

MÚSICA

**MÚSICA INFANTIL:
um estudo sobre a produção musical
para criança no Brasil por meio
da Educação Musical e dos Estudos
da Infância**

ANDERSON CARMO DE CARVALHO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

**TESE DE DOUTORADO
DEZEMBRO DE 2022**



ANDERSON CARMO DE CARVALHO

MÚSICA INFANTIL: um estudo sobre a produção musical para criança no
Brasil por meio da Educação Musical e dos Estudos da Infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Andréa Rosana Fetzner

Coorientadora: Prof^a Dr.^a Maya Suemi Lemos.

RIO DE JANEIRO

2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C545 Carvalho, Anderson Carmo de
Música infantil: um estudo sobre a produção musical para crianças no Brasil por meio da Educação Musical e dos Estudos da Infância / Anderson Carmo de Carvalho. -- Rio de Janeiro, 2022.
459 f.

Orientador: Andréa Rosana Fetzner.
Coorientador: Maya Suemi Lemos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2022.

1. Música Infantil . 2. Educação Musical. 3. Estudos da Infância. 4. Música. 5. Crianças. I. Fetzner, Andréa Rosana , orient. II. Lemos, Maya Suemi , coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

Música Infantil: um estudo sobre a produção musical para crianças no Brasil por meio da Educação Musical e dos Estudos da Infância

por

Anderson Carmo de Carvalho

BANCA EXAMINADORA

Andréa Rosana Fetzner

Prof.^(a) Dr.^(a) Andréa Rosana Fetzner – orientadora

Prof.^(a) Dr.^(a) Maya Suemi Lemos – coorientadora

Luciana Requião

Prof.^(a) Dr.^(a) Prof.^a Dr.^a Luciana Requião (PPGM - UNIRIO / UFF)

Celso Garcia de Araújo Ramalho

Prof.^(a) Dr.^(a) Prof. Dr. Celso Ramalho (PPGM - UNIRIO / UFRJ)

Sandra Mara da Cunha

Prof.^(a) Dr.^(a) Prof.^a Dr.^a Sandra Mara da Cunha (PPGMUS - UDESC)

Monique Andries Nogueira

Prof.^(a) Dr.^(a) Prof.^a Dr.^a Monique Andries (PPGE - UFRJ).

Conceito: **APROVADO**

OUTUBRO de 2022





Anderson Carmo de Carvalho - Folha de Aprovação 03

Data e Hora de Criação: 12/12/2022 às 12:46:46

Documentos que originaram esse envelope:

- Anderson Carmo de Carvalho - Folha de Aprovação 03.docx (Documento Microsoft Word) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: f7347f325f7bce882f58a3e73e6759574269c68b7eccc6502b75fe03101cbf9c

[SHA512]: 9b1a8ae178a1d6c3cee6e090a77b76aa8a05fc0b806694680952ee9b9bb32b8ed532f19a2823030ce65cf031d0090cafbcb8ed5911522f16fef29395f87e93e5

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Andréa Rosana Fetzner (andrea.fetzner@unirio.br)

Data/Hora: 12/12/2022 - 12:52:32, IP: 201.17.86.237, Geolocalização: [-22.977330, -43.194793]

[SHA256]: 7d72944aa703a6e9d834802740341779c15a25197b81a4da80b2ec69b166a7e2



ASSINADO - Maya Suemi Lemos (mayasuemi@gmail.com)

Data/Hora: 12/12/2022 - 17:35:46, IP: 189.122.98.21

[SHA256]: 1df46d26c744faf1c349a5e439e32f25f702f5461334180e09192498df77aaf7



ASSINADO - Luciana Requião (luciana.requiao@unirio.br)

Data/Hora: 12/12/2022 - 19:58:26, IP: 201.17.82.228, Geolocalização: [-22.970909, -43.184392]

[SHA256]: 8d6a07ee2969165d1cf45de0ad2ae496f53f0615fadeb8c8110920c4bb1a915a



ASSINADO - Celso Ramalho (celsoramalho@musica.ufrj.br)

Data/Hora: 12/12/2022 - 20:27:29, IP: 179.242.11.68, Geolocalização: [-22.964109, -43.173504]

[SHA256]: 4ecf21b20f117ae664d13431357b8a774266622838c094e57f46d2257251b7a0



ASSINADO - Sandra Mara da Cunha (cunhasandramarada@gmail.com)

Data/Hora: 12/12/2022 - 22:29:20, IP: 189.4.73.208

[SHA256]: e15e7cce8b09ca8b4007aef695662fe8faa203a28809f6bf13f424c09ef22553



ASSINADO - Monique Andries (moniqueandriesnogueira@gmail.com)

Data/Hora: 12/12/2022 - 22:33:55, IP: 189.60.88.4

[SHA256]: 31684d0a719de04384e339db84ee42b55da0721755d73af5557cd08e60f5aa

Histórico de eventos registrados neste envelope

12/12/2022 22:33:56 - Envelope finalizado por moniqueandriesnogueira@gmail.com, IP 189.60.88.4
12/12/2022 22:33:55 - Assinatura realizada por moniqueandriesnogueira@gmail.com, IP 189.60.88.4
12/12/2022 22:29:20 - Assinatura realizada por cunhasandramarada@gmail.com, IP 189.4.73.208
12/12/2022 22:25:18 - Envelope visualizado por cunhasandramarada@gmail.com, IP 189.4.73.208
12/12/2022 20:27:29 - Assinatura realizada por celsoramalho@musica.ufrj.br, IP 179.242.11.68
12/12/2022 20:26:40 - Envelope visualizado por celsoramalho@musica.ufrj.br, IP 179.242.11.68
12/12/2022 19:58:26 - Assinatura realizada por luciana.requiao@unirio.br, IP 201.17.82.228
12/12/2022 19:56:30 - Envelope visualizado por luciana.requiao@unirio.br, IP 201.17.82.228
12/12/2022 17:35:46 - Assinatura realizada por mayasuemi@gmail.com, IP 189.122.98.21
12/12/2022 17:29:51 - Envelope visualizado por mayasuemi@gmail.com, IP 189.122.98.21
12/12/2022 12:52:32 - Assinatura realizada por andrea.fetzner@unirio.br, IP 201.17.86.237
12/12/2022 12:52:17 - Envelope visualizado por andrea.fetzner@unirio.br, IP 201.17.86.237
12/12/2022 12:52:06 - Envelope registrado na Blockchain por andrea.fetzner@unirio.br, IP 201.17.86.237
12/12/2022 12:52:05 - Envelope encaminhado para assinaturas por andrea.fetzner@unirio.br, IP 201.17.86.237
12/12/2022 12:46:52 - Envelope criado por andrea.fetzner@unirio.br, IP 201.17.86.237



Dedicado às crianças brasileiras, grandes e pequenas...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha família.

Às minhas orientadoras, Prof^a Dr.^a Andréa Rosana Fetzner e Prof^a Dr.^a Maya Suemi Lemos, pelos dedicados dias de trabalho, sobretudo por terem acompanhado os dias de pesquisa e de dúvidas ao meu lado. Presentes, atentas e com profunda competência acadêmica tanto no âmbito organizacional quanto no emocional.

À Prof^a Dr.^a Ermelinda Paz Zanini e ao Prof. Dr. Celso Garcia de Araújo Ramalho, mestres essenciais para que esta tese esteja pronta para a sociedade brasileira. Assim como também agradeço a amiga e professora Adriana Castro Koenigkam.

Aos entrevistados que dedicaram tempo e espaço para esta pesquisa em suas agendas lotadas de crianças, família e música.

Aos meus companheiros ingressantes na Linha de Ensino e Aprendizagem em Música PPGM/Doutorado da UNIRIO (2018). Agradeço também as horas de reflexões sobre essa pesquisa com as professoras Dr.^a Renata Filipak e Dr.^a Clara Albuquerque.

À CAPES, que me concedeu bolsa de estudo para este trabalho, e ao governo brasileiro, aqui representado pelos servidores públicos do Brasil, personagens que mantiveram o país alinhado em meio ao caos dos anos entre 2018 e 2022.

À ciência, que nos salvou de uma pandemia em meio ao caos político.



An Earnest Pupil (Um aluno sério) - Eastman Johnson/1881

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Manoel de Barros

CARVALHO, Anderson Carmo. **Música infantil**: um estudo sobre a produção musical para criança no Brasil por meio da Educação Musical e dos Estudos da Infância. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

Esta tese, desenvolvida com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, junto ao Programa de Pós Graduação e Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, teve por objetivo analisar as implicações das relações entre a(s) música(s) e a(s) criança(s), a fim de estudar o fenômeno música infantil no Brasil. Conduz-se no intuito de auxiliar o entendimento sobre a produção musical para crianças e seu emprego na Educação Musical e na produção artística para esse público. Para tanto, propõe-se repensar os conceitos de infância, criança, música e música infantil por meio de uma tríplice relação entre a música e as crianças: a música para criança, a música com a criança e a música da criança, além de uma quarta compreensão que atravessa todas as outras três, a música desde a criança. Duas áreas de estudo são utilizadas como referencial teórico: os Estudos da Infância e a Educação Musical. Como orientação metodológica, utilizou-se a hermenêutica dialética. Os procedimentos envolveram um levantamento histórico bibliográfico acerca da relação música e crianças e uma análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas com 15 entrevistados, professores de música e artistas que atuam junto às crianças. Ao concluir os estudos foi possível compreender a complexidade da música infantil desde as perspectivas históricas, filosóficas e sociológicas, sustentando a sua leitura como uma invenção. Reconhecer a infância como uma potência atemporal e se aproximar da (re)consideração da Sociologia da Infância na busca de apreender a lógica da realidade para além do raciocínio binário, incluindo um terceiro elemento nas dicotomias que cercam a infância, permitiu uma compreensão da música infantil que assume a infância de forma múltipla, híbrida e ambivalente.

Palavras-chave: Música Infantil. Educação Musical. Estudos da Infância. Música. Crianças.

CARVALHO, Anderson Carmo. Children's music: a study of music production for children in Brazil through Music Education and Childhood Studies. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

ABSTRACT

This thesis, developed with funding from the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), at the Programa de Pós Graduação e Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, aimed to analyze the implications of the relations between music and children, in order to study the phenomenon of children's music in Brazil. It is conducted with the intention of aiding the understanding of musical production for children and its use in Music Education and artistic production for the public. To this end, we propose to rethink the concepts of childhood, child, music and children's music through a triple relationship between music and children: music for children, music with children and children's music, as well as a fourth understanding that crosses all the other three, music from children. Two areas of study are used as a theoretical reference: Childhood Studies and Music Education. As a methodological orientation, dialectical hermeneutics was used. The procedures involved a historical bibliographical survey about the relationship between music and children and a content analysis of semi-structured interviews with 15 interviewees, music teachers, and artists who work with children. Upon concluding the studies, it was possible to understand the complexity of children's music from historical, philosophical, and sociological perspectives, sustaining its reading as an invention. Recognizing childhood as a timeless power and approaching the (re)consideration of the Sociology of Childhood in the search to apprehend the logic of reality beyond binary reasoning, including a third element in the dichotomies that surround childhood, allowing an understanding of children's music that assumes childhood in a multiple, hybrid and ambivalent way.

Keywords: Children's Music. Music Education. Childhood Studies. Music. Children.

CARVALHO, Anderson Carmo. La música infantil: un estudio de la producción musical para niños en Brasil a través de la Educación Musical y los Estudios de la Infancia. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

RESUMEN

Esta tesis, desarrollada con financiación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior - CAPES), con el Programa de Pós Graduação e Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO (Programa de Posgrado em Música de la Universidad Federal de Río de Janeiro - UNIRIO), tuvo como objetivo analizar las implicaciones de las relaciones entre la música y los niños, con el fin de estudiar el fenómeno de la música infantil en Brasil. Se lleva a cabo con el fin de ayudar a la comprensión de la producción musical para niños y su uso en la Educación Musical y la producción artística para este público. Para ello, se propone repensar los conceptos de infancia, niño, música y música infantil a través de una triple relación entre música y niños: música para niños, música con niños y música infantil, así como una cuarta comprensión que atraviesa las otras tres, la música desde el niño. Como referencia teórica se utilizan dos áreas de estudio: Estudios sobre la Infancia y Educación Musical. Como orientación metodológica se utilizó la hermenéutica dialéctica. Los procedimientos consistieron en un estudio bibliográfico histórico sobre la relación entre la música y los niños y un análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas con 15 entrevistados, profesores de música y artistas que trabajan con niños. Al concluir los estudios fue posible comprender la complejidad de la música infantil desde perspectivas históricas, filosóficas y sociológicas, sosteniendo su lectura como invención. Reconocer la infancia como una potencia atemporal y abordar la (re)consideración de la Sociología de la Infancia en la búsqueda de aprehender la lógica de la realidad más allá del razonamiento binario, incluyendo un tercer elemento en las dicotomías que rodean a la infancia, permitió una comprensión de la música infantil que asume la infancia de forma múltiple, híbrida y ambivalente.

Palabras clave: Música infantil. Educación musical. Estudios sobre la infancia. Música. Niños.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tríplice aspecto da relação música e crianças.	35
Figura 2 - Músicos Entrevistados.	45
Figura 3 - Período de ascensão de livros sobre música para crianças.	109
Figura 4 - A música e a criança no século XX.	117
Figura 5 - Questionário para as entrevistas.	155
Figura 6 - Fases das entrevistas.	157
Figura 7 - Passos da pesquisa.	157
Figura 8 - Áreas de atuação dos nomes entrevistados.	158
Figura 9 – Perguntas de número (4), (5) e (7).	166
Figura 10 - Pergunta de número (2).....	179
Figura 11 - Expressões colhidas durante a entrevista / protagonismo infantil.	181
Figura 12 - Perguntas de número (3) e (8).....	182
Figura 13 - Pergunta de número (9).....	185
Figura 14 - Sobre o tríplice aspecto da música infantil.	188
Figura 15 - Música Infantil Aiônica.	192
Figura 16 - Características que permeiam o fenômeno heterogêneo da música infantil	195

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBM	Conservatório Brasileiro de Música.
EBA-UFGM	Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED/UFRGS	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEMP	Faculdade de Educação Musical do Paraná
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IRCAM	<i>Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAMI	Movimento Artístico pela Música Infantil
MAR	Museu de Arte do Rio
MOCILYC	<i>Movimiento de la Canción Infantil Latino Americana y Caribeña</i>
MOVMI	Movimento Música e Infância
MPB	Música Popular Brasileira
NOPEM	Nelson Oliveira Pesquisa e Estudo de Mercado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OLM	Oficina de Linguagem Musical
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PPGM	Programa de Pós Graduação em Música.
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SIMPOM	Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
URJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Dos conceitos da tese.....	22
Música Infantil: diversidade e um tríplice aspecto como possibilidade	26
Música para a criança	28
Música com a criança e música da/desde a criança.....	30
A estrutura proposta para os estudos e os objetivos	31
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	33
1.1 Revisão de literatura	33
1.2 Metodologia(s).....	40
2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA	47
2.1 Da História e da(s) infância(s)	48
2.2 A contribuição da pedagogia e da psicologia para a infância.....	59
2.3 Da filosofia da infância.....	68
2.4 A Sociologia da Infância.....	74
2.4.1 Os pensadores da Sociologia da Infância	78
3 A MÚSICA E A CRIANÇA NA HISTÓRIA DO OCIDENTE.....	88
3.1 A história da música, dos repertórios e da criança no ocidente	90
3.1.1. Da Grécia à Idade Média	91
3.1.2 Uma nova era do ensino de música para crianças	99
3.1.3 Dos séculos XIX e XX: a música e a criança	106
3.1.4 A música, a criança e a Educação Musical no século XX.....	111
3.1.5 Um novo ensino de música e a invenção de uma tradição	120
3.2 Repertórios infantis e suas histórias	123
3.2.1. O folclore e a infância	123
3.2.2 Cantigas de ninar, acalantos e encantos.....	132
3.2.3. A Indústria Cultural e a Sociedade do Espetáculo	134
3.2.4 História da indústria fonográfica para crianças no Brasil.....	137
3.3 Etnomusicologia e as crianças: infâncias outras, outras músicas	143
4 PARALELOS E PARADOXOS: A MÚSICA E A CRIANÇA	149
4.1 O método de investigação qualitativa	149
4.2 Relato de Experiência.....	152
4.3 Perfil dos sujeitos entrevistados	158

4.4 Discussão dos resultados.....	164
4.4.1 A música infantil	164
4.4.2 Sobre as crianças na relação música, infância e crianças	180
4.4.3 Sobre o triplice aspecto da relação música e crianças	188
4.4.4 Sobre a música infantil aiônica.....	191
4.4.5 Dos elementos que constituem a música infantil.....	194
4.4.5.1 <i>Adultocentrismo</i>	195
4.4.5.2 <i>Criança/aluno</i>	196
4.4.5.3 <i>Biologia/natureza</i>	197
4.4.5.4 <i>Cultura/Tradição</i>	198
4.4.5.5 <i>A literatura, a fábula e a fantasia</i>	199
4.4.5.6 <i>O verbal e o instrumental</i>	199
4.4.5.7 <i>O lúdico e a brincadeira</i>	200
4.4.5.8 <i>A música que representa a infância aiônica</i>	202
4.4.5.9 <i>A música Infantil, então é...?</i>	203
4.4.6 Das cultura(s) musicais da(s) infância(s).....	205
4.5 Limites desta tese	206
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	234
APÊNDICE A – Para busca de livros originários da canção infantil brasileira ..	238
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas.....	244
ANEXO A – Seminário FUNARTE de Música Brasileira Infantil.....	447
ANEXO B – Fotos do Seminário FUNARTE de Música Brasileira Infantil.	450
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	454
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP	457

INTRODUÇÃO

*Nada posso fazer:
parece que há em mim
um lado infantil
que não cresce jamais*

Clarice Lispector

Esta pesquisa tem como elementos disparadores questões pertinentes à minha própria atuação profissional, além de inquietações presentes em minhas escolhas pedagógicas relativas ao repertório musical utilizado em sala de aula. Atuo como professor da Educação Básica em escolas da rede pública e privada na cidade do Rio de Janeiro desde o ano 2000, tendo lidado, prioritariamente, com crianças de zero a 12 anos. Em minhas ações pedagógicas, foi preciso optar entre os repertórios adequados à faixa etária dos alunos, tanto em relação aos aspectos musicais – extensão e tessitura vocais, dificuldade melódica ou rítmica, por exemplo – quanto ao ângulo educacional. Nesse sentido, algumas preocupações estão sempre presentes, como as que dizem respeito ao conteúdo das letras (evitando, por exemplo, textos que estimulem a violência, sexualização/erotização precoce), a busca de favorecer elementos da cultura nacional e local, além dos cuidados com questões ligadas ao desenvolvimento musical, cognitivo e socioafetivo das crianças. Acrescento ainda, nas minhas escolhas, o protagonismo das crianças quando trazem suas experiências, opções de escuta e reflexões que elas me induzem a ter quando incorporam para a sala de aula seus gostos e escolhas musicais.

