher in musical activities with children. In the end, as **Last note**, reflections are made with the approached theories and lived experience suggesting to the educator the exercise of sensibility through musical expression.

Key words: Educational Anthropology – Sonorous Body – Myth – Childhood – Existential Phenomenology – Symbolical Hermeneutics

Índice

1. Introdução

O caminho.....	7
O que passa e o que fica.....	8
Fragmento do percurso.....	15

2. Parte A

Os fundamentos sonoros do ser: um olhar antropológico.....	19
---	-----------

3. Pausa

Paisagem Sonora.....	26
Paisagem sonora natural.....	31
Paisagem sonora cultural.....	32
Conversão semiótica das paisagens.....	34

4. Prelúdio

Rumo ao oceano.....	40
----------------------------	-----------

5. Refrão

A Música Oceânica.....	46
Os fios de Ariadne.....	46
Urdidura e entrelaçamento.....	51

6. Parte B

Vestido Azul: desdobramentos educacionais do encontro.....	60
O tom si.....	61
Mestre-aprendiz.....	63
Ruídos da memória ancestral.....	70
Caixa sonora de Pandora.....	78
Corpo sonoro e teatro.....	84
Vivência fenomenológica: som na cozinha.....	88
Algumas notas em fermata.....	92

7. Última nota

Si.....	97
----------------	-----------

8. Índice de fotografias.....

102

9. Bibliografia.....

103

10. Anexo - CD.....

109

1. Introdução

O caminho

*"Nós somos o caminho que escolhemos.
O caminho por onde passo
guarda-me
e eu sou o caminho por onde passo.
E
embora passe
eu fico no caminho por onde passo.
E vai o caminho comigo,
caminho que fica
por onde passo.
E passa.
E passo.
Ficamos."*¹

Ao pensar que o que criamos carrega aquilo que somos, coloco nesta dissertação experiências, reminiscências, vozes de pensamentos, imagens, caixa torácica e diafragma. Corpo unido a mente, tornando este escrito a minha própria pessoa: inteira, intensa e interna, numa condução para fora em palavra e canto a fim de expressar os sussurros que me preenchem desde sempre. Uma parte desta pesquisa e auto-conhecimento foi elaborada no decorrer do meu Trabalho Complementar de Curso (TCC), em que senti necessidade de realmente complementar o curso de Pedagogia, nos *"Apro-fundamentos Antropológicos da Música: diálogos com a Educação Infantil"*². Agora coloco aqui o desdobramento deste *"Apro-fundamento"*, com outra percepção – ampliada – de mim mesma em relação ao tema, porém sem negar este pedaço de trajetória antropológica, que mesmo inocente e alegórico, fez parte significativa de mim.

¹ Poema *"Fragmento"* de João de Jesus Paes Loureiro musicado por Luz Marina: **Caminho**, 2009. Anexo em CD, faixa 1.

² Espíndola, 2006.

O que passa e o que fica

Iniciarei com o resgate da infância. Desmembrar a memória é sempre um exercício fenomenológico, em que, inevitavelmente, interpretamos as imagens que nos compõem. O francês Gastón Bachelard diz que “*pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória. É nessa união que podemos dizer que revivemos o nosso passado. Nosso ser passado imagina reviver*”³.

São experiências subtraídas dos silêncios familiares, com palavras, gestos, luvas, lesma, bojo de violão tremeluzente em sonho, sulco de vinil, sabor amarelo, chuva e sol, pulos medrosos, histórias cantadas, epifanias florais de pinturas, dente de leite arrancado, silêncio em gesto, boneca, irmãos, banda de colegial e, acima de tudo, **encontros** que me ligam, de maneira sinestésica, à música.

Alzira Maria, minha mãe, é a cantora-guerreira-intuitiva da minha trajetória. Nos acompanhamos vivendo junto sua “*dura vida de artista*”, desde meu nascimento e primeiros dois anos de vida em Mato Grosso do Sul, em que viajava a tira colo pelo interior de todo o Estado. Muitas vezes a esperava na caixa do violão, na coxia, enquanto fazia o show.

Também dessa terra, trazido pela minha tia Terezinha Maria, foi o musicado “*Poema da Lesma*” de Manoel de Barros⁴, para São Paulo, onde moro até os dias atuais: brinquedo muito vivido no “*tranco do vento*”. As longas viagens à Campo Grande eram um grande encontro da vasta família, vivíamos colhendo mangas das vestes arbóreas, em que me deliciava no sabor amarelo para, depois, sair correndo no “*casamento de espanhol*” do arco-íris que se fazia na imensidão celeste. Depois, junto com muitos primos, nos recolhíamos para a história da formiguinha e a neve (que só o sol poderia derreter) e a cantiga do leão (que era na verdade leoa), de minha avó Alba Miranda. Tinha também suas belas epifanias em quadros florais e o cheiro cremoso de seus hidratantes. Ainda sobre minha terra natal, lembro-me de

³ Bachelard, 2006, p. 99.

⁴ Manoel de Barros, 1985.

um renascimento cheio de sangue: quando meu avô Francisco arrancou meu dente de leite amolecido.

Já na escola, o silencioso Tai Chi Chuan da professora Sandra na terceira série do primário; a inseparável Núbia, boneca que me nutria, companheira fiel em meu primeiro ano de Educação Infantil e as cantigas pausadas no respiro do pulo das cordas junto com o medo de entrar depois de já iniciado seu rodar. Assim, os vestidos de algodão costurados pela mãe, as “*irritâncias*” das irmãs mais velhas, o choro do irmão caçula, o canto dos peixes, gatos e cachorro compunham meu dia-a-dia da infância.

Lembranças permeadas de timidez e receio de enxergar mais de perto o louva-deus e o seu verde, barrado por algumas cinzas turbulências, que sempre existem, nos mostrando que nem tudo no mundo é tão claro e iluminado.

Desde pequena, cantava o violão da minha mãe “*As minhas meninas*”⁵, introduzindo nossos sonhos (meus e de minhas três irmãs) ao cair da noite. Foi nas linhas pretas dos vinis de Chico Buarque, que namorei as significâncias do contínuo ciclo rolante do vinil acariciado pelas agulhas acolchoadas, que deslizavam soando canção.

E observando minha mãe quando compunha, interpretava e lecionava aulas de canto; nas frequentes visitas de seus diversos amigos e irmãos: Almir Sater, Itamar Assumpção (*in memoriam*), Arrigo Barnabé, Chico César, Gigante Brasil (*in memoriam*), Jerry, Sérgio, Geraldo e Celito Espíndola; foi assim que me aproximei do violão, além de tê-lo sempre por perto.

Fiz parte da banda do colégio, durante os três anos, tocando baixo elétrico e cantando. O enorme entendimento em química e biologia no colegial me ressoou, por um outro lado, uma profunda necessidade de buscar as reações internas e constituições que acontecem no ser humano. Ingressei, então, no curso de Pedagogia.

Mesmo deslumbrada com o *Simbolismo* de Cecília Meireles, a densidade de Clarice Lispector e a transgressão de Mário de Andrade,

⁵ Chico Buarque, 1987.

também no colegial, quaisquer dúvidas sobre minha escolha de curso foram esparsas, ou acumuladas nele próprio, quando me adentrei em disciplinas de filosofia e sociologia da educação. O que me apaixonava eram sempre as entranhas: não a ligação direta dos autores com a literatura em si, e nem mesmo os conteúdos abordados nessas disciplinas, que aparentemente pareciam distantes da educação nas constantes e pertinentes questões com colegas de sala; mas o que havia dentro, a intenção (*in-tensão*).

Após iniciar esta paixão, foi que, com ares de infância, comecei a trabalhar na escola *Tipuana* (nome de uma árvore), a qual meu irmão passara sua Educação Infantil. Em busca de expansão, fui para a *Escola Viva: arte e expressão* (2004-2008), como diz no próprio desdobramento do nome, em que encontrei uma atenção com a expressão da arte. Acredita-se em uma Educação Infantil sem especialista nas áreas das artes, a fim de que o professor e o aluno estreitem vínculos afetivos num olhar não-fragmentado por atividades fora de contexto. Proporcionam, desta maneira, atividades e curso de formação para os professores. Uma destas atividades é o “*Atelier das professoras cigarras*”, em que são oferecidas oficinas de arte para professoras e professores escolherem e experienciarem, como a criação e construção de instrumentos e diversas atividades de artes plásticas (desde pintura, colagem, construção, costura).

O que me ressoou dessas atividades, enquanto estive lá, é que, com o canto das cigarras (professores formados nas áreas artísticas) o trabalho das formigas, peregrinas e professoras de sala, ficaria mais fluido e vívido, suscitando uma experiência também nas crianças. Era uma reflexão importante que não necessariamente acontecia como se propunha, mas indicava um caminho.

Numa dessas vivências, dançamos jongo, que me estimulou a fazer aula com Deise Alves, mesma professora que reconheci de uma oficina na aula da Profa. Dra. Marina Célia Dias, na Faculdade de Educação (USP) durante o ano de 2005. Meu contato se estreitou com esta forma de expressão, que me trazia grandes desafios, desde o frevo, passando por coco, baião de princesa, jongo da serrinha, caboclinho, dança afro, samba,

boi-bumbá, até o batuque de umbigada. Percebi a expressão do corpo, vivendo e resgatando esses gestos.

Outra experiência importante foi com o *Laboratório Experimental de Arte-educação e Cultura da Faculdade de Educação, Lab_Arte*, implantado em 2006, a fim de vivenciar e discutir, como *praxis reflexiva*, a Arte-educação em diálogo com as Culturas Populares. Tivemos improvisação musical em diálogos orgânicos em grupo e em oficinas: de teatro, de danças brasileiras, de brincadeiras, de percussão corporal e também de voz, em que lecionei junto com o colega Vinícius Medrado, tocador incrível de harpa. Ainda pelo laboratório, monitorei oficinas de bonsai no *Projeto Piá* e com os membros do *Lab_Arte*, oferecidas pelo professor Marcos Ferreira Santos, querido “*orientador*”, acontecimentos do transcorrer de 2006. Formamos um grupo de música e nos apresentamos em diversos eventos educativos da Faculdade e no espaço Photozophia, em São Francisco Xavier. Nesse grupo tive muitas referências da música latino-americana, como Soledad Bravo (Venezuela), Mercedes Sosa e Atahualpa Yupanqui (Argentina), Violeta Parra (Chile), Silvio Rodríguez (Cuba), entre outros.

Assim como Chico Buarque em “*Vida*” (1980), “*toquei na ferida, nos nervos, nos fios*” e, no encontro com a Profa. Dra. Marina Célia Dias, grande arte-educadora, toquei na ferida musical de meus nervos neste tecido que nos fazemos na relação com o outro. Quem em mostrou que minha pesquisa era inevitavelmente musical.

Não só nesta ferida, mas também na ferida de conviver com a injusta desvalorização do artista e da supervalorização popular de uma música enquanto mero capital do mercado e destituída de sentido. Que, ao mesmo tempo, aparece como angustiante luta sonhadora (e não ilusória) ao propor uma reflexão sobre a música nos trilhos da educação como uma contribuição à mudança desta conjuntura atual. É uma ferida minha que se expande para o cultural, da memória simbólica em nós seres humanos, diante do declínio da música enquanto produto de consumo.

E, pensando em música no sentido que ressoa em cada ser único, que surgiram muitas questões, começando com a impossibilidade de se definir o

que percebia que era música. Caminhando pelas ruas com árvores carregadas – inclusive Tipuanas (*Tipuanas tipu*) e a chuva de suas pequeninas flores amarelas –, que percebi que já estávamos no mês de setembro e me dei conta do trecho da música que muito ouvia, “Primavera”, de Zé Miguel Wisnik⁶: “a primavera é quando do escuro da terra / ascende a música da paixão”, concomitante e curiosamente encontrei nas aulas da Faculdade o Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos. Acredito ter sido neste momento que a pesquisa começou a tomar corpo, ou apenas a ser descoberta. Na disciplina que dizia sobre obras de Clarice Lispector e Manoel de Barros e sua relação com a dimensão da água, ele nos guiava a perceber as obras destes autores a fim de sentirmos a poética que extrapola a racionalização pura e analítica, a partir do resgate ao mito. Assim, cursei diversas de suas disciplinas e também como monitora do curso de extensão universitária, aberto à terceira idade, sobre música e memória, em que me choveu, num “Chão de Estrelas”, re-conhecimento, lembrança e nutrição; pelo acesso e vivência à memória histórica e simbólica de contextos musicais, além da partilha de narrativas, abraços e quitutes de todos que participavam.

Caminhos e imagens familiares se entrecruzaram novamente com surpresas, resgates, violas e canto... uma profunda inspiração. Foi assim que realizei meu TCC, como fruto do encontro com meu orientador. E por necessidade de continuidade, ingressei no mestrado na Faculdade de Educação. Acredito que havia plantado uma semente que já anunciava um novo ciclo.

Para isso, enterrei-me como se não enxergasse possibilidades novas de escrever e aprofundar a pesquisa. As primeiras disciplinas que cursei na Pós-graduação pareceram faltar sentido. E para a casca ser rompida, deste inverno interno, precisei de um acolhimento: a minha própria casa. Porque fazia frio lá fora, dizia Bachelard⁷ nos meus devaneios.

⁶ Wisnik, 2003.

⁷ Bachelard, 1988.

E em minha casa multipliquei muitos detalhes, desde ações de marcenaria até comidas frescas de hora em hora. Nas aulas do Prof. Marcos⁸, encontrei o querido Guilherme Umeda, grávido, e fizemos o video-poema "*Cabeça de vento*", como parte da avaliação do curso, e que trazia como trilha sonora a música Imenso Vento. A semente renascia em forma de música:

*“O leque na mão da menina
faz tontear
de seda
de vermelho
de cortina
de entrar
De ver, deitar pro imenso vento não levar
A saia da menina rodada
amarelo tear
rosto de brilho rosa
rosas
De ver, deitar pro imenso vento não levar
O imaculado sorriso
de manto
canto
rabisca o ar
As emplumadas asas da menina têm cor de paz
De ver, deitar pro imenso vento não levar”⁹*

Também me impulsionei na experiência de vivenciar o evento/apresentação musical. Junto com instrumentistas, fizemos um mutirão de criação, com arranjos coletivos de composições novas. Nos apresentamos, algumas vezes, na *Casa de Francisca*, um pequeno teatro

⁸ “*Mythologia Comparada: Ensaios para uma Antropologia da Educação*”, disciplina da pós-graduação em 2007.

⁹ **Imenso Vento** (Luz Marina/ Marcelo Coutello), 2007. Anexo em CD, faixa 2.

íntimo e acústico e também no *Centro Cultural Rio Verde* e *Centro de Preservação e Cultura Casa de Dona Yayá (CPC – USP)*.

Foi assim que as folhas da pequena semente começaram a surgir. Precisei vivificar a música e refletir sobre ela a todo momento. Junto, tive encontros com professores que trabalharam com o corpo: o Prof. Dr. Fábio Cintra, na disciplina da pós-graduação “*A Musicalidade como Arcabouço da Cena: Caminhos para uma Educação Musical no Teatro*”, já no ano de 2008, que nos fazia perceber o corpo que se movimentava com musicalidade em diversas instâncias; nas aulas de “*Voz e Movimento*” da professora e cantora Madalena Bernardes, em que enxergava Merleau-Ponty nas práticas e exercícios por ela propostos, e Pedro Bara, professor de Iyengar Yoga, na educação do corpo, alinhamento e limites.

Outro encontro de evento sonoro foi com Serena Assumpção, na verdade, um reencontro de infância, que a partir do nosso amadurecimento musical, geramos composições de essência feminina.

Meu renascimento veio com a força do **canto**¹⁰, por isso uma dissertação com reflexões de vida, alma, devaneios, poesia, encontro e música, na vontade de expressar e tocar, de alguma maneira, as pessoas. A *philia* de uma partilha reflexiva que proponha comunicar aos educadores outras maneiras de se relacionar com a música, enquanto linguagem expressiva; entrecruzando pensamentos de teóricos que condizem com a minha busca de compreender essa relação. No encontro com o Outro, os caminhos que se cruzam e ficam.

Tudo que havia em mim de sonhadora e idealizadora na ação pedagógica foi colocado à prova, com os pés firmes no chão, quando fui trabalhar como professora no Colégio Santa Cruz, com crianças entre 4 e 5 anos. Percebi como as limitações de uma instituição, atrelada às demandas sociais, podem impossibilitar o princípio da pedagogia. Por outro lado, me deu olhos críticos para um pedaço de realidade que existe na nossa cultura,

¹⁰ Ferreira-Santos, 2004a.

afirmando ainda mais a relevância das experiências que me levou a esta pesquisa.

Contei até aqui o caminho que escolhi e no qual fui escolhida. Daqui em diante compartilho pensamentos e experiências que ficaram durante esta caminhada, à quatro pés.

Fragmento

O intuito dessa dissertação de mestrado é reduzir o vão existente entre a música e a educação. Minhas experiências, pedagógica e musical, trouxeram pensamentos e conceitos que me fizeram rever e afirmar as teorias existentes, a partir de autores da Fenomenologia Existencial (Gastón Bachelard, Maurice Merleau-Ponty), do Personalismo (Emmanuel Mounier), da Hermenêutica Simbólica (Andrés Ortiz-Osés), da Educação de Sensibilidade (Marcos Ferreira Santos), da Mitopoética (João de Jesus Paes Loureiro) e da Antropologia Musical (Tiago Oliveira Pinto). Revisão no sentido de tentar ampliar e aprimorar a relação existente entre essas áreas. Assim, inevitavelmente alguns conceitos foram criados a fim de aprofundar os existentes, tendo como base a concretude/materialidade histórica da minha experiência para contestar as teorias, revendo o que há de disponível nelas e levantando outras hipóteses.

O fragmento aqui colocado, alia essa linha de pesquisa – que me identifico, possibilitando um aprofundamento dos conceitos –, às minhas experiências pedagógicas e meu contexto musical. Experiências que ocorreram entre os anos 2005 a 2008 numa escola particular, “Escola Viva”, situada na Vila Olímpia, na capital de São Paulo, cujo público é restrito a apenas uma pequena parte da sociedade paulistana; e também na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, durante o curso de Pedagogia (2002-2006), principalmente nas vivências do Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-educação e Cultura - Feusp). Apesar de questionar: será que funciona em outro grupo e contexto sociais?, busco afirmar, junto aos conceitos anexados a ocorrência em outras circunstâncias

também, que não só nas minhas experiências. Através de uma educação sensível, busco conceitos para nos aproximarmos da música, resgatando-a, enquanto arte num sentido universal e também enquanto mito na constituição do ser humano.

Nesse sentido, colocarei nos capítulos iniciais os conceitos que viabilizaram esses pensamentos e essa pesquisa, entremeando com alguns questionamentos de minhas vivências com música e educação. Posteriormente alinharei experiências pedagógicas, como professora de sala de Educação Infantil, e as possibilidades musicais. Assim, a proposta não é uma receita nem modelo de como se trabalhar com música na educação, mas como a música atua como agente facilitador numa Educação de Sensibilidade, a fim de gerar o encontro entre mestre e discípulo ou professor e aluno (Georges Gusdorf). Encontro que possibilita a expressão de si e a busca do auto-conhecimento, indo em direção ao princípio da ação pedagógica. O que proponho, portanto, são hipóteses compreensivas.

A forma da dissertação, a maneira de organizá-la, se assemelha a uma forma musical, suas estruturas são interligadas e divididas em: introdução, parte A, pausa, prelúdio, refrão, parte B e última nota.

No capítulo que segue, **Parte A**, explicaremos a abordagem antropológica de “música” que propomos, a partir da universalidade dos sons humanos que ouvimos e produzimos, enquanto **Fundamentos sonoros do ser**. Música enquanto som, para além da restrição à canção ou teoria musical.

A partir desses fundamentos, olharemos ao redor, para a **Paisagem sonora** como uma pausa inevitável que norteia o próximo passo, em que colocaremos sua dupla constituição: a paisagem sonora natural e a cultural, e também diremos sobre a conversão semiótica das paisagens, como um exercício humano de reconstruir e ressignificar o mundo.

No meio do caminho, teremos um **Prelúdio, rumo ao oceano**, que coloca algumas questões da paisagem sonora contemporânea e a importância do resgate oceânico, a partir de experiências musicais num movimento de partilha. Para assim, adentrarmos na relação mito e música,

com o **Refrão, Música Oceânica**, em que diremos da música profunda que habita em nós e que nos entrelaça na relação pedagógica, a partir do mito de Ariadne e Dionísio e do quiasma proposto por Merleau-Ponty.

Na **Parte B**, o **Vestido azul: desdobramentos educacionais do encontro**, diremos da possibilidade de auto-conhecimento na relação mestre-discípulo, trazendo a tona as funções de mestre e de discípulo, ressaltando que numa educação da infância ambos se tornam mestres-aprendiz. Assim, colocaremos algumas experiências da minha trajetória como professora e do trabalho musical com a infância, na descoberta do ser sensível e as possibilidades da expressão musical. No capítulo final **Última nota**, colocaremos uma conclusão da pesquisa, com reflexões que unem as teorias abordadas com as experiências vividas, sugerindo ao educador da infância o exercício da sensibilidade.

Alguns conceitos foram ilustrados com fotografias, encontradas nos finais dos capítulos, com o intuito de relacionar, sem restringir, uma leitura visual dos conceitos. As fotos trazem elementos da cultura humana, relacionando a abordagem antropológica proposta. Algumas são sobrepostas, outras saturadas, de acordo com o desejo do artista, Marcel Nascimento, em utilizar os meios tecnológicos para responder, com seu olhar, aos conceitos.