As escolhas pedagógicas realizadas por mim, nas aulas de música, é um tema controvertido e delicado. Passa pela música que vivi na minha infância, a música que a academia me indicou como repertório para o ensino e a música que as crianças trazem para a nossa sala de aula. Como sujeito social, fui um menino que teve a música bastante presente em casa, mesmo não tendo pais músicos. Tive contato com diversos gêneros da música brasileira, com a presença daquela denominada “música infantil”, em especial a das décadas de 1980 e 1990. O que para mim foi identificado como música infantil, por muitos anos, é o que se estabeleceu pelo senso comum como um conjunto de músicas feitas por adultos destinadas às crianças pelo mercado fonográfico, pela rede televisiva e pela música da escola, assim como as cantigas que mamãe cantava. As mesmas que minha avó cantou para ela. Já adulto, na universidade de música, meu pensamento não mudou. Música infantil continuava o que sempre foi: um produto vendido para entreter a criança e que era, ao mesmo tempo, um fenômeno ligado à infância. No entanto, a relação entre a música e a infância para a academia em Educação

Musical era outra, diferente da que eu tinha vivido pelas grandes redes do comércio para crianças. Nesse espaço, a música oriunda do grande mercado não era merecedora de valor educacional. As chamadas músicas infantis de massa das décadas de 1980 e 1990, e seus icônicos personagens, eram fortemente negados nos meios acadêmicos, mesmo que tenham feito parte da infância de muitas pessoas. Inclusive, recebiam críticas significativas acerca da qualidade musical e do propósito mercadológico que, segundo os julgamentos, acabava por deixar à margem os objetivos educacionais. Na academia, a boa música infantil era a música considerada “tradicional da infância”. Porém, ficava a dúvida: por que uma e não outra? O que torna o valor delas diferentes? Existe mesmo “uma” tradição da infância? O que as crianças pensam sobre isso?

Outro importante fator observado é que a ideia de música infantil que eu tinha em razão de meu histórico de vida tornou-se limitada quando passei a ter contato com as crianças em minhas aulas. Por sinal, devo acrescentar que as crianças sempre foram protagonistas nas minhas classes devido à experiência obtida no curso de Pedagogia, que me fez ter Paulo Freire (1996) como referência de educação, e pelo meu contato no mestrado com a biologia do amor e do conhecimento de Humberto Maturana¹ (1999, 2001, 2002, 2012). Tomando como orientação esses grandes educadores, percebi que as experiências dos alunos eram muito ricas. Com isso, as aulas eram mais produtivas quando eu escutava as crianças, ou seja, quando eram partícipes da construção de seus próprios conhecimentos e me ajudavam a ressignificar, ou mesmo (re)construir, os meus. O tempo me ensinou que a criança, em sua singularidade, era competente o suficiente para resolver questões que nem mesmo eu sabia como solucionar. Elas, também, eram capazes de trazer interrogações que eu não tinha e passei a integrar como questões importantes para mim.

Outro aprendizado obtido com as crianças foi perceber a capacidade com que resolvem problemas entre seus pares. Compreendi que o sentido de música infantil não cabia mais no que foi apreendido na minha infância e na academia, quando então buscava denominar o que é o repertório para aulas de música com crianças, já que elas apresentavam outras relações com a música para além do que eu estabeleci como infantil. A seguir, descrevo algumas experiências

¹ O cientista Humberto Maturana (1928-2021) era chileno e estudou anatomia e neurofisiologia na *University College of London* (1954). Seu doutorado foi realizado em Biologia na *Harvard University* (1959); além disso, atuou com neurofisiologia no *MIT (Massachusetts Institute of Technology)* e foi professor na *Universidad de Chile* desde 1960. Através da noção de sistema, nas ciências biológicas, Maturana, junto com Varela (2001), buscou compreender qual classe de sistema é o ser vivo e como esse sistema espelha a existência e o conhecimento, ou seja, ao observar a gênese e constituição de funcionamento do sistema humano, ele apontou fatores epistemológicos sobre como se deve pensar e entender a natureza humana.

vivenciadas em minha trajetória docente, pois me parecem pertinentes para darem uma ideia dos eventos que me trouxeram à escolha do tema desta pesquisa.

Na primeira década do século, tive a experiência de dar aulas em uma escola pública, como regente coral em um projeto, assim como também tive a experiência de ser docente de música em três escolas particulares de pequeno porte. Por volta de 2011, comecei a lecionar em uma escola privada, na Zona Sul do Rio de Janeiro. As crianças dessa escola eram provenientes de famílias de classes economicamente abastadas. Desse modo, a escolha de repertório era crucial, sendo, de certa forma, determinante para a permanência no emprego. Havia rumores de que professores de música foram demitidos no passado por proporem canções que não possuíam o padrão da “boa” música infantil. Nesse mesmo espaço, um pai músico, depois de uma festa escolar em que se tocou uma famosa música de comemoração da Copa do Mundo de Futebol,² enviou uma carta crítica à direção da escola sobre a escolha de repertório para festas de escola com crianças. A partir desse episódio, a diretora passou a fiscalizar não só as escolhas musicais nas festas seguintes como também as músicas trabalhadas em aulas.

Em outro espaço escolar, de designação religiosa, a escolha do repertório era ainda mais desafiadora. Eu sabia que o repertório ali devia seguir uma linha de pensamento religioso, mas sempre era um desafio quando algo “não infantil” aparecia ou mesmo era proposto pelos alunos. Além disso, pude lecionar em uma terceira escola na região, não católica, mas que tinha como princípio o ensino bilíngue (português/francês), outro significativo desafio.

Anos depois, fui aprovado em concurso público para o município do Rio de Janeiro e lotado em uma escola próxima ao Complexo do Alemão e da Vila Cruzeiro, regiões de baixo IDH e alto índice de violência. Embora as experiências não tenham sido concomitantes,³ tornou-se impossível não comparar a diferença desses espaços sociais: do Alto Leblon, na época local de metro quadrado mais caro do Brasil, ao Complexo do Alemão, uma região pobre e extremamente violenta da cidade do Rio de Janeiro.

Na escola do Complexo do Alemão a música mudou, uma vez que a cultura era diferente. As crianças traziam músicas com conteúdo sexual, apologia ao tráfico, canções com letras violentas, como também apresentavam as músicas da cultura dos seus familiares, por exemplo as da cultura nordestina.⁴ Não posso deixar de relatar como a cultura musical evangélica também possuía forte influência nesse espaço, mesmo em crianças que não eram

² “E vai rolar a festa”, canção popularizada na voz da cantora Ivete Sangalo.

³ Ao ser aprovado em concurso público, solicitei demissão de todos os cargos em redes particulares de ensino.

⁴ Devo esclarecer que essa característica de repertório, feita por crianças e jovens, não é exclusiva da infância negra e pobre, mas em minha experiência ela é acentuada. De fato, não desejo que minha narrativa pareça pejorativa, nem tão pouco classificatória de valores entre as classes.

evangélicas. Complemento a narrativa indicando que o repertório de música infantil divulgado nas plataformas de internet também tinha presença, porém era pouco solicitado pelos alunos. Dito isso, percebi que havia um repertório na vida das crianças que ultrapassava a chamada “música infantil”.

Experiência também relevante ocorreu nessa mesma escola do Complexo do Alemão, em uma turma de alunos de 1º ano do Ensino Fundamental I (alunos ainda não-leitores, com idade próxima a seis anos): uma criança me pediu que eu cantasse uma canção que ele gostava. Eu não conhecia, então o aluno solicitou o meu celular. Eu o desbloqueei e entreguei em sua mão. Qual não foi minha surpresa quando ele pegou o celular, clicou no ícone do *YouTube*, depois clicou no microfone de busca (já que não sabia escrever ainda) e em alto som disse o nome da canção que ele buscava. Isso me causou um significativo espanto, pois eu não sabia, naquele tempo, que o *YouTube* tinha um microfone para tal função, muito menos que havia aquela franquia de músicas infantis. Entregou na minha mão e disse: “é essa a música, professor”. O aluno trouxe seu próprio repertório para a aula, performou a canção ao seu modo e, depois, criamos paródias utilizando a melodia da música.

No entanto, qual deveria ser minha reação caso trouxesse uma música inadequada ou dita “adulta”? Como lidar com as experiências que possam ser contraditórias com o esperado em um repertório “para” crianças? O que determina o que é infantil ou não? Ora, se a música é “infantil”, e as crianças possuem protagonismos diversos na relação com a música, não deveriam ser elas as detentoras de composições musicais nomeadas como “músicas infantis”?

Na minha busca por compreender o repertório musical “adequado” à infância, tive a oportunidade de participar do I Seminário de Música Brasileira Infantil,⁵ ocorrido nos dias 13 e 14 de novembro de 2018, no MAR (Museu de Arte do Rio), cidade do Rio de Janeiro, sob o patrocínio da FUNARTE (ANEXOS A e B). O evento reuniu palhaços circenses, atores, compositores, músicos, jornalistas, radialistas, professores de música, pedagogos, gestores públicos, produtores e grupos musicais variados, em sua maioria pertencentes à região sudeste do país. No seminário, foi possível observar a existência de diversos atores no cenário da canção infantil brasileira, organizados em grupos artísticos e em associações.

A primeira identificada foi o MAMI (Movimento Artístico pela Música Infantil), no Rio de Janeiro, assim como o MOVMI (Movimento Música e Infância), em Minas Gerais; Curitiba, em Curitiba; e uma sociedade internacional chamada MOCILYC⁶ (*Movimiento de*

⁵ Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/musica/funarte-realiza-seminario-de-musica-brasileira-infantil>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁶ Ver RAMOS (2018; 2001).

*la Canción Infantil Latino Americana y Caribeña*⁷ (RAMOS, 2021). Ao ouvir os relatos informais desses personagens, observei que o termo “música infantil” possuía significados diferentes para os interlocutores. As diversas histórias sobre a música infantil relatadas nesse evento eram caracterizadas por alguns encontros, mas também desencontros contrastantes, inclusive sobre o conceito de música infantil. Destaco que ao ir ao encontro, onde achei que poderia desfazer minhas dúvidas sobre o assunto, percebi que “música infantil” era um fenômeno que apresentava representações diversas. Os grupos ou artistas participantes pareciam estar “ilhados” em suas práticas e concepções próprias sobre o que era “música infantil”. Além disso, nem todos os grupos presentes demonstraram alguma conexão com cursos de licenciatura em música ou algum tipo de formação pedagógica em Educação Musical. Nesse momento, percebi que minha inquietação por entender o que é música infantil e o papel da criança com esse tipo de repertório não era uma interrogação apenas da minha prática como professor. Ao buscar respostas, encontrei mais perguntas.

Meu primeiro impulso foi o de possibilitar um “encontro” dessas histórias e personagens para compreender as distintas concepções musicais que guiavam aqueles artistas, ainda com interesse em encontrar uma unidade (universalidade) que descrevesse esta questão: a música infantil. Desse momento em diante, encontrei o meu problema de pesquisa de doutorado que me permitiria estudar o assunto durante quatro anos, sendo financiado pela universidade pública brasileira e pela Capes.

Iniciei este estudo com as seguintes questões de pesquisa: o que é música infantil? Qual a origem desse tipo de repertório? Quais elementos a definem? Qual a relação desse repertório com a criança e seu protagonismo? Portanto, este trabalho é uma pesquisa social que busca compreender sentidos e significados do comportamento humano de um tempo. Para compreender o fenômeno “música infantil”, tem-se em vista não só o sujeito adulto enquanto narrador de seus mundos, como também a criança (mesmo que de forma indireta) enquanto sujeito agente e protagonista da sociedade que vige. A seguir, apresento alguns conceitos que vão permear esta investigação, pois compreender o significado dos conceitos orienta a análise que se pretende desenvolver em uma pesquisa (MINAYO, 2014).

⁷ Há outras diversas entidades que se detêm a estudar ou promover a música infantil; essas serão também apresentadas neste trabalho.

Dos conceitos da tese

Barros (2021), em seu livro *Uso dos Conceitos*, explica que a palavra “conceito” possui muitos sentidos. O antigo significado dessa palavra vem do latim *conceptus*, que deriva do verbo *concipere* (conceber), que significa “formar dentro de si”. Outro significado para o verbo *concipere* é “tomar por inteiro”, “tomar juntamente”, “reunir”. De outra forma, *concipere* pode ser entendido no sentido de “inflamar-se, de “incendiar se”. Tendo os três sentidos revelados, Barros (2021) pondera que conceituar é fazer escolhas. É decidir o que será iluminado e o que ficará à contraluz. É o que se entende como a essência necessária de alguma coisa, aquilo que caracteriza um ser ou uma ideia nos seus aspectos mais irredutíveis e singulares, procurando tocar audaciosamente o seu intenso fogo interior. Portanto, pretendo conceituar alguns pontos aceitando que estou beirando fronteiras complexas da linguagem, mas não eliminando seus borrões, já que os significados das palavras derivam sobretudo do seu uso na vida social. A linguagem é um elemento decisivo da situação sociocultural em que se estabelece, não sendo um mero sistema de símbolos para representar o mundo externo (PUNCH, 2021). Minayo (2009, p. 19) observa que “os termos mais importantes de um discurso científico são seus conceitos. Conceitos são vocábulos ou expressões carregados de sentido em torno dos quais existe uma história e uma ação social”.

Ao tentar elucidar alguns conceitos deste trabalho, percebi a complexidade entre as palavras “criança(s)” e “infância(s)”. Assim, escolho como ponto de partida o seguinte apontamento das pesquisadoras Barbosa, Delgado e Tomás (2016) sobre os estudos da infância e os estudos da criança:

Para iniciar, lembramos que as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar. Das crianças e suas vidas podemos dizer o mesmo. A antropóloga Clarice Cohn (2005) assevera que, embora sejam termos assimilados aos nossos conhecimentos, infância e criança são conceitos controversos e de difícil compreensão. Sobre a infância, o sociólogo Alan Prout (2010) observa que, longe de ser uma categoria estável e fixa, ela é híbrida, com presença de fatores humanos e não humanos, discursivos e coletivos, que participam da sua definição. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 104 -105).

Dito isso, o conceito etário e social de “criança” adotado neste estudo segue o padrão de referência da UNICEF e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do Brasil, que considera o período da infância entre zero a 12 anos. Em seu Art. 2º, dispõe: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Acolho a faixa etária sugerida pela

UNICEF⁸ e o ECA por ver maior consonância com minha experiência como professor da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ainda permeando o conceito, as crianças serão aqui compreendidas como sujeitos que se estabelecem na cultura, ao mesmo tempo que se constituem como (re)produtoras da cultura à que pertencem como protagonistas.⁹

O conceito de “infância” é variado conforme o contexto histórico-cultural dos grupos, sejam eles conceitos sócio-históricos, jurídicos, biológicos ou filosóficos (NOGUERA, 2020). Sobre “infância”, tendo como base a reconsideração da Sociologia da Infância, parto do pressuposto de que ela é uma construção sociocultural, uma invenção, uma forma de olhar as crianças pautada pelos adultos; elemento da cultura, mas também dos fatores naturais (PROUT, 2010). Barbosa afirma:

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias. (BARBOSA, 2000, p. 84).

Antecipo que também, tendo como roteiro a Filosofia da Infância, compreenderei a “infância” como um estado atemporal ou uma infância aiônica¹⁰ (KOHAN, 2003a; 2003b). Quero dizer que a infância pode ser compreendida como uma forma de estar no mundo, não exclusiva das crianças, mas que também pode se apresentar na adultez. Infância, apesar de ser geralmente atribuída às crianças, é um conceito cultural móvel. Para esta matéria, ainda nos caminhos da Filosofia da Infância, conforme define Noguera (2020), ela também será entendida como uma potência, uma forma de habitar a existência independentemente da faixa etária do humano.

Tão importante quanto conceituar “infância” e “criança” é conceituar “música”, “canção” e “música infantil”. A música neste trabalho será conceituada a partir da referência de dois pensadores (JARDIM, 1991; 2005; DELALANDE, 1976; 1989; 2019a). Primeiro, adoto o princípio de que a música é uma ação humana “intencional”, ou seja, pássaros não fazem música, já que um sabiá canta o que todos os outros sabiás cantam: o som dos sabiás.

⁸ Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento, criando condições duradouras.

⁹ O termo protagonismo tem origem em palavras gregas: *protagonistes*, (ator que desempenha o papel principal numa peça). De *protos* (primeiro) e sua junção com *agonistes* (ator, competidor).

¹⁰ Infância aiônica é uma infância pensada fora do escopo da linearidade e da sobreposição do tempo. É uma potência do agora e sempre. O termo será mais bem desenvolvido no segundo capítulo deste trabalho.

Nós, humanos, é que determinamos que o som dos pássaros é uma música. O pássaro é seu próprio canto e não recompõe sua sonoridade para fazer espetáculos culturais, nem mesmo reinterpreta a partir de um novo modo musical ou mesmo muda seu canto para agradar um público. O ser humano, a seu modo, tem a intenção de recriar esse fazer para vários objetivos; os pássaros, não: “Eles são o seu canto, eles ‘só’ são” (JARDIM, 1991, p. 22). Para Jardim (1991), pássaros não fazem música, assim como as formigas não fazem política:

Significa: ele (animal) é o seu fazer, não se difere dele. Ele só é com o seu fazer. Assim, o pássaro é o seu cantar, e as formigas são a sua organização. Se os pássaros que cantam não cantassem como cantam, não seriam aqueles pássaros. Se as formigas não se organizassem como se organizam não seriam formigas. Quer dizer: os pássaros não sabem, nem precisam saber que cantam. Nós sabemos que eles cantam, eles não. Eles são seu canto, eles só são. O mesmo se dá com o caso das formigas. Ainda que nós dentro de uma postura antropocêntrica e antropomórfica creiamos que as formigas se organizem, elas só são capazes de organizarem elas mesmas. Nesse sentido talvez fosse mais verdadeiro se dizer não que os pássaros cantam, e sim que eles se cantam. (JARDIM, 1991, p. 12-13).

Delalande (2019a) pensa de forma aproximada. O autor explica que a música do século XX foi ressignificada por dois motivos principais: (1) o advento da música contemporânea e da música concreta; (2) os estudos da Etnomusicologia que passaram a abarcar sonoridades para além da música tonal ocidental. Delalande compreende que, apesar dos estilos, linguagens, instrumentos e locais a serem variados, a “conduta dos músicos” na ação de fazerem música é a mesma. Assumo, então, a possibilidade de determinar “música” a partir da “conduta” (DELALANDE, 2019a) e da “intenção” (JARDIM, 1991) na ação do sujeito. Música, aqui, será entendida como sons organizados de maneira intencional, podendo ser sons instrumentais ou vocais, com textura melódica, harmônica ou apenas rítmica. Dessa forma, sugiro que crianças (pequenas ou grandes) fazem música, nos seus modos próprios de ser. Esse ato de fazer música vou considerar como uma ação *desde a criança*, sendo essa a dimensão que atravessa o que denominarei como tríplice aspecto. Como já mencionei em um artigo, considero que, se para a Sociologia da Infância a criança não é um pré-adulto, eu pondero que “sua música não é uma pré-música” (CARVALHO, 2020, p. 124), fazer música é um ato humano e como valoramos isso é um fator cultural.