No decorrer dessa pesquisa muitas canções foram feitas, trazendo-me curiosamente letras que diziam de mar e outras que me fluíam melodias aguadas. Não foram criadas e produzidas para a dissertação em si, mas de alguma maneira fazem parte dela. Canções minhas, que propõem ao leitor ser ouvinte, como epígrafe dos capítulos, sugerindo serem ouvidas antes de começá-los. Como a poesia e a música não podem ser explicadas, as canções indicam temas, assuntos e idéias, às vezes silenciosamente como água de rio, outras vezes, de maneira mais arrebatadora, como onda que quebra na praia. Tanto as músicas como a dissertação são criações que carregam uma vida, como diria Merleau-Ponty: *“se as criações não são uma*

*aquisição, não é somente que, como todas as coisas, elas passam; é também que têm diante de si quase toda a sua vida”.*¹¹

Mergulhemos!

¹¹ Merleau-Ponty, 1984, p. 301.

2. Parte A

Os fundamentos sonoros do ser: um olhar antropológico

*“Parte de você
fragmentos
de um acontecimento
repartido
Não foi em Paris
mas partiu dali
se expandiu
pra Portugal Itália
sul do Brasil
Parte de você
agora parte de mim
compartimento aquecido
Nas nuvens vermelhas
atrás das montanhas
aconteceu
Seu pedaço de Ser
lembro mais que você
Parte de você
agora é parte de mim.”¹²*

A música é uma linguagem universal, está assiduamente presente em todas as culturas. Também é uma forma de expressão imediata pois invade nossos corpos pela vibração, seja ouvindo ou não. Sabemos que estudos neurocientíficos comprovam o quanto a música “auxilia” no processo pedagógico. E o que propomos aqui não diz do quanto a música desenvolve o cognitivo, a aprendizagem e a inteligência no ser humano, mas refletir o porquê de nos relacionarmos o tempo todo com música; para posteriormente discutirmos uma educação que possibilite a expressão a partir desta linguagem. E não pretendemos utilizar o termo Educação Musical, pois pode

¹² **Parte de mim** (Luz Marina), 2009. Anexo em CD, faixa 3.

restringir ao ensino da música e sua teoria. Assim, iremos para o lado antropológico, anterior e primeiro da música: quando ela extrapola seu sentido de onda sonora para atingir nosso corpo enquanto vibração do Ser. Portanto, nossa abordagem se situa no âmbito da Hermenêutica Simbólica, como nos define Andrés Ortiz-Osés:

La Hermenéutica contemporânea como interpretación del mundo del hombre y nuestro posterior giro simbólico. (...) Se plantea hermenéutico- simbólicamente la Metafísica clásica del ser, es decir, la cuestión de la realidad.¹³

Mas de que música falamos? A origem da palavra música vem do grego *mousiké*, como herança de *mousa*, arte das Musas (música e poesia, cultura, filosofia)¹⁴, filhas da deusa *Mnemosyne*, a memória, que nos lembra o que somos e para quê somos, avisando aos mortais da necessidade de culto e memória dos Deuses. Música como reminiscência. A lembrança sonora que temos de nosso próprio corpo, inicialmente no útero da mãe e seu batimento cardíaco ternário mais lento.

São sons que constituem o que chamamos de música, por isso, não adentraremos em seu sentido de canção. Música, aqui, é o que temos como referência sonora a partir do nosso corpo. Pensando nesses sons que nos constituem, sob um olhar antropológico, colocamos os **fundamentos sonoros do ser**: sons que nos preenchem internamente e no qual nos baseamos para nos relacionarmos com a música e com o outro, através do Ser. Metaforicamente, feixes de luz de dimensão Sagrada que se configuram enquanto som, silêncio e ruído.

¹³ Ortiz-Osés, 2003, p. 5.

¹⁴ Tomas, 2002, p. 40.

São os movimentos do rosto, muitos gestos e, sobretudo, estes estranhos movimentos da garganta e da boca que constituem o grito e a voz. Tais movimentos terminam em sons e eu os ouço. Como o cristal, o metal e muitas outras substâncias, sou um ser sonoro, mas a **minha vibração**, essa é de dentro que a ouço.¹⁵

Impulsos e repousos, fluxo e refluxo, contração e distensão, como o movimento do coração, os sons existem por uma vibração que é perceptível aos nossos ouvidos, aproximadamente de 20 a 20 mil hertz, entre grave e agudo, ou seja, os que somos capazes de ouvir, fora dessa faixa de ondas não escutamos. E, mesmo sem escutá-los, podemos senti-los, pela vibração do som. Um exemplo contemporâneo é o grupo “*Dubversão Sistema de Som*”, em que a música, de estilo “*dub*”¹⁶, é reproduzida do vinil em enormes caixas, na intenção de sentir a vibração dos graves no próprio corpo. Apesar de ser uma prática da atualidade, a sensação se assemelha à vibração de muitos tambores tocados juntos, como por exemplo, em rituais de festa candomblé, que vivenciei em Salvador, no estado da Bahia, no ano de 2009.

Os sons, todos eles, são matéria sonora ondulatória, emissões pulsantes, que partem do pulso: “*os indianos usam o batimento do coração ou o piscar do olho como referência*”¹⁷.

Podemos pensar que dentro do soar do nosso coração, extraindo apenas uma de suas batidas – que será sucedida de pausa, para bater novamente – contém rápidas batidas que compõem um som estável, que nos soa um “tum”. Os sons que ouvimos não passam de ritmos. Uma melodia, a qual nos possibilita escutar uma nota ou o “tum” do coração é o movimento de ritmos em determinada velocidade. O músico, compositor e pesquisador José Miguel Wisnik, em “*O som e o sentido*”, nos coloca como um “*turbilhão*

¹⁵ Merleau-Ponty, 1971, p. 140, grifo meu.

¹⁶ Técnica desenvolvida por DJs jamaicanos no final da década de 1960, em que remixavam músicas de reggae.

¹⁷ Wisnik, 1989, p.17.

*das vibrações cósmicas*¹⁸, que de tão veloz, torna-se melodia. Há, portanto, muita música no universo, mas captamos apenas ondas audíveis e que somos capazes de discriminar a altura entre agudo (freqüências mais rápidas) e grave (freqüências menos rápidas), possibilitando-nos, assim, a identificação de notas como, por exemplo, a *si*.

O ritmo faz parte do gesto humano, como na fricção de varetas para gerar o fogo e na cópula para reproduzir, o que Durand nomeia como “*constelação música-sexualidade*”¹⁹, um movimento que possibilita a criação e a percepção de seu caráter cíclico.

Entre uma batida e outra do coração existe o silêncio, que é imprescindível para que o som exista. É aquele que não “ouvimos” porque necessariamente selecionamos e relativamos. John Cage, músico e pesquisador do início do século XX, a fim de descobrir se o silêncio de fato existia, entrou numa cabine a prova de som, mas continuou ouvindo os rumores de seu aparelho circulatório. O silêncio é uma ausência de som sempre relativa, e, se pensado como ausência absoluta não existe.

Podemos distinguir o som como organizado, aquele que ouvimos em um instrumento, ou de um pássaro cantando; e desorganizado, os chamados ruídos, que nos rodeiam incessantemente como o som de um avião, um espirro ou um trovão e aqueles que inserimos no fazer musical, como um instrumento de percussão. Fazendo uma analogia ao mar, as ondas mais afastadas da praia, em alto-mar, seriam as organizadas, que parecem seguir para o mesmo sentido; já as que quebram e estilhaçam sejam na praia ou nas rochas, seriam as desorganizadas, sons inconstantes, os ruídos. Ambas carregam a respiração do mar, pulso e ritmo.

Os *fundamentos sonoros do ser* carregam um sentido universal e por isso antropológico, pois estão presentes em todas as culturas, no *corpo*

¹⁸ p. 20.

¹⁹ Durand, 1981, p. 319 apud Ferreira-Santos, 2004b p. 26 . “*Esta afinidade da música, especialmente rítmica, da dança e da poesia acompanhada, e das artes do fogo que se encontram em níveis culturais muito diferentes, é ainda mais explícita na constelação música-sexualidade*”.

sonoro da humanidade. A música que propomos diz dessa constituição interna de cada pessoa dentro da organicidade da dimensão universal da música. O etnomusicólogo Oliveira Pinto coloca em sua pesquisa de antropologia musical uma definição que condiz com o que propomos nesta dissertação:

Aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural.²⁰

A música é construída culturalmente, com características de seu contexto histórico, tempo e espaço específicos, definindo o timbre de cada cultura. Numa imagem, dentro do *corpo sonoro* - dimensão em que nos encontramos enquanto humanos que constroem a música -, estão presentes diversas culturas com suas sonoridades específicas e dentro de cada uma delas estão as pessoas em seus próprios corpos, inevitavelmente sonoros. (foto: “**Corpo Sonoro**”, p. 25).

Compreender a música como linguagem expressiva e universal é recente na área de Antropologia. A partir dos anos 70 os antropólogos começaram a pensar a música levando em conta seu caráter simbólico e comunicativo no processo cultural que estava inserida, sendo percebida a partir de práticas sociais que relacionavam som e movimento, como por exemplo em rituais religiosos do candomblé²¹.

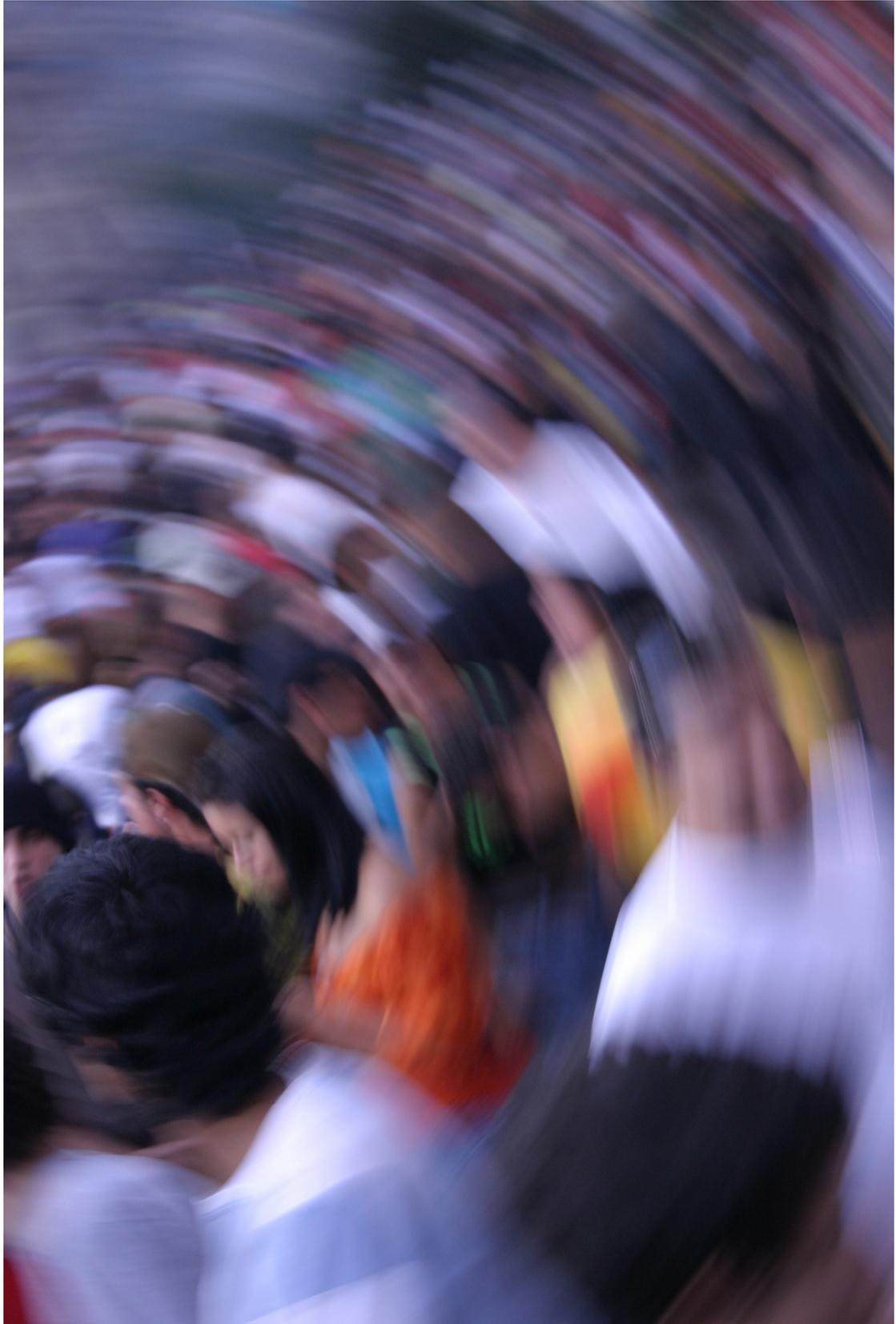
Buscando olhar ainda mais minuciosamente para a música, dentro de todas essas dimensões, podemos perceber que ela é invariavelmente um evento, “*é singular, porque mesmo que se repita uma peça musical, ela*

²⁰ Oliveira Pinto, 2001, p. 223.

²¹ p. 228.

*nunca se faz ouvir de maneira idêntica à execução anterior*²². Queremos, aqui, nos ater a este sentido de música: enquanto **evento**, presente em todas as culturas e a partir da cultura. Os fundamentos sonoros do ser, portanto, estão presentes em todos nós, seres humanos que criam música desde que existimos.

²² p. 131.



3. Pausa

Paisagem Sonora

*“Cai
sai do conforto
confronta o mistério
do amor
Vem
buscar o que sempre
aqui te pertence
pense na queda comigo
Sonha
um sonho bom
dessa vez
de vôo
pra mirar a nossa
paisagem”.*²³

A palavra paisagem nos remete quase imediatamente a uma imagem, desenho ou pintura, um olhar longo, extenso. Durand diria que essas manifestações do imaginário, desde sonho, devaneio, rito, mito e relato de imaginação definem uma lógica *“totalmente outra”*, próxima da lógica da música:

A lógica da música, como o mito ou o devaneio repousa sobre inversões simétricas, dos ‘temas’ desenvolvidos ou mesmo ‘modulados’, num sentido que só se conquista na redundância (refrão, sonata, fuga, *‘leitmotiv’* etc), persuasiva de um tema. A música, mais que qualquer outra arte, procede de um inquietamento de imagens sonoras ‘obsessivas’.²⁴

²³ **Paisagem** (Luz Marina/ Bruno Pt/ Marcelo Coutello), 2008. Anexo em CD, faixa 4.

²⁴ Durand, 1994, p. 66, grifo do autor.

A paisagem que referimos não é apenas uma imagem, mas uma imagem sonora: o som é uma imagem em movimento; o olho torna-se ouvido. Merleau-Ponty diz em “*O olho e o espírito*” deste olhar que não apenas vê o visível, mas sente o invisível, “*a textura imaginária do real*”²⁵, que aos ouvidos seria a tessitura imaginária que os sons nos trazem numa paisagem. O que se impregna em nós é o nosso próprio corpo, mas do seu lado avesso. E ficamos com aquele fragmento, ruído ou som dentro da gente, como um nó. Não seria um nó com a matéria sonora, mas como se tocássemos no espaço do Ser, sem o saber, sem o pensamento puro racionalizado.

Diremos, então, que há um olhar interior, um terceiro olho que vê os quadros e mesmo as imagens mentais, como se falou de um terceiro ouvido que capta as mensagens de fora através do rumor que elas suscitam em nós?²⁶

A música é invasiva, está na visão, no cheiro, no paladar, no tato. É um substrato. E vivida com mais frequência em nosso cotidiano, faz nossa existência emergir. Nessa paisagem temos sons, ruídos, melodias, ritmos, canções, silêncios que nos permeiam sem darmos importância, mas que são essenciais para nossa construção de *ser pessoa*. *Ser pessoa* que nada tem de indivíduo ou sujeito, vem da palavra grega *prosopon*, aquele que “*olha de frente, que afronta*”, nos diz Emmanuel Mounier²⁷, personalista francês. Diferente da *persona* do latim, um personagem, mas *per sonare*, aquele que dá vazão aos sons, que projeta a voz²⁸, que se faz presente. Aquele que é, que busca ser: *ser pessoa*. *Ser pessoa* é um devir que acessa seu Ser, em contraponto ao ser humano, um molde e uma estrutura racionalizada, em que

²⁵ Merleau-Ponty, 1984, p. 280.

²⁶ p. 280.

²⁷ Mounier, 1964, p. 97.

²⁸ Ferreira-Santos, anotações de aula.

o humano já nos é dado com modos de ser pré-determinados, no pensamento ocidental.²⁹

A música ressoa em nós como “*mudas significações*”³⁰, silêncios que se estabelecem internamente a partir de uma metafísica em profundidade, como nos diz Merleau-Ponty, em contraponto ao pensamento cartesiano que apenas enxerga o positivismo da realidade. Sem negá-lo, nos propõe aprofundar e deixar de enxergar apenas com as mãos³¹. Assim, para compreendermos a paisagem sonora é preciso enxergar com os ouvidos. Marilena Chauí diz sobre esta ressignificação do olhar presente na “*racionalidade alargada*”³² de Merleau-Ponty, com as seguintes palavras:

Claudel dizia que há um certo azul do mar tão azul que somente o sangue é mais vermelho. Valéry falava do secreto negrume do leite que só é dado por sua brancura. Proust falava numa ‘pequena frase’ musical feita de ‘doçura retrátil e friorenta’. Merleau-Ponty fala num **olho que apalpa cores e superfícies**, num pensar que tateia idéias para encontrar uma direção de pensamentos, numa idéia sensível que nos possui mais do que a possuímos, como o pintor que se sente visto pelas coisas enquanto as vê para pintá-las.³³

Essa simultaneidade de dimensões acontece quando um sentido sensório se converge com outro ou todos a partir da sua significação no corpo, antes da compreensão racional. Merleau-Ponty chama de *reversibilidade* dos sentidos³⁴, quando o sentido não atua apenas em sua função, mas transita também nos outros sentidos sensoriais, de forma que, cada sentido comporta uma estrutura de ser que enriquece o próprio Ser.

²⁹ Merleau-Ponty, 2001.

³⁰ Merleau-Ponty, 1984, p. 283.

³¹ p. 284.

³² Chauí, 1999, p. 184, grifo meu.

³³ p. 252.

³⁴ Merleau-Ponty, 2005, p. 150.

A paisagem sonora é o mundo ao redor estampado em nosso corpo, de maneira interna. Murray Schafer diz que a Paisagem Sonora é o vocabulário de sons que se pode ouvir dentro e fora da sala do concerto³⁵. Foi um dos primeiros musicólogos que trouxe a noção de paisagem sonora (*soundscape*) para a Pedagogia Musical, com reflexões sobre os sons, ruídos e silêncios presentes no mundo ao nosso redor. Para ele, existem três tipos de sons na paisagem sonora: os naturais (da natureza), os humanos (do corpo sonoro, vozes, passos, ruídos) e os tecnológicos (motores, amplificadores). Apesar dessa distinção, esses sons se inter-relacionam em nossas paisagens cotidianas.

Ao imaginar sonoramente uma rua tranquila, como faço exatamente neste instante, ouço o som dos pássaros, as copas das árvores balançando ao vento, o motor de carros que passam de tempos em tempos e uma criança passeando com o pai e rindo. O que percebo é que diante destes ruídos, sejam os constantes dos motores da geladeira e do computador ligados, até os mais sutis da rua distante, dos aviões ao longe – estes sons que estamos acostumados a conviver desde que viemos ao mundo, que já fazem parte da humanidade – dificultam nossa escuta aos sons da natureza. Nossas paisagens estão muito tomadas pelos sons tecnológicos. Uma parte da pesquisa de Schafer, em “*O ouvido pensante*”³⁶, diz destes ruídos emitidos pela proliferação de máquinas humanas.

Facilmente recordamos de ambientes com crianças e seus intermitentes gritos e não nos damos conta de suas referências sonoras. É um grito de vida humano em meio ao mundo da tecnologia.

Outro dia, inevitavelmente percebi uma criança que gritava muito na sala de aula. Cheguei bastante perto e disse sobre seu som, sua voz como uma matéria viva, fazendo gestos com as mãos do caminho que fazia e sua propagação na acústica daquela sala. Disse-lhe que ali seu som ficaria preso e no ambiente externo ficaria livre, caminhando pelo mundo. E logo me veio a pergunta: por que permanecer tanto tempo dentro de uma sala de aula se

³⁵ Schafer, 1991, p.123.

³⁶ p. 196.

existe a vontade latente de gritar a vida neste mundo de carros, aviões, aspiradores e ventiladores?

A escola é um local que agrega muitos sons humanos, algumas delas têm uma grande parte física externa, outras, ruas, com árvores, pássaros diversos (mesmo que, infelizmente, seja cada vez mais raro); locais que se transformam nas estações do ano, com a presença de chuvas, ventos, de sons naturais que compõe uma paisagem sonora que é muito pouco percebida e colocada dentro da vida da criança.

Oliveira Pinto define o termo paisagem sonora e nos chama a atenção para sua dupla constituição, a natural e a cultural:

Timbres característicos, fenômenos como a mencionada terça neutra nordestina, maneiras próprias de entoar a voz, tudo isso é responsável por sonoridades locais, que se mesclam com outros sons, ruídos, falas, fazendo surgir verdadeiras "**paisagens sonoras**". Perceber e pensar a produção sonora musical como parte de uma paisagem sonora mais abrangente é um assunto relativamente novo na história da etnomusicologia. Foi o compositor e musicólogo canadense Murray Schafer que forjou a noção de soundscape como o meio ambiente sonoro do homem (1977). Na verdade trata-se da contraparte acústica da paisagem que circunda os seres humanos. Deve-se distinguir entre dois tipos de paisagens sonoras: uma natural e outra cultural.³⁷

³⁷Oliveira Pinto, 2001, p. 248, grifo meu.