Por outro lado, a “canção” será considerada como música com incorporação de um texto, letra ou poesia literária a uma determinada melodia. No entanto, o leitor precisa estar atento de que, no senso comum, o termo “música” é usado como sinônimo de canção, expressado muitas vezes em frases como “canta uma música para mim”.

A canção é uma forma de expressão artística que utiliza concomitantemente as linguagens musical e verbal. Podem ser vistas como textos verbais que apresentam peculiar relação com a expressão sonora, ou textos musicais com peculiar relação com o conteúdo linguístico. Normalmente dispendo as palavras em versos, apoiam-se em rimas e aliterações cujo ritmo e melodia influem na relação entre expressão e conteúdo. Diferenciam-se da poesia em função de sua grande organização sonora: sua melodia e seu ritmo são delineados de forma tal que possam ser repetidos e memorizados. No entanto, o limite entre poesia e canção é difuso. O principal elemento de diferenciação é que a entoação na canção realiza uma transformação do conteúdo verbal, transformando o texto desacompanhado da expressão sonora num outro texto, com outras significações. (MATTE, 2002, p. 4).

Sou ciente de que o repertório criado para crianças é, em seu montante, feito de canções (músicas com letra). Entretanto, é necessário enfatizar a escolha por “música” infantil e não “canção” infantil, uma vez que a história da música para crianças também aponta orquestrações (música instrumental) pensadas na criança ou mesmo na ideia de infância (como, por exemplo, as orquestrações de *berceuses*). Além disso, o mercado da música, a partir da segunda metade do século XX, passa a vender músicas instrumentais para bebês, inclusive incitadas pela ideia do chamado Efeito Mozart.¹¹

Por fim, devo explicitar que esta pesquisa nasce de uma necessidade prática: o exercício da música nas aulas voltadas para crianças e, para além dessa prática, as atividades culturais voltadas para elas. Por esse motivo, estende-se a uma reflexão filosófica: o que é música infantil? Como hipótese de pesquisa, vejo a necessidade de revisitar o conceito de “música infantil”, buscando acrescentar a essa expressão uma maior amplitude. Chamarei de tríplice aspecto da relação entre a música e as crianças. Tecidas tais considerações, continuo a apresentar uma explanação sobre as categorias pensadas a partir dos desdobramentos do conceito de “música”, “criança”, “infância” e, agora, “música infantil”.

¹¹ Segundo Anna Carolina Lamha: “O ‘Efeito Mozart’ foi apresentado pela primeira vez em 1993, em um experimento realizado em ambiente de laboratório, no qual jovens universitários foram divididos em três grupos e estimulados por dez minutos: um grupo foi estimulado pela Sonata Para Dois Pianos em Ré Maior de Mozart (K. 448), outro grupo ouviu instruções relaxantes idealizadas para diminuir a frequência cardíaca e a pressão sanguínea, e o terceiro grupo aguardou em silêncio. Posteriormente, foram submetidos a testes de raciocínio espacial utilizando a escala de inteligência Stanford-Binet, e o grupo estimulado por Mozart obteve os melhores resultados. Constatou-se que o efeito se estendia por no máximo 15 minutos após a estimulação. Uma falha na interpretação dos estudos gerou um mito divulgado pela mídia que Mozart aumentaria o Q.I. de crianças que fossem expostas às suas composições, o que levou o governo da Geórgia a comprar uma cópia de CDs com faixas do compositor para famílias com recém-nascidos na década de 1990”. Disponível em: <https://www.ufjf.br/lanc/2021/03/18/neurociencia-da-musica-o-efeito-mozart/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Música Infantil: diversidade e um tríplice aspecto como possibilidade

A hipótese deste trabalho é de que a “música infantil” possui características múltiplas e que podem ser elencadas e explicadas através dos Estudos da Infância, pela história da relação entre a música e a criança, pelos estudos acadêmicos da Educação Musical e por entrevistas com personagens que atuam com esse fenômeno. Considero que sua hermenêutica pode ser melhor compreendida ao reconhecer uma tríplice relação entre a criança, a representação da infância e a música. Além disso, preservando a diversidade de ideias e oposição de valores, tenho por hipótese que elencar esses elementos que caracterizam a música infantil faz com que esse fenômeno seja captado de forma mais clara, trazendo à lume o motivo da complexidade por mim observada na prática de sala de aula e no Seminário de Música da FUNARTE.

A concepção de “música infantil” em primeira instância se estabeleceu através do senso comum no Brasil. É possível observar esse acontecimento em plataformas de divulgação, programas televisivos, nomeação de eventos culturais, títulos de vendas de produtos, inclusive no título do Seminário FUNARTE de Música Brasileira Infantil. Esse entendimento parece abarcar não somente uma ideia de universalidade de um fenômeno, mas também uma naturalidade desse conteúdo para com as crianças.

É basal compreender o fenômeno “música infantil”, sua nomeação e a forma que ele é interpretado no Brasil. Digo isso porque a utilização do adjetivo (infantil) para classificar o substantivo (música), em minhas buscas, pareceu-me ser característico da linguagem do português brasileiro. Ao estudar sobre as traduções, ou melhor, sobre como esse fenômeno é descrito em outros países, percebo que isso não acontece da mesma forma. Em Portugal, por exemplo, esse fenômeno musical é chamado de “música para infância” ou “música para miúdos”, diferente da expressão comumente utilizada no Brasil.

Busquei compreender como essa nomeação se estabelece no senso comum em outras línguas através de buscas pela internet em diversas plataformas digitais de música e vídeo com conteúdo para crianças. Posteriormente, com intuito de certificar os termos encontrados, procurei me certificar com amigos de outros países e professores de línguas estrangeiras se essas expressões faziam sentido. O termo realmente varia de utilização em relação ao português do Brasil. Em alemão, *musik für kinder*; em croata, *muzika za djecu*; em dinamarquês, *musik for søvn* ou *musik for bør*; em eslovaco, *hubda pre deti*; em francês, *chansons pour enfants*; em italiano, *canzoni per bambini*; em espanhol, *musica para niños*; e, em catalão, *cançons infantils*, sendo a única variação que mostrou proximidade com o português brasileiro. As

propagandas de atividades de música para crianças realizadas pela América Latina de língua espanhola que observei durante os quatro anos de doutoramento, em geral, denominavam-se também de *musica para niños* ou *canciones para la infancia*. Observa-se que, em outros grupos sociais, a preposição aparece como indicadora de uma música realizada para um grupo social de categoria etária: a criança. Do mesmo modo, alguns festivais de canções que encontrei no *YouTube* foram classificados como Festival da Canção Infantil. Cito dois exemplos: o Festival da Canção Infantil da Madeira em Portugal (há vários vídeos no *YouTube*) e o *Festival de la Canción Infantil Iberoamericana*.

Tendo em vista a diferenciação de nomeações para esse mesmo fenômeno, considero que essa adjetivação, no Brasil, pode ter contribuído para que o fenômeno fosse observado como algo natural à criança. Quero dizer que esse tipo de expressão, como formulada na tradição brasileira, pode criar vínculos com o ser da criança de forma enganosa, como se a música representasse uma universalidade inerente da criança. Quero com isso alertar, já nesta introdução, que a definição do que é ou não “música infantil”, no sentido naturalizante entre criança e música, sofre uma questão de hermenêutica que pode ser mais evidente no Brasil do que em outros países, por isso a dialética desta pesquisa.

Explicada essa primeira questão, utilizo-me de quatro preposições para ampliar minha análise, pois serão base para determinar os caminhos em que se pode observar as ações pensadas nessa tetradimensionalidade entre música/infância/criança. Esse olhar é posicionado devido a necessidade de pensar as relações entre a música, as crianças e os adultos, a partir de uma relação entre a Educação Musical e os Estudos da Infância. “Preposição” é a palavra invariável que liga dois termos entre si, estabelecendo entre eles uma relação de dependência. No caso das quatro preposições que serão utilizadas, o “para” tem função de finalidade; o “com”, aglutina, adiciona e junta; o “da” determina posse e pertencimento; o “desde”,¹² origem e extensão. Essas preposições da língua portuguesa têm por fim ampliar o olhar da relação entre esses dois universos (crianças e a música), cabendo à criança o protagonismo que lhe é devido a partir do referencial dos Estudos da Infância (em especial a Sociologia da Infância). É pela luz desse referencial teórico que proponho a inclusão dos pronomes “com” e o “desde”, já que o “para” e “da” foram por mim observados em Campbell (1991). Nesta pesquisa, aglutino o “da” e o

¹² A preposição pensada no início deste trabalho, para essa categoria, era a preposição “da”. Ficaria então: Música “da” criança. Porém, a partir de observações do professor Dr. Antonio Jardim, na banca de Ensaio II (PPGM-UNIRIO) no ano de 2020, ele explica que nenhum adulto “tinha três anos”, somos os nossos três anos mais os outros que vieram até a idade. Em suas palavras, ninguém é completamente adulto, nem mesmo completamente criança, por isso, “desde” a criança. Com isso, acrescentei o termo, utilizando-me então da preposição “desde” e dando a ele um sentido de tempo. Ficando, por fim, música “desde” a criança como uma quarta possível categoria, resignificando a interpretação inicial do professor Jardim.

“desde”, ponderando no futuro repensar essas duas dimensões de forma independentes. Portanto, considero que o conceito de “música infantil” deva ser pensado por meio de três categorias da relação entre adultos e crianças para melhor compreensão do tema aqui analisado: música *para* a criança, música *com* as crianças, a música *da* criança e a música *desde* a criança, uma quarta categoria que atravessa todas as outras três primeiras.

Música para a criança

Conforme mencionado, música para criança é aquela produzida por adultos, em geral, para ser comercializada. É fácil observar que o mercado de música para criança gera significativa movimentação de capital, no Brasil e no mundo. Dois exemplos podem ser enunciados: *Mundo Bita* e *Galinha Pintadinha*. O primeiro tem um canal de vídeos de música infantil no *YouTube*, com um investimento inicial de 200 mil reais, passando a faturar mais de três milhões de reais por ano (PUSIOL, 2018, n. p.). A chamada *Galinha Pintadinha* já lançou mais de cinquenta clipes, que mesclam músicas de domínio público e composições próprias, tendo aceitação por toda a América Latina. Juntos, esses clipes somam mais de 7,5 bilhões de visualizações, possibilitando uma estimativa de faturamento que ultrapassa 20 milhões de reais (CORONATO; CISCATI, 2013, n. p.). Os números são expressivos e incitam reflexões a respeito da denominada música infantil (música para crianças) e o que ela representa na formação da sociedade moderna.

Consoante a isso, é importante avaliar que essa significativa movimentação cultural, denominada de “música infantil”, é, por efeito, a música feita “para criança”. Essa música/canção tem embutida, em si, o conceito do adulto sobre a “infância”. Não se tem notícia de crianças que produziram música em larga escala para outras crianças, ou que compuseram músicas ou canções para seus pares de forma comercial. Quando crianças estiveram na grande mídia no Brasil, como Sandy & Junior ou as crianças da Turma do Balão Mágico, elas eram intérpretes dirigidas por adultos. Não se sabe se elas possuíam escolhas ou mesmo se compunham seus próprios repertórios. Portanto, o que é denominado como “música infantil” no senso comum, e largamente difundido nos meios midiáticos, não é uma realização da criança para sua própria categoria geracional. Ramos (2021) pondera em sua introdução:

Temáticas que se relacionam à música e infância sugerem-me diversas possibilidades de diálogos. Posso começar pensando sobre os pressupostos conceituais para infância e criança e seguir refletindo sobre o que se entende por música para crianças. Ainda assim, há um mar de ideias para se navegar: seria a música que se produz para a criança, a música que ela ouve ou aquela que a criança faz? Se penso sobre Música na

Educação Infantil, a reflexão acirra-se e alcança inquietudes mais contundentes. (RAMOS, 2021, p. 173).

Como assinala Greca (2011, p. 22), autora do único livro que encontrei sobre a canção infantil no Brasil: “a canção para crianças, como toda arte a elas dirigida, corre e sempre correrá o risco do equívoco, uma vez que possui como condicionante o fato de haver um adulto tentando representar o mundo simbólico e sensível da criança”. Algumas dessas produções, inclusive, utilizam vozes de adultos imitando crianças para se aproximarem desse universo. Ainda a esse respeito, é interessante trazer os dados de uma reportagem de 2017, no portal UOL, intitulada “Música infantil nos anos 1980 vendia milhões de discos e tocava em balada”. Ou seja, as músicas cantadas e tocadas para crianças eram tocadas em festas de adultos. Em seu primeiro parágrafo, a reportagem anuncia:

Nem MPB, nem rock. Eram as canções que falavam de chocolate, sonhos e brincadeiras de criança que vendiam discos como água no Brasil dos anos 1980. E por trás de muitos milhões de cópias que artistas e grupos como Xuxa e Trem da Alegria venderam na época, repousa um verdadeiro midas. (DIAS, 2017, n. p.).

Na mesma reportagem, Michael Sullivan, importante compositor de canções apelidadas de “infantis” nesse período, relata:

Eles ficavam enlouquecidos [os adultos] quando tocava à meia-noite e não tinha criança por lá. Era uma explosão no baile. Até hoje, em qualquer show, tenho que fazer um medley com essas músicas [...]. Nós começamos a cuidar da música infantil de maneira adulta, conta. E vendíamos esperança nas letras. (DIAS, 2017, n. p.).

Em outra entrevista, dessa vez realizada com os criadores da franquia *Galinha Pintadinha*, no programa *De frente com Gabi* de 2014, a famosa jornalista pergunta aos dois empresários: qual foi o segredo do sucesso da franquia? Responderam: além de utilizar a internet como base, “faz parte da receita” de sucesso as músicas serem do cancionário folclórico brasileiro; por consequência, a mãe, o pai e o avô gostam (LUPORINI; PRADO, 2014).

Essas matérias jornalísticas evidenciam que a ideia de existir uma música infantil natural pode ser inadequada. O que o senso comum chama de música infantil é um estilo musical que se encerra na ideia do adulto sobre a infância. Isso talvez explique o motivo deles mesmos gostarem desse tipo de música. Em contrapartida, há músicas consideradas de adultos que crianças podem gostar. Logo, parece haver alguns enganos quando, então, se pensa o termo “música infantil”. Em consonância com essa reflexão, nota-se muitas vezes que grupos musicais famosos, de música não denominadas infantis, utilizam suas músicas (da adulez), readaptando-

as para músicas instrumentais com andamentos mais lentos ou com mudanças de timbres, usando o piano, metalofones e flautas, com intuito de deixá-las mais leves.¹³ Dessa forma, é preciso pensar nas seguintes questões: não seria essa música infantil uma construção do adulto, assim como o próprio conceito de infância é uma criação cultural? Não seria essa, também, música de adulto? As respostas para tais questões serão trabalhadas pela análise bibliográfica e com a ajuda de entrevistas realizadas com pessoas envolvidas na produção de música para a criança. A partir dessas adaptações, tal repertório passa a ser classificado como *música para crianças*.

Música com a criança e música da/desde a criança

Tendo como base a revisão de literatura feita durante a pesquisa, este estudo parte do pressuposto de que o campo da educação musical traz significativas mudanças a respeito da produção musical das próprias crianças. A revisão de literatura será apresentada no Capítulo 1, enquanto a análise do campo da Educação Musical será feita no Capítulo 3. Sobre a ideia de música *com*¹⁴ a criança, pergunta-se: é possível fazer música *com* crianças, em que elas sejam sujeitos ativos, protagonistas e coautores na criação (composição/criação espontânea) e na performance musical? Por outro modo, é possível entender o fazer musical *da* ou *desde a* criança? Por esses passos, reflito que há uma música que é da criança assim como também há uma música do adulto, cada qual a seu modo. O que se há de se ponderar, em minha perspectiva preliminar, é que crianças fazem música e que a música da criança se dá (na fase inicial de desenvolvimento) na imprecisão (fora do padrão constituído como o certo) da cultura que lhe acolhe até se estabelecer nos saberes técnicos instituídos socialmente. A imprecisão aqui não é ditada por algo que é negativo, mas por uma fase da natureza humana que pode ser compreendida pelas primeiras etapas da interação com a música. Para além de minha opinião pessoal, baseando-se nas teorias e nas entrevistas, criança faz música? Ela compõe e executa performances próprias? Assim, as categorias “com” e “da/desde a” criança serão definidas durante este trabalho a partir do referencial teórico pesquisado.

¹³ É bastante comum observar franquias que fazem CDs de ninar com músicas instrumentais de adultos. Como MPB *Baby*, *Beatles for Baby*, Clube da Esquina para crianças, Natiruts para crianças (*Natibaby*), entre outros.

¹⁴ A preposição “com” foi a mim apresentada em uma conversa com a professora Denise Mendonça. Estávamos tomando um café na Arena Carioca Abelardo Barboza/Chacrinha quando a professora tratou de sua experiência como educadora. Ao relatar seus passos, falou que na sua experiência, além de fazer música para as crianças, ela também fazia música com as crianças. Há também a influência da Sociologia da Infância quando busca pesquisar “com” crianças.

A estrutura proposta para os estudos e os objetivos

Considerando que as concepções que se têm sobre “infância” e “crianças” podem influenciar o fazer musical de artistas e professores, foram escolhidos autores do campo dos Estudos da Infância para dar suporte teórico às análises, uma vez que os estudiosos dessa corrente se debruçam sobre as modificações que ocorreram na concepção de infância no decorrer dos séculos, além de estarem atentos ao lugar ocupado pela(s) criança(s) na(s) sociedade(s). Outros autores serão do campo da Educação Musical e seus desdobramentos na pesquisa sobre e com crianças.

O século XX foi um importante período para esses dois conhecimentos. Além do advento dos Estudos da Infância, que abarcaram áreas como História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, foi também o século da Educação Musical para as crianças. Foi o momento no qual a iniciação musical, para crianças, tomou grandes passos com o avanço das pedagogias acerca dos ensinamentos e aprendizagens nesse campo.

Tendo como questão o fenômeno “música infantil” no Brasil e a Educação Musical com crianças, o objetivo é analisar as implicações das relações entre a(s) música(s) e a(s) criança(s) a fim de estudar o fenômeno da música infantil no Brasil.

Os objetivos específicos são:

- Investigar a existência de uma possível diversidade/divergência de ideias sobre o que é música infantil;
- Identificar propostas de trabalho com a música infantil que circulam entre músicas para/com/da/desde a criança e as escolhas de professores e artistas que atuam na relação entre música e crianças;
- Analisar algumas relações que se estabeleceram entre música e crianças no decorrer da história ocidental como forma de subsidiar os entendimentos contemporâneos acerca desse fenômeno;
- Compreender diferentes concepções de música infantil que circulam entre os produtores de músicas para crianças e os professores ao trabalharem com músicas dirigidas a esse público;

Desse modo, pretendo traçar um caminho produtivo para desvelar essa questão que corrobora pensar a Educação Musical e atividades culturais nas mais diversas instituições, sejam elas formais ou informais.