Paisagem sonora natural

A paisagem sonora natural é presente desde os nossos primeiros contatos com o mundo, do útero materno e do ambiente líquido da bolsa amniótica – que nos familiariza com o *marulho*, ou seja, neste primeiro barulho de mar – nos trazendo a noção de ritmo e pulso com o batimento cardíaco da mãe, compasso ternário e mais lento que o batimento acelerado do pequeno feto. Nestas primeiras relações com o bebê, a música é modo de ser, constituindo a partir de ambiências *matriais*³⁸, de acolhimento e nutrição, como as encontradas em comunidades guarani. A criança é carregada no colo da mãe em seus primeiros anos de vida, junto ao peito, para os afazeres cotidianos e ritualísticos a fim de que o bebê observe e vivencie o universo que se encontra.

Essa memória é desde a minha infância, mesmo, de conviver com aquela mãe que sempre ali tem um sonzinho que está emitindo... sempre tem um som. E aí as memórias mais remotas que eu tenho são sempre ligadas a uma atenção para uma coisa de sonoridade... Flashes, de berço, mesmo. Acordar a noite com um cachorro latindo e ficar prestando atenção na música daquilo. É uma coisa que até hoje eu tenho no dia a dia, é uma música que fica tocando...³⁹

Relata a cantora Ná Ozzetti, que enxerga imagens sonoras em suas interpretações, numa entrevista extraída da tese de mestrado de Ana Carolina Murgel, que pesquisou a produção musical feminina na vanguarda paulista e acrescenta para nós a importância de uma paisagem sonora natural na constituição da pessoa.

A paisagem sonora natural, portanto, está muito ligada a este primeiro contato com o mundo, marcando experiências *iniciáticas*, carregadas de

³⁸ Ferreira-Santos, 2005b, p.59. Não nos atemos a relações matriarcais ou maternas (do ponto de vista sociológico ou psicológico), mas *matriais*, ou seja, com a predominância de estruturas femininas.

³⁹ Gurgel, 2005, p. 147.

sensibilidade. Nesta paisagem estão: a aprendizagem da organização das massas sonoras, os ruídos, barulhos que nos nutrem na primeira fase da infância e também fontes naturais que produzem som como beira-mar, montanhas, cerrados, pantanais, pampas, florestas tropicais, com cantos de pássaros que nos mostram o ritual das estações, o vento nas folhas das copas das árvores, a rebentação das ondas, as vozes, os coxos, latidos, cantos da mata de cigarras, grilos ou mesmo os ruídos metropolitanos de frequência mecânica como ônibus, trânsito de carros e pessoas, metrô, obras, etc, e aqueles encontrados em nossa própria casa: telefone, campainha, os instrumentos elétricos da cozinha, a comida estalando na panela, o som cheio de cheiro e até mesmo uma visita à feira.

Paisagem sonora cultural

Complementa a esta constituição da paisagem sonora natural, a paisagem sonora cultural: as cantigas, canções, ritmos e bailados, danças, festas, folguedos, dialetos e sotaques, prantos e despedidas, que se enraízam em nossa identidade sonora. Essa paisagem se estampa em nós a partir de nosso contexto cultural, nossa ascendência e diversas experiências, numa seleção de gostos, vivência e experiência que nos submetemos enquanto *pro-jectum*⁴⁰, a fim de expor o que temos e desdobrarmo-nos internamente, *poty porã* (“*canto de florescer*”), como na ontologia ou “*modo de ser*” guarani⁴¹, como mostra o mito de origem, de Pierre Clastres⁴², em “*A fala sagrada*”:

*“Ele ergueu-se :
de seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,*

⁴⁰ Ferreira-Santos, 2005a, p.41.

⁴¹ Jecupé, 2000.

⁴² Clastres, 1990, grifo meu.

o fundamento da Palavra, ele o sabe por si mesmo.

De seu saber divino das coisas,

saber que desdobra as coisas,

o fundamento da Palavra,

*ele o **desdobra desdobrando-se,***

ele faz disso sua própria divindade

Ñamandu, pai verdadeiro primeiro

Conhecido o fundamento da Palavra futura,

em seu divino saber das coisas,

saber que desdobra as coisas,

ele sabe então por si mesmo

a fonte do que está destinado a reunir

A terra não existe ainda,

reina a noite originária,

não há saber das coisas;

do saber que desdobra as coisas,

ela sabe então por si mesmo

a fonte do qual está destinado a reunir”.

Ou seja, um “*projeto de ser*” no sentido de nos constituirmos seres humanos a partir de um movimento interno, a favor do próprio florescimento, quando não se escolhe nem se dita o percurso, mas quando nos descobrimos pela pulsão de dentro. Assim, ao aceitarmos o impulso de se colocar para fora, jorrando a vontade de existir, nossas experiências se revelam como projetos (*pro-jectum*), nos lembrando a idéia primeira do sentido trazido na palavra educação, do latim *ex-ducere*, condução para fora. Este movimento que se desdobra como uma flor, é o canto, expressão que

vem de dentro. Leminsk criou a expressão “*arquétipos em flor*”⁴³, um devir de desdobrar-se. O que Sócrates não se cansava de fazer: nascer o outro na mesma função de uma parteira, assim como sua mãe que exercia esse ofício⁴⁴. E que não à toa, ficou na sua paisagem sonora.

Nossas lembranças e histórias repetidas no âmbito familiar ficam estampadas em nosso corpo, são as “*ladainhas d’alma (expressão do filósofo Gaston Bachelard) [que] se perpetuam na sensibilidade das pessoas e as coloca em contato com a dimensão numinosa da existência, dando-lhe sentido e significado*”⁴⁵.

Conversão semiótica das paisagens

Sobre nossa constituição humana e sonora que se faz nas paisagens, recontarei um mito indiano de Gita Mehta⁴⁶. Na Índia havia uma menina que, em plena infância, fora iniciada a ter aulas com seu pai músico: habitante de outras esferas, além das fronteiras humanas, como ela o via. Em seu primeiro ano, não tocava nenhum instrumento, seu pai a levava para passear ao redor de casa mostrando as notas musicais que os circundavam: o grito do pavão, o gemido do bezerro, o berro das cabras, as garças, o canto do rouxinol, o relincho do cavalo e o barrido do elefante, sendo respectivamente as sete notas da escala *sa, re, ga, ma, pa, dha e ni*, ou seja, dó, ré, mi, fá, sol, lá e si na música ocidental. E ele dizia: “*Escute o canto dos pássaros. Você percebe os semitons e microtons que jorram de suas gargantas? Se eu estudasse durante dez vidas não conseguiria reproduzir essa despreocupada cascata de sons e... silêncio.... Escute com atenção.*” Ensinou-lhe também sobre o nascimento de uma melodia, quando Shiva vibrou seu tambor: “*A arte não existia até Shiva dançar a Criação*”, para assim o universo adquirir

⁴³ Leminsk, 1998.

⁴⁴ Mondolfo apud Ferreira-Santos, 2005b, p. 20.

⁴⁵ Ferreira-Santos, 2004a, p. 18.

⁴⁶ Mehta, 1996, p. 229-256.

existência. E continuou "*a música nunca pode estar quieta, nunca pode deixar de ter desejo*". Levou-a para aprender a dança de Shiva. Todo entardecer ela escutava, escondida perto da sala de música, seu pai tocar para os deuses. E quando começou a tocar a *vina*⁴⁷, disse-lhe "*lembre-se, cada nota que você toca envia nova música para o universo. Nunca poderá reavê-la*". Mas outras coisas a afligiam, sentia-se feia e sua falta de beleza apenas era confirmada pela mãe, que se envergonhava da filha.

Nas incessantes visitas de pretendentes de casamento, a menina sentia a dor de não ser aceita por nenhum deles. Conforme seu corpo se desenvolvia, seu pai ensinava os ornamentos melódicos que distinguiam o grande músico do aprendiz. Estava prestes a se tornar uma noiva. Aprendia a expressar desejo pela música. Até que um jovem implorou a seu pai que o aceitasse como aluno e ele como sempre respondeu: "*todo mundo sabe que nunca aceitei um aluno, com exceção de minha filha*". Continuou a suplicar dizendo que faria os serviços mais degradantes se ele o aceitasse. Foi então que o músico propôs que, em troca dos estudos, o moço se casasse com sua filha. Consolidaram o acordo, e enquanto os estudos se iniciavam, a menina com horror da situação, em que o belo moço de cabelos negros seria obrigado a aceitar sua feiúra, o pai apenas adiava o casamento.

O pai enfurecia-se com o rapaz "*a música vai além da técnica*", dizia irritado com a falta de sensibilidade e com a filha, impossibilitada de expressar a música como antes, pela dor da situação. O mestre mostrava que os dois eram homem e mulher, mas que lhes faltavam vida. Aos poucos, a menina já moça começou a desvelar sua voz no instrumento e seduzia o rapaz com sua música. Os dois tornaram-se cúmplices para evitar as duras palavras do mestre e juntos tocavam como se ele já não estivesse mais ali.

Numa festa, com muitos músicos convidados, o pai declarou que seus alunos tocariam para todos. Tocaram, tocaram, até o amanhecer. E, assim, terminaram numa única nota. O mestre se levantou e disse ao jovem que estava liberto do acordo, mas se quisesse poderia marcar o casamento.

⁴⁷ "*Duas cabaças ligadas por um pedaço de madeira e um punhado de fios*" (p. 237-238). Instrumento de cordas tradicional indiano.

Todos os preparativos começaram, com isso a moça se aproximou pela primeira vez da mãe. Os aposentos dos futuros marido e mulher estavam prontos. Chegou então um mensageiro com presentes para o músico, dizendo-lhe que o aluno estava agradecido e se casaria com outra moça. A menina desiludida foi levada para meditar sobre as águas do rio *Narmada* para curar seu apego ao acontecido e compreender que era noiva da música e não de um músico, como seu pai dizia.

De maneira semelhante, o filme francês “*Todas as manhãs do mundo*” de Pascal Quignard, mostra a relação entre um músico solitário e resistente às convenções da época (séc. XVII), Saint Colombe, e seu discípulo, Marin Marais. Na passagem final, o discípulo retorna ao mestre, após longo tempo passado, pedindo-lhe uma última aula, mas ele é quem lhe pede uma primeira, dizendo: “*a música existe para falar do que a palavra não pode falar. Nesse sentido, não é totalmente humana. Então, descobriu que ela não é para o rei?*”, e teve como resposta: “*Descobri que ela era para Deus*”, “*Enganou-se. Porque Deus fala*”, retrucou o mestre. Assim, Marin Marais admite que não sabe para quê a música serve. Silencia por um instante, suspira e diz sobre sua paisagem sonora: “*para adoçar as marteladas dos sapateiros*”, pois seu pai era sapateiro. Muito mais tarde que Sócrates, mas Marin Marais se encontrou na lembrança sonora da sua infância.

As duas histórias, de Ghita Mehta e de Pascal Quignard, nos mostram o entrecruzamento da paisagem sonora natural com a cultural e seus sentidos na constituição sonora do ser. São sons da paisagem natural que se convertem em paisagem sonora cultural quando atribuído sentido. “*Está vinculada intrinsecamente à práxis vivencial transformadora do homem e sua realidade*”, como nos esclarece Paes Loureiro⁴⁸ sobre esta transformação, nomeando de **conversão semiótica**, ou seja, quando o significado da realidade é transformado pela experiência em uma ou outra linguagem artística. A conversão semiótica é um processo que sempre aconteceu e continua acontecendo, principalmente na arte. É uma necessidade de

⁴⁸ Paes Loureiro, 2008, p. 33.

transgressão⁴⁹, de atribuir novos sentidos ao mundo em que vivemos, trazê-lo para a nossa realidade.

O processo de **conversão semiótica** se mantém incólume, uma vez que significa um modo de mudança na qualidade do signo, independente de época ou tendências, sendo válido tanto no passado quanto no presente⁵⁰

Loureiro ainda nos exemplifica com John Cage e sua composição 4'33", em que os expectadores são convidados a ouvir o silêncio ou os sons produzidos ao acaso numa sala de concerto⁵¹. Essa conversão semiótica acontece quando o silêncio é ressignificado em música. A conversão semiótica da paisagem sonora natural para a cultural acontece e se evidencia em processos criativos.

As crianças têm muita facilidade em atribuir significados aos sons que as rodeiam, lembrando que os sons que seguem estereótipos poucas vezes condizem com a lógica da conversão semiótica, como por exemplo, um som agudo para representar uma formiga. É interessante se colocar com escuta atenta diante das hipóteses das crianças e suas construções da realidade. A facilidade está justamente em encontrar sentidos no mundo para que façam parte de sua realidade, que muitas vezes não é a do adulto contemporâneo. A realidade apenas poderá ser diferente se houver possibilidades de representá-la de outra maneira, a vazão da criatividade pode nos trazer novas possibilidades.

Reafirmamos, portanto, que nos primeiros anos de vida estes sons que nos rodeiam são **modo de ser**, ou seja, é a nossa apreensão do mundo. O mito indiano mostrou uma paisagem sonora que tem como base a relação

⁴⁹ p. 34.

⁵⁰ p. 35, grifo meu.

⁵¹ p. 36.

da pessoa com o mundo e o Outro ou, sendo mais fiel, com Shiva⁵². Vivemos a mesma experiência quando nos adentrarmos na música (seja criando, executando, escutando, brincando, dançando) e ao nos relacionarmos com o mito, “*como ‘um jeito de acontecer’ sendo um modo de ser e não do fazer, do conceber, não do provocar*”⁵³.

Essa familiaridade entre a experiência musical e o mito é a condição de evento que carregam. Evento enquanto contexto específico, que nos transporta para outro espaço-tempo. Assim, Paes Loureiro diz que o mito,

Deixando de ser algo que parte de fatos naturais ou sociais buscando a reiteração do sentido, passa a se constituir numa significação metafórica, alegórica, numa imagem, numa ficção, **num modo irruptivo do instante que nunca é igual ao outro.**⁵⁴

⁵² Shiva é o deus na mitologia hindu que, através da dança, organiza o Caos e o converte em Cosmos.

⁵³ Paes Loureiro, 2008, p.102.

⁵⁴ p. 103-104, grifo meu.



4. Prelúdio

Rumo ao oceano

*“Meio-rio
cada lado de um lado
só há meio-rio
Orientei meu amor vertical
acidentalmente ocidental
Tomei como teu
outro lado da cara
sangue correu
balsa que não pára
Orientei meu amor vertical
acidentalmente ocidental
De margem em margem
um trem pra ir
asiáticas águas
lá do Piauí”⁵⁵*

Realmente os sons tecnológicos tomam conta cada vez mais das nossas paisagens sonoras, quase não se ouve os sons da natureza e muito pouco os sons humanos, pessoas cantando na rua ou conversando, nos diz Schafer⁵⁶. Me atentei curiosamente, em minha trajetória da Zona Oeste para a Zona Sul da capital de São Paulo, indo para a escola dar aulas; ao uso de fones de ouvido nos meios de transporte público. Cada vez mais a tecnologia toma conta de pequenos aparelhos portáteis de música em mp3, sejam celulares, *ipod* e outros que uma grande maioria de pessoas plugam em seus

⁵⁵ **Meio-rio** (Luz Marina/ Marcelo Coutello), 2007. Anexo em CD, faixa 5.

⁵⁶ Schafer, 1991, 139.

ouvidos durante a jornada até o trabalho. Algo corriqueiro mas que nos mostra o uso solitário da música e sua possibilidade graças à tecnologia e ao incrível acesso que a internet proporciona atualmente. E é o uso da música, não sua apreciação, que cada vez mais se consolida em um produto. Não queremos nos ater ao aspectos sociológicos, mas a falta de ritual e contato vivo da experiência musical.

Tive a experiência de vivificar a música em um pequeno teatro-restaurante chamado *Casa de Francisca*, situado nos Jardins da cidade de São Paulo. Um espaço muito aconchegante, com mesas e cadeiras de madeira, almofadas com estampas floridas, luz de velas e um pequeno palco com singelo piano. Porém, a grande particularidade deste local é a experiência mítica que ele proporciona nas pessoas, tanto as que se apresentam quanto as expectadoras-ouvintes. O rito começa com o silêncio e o leve incômodo da própria situação, a passagem do tempo cronológico (de Cronos) para o tempo da obra (Kairós). Não são mais apenas ouvintes e executantes, mas parte de um evento, enquanto partilha. *“Comunidade só se realiza na perspectiva, aqui expressa, de reunificação do espaço e do tempo; isto é, enquanto acontecimento. A comunidade é o acontecimento da partilha”*⁵⁷. A partilha e seu aspecto coletivo reverbera no *corpo sonoro*, para além das paisagens sonoras e identidades, gostos e seleções sonoras de cada um. Toca a trama secreta e coletiva das relações.

Nessa apreciação o executante não existe sem o ouvinte. Mas o que difere este local é o fato de não ser utilizado amplificadores e intermediários tecnológicos, o som acontece diretamente da caixa de ressonância dos músicos para o aparelho auditivo dos ouvintes e sua reverberação em sua própria caixa torácica, no corpo. Experimentei algumas vezes este evento como cantora, ao lado de instrumentistas, e percebi o grande diferencial de proporcionar aos ouvintes este tipo de vivência numa cultura musical contemporânea que está voltada quase totalmente para a música eletroacústica, em que os sons são gravados e muitas vezes sintetizados. Demonstram o avanço tecnológico, porém vale lembrar que vivenciar este

⁵⁷ Leonel Moura apud Ferreira-Santos, 2005a, p. 53.

contato com a seiva da execução da obra também é interessante, inclusive para religarmos o humano à música. Quando a música deixa de ser compreendida como produto para assumir seu caráter enquanto acontecimento cultural, o que Oliveira Pinto chama de “*performance musical*”:

A etnografia da **performance musical** marca a passagem de uma análise das estruturas sonoras à análise do processo musical e suas especificidades. Abre mão do enfoque sobre a música enquanto “produto” para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como “processo” de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros. Assim o estudo etnomusicológico da performance trata de todas as atividades musicais, seus ensejos e suas funções dentro de uma comunidade ou grupo social maior, adotando uma perspectiva processual do acontecimento cultural.⁵⁸

Entender a **experiência**⁵⁹ musical como processo nos reafirma a necessidade de re-constituir não apenas as estruturas internas sonoras da obra como também sua base material e seu entorno sócio-antropológico cotidiano, sua *gesticulação cultural*: ao encontro e troca com o outro ocorre uma circulação ou fluxo continuado dos processos simbólicos. Quando o gesto do corpo, aliado a alma, sem a cisão cartesiana sujeito/objeto, revela a intencionalidade da ação no próprio gesto⁶⁰.

Nos falta espaços que proporcionem a experiência musical e sua gesticulação cultural. A criação de um *Laboratório Experimental de Arte-educação e cultura na Faculdade de Educação (USP)* foi uma grande conquista dos alunos do curso de Pedagogia. Surgiu de um movimento

⁵⁸ Oliveira Pinto, 2001, p. 227-228, grifo meu.

⁵⁹ Experiência com busca de sentidos para a existência: “*aquilo que nos passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma.*” (Heidegger apud Larrosa Bondía, 2002, p. 25).

⁶⁰ Ferreira-Santos, 2005a, p. 33.

musical, “*Fermentação*”, junto à aulas instigantes do Professor Marcos Ferreira Santos, coordenador do laboratório, e que ressoou na implementação de cinco núcleos de vivência e experimentação: música, teatro, corpo e mito, artes visuais e palavra, proporcionando uma linguagem extra-curricular, ou seja, fora do padrão de aula, para além dos conteúdos curriculares vigentes. Apesar de ainda não estarem dentro da grade curricular obrigatória da faculdade, indica um caminho. Ou melhor, salva aqueles que não encontram sentido de existência nas aulas destituídas de arte e expressão, mas poderiam encontrar num curso de pedagogia a favor de estruturas que garantam arte, estética e diversidade, como já enunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia na Resolução CNE/CP n.1, 2006⁶¹.

No núcleo de música do *Lab_Arte*, exercitamos, muitas vezes uma sonoridade orgânica, utilizando tambores e ritmos ternários, que lembram o batimento do coração, como referência a nossa primeira paisagem sonora. Assim, fizemos aberturas de conferências e mesas redondas no Auditório da Feusp (2005-2007). Percebia que o quorum de alunos era grande e que desejavam ser tocados por música. Porque são nas estruturas orgânicas, ou seja, que carregam uma tecnologia ancestral como o couro e a madeira na confecção de instrumentos, nesta organicidade, encontramos mais facilmente a relação primeva com a música.

⁶¹ Ferreira-Santos (coord.), Ribeiro, Liberti, Lemos, Arenhövel, Medrado, 2007. “Artigo 6º : A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: (...) – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a **diversidade e a multiculturalidade** da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: (...) e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, **afetiva, estética, cultural, lúdica, artística**, ética e biossocial; (...) i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.” (p. 5, grifos meus).

O oceano que neste prelúdio sugerimos nos constitui internamente, enquanto a paisagem agrega comunidades e contextos culturais. A *Música Oceânica*, a quem dedicamos o próximo capítulo, carrega em si a memória ancestral. Por isso, a experiência musical é sempre um acontecimento de partilha, sua sonoridade está na memória ancestral que toca os arquétipos⁶² nas pessoas. O que Bachelard chama de “*reserva de entusiasmo*” ou a alegria divina (*en-teos-asmos*), que é despertada pela música:

Os arquétipos são, do nosso ponto de vista, **reservas de entusiasmo** que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo. Quanta vida concreta não seria dada ao filosofema da abertura para o mundo, se os filósofos lessem os poetas! Cada arquétipo é uma abertura para o mundo.

Esta partilha, enquanto experiência musical de caráter coletivo, reverbera nesse campo que é o *corpo sonoro*, do qual mencionamos anteriormente, independentemente da cultura ou quem é agente e receptor, porque nos transporta para a *trama do tecido social* que se constitui de Músicas Oceânicas:

Da trama do tecido social é preciso avançar para o algodão com que se fazem os fios desta trama. Algodão que colhemos e que semeamos, ora anseando pela chuva, ora pelo sol. Este anseio, esta esperança que norteia as ações concretas pertence ao domínio do imaginário. E é do imaginário chinês que nos vêm o provérbio de que **‘uma geração constrói a estrada por onde a próxima trafega’**.⁶³

A trama carrega cultura e história humana, nela se alinham novos fios e assim por diante. Fios de Música Oceânica. A percepção e a sensação que

⁶² Bachelard, 2006, p. 119, grifo meu.

⁶³ Ferreira-Santos, 1998, p. 26-27, grifos do autor e meu.

nos é dada nos diversos acontecimentos sonoros que vivemos geram um *sentimento estético*, nos diz Herbert Read em “*Educação pela Arte*”⁶⁴. A música enquanto evento, partilha com o outro e com o mundo, nos proporciona esse sentimento estético e, sua ligação com o mito se dá pela mesma experiência: “*o mito, distanciando-se de ser a consciência da coletividade, torna-se a expressão do sentimento, de uma sensibilidade estética*”⁶⁵.

⁶⁴ Read, 1964, p. 60.

⁶⁵ Paes Loureiro, 2008, p. 104.

4. Refrão

A Música Oceânica

(*música instrumental*)⁶⁶

O conceito *Música Oceânica* surgiu a partir da relação feita por Wisnik⁶⁷ dos mitos gregos com o som oceânico, em que ele afirma estarem presentes nas músicas de campo “*modal*”, “*das tradições pré-modernas*” que seriam em sua maioria orientais, africanas, indígenas americanas e tradição grega antiga. Não pretendemos nos adentrar nessa característica modal da música, porém resgatar e compreender o por quê desse sentido primeiro, que foi subtraído e esquecido na relação pedagógica. Antes discutiremos o mito grego de Ariadne e o entrelaçamento que nos fazemos-com-o-outro, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty. Fernando Pessoa nos lembra que o mito “*é o nada que é tudo*”⁶⁸. O mito assume uma dimensão estética quando nos transcende pela poesia, assim como a experiência musical, que nos traz um sentimento estético e uma experiência mítica.

Os fios de Ariadne

O mito de Ariadne me acompanha desde o começo da pesquisa, mas acredito tê-lo realmente compreendido quando li Chris Downing⁶⁹, uma mitóloga que analisa essa narrativa mítica do ponto de vista de Ariadne, a deusa dos fios.

Recontarei desde o princípio. Ariadne era filha do Rei Minos, da cidade de Creta, onde havia seu filho bastardo, renegado e preso no labirinto, o Minotauro. Muitos já haviam tentado matar o monstro mas sempre

⁶⁶ **Música Oceânica** (Luz Marina), 2008. Anexo em CD, faixa 6.

⁶⁷ Wisnik, 1989, p. 65.

⁶⁸ Pessoa apud Paes Loureiro, 2008, p.102.

⁶⁹ Downing, 1980.

fracassaram. Até que chegou Teseu, um herói, disposto a este desafio para assim, conseguir sua liberdade e de outros presos para navegarem livremente para Atenas. Ariadne se encantou com a beleza do herói e deu-lhe um novelo para que conseguisse voltar do labirinto. Teseu matou o minotauro, saiu do labirinto e foi ao encontro de Ariadne. Dormiram na Ilha de Naxos e quando a princesa acordou o herói havia partido.

Downing nos coloca sobre este abandono algumas possibilidades: Teseu deixaria de ser herói se não continuasse sua busca por desafios e aventuras; pela impossibilidade de se entregar ao amor de Ariadne ou ainda por receio da grandeza da paixão que ela sentira por ele; e também porque Ariadne tinha como destinação ser abandonada para encontrar Dionísio, mas também para compreender seu próprio poder, entrar em contato consigo mesma.

Downing diz ainda que Ariadne já era pretendida de Dionísio, antes de desposar-se com Teseu, o que vai ao encontro de sua própria destinação, e mais uma vez o abandono era inevitável. Diz também que Teseu e Dionísio é como se fossem a mesma pessoa, em papéis diferentes.

Voltando ao mito, Ariadne ficou abandonada na Ilha e creio que esse abandono era necessário para ela. Dionísio disse para Artémis certificar-se de que Ariadne fosse realmente abandonada, mas Artémis a mata. Por um lado, a irmã de Apolo, guerreira, não consegue lidar com a traição de uma mortal com um Deus, por outro lado, talvez fosse realmente a intenção de Dionísio, que já tem relação com a morte, como a mãe Sêmele, que também foi uma mortal que morreu e tornou-se deusa.

Apenas neste amor com Dionísio é que Ariadne centra em si mesma, sem tornar-se dependente do amor do outro – e por isso sua enorme decepção ao ser abandonada por Teseu: pois apenas quando é abandonada que percebe seu foco e sua grandeza interna. Dionísio é o Deus que tem em

si uma alma feminina, não precisando encontrá-la nas mulheres, até mesmo por isso é rodeado por elas⁷⁰.

Percebo uma forte ligação da mitologia iorubá, especificamente no candomblé, com a mitologia grega, principalmente na associação entre Ariadne, a deusa dos fios e Oxum, a deusa-mãe das águas doces. Assim como Ariadne, Oxum precisa lembrar-se de seu centro, por isso dança com seu *abebé*, nas mãos⁷¹. Seu poder está na sua própria imagem refletida. Apesar de Ariadne encontrar-se numa ilha, à beira mar, sua profundidade conflui com águas mais subterrâneas. Assim como Oxum é a deusa da fertilidade, aquela que enche os rios e possibilita as mulheres de terem filhos; Ariadne, na mitologia grega, tem a possibilidade de dar à luz depois de morta, mas sua fertilidade está nos fios. Os fios de lã, que conduzem Teseu a sua destinação, matar o Minotauro e salvar-se; e também os fios d'água que conduzem ao encontro de si mesma, a partir da relação com Dionísio.

A ligação da Música Oceânica com Ariadne e seus fios d'água, está nas estruturas femininas⁷² que a materialidade da água sugere: *“as imagens da água dão a todo sonhador a embriaguez da feminilidade”*⁷³. Bachelard, em *“A água e os sonhos”* nos diz sobre a matéria líquida, que nos remete à água e ao leite. Assim como o leite é o primeiro alimento do ser humano, a água do mar é o primeiro alimento de todos os seres⁷⁴. O teor oceânico da música é primevo, matéria-prima sonora interna no nosso ser.

Uma outra referência de Ariadne e seu arquétipo está na obra *“Ode descontínua e remota para flauta e oboé”*, poemas de Hilda Hilst musicados

⁷⁰ p. 167.

⁷¹ Pierre Verger diz que *“lembra o comportamento de uma mulher vaidosa e sedutora que vai ao rio se banhar, enfeita-se com colares, agita os braços para fazer tilintar os seus braceletes, abana-se graciosamente e contempla-se com satisfação num espelho”* (apud Lima, 2008, p. 52).

⁷² O feminino aqui colocado não caminha em direção a uma discussão de gênero, mas no sentido simbólico da antropologia, presente tanto no homem quanto na mulher. Feminino como princípio.

⁷³ Bachelard, 2006, p. 61.

⁷⁴ Bachelard, 2002, p.123.

por Zeca Baleiro⁷⁵, que teve início no encontro entre os dois um ano antes da morte da poetisa. As belas músicas me parecem declarações do amor eterno de “*Ariana*”, como a poetisa chama, por Dionísio. Diz Hilst que é uma autobiografia. A “*Canção VI*”, interpretada por Ná Ozzetti, em arranjo de piano e oboé, declara:

Três luas, Dionísio, não te vejo.
Três luas, percorro a Casa, a minha,
E entre o pátio e a figueira
Converso e passeio com meus cães
E fingindo altivez digo à minha estrela
Essa que é inteira prata, dez mil sóis
Sírios pressaga
Que Ariana pode estar sozinha
Sem Dionísio, sem riqueza ou fama
Porque há dentro dela um sol maior:
Amor que se alimenta de uma chama
Movediça e lunada, mais luzente e alta
Quando tu, Dionísio, não estás.

Este poema particularmente mostra, antes de racionalizarmos a narrativa mítica de Dionísio e Ariadne, a experiência de Hilda Hilst em viver o próprio mito. Curiosamente, tanto ela como Cris Downing mostraram que se identificaram com a deusa.

Dionísio presenteia sua amada com a música vinda do fundo do mar, quando transforma os naufragos em golfinhos, que salvam Árion com sua lira. Wisnik diz sobre essa passagem mítica:

Talvez porque em seu estado primário e indiferenciado o campo das alturas seja tão fluido, uma longa tradição ligue simbolicamente a música ao mar, e alguns mitos gregos formulem de maneira eloqüente

⁷⁵ Baleiro e Hilst, 2005.

o caráter oceânico do som: Arion, prisioneiro de marinheiros que querem atirá-lo às águas, pede para entoar seu próprio canto fúnebre, acompanhado de sua lira, e em seguida se lança por conta própria ao oceano onde os golfinhos, delfins de Apolo, atraídos pela música, o salvam; Dionísio, preso nas mesmas condições, transforma os piratas em golfinhos, condenados para sempre a salvar os náufragos.⁷⁶

O caráter oceânico do som que Wisnik coloca é o resgate ao mito que a experiência musical proporciona. De alguma maneira o som nos reverbera fazendo a experiência musical ser também mítica.

Longe de um pensamento cartesiano, quando o filho de Zeus transforma os piratas em golfinhos, os dá a dádiva de salvar outras pessoas e a música naufragada. Pensando por este viés, Dionísio mostra-se, mesmo com a suposta embriaguez e loucura, como a materialização do amor que, do ponto de vista feminino é o amor incondicional⁷⁷. Quando Ariadne morre, a presenteia com uma constelação de estrelas, a *corona borealis*, que a adorna como uma coroa e guia, no céu, os marinheiros em seus caminhos na imensidão oceânica.

O que me chama atenção é o “*sol maior*” existente dentro de Ariadne, no poema de Hilda Hilst, e desse amor que não cria dependências, que, mesmo na ausência de Dionísio, ela encontra seu centro e sua estrela com “*dez mil sóis*” ou a própria *corona borealis* (foto: “**Fios de Ariadne**”, p. 57).

⁷⁶ Wisnik, 1989, p. 66.

⁷⁷ Downing, 1980, p. 167.

Urdidura e entrelaçamento

Ariadne é aquela que tece os fios de Música Oceânica, pois organiza o Caos, essa qualidade demonstra sua fertilidade. Com seu novelo salva Teseu do Caos do labirinto, mas é Dionísio quem lhe traz a dimensão oceânica para seus fios, tornando-a a deusa que guia pelos fios d'água. O Caos e o Cosmos são presentes nas narrativas míticas e também na experiência musical, especialmente no improviso. Primeiro se estabelece um Caos, em que a música dos diversos instrumentos são expressadas via seus executantes e, posteriormente, é estabelecido um pulso que norteia a improvisação para um caminho. Este caminho que expressamos é possibilitado pelo acesso à música oceânica interna de cada um. Emmanuel Mounier⁷⁸ diz sobre a constituição interna da pessoa:

A pessoa não é uma arquitetura imóvel, ela dura, se experimenta ao abrigo do tempo. Sua estrutura, a bem dizer, é mais semelhante a um desenvolvimento musical do que a uma arquitetura. Não podemos imaginá-la fora do tempo (...) como um contraponto, ela guarda na sua mobilidade sempre uma nova arquitetura axial feita **de temas permanentes e de uma regra de composição.**

Sua arquitetura tem um eixo (temas permanentes) que se ramifica, de acordo com os sentidos (sensíveis e simbólicos) – portanto com regras de composição – em que a pessoa se faz como arquitetura ou um arranjo musical. Encontramos os temas permanentes (sentidos da existência, amar, morte, encontros, destinações, etc.) como elementos simbólicos que estão presentes em nosso corpo, independentemente dos novos componentes que irão nos constituir, em que guardam lembranças e imagens já incorporadas. E por uma regra de composição, numa estrutura de sensibilidade (heróica, mística, dramática, anima, animus, etc.⁷⁹), cheia de significados que, cada pessoa, a

⁷⁸ Mounier, 1947, p.51

⁷⁹ Vide Ferreira-Santos, 1998.

sua maneira, irá se compondo e se constituindo. A pessoa, portanto, encontra-se em constante fazer-se. De melodias, harmonias, ritmos únicos: tessituras que compõe sua Música Oceânica.

O improviso musical, que emana Música Oceânica, experienciei em meio à músicos, em tardes em que sentávamos para tocar cada um seu instrumento e dialogar musicalidades e também em ensaios com banda cuja função era arranjar canções já determinadas. Mas tive a real dimensão do improviso quando ouvi esse diálogo sonoro com educadores numa aula do curso de Pedagogia, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos. Estavam dispostos diversos instrumentos de percussão e alguns de sopro numa grande mesa no saguão da faculdade. Fomos chamados para escolher um e começar a tocar. O início foi marcado por um grande caos de 50 alunos experimentando sons. Pouco depois começamos a perceber um pulso, que parecia o dos nossos passos que se movimentavam na roda. A pessoa que tocava a *alfaia*⁸⁰ logo se sintonizou nesse pulso, marcando para todos, com seu grave. E outros ritmos e sons começaram a se conversar quase sem que seus tocadores percebessem. Surgiram cantos e pequenos solos durante a música, que se estendeu por um bom tempo - inevitavelmente não percebi o quanto - e cessou por uma vontade coletiva, o diálogo também aconteceu para a música terminar.

Vivi novamente este momento, de maneira semelhante, numa oficina de voz e percussão corporal que ofereci, junto com Vinícius Medrado, querido colega de faculdade, e que chamamos de “*Corpo Sonoro: explorando a musicalidade de nossos corpos*”, durante a IV Semana de Educação (2006), destinada a educadores. Participaram alunos do curso de Pedagogia (FEUSP) e professores da rede pública. Propusemos primeiro um resgate ao corpo, fechar os olhos, perceber seus movimentos internos, para, a partir da batida do coração, iniciar a exploração de sons percussivos. Depois, fizemos alongamento nos músculos da face e da boca, para propor, de maneira lúdica, alguns exercícios vocais, com a intenção de aquecer as cordas vocais. Após esse momento, propusemos a improvisação. E novamente,

⁸⁰ Instrumento de pele ou membranofone, tambor comum no nordeste brasileiro.

percebi que quando os sons entram em diálogo por uma pulsão primeira, o Caos se organiza em Cosmos. Tínhamos os instrumentos, que nesse caso eram os nossos próprios corpos, e acessamos nossa Música Oceânica a fim de nos comunicarmos por ela. O exercício de improvisar nos demonstra que guardamos paisagens sonoras na memória do corpo. Ao nos comunicarmos pela linguagem musical, nos entrelaçamos, nos religando pelas paisagens com o Outro.

Entrelaço em nó, que nos fazemos-com-o-outro-no-mundo. Nós interativos e flexíveis, que se encontram em uma amarração, sem fundir, possibilitando a articulação dos distintos modos de ser. No **entrelaçamento**, em que um se relaciona com o outro sem perder seu próprio fio, ambos expressam sua Música Oceânica a partir de uma base comum. A experiência musical proporciona este entrelaçamento, seja tocando em grupo ou para ouvintes, dançantes, brincantes, a música atua como base para as trocas simbólicas. A **urdidura** se faz nesse encontro de tecidos de fios de Música Oceânica, ou seja, o encontro de estruturas internas musicais que formam a trama das nossas relações com o mundo. Seria, portanto, a urdidura, a junção ou quiasma que nos fazemos com o outro e com o mundo (foto: “**Entrelaçamento**”, p. 58).

Freud, no texto “*O mal estar da civilização*”, diz de um “*sentimento oceânico*”, que apesar de negar que o sente, compreende que possa existi-lo em outras pessoas:

Isso equivale a dizer que se trata do sentimento de **um vínculo indissolúvel, de ser uno com o mundo externo como um todo**. Posso observar que, para mim, isto parece, antes, algo da natureza de uma percepção intelectual, que, na verdade, pode vir acompanhada de um tom de sentimento, embora apenas da forma como este se acharia presente em qualquer outro ato de pensamento de igual alcance. Segundo minha própria experiência, não consegui convencer-me da natureza primária desse sentimento; isso, porém,

não me dá o direito de negar que ele de fato ocorra em outras pessoa.⁸¹

Um sentimento sem fronteiras, ilimitado, ligado à eternidade, e que, talvez Freud não o sinta por racionalizá-lo demais porque, de certa forma, é um sentimento primitivo. Para compreender esse movimento de ligar-se ao eterno precisamos levar em conta a dimensão do Sagrado⁸²: abordado como dimensão ontológica de nossa constituição como pessoa, ao mesmo tempo divina e humana, longe do aspecto psico-social das práticas religiosas institucionalizadas. Clarice Lispector faz uma definição poética do Sagrado como “*estado-de-graça*”, que, ao meu ver, facilita na tentativa de entendê-lo:

O estado de graça de que falo não é usado para nada. É como se viesse apenas para que se soubesse que realmente existe. Nesse estado, além da **tranqüila felicidade que irradia de pessoas e coisas**, há uma lucidez que só chamo de leve porque na graça tudo é tão, tão leve. É uma lucidez de quem não adivinha mais: sem esforço, sabe. (...) E há uma bem-aventurança física que a nada se compara. O corpo se transforma em um dom. E se sente que é um dom. E se sente que é um dom porque se está experimentando, numa fonte direta, a dádiva indubitável de existir materialmente.⁸³

Merleau-Ponty diz em “*O visível e o invisível*”⁸⁴ sobre o corpo sentido e o corpo que sente como uma *corporeidade* ou *quiasma* ou ainda *nó de significações vivas*. Um corpo de duas faces, a que vê e toca e a que sente e significa, “*o corpo sentido e o corpo que sente são como o direito e o avesso*,”

⁸¹ Freud, 1930, p. 2, grifo meu.

⁸² Em consonância com Ferreira-Santos (2000, p. 62): “*a criação contínua é o testemunho de que somos feitos da mesma matéria dos deuses, por graça e criação deles. Ao mesmo tempo, somos eles próprios*”.

⁸³ Lispector, 1982, p. 147, grifo meu.

⁸⁴ Merleau-Ponty, 2005.

ou ainda, como dois segmentos de um único percurso circular⁸⁵. É pelo avesso que nos relacionamos com o Ser, ou melhor que encontramos-nos em Si-mesmo, talvez de maneira misteriosa pela falta de exatidão científica, mas como o próprio Merleau-Ponty nos coloca, algo que “*conserva sua origem na obscuridade*”⁸⁶.

Merleau-Ponty nos coloca uma pseudo-imagem: a “*carne*”, que não é matéria, espírito nem substância, mas elemento do Ser; nos trazendo a sensação de tecido, trama, algo vivo. O corpo sensorial sentindo o mundo e co-funcionando com o corpo sentido. Essa amarração é o que ele chama de *quiasma*: o corpo vê e é visto, faz parte do mundo e é o mundo ou “*tornamo-nos os outros e tornamo-nos mundo*”⁸⁷.

Não há uma distinção ou separação, mas alma e corpo como um só substrato existencial contestando o dualismo psicofísico cartesiano e a cisão sujeito/objeto⁸⁸. Essa junção reversível, a *membrura*⁸⁹ ou **urdidura** que nos une, sem fundir, com o mundo, se dá nas relações com o outro, com o Ser e consigo mesmo, num entrecruzamento de estruturas orgânicas.

Se explicássemos completamente a arquitetônica do corpo humano, sua construção ontológica e como ele se vê e se ouve, veríamos que a estrutura de seu mundo é tal que todas as possibilidades da linguagem já lá se encontram.⁹⁰

Compreender a existência dessas possibilidades da linguagem é essencial na relação pedagógica. É neste encontro, em que se une o direito e

⁸⁵ p. 134.

⁸⁶ p. 128.

⁸⁷ p. 157.

⁸⁸ Coelho Júnior & Carmo, 1992.

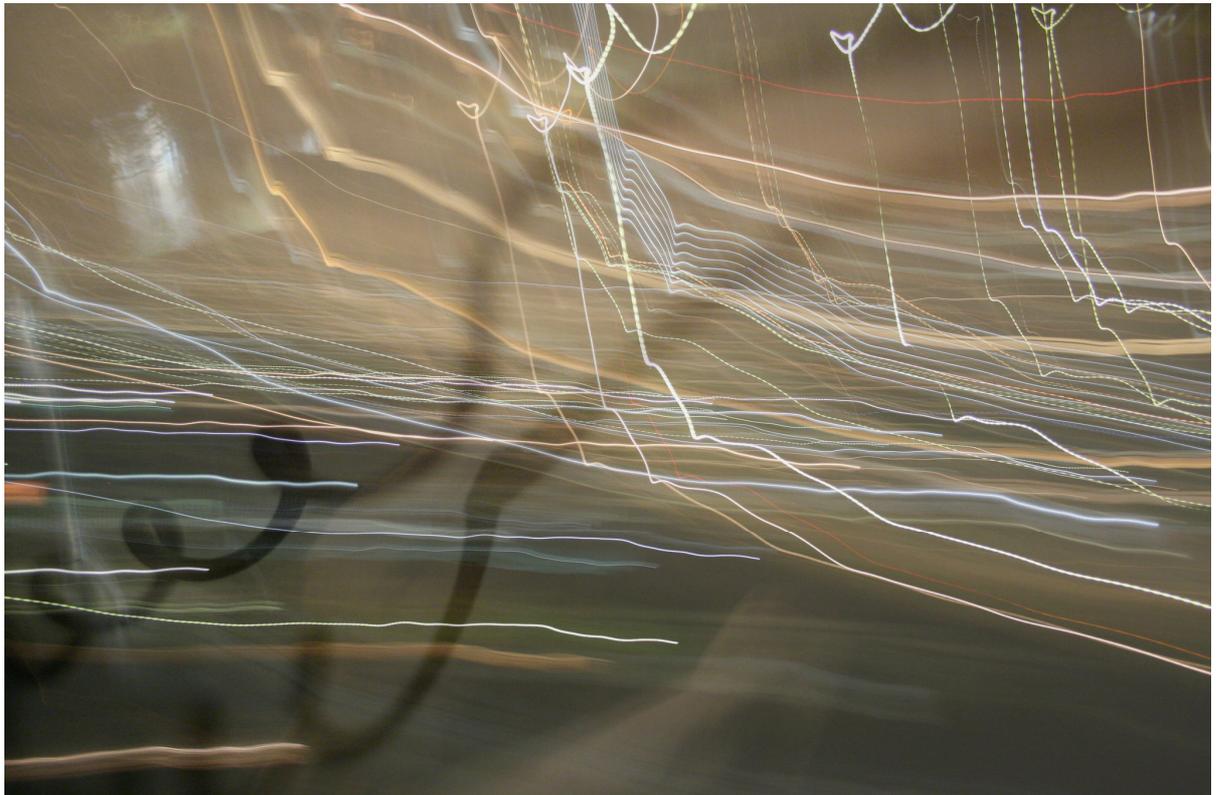
⁸⁹ O conceito de *membrura* (membrana que se revela, ao mesmo tempo, também à juntura) é referente ao *quiasma* ou *entrelaçamento* denominado por Merleau-Ponty a palavra foi obtida a partir de anotações de aula do curso: “*Mitohermenêuticas da arte: ancestralidade & criação*”, ministrado pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, em 2006.