Para tanto, este trabalho apresenta quatro capítulos. No Capítulo 1, estabeleci a revisão de literatura e a apresentação das metodologias de pesquisas que foram utilizadas na investigação. No Capítulo 2, busquei indicar caminhos para estudar esse tema inspirado nos Estudos da Infância, sendo este trabalho constituído pelo campo da História da Infância, pela Pedagogia e Psicologia e, por fim, pela Sociologia da Infância. No Capítulo 3, busquei contemplar, como procedimento de pesquisa, uma revisão histórica e bibliográfica da relação entre música e crianças no Ocidente; ao término do mesmo capítulo, por meio dos estudos da etnomusicologia, trago reflexões acerca de um olhar histórico sobre as crianças e a música para além da cultura ocidental europeia. Por fim, o Capítulo 4 dialoga com o método qualitativo hermenêutico dialético de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas; nesse ponto do trabalho, trago a contribuição de 15 entrevistados acerca do tema. Aqui, sustento minha perspectiva a partir dos Estudos da Infância por meio dos autores ingleses da área, em especial Prout (2005; 2010), e dos escritos de Bauman (1999) sobre a modernidade e sua dificuldade com os conceitos ambivalentes que cercam o tempo atual. Nesses passos, busco contemplar esse tema diverso e complexo que é a “música infantil”.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão...*

Milton Nascimento e Fernando Brant

1.1 Revisão de literatura

Esta pesquisa pretende trabalhar respeitando as diversas dimensões do estudo entre a música e a criança. Reconheço que a revisão bibliográfica é fonte inesgotável e ininterrupta de conhecimentos que podem gerar transformações e escolhas relevantes para o problema pesquisado. Além disso, auxilia na delimitação dos caminhos desta proposição e fundamenta um marco teórico basilar para se criar passos assertivos. Para tanto, foi realizada uma cuidadosa busca por jornais, periódicos e livros que tenham dados ligados ao estudo. A revisão realizada para este trabalho, de fato, modificou parâmetros antes críveis e auxiliou nas escolhas a serem percorridas.

Uma série de bancos de referências de dados digitais foram visitados, utilizando-se “buscas simples” e “buscas avançadas” para os termos-chave de investigação (música/criança/infância/música infantil). São eles: Banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, da UFRJ e de algumas outras instituições; *Revista da ABEM*; *Revista Opus*; *Revista Per Musi*; *Anais do SIMPOM*; *Portal da Capes*; *Academia.edu*; *Scielo*; *Google Acadêmico*; *Medline*; *Pub Med*; *Research Gate*; o site *Amplificar*; o site da Biblioteca Nacional e sua Hemeroteca. A busca realizada em sites de língua inglesa teve por objetivo encontrar trabalhos de brasileiros publicados em periódicos internacionais, assim como enriquecer nossa base teórica. Presencialmente, recorri à Biblioteca da UNIRIO, à Biblioteca Amadeu Amarau, ao Museu da Imagem e do Som e à Ocupação Lydia Hortélio.¹⁵ Também desempenhei a pesquisa de livros em sites de livrarias e bibliotecas virtuais variadas. As palavras-chave de busca foram: “música e crianças para/na Educação Musical”, “música infantil” e “música e cultura da criança”, assim como fiz usos dos conectivos “e”, “ou”, “não”, “para”, “com”, “mesmo”, “desde”. Acrescento que foram realizadas conversas informais

¹⁵ A 45ª Ocupação do Itaú Cultural homenageou Lydia Hortélio. Deu-se entre os dias 20 de julho de 2019 a 08 de setembro de 2019, no Itaú Cultural de São Paulo.

entre colegas de outros programas de extensão e consultas a especialistas do tema desta pesquisa. O intuito desses diálogos foi realizar uma busca mais refinada, ir ao encontro de algo que tivesse ultrapassado a busca digital.

As buscas simples e avançadas nem sempre contemplavam uma investigação completa da base dos sites. Ao me deter em observar índices de revista por revista, dos últimos dez anos, encontrei trabalhos além daqueles que aparecem nos mecanismos de buscas. Outro desafio foram os títulos de textos acerca do tema: algumas vezes não comportavam as palavras-chave desta pesquisa, mesmo tratando do assunto. Em outra ocasião, o título do trabalho prometia uma análise que não estava nos escritos do texto. Foi necessário, então, acessar resumos e introduções, ler o desenvolvimento das publicações para notar a junção dos conhecimentos ou utilização do pensamento de seus principais autores. Não ter encontrado os termos principais em títulos de trabalho me faz apontar que haja estudos significativos não encontrados nesta busca. Tentei sanar esse problema realizando uma investigação nas referências dos estudos encontrados. Pelo mapeamento das referências bibliográficas, busquei trançar uma rede de conexões entre pesquisadores, observando suas perspectivas, seus métodos de pesquisa e os referenciais teóricos em comum. Devo apontar que, diferente da “literatura infantil” que possui significativos estudos escritos, o termo “música infantil” como um fenômeno social parece carecer de trabalhos.

A revisão de estudos, aqui apresentada, tem como ponto basilar a didática em Educação Musical a partir dos conhecimentos sobre a música, a criança e a infância, subdivididos em três dimensões de análises: “para”, “com” e “da/desde a” criança. O fato de ter escolhido esse tema de trabalho, subdividindo-o em três conceitos diferentes, fez com que minha procura se tornasse ampla e, a meu ver, complexa. O tema que relacione a música em três diferentes características, pensado em forma tríplice, não foi por mim encontrado. São escritos variados que perpassam a ideia de adultos sobre a infância, pesquisas que em suas bases possuem o olhar do adulto sobre o que as crianças devem ouvir, fazer ou entender como música, não propriamente uma discussão sobre os mundos das crianças e suas opiniões sobre o assunto. Deve-se observar que encontrei trabalhos que relatam duras críticas à música da indústria cultural ou mesmo os que buscam ponderar o que seria a boa música para a Educação Musical. Apesar de entender ser difícil observar a criança sem atribuir-lhe nossos sentimentos e intenções, outros escritos procuraram escutá-la em seus modos de ser no mundo, abstendo-se de um quadro instintivo e egocêntrico para com esse sujeito. Esse quadro é um advento do século XX: a criança protagonista.

Há também os trabalhos que tratam do folclore infantil como cultura da criança; nesse caso, temos um material feito por adultos que é utilizado no fazer da cultura da criança. Poucos

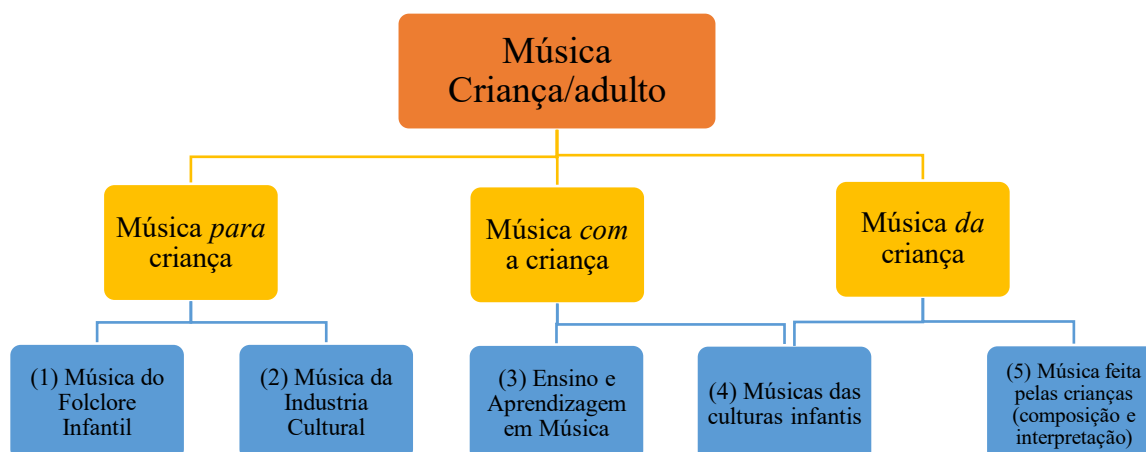
tratam da relação da criação de música entre crianças e adultos como pares, proposta que parece ser observada como possibilidade ao utilizar a preposição “com”. Entretanto, pondero que esses trabalhos existem e são revelados na literatura acadêmica da Educação Musical.

Desejo não tomar parte de discursos do que é bom ou não musicalmente para as crianças. Acredito que elas, as crianças, possam responder isso melhor do que eu no debate e na interlocução com seus pares e com adultos. Sendo, a meu ver, as propostas para as aulas de música um diálogo bilateral entre o facilitador e seus alunos, distancio-me de trabalhos que busquem valorar um ou outro repertório, estilo ou artista. Exemplo disso é o diálogo que faço com a indústria cultural, fenômeno muitas vezes excluído das discussões acadêmicas ou mesmo referenciado como menor, desafinado ou pouco musical.

O primeiro grupo da revisão de literatura está baseado nos Estudos da Infância, uma vasta literatura que tem buscado compreender a criança como um sujeito social e protagonista, versando a infância como um fenômeno plural. Ao tentar entender o termo “música infantil”, por exemplo, busquei as discussões que perpassam pela atividade de materiais outros para crianças (como os brinquedos e a literatura). Percebi que a discussão vai além da área da Educação Musical. Há trabalhos colhidos das áreas de Educação, Linguística, Musicoterapia, Comunicação, entre outros; porém meu recorte, nesta revisão, tenderá, em especial, à utilização dos trabalhos escritos na Educação Musical, sem uma total exclusão da leitura dos demais.

No intuito de expressar a compreensão de como penso o tema, decidi realizar uma divisão dos trabalhos recolhidos para este estudo nos três aspectos que procuro estudar, apresentando a revisão de literatura, também, nesse formato. Para fins de apresentação do escopo desses trabalhos, defino-os na figura abaixo. Acredito, assim, obter melhor explanação da revisão.

Figura 1 - Tríplice aspecto da relação música e crianças.



Fonte: Elaboração do autor.

Essas dimensões da música não são percebidas de forma “purista” ou “isoladas” entre si. Contudo, enquanto estudioso da área, minha análise me leva a perceber que indicar distinções entre a relação criança e música para a tomada de decisão acerca das atividades de aulas de música contribui com a didática em Educação Musical e com atividades musicais voltadas para as crianças. Embora em uma mesma prática, estudo e experiência, essa tríplice perspectiva auxilia pensar a criança e seu ensino. Isto é, esse tríplice aspecto tem conceitos diferentes, não dependentes, nem exclusivos.

De música “para” crianças, busquei trabalhos que tivessem como ênfase a música que adultos fizeram para crianças. Com essas músicas, o adulto denominou o que é a “cultura para crianças”. As músicas para a catequese, as canções do folclore infantil, as cantigas de roda, as músicas cantadas na escola para regular comportamento ou ensinar conteúdos, os discos de histórias infantis, as produções musicais da indústria cultural do século XX no Brasil e o advento das redes sociais e internet: classifico todas essas como músicas “para” crianças. O adulto é elaborador de uma ideia de infância e de criança, absorve esse saber da cultura e o representa por meio de músicas e canções. Mais à frente, pretendo acolher que essa atividade adulta é também elaborada pela infância que existe no humano: infância não como uma fase temporal, mas uma forma de estar, pensar e sentir o mundo. Do grupo que denominei como “1 - Música para Crianças”, o trabalho mais antigo que encontrei é o de Campbell (1991). No Brasil, encontrei os trabalhos de Eisenberg e Carvalho (2019), Matte (2002), Subtil (2003; 2007; 2015), Greca (2011), Ostetto (2004), Makino (2020), Ramos (2018; 2021) e Beineke (2008). Ramos (2018; 2021) e Beineke (2008) se aproximam de forma mais clara dos trabalhos latinos acerca do tema, trazendo em seus escritos pensantes do Mociyic; dentre esses, aponto os escritos de Brum (2003; 2005), Gullco (2005) e Sossa (2005; 2017). Assim como encontrei exemplos de livros e textos de Friedrich Fröbel na primeira metade do século XIX, destaco Torremocha (2004; 2013), que pesquisou canções e rimas da cultura popular infantil na Espanha entre os séculos XVI e XVII; Cousin (1986), que diz ter sido no século XIX o advento da canção infantil na França; e o texto de Prado (2006), que trata de como as canções infantis foram utilizadas como instrumento de ocidentalização do Japão (séc. XIX-XX). Entre outros que dialogaram em discutir a representação das músicas infantis e sua utilização na educação, encontrei Silva (2003), Mendes (2017) e Nunes (2012). Também pondero que em minhas buscas o termo “canção infantil” proporcionou uma maior base de achados, principalmente

quando expressas em espanhol (*canción infantil e canciones infantiles*).¹⁶ Desses trabalhos em espanhol, cito Porcela (2006). Além desses, destaco os trabalhos de Hortélio (2002) e Silvia (2016) que terei como literatura base para tratar dos textos sobre o folclore musical para crianças no Brasil.

Por música “com” crianças, compreendo atividades na qual estão adultos (professores e artistas) e crianças, tendo elas protagonismo. A criança, então, é observada como criadora sem estar, necessariamente, em um patamar hierárquico abaixo do adulto, não é passiva na atividade e pode mudar o contexto do planejamento escolar, da composição ou da performance, conforme sua participação e atuação. Observo que as canções que representam uma intersecção entre o mundo adulto (criador das canções) e as crianças (reprodutoras interpretativas) poderiam se encaixar melhor nessa classificação. A utilização da preposição “com” é oriunda de minhas leituras dentro da Sociologia da Infância. Dessas definições que aponto, percebo que foi menos complicado definir estudos que pensaram a música “para” crianças. No entanto, assumo ser difícil determinar quais trabalhos poderiam ser divididos em músicas “com” a criança e “da” criança, posto que isso depende de uma intencionalidade e de como o autor compreende as crianças e de como ele expressou isso em seu texto, ou seja, se essas compreensões são claras para ele.

A música “da” criança foi definida como a atividade intencional da criança observada na sua conduta, pequena ou grande, de fazer música, incluindo, nesta definição, a atividade apresentada no *impreciso ao preciso*. Ou seja, estou alocando a ação no gerúndio do aprendizado musical, não estático, não etapista, mas sim o processo da experiência da criança com a música, no qual não se hierarquiza a atividade de uma menina de dez anos para a de um bebê de dois anos; ao contrário, valoriza-se o processo. Trabalhos nos quais crianças são compositoras de suas atividades musicais em uma atitude e intenção na reprodução e reinterpretação da cultura que lhes foi ensinada. Procurei, aqui, trabalhos que afirmam, de forma categórica, que a criança faz música ou mesmo que reproduz esse conhecimento de forma única. Primeiramente, não posso deixar de citar o trabalho pioneiro de Campbell (1991; 1998). Em Campbell (1991), observa-se que a pesquisadora estudou a música infantil dividindo-as em música para crianças e música das crianças (músicas que as crianças repassam de uma para outra). Nesse trabalho, a autora coletou e pesquisou o cancionário folclórico para crianças de diversas culturas e concluiu que muitas dessas canções possuem em suas letras assuntos que não deveriam ser voltados para o público infantil; quando o tema é apropriado para crianças, a

¹⁶ Esses trabalhos também se apresentam de múltiplas formas ao pensar a canção infantil como recurso pedagógico.

estrutura da música não é. Seu livro *The Song in Their Heads* (1998), segundo Lino (2008), foi divisor de águas ao contemplar a música na perspectiva das crianças, buscando compreender a *música da cultura das crianças*¹⁷ a partir da perspectiva etnomusicológica de Blacking (1973) e Nettl (1983; 1990). Por esse caminho, Campbell (1998) compreende que o cancionário escolar das crianças pode indicar as características de uma cultura particular com formas curtas, escalas definidas, pluralidades musicais e ritmos repetitivos. Na Educação Musical, além de Campbell, cito entre outros: Campos (2005); Lino (2008); Ilari (2009; 2015); Duarte (2011); Moreira (2012); Moreira e Pereira (2012); Cunha (2014); e Camargo (2018).

Outros trabalhos de investigação qualitativa, por meio de pesquisa / ação com (junto das) crianças, validaram o protagonismo da criança ao fazer música. Desses trabalhos, destaco os escritos de Brito (2003; 2019), Beineke (2015; 2017; 2018a; 2018b), Cunha (2017; 2018; 2020), o projeto “Música da Gente”, de Carlos Kater (2001), e duas entrevistas realizadas com ele feitas por Regina Márcia Simão Santos (2017) e Stênio Biazon (2020). Inclusive, os trabalhos de Brito e Beineke também contemplam a criação de CDs de músicas com crianças tendo ativa participação delas. Os trabalhos aqui destacados empoderam a atividade da criança como um sujeito social agente da sociedade moderna. A depender da escuta do educador musical, seu trabalho contempla a vida das crianças e seus conhecimentos. Essa literatura enriquece o trabalho quando não hierarquiza a prática criativa entre crianças e adultos.

No mesmo caminho, embasados pelos Estudos da Infância, em especial pela subárea Sociologia da Infância, há uma significativa quantidade de teses, dissertações e artigos que corroboram e fomentam o protagonismo da criança no fazer musical. Niéri (2014) organizou um estudo teórico-bibliográfico relativo a pesquisas do campo da música realizadas sobre crianças entre zero a seis anos. Nesse estudo, a autora analisou a produção acadêmica de teses e dissertações defendidas entre os anos de 1996 e 2012, oriundas dos cursos de Pós-Graduação de Música e de Educação Musical. Niéri constatou que a Sociologia da Infância já fazia parte das pesquisas quando o tema estava relacionado a crianças e música. Diz a autora: “A forma de ver a criança como um ator social pleno, capaz de criar cultura, “representa uma mudança de paradigma na investigação sociológica” (NIÉRI, 2014 p. 129). Com base nos Estudos da Infância, destaco novamente os trabalhos de Cunha (2013; 2014) em que a criança é observada como protagonista para além do que o adulto enxerga sobre ela. Há um significativo avanço,

¹⁷ O termo “música da cultura das crianças”, em minhas leituras para este trabalho, é difuso. Primeiro porque os autores o utilizam em situações diversas; segundo porque as atividades musicais das crianças estão em profunda conexão com a vida dos adultos. Assim, apesar de se separarem pela categorial geracional, esse cancionário não é próprio de uma só cultura.

nas últimas décadas, de trabalhos que unem a Educação Musical e a Sociologia da Infância; dentre as pesquisadoras, destacam-se: Lino (2008), Niland (2012), Werle (2015), Henriques (2018) e Cunha (2020). Esses trabalhos ajuízam, de forma geral, que as crianças não são somente partícipes, mas também criadoras do ato de fazer música.