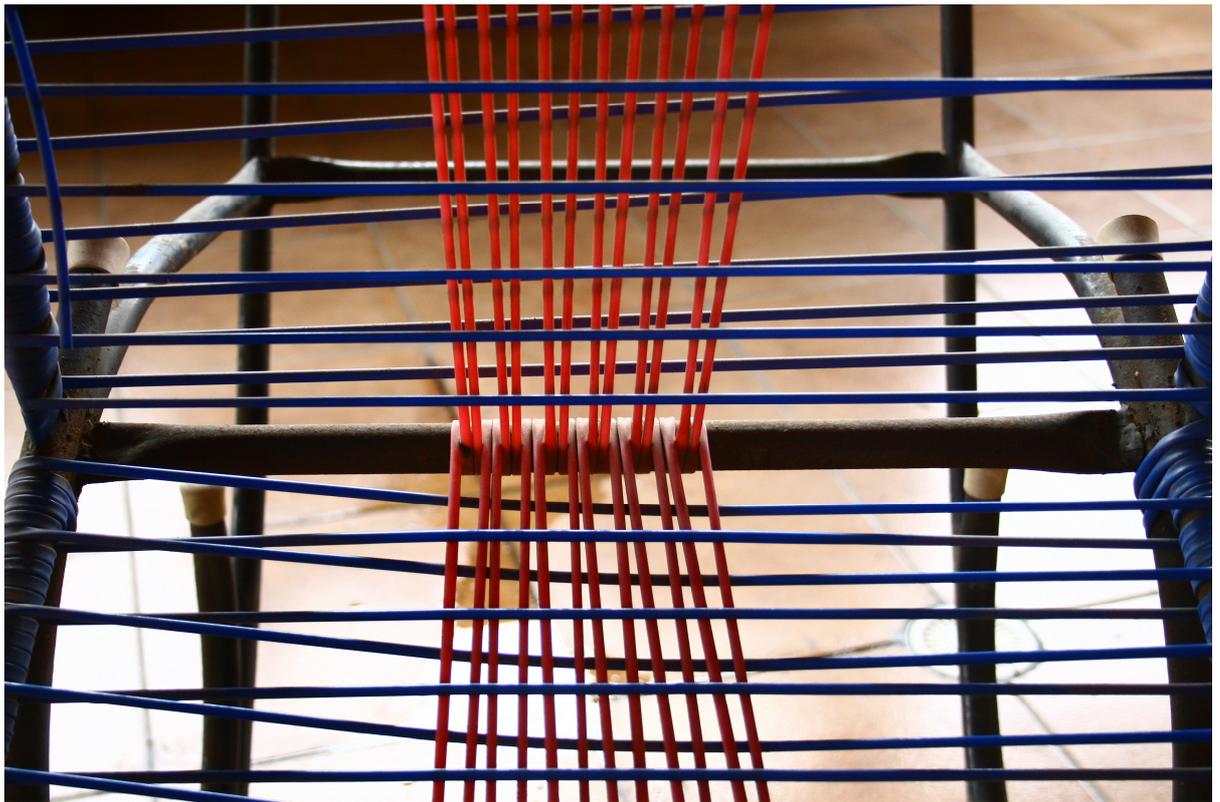
⁹⁰ Merleau-Ponty, 2005, p.149.

o avesso do corpo, se distanciando do pensamento ocidental que separa o ser humano em “departamentos”; que nos desdobramos internamente, nos comunicando e fazendo parte da mesma trama.

O quiasma traz a possibilidade da comunicação, da expressão pela linguagem musical, que é a base do encontro pedagógico. Pedagógico enquanto condução de um lugar para o outro, como nos evidencia a origem grega da palavra “*paida-gogós*”, proporcionando produtividade, eclosão e fecundidade, quando está *pregnado*⁹¹ ou grávido, imbuído do princípio da pedagogia. O entrelaçamento dos fios de Música Oceânica, e sua dimensão mítica, traz o encontro com o outro e com o Ser (foto: “**Música Oceânica**”, p.59).

⁹¹“O meu corpo obedece à *pregnância*, ‘*responde*’-lhe, o corpo é aquilo que está suspenso dela, carne que responde à carne” (Merleau-Ponty, 2005, p.195).







6. Parte B

O Vestido Azul : desdobramentos educacionais do encontro

*“Menina andou sem lança
em busca de mar
um tapete de tanto chorar
chorar
Vestiu sua estampa
pra escutar
o ruído brando do mar
voar
Foi até a Holanda pra encontrar
tulipas estendidas
mais vivas que sua vida
Menina deu uma chance
pra se encontrar
mesmo se for despedaçar
dançar
Inventou uma dança
pra flutuar
cavalo-marinho com par
com par”⁹²*

O Vestido Azul é a *imagem* do entrecruzamento de estruturas oceânicas, que acontece na relação que possibilita a expressão da música de cada um (foto: “**Vestido Azul**”, p. 95). A relação pedagógica-sensível-musical estabelecida no encontro tece este tecido que nos *fazemos-com-o-outro-no-mundo*, fruto do quiasma. Vestido porque sua estrutura é *matrial*, de acolhimento e nutrição, do exercício da sensibilidade. Azul porque dialoga com a Música Oceânica. Adentrando um pouco mais neste tecido explicaremos o **tom si**, enquanto expressão azul de cada pessoa e a relação

⁹² **Tulipas** (Luz Marina), 2006. Anexo em CD, faixa 7.

mestre-aprendiz como possibilitadora da descoberta do *tom si*, que será explicitada a partir de experiências da minha trajetória como professora-aprendente.

O tom si

O tom que falamos aqui pode se assemelhar à escala musical talvez pela trajetória de passar por seis notas, e chegar na nota *si*, a sétima, que na estrutura de um acorde tem a função de preparar o próximo passo da canção. Ou seja, prepara a pessoa para se colocar no mundo. Mas, levando ao sentido literal, temos o tom enquanto cor ou tonalidade e o “*si*” como o *alter* da pessoa, que se constrói a partir do outro, conforme Mounier:

As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. (...) Quando a comunicação se enfraquece ou se corrompe perco-me profundamente eu próprio: todas as loucuras são uma falha nas relações com os outros - o **alter** torna-se **alienus**, torno-me também estranho a mim próprio, alienado. Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros, ou numa frase-limite: ser é amar.⁹³

Passamos por diversas paisagens sonoras e constituímos nossa identidade, a Música Oceânica. E quando **expressamos** esta sonoridade, o fazemos de maneira única, com um tom particular. Essa estrutura musical interna da pessoa, quando conduzida para fora, vibra uma cor e timbre específicos, que é acordado no encontro com o mestre, nos diz Gusdorf: “*aquele que liberta energias que, se não tivessem encontrado aplicação, teriam ficado adormecidas para sempre*”⁹⁴. O entrelaçamento com o outro,

⁹³ Mounier, 1964, p. 63-64, grifos do autor.

⁹⁴ Gusdorf, 2003, p. 79.

amarrado a partir do encontro, faz emergir características sonoras únicas de cada um.

Assim como o tom de uma nota que se diferencia pela outra a partir da frequência, como um acorde se diferencia de outro pela combinação de notas, e o timbre de um tambor com a pele mais esticada de outro com a pele menos esticada; o *tom si* da pessoa revela sua cor em relação ao outro. E os nós feitos em *membrura* são possibilitados no encontro da relação pedagógica.

A importância da relação pedagógica está justamente nesta “liberação”, no embate com o outro que mostra “*outro modo de ser*” e seu próprio “*re-nascimento*”, utilizando as palavras de Mircea Eliade na busca do auto-conhecimento, nos princípios filosóficos básicos da Yoga⁹⁵. Ampliando, nesse sentido, as possibilidades, fazendo-as em **possibilidade**⁹⁶, ou seja, com a atitude filosófica de questionamento, amplitude da investigação antropológica articuladas a uma concepção de educação de sensibilidade num contexto de pluralidade cultural, que faz da constituição humana e busca de sentidos para a existência.

Fayga Ostrower nos diz que “*esse entendimento de si é um processo e não um estado de ser. Contém como correlata a possibilidade de o indivíduo constantemente diversificar-se e acrescentar a si próprio dentro de sua coerência*”⁹⁷, afirmando-nos que existe uma trajetória de auto-descoberta do tom si. Numa metáfora, é como se ficassemos por um bom tempo tingindo o tecido na fervura e que vai revelando sua cor no processo.

⁹⁵ Eliade, 1996, p. 25-30.

⁹⁶ Espíndola, 2006.

⁹⁷ Ostrower, 2001, p. 166.

Mestre-aprendiz

Paulo Freire já anunciava a questão de se pensar anteriormente aos conteúdos e objetos da relação pedagógica, perguntando que é ensinar? Que é o professor?, em seu livro *“Pedagogia da Esperança”*⁹⁸. Nos coloca o princípio da pedagogia como universal, da potencialidade que existe no interior da pessoa, dizendo inevitavelmente da relação professor-aluno, que tem como finalidade o encontro e a auto-descoberta de sua tonalidade. O *oprimido* é aquele que tem seu *tom si* submerso, às escuras, sem possibilidade de expressar livremente o que tem de particular e, conseqüentemente, sem sua própria busca existencial. Nos coloca Freire:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta (...) não somos, porém, determinados. (...) É importante insistir em que, ao falar do ‘ser mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto sempre conservadora.⁹⁹

Esta vocação ontológica é anterior e universal no ser humano. A expressão de seu *tom si* é despertada na diferença com o outro, pois percebemos no outro o que somos. Georges Gusdorf, filósofo francês, coloca em *“Professores para quê?”* o avesso ou interior da pedagogia, o que ainda não foi despertado ou que apenas foi esquecido nela: *“uma pedagogia da pedagogia deixa-se pressentir através dos momentos decisivos em que uma vida jovem desperta, pelo acaso do encontro, para uma nova e mais autêntica consciência de si mesma”*.¹⁰⁰

⁹⁸ Freire, 2005, p. 135.

⁹⁹ p. 99.

¹⁰⁰ Gusdorf, 2003, p. 73.

A palavra mestre, do latim *magister*¹⁰¹, cabe mais a esta função, de possibilitar a auto-descoberta do outro, do que o ofício perdido que restou do professor. Por isso, resgatar sua maestria, desde Sócrates, que não se mostrou detentor de saberes, nem antecipou a descoberta de seus discípulos. Gusdorf diz que “o encontro com o mestre consagra um novo questionamento da existência. (...) É necessário que um grande espírito encontre um outro grande espírito”¹⁰², para, assim, incitar a busca de si mesmo. A função do mestre é a auto-descoberta do outro. O mestre dispõe de uma autoridade libertadora e inquestionável, ao mesmo tempo não conduz à idolatria e à superstição¹⁰³. Já a palavra aluno, *a-lumno*, não à toa, significa “sem luz”, apagado no meio da multidão. Porém, a possibilidade de ser discípulo o tira dessa condição, o faz aprendiz (foto: “**Mestre e discípulo**”, p. 96).

Gusdorf nos coloca a existência do mestre tanto na cultura ocidental (Sócrates) como na oriental (Confúcio)¹⁰⁴, reconhecido por seus discípulos. O mestre já tem o domínio de sua vida, em contraponto ao discípulo que ainda busca este domínio e precisa do mestre. Porém, a maestria só se faz possível na presença do discípulo. As condições de ambos são interdependentes.

O mestre desperta no discípulo sua potencialidade de ser e sua própria maestria, porque acima de tudo está sujeito a aprender junto, seu ensinamento é mostrar o sentido da existência humana, o que Gusdorf diz como a “*verdade*”, que não cessa em sua morte. O mestre surge como um *en-cantador*, aquele que envolve com seu canto, mas que não possui o canto, é possuído por ele¹⁰⁵. Canto enquanto expressão unindo a palavra à

¹⁰¹ Gusdorf, 2003, p. 171: “é aquele em quem se verifica um excedente de existência, e portanto aquele cuja superioridade (...) não pode ser contestada”.

¹⁰² p.76.

¹⁰³ p. 80.

¹⁰⁴ p. 85.

¹⁰⁵ Merleau-Ponty, 2005, p. 146, grifo meu: “as idéias musicais ou sensíveis, exatamente porque são negatividade ou ausência circunscrita, não são possuídas por nós, **possuem-nos**. Já não é o executante que produz ou reproduz a sonata; ele se sente e os outros

música, a racionalidade à sensibilidade. O que Ferreira-Santos e Ortiz-Osés se referem à “*razão sensível*”¹⁰⁶ ou “*razón afectiva*”¹⁰⁷, ou seja, quando se unem duas estruturas, a racional, que organiza a complexidade dos fenômenos, e a sensível, que configura a experiência estética com imagens e símbolos. A *razão sensível*, portanto, nos ajuda na busca de sentidos para a existência, que vem do coração, ou *co-razón*¹⁰⁸, a razão do coração.

O discípulo apenas deixa de ser discípulo quando torna-se mestre, e o faz sem perceber, mas precisa desejar sair de sua condição, assim como o mestre que precisou ser discípulo outrora. É a presença de um que reconhece o outro, revelando cada qual a si mesmo e sua própria busca.

“*A escola é o lugar onde se edifica a personalidade*”¹⁰⁹, diz Gusdorf. O professor, que está na escola poder-se-ia ser um mestre, que constrói junto as personalidades, que possibilita aos seus alunos o auto-conhecimento. Através do diálogo:

O diálogo, que parece limitar a verdade ao mecanismo de um debate entre duas inteligências, abre, ao contrário, o campo da verdade graças ao fato de pôr em circulação uma pluralidade de pontos de vista.¹¹⁰

É necessário que o professor compreenda que os conteúdos são pretextos para o encontro com o aluno e que todos eles são discípulos em potencial. E mais ainda, lhe cabe perceber que nem todos os alunos serão seus discípulos, pois o encontro é de alma. Se realmente existisse esse

sentem-se a serviço da sonata, é ela que através dele canta ou grita tão bruscamente que ele precisa precipitar-se sobre seu arco para poder segui-la”.

¹⁰⁶ Ferreira-Santos, 2005a, p. 48.

¹⁰⁷ Ortiz-Osés, 2003, p. 31.

¹⁰⁸ p. 17.

¹⁰⁹ Gusdorf, 2003.

¹¹⁰ p. 168.

mestre, possibilidade do professor, faria sentido os alunos precisarem passar tanto tempo na instituição escolar, para encontrar ao menos um mestre e iniciar sua busca interna. O professor poderia ser um mestre em potencial, mas para isso, precisaria se render ao diálogo, desprender-se do abuso de poder e da centralização do saber.

Exercer o ofício de mestre necessita primeiramente destituir-se do cargo, porque apenas seu discípulo pode reconhecer esta potencialidade. No *entrelaçamento* com o discípulo que um se revela ao outro. Nesse encontro, as estruturas sonoras se amarram e revelam suas diferenças, desvelando o *tom si*. A auto-descoberta possibilita a expressão de sua tonalidade, por isso encontrar um mestre é imprescindível nas pessoas.

O tecido azul, enquanto princípio da relação pedagógica, necessita, para ser costurado, a educação atrelada ao *tom si*, ou seja, a condução do *tom si* para o exterior. Apesar de soar como um novo paradigma, diz de um resgate mítico da humanidade. Um caminho para que se coloque em prática estes pensamentos é agir com o nosso lado sensível:

O sensível é precisamente o meio em que pode existir o ser sem que tenha que ser posto; a aparência sensível do sensível, a persuasão silenciosa do sensível é o único meio de o Ser manifestar-se sem tornar-se positividade, sem cessar de ser ambíguo e transcendente. O próprio mundo sensível no qual oscilamos, e que constitui nosso laço com outrem, que faz com que o outro seja para nós, não é, justamente como sensível, 'dado' a não ser por alusão - o sensível é isso: essa **possibilidade de ser evidente em silêncio**, de ser subentendido.¹¹¹

Não há como ensinar a sensibilidade, ela está subentendida no gesto, que possibilita a cumplicidade da experiência. Larrosa Bondía assim nos coloca:

¹¹¹ Merleau-Ponty, 2005, p.199, grifo meu.

Um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço¹¹².

O mestre e o discípulo são, ao mesmo tempo, **mestre-aprendiz**. O mestre precisa estar disposto a aprender, porque o outro, simplesmente por existir, tem algo a nos mostrar sobre nós mesmos. Nesse sentido, o mestre assume uma condição de aprendiz e o discípulo, aprendiz por natureza, assume um dever de ser mestre mesmo sem sabê-lo. Mas ressaltamos aqui o professor da infância, porque é com a criança que poderá compreender a primitividade da Música Oceânica.

Por outro lado, existe a possibilidade de **exercitar a sensibilidade**. A comunicação pela música, linguagem universal e que não tem pré-requisitos, acessa essa sensibilidade que é primeira, desde a infância. Sobre a pregnância da infância, relata o professor José Plácido¹¹³:

Minha infância é rica, tinha rua, muitas crianças, minha família era grande e morava no mesmo lugar. Eu tinha um repertório muito grande que serviu de base para o meu trabalho, que sempre foi baseado nas brincadeiras da minha infância. E outras aprendi com as crianças, elas que me ensinaram. Nunca me distanciei da infância. Tenho lembrança da minha infância porque teve coisas nela muito significativas, com significado. Então nunca me distanciei da infância,

¹¹² Larrosa Bondía, 2002, p. 24.

¹¹³ Relato de professor do Colégio Santa Cruz, em reunião pedagógica da equipe de professores e coordenadores no ano de 2009.

por isso. E fico feliz em estar próximo. Meus filhos dizem que pareço criança. Depois que me tornei professor, comecei com os grandes, mas depois foi para esse caminho de brincar com as crianças. Nesse tempo, no caminho indo para a escola me deu um 'pane' e vi que nada que tinha aprendido na universidade me servia naquele momento. E tive a lembrança da infância, então pensei numa brincadeira de rua e ensinei para os meus alunos da 7ª série. Aí, vi que esse ia ser o meu trabalho, trazer as brincadeiras de rua para a escola. Minha rua foi muito melhor corporalmente, no corpo e no movimento, do que na escola, na Educação Física que foi horrível. E saí dos grandes e comecei a trabalhar com os menores. Essa experiência de infância é muito forte no meu trabalho. É como aquela música: 'quando o adulto fraqueja, o menino dá a mão' [Milton Nascimento].

Minhas experiências mostraram diariamente a possibilidade de aprender com as crianças, resgatando minha própria infância. Algumas delas apenas percebi e refleti mais tarde, pois atuei intuitivamente apontando-me para a direção dos pensamentos aqui colocados. Por ser também um objeto-sujeito de estudo, não pretendo analisar os métodos didáticos do meu trabalho com música no âmbito escolar, mas mostrar as *possibilidades* da relação pedagógica que tem como princípio a **Educação de Sensibilidade**, de acordo com Ferreira-Santos:

Entendida desta forma, a educação de sensibilidade perpassa as práticas iniciáticas à Cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo). Valendo-se das Artes (plásticas, musicais, literárias, videográficas e fílmicas) em que as imagens e os símbolos, articulados em narrativas, articulam, por sua vez, o patrimônio histórico-cultural do humano e sua memória com o repertório cultural cotidiano dos alunos e suas trajetórias individuais, tornando-os **significativos**, e possibilitando-lhes a sua apropriação,

perlaboração e re-elaboração poética. O conhecimento retorna, então, ao coração, cumprindo seu destino.¹¹⁴

Colocarei a seguir experiências que vivi como professora-aprendente durante os anos de 2005 a 2008, que não vão estar necessariamente numa ordem cronológica mas numa organização orgânica, numa organicidade, para se aproximar mais da natureza humana existente no “*ser pessoa*”. Vivências que pude confirmar e nomear como Educação de Sensibilidade, com base na troca simbólica, cujo conhecimento é significativo. Muitas dessas experiências aconteceram na Escola Viva, lugar que aprendi muito com as crianças e que me deu um chão de terra¹¹⁵, os dados empíricos desta pesquisa.

A música na Escola Viva era bastante presente na rotina das crianças. Muitas vezes como canção, ritualizando alguns momentos e outros, na paisagem sonora: choros, risos, criança, adulto, os gritos dos marrecos quando tomavam banho, galo, galinha, pássaros, ventos. Aconteciam, portanto, não apenas em momentos dirigidos e atividades planejadas, mas no dia-a-dia. Estar presente todo o tempo com as crianças¹¹⁶, proporciona fazer relações com o que se vive junto, mesmo que de maneira sutil, por estarmos no mesmo contexto. A música é, portanto, um conhecimento que se constrói cotidianamente.

Meu olhar esteve atento às hipóteses e ao ritmo pessoal de cada criança, bem como o desenvolvimento de sua capacidade expressiva, além das diferentes interpretações que a música proporciona no interior de cada pessoa quanto à imaginação, capacidade criativa de reflexão e produção. As qualidades do som como altura, duração, intensidade e timbre; a pesquisa de diferentes sons e silêncios; vivência; brincadeira em grupo; criação e produção de sons e silêncios por “*suas próprias mãos*” são alguns aspectos

¹¹⁴ Ferreira-Santos, 2005a, p. 53, grifo do autor.

¹¹⁵ A Escola Viva é conhecida pelo seu quintal com chão de terra batida.

¹¹⁶ Lembrando que não existia um professor especialista na área de música, mas o estímulo para que os professores de classe criassem projetos e atividades de música.

que também foram trabalhados, ao contrário do comum e generalizado espaço disciplinar e geométrico da educação vigente:

O serviço público daquilo a que se convencionou chamar Educação Nacional propõe distribuir, com um mínimo de despesa e nos prazos mais rápidos, a todos os futuros cidadãos, um mínimo vital intelectual. E, nesta esperança, os praticantes da pedagogia laica e obrigatória sonharam com espantosas utopias em que corre desvairada a sua imaginação tecnocrática. O ilustre Piaget descreveu minuciosamente o espaço euclidiano da escola primária, onde a criança, arrancada ao seu egoísmo, ao seu obscurantismo nativo, aprenderá, dos 8 aos 12 anos, a autonomia e o descentramento na relatividade generalizada da coexistência, sob o olhar impassível e eletrônico do mestre-tipo. No quadro geométrico da classe, no retângulo nu do pátio, as relações humanas são postas entre parênteses, alinhadas pelo imperativo categórico, e a criança veste-se com o uniforme do cidadão consciente e organizado¹¹⁷.

A grande relevância da Educação seria o encontro, a costura das relações, em busca de nós mesmos. O Vestido Azul seria esta comunhão dos nós de experiência sensível-musical.

Ruídos da memória ancestral

Em 2005, com um grupo de 19 crianças de 2 a 3 anos, inserimos em nossa rotina, um dia em que, na roda, nós professoras trazíamos uma “*surpresa*”. Nossas surpresas, geralmente, eram coisas de nossas casas, novidades da escola, materiais de outros grupos, com a intenção de proporcionar um estreitamento das relações a partir de um assunto compartilhado. Era um pouco antes das férias de julho e levei um CD do

¹¹⁷ Gusdorf, 2003, p. 174.

Cartola¹¹⁸, para mostrar algo da minha casa. Ouvimos duas músicas “*Sala de recepção*” e “*As rosas não falam*” que disse que gostava e logo surgiu interesse e questionamentos por parte das crianças como: “*quem é esse moço da capa que está cantando?*”, “*quem é essa moça ao lado dele [na capa]?*”, e “*ele usa óculos?*”.

Ao voltar das férias, a fim de instigar uma roda de conversa sobre as experiências de cada um do grupo, trouxe ao primeiro dia de aula novamente uma “*surpresa*”, dizendo que era um instrumento que estava aprendendo a tocar. Arranhei algumas notas e expliquei como era difícil e que havia uma técnica, utilizando uma palheta para extrair o som. Perguntei se alguém sabia o nome do instrumento e uma criança respondeu que era “*um violão pequenininho*”. Afirmei: “*sim, e chama-se cavaço!*”. Mostramos um instrumento na roda para que todos pudessem ver e explorar, mas com “*cuidado*”.

A partir dos interesses coletados, meus e das crianças, elaborei, então, um esboço de projeto de música a partir do gênero musical samba. Também com a necessidade de um símbolo para representar a atividade que seria trabalhada com os subgrupos¹¹⁹, trouxe a obra de Portinari “*Chorinho*”. Indaguei sobre a obra até que surgiu novamente o “*violão pequenininho*” na figura do personagem com cavaquinho. Apontei os outros componentes do quadro e depois colocamos no mural da sala, na altura dos olhos das crianças. Quando mostrei a figura, já em outro dia, logo relacionaram à atividade de música.

Era de costume, contarmos histórias ao final da manhã, e em uma delas contei com personagens que eram “*sucatas sonoras*”, potes com arroz, pedras, etc... diferenciados pelos timbres. Pelo grande encantamento das crianças pelos “personagens”, levei à roda, num outro dia, cinco potes

¹¹⁸ Agenor de Oliveira (1908 – 1980), CD: *Cartola*.

¹¹⁹ Geralmente dividíamos o grupo em dois subgrupos para obter um olhar mais atento às particularidades das crianças. Fazíamos atividades diferentes concomitantemente: enquanto um subgrupo participava da atividade de música, o outro subgrupo participava de outra atividade. Possível divisão porque eram duas professoras por grupo.

brancos com diferentes objetos dentro: pedacinhos de papel, um feijão, muitos feijões, muitos cliques e algodão, não podiam ver através dos potes.

Percebo que o momento separado e planejado na rotina para as atividades de música nos serviu para garantir um espaço para este projeto, porém, as relações eram feitas em outros lugares, ampliando as lacunas, ou melhor, desfazendo-as de acordo com a demanda do grupo.

Então, sacudi primeiramente o pote com feijão, despertando grande interesse: “*abre, Luz, abre!*”, disseram as crianças. Quando chacoalhei o pote com papel, todos fizeram o possível silêncio para tentar ouvir. Com o pote de algodão foi um bom tempo de escuta, como se fosse impossível estar vazio. Quando abri foi uma grande agitação. Propus que criássemos os *nossos* potes, como estímulo para os nossos próprios “*poty porã*” (“*cantos de florir*”, desdobrar-se desdobrando-se).

No dia seguinte, fomos passear pelo quintal da escola, cada criança com um pote vazio, colocando os diversos materiais que encontravam para ouvir os sons possíveis: terra, pedras, folhas, sementes, areia. Até que levamos um pouco disso para a sala e ofereci que experimentassem mais sons com outros materiais já vistos: feijão, macarrão, etc. A seguir, cada um escolheu um material ou mais, encheram seus potes e fomos para o quintal tocar. Guardamos no armário da sala, mas para lembrarmos qual pote era de cada um, escrevi o nome e combinamos que faríamos uma “*marca*” na próxima atividade, para que as próprias crianças pudessem “ler”, a sua maneira e identificar qual pote era o seu.

Com o outro subgrupo, mostrei o que os amigos haviam feito, experimentamos os chocalhos deles. As crianças, então, confeccionaram seus próprios potes e apenas uma não quis. Quando terminaram, voltamos à sala para que cada um tocasse seu instrumento, mostrando aos amigos os diferentes timbres dos chocalhos.

Na semana seguinte, com o primeiro subgrupo, desenharam com “*canetinha*” seu instrumento e tocamos algumas músicas, marcando com o chocalho o pulso e até mesmo, diferentes maneiras de tocá-los. Já com o outro subgrupo, pensando na criança que participava apenas com os olhos,

discreta, pensei em usar tinta para fazerem as marcas no pote, já que ela gostava bastante de pintar no atelier. Pegamos as tintas e ela continuou olhando, por um bom tempo, até que se sentou e começou a pintar. Quando terminou, colocamos os objetos que escolheu e encheu seu pote.

Destaco aqui a importância de um olhar atento ao ritmo, *tempo-espaco*, de cada criança, já que esta construção é também uma expressão, para que a criança faça som com um instrumento por si só e também por si produzido, “si” afirme e se expresse pela música. Percebi que os subgrupos continham crianças diferentes e com isso, a dinâmica era diferenciada.

Este movimento de confecção de objetos de estudo, os chocalhos, está atrelado ao despertar da importância dos instrumentos percussivos nas músicas, e o samba além de ter destaque para estes, é ancestral, trazido originalmente por africanos e transformado com o passar dos anos numa re-interpretação cultural que nos presenteia o mestiço híbrido de nossa alma brasileira¹²⁰. “*Trata-se (...) de herança preciosa, deixada a todos nós como patrimônio essencial para a construção de nossa própria história.*”¹²¹.

Mostrei em uma roda a música “*Em uma noite de verão*”¹²², do CD do Argemiro Patrocínio, e os atentei para o começo, antes dos outros instrumentos começarem, havia um ruído. Perguntei o que achavam que era, mas disseram que não era violão nem cavaquinho. E, mais uma vez, mostrei uma “*surpresa*”, que estava numa sacola. Coloquei as mãos dentro e toquei o instrumento. Ficaram muito curiosos me perguntando: “*O que é, Luz, o que é?*”. Então tirei de dentro um garfo e um prato. Toquei novamente, a olhos visíveis, e perguntei para que servia e uma criança respondeu: “*Pra comer!*”, “*Será que só pra isso?*”, instiguei as crianças e outra respondeu: “*Não! Pra tocar!*”, e então sugeri: “*Vamos ouvir aquela música de novo? O que é aquele instrumento?*”, “*O prato!*”, me responderam.

Tocaram, um de cada vez, ouvindo a do amigo e esperando sua vez – uma postura que o grupo tinha com muitos outros objetos apresentados em

¹²⁰ Ferreira-Santos, 2005b.

¹²¹ Moraes Dias, 2003, p. 232

¹²² Patrocínio, 2002.

roda. Evidente que existiam os ansiosos, mas eles se auto-organizavam (*autopoiésis*) acolhendo-os, já que a tarefa proposta é de criação (*poiésis*). Um grande encantamento surgiu dessa possibilidade de experimentar, pois dialogavam com matrizes míticas profundas (*mitopoiésis*).

Havia pensado, com esta proposta, em trazer mais perto o *fazer música*. E dentro destas *possibilidades* de quem *faz* música, combinei com Leandro, um professor de percussão, em nos visitar e mostrar outros instrumentos, ampliando o repertório e as possibilidades tanto de conhecer uma pessoa nova como de conhecer outros instrumentos. Ele nos mostrou um pandeiro, um tamborim e distribuiu alguns chocalhos seus para tocarmos juntos. As crianças experimentaram, escolheram músicas e sentiram-se muito à vontade com a presença de Leandro, que por ser percussionista, dialogava com as muitas experiências vividas pelo grupo.

Fizemos relação do samba com outros assuntos que estudávamos, como por exemplo o ambiente marinho. Quando falamos sobre o assunto, mostrei outra música na roda: “*Timoneiro*”, cantei junto. Mostrei depois outro CD do Paulinho da Viola, “*Meu tempo é hoje*”¹²³, e logo que as crianças viram a capa, apontaram-na dizendo: “*ele tá tocando violão*”.

Já num outro dia, retomei o assunto sobre o Paulinho da Viola, mostrando no encarte do CD a foto com seu pai, ressaltando, indiretamente, uma relação tão presente neste primeiro momento de vida das crianças, a família. Disse-lhes que ele aprendeu a tocar com o pai, que também é violonista.

Colocamos copias das capas dos dois autores muito ouvido por nós, Cartola e Paulinho da Viola, no mural. E trouxe o DVD do documentário “*Meu tempo é hoje*” para assistirmos. Pretendia “*desmistificar*” o Paulinho da Viola e que, além de ouvir-sentir, pudessem *ver-ouvir-sentir*, tornando o fazer musical concreto, assim como o próprio fazer deles: “*ouviver*”¹²⁴.

¹²³ Paulinho da Viola, 2003.

¹²⁴ Expressão de Décio Pignatari *apud* Moraes, 1986, p. 8, grifo meu: “*música é, antes de mais nada, movimento. É sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. (...) A música que mais me interessa, é aquela que me propõe novas maneiras de sentir e de pensar. Algo assim como*

Mostrei primeiramente a música “*Argumento*” em que o Paulinho da Viola toca cavaquinho e entre outras, um pot-pourri (“*Injúria/Recado/O sol nascerá/Jurar com lágrimas*”) com o Elton Medeiros tocando caixa de fósforos. O grupo mostrou-se muito envolvido com este momento: uns parados atentos na imagem, outros se mexendo pra lá e pra cá e ainda aqueles que dançavam como se estivessem numa apresentação ao vivo.

Quando uma criança pediu para levar para casa seu chocalho, me surgiu um questionamento: fazer instrumentos para quê? Que bom querer levar um pouquinho de si da escola para casa. Trabalhamos a individualidade, em que cada criança fez a sua marca, tinha o seu instrumento confeccionado, porém, fazia muito sentido quando tirávamos todos do armário e tocávamos juntos, num partilha de algo que foi construído junto. A música do nosso contexto. Combinei com a criança que levasse e trouxesse no dia seguinte.

Com isso, levei à roda a questão de nos apresentarmos na sala ao lado, para um outro grupo e mostrarmos o que tínhamos feito e tocarmos em “*banda*”. Combinamos as músicas a serem tocadas e eu acompanharia no violão. Ensaíamos e nos apresentamos, partilhando algo construído e exercitando o ato de colocar-se diante do outro. Ressalto que a intenção de ensaiar é a de jogo simbólico, em que “*tocamos para nós mesmos*”.

Neste caminho de nos apresentar pela escola, recebemos um convite de degustar a culinária que as crianças do outro grupo haviam feito. Em retribuição, nos apresentamos. Mas dessa vez, sugerimos a apresentação por meio de um bilhete. Fui escritã e as crianças assinaram novamente com sua “*marca*” (a seu modo) no papel. Dois ajudantes levaram à outra sala, preparando o ritual. E lá fomos nós, passear pela escola com nossa banda. Ao fim das apresentações, emprestávamos nossos instrumentos para as outras crianças poderem experimentar.

Quando há um envolvimento por parte das crianças não há dificuldades de aceitação nestas propostas, pois aqueles que não querem tocar ou emprestar são compreendidos em seu tempo-espaço.

Na tradição originalmente incaica, os *quéchuas* utilizam a mesma palavra para denominar tanto espaço (terra) quanto tempo, *pacha*¹²⁵. No pensamento ocidental, costumamos desvincular e distinguir tempo e espaço impossibilitando o profundo diálogo com a terra, nossa base originária. As crianças não fazem essa distinção entre o tempo e o espaço, elas se organizam de uma única maneira na relação do espaço com o tempo.

Neste “*desdobrar, desdobrando-se*”, movimento de se expressar, tivemos muitos momentos em que a música esteve também presente. Ao retornarmos do quintal para a sala, propomos explorar os sons do próprio corpo com a música “*Barbapapa’s Groove*”¹²⁶, de Fernando Barba. Fizemos brincadeiras de roda e outras, cantando e expressando musicalmente através do corpo.

Levar em conta a música em suas matrizes antropológicas ao trabalhar com crianças, dialoga com o contato primeiro com o mundo, tocando diretamente na vivência e experiência do corpo. O olhar e a escuta sensíveis vão ao encontro dos interesses, acolhendo as idéias e vontades delas, a fim de viabilizar a criação. O recorte para o samba e alguns autores, como o Cartola, nos reaproxima desta memória ancestral do samba na história da música brasileira, exercitando a *imagem-lembrança-sonora* de nossa própria alma – ainda que não reconhecida socialmente. Neste sentido, a música é reminiscência (música como musa, filha de Mnemosyne, a memória), neste resgate que identificamos traços de nossa constituição que está na cultura humana.

Cada criança tem a sua maneira de participar e nem sempre atende às nossas expectativas como professora e professor, como aquela criança que levanta a todo o momento numa roda de conversa, ou aquela que ainda não quer fazer seu chocalho, pois ainda não elaborou o seu tempo-espaço. Num

¹²⁵ Pachamama (mãe-terra), Ferreira-Santos, 2004d.

¹²⁶ Barbatuques, 2002.

primeiro momento, ao ver uma criança sem vontade para participar da atividade, nos causa um desconforto, um sentimento estranho e às vezes uma sensação de fracasso, pela grande expectativa de “todos fazerem”. Percebi que aquela criança, que não fez seu chocalho de antemão, tinha um olhar que nos acompanhavam. E ela me mostrou que o seu caminho era outro, o inverso. Precisava antes de sua *marca*, para sentir-se a vontade de explorar seus sons. Estar atento ao que as crianças nos indicam é inevitável para a construção de um conhecimento, acreditando assim, no potencial delas:

A educação não é um meio para atingir algo (...). Ela própria é a finalidade última de suas práticas: trazer para fora a humanidade em potencial que há nas pessoas (humanitas) – percebamos aqui, de passagem, que as crianças são também concebidas (nesta abordagem) como pessoas.¹²⁷

O ruído enquanto som percussivo, presente no samba, nos coloca em contato com a memória musical brasileira, mas também com os *fundamentos sonoros do ser*. A relação primeva das crianças com a música, me guiaram, enquanto professora, a exercitar a sensibilidade e enxergar outras maneiras de se relacionar com a música, percebendo os sons e as paisagens sonoras, com uma escuta mais atenta, pelos olhos das crianças.

¹²⁷ Ferreira-Santos, 2004e, p. 01.

Caixa sonora de Pandora

Em 2006, nosso grupo era composto por dez crianças com vivências de escola desde o ano anterior e seis crianças novas, entre 2 e 3 anos. No entanto, houve muito incômodo dos primeiros em receberem estes seis que acabavam de chegar à escola.

Neste processo de adaptação, que varia de acordo com a criança e sua família, ocorre uma separação, sempre em diálogo com as professoras, da criança da mãe (ou pai, ou avó, ou acompanhante) e estes primeiros momentos de separação, que podem variar de quinze minutos a quatro horas, podem demandar muito da atenção das professoras, com colos, passeios pela escola, cantigas, enfim, vínculo afetivo.

Um vínculo a fim de constituir uma relação “outra” que não de mãe, nem de tia, nem de recreadora, mas *com* a professora. E para haver o sentimento de segurança e a escola fazer sentido para a criança é necessário que se criem vínculos com as professoras e com o espaço, de modo a serem familiares, fazerem parte de seu universo.

Todo processo de adaptação é turbulento – cheio de vibrações –, às vezes não a olhos nus. No entanto, inserir uma pessoa em um mundo que não é o de casa, recheado de outras crianças, acarreta mudanças internas, novas constituições, pois a paisagem sonora se amplia. Chamamos este momento de *adaptação*. Mas ao rever o que a palavra propõe, percebi que a intenção não é encaixar a criança em um meio, o que ocorre é a interpenetração de uma pessoa na outra, uma *interação oceânica*, ou seja, um diálogo de músicas oceânicas.

As respostas das crianças diante das recém-chegadas eram: outros choros, empurrões, mordidas, ou seja, comunicavam suas insatisfações diante da concorrência dos nossos focos de atenção. Levamos à roda de conversa este momento que passávamos, de crianças chegando ao espaço e a demanda de mais atenção e acolhimento que necessitavam e principalmente deste “*choro*” que tanto ouvíamos, e que, havia inclusive outro tipo de choro.

Mostramos a música “*Vou vivendo*”, de Pixinguinha¹²⁸, dizendo sobre o gênero de música “*chorinho*”. Logo nos surgiu a idéia de gravarmos uma criança chorando para que as crianças escutassem, como elemento que *matricia* este universo sonoro em que a criança se faz, e que faz parte de sua paisagem sonora. Nos questionamos, por que não conhecer mais sobre este universo de cada pessoa que nos fazemos enquanto grupo?

Propusemos, nesse sentido, um diálogo entre a casa (individual) e a escola (coletivo) sem cair em individualismos ou mera atividade, mas para que nos conhecêssemos melhor, interagindo nossas paisagens sonoras. *“Compreender a importância das mediações simbólicas, valorizar o repertório cultural do outro, iniciando práticas dialógicas com a profundidade da exemplar busca pessoal de coerência entre a prática e o discurso”*¹²⁹.

Preparamos, então, um bilhete e a pessoa sorteada levava para casa o gravador dentro de uma caixa. Surgiram sons comuns de seus cotidianos: buzina, liquidificador, chuveiro, telefone, molho de chave, etc; e também sons únicos de cada família como o assobio do pai quando chegava em casa.

A grande educadora Marina Célia Moraes Dias nos demonstra neste trecho (que particularmente me transcende) a relação da criança recém-chegada neste processo de cultura humana:

O menino existe em potencial. Depende de nós, adultos, iniciá-lo na vida humana. (...) A mãe empresta seu corpo e todo o seu ser para que o bebê possa nascer. E empresta seu colo, seu peito e sua voz para que a criança, rompendo o cordão umbilical, possa crescer e transformá-lo em vínculo simbólico amoroso com a vida, permitindo o encorajamento para a exploração e à ressignificação por meio do

¹²⁸ Pixinguinha, acervo Funarte.

¹²⁹ Ferreira-Santos, 2005b, p.61

brincar; mundo como provocação e resistência a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem. Mundo da imaginação em ação, que possibilita à criança, segurá-lo na mão e transformá-lo em pensamento. Mundo da cultura, dos valores, dos costumes, das tradições, das comidas, das músicas, das danças, das histórias, das canções, dos rituais de celebração que nos ensinam que, apesar de tudo, a vida é bela e merece ser celebrada. Cultura que alimenta a curiosidade, mola propulsora da busca do conhecimento. Cultura que é nutrição, alimento para o corpo, a alma e o coração. Cultura que nos possibilita a alegria de ser. Cultura que possibilita a metamorfose da criança, filha da natureza, em ser cultural, num processo de humanização. Cultura que lhe permite ter memória e história.¹³⁰

Essa cultura que nutre, que possibilita à criança a *alegria de ser*, não significa que estará isenta de angústias e dificuldades pelo caminho, mas que viverá e se constituirá a partir da cultura, a fim de explorar seus cantos, cores, timbres e os silêncios necessários.

O que enfatizamos nesta exploração de sons é a experiencição, *iniciática*, do trajeto que estas crianças exercitam como “*reminiscência*” de um devir a realizar-se e que se materializa como Música Oceânica. As brincadeiras, a dança, os elementos lúdicos, se sucedem como complementos significativos de uma experiência muito mais profunda que é a inscrição do Ser em sua vibração, em seu timbre, em sua tonalidade própria. O “*tom si*” de cada criança na afirmação de sua existência.