O conceito de música “da” ou “desde a” criança é retratado por diferentes aspectos teóricos, fazendo-me relatar a dificuldade em encontrar, nesta revisão, uma coluna central de pensamento sobre a música realizada pela criança. O que desejo descrever é que as referências bibliográficas dos trabalhos pouco se complementam pelos mesmos autores e pouco consideram umas às outras como acréscimo. Há correntes de pensamentos sobre a música da criança baseadas em diferentes referenciais teóricos. Isso me faz acreditar ser positiva a ação de identificar essa reflexão. Assim como relato meu desconforto no painel da FUNARTE, evidenciando a minha saída daquele encontro com a sensação de que o termo “música infantil” era um termo de definição confusa para artistas e educadores, também observo essa indefinição na coleta quando busco compreendê-lo. Isto é, o conceito de “música infantil” geralmente é utilizado para atividades nas quais o adulto produz música para crianças, mas se confunde ao darmos sentido próprio a esses fazeres, ao pensarmos a criança como protagonista dos seus fazeres para além do adultocentrismo. Essa desarmonia se dá também na realização da literatura investigada, pois, como já dito, identifico em alguns textos acadêmicos essas dissonâncias entre os conceitos.

A partir dos trabalhos colhidos, registro autores internacionais que estiveram na literatura dos autores brasileiros como forma de ampliar meus estudos. São eles: os trabalhos do francês François Delalande (1976; 1989; 2015; 2017; 2019a; 2019b), fortemente influenciado pela psicologia, e da inglesa Susan Young (2016; 2018), tendo os Estudos da Infância como base de referencial teórico.

A busca aqui apresentada foi de significativa valia para este trabalho. Construí a situação na qual se encontra o problema por mim definido, isto é: compreender as relações entre a música, a criança e a infância no âmbito escolar como características distintas, mas não excludentes umas das outras. Depois de identificar o fenômeno “música infantil” e apresentar a revisão de literatura, o próximo passo da explanação do trabalho é descrever os passos metodológicos que serão utilizados para pensar a música e a criança com intuito de aclarar esse tema que se apresenta difuso.

1.2 Metodologia e instrumentos de pesquisa

A sociedade moderna obteve significativa mudança quando buscou o conhecimento para além da crença religiosa. As ciências positivas buscaram o método como caminho do conhecimento para compreender as mudanças do tempo e apresentaram suas primeiras contribuições através das ciências chamadas exatas. Por um período expressivo da ciência após essa gênese, os conhecimentos matemáticos foram utilizados para a explicação da realidade. Pelas ciências exatas, tudo se explicava e se tornava irrefutável. Todavia, cabe acolher que a ciência não é mais considerada uma verdade intocável e imutável. Faz-se necessário reavaliar axiomas científicos, como fez o matemático russo Nikolai Lobachevsky¹⁸ no século XIX com relação aos postulados da geometria euclidiana, abalando as certezas matemáticas de seu tempo. Lobachevsky colocou em dúvida evidências matemáticas já balizadas pela ciência, refazendo postulados antes intocáveis (GERMANO, 2011). Além desse feito, o século XX confere à ciência um novo aspecto, o rompimento com uma visão determinista e mecanicista através do advento da Física Quântica e da Teoria da Relatividade,¹⁹ abalando a pretensão de causalidade e previsibilidade que a ciência tinha até então. Minayo (2009) relata que a Física Quântica e suas abordagens complexas, nascidas de descobertas e teorias sistêmicas, dentre outros temas científicos, vêm rebelando em seu próprio campo as ideias de espaço, de tempo e de relações sujeito-objeto antes diferentemente estabelecidas como axiomas.

A veracidade científica intocável torna-se refutável já que a ciência nada mais é do que pressupostos abaláveis. Parte-se do pressuposto material, porém se pode partir de outros. A ciência, chamada de pós-moderna, tem se encontrado com a filosofia da ciência surgindo novos questionamentos em relação a conhecimentos já firmados. Por exemplo, o “princípio da refutabilidade” de Karl Popper (2012), que determina a veracidade de uma teoria, só pode ser considerado verdadeiro a partir de seus limites, considerando que determinada teoria só é válida até o momento em que é refutada. Para Popper, a ciência possui conjecturas e não certezas definitivas ou mesmo intocáveis. Assim, haverá sempre a possibilidade crítica indagando o critério da verificabilidade. Diz o filósofo que somente a falsidade de uma teoria pode ser provada e que não há estagnação na ciência (POPPER, 2012).

¹⁸ Nikolai Ivanovich Lobachevsky (1792-1856) foi um matemático russo que indagou a suposta perfeição da geometria do matemático Euclides de Alexandria, inovando em seu tempo.

¹⁹ Importantes passos para essas mudanças estão, também, no “princípio da incerteza” de Heisenberg (1927), na “dualidade partícula-onda” de De Broglie (1924) e na “função de onda” de Schrödinger (1925).

Outro pensador, Thomas Kuhn, representou a ciência como não linear, uma constante quebra de paradigmas que se confrontam. O paradigma se altera e forma uma reorientação dos conhecimentos científicos: nos momentos de enfraquecimento do paradigma anterior, nasce outro, fazendo da ciência um saber precário que pode ser sempre superado, mesmo que por um novo saber (GERMANO, 2011). A ciência, a partir desse olhar, possui apenas hipóteses e conjecturas sobre a realidade e não certezas definitivas. Com a progressão sistêmica e permanente de pesquisas, poderá realmente atender a sua finalidade apoiada na flexibilidade dos paradigmas, passando pela questão filosófica e sociológica, não pela pergunta com uma resposta derradeira. O paradigma não para, pois “diferentes problemas do pensamento científico deveriam, pois, receber diferentes coeficientes filosóficos” (BACHELARD, 1991, p. 14-15).

Saberes fluidos precisam ser escutados com a subjetividade e o respeito às diferenças para que, ao seguir pistas investigativas, não se perca o indivíduo e o coletivo. Por essa ótica, as ciências sociais, nascidas na primeira metade do século XIX, têm como tarefa interpretar a realidade humana, diversa e não estática. Por isso, em posição frontal ao positivismo e às ciências duras, a sociologia compreensiva propõe a subjetividade como fundante do sentido, constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo (MINAYO, 2014). É necessário (des)construir para (re)construir, entender os significados e suas representações como elementos tangíveis e mensuráveis. Esta pesquisa parte de um ponto de vista, de uma lupa de investigação, aberta para que outros investigadores, com outras lupas, possam considerar o que possivelmente eu possa não ter enxergado ou que minha perspectiva teórica-metodológica não foi capaz de apanhar.

Ora, se existe uma ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, apenas com a norma da cientificidade já construída. A pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos. (...) O objeto das ciências sociais é *histórico*. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. (MINAYO, 2009, p. 12).

Desse modo, a realidade se torna fluida e se institui nos indivíduos de forma subjetiva em seus tempos e espaços. Compreendo os saberes sobre o que é “música”, “criança” e “infância” como conceitos baseados em perspectivas socioculturais móveis. De fato, a criança de ontem não é a mesma da de hoje, nem mesmo o adulto a observá-la. O que é música para os

gregos da antiguidade não é igual para os grupos tupis do Brasil, como também não é igual para o homem moderno norte-americano ocidental. Ou seja, estou assumindo os significados e representações como não únicos, nem estáticos. Portanto, proponho-me a pensar esse tema através da sociologia compreensiva. Ao citar Max Weber²⁰ (1964) como fundante desse tema, Minayo (2014) explica que a sociologia compreensiva se ocupa da compreensão interpretativa da ação social para chegar à explicação causal de seu curso e de seus efeitos. Inclui-se, aqui, todo comportamento humano atribuído de significado subjetivo. Weber entende que “as realidades sociais são construídas nos significados e através deles e só podem ser identificadas na linguagem significativa da interação social. Por isso a linguagem a as práticas as coisas e os acontecimentos são inseparáveis” (MINAYO, 2014, p. 51).

Esse tipo de pesquisa, que deseja abordar significados e representações de sujeitos sociais, não cabe ser estabelecida no modelo positivista instituído pelas ciências duras, mas sim por um modelo capaz de observar a diferença como soma e a inconstância como possibilidade. Dito que “o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objetivo, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário” (GAMBOA, 2007, p. 25-26), o trabalho que desejo investigar necessita basear-se na história social e nas subjetividades dos sujeitos do tempo que vigora, seus mundos e seus modos de ler o que lhes foi dado pela cultura e como interagem com a sociedade e suas representações. Por isso, esta pesquisa é qualitativa e tem bases sociológicas. Minayo (2009) explica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Além disso, aceitei que meu papel de investigador (pesquisador) não teria um total afastamento do que observei nesta busca, por ser sujeito formado por sentidos, fazeres e saberes que em mim foram instaurados pela cultura. Digo isso porque esta pesquisa é um problema que poderia ser encarado de forma egoísta, pois é uma questão da minha história e do meu cotidiano como cidadão brasileiro (ocidental) nascido na década de 1980, década-auge da divulgação de músicas para crianças em programas televisivos.

²⁰ Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920) foi um intelectual, jurista e economista alemão considerado um dos fundadores da Sociologia.

É preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre o sujeito e o objeto*. A pesquisa nessa área lida com os seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação”.²¹ (MINAYO, 2009, p. 13, grifo no original).

Sobre a hermenêutica dialética como tratamento de dados da pesquisa, Minayo (2014) pondera que esta busca compreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e em seu movimento contraditório. A hermenêutica busca as bases de consenso e compreensão na tradição e na linguagem; é o consenso, a mediação e o acordo das ideias e significados. A hermenêutica, tida como filosofia da interpretação, é associada ao Deus Hermes: o Deus intérprete, mensageiro dos deuses. A dialética tem por base a atitude crítica, compreensão da realidade a partir do princípio do embate e do contraditório, buscando um movimento da representação do objeto estudado: a diferença, o contraste, o dissenso e a crítica. “O método dialético opera tendo como pressuposto o método hermenêutico, embora essas duas concepções tenham sido desenvolvidas por meio de movimentos filosóficos diferentes” (MINAYO, 2014, p. 227). Minayo (2014) também pondera que o investigador deve colocar em questão os pressupostos inerentes à sua qualidade de observador externo para com o objeto ao se utilizar desse método. Como pesquisador, portanto, considero a hermenêutica e a dialética indispensáveis à interpretação dos dados.

Ao abordar a criança, a música e a infância para pesquisar o fenômeno “música infantil”, foi salutar considerar e admitir a necessidade de ouvir pessoas, profissionais que atuassem de forma expressiva nessa esfera de conhecimento, seus significados e representações sobre o problema exposto. Este trabalho de análise qualitativa tem como procedimento de pesquisa: (1) uma revisão bibliográfica acerca do tema; (2) uma investigação histórica acerca do assunto; (3) uma coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, tendo como entrevistados “adultos” que trabalham com música “para/com/da/desde” as crianças por meio de entrevistas em forma de pauta. Dessa forma, considero importante observar que futuras fases desse mesmo estudo pretende ouvir crianças; porém, neste trabalho de doutorado, as crianças ainda serão ouvidas pela fala dos adultos entrevistados.

Admito, de imediato, que estou entendendo a criança como protagonista de fazeres e capaz de trazer reflexão para esse conteúdo. Contudo, dois motivos me distanciam de estar

²¹ LÉVI-STRAUSS, Claude. Aula inaugural. In: Zaluar, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 211-244. Citação da página 215.

tratando com as crianças: (1) os impasses de se fazer pesquisa com crianças e a complexidade de estar com esses sujeitos que ainda não respondem por si mesmos; (2) a dificuldade de aceitar em trabalhar com crianças estabelecida pelos Comitês de Ética das universidades no Brasil (não há aqui uma crítica, mas uma constatação). Apesar de não possuir a participação de crianças, este trabalho não se distancia da ideia de que, ao falar com adultos, também estamos falando com as crianças que esses adultos um dia foram ou os modos infantis (infância aiônica) de ser que carregam.

Para o tratamento das entrevistas, é utilizada a “análise de conteúdo” de Bardin (2011) como base de análise desses dados e, como indicado, a hermenêutica dialética para apreensão, observação e compreensão (MINAYO, 2014). Além disso, disponho que a organização e a apresentação de análise serão feitas por Análise Temática (GOMES, 2009), através de auxílio do *software* ATLAS.TI. “Na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2009, p. 86). Segundo Bardin, o tema:

é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (...) O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc (BARDIN, 2011, p. 135).

Opto pela hermenêutica dialética pela busca do que está velado, o que está nas entrelinhas, para além do que se pergunta, o que Bardin (2011) chamou de “inferências” da comunicação. Por esse caminho, procura-se apresentar os Estudos da Infância, depois observar a história da relação criança/música, para assim buscar compreender as razões desse problema de pesquisa, dito que a historiografia traz consigo sentidos das subjetividades de um tempo. Posteriormente, são analisados os sentidos da música, criança e infância por profissionais que atuam no ramo, como também artistas que definiram esses sentidos na sociedade brasileira com seus fazeres, compondo uma reflexão qualitativa para colaborar com o entendimento de um fenômeno da atualidade: a música infantil.

A entrevista será utilizada como procedimento por ter como característica a intimidade, a flexibilidade e a abertura com relação ao tema proposto (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 354), ao mesmo tempo que possibilita uma comunicação e uma construção de ideias. Minayo (2009) observa que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação e de coleta de informações sobre um determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo qualitativo.

Pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de *interação social*. Mais especificamente, é uma forma de *diálogo* assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109, grifo meu).

Para fins dessa entrevista, criou-se como instrumento de pesquisa um roteiro com base em Gil (2008) e Minayo (2009; 2014). Foram realizadas perguntas com tratamento informal, uma conversa em que o entrevistador teve liberdade de enunciar/questionar o que não estava na pauta, assim como o entrevistado teve o direito de não responder algo que lhe causasse desconforto. As entrevistas foram realizadas por videoconferência e gravadas com um *software* de áudio e vídeo com anuência e conhecimento dos participantes. Esse formato foi decidido a fim de colher os dados para futura transcrição da entrevista. Os vídeos foram guardados em um HD externo para não haver comprometimentos de dados ou invasão de privacidade através da pirataria de nuvens de dados *online*, como bem determina o Comitê de Ética. O material transcrito foi enviado para os próprios entrevistados, que apenas após a leitura decidiram assinar a participação neste trabalho.

Os entrevistados são professores, pesquisadores, artistas ou mesmo produtores culturais que atuam na educação, como também na produção de música para crianças. Por ser uma pesquisa com seres humanos, foi submetida e deferida pelo Comitê de Ética da UNIRIO em 2020, com anuência do não anonimato dos entrevistados. O não anonimato foi justificado pela importância desses personagens para o campo estudado, suas experiências, publicações de significativa rotatividade no meio acadêmico e divulgação de trabalho na grande mídia e em plataformas digitais. As entrevistas (roteiro) possuíam as mesmas questões principais. Os entrevistados foram escolhidos a partir dos critérios detalhados na Figura 2.

Figura 2 - Músicos Entrevistados.

<p>(1) - Música Inf. dos anos 1980/1990</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toquinho • Michael Sullivan • Bia Bedran 	<p>(2) - Música Infantil da Contemporaneidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sandra Perez • Hélio Ziskind • Jairzinho 	<p>(3) - Música Inf. e a Docência com Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lucilene Silva • Luiz C. Csekö • Enny Parejo 	<p>(4) Música Infantil e as Artes Cênicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joaquim de Paula • Tim Rescala • Eugênio Tadeu 	<p>(5) - Música Inf. e a Pesquisa Acadêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beatriz Ilari • Dulcimarta Lino • Angelita Brook
---	---	--	---	---

Fonte: Elaboração do autor.

A categorização respeita os seguintes critérios: (1) artistas que realizaram trabalhos / produção para a música infantil nas décadas de 1980 e 1990; (2) artistas com produção musical

infantil em CDs ou DVDs e com reconhecimento nos espaços midiáticos atuais; (3) artistas que elaboram trabalhos conjugando música e as artes cênicas para crianças; (4) professores de música com experiência atuando com crianças de 0 a 12 anos; (5) pesquisadores de referência na área de pesquisa em Educação Musical.

Tal categorização é exclusiva do autor desta tese; portanto, devo indicar que não há nenhum tipo de aprisionamento desses personagens. São figuras públicas que flutuam entre os vários fazeres (acadêmicos, educacionais, performáticos etc) sem que estejam unicamente em uma atividade específica. Entretanto, foi uma forma que estabeleci para selecionar esses personagens entre tantas importantes figuras do cenário da música relacionado à criança. Parte dos artistas foi contatada durante o Seminário FUNARTE da Música Brasileira Infantil, tendo respondido positivamente sobre a possibilidade de participação na pesquisa e fornecendo seus *e-mails* pessoais para futuro contato. Outros foram contatados através de assessoria de imprensa e escolhidos por suas representatividades na história da música infantil. Com relação aos professores de música e pesquisadores, todos têm nomes reconhecidos e divulgados publicamente, o que tornou fácil o contato para fazer o convite. Todos os convidados aceitaram e concordaram, previamente, que seus nomes reais seriam revelados (com sua identificação nas entrevistas), renunciando ao anonimato. Os possíveis participantes receberam um *e-mail* com o convite de participação do estudo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi anexado ao *e-mail* de convocação para que o convidado ficasse ciente dos propósitos da pesquisa (ANEXO C).

Por esses caminhos metodológicos, pretendo investigar a criança, a música e a infância e contribuir com reflexões em torno das atividades em aulas e promoções culturais, perpassando pelos significados do que é, ou não, música infantil. Ao utilizar uma metodologia dialética, creio abarcar o humano nas suas diferentes experiências e sentidos sobre esses conceitos e saberes, tendo a diferença como riqueza. Enquanto observador, entendo que também faço parte dessa complexa teia social. Busco tratar os dados com a curiosidade de encontrar o impensável, com a relatividade nas mãos para além de uma verdade absoluta, mas descrevendo um recorte do tempo.

2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA

*Tempo(é) uma criança brincando,
seu poder é um menino.*²²

Heráclito de Éfeso

Neste capítulo, tenho por objetivo demonstrar distintas concepções da(s) criança(s) e infância(s) tomando como suporte as diversas culturas que se estabeleceram pelo mundo e os momentos históricos vários em que o humano definiu seus fazeres e significados. Ou seja, estou a ponderar a(s) criança(s) e a(s) infância(s) no tempo e no espaço a partir de distintas observações de pesquisadores do tema. Para isso, utilizo como base conhecimentos advindos dos Estudos da Infância, um campo “guarda-chuva” que incorpora diferentes áreas das ciências sociais que se ocupam em pesquisar a(s) infância(s). O capítulo está dividido em cinco seções, as quais têm por intenção analisar a criança sobre distintos pontos de vista: histórico, pedagógico, psicológico, filosófico, sociológico. O pensamento não é linear, mas contínuo e em rede. Ao apresentar alguns conceitos, tenho por objetivo colher pensamentos e categorias sobre esses temas para fazer deles suporte. Entretanto, cabe ressaltar que, ao fazê-lo, sigo a diretriz de limitar as barreiras de minha preposição, ciente de que alguns pensadores serão distanciados, pois é um campo vasto e, felizmente, há contradições. Meu objetivo não é discursar ou defender determinada concepção, mas colher elementos desses campos que me ajudem a analisar o tema.

Na primeira seção, são apresentadas algumas concepções de infância em distintos momentos históricos e em diversas culturas. Mesmo considerando o foco desta escrita nas crianças brasileiras, portanto incluídas na cultura ocidental, penso ser frutífero conhecer um pouco sobre outras culturas, a fim de descentralizar a ideia unívoca de infância eurocentralizada. Na segunda seção, são trazidos os aportes da pedagogia e da psicologia, observando a influência de tais estudos na compreensão da criança e na formação da ideia de infância, bem como a importância dos mesmos na criação de estatutos e leis internacionais para proteção e amparo à criança. Na sequência, é apresentada a infância aos olhos da Filosofia da Infância, discutindo o pensamento sobre a infância como um modo de ser do humano: a infância além do tempo cronológico, seção essencial para compreensão do caminho que estabeleço para explicar alguns fenômenos da nomeada “música infantil”. Na quarta seção, descrevo a

²² Tradução do professor Walter Kohan (2020).

Sociologia da Infância e sua importância ao localizar a criança como uma categoria geracional, um sujeito protagonista que estabelece seus fazeres em pares ou mesmo com o adulto.

A Antropologia da Criança seria uma quinta seção a ser estudada para o apanhado teórico do tema, entretanto dois motivos me fizeram repensar sua inclusão neste trabalho: (1) abranger uma quinta área deixaria o trabalho extenso; (2) ao meu modo, a (re)consideração da Sociologia da Infância escrita por autores ingleses – Alan Prout, um sociólogo, e Allison James, uma antropóloga (1997) – se aproxima da Antropologia da Criança de forma a abarcar as diferenças, a complexidade das crianças e a constante instabilidade em trabalhar com a infância no singular. Por isso, entendo que esses quatro eixos foram suficientes para conduzir as reflexões nesse recorte de estudo. Não se trata de uma substituição de teorias, mas uma perspectiva que considero ser benéfica para os limites desta tese.

2.1 Da História e da(s) crianças e das infância(s)

Tratar da história da infância não é de fácil empenho, pois a história, como ciência guardiã da memória dos tempos, não buscou descrever, até recentemente, a criança como um grupo, uma categoria. Esses sujeitos sociais, que possuem modos singulares de existência, não foram contemplados com suas próprias vidas e visões de mundo quando o tempo passado foi descrito por adultos. Isso não significa que as crianças não estivessem presentes, apenas não eram vistas como protagonistas sociais pelos historiadores. Até a década de 1950, havia poucos historiadores interessados pelo tema. Diz Colin Heywood (2004, p. 13): “a fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente”. No entanto, a história da infância é objeto de estudo do historiador contemporâneo e vem recebendo bastante atenção. Há um significativo esforço em desvelar a história da infância no mundo, dentro das diversas manifestações de infância que o humano produziu. A gênese da busca pela história da infância é atribuída ao trabalho pioneiro de Phillipe Ariès,²³ na década de 1960. Descreve Heywood (2004, p. 23): “No princípio, era Ariès”. Os estudos de Ariès criaram o que alguns historiadores chamaram de “efeito Ariès”. Após a publicação da obra de Ariès, nasce uma era de busca pela infância e a criança na história nunca vista antes. Sua influência é notada na maioria dos textos que tratam do tema infância, seja para criticá-lo ou reverenciá-lo.

²³ Publicação original: *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (1960). Traduzido no Brasil como *História social da criança e da família*.

A principal crítica feita a Ariès diz respeito ao fato de ele ter considerado a infância como uma categoria monolítica, como se não existissem várias infâncias, além de não ponderar que o sentimento pelas crianças sempre existiu, porém de forma diferente da infância moderna. Esse autor será abordado mais profundamente ainda neste capítulo.

É importante ressaltar que o material apresentado na História da Infância ainda está atrelado às percepções, interpretações e memórias do adulto, pois “é mais fácil lidar historicamente com a infância do que com as crianças, porque a infância é em parte definida por adultos e instituições para adultos” (STEARNS, 2016, p. 4). Em outras palavras, ela é, “pois, em grande medida, resultado das expectativas do adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

O que se pode afirmar é que as infâncias, sendo elas um modo como o adulto observa as crianças, possuem faces diferentes no tempo-espaço da existência. Contudo, se não se pode comparar infâncias, as crianças parecem possuir elementos em comum. Em uma palestra proferida pelo pesquisador português Manuel Jacinto Sarmento²⁴ no ProPEd-UERJ,²⁵ em 2018, o pesquisador compara a criança à moeda do Euro. Embora a moeda tenha uma face diferente em cada país, a segunda face é idêntica em todo território no qual é aceita. Ou seja, apesar das diversas infâncias, há algo identitário que define a criança enquanto uma categoria única.

As leituras e recortes realizados, para este estudo, demonstram que a infância (na história do ocidente) não era considerada uma categoria social, entendida nos moldes como é compreendida na atualidade: como um grupo que precisa ser cuidado, defendido por leis ou tratados universais e assistido no que se refere ao seu desenvolvimento e proteção. Apesar de sempre haver crianças, e essa passagem ser inerente ao ser humano, a infância hoje é outra. Seu entendimento, na modernidade, é marcado pelo advento da globalização entre os povos e pelo estabelecimento da tentativa de um modelo conceitual unificado de direitos e cuidados das crianças. Entretanto, ressalta-se que a infância, como posta atualmente, nada mais é do que uma invenção coletiva, uma construção social (KOHAN, 2003). A infância é, “obviamente, uma abstração referente a uma etapa da vida humana” (HEYWOOD, 2004, p. 21) e “[a]s crianças nasceram antes da infância existir” (NOGUERA, 2021, n. p.).

Conforme comentado, encontrar registros dos tempos passados (antes do século XVI) que tenham tratado a criança como categoria é uma tarefa difícil. Eles, praticamente, não existem. Esse é um enigma pelo qual os próprios historiadores modernos do campo “história da infância e da criança” experienciam. Promovem seus escritos a partir de diários de personagens do passado, cartas, túmulos, correspondências, obras picturais, esculturas, poesias, técnicas

²⁴ Sociólogo e emérito pesquisador da Sociologia da Infância.

²⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

arqueológicas, como também a estudam por meio de artefatos materiais, como berços, brinquedos, roupas e coisas do gênero. Não se encontram relatos científicos sobre as crianças na sua complexidade e singularidade até os séculos XVI e XVII, quando, então, aparecem os primeiros cuidados com relação à nutrição, acarretando a diminuição da mortalidade infantil, dando início a uma clara distinção entre crianças e adultos (ARIÈS, 2006). Assim, com as mudanças históricas no ocidente como o Iluminismo, a Revolução Industrial, o estabelecimento dos Estados Nações, a influência da psicologia e da pedagogia nas ciências sociais, outras mudanças ocorreram entre os séculos XVII e XX. A vestimenta foi se diferenciando da do adulto, assim como nas artes visuais os quadros passam a receber a imagem de crianças apenas no século XVII (ARIÈS, 2006). Livros de pediatria, de literatura infantil e livros escolares por idade foram criados, formalizando a ideia de seriação do desenvolvimento psicológico e educacional (POSTMAN, 1999). A família foi se organizando em núcleos de cuidados com a criança, junto ao avanço da influência da religião na construção da unidade familiar, com a emergência da vida privada e valorização do foro íntimo (POSTMAN, 1999; PRIORE, 1997), como também foi se formalizando a concepção de amor materno (BADINTER, 1980). O colégio foi um ambiente social bastante importante, pois a criança, que vivia junto dos adultos, separa-se deles quando vão para a fábrica e ela para a escola (ARIÈS, 2006; STEARNS, 2016; HEYWOOD, 2004). A seguir, descrevo alguns estudos que buscaram compreender como as crianças eram vistas em distintas culturas e períodos históricos.

Segundo Postman (1999), os gregos antigos não possuíam uma palavra que designasse a infância e as crianças eram um grupo invisível. Postman ainda ressalta que o fato de não haver registros remanescentes de estátuas de crianças é um demonstrativo da pouca importância dada a esse grupo. Além disso, não havia restrições morais ou legais para a prática do infanticídio, sendo que crianças nascidas com deficiências podiam ser jogadas no precipício (POSTMAN, 1999). Liston e Rotroff (2013) estudaram fósseis de 450 bebês jogados em um poço na Ágora de Atenas (entre os anos de 165 e 150 a.C.), onde também eram jogados cachorros executados em rituais. As pesquisadoras propõem que devido à alta mortalidade, as crianças só eram incorporadas à sociedade depois de um ritual ocorrido até 10 dias após o nascimento. As autoras acreditam que aquelas crianças, jogadas no precipício, possam ter morrido antes da cerimônia e, portanto, não eram vistas como pertencentes à sociedade. Descobriram que parte das mortes se dava por meningite bacteriana, doença provavelmente contraída pela pouca higienização no momento do parto (LISTON; ROTROFF, 2013).

Também na Grécia antiga, a infância cresce em casa, controlada pelo medo do pai, atemorizada pelos mitos, entretida com jogos e brinquedos, mas sempre à margem da vida

social. Sofria violências, estupro, trabalho forçado, era vítima até de sacrifícios e rituais. O menino na antiguidade grega era um marginal, violentado e explorado sobre vários aspectos (CAMBI, 1999). As fontes da pesquisa de Golden (2015) acerca das crianças em Atenas descrevem as crianças como sendo referenciadas nos mesmos critérios que se aplicam aos adultos, avaliados por aptidão física, desenvolvimento moral e inteligência. Contudo, também poderiam ser consideradas tão desprovidas de algumas qualidades adultas que pareciam mais se assemelhar a uma outra espécie (GOLDEN, 2015).

Kohan (2003) analisou a concepção da criança em Platão. Sua leitura corrobora que, na sociedade grega, a criança não tinha características próprias. Ela era um vir-a-ser, um ser em potencial, uma projeção política. Por isso, era necessário formá-la como bom cidadão. A infância não é um problema filosófico de importância para Platão, ela era possibilidade. “A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo algo relevante” (KOHAN, 2003, p. 14).

Rawson (2003) assinala que os estudos sobre as crianças, na Roma antiga, por meio de iconografias e obras literárias, vêm revelando comportamentos variados com relação à criança. Desfaz-se, então, a vã ideia da inexistência de um sentimento de infância antes dos tempos presentes. Os estudos das últimas décadas, baseados na dinâmica familiar romana, argumentam que nessa sociedade as crianças eram frequentemente bem-vindas, valorizadas e visíveis. Doações, heranças, continuidade do nome da família, sucessão de imperadores e manutenção de bens materiais demonstram uma preocupação de cuidado com as crianças bastante significativa. Além disso, algumas leis romanas repousavam na existência da criança nas famílias. Ao utilizar-se da iconografia romana, como, por exemplo, a imagem de crianças nobres em moedas, Rawson (2003) evidencia que a presença da infância foi uma fase da vida reconhecida e retratada com simpatia.

Em outro livro, organizado por Dixon (2001), acerca da infância em Roma, é possível perceber várias infâncias, como a de crianças das famílias imperiais e, também, a de filhos de escravos que eram facilmente vendidos como objetos. Porém, a infância em Roma tem diferenças significativas daquela da Grécia antiga. As crianças tinham relevância e eram representadas em propagandas do estado como símbolos, nos sonhos, na lei e nas lápides urbanas. Para os imperadores e intérpretes de sonhos, as crianças serviam como símbolos que expressavam esperanças políticas e desejos pessoais para o futuro.

Por outro lado, tanto na pesquisa da Roma antiga quanto no Egito invadido por Roma, estudos arqueológicos que usaram as comemorações mortuárias demonstram que algumas

crianças poderiam ser consideradas como uma não-pessoa. Crianças que não adquiriram uma personalidade social plena poderiam ser descartadas para a morte (DIXON, 2001). De outra forma, os romanos da península italiana eram relativamente atentos aos memoriais de seus filhos mortos, especialmente nas cidades. Crianças romanas eram retratadas não apenas nas lápides, como também em monumentos públicos, às vezes como patronos e magistrados, às vezes como símbolos de generosidade imperial e preocupação com o futuro dos pobres livres da região. Ainda segundo Dixon (2001), a literatura sobre educação, especialmente a educação retórica, tem servido como um guia para as expectativas antigas do menino da elite romana. Representações iconográficas de crianças trabalhando revelam a variedade de tarefas esperadas de crianças pequenas pertencentes às classes sociais mais pobres. As expectativas que os pais nutriam por seus "filhos", incluindo os adotados ou acolhidos, não se limitaram à infância. Os procedimentos de herança e adoção revelaram algumas das funções desempenhadas pela geração mais jovem na sociedade romana, como continuar o nome da família, manter ou melhorar seus *status* e bens materiais (DIXON, 2001; PINTO, 1997).

Andando alguns passos à frente na história, conforme já mencionado, os documentos publicados que abordam o assunto da história da infância e da criança valem-se, de forma quase que absoluta, dos escritos do historiador e medievalista francês Philippe Ariès (2006), apoiando-se em seu trabalho e também o criticando²⁶ no que se refere à sua denominação a respeito do surgimento da “concepção de infância”, bem como quando aponta a ausência do sentimento de infância por parte das famílias medievais. Para Ariès, não se percebia com clareza a transição entre a infância e a adultez. Seu livro, como um todo, pesquisa o olhar adulto acerca da infância em sociedades europeias no período entre o final da Idade Média e o século XIX, do ponto de partida no qual a criança era um adulto incompleto até se tornar uma categoria própria com direitos singulares.

Segundo Ariès (2006, p. 17-18), é possível observar a ausência de infância na Baixa Idade Média de diversas formas. Nas representações pictóricas e nas vestimentas que eram iguais às dos adultos, assim como no trato, pois as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Não havia o cuidado em segregar as crianças da vida adulta; os jogos e brincadeiras não se distinguiam entre adultos e crianças, crianças podiam observar enforcamentos em praças públicas, inclusive serem testemunhas da vida sexual dos adultos, pois não havia, naquele

²⁶ No prefácio de edições posteriores ao seu trabalho inicial, Philippe Ariès esforçou-se em demonstrar as críticas que a academia fez ao seu estudo, apresentando uma autocrítica: “Se tivesse de escrever esse livro hoje, eu me precaveria melhor contra a tentação da origem absoluta, do ponto zero, mas as grandes linhas continuariam as mesmas (ARIÈS, 2006, p. xv).

tempo, o quarto da criança. Por isso, não poucas vezes, as crianças morriam asfixiadas na cama dos pais (ARIÈS, 2006, p. xv). Além disso, por conviverem com adultos, participavam de brincadeiras de ordem sexual sem haver pudor de origem moral (ARIÈS, 2006, p. 75-78). As turmas escolares não eram separadas por idades, pois não havia consciência de desenvolvimento escolar etário (ARIÈS, 2006, p. 107-109). Crianças trabalhavam desde cedo; um exemplo disso é a origem da palavra *garçon*,²⁷ pois era comum enviar um jovem para realizar o seu aprendizado servindo em casas alheias.²⁸ A partir de tais dados, Ariès afirma a não existência de um sentimento de infância, sendo esta uma criação dos séculos posteriores.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia — o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que a afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2006, p. 99).

O autor descreve as modificações ocorridas na concepção da infância, o avanço de sentimentos como a paparicação, o mimo, o amor e a queda das taxas da mortalidade infantil (ARIÈS, 2006).²⁹ Todavia, seu trabalho possui críticas por abordar uma infância burguesa, negligenciando outras tantas que estavam postas no tempo do seu estudo.

A visão de Ariès sobre o passado lhe convenceu de que a relação entre a infância moderna e a pré-moderna havia sido muito mal compreendida. Usando evidências voltadas para as elites, incluindo retratos de família, ele argumentou que os europeus tradicionais não tinham uma concepção muito distinta da infância como um estágio separado da vida e tendiam a relegar as crianças à margem da atividade familiar. As pinturas, por exemplo, revelavam crianças pairando nas bordas do grupo familiar principal, ou vestidas como adultos, ou ambos. Ariès não quis dizer que os pais não tivessem afeição pelos filhos - ele estava disposto a admitir que se tratava de uma manifestação natural -, mas que simplesmente não lhes dedicavam muito tempo ou atenção especial. Em sua opinião, essa situação começou a mudar nos séculos XVII e XVIII, primeiro entre as classes altas. A infância tornou-se mais central, com o crescimento e o reconhecimento de necessidades especiais acerca da nutrição e orientação; o aumento da escolaridade aumentou; as taxas de natalidade começaram a cair para permitir mais atenção às crianças; e uma distinção mais formal entre

²⁷ *Garçon* em francês significa “menino”.

²⁸ “Assim, em 1549, o diretor de um colégio, de um estabelecimento de educação, chamado Baduel, escrevia ao pai de um de seus jovens alunos, a propósito de seu enxoval e de seu séquito: ‘No que concerne ao seu serviço pessoal, basta um *petit garçon*’” (ARIÈS, 2006, p. 11).

²⁹ Segundo Ariès, J. L. Flandrin analisou a prática do infanticídio na conferência da *Société du XVII* (grupo do Museu de Nápoles), mostrando “que a diminuição da mortalidade infantil observada no século XVIII não pode ser explicada por razões médicas e higiênicas. Simplesmente, as pessoas pararam de deixar morrer ou de ajudar a morrer as crianças que não queriam conservar” (ARIÈS, 2006, p. xv). A lei contra o infanticídio foi promulgada no ano de 374 da era cristã (POSTMAN, 1999, p. 24), mas ainda no século XVIII as pessoas não se importavam com ela.

infância, os estágios dentro dela e a idade adulta também marcou essa transformação. (STEARNS, 2016, p. 10-11, tradução minha).³⁰

Apesar das críticas, os estudos de Ariès são importantes para observar algumas características da infância como uma categoria social processualmente construída. Nas palavras do autor, a infância, nos moldes de nossa modernidade, não é natural, mas “um símbolo, vagarosamente criado pelas relações humanas dos últimos séculos” (ARIÈS, 2006, p. 99). Baseando-se em escritos de Ariès, Pinto (1999) ressalta a chegada da imprensa e as mudanças sociais que se refletiram na valorização da alfabetização, o surgimento da preocupação com a proteção e a formação infantil. Isso propiciou o início da separação dessa fase da vida em relação à fase adulta. Com o passar do tempo, começam a surgir as instituições educativas para as classes mais nobres, com divisões por faixas etárias e livros por etapas de ensino, embora nem todos tivessem acesso à escolarização:

A separação entre adultos e crianças, que a filosofia das Luzes irá consagrar, traduz-se, nomeadamente, para os filhos das classes ricas, na frequência da escola em regime de internato. Relativamente às classes pobres, o trabalho desde tenra idade iria continuar a ser uma realidade ainda por muito tempo. (PINTO, 1999, p. 36-37).

Há de se considerar a existência de uma significativa crítica a alguns apontamentos de Ariès, principalmente com relação à inexistência de um sentimento de infância no período pré-moderno. Também é apontado como negativo o fato de seu estudo ser centrado no ocidente europeu, em grupos de uma só classe social: uma visão nitidamente eurocêntrica.

A partir do exposto, a definição de infância não é natural nem biológica, mas sociocultural e, portanto, construída. As ideias sobre não haver amor na família medieval e pré-moderna, como também a defesa de apenas no século XX as crianças terem sido visíveis, geraram inúmeras refutações entre os pares de Philippe Ariès. Historiadores diversos, inclusive medievalistas, olhando para fontes históricas negligenciadas por ele, demonstram uma outra visão da infância em que ela poderia ser guardada, inclusive por tratados jurídicos de cuidados, e que havia uma concepção de infância, ainda que diferente da moderna (STEARNS, 2016).

³⁰ No original: “Ariès’ take on the past convinced him that the relationship between modern and premodern childhood had been widely misunderstood. Using evidence rather skewed toward elites, including family portraits, he argued that traditional Europeans did not have a very distinct conception of childhood as a separate stage of life, and tended to relegate children to the margins of family activity. Paintings, for example, revealed children either hovering on the edges of the main Family group, or dressed up as adults, or both. Ariès did not mean that parents had no affection for children – he was prepared to grant that this is a natural manifestation – but that they simply did not devote much time or special attention to them. In his view, this situation began to change in the seventeenth and eighteenth centuries, first among the upper classes. Childhood became more central, with growing recognition of special needs for nurture and guidance; a focus on schooling increased; birth rates began to drop in order to permit more attention to individual children; and a more formal distinction between childhood, and major stages within it, and adulthood marked this transformation as well”.

Mustakallio e Laes (2011) compilaram, em seu livro, estudos sobre a antiguidade média (Idade Média) e a infância. As autoras apresentam que tanto elas como seus parceiros historiadores precisaram fazer um exercício de tentar entrar nas estruturas mentais das pessoas (adultos) do passado para entender a infância ali. Tentando deixar de lado suas suposições e preconceitos, as historiadoras buscaram mencionar os "lados sombrios da infância" no período. Questões atualmente polêmicas, como trabalho infantil, pedofilia, abuso sexual, maus-tratos e violência, para as pessoas na Antiguidade e na Idade Média não tinham os mesmos valores. O trabalho infantil não era visto como um problema, uma vez que a maioria das crianças era, gradualmente, introduzida no mundo adulto e esse serviço contribuía para a economia do grupo familiar. As relações sexuais entre adultos e crianças na Antiguidade europeia nunca foram tidas como corretas pela Igreja, mas aconteciam. Quando os primeiros autores cristãos atacaram a antiga prática da pederastia, eles queriam, inicialmente, distinguir a fé cristã dos costumes pagãos. Não era pela defesa da infância em si. A violência fazia parte de tudo na vida cotidiana; o espancamento de crianças era tratado como uma violência com objetivos pedagógicos e sequer repensado psicologicamente (MUSTAKALLIO; LAES, 2011).

Heywood (2004) dedicou parte significativa de suas primeiras páginas para avaliar as críticas e elogios ao trabalho de Ariès, identificando o historiador como um pesquisador vago, por fazer afirmações categóricas de um continente a partir de "algumas poucas evidências e por frágeis métodos de análise", inclusive demonstrando que seus críticos chegaram a adjetivá-lo como um "historiador amador, um pesquisador de fim de semana" (HEYWOOD, 2004, p. 15-25). Heywood afirma que Ariès buscou evidenciar uma concepção de infância no século XII na Europa Medieval. Como não encontrou indícios, concluiu não haver uma concepção de infância no período e nenhuma consciência dessa etapa da vida. Na verdade, o que havia era uma outra consciência de infância, tão diferente da nossa que não a reconhecemos (HEYWOOD, 2004).

Postman (1999) concorda que a concepção de infância que vigora na atualidade não existia até o final da Idade Média, sendo, portanto, uma invenção. Além do paralelismo com os princípios básicos da formação da ideia de infância de Ariès (2006), Postman acrescenta três fatores determinantes para o surgimento da infância:³¹ (1) o sentimento de vergonha devido à inocência da infância: a construção do pudor do adulto perante a criança; (2) a criação de concepções analíticas, teorias, estudos acerca do desenvolvimento infantil, junto ao fortalecimento de instituições para formação de crianças e jovens (escola); (3) a tipografia como elemento que separava letrados de não letrados. Com o crescimento dos colégios, passa a ser

³¹ Ver também Boto (2002, p. 12-13).

mais comum a diferença entre leitores (adultos) e não leitores (crianças), já que anteriormente ao século XVI não havia literatura infantil, nem mesmo livros de pediatria na Europa, assim como também não havia uma metodologia da sequência de ensino (POSTMAN, 1999). O que há de importante a ser observado é o fato de não haver no passado uma concepção de infância igual à atual. Isso não exige a existência de outras concepções de infância para além do mundo ocidental, mesmo que díspares da mais conhecida.³² Quatro exemplos abaixo corroboram com esse olhar de que não se deve estabelecer a infância somente a partir do tempo-espaço europeu.

Aderinto (2015), tratando sobre a infância na Nigéria colonial, assume que historiadores acreditam que o passado da África está incompleto sem a história das mulheres e das crianças. Na Nigéria, o conceito de infância moderna surgiu por influência da colonização britânica no século XIX e a infância nigeriana, como uma fase da vida, está relatada nas tradições orais do país, facilmente identificada nas histórias da cultura como a agonia da morte infantil. Também pode ser identificada nas obras artísticas e literárias que demonstram que famílias africanas investiam emocionalmente em seus filhos (ADERINTO, 2015, p. 1-4).

Nas Américas, encontram-se os índios norte-americanos *hopis*, da região de Oraibi na América do Norte. Illick (2002) narra um pouco dos primeiros dias de vida de Chuka (um bebê índio) e os cuidados lhe ofertados. O bebê tem vinte dias de rituais cuidadosamente seguidos para, então, receber seu nome em uma cerimônia de nomeação. Illick (2002) apresenta que a infância tinha uma importância única na tribo. Quando sacerdotes franceses têm seus primeiros encontros com tribos indígenas da América do Norte, nada mais os chocou do que a ausência de punição física como meio de disciplinar as crianças indígenas (ILLICK, 2002).

Noguera (2019) relata um mito da cultura iorubá para tratar do lugar da infância. O reino da rainha Oxum e do rei Xangô (pais de filhos gêmeos, *ibejis*, chamados Taiwo e Kehinde) foi visitado em sua aldeia de Orunmilá por Icu (a Morte), e Icu não quis mais ir embora. Após várias tentativas de afastá-la do local com bravos guerreiros, só as crianças (os gêmeos), brincando, foram capazes de cansar a morte. Brincando, as crianças colocaram a Morte para dançar e ninguém mais poderia resistir.

Por fim, na América do Sul, especificamente no Brasil, Tassinari (2007) demonstra que os primeiros registros sobre a infância indígena já ressaltavam a autonomia e a independência das crianças, o carinho e a complacência dos adultos em relação às suas atitudes e à ausência

³² O livro *Childhood in world history* (2016), de Peter N. Stearns, faz um interessante aprofundamento sobre o tema das infâncias em diversos períodos da existência humana, distinguindo-se da centralidade que há na literatura de Phillipe Ariès (2006).

de castigos físicos. Há na criança indígena uma responsabilidade de mediadora cosmogônica; ela é importante produtora da sociedade indígena assim como é respeitada.³³

A história ajuda a olhar as infâncias como elementos culturais singulares de tempos e espaços plurais, mesmo que a criança seja única. Os Estudos da Infância acrescentam que as infâncias foram e são várias, mas entendem a criança como um ser singular. Por exemplo, seria difícil comparar a experiência das crianças de séculos passados, as quais presenciavam a morte de vários de seus irmãos, com as do mundo atual, no qual a mortalidade infantil diminuiu drasticamente e a ideia de morte está baseada na velhice. Também seria improvável igualar as infâncias das colônias brasileiras lembrando as diferenças entre as infâncias do negro filho de escravo, do índio e das crianças portuguesas abastadas. No mundo contemporâneo, ainda seria difícil comparar as mais distintas infâncias devido à globalização, defrontando crianças americanas com as nascidas em meio à guerra da Síria.

A criança moderna tem participação ativa e é reconhecidamente presente. Entretanto, problemas antigos da história da criança e das infâncias ainda existem, como: pedofilia, trabalho infantil, infanticídio, tráfico de órgãos, mutilação de órgãos genitais de meninas, venda de crianças, crianças na guerra, crianças abandonadas ou de rua, casamento infantil obrigatório, casamento de crianças com adultos, a desnutrição infantil, assassinio de crianças especiais, abandono de incapaz, alienação parental, armas na escola, turismo sexual infantil, entre outros. Porém, existe hoje uma busca por um acordo global sobre como “crianças” devem ser cuidadas e protegidas, o que pode ser considerado um avanço, apesar de isso não ser elemento excludente da existência das infâncias no plural. Se, de fato, as questões acima citadas não são combatidas em todos os lugares do planeta por causa de leis (culturas) internas que as perpetuam, essas atitudes de violência nas primeiras fases da vida humana hoje causam espanto diferente dos tempos passados, mesmo na multiplicidade de infâncias e seus fazeres culturais.

Entre outros fatores históricos, três acontecimentos parecem ser focais para a regulação do símbolo da infância: (1) a expansão das escolas formatou a criança/o aluno; (2) a gênese do

³³ Ao observar infâncias orientais, Hsiung (2007) relata que, em relação à sociedade ocidental, o oriente chinês medieval já tinha uma perspectiva de infância. O autor aponta para o desenvolvimento da pediatria médica na dinastia Sin (581-618 d.C), tratando do cuidado com a criança desde o corte do cordão umbilical à amamentação. Em seu livro, observa o afeto entre os familiares como uma característica bem definida com relação à infância. Porath (2017) pesquisou como as crianças do sexo masculino em mosteiros budistas foram interpretadas. Pondera a não existência de uma concepção de infância como a moderna e que a noção de criança no Japão medieval não era determinada pela idade biológica, mas por demandas culturais. O ambiente monástico continha extensa terminologia para crianças; essas categorias infantis poderiam ser lidas usando múltiplos olhares. Uma criança poderia ser atribuída a um *status* social inferior no mosteiro ou, em alguns casos, poderia ser mais elevada do que as pessoas nobres. Por outro lado, Roberts (2017) observou a infância dos samurais masculinos no final da Edo-Era Tosa. Os meninos, filhos de samurais, eram criados para serem herdeiros e, em seguida, donos de uma casa, sendo importantes guerreiros da comunidade, altamente valorizados.

núcleo familiar moderno, o cuidado e controle com os filhos e perpetuação da família; (3) a produção de disciplinas como a Psicologia, a Pedagogia e a Pediatria, passos importantes que se radicaram no século XX. Assim como impulsionaram a Convenção dos Direitos das Crianças, formataram normas por meio de agências internacionais como a UNICEF, a OIT e a OMS. Por esses caminhos, impulsionou-se a criação de vários outros órgãos de proteção e promoção, incentivou-se leis internacionais³⁴ e regionais³⁵ para amparo e acolhimento da infância, assim como financiou-se a existência de diversas organizações não governamentais de amparo às crianças como sujeitos geracionais. Segundo Sarmiento (2004), é necessário observar os avanços como também criticar o esforço normalizador e homogeneizador das infâncias devido às consequências da criação de uma infância global, pois essa não suspende as desigualdades sociais, de gênero e étnicas de cada criança. Há várias infâncias na infância global e a radicalização de homogeneizar as infâncias, para o autor, acentua as desigualdades.

A partir do que foi demonstrado, percebe-se não ser plausível tratar de uma “infância” para descrever tantas perspectivas culturais, sendo mais correto falar de “infâncias” (no plural). Também não é adequado observar a história da infância por apenas uma leitura de espaço/tempo. Além disso, volto a chamar a atenção de que a criança e a infância foram, por algum tempo, tratadas a partir do ponto de vista do adulto ocidental, algo que a emergência dos Estudos da Infância tem buscado modificar.

De fato, como alguns historiadores narram, o século XX foi o século da criança (ARIÈS, 2006; HEYWOOD, 2004; POSTMAN, 1999). Uma nova forma de ver a criança pela multiplicidade das infâncias emerge com os avanços dos estudos historiográficos e sociológicos, para além da universalidade das ciências duras que, por um tempo significativo, buscou compreender o sujeito por uma representação ocidental baseada no capitalismo.

Não posso deixar de acolher, nesta seção de história, o pensamento de Milton Santos em *A Natureza do Espaço* (1999). O autor pondera que o tempo histórico se manifesta espacialmente de forma desigual, “pois não há nenhum espaço em que o uso do tempo seja idêntico para todos os homens” (SANTOS, 1999, p. 104), visto que o tempo é simultaneidade, não sucessão. Assim, configura diferentes relações e paisagens geográficas, produzindo ações socioculturais, experiências únicas de infância, talvez irrepetíveis, que reinventariam a dualidade “infância” e “aduldez”.

Como última observação, reforço que a infância é um conceito sociocultural, variável conforme os sujeitos assim sugerem seus mundos, não identificada somente pela imaturidade

³⁴ Como exemplo: Declaração Universal do Direito das Crianças.

³⁵ Como exemplo de Lei no Brasil: ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

biológica, ou uma fase inicial (maturacional) da vida humana, muito menos revelada por noção de universalidade, mas pela heterogeneidade desses sujeitos (PROUT; JAMES, 1997; SARMENTO, 2008). Pondero refletir a seguinte questão: o que seria da infância se a cultura ocidental admitisse a reencarnação³⁶ como crença cultural?³⁷ Seria completamente diferente, já que a criança seria um adulto que viraria novamente criança e assim por diante, como um ciclo. Logo, mudar-se-ia um todo complexo da trama sobre a criança e a adultez. Por fim, a(s) infância(s) podem variar conforme os contextos sociais e culturais nos tempos e nos espaços.

2.2 A contribuição da pedagogia e da psicologia para a infância

A evolução da concepção ocidental de infância possui profunda participação do desenvolvimento dos estudos da área das ciências sociais. Nesta seção, são apresentados os principais teóricos que influenciaram mudanças no olhar sobre a infância antes do advento da participação da sociologia, da filosofia e da antropologia como estudiosas desse campo. Para tanto, a pedagogia e a psicologia trouxeram contribuições significativas para o modo como hoje observamos as crianças. Seguindo essa linha de pensamento, Barbosa (2014) ressalta:

A constituição dessa nova organização geracional [infância] engendrou, em meados do século XIX, no nascente campo da pesquisa científica, duas novas ciências: a psicologia e a pedagogia. Ambas, em suas diversidades conceituais e metodológicas, constituíram “a questão da infância”, especialmente ao elaborar estratégias metodológicas para estudá-la e, simultaneamente, constituí-la e afirmar proposições sobre o melhor modo de educá-la. (BARBOSA, 2014, p. 648).

Sobre a pedagogia, existe uma discussão que diz respeito ao que se chama História da Educação, História da Pedagogia e História das Ideias Pedagógicas (PLAISANCE; VERGNAUD, 2003; LIBÂNEO, 2010). No entanto, esta discussão foge ao escopo deste estudo. Ao considerar a importância da pedagogia no estabelecimento de um novo cuidado com a infância, recorro à Comenius³⁸ (1592–1670). Foi em seu tempo que os colégios passaram a influenciar o afastamento entre os conceitos de “criança”, “aluno” e “adulto”. Comenius considerava a escola como “espantalhos de crianças” (BOTO, 2002). Percebe-se, ainda, uma

³⁶ Reencarnação é uma crença religiosa/filosófica difundida por algumas religiões pelo mundo, como o Judaísmo, o Budismo, o Hinduísmo, Jainismo, Sikhismo, Espiritismo, entre outras. Também é possível encontrar essa ideia em povos indígenas da América do Sul e nos estudos da metempsicose ou transmigração da alma.

³⁷ Ressalvo que o infanticídio de meninas em algumas províncias na China durante a República Popular da China era nutrido (mas não incentivado) pelas bases filosóficas da reencarnação creditadas pelo Budismo.

³⁸ Seu nome era Jan Amos Komenský.

concepção na qual a criança é pensada em função do adulto, sendo tarefa da educação escolar formar valores. Segundo Boto (2002):

O século XVII sinalizará para a moderna acepção de infância, diretamente atada a uma renovada acepção de escola, a qual seria fundada, por analogia, nos próprios progressos das artes mecânicas [...] competiria à escola a transformação natural e social das crianças. (BOTO, 2002, p. 35-36).

Recorrendo à metáfora da natureza (a arte de ensinar deve seguir por imitação das leis da natureza), Comenius sistematizou a ideia de o ensino precisar enfatizar o aprendizado de virtudes e partir do simples ao complexo. Por isso, categorizou em quatro graus sua *Schola*: a “Escola Maternal para a Infância”, a “Escola Nacional ou Vernácula”, a “Escola de Latim ou Ginásio” e a “Academia para Juventude”. Comenius também separou os alunos por grau de comportamento educacional, como: “engenhos agudos” (crianças de personalidade brilhante), “obtusos” (indolentes e preguiçosos) e os “idiotas”, sendo que mesmo esses poderiam aprender. Ele foi responsável pela difusão do pensamento educativo de seu tempo, pleiteando que as escolas deveriam ser geridas por Estados-nação, ou seja, a educação deveria ser universal. De forma futurista, Comenius transforma “crianças” em “alunos”. A escola tem papel importante na formulação da infância (BOTO, 2002, p. 37-38). Ariès (2006) pondera que no século XVII:

A escola substituiu a aprendizagem como um meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (ARIÈS, 2006, p. x-xi).

Graças a Comenius, pelas suas contribuições educacionais moralizadoras e sua influência nas práticas, a escola torna-se a gênese da criança-aluno. Recorrendo à natureza, as escolas deveriam agir como o sol, iluminar o obscurantismo. A criança tornara-se, então, a criança bem-educada, o rascunho de um adulto em formação por meio da educação religiosa (BOTO, 2002; CAMBI, 1999).

Em períodos posteriores, vale compreender como a criança foi observada por outros pensadores. O filósofo inglês John Locke (1632-1704) acreditava que todas as crianças nasciam sem conhecimento, daí a teoria da “tábula rasa”. A criança, que por muito tempo foi pensada como um miniadulto, recebeu novos conceitos e significados. Jean Jaques Rousseau (1712-1778) transcreve uma concepção do ser humano contrastante dos seus predecessores e pode ser considerado o precursor da gênese do entendimento de crianças e infância que ainda vigora nos tempos modernos. Rousseau afirma que o humano é naturalmente bom. Em “estado de

natureza”, o indivíduo seria inocente e incapaz de praticar o mal: eis o "bom selvagem", sendo a educação capaz de fazer com que ele permanecesse como o bom sujeito (MARTINS; DALBOSCO, 2012).

Rousseau, ao pensar a fase da vida humana que se denomina como infância, afirmou ser importante estudar a criança para compreender seu desenvolvimento (MARTINS; DALBOSCO, 2012). A partir de seu novo modo de pensar, a infância passou a ser vista como etapa possuidora de especificidades, a ser respeitada em seu desenvolvimento biológico, físico e cognitivo. O pensamento romântico de Rousseau solidificou as bases para o pensamento pedagógico posterior (MARTINS; DALBOSCO, 2012).

Contrariamente à ‘educação positiva’ que prescrevia à criança o que ela deveria fazer para poder ser ‘alguém’ no futuro, mas sempre de acordo com a concepção do adulto, Rousseau desenvolve o projeto de uma educação negativa (*éducation négative*), visando possibilitar ao educando o pensar e fazer por si mesmo. (MARTINS; DALBOSCO, 2012).

Segundo Manacorda (2010), Rousseau revolucionou o pensamento pedagógico levando-o de uma abordagem epistemológica, centrada na transmissão do saber à criança, que era considerada como tábula rasa, para um olhar que privilegiava o sujeito, criança ou o homem. Rousseau enfrentou o antigo regime filosófico, que via a criança como um ser passivo, um homem *in fiere*,³⁹ considerando-a como partícipe ativo (MANACORDA, 2010). Seguindo a natureza, o homem é bom e deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades, morais e intelectuais (CAMBI, 1999).

Segundo a tese de Rousseau, a criança, à semelhança do adulto, é livre e essa liberdade deve ser respeitada. Isso significa que o seu papel na educação não deve se resumir ao de um ser passivo, que recebe conhecimento do exterior. Muito ao contrário, o educador deve fazer dela um ser ativo cuja ação contribui fundamentalmente para a sua própria formação. (MARTINEAU, 2014, p. 146).

Em *Emílio, ou da Educação* (1779), um dos seus mais importantes livros sobre o tema, Rousseau afirma que seu tempo desconhece a infância e isso configura-se como um sério problema. Assim, o filósofo inaugura um novo conceito de infância no qual a criança tem papel essencial na constituição do novo homem livre almejado por ele.

Não se conhece a infância no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar que as crianças estão em condições de aprender. Procuram

³⁹ Significa: em vias de se tornar alguém.

sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1979,⁴⁰ p. 4).

Rousseau influencia o axioma de futuros pensadores da Educação, tornando-se o pai da pedagogia contemporânea (CAMBI, 1999). Afirma que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem bons homens” (ROUSSEAU, 1979, p. 91). Posteriormente, uma série de educadores traduziriam em seus livros essa base de pensamento do filósofo, entre eles: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), intitulados por Cambi (1999) como autores da pedagogia romântica. Esses pensadores foram pais da pedagogia que hoje vigora acerca da infância, colocando o homem como centro do mundo. Surge uma nova concepção do espírito humano em que a escola e a família são espaços centrais na complexa problematização da formação humana (CAMBI, 1999, p. 415).

Pestalozzi, orientado por princípios rousseauianos, encarou o drama da educação com seus vários projetos relativos a uma noção espiritual de educação animada pelo amor, fazendo a criança ser o centro das atenções educativas. No coração do pensamento pedagógico de Pestalozzi, colocam-se três eixos principais: (1) a educação como um processo que deve seguir a natureza, retomado de Rousseau. Ele acredita que, na fase da maturidade, existe na natureza humana preguiça, ignorância, ganância e leviandade que são instintos somente superáveis pela educação. Assim como Rousseau, Pestalozzi acredita que o homem é bom e deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento; (2) a formação espiritual do homem como unidade entre coração, mente e mão (ou arte) deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional; (3) a intuição,⁴¹ como ponto de partida para o ensino, e a importância do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve, concretamente, realizar no seu próprio meio. Sem o fundamento intuitivo, o aprendizado é apenas um jogo tedioso e inadequado. Pestalozzi foi um crítico de seu tempo, moldando, de uma forma única, a infância e o afeto no ensino de crianças (CAMBI, 1999, p. 418-419).

Podemos dizer que Pestalozzi, melhor que Rousseau, colhe a pedagogia e a educação em toda a sua problematidade, e na sua centralidade e densidade históricas. E por isso continua sendo um dos grandes mestres da pedagogia contemporânea. (CAMBI, 1999, p. 420).

⁴⁰ *Emílio, ou Da Educação* é uma obra filosófica sobre a natureza do homem e a educação escrita por Jean-Jacques Rousseau, em 1762. A versão aqui utilizada é uma tradução já em sua terceira edição.

⁴¹ O Método Intuitivo é o ensino através de percepções sensoriais dos alunos: olhar, tocar, ouvir, comparar e analisar. Por meio da observação e da investigação, estimulam-se os processos cognitivos e a mobilização dos recursos mentais do educando, baseando-se nos interesses naturais do aluno.

Cambi (1999) aponta para outros importantes pensadores do período romântico: Schiller (1759-1805), Goethe (1749-1832), Wilhelm von Humbolt (1767-1835) e Jean Paul Richter (1768-1825). Entretanto, em sua visão, foi com Friedrich Fröbel (1782-1852) que a pedagogia romântica atingiu seu auge. Seguindo a corrente rousseuniana, Fröbel considerou o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação do homem. Fröbel foi um importante ator na mudança de concepções sobre as crianças e esteve como vanguarda do seu tempo, atarefando-se como fundador de sua obra mais significativa: os jardins de infância, escolas destinadas aos menores de 8 anos. Influenciado por Comenius e Rousseau, defendia que a natureza humana é como um botão que ainda não se abriu, mas quando se abre cada pétala se expande e nenhuma permanece no seu interior; assim deve ser o processo de educação. O nome “jardim de infância” reflete o princípio no qual a criança é como uma planta que, desde sua gênese, floresce de semente até vir a lume, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Outro significativo tema de Cambi (1999, p. 425-426) é a importância que atribui ao jogo (brincar) e ao canto no contexto da infância.

Toda uma geração posterior é fortemente influenciada por esse pensamento central de que a criança não é um adulto em miniatura, mas uma categoria própria que precisa de cuidados específicos. Pode-se observar a continuação desse conceito filosófico-pedagógico nos passos da italiana Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher a concluir uma tese sobre neurologia. Montessori foi uma autêntica personalidade da chamada Educação Nova (RÖHRS, 2014, p. 203-204).

O conceito fundamental subjacente à obra pedagógica de Montessori é o seguinte: as crianças devem se beneficiar de um ambiente apropriado no qual tenham a possibilidade de viver e aprender. A característica fundamental do seu programa pedagógico é de que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem. (RÖHRS, 2014, p. 205).

Pestalozzi, Fröbel e Montessori são os exemplos mais marcantes das modificações ocorridas a respeito da criança e de uma educação adequada à infância, contribuindo para um novo modo de pensar o desenvolvimento infantil em suas particularidades.

Por outro lado, a Psicologia⁴² também desempenhou importante papel no novo olhar para a infância. Segundo Ferreira e Araújo (2009), as primeiras investigações a se estabelecerem, como padrão de referência para a formação de novos psicólogos, foram os experimentos consolidados por Wilhelm Wundt (1832-1920). Embora ele não estivesse

⁴² A psicanálise também possui importante contribuição para a infância, mas não será trazida nesta tese.

preocupado com o desenvolvimento infantil, pois buscava processos psíquicos universais em adultos, em um primeiro momento a criança não foi objeto de observação casual. Nessa fase, não era considerada modelo experimental apropriado, impossibilitando uma psicologia do desenvolvimento infantil. Os primeiros estudos da psicologia do desenvolvimento para crianças se deram nas comunicações acadêmicas de William Preyer (1842-1897), que publicou *A Mente da Criança* (1882),⁴³ iniciando os primeiros estudos da psicologia do desenvolvimento para crianças. Porém, foi nos EUA que a Psicologia do Desenvolvimento estabeleceu maior crescimento científico, graças a G. Stanley Hall (1844-1924), aluno de Wilhelm Wundt na cidade de Leipzig, e James Mark Baldwin (1861-1934). Baldwin (que também era professor de Stanley Hall):

[...] teve um papel central na sistematização da psicologia do desenvolvimento nos EUA. Entre outras contribuições, ele defendeu o uso do método genético nas investigações psicológicas e propôs uma teoria geral do desenvolvimento cognitivo baseada na gênese das operações lógicas, que teve uma influência decisiva no pensamento de Jean Piaget. (FERREIRA; ARAÚJO, 2009, p. 6).

Ainda segundo Ferreira e Araújo (2009), os testes mentais desses pesquisadores foram importantes para a consolidação da Psicologia do Desenvolvimento, pois forneceram a primeira escala de avaliação da inteligência que tinha por fim medir crianças. “Dessa forma, nascia a ideia de uma "idade mental", que se diferenciava nitidamente da idade cronológica do indivíduo, ainda que permanecesse a ela relacionada” (FERREIRA; ARAÚJO, 2009, p. 7). Posteriormente, outros pensadores importantes farão essas ideias tomarem escopo. O recorte aqui apresentado tem por finalidade acrescentar as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon no aperfeiçoamento das ideias sobre as crianças, sem desmerecer outras contribuições.

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e filósofo que influenciou significativamente a Psicologia do Desenvolvimento a partir de seus estudos. Observando seus filhos, e outras crianças, de forma experimental, determinou padrões no desenvolvimento da infância, impulsionando uma teoria na qual propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: 1) o sensório-motor; 2) o pré-operatório; 3) o operatório concreto; e 4) operatório formal ou abstrato (PIAGET, 1987,⁴⁴ p. 11-13). Sua teoria do desenvolvimento cognitivo influenciou a educação e a aceitação de que a criança tem fazeres próprios. Piaget relaciona o início do processo de construção do conhecimento ao desequilíbrio entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. Para ele, a origem do conhecimento por parte do

⁴³ Nome original da publicação: *Die Seele des Kindes* (1882).

⁴⁴ A primeira publicação é de 1964.

sujeito envolve dois processos complementares e, por vezes, simultâneos: a assimilação e a acomodação. A partir da experiência, chega-se a um ponto de equilíbrio entre esses dois processos, depois de múltiplas tentativas. Assim, a criança, ao atingir um novo patamar, “não é a mesma, pois o seu conhecimento sobre o mundo agora é outro, maior e mais desenvolvido” (PIAGET, 1987, p. 10-12). O autor esclarece acerca do aprendizado humano em seu livro *Seis estudos de psicologia*:

Comparando-se a criança ao adulto, ora se é surpreendido pela identidade de reações – fala-se então de uma ‘pequena personalidade’ para designar a criança que sabe bem o que quer e age, como nós, em função de um interesse definido – ora se descobre o mundo de diferenças – nas brincadeiras, por exemplo, ou no modo de raciocinar, dizendo-se então que ‘a criança não é um pequeno adulto’. As duas impressões são verdadeiras. Do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade apresenta-se neste último caso sob a forma de uma pergunta ou de um problema). Em todos os níveis, a inteligência procura compreender, explicar, etc; só que se as funções do interesse, da explicação etc. são comuns a todos os estágios, isto é, ‘invariáveis’ como funções, não é menos verdade – que ‘os interesses’ (em oposição ao interesse) variam, consideravelmente, de um nível mental a outro, e que as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual. Ao lado das funções – constantes, é preciso distinguir as estruturas variáveis, e é precisamente a análise dessas estruturas progressivas ou formas sucessivas de equilíbrio que marca as diferenças ou posições de um nível da conduta para outro, desde os comportamentos elementares do lactente até à adolescência. (PIAGET, 1987, p. 12-13).

A percepção a respeito da citação é de que, para Piaget, existem etapas de aprendizagem e sempre há aprendizado no humano, mesmo que ele esteja em níveis diferentes; o processo de assimilação de novos conhecimentos é ininterrupto. Piaget foi importante para compreender a Psicologia do Desenvolvimento da criança, mas também do humano como ser aprendiz.

Em Vygotsky (1896-1934), é possível observar uma compreensão sócio-histórica da aprendizagem em crianças. Para o autor (2006; 2007), o desenvolvimento é um processo evolutivo no qual as funções psicológicas superiores originam-se nas relações entre indivíduos humanos. Tais funções se desenvolvem ao longo de internalizações de formas culturais propiciadas pela interação social. O “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Além desse conceito basilar, o autor cria a concepção de Zona

de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴⁵ (VYGOTSKY, 2007, p. 97). São nas relações sociais e culturais que o aprendizado pode desvelar-se em conhecimentos adquiridos. Divergindo de Piaget, o autor defende que a cronologia de desenvolvimento é fator importante, porém não determinante do aprendizado. Ele critica a abordagem de Piaget,

[...] uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou maturação é visto como pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. (VYGOTSKY, 2007, p. 89).

Por fim, conclui em suas reflexões sobre o aprendizado e o desenvolvimento da criança:

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKY, 2007, p. 104).

Apesar das diferenças marcantes, Piaget e Vygotsky foram essenciais para a compreensão dos aspectos cognitivos e psicológicos da criança. Consoante a essas perspectivas, Henri Wallon (1879-1962) traz a questão do afeto na educação. Em seu livro *A evolução psicológica da criança* (2017, p. 30), defende a importância da afetividade, do brincar, da socialização e ainda destaca a não existência de preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas a ação recíproca entre os dois processos no desenvolvimento infantil (DANTAS, 1992). Wallon (2017) foi um importante defensor da criança como gênero autônomo necessitado de cuidados particulares no ato de crescer.

Outro importante ponto histórico que não deve ser esquecido é o advento da Escola Nova. Foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que entendeu esse movimento como uma necessidade social. Dewey revolucionou ao pensar a democracia e a liberdade como valores essenciais para a educação, ao estimular a capacidade de pensar dos alunos, unindo teoria e prática e problematizando suas questões. Isto é, valorizando as qualidades pessoais de cada indivíduo no fazer da educação. A vivência da atividade educativa passa a ser um ponto significativo na educação das escolas, que era baseada na troca mútua

⁴⁵ Zona de Desenvolvimento Proximal: é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 2007).

entre educador e educando. Essa nova forma de observar a interação educativa influenciou vários ramos da educação. No Brasil, Dewey inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira.

Os tempos modernos trouxeram muitos outros pensadores, como Paulo Freire, Howard Gardner, Antônio Nóvoa, José Pacheco, entre outros; e escolas contemporâneas, como a Escola da Ponte, em Portugal, e a Reggio Emilia, na Itália. Eles se deparam com a realidade de um mundo globalizado, de viver o tempo e o espaço de uma forma diferente do passado, devido ao advento da internet, que insere a tecnologia como um caminho desafiador do ensino / aprendizagem. A criança da era contemporânea tem significativo espaço na formação de si mesma. A família mudou, a escola se remodelou, a sociedade se recriou e novas relações sociais se constituíram. O mundo moderno é um desafio para a educação, mas o que esse breve relato objetiva é demonstrar os sujeitos como frutos de um caminho longamente construído por vários personagens importantes. De fato, não é possível reescrever em poucas folhas a história da educação e da Psicologia. Entretanto, procurei pontuar seus momentos significativos na história para entender o contemporâneo, a criança e a educação. Afinal, a base que sustentou por muito tempo a infância não foi a Sociologia da Infância nem mesmo a Antropologia das Crianças, conhecimentos que buscam compreender a condição social da criança e suas intersecções relacionais entre adultos ou mesmo entre outras crianças. Nossa educação ainda é fortemente observada pelo modelo etapista da Psicologia, fazendo com que nossa didática se estabeleça numa universalização do sujeito criança-aluno biológico, esquecendo do seu social e das suas distintas formas de desenvolver o conhecimento. Sigo em acordo a Barbosa (2014):

Reivindica-se, portanto, que os psicólogos ocupados com a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e os pedagogos dedicados à educação institucional das crianças sejam vistos como os fundadores do campo dos *Estudos da Infância e das Crianças*, pois foram eles que criaram espaços para a investigação sobre as crianças e contribuíram ativamente para a formulação de uma concepção de infância em suas nascentes disciplinas científicas e práticas educacionais. Talvez a armadilha dessa “pré-história” dos *Novos Estudos da Infância e da Criança* foi a busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX. (BARBOSA, 2014, p. 648, grifos no original).

Não quero, com isso, negar a natureza biológica do sujeito criança e suas características intrínsecas. Nesta tese, segui mais inclinado pelos passos da Sociologia do que dos da Psicologia, mais próximo a Vygotsky (social/cultural) do que de Piaget (natureza/biologia), compreendendo que a imaturidade da criança é um fator biológico, mas a forma como lidamos

com essa condição temporal da criança é uma questão cultural (JAMES; PROUT, 1997; 2003). Portanto, sigo com a intenção de entender a criança em uma multiplicidade de olhares e, nesses passos, procuro estudar o fenômeno “música infantil” e seus significados.

2.3 Da filosofia da infância

Após demonstrar as infâncias a partir de diversos pontos de vista, por meio da história de algumas poucas sociedades, e redigir um breve relato sobre a evolução da pedagogia e da psicologia e suas colaborações para o olhar contemporâneo que se tem da criança e da infância, apoio-me, nesta seção, na importante presença do pensamento filosófico a respeito da infância e da criança. Conforme mencionado, a ideia de infância foi, por muitos anos, entendida pela modernidade como algo natural. Nos últimos três séculos, a revolução das ciências sociais, a família, a igreja, entre outros, contribuíram para a formação da infância moderna. A infância não tangencia a existência, ela está no início do humano como uma experiência a ser vivenciada, obrigatoriamente, pois ela nos habita. O que esta seção acrescenta é a possibilidade de observar a infância além de um tempo único, além da cronologia linear da passagem temporal: notar a infância em uma temporalidade múltipla e não mensurável. Para tanto, é preciso despir-se das bases temporais da História e da Psicologia, que privilegiaram, por muito tempo, as sucessões cronológicas da evolução do homem biológico. Analisarei junto à Filosofia, esta que nasce infância por sua incerteza e sua eterna busca de nunca saber sempre certo; desse modo, espelha a ação da criança, que sempre quer saber e sempre desafia seu próprio saber.

A infância aqui se apresenta como uma condição da experiência, um estado de ser constante não cronológico, que pode ou não atravessar os adultos. Autores como Sócrates, Heráclito (1993), Walter Benjamin (1984), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), Walter Kohan (2005; 2010; 2015⁴⁶), Giorgio Agamben (2005) e Renato Nogueira (2017; 2019) foram propícios para evidenciar os passos da Filosofia da Infância como uma das bases dos Estudos da Infância.⁴⁷

A ideia da infância como condição da experiência humana foi evidenciada de formas diversas. O devir-criança, segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 63), é um movimento de partículas que pode formar o homem, mulheres, crianças ou animais. “Não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI,

⁴⁶ Em sua publicação de 2015, Kohan acrescenta a visão do filósofo francês Jean-François Lyotard sobre a infância.

⁴⁷ Devo também apontar a contribuição de Matthew Lipman, idealizador do ensino de filosofia para crianças.

1997, p. 69). No conceito devir-criança, “uma” criança persiste no adulto enquanto virtualidade e enquanto condição de divergência e diferenciação da cognição. Busca-se entender o outro