O entusiasmo das crianças que traziam um pedacinho de seu “*si*”, mostrando ao grupo o que haviam gravado, era enorme: sorrisos e mais vontade de contar do que cabia em suas palavras conhecidas transformavam-se em pulos e gritos. E a roda, em que se encontravam todos sentados, tornava-se uma grande euforia. Muitas vezes o mais prazeroso desdobramento deste movimento era sua ressonância ao ar livre: saíamos para o quintal. Esta liberdade também era possível pela concepção da instituição, que questionava, junto aos colegas professores, a necessidade e

¹³⁰ Moraes Dias, 2003, p. 230-231.

a obrigatoriedade de fazer “roda” todos os dias, ou seja, reunir o grupo para dizer de um assunto comum, nesta faixa etária.

Dentro desta memória material do gravador havia uma memória imaterial, aquela que se encontra numa esfera interna e cultural na constituição das pessoas¹³¹.

Enquanto vivíamos esta música dentro da **caixinha** (a que colocávamos o gravador e o próprio gravador que também é uma caixa) concomitantemente procurávamos mais música pelos espaços da escola: perfumes de goiaba, alecrim, alfazema, pitanga, manjeriço, folhas secas, texturas de pés e mãos na lama, areia, pedra, água, tinta, visitas à marcenaria - que antes assustávamos nos serrando de longe por toda a manhã e que construía e consertava muitos móveis da escola (ir nesta pequena sala e conversar com Cícero, o responsável, era equivalente a um concerto!); passeio à feira que descobrimos acontecer toda sexta-feira perto da escola, da qual trouxemos milho e peixe para cozinhá-los.

Esta caixinha refere-se, simbolicamente, à **caixa de Pandora**, a esperança como última a sair. Esta densa curiosidade das crianças pela caixa se liga à afirmação de que esta esperança existe. Pandora, na mitologia grega, foi a primeira mulher da humanidade, criada por Hefáisto, a pedido de Zeus, com dons de cada deus e deusa do Olimpo. O intuito de criar Pandora era dar de presente ao irmão de Prometeu, a Epimeteu, que ficou encantado e a teve como esposa. Porém, Pandora foi enviada com um jarro de barro, uma ânfora, em suas mãos. Estava tampado e dentro dele havia maldições terríveis à humanidade, porque Zeus desejava se vingar de Prometeu, que havia roubado o fogo dos deuses e levado aos homens. Pandora, com seu dom da curiosidade, concebido por Hermes, abriu a caixa, seu jarro, e de lá escaparam os males. Percebendo seu erro, imediatamente a fechou, sobrando apenas a esperança¹³².

¹³¹ Ferreira-Santos, 2004c, p. 147. Sobre cultura imaterial: “o que eu vejo, o que eu cheiro, o que eu ouço, aquilo de que eu sinto vibração, a maneira como me desloco, esses sentidos todos precisam ser simbolizados e se comunicam entre si”.

¹³² Brandão, 1993.

Esta esperança é justamente o mistério contido na caixa. Bem como em nossa caixa torácica, que carregamos enquanto corpo, que quando aberta, distribui *cantos* da alma, e também enquanto ânfora, com seu som aquático, sendo libertada ao toque das mãos. Desta caixa, sai o que está impresso em nós interiormente, mas que depende, ao mesmo tempo, de nosso corpo dialogando e fechando a abertura da caixa, desvelando os mistérios da própria música, enquanto ouvintes e executantes. A esperança diz da continuidade da humanidade e a dimensão mítica que guardamos dentro de nós. O que nos faz necessitar uma busca existencial.

A caixa dada à criança sorteada era logo retirada a tampa pelas suas pequenas mãos, e vasculhada: como poderia guardar coisas dentro daquele gravador? Teriam de ouvir os sons já gravados e criar novos. No dia seguinte, a criança escolhida voltava de sua casa plena e satisfeita, ansiosa para contar e mostrar seus sons. Este ritual de levar “*as caixas*” tinha como objetivo dialogar com a curiosidade e a esperança nelas contidas, além da intimidade ocasionada, como nossa gaveta da cômoda do quarto. Era um pouco de casa, de seu lugar privado, para a escola, lugar público: comunicação em seu aspecto mais profundo, seu *alter*, como já mencionamos com Mounier.

A curiosidade existe do mistério que Pandora leva em seu jarro. É esta curiosidade que as crianças cultivam. Deixá-la fluir, sem reprimi-la é essencial para nós, professores, no exercício de resgatar a nossa própria curiosidade, já perdida.

Percebendo a necessidade de toque corporal, de perceber o outro, desenvolvi uma atividade livre no quintal (ou recreio, momento em que todos os grupos se integravam no espaço escolar externo) de “*expressão corporal*”, sendo fiel à expressão utilizada na escola para atividades que utilizam o corpo e suas possibilidades. Escolhi músicas com *kalimbas*¹³³, coloquei esteiras no chão e convidava as crianças que se aproximavam, para mergulharem, fazendo movimentos com braços, pernas que, em jogo simbólico, simulávamos estar dentro d’água. Algumas crianças do meu grupo

¹³³ Gioielli, 2000.

logo aderiram e propuseram novos movimentos, já dos outros grupos apenas olhavam. O vínculo afetivo proporciona a expressão. As outras crianças, apesar de estarem acostumadas em me ver desde o início do ano, não tinham estreitamento de vínculo no cotidiano do fazer pedagógico.

Esta atividade, com posições fetais e reminiscências do mergulho em líquido amniótico dava continuidade no diálogo com nossa música e canto *primevos*, percebendo o corpo nos sons, a fim de explorar as possibilidades de se expressar com o corpo e deixar a fala em segundo plano. De maneira alguma desmereço o estímulo do uso da linguagem oral com as crianças, mas a intenção era lembrar-lhes as várias possibilidades de comunicação e expressão através do corpo. A gesticulação e corporeidade enquanto carne encarnada no mundo, intensificava a relação com o mundo ao redor, ampliando o tecido, que nos fazemos enquanto seres humanos.

Não se tratava apenas de uma “*sensibilização musical*” nos termos mais cotidianos e de uma concepção didática instrumental estreita. Mas de uma forma de *convivência* e exercício do Ser em sua matéria sonora, suas épuras, seu fluxo e refluxo, seu crescimento, suas explosões, seus turbilhões¹³⁴. Por isso, explorar este universo da Música Oceânica e suas ressonâncias antropológicas na constituição das pessoas em detrimento do aspecto *apolíneo* da música (racionalizado, teorizado, técnico-instrumental) que se poderá dar em momentos posteriores, possibilita o processo criativo e o refino da sensibilidade.

Somente sendo o *ser música* que a pessoa se tece no tecido *complexus* (entrelaçamentos dos fios oceânicos) e transcende, somente sentiremos a música do vento que despeta as árvores que nos cercam, em nosso dia-a-dia, se permeados de sensibilidade.

Pandora nos traz à tona o próprio ofício do professor, que desperta a curiosidade e não deixa desaparecer a esperança, ou seja, a busca de sentidos para a existência. Com essa esperança, o professor incita a busca

¹³⁴ Merleau-Poonty, 1984, p. 276. “A música está por demais aquém do mundo e do designável, para figurar outra coisa a não ser épuras do Ser, seu fluxo e refluxo, seu crescimento, suas explosões, seus turbilhões”

do auto-conhecimento. Essa experiência compartilhada com as crianças nos mostra a caixa de Pandora e a expressão do *tom si*, com os sons de suas paisagens sonoras, que se resignificaram em tonalidade quando as crianças escolheram o som que desejavam trazer ao coletivo.

Corpo sonoro e teatro

No ano de 2008, o grupo era composto por 23 crianças entre 3 e 4 anos. A maioria do grupo já estava no ambiente escolar há 2 anos. O processo de *interação oceânica* aconteceu por intermédio de um objeto que simbolizava o entrelaço entre o professor e o aluno. A fim de criar um vínculo afetivo, trouxe à roda uma meia que conversava, como um fantoche. As crianças reagiram de diferentes maneiras, algumas riram, outras se calaram e outras disseram que o personagem era eu. Mas ele se apresentou como loiô, e logo uma criança apontou que ele não tinha olhos. Ao longo dos dias essa meia ganhou elementos humanos, a cada dia o construímos com tinta, caneta, botão, etc. Num outro dia uma criança se colocou: “*Precisa ter sobancelha!*”. E lá fomos nós fazermos a sobancelha, “*em cima do olho*”, como ela mesma nos recomendou. Todos acolheram muito bem o loiô, que todos os dias saía de uma caixa, durante a roda, para nos contar como seria aquele dia na escola e também para mostrar alguma surpresa, inclusive algo de comer, que partilhava, aconchegando as crianças no novo ano escolar.

Percebia que o grupo gostava do “*fazer junto*” e outras brincadeiras que fizeram parte deste momento inicial eram os jogos simbólicos, viajávamos em tapetes mágicos, de ônibus e de barco. Havia uma vontade de participar das atividades coletivas, uma busca de identidade de grupo. A identidade do grupo é construída no dia-a-dia, mas sua dinâmica varia de acordo com as crianças que o compõe. E algumas crianças do grupo tinham dificuldade em aceitar crianças de outros grupos, reagiam com empurrões, negando a presença delas no seu espaço. Compreendíamos que as reações

eram importantes para a construção do grupo, colocando também outras maneiras de expressar suas afirmações.

Nossas cortinas se abriram quando apresentamos uma música, de domínio popular, na primeira semana de aula: “**A Linda Rosa Juvenil**”¹³⁵. E ao mostrarmos na brincadeira de roda que ela propõe, desvendamos nas crianças o resgate simbólico da brincadeira popular e também da proximidade de algo que permeava o grupo desde seus primeiros passos, o faz-de-conta. Tornar-se o personagem, experimentar papéis, faz parte de um universo de busca da identidade, mas também de pesquisa e brincadeira. Elementos como figurino, cenário, gestos e objetos fizeram parte do nosso estudo. Levantamos hipóteses sobre o que as crianças sabiam sobre rei, “linda rosa” e bruxa. Descobrimos que o rei levava um cetro na mão. E que existiam castelos por todo o mundo, até no Japão. Estas pesquisas tornaram nosso faz-de-conta mais amplo em possibilidades. Propomos construir um castelo e os personagens da peça musical. Andrés Ortiz-Osés¹³⁶ diz sobre este faz-de-conta, que é o mundo simbólico inevitável da criança: “o simbólico é portanto a compreensão das coisas pela alma humana, a interpretação anímica do mundo, a inteligência do ser por nossa razão afetiva”.

Lembro-me muito bem de uma criança que negava participar do teatro e das brincadeiras, inclusive, falava em nossas rodas: “*Que chato isso!*”, como se fosse muito infantil para ela. Parecia que precisava criar um vínculo mais forte com suas professoras e também encontrar seu espaço como integrante do grupo. Precisava se permitir participar, se aproximar de nós e também ampliar o olhar para as outras crianças.

Num primeiro momento, essa criança pareceu testar até onde suas vontades seriam aceitas por nós, professoras, pedindo “*mais um pouquinho*” alguma coisa, ou dizendo “*última vez*”. Percebi que ceder não estreitava nossa relação, que precisava colocar minha posição de um jeito mais

¹³⁵ “A linda rosa juvenil/ vivia alegre no seu lar/ um dia veio a bruxa má, muito má/ e enfeitiçou a rosa assim, bem assim/ o tempo passou a correr/ o mato cresceu ao redor/ um dia veio um belo rei/ e despertou a rosa assim, bem assim/ e os dois puseram-se a dançar, a dançar” (música de domínio popular).

¹³⁶ Ortiz-Osés, 2003, p.31.

concreto. Ao mesmo tempo em que comecei a dizer alguns “*nãos*” (a força do desejo e as limitações, resistências do mundo) frente às suas vontades, em outros momentos me aproximava para contar uma história ou iniciar uma brincadeira.

Aos poucos este espaço entre nós foi se abrindo: ao mesmo tempo em que me mostrava firme, enfatizava suas pequenas conquistas, realçando o que fazia, uma atividade plástica, uma brincadeira ou quando era ajudante do dia. Assim, começou a aceitar as brincadeiras na roda, aceitou o “*como vai?*” do loiô e nos lembrou que lhe faltavam orelhas. A identidade do grupo foi se formando e ela começou a participar dessa construção. Seu universo imaginário de princesas, reis e castelo colaboraram bastante para a confecção do figurino e do cenário e também na atuação dos personagens. Propôs que o rei tivesse coroa de ouro, a princesa uma saia com flores. E lá fomos nós em busca de muita purpurina, flores secas e panos floridos.

Ampliar suas parcerias de brincadeiras com outras crianças foi importante para que buscasse outras maneiras de se relacionar, de aceitar as reações e propostas dos outros, mas também de se flexibilizar frente a eles.

O começo e as *interações oceânicas* parecem um mar com a maré cheia, depois as águas vão se acalmando e se interpenetrando com mais frequência, porque as marés cheias continuam retornando, mas passada a primeira, as águas já estão conhecidas por ambos os lados.

Assim, pesquisamos muitos lugares do mundo a fim de enriquecer o conceito de castelo, e constatamos que era também uma casa. Para isso, fizemos o nosso castelo com pano de juta, com torres altas, como as crianças propuseram e ele foi ornamentado por nós, com costura. Medimos a altura das crianças para fazer o portão e lá fomos costurar. Tivemos antes muitos ateliês de costura, interesse trazido pelas crianças do grupo, numa atividade de juntar contas em um fio. E costuramos com agulha e linha de “*verdade*”. Lembro-me que uma criança me perguntou enquanto costurava: “*mas isso é agulha de verdade?*”. “*Sim – respondi – uma agulha mais grossa pra não furar o dedo*”. Fizemos em várias etapas, durante vários dias. Num contexto de continuidade, que a cada dia podíamos fazer um pouco, como o

pão que havíamos feito e que ficou pronto apenas no dia seguinte. Para erguer nosso castelo contamos com Adilson e Fumo (pessoas que fazem parte do meio ambiente da escola viva, que nos ajudavam em instalações, cuidar dos bichos, consertar bancos...) e a resposta das crianças foi uma grande alegria e o despertar de mais brincadeiras. Com o cenário feito, confeccionamos o figurino dos personagens e cantávamos a música “*Linda rosa Juvenil*”, enquanto as crianças representavam os papéis, de acordo com o que a canção propunha.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se uma procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. (...) O teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimento.¹³⁷

Além dos atores, havia espaço para os músicos, que tocavam claves e/ou cantavam enquanto os outros encenavam, porque o ato de dramatizar não está diretamente ligado ao fazer teatral, mas em representar papéis. Assim, ampliávamos as possibilidades de expressão. Levamos adiante este tema, e representamos o conto João e Maria num teatro de sombras, também com música, com diversos instrumentos diferentes, que eram tocados de acordo com a atuação dos personagens. Essas atividades eram mediadas por mim e outra professora, mas observávamos o desdobramento delas em outros momentos, em brincadeiras espontâneas, que as próprias crianças se organizavam. Muitas vezes a história começava por um fio e terminava em outro.

¹³⁷ Parâmetro Curriculares Nacionais - Arte, 2000, p. 83. Ainda que esta referência seja convergente com as nossas reflexões e investigações, procuramos manter um distanciamento mais crítico em relação às concepções expressas neste documento.

Tivemos também a visita da Carmem, professora de dança, que nos ensinou um “teatro de mãos”. As crianças aqueceram as mãos e depois ficaram atrás de um grande papel kraft para dançar enquanto outras assistiam do outro lado. Foi importante também utilizar o corpo para uma representação abstrata, em que as mãos se movimentam como num quadro, em que as tintas são jogadas, sem precisar de uma forma específica, nos lembrando a espontaneidade de Jackson Pollock, artista plástico norte-americano. No outro dia, fizemos com as mãos pintadas de tinta, encenando músicas do grupo Mawaka. A música esteve presente no gesto, não apenas na canção que guiava o movimento.

Assim, o professor atua como catalisador dos desejos das crianças, de seus meios de expressão e possibilitador de experiências que relacionam a música, o corpo e o *tom si* de cada um.

Vivência fenomenológica: som na cozinha

Todos nós temos uma cozinha em casa. Ela é um lugar de criação, de experiência, de transformação, de nutrição. Foi assim que começou o Projeto de Música no ano de 2007, com crianças entre 3 e 4 anos.

Percebíamos que havia mais no fazer culinário do que apenas degustá-lo, mas um processo interno único, que vivenciado em grupo, no olhar para o outro, na cumplicidade do “*fazer junto*” (*ais-thesis*, como afirma Maffesoli), na diferença do outro, tornavam os momentos de culinária ricos na construção de si mesmo.

A intenção do projeto era escutar mais ainda o que sempre escutávamos. Começamos a escutar com os olhos, com as mãos, com o corpo inteiro que é “tocado”, como um instrumento, pelo som. De um movimento necessário, de uma ação nossa que produz tanto o som quanto o silêncio. Sons que são produzidos na cozinha, no preparo de um alimento, que fazem parte da Paisagem Sonora, sons comuns em determinada cultura, como por exemplo, sons de panelas, garfos, água, estalos de comida

cozinhando, etc. Deixando estampado em nossos corpos *barulhos*, sons desorganizados.

Precisei primeiramente organizar os “conteúdos” sonoros que pretendia descobrir com as crianças. A partir de qualidades musicais e vivência delas, como a altura: agudo e grave; a intensidade: forte e fraco; a duração e o reconhecimento de materiais e seus timbres, esbocei um planejamento das atividades, que foram ao longo dos meses, sendo replanejados, de acordo com o desejo das crianças, e assuntos que surgiam da nossa vivência imparcial. Ou seja, meu contato com as crianças era como professora de sala e não apenas na aula de culinária ou música. A intenção era utilizar os sentidos juntos, paladar, olfato, audição e tato em atividades musico-culinárias, aproximando mais ao universo da infância ou entrando em contato com o Ser, a partir da reversibilidade de sentidos proposta por Merleau-Ponty, como já dissemos.

O foco deste projeto de música com culinária era a exploração de sons, não apenas dos instrumentos utilizados, como colheres, formas, liquidificador, batedeira, mas também o da própria massa, grão, líquido em contato e com a ação do corpo (por exemplo, quando jogamos a massa contra a mesa, ou amassamos e batemos; ou como quando colocamos arroz num pote e feijão em outro e chocalhamos, distinguindo os timbres) e também o som da farinha que é mais percebido pelo tato do que pelo seu som que é, como dizem as crianças: “*fraquinho e fininho*”. Era evidente como as crianças discriminavam diferentes sons e identificavam sua fonte, inventavam melodias, cantavam enquanto desenhava, brincavam e apreciavam bastante a exploração de instrumentos musicais e sua confecção.

O ritmo é o elemento da música de primeiro acesso para a criança dessa faixa etária – que tem um domínio maior de seu corpo – pois dialoga com os primeiros sons que ouviu desde a barriga da mãe, o ritmo do coração dela e do seu próprio. E posteriormente a respiração, o andar... e mais tarde, o ritmo é responsável pela organização do tempo numa fala, numa brincadeira, numa cantoria, na rotina, etc.

Ao longo dessa experiência construímos um livro de registro, captando a música por fotos e escritos das nossas descobertas, para acessarmos quando quisemos, a cada página, a memória e os sentimentos vividos.

A intenção desta atividade musico-culinária foi explorar os diversos sons produzidos no processo de transformação dos alimentos. Trabalhamos com o reaproveitamento de alimentos como bolo de casca de banana, sorvete de casca de manga e o biscoito de casca de goiaba e também os instrumentos utilizados, como colheres, fôrmas, liquidificador, batedeira, etc. Mas buscávamos além desses elementos, que caminharam paralelamente, o próprio som dos alimentos: a farinha, “*Ela é fininha*”, como diziam as crianças; a massa, que fez um som forte quando jogamos na mesa e os grãos que viraram chocalhos com som grave e agudo.

Fizemos massas variadas, na textura, na cor e na finalidade. Algumas eram duras, como a do pão, e batemos com muita força. Mas o som era pouco. Algumas crianças queriam fazer barulho de qualquer maneira, outras ficavam extasiadas na maneira como ela se modelava em suas pequenas mãos e ainda aquelas que queriam enrolar e torná-la brinquedo. Quando fizemos a torta de limão, era necessário cortá-las com um copo e depois colocar nas forminhas. Porém, antes disso, explorávamos os sons desses instrumentos, do vidro e do metal, batendo com colher de alumínio ou de madeira. Era como se fizéssemos parte da matéria, adentrávamos nela, escutando atentamente seus sons. Muitas dessas vezes a euforia era tão grande que não mais escutávamos os sons dos instrumentos, apenas risos e gritos. Também porque na construção de si, a criança precisa da afirmação do outro, muitas vezes imita o colega ou chama a sua atenção.

Colocar a expectativa de lado, trabalhando com crianças, é fundamental para desenvolver um conhecimento coletivamente. Mas, aos poucos, conforme experimentávamos repetidas vezes os sons, o corpo se acalmava e descobríamos outras possibilidades: os timbres diferentes de um mesmo material. Colocamos seis potes de vidro, cada um com um pouco de água. Depois que ouvimos as notas que cada um soava, e que, muitas vezes não conseguíamos distinguir qual era mais agudo e mais grave, porque eram

semelhantes; depois de experimentá-las, pudemos compor uma melodia. A descoberta da música, enquanto expressão de uma linguagem, trouxe de imediato uma nova experiência, para além da exploração sonora. Mas, essa exploração inicial é essencial para que exista essa possibilidade posterior, que faz com que a criança observe, reflita e entre em contato direto com a matéria, para depois expressar-se por ela. Penso que a ansiedade, por parte dos professores, de chegar neste lugar, em que as crianças criam música, é tão grande que não se prepara nem explora anteriormente com a criança. Ou então, a lacuna com a expressão musical o faz tão distante que não se pensa como atividades sonoras simples (potes de vidro com água) podem comunicar mais do que a própria palavra. Suspender a palavra, não antecipar as descobertas das crianças é fundamental na ação de um *mestre-aprendiz*.

Este universo sonoro e sua exploração proporcionam às crianças um olhar mais apurado para as discriminações e produções de sons que o tempo todo nos rodeiam, e também recheia com um vocabulário sonoro mais amplo na construção da relação com a música. O que pudemos perceber em momentos espontâneos, como por exemplo, no quintal da escola, em que havia, na areia, panelas e colheres de pau, as crianças organizaram as panelas e foram explorando seus diferentes timbres e ritmos, produzindo som, escolhendo sua seqüência, sua música e sua expressão, na relação entre as próprias crianças.

Finalizamos o semestre com a “*Festa Som na Cozinha*”, em que as crianças escolheram instrumentos e alimentos para nossa festa. Percebemos que o envolvimento das crianças estava afinado ao projeto: suas escolhas foram pontuais, tivemos sopa, sorvete, torta e também panelas, colheres, latas, potes com arroz, etc. Foi um ritual festivo contendo elementos de todo o processo significativo do grupo. Depois, enviamos um bilhete para os pais, comunicando o que experienciamos. Iniciava com um trecho da canção “*O som da pessoa*”, de Gilberto Gil¹³⁸:

¹³⁸ Gil, 1999.

*“a primeira pessoa soa como eu sou
a segunda pessoa soa como tu és
a terceira pessoa soa como ele e ela também
qualquer pessoa soa
toda pessoa boa soa bem”*

Algumas notas em fermata

Essas experiências colocadas anteriormente, são hipóteses de que a música e sua abordagem antropológica é um meio de refinar a sensibilidade através da relação pedagógica num contexto de experimentação. O professor da infância tem o acesso através das crianças, resgatando a experiência da Música Oceânica. Nesse sentido, o mestre se coloca como *mestre-aprendiz*, que se descobre também nessa vivência, exercitando a sensibilidade. A música é a linguagem universal e direta, ressoa no corpo, não precisa de pré-requisitos. As crianças estão em plena constituição sonora. O contato com o outro já revela uma musicalidade, nos mostrando a relação com o Ser através da pré-compreensão do mundo, por isso também são *mestres-aprendiz*, nos exige um resgate das imagens primeiras da infância. Bachelard¹³⁹ nos diz sobre a importância da infância enquanto constituição do próprio *ser pessoa* no mundo:

A infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. (...) Como os arquétipos do fogo, da água e da luz, a infância, que é uma água, que é um fogo, que se torna uma luz, determina uma superabundância de arquétipos fundamentais (...). E o devaneio voltado para a infância devolve-nos às virtudes dos devaneios primeiros. A água da criança, o fogo da criança, as árvores da criança, as flores primaveris da criança... quantos princípios verdadeiros para uma análise do mundo.

¹³⁹ Bachelard, 2006, p. 119.

Essa pré-compreensão, presente nas crianças, é a capacidade de compreender as coisas antes de racionalizá-las. Assim, acessamos nosso “*ser selvagem*”, nos diz Merleau-Ponty¹⁴⁰, por um *cogito pré-reflexivo*, que libera as limitações da estrutura inteligível, que não necessita revelar transparência absoluta de um pensamento, mas habita a substância numa estrutura sensível, fazendo-se carne, parte do mundo, extrato do Ser. O *pensamento de sobrevôo*¹⁴¹, racionalizado, não habita as coisas, apenas as vê de cima, seria como fazer uma análise técnica da música. O ser selvagem, por outro lado, habita a substância e se faz carne quando sua pulsão dialoga com a pulsão da música em sua dimensão antropológica.

A pedagogia da infância traz a possibilidade do refino da sensibilidade no educador e o contato com sua própria Música Oceânica, colocada para fora como *tom si*. Possibilidade de criação enquanto abertura luminosa, o que Merleau-Ponty chamaria de *Ursprungsklärung*¹⁴² e Ferreira-Santos *Lumina Profundis*¹⁴³, luz em contexto dionisíaco, de penumbra, que apenas suscita o olhar, deixando a pessoa curiosa para o encontro com o outro e a busca do auto-conhecimento. O educador da infância, enquanto mestre-aprendiz traz, inerente ao seu ofício, a possibilidade de encontrar-se consigo, através da relação com a criança, que outrora nasceu com essa luz misteriosa e perdeu, na vida adulta, encaixando-se nos moldes institucionalizados do modo de ser ocidental contemporâneo.

A infância estará inevitavelmente presente em nosso ser por toda a vida, porque nos constitui com sons e processos simbólicos que são únicos e pessoais. A infância não carrega uma fragilidade, pelo contrário, tem em si

¹⁴⁰ Merleau-Ponty, 1971, p. 378.

¹⁴¹ Merleau-Ponty, 2005, p. 74.

¹⁴² p. 164. “A comunicação de uma cultura constituída com outra se faz por meio da região selvagem onde todas nasceram (...) é preciso uma *Ursprungsklärung*” (Merleau-Ponty apud Ferreira-Santos, 2005a, p 112).

¹⁴³ Ferreira-Santos, 2005a, p. 112.

muitas possibilidades de ser no mundo, por isso, aprender com as crianças, resgatando nossa própria infância interna é abrir as possibilidades de ser.

Manoel de Barros responderia a esse encontro luminoso entre *mestres-aprendiz* com o poema “*vagalumes driblam a treva*”¹⁴⁴. É como se houvesse uma luz que sinalizasse o caminho no meio do mundo cego. A proposta colocada aqui é também sinalizar uma reflexão, não conceber um modelo. Porque as experiências são intransferíveis. O Vestido Azul não é concebido como algo impossível, mas algo que, algumas vezes não enxergamos e, muitas vezes, não damos a importância que deveria. Pois se trata do encontro e da auto-descoberta.

¹⁴⁴ Barros, 1985, p. 57.





7. Última nota

Si

*“Tão longe assim
te esqueço por um triz
Parti sem você perceber
nas águas que levam
um rio me transforma
Desperto em mim
me faço em nó
em nós
Sem nós não há você em mim
Então costuro em mil fios
e descosturo um a um
Depois costuro em mil fios
e descosturo um a um...”¹⁴⁵*

O Vestido Azul revela a confluência de algumas potências femininas da mitologia grega, Ariadne, dona dos fios, que guia caminhos e nos confirma nosso ciclo mítico (Caos e Cosmos). E Pandora, pedagoga por destinação, ao carregar seu jarro com a esperança, além de nos lembrar, a todo momento, nossa ligação com os Deuses. Percebemos miticamente que a educação tem laços fortes com o feminino. Feminino enquanto portador de sensibilidade, subjetividade e acolhimento. Elas acolheram e nutriram as relações humanas, inclusive Pandora, que curiosamente e coincidentemente, guardou um sentimento de continuidade.

Também Penélope, que costura e descostura o tecido, reconstruindo sem fim as relações humanas. Apesar de atuar passivamente na narrativa mítica, sempre à espera de Ulisses (costurando e descosturando a colcha como condição para não se casar com algum pretendente), o faz por recomendação de Palas Atena, protetora dos que costuram o destino. Por outro lado, pensando no viés da educação, Penélope fica à espera do

¹⁴⁵ **Espera**, Luz Marina, 2009-2010. Anexo em CD, faixa 8.

encontro possível entre o mestre e o discípulo. Descostura para evitar a “*patologia da maestria*”¹⁴⁶, como nos alerta Gusdorf.

Propor o exercício da sensibilidade e seu refino para educadores da infância, que são na grande maioria, mulheres, pode parecer uma contradição. Mas a cultura ocidental está inserida num modo de agir exacerbado do que Jung nos colocou como *animus*, ou o *yang* do oriente, e que Bachelard, desprendendo-se da psicologização nos traduziu de outra maneira:

É ao *animus* que pertencem os projetos e as preocupações, duas maneiras de não estar presente em si mesmo. À *anima* pertence o devaneio que vive o presente das imagens felizes. (...) Ler, ler sempre, melíflua paixão da *anima*. Mas quando, depois de haver lido tudo, entregamo-nos à tarefa, com devaneios, de fazer um livro, o esforço cabe ao *animus*.¹⁴⁷

Precisamos de uma equilibração entre o *animus* e a *anima*, uma *razão sensível*, mas o modo de ser que nos é imposto nos faz viver exacerbadamente o *animus*. Criar e entrar em contato com nossos devaneios é algo violentamente roubado de nosso ser. Mas sem a *anima* não há sensibilidade, não há *experiência estética*, não há *sentimento oceânico* (talvez pelo excesso de *animus* Freud não conseguisse senti-lo). Ela é nossa alma feminina. “*Sem dúvida, a tensão da civilização é hoje de tal ordem que o ‘feminismo’ costuma reforçar o animus na mulher... Tem-se afirmado à exaustão que o feminismo arruína a feminilidade*”¹⁴⁸. Porque o encontro com o Ser é uma descida em profundidade no contato com nossa *anima*. As potências míticas femininas carregam em si os princípios da *anima*, necessitamos delas como um contraponto ao *animus* heróico das narrativas,

¹⁴⁶ Gusdorf, 2003, p. 119.

¹⁴⁷ Bachelard, 2006, p. 60-62, grifos do autor.

¹⁴⁸ p. 59, grifo do autor.

que por sua vez influem em nossa vida cotidiana. (foto: **Todas as mulheres do mundo**, p.101).

O que percebo é que, na atuação pedagógica, se reforça o *animus*, não apenas pela estrutura institucional e escolar da Educação vigente, mas no gesto engessado dos educadores. Apesar da organização útil oferecida pela essência do *animus*, é possível e necessário que se atue com os princípios da *anima* no fazer pedagógico. Com o feminino em ruínas, pelo feminismo exacerbado nas mulheres professoras, fica ainda mais difícil o diálogo oceânico entre mestre-discípulo e a expressão do *tom si*, porque estas ações, o diálogo e a expressão, estão diretamente ligadas ao que Bachelard chama de *devaneio*, ou ainda, o *ser selvagem* de Merleau-Ponty, a penumbra da *lumina profundis* de Ferreira-Santos. Se comunicam através do Ser, são anteriores à estrutura racionalizada do *animus*. Minha afirmação dos princípios da *anima* não exige a extinção do *animus*, mas um equilíbrio. O grito pelo feminino e sua ambiência matril se faz necessário para o resgate de um princípio de *paida-gogós*, que se perdeu com a destruição oculta do que possuímos na natureza humana. Não precisaríamos de reflexões que se pautassem nas **origens** se não as tivéssemos esquecido.

"Precisa ser educador pelo gosto da vida"¹⁴⁹, nos diz Merleau-Ponty. Precisa de desejo para se fazer música, nos diz o mito indiano. A relação pedagógica precisa de paixão, amor e **philia**, quando o amor intelectual converte em inteligência amorosa (*intellectus amoris*), numa comunhão na comunicação, numa co-existência¹⁵⁰. A própria palavra **amor** nega a morte, *a-mors*. É necessário deixar de lado as bases do positivismo científico, rumo a uma metafísica da pedagogia, como nos propõe Georges Gusdorf.

A **paixão** exige um padecimento, não uma passividade, mas uma disposição a se apaixonar, estar disposto à experiência, à invasão daquilo que não se pré-define. O personalista francês Emmanuel Mounier nos diz que "*só existo na medida em que existo para os outros, ou numa frase-limite:*

¹⁴⁹ Merleau-Ponty apud Machado, 2007, p.120.

¹⁵⁰ Ortiz-Osés apud Ferreira-Santos, 2005a, p. 15.

ser é amar", como já colocamos anteriormente. Amando nos apaixonamos e constituímos a *philia*. São paradigmas-sensíveis que precisam caminhar lado a lado com o ser-sendo-pedagógico.

Um mestre que atua com crianças, terá nelas, se não em idéias e pensamentos, suas paisagens sonoras e músicas oceânicas incorporadas. Uma maneira de ver e viver o mundo, a *possibilidade* de se entrelaçar.

Meu *tom si* nas experiências aqui colocadas foi revelado no prazer de possibilitar a expressão de outros tons *sis*, os das crianças, que não sei exatamente quando ou em quê, mas ficou na minha lembrança um olhar, um sorriso, um gesto, algo me sinalizou. Comunicar estas experiências e compartilhar reflexões, além de apresentar canções inéditas, também são outras formas de expressar minha tonalidade e reafirmar aos que virão, suas possibilidades.



8. Índice de fotografias

1. **Corpo Sonoro**, Marcel Nascimento, p. 25 (show no Vale do Anhangabaú – técnica panning).
2. **Paisagem Sonora**, Marcel Nascimento, p. 39 (rua da minha infância).
3. **Fios de Ariadne**, Marcel Nascimento, p. 57 (fotografia de cidade em baixa velocidade de obturação com outra fotografia sobreposta).
4. **Entrelaçamento**, Marcel Nascimento, p. 58 (cadeira de balanço).
5. **Música Oceânica**, Marcel Nascimento, p. 59 (onda em alto-mar fotografada de um avião).
6. **Vestido Azul**, Marcel Nascimento, p. 95 (fotografia saturada de azul).
7. **Mestre e discípulo**, Marcel Nascimento, p. 96 (lembrança da infância).
8. **Todas as mulheres do mundo**, Marcel Nascimento, p. 101 (tule).

9. Bibliografia

- BACHELARD, Gastón (2002). ***A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria***. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2006). ***A poética do devaneio***. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1988) ***A Poética do Espaço***. São Paulo: Nova Cultural.
- BALEIRO, Zeca; HILST, Hilda (2005). ***Ode descontínua e remota para flauta e oboé***. (CD).
- BARBATUQUES (2002). ***Corpo do som***. Produzido por Rodrigo Fonseca, Ceará: Núcleo Musical, (42min10seg) (CD).
- BARROS, Manoel de (1985). ***Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão no Pantanal***, Rio de Janeiro: Philbible; Cuiabá: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.
- BUARQUE, Chico (1987). ***Francisco***. (CD).
- CARTOLA (sem data). ***Cartola***. São Paulo: Discos Marcus Pereira. (35min36seg). (CD).
- _____ (1998). ***Projeto Fita meus olhos***. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural: Fundação Museu da Imagem e do Som, Série Depoimentos.
- CHAUÍ, Marilena (1999). ***Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*** (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty). São Paulo: Brasiliense.
- CLASTRES, Pierre (1990). ***A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani***. São Paulo: Papirus.

- COELHO JÚNIOR, Nelson; CARMO, Paulo Sérgio (1991). **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta.
- DOWNING, Chris (1980). **Ariadne: a senhora do labirinto**. In: *Encarando os Deuses*. HILLMAN, James (org.). São Paulo: Cultrix/Pensamento.
- DURAND, (1994). **L'Imaginaire. Essai sur lês sciences et la philosophie de l'image**. Paris: Hatier. Trad: José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica de Marcos Ferreira-Santos. www.marculus.net.
- ELIADE, Mircea (1996). **Yoga, imortalidade e liberdade**. São Paulo: Palas Athena.
- ESPÍNDOLA, Luz Marina (2006). **Apro-fundamentos antropológicos da música: diálogos com a Educação Infantil** (TCC). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2005b). **Arte-educação, imaginário e comunidade: as faces de um mesmo rosto**. Cadernos de educação, UNIC/CPG, Edição Especial.
- _____ (2004a). **A sacralidade do texto em culturas orais**. Revista de Ensino Religioso, n°35, agosto.
- _____ (2004b). **Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia**. São Paulo: FEUSP, tese de livre-docência.
- _____ (2005a). **Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi**. São Paulo: Zouk, 2ª ed.
- _____ (2004c). **Cultura imaterial e processos simbólicos**. In: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 14: 139-151.

- _____ (2004d). ***Fiestas & educação ancestral em ameríndia: um exercício mitohermenêutico***. In: VAZ PERES, Lúcia Maria (org.). Imaginário: o entre-saberes do arcaico e do cotidiano. Pelotas: UFPel.
- _____ (2005b). ***Humanitas: o cidadão educador e as relações de poder – possibilidades e limites da educação escolar***. Revista APASE, n° 04, maio.
- _____ (2000). ***Música e literatura: o sagrado vivenciado***. In: PORTO, Maria do Rosário Silveira; SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília; FERREIRA SANTOS, Marcos & BANDEIRA, Maria de Lourdes Bandeira (orgs.). Tessituras do Imaginário: cultura e educação. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP.
- _____ (2004e). ***Música, memória & espaço no cortiço vivo***. In: www.editorazouk.com.br/textos_complementares_001.html
- _____ (1998). ***Práticas crepusculares: mytho, ciência & educação no Instituto Butantan: um estudo de caso em antropologia filosófica***. FEUSP, tese de doutoramento, 2 volumes.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. (coord.); RIBEIRO, Amanda; LIBERTI, Leonardo; LEMOS, Marília; ARENHÖVEL, Sophie & MEDRADO, Vinícius (2007). ***Cantos da Educação: mito, antropologia sonora & diversidade na formação docente***. São Paulo: FE-USP, Anais da 5a. Semana de Educação: A USP e a formação docente, novembro de 2007. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana07/anais.asp>
- FREIRE, Paulo (2005). ***Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e terra. 12^a ed.
- FREUD, Sigmund (1930). ***O mal-estar na civilização***. In: *Obras psicológicas completas da editora Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- GIL, Gilberto (1999). ***Gil Luminoso***. (CD).
- GIOIELLI, Décio (2000). ***Kalimbas***. (CD).

GUSDORF, Georges (2003). **Professores para quê? Por uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes.

JECUPÉ, Kaka Werá (2000). **Terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, Série Educação para a Paz, 3ª ed.

LARROSA BONDÍA, Jorge (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, nº 19.

LIMA, Luís Felipe (2008). **Oxum: a mãe da água doce**. Rio de Janeiro: Pallas.

LISPECTOR, Clarice (1982). **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MACHADO, Marina Marcondes (2007). **A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância**. São Paulo: Pontífica Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado.

MEHTA, Gita (1996). **O monge endinheirado, a mulher do bandido e outras histórias de um rio indiano**. São Paulo: Companhia das Letras.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1971). **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

_____ (1984). **O olho e o espírito**. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural.

_____ (2005). **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 4ª ed.

MORAES, J. Jota de (1986). **O que é música**. São Paulo: Brasiliense. 2ª ed.

- MORAES DIAS, Marina Célia (2003). ***O direito da criança e do educador à alegria cultural***. In: MACHADO NICOLAU & MORAES DIAS (orgs.) Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus.
- MOUNIER, Emmanuel (1964). ***O personalismo***. São Paulo/Lisboa: Duas cidades, 2ª ed.
- MOUNIER, Emmanuel (1947). ***Traité du Caractère***. Paris: Esprit.
- MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo (2005). ***Alice Ruiz, Alzira Espíndola, Tetê Espíndola e Ná Ozzetti: produção musical feminina na Vanguarda Paulista***, Campinas: IFCH - UNICAMP, tese de mestrado.
- OLIVEIRA PINTO, Tiago (2001). ***Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora***. São Paulo: *Revista de Antropologia*, vol.44, n° 1.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2003). ***Amor y sentido: una hermenéutica simbólica***. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.
- OSTROWER, Fayga (2001). ***Criatividade e processos de criação***. Petrópolis: Vozes.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus (2008). ***A arte como encantaria da linguagem***. São Paulo: Escrituras.
- _____ (2003). ***Fragmento***. São Paulo: Escrituras.
- PATROCÍNIO, Argemiro (2002). ***Argemiro Patrocínio***, EMI Music. (CD).
- PIXINGUINHA, (sem data). ***A genius from brazil: a hundred years of Pixinguinha***. Acervo FUNART. (CD).
- PCN-Arte (2000). ***Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte***.

READ, Herbert (1964). **Educación por el arte**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

SCHAFER, Murray (1991). **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.

TOMÁS, Lia (2002). **Ouvir o lógos: música e filosofia**. São Paulo: Editora UNESP.

VIOLA, Paulinho da (1996). **Bebadosamba**. produzido por Alexandre Raine, Rio de Janeiro (CD).

_____ (2003). **Meu tempo é hoje: trilha sonora do filme**. Produzido por Maurício Andrade Ramos. Biscoito Fino e Sarapui Produções Artísticas.

WISNIK, José Miguel (1989). **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (1990). **Sons e dons**. Santos: Revista Artéria, agosto, nº1.

_____ (2003). **Pérolas aos poucos**. Produzido por Alê Siqueira. São Paulo: Maianga discos. (CD) (50min07seg).

10. Anexo - CD

1. **Caminho** (João de Jesus Paes Loureiro/ Luz Marina)

Voz e violão: Luz Marina

Bandolim: Mauricio Pazz

2. **Imenso vento** (Marcelo Coutello/ Luz Marina)

Voz e violão: Luz Marina

Baixo acústico: João Taubkin

Bandolim: Mauricio Pazz

Violão: Rodolfo Stocco

Bateria: Gustavo Cecci

3. **Parte de mim** (Luz Marina)

Voz e violão: Luz Marina

Guitarra semi-acústica: Dani Black

4. **Meio-rio** (Marcelo Coutello/ Luz Marina)

Voz: Luz Marina

Baixo: João Taubkin

Bandolim: Mauricio Pazz

Violão: Rodolfo Stocco

Bateria: Gustavo Cecci

5. **Paisagem** (Marcelo Coutello/ Bruno Pt/ Luz Marina)

Voz e violão: Luz Marina

Baixo: João Taubkin

Viola caipira: Rodolfo Stocco

Bateria: Gustavo Cecci

6. **Música Oceânica** (Luz Marina)

Violão: Luz Marina

Baixo: João Taubkin

7. **Tulipas** (Luz Marina)

Voz e violão: Luz Marina

Baixo: João Taubkin

Bandolim: Mauricio Pazz

Viola caipira: Rodolfo Stocco

Bateria: Gustavo Cecci

8. **Espera** (Luz Marina)

Voz e violão: Luz Marina

Gravado nos estúdios: *Home's Rezende* por Rodrigo Rezende (faixas 2 e 7) em 2008 e *Arapuca* por Beto Pamplona (faixas 1, 3, 4, 5, 6 e 8) em 2009 e 2010. Gravação de vozes por Mau Pregnoatto (faixas 2 e 4) em 2009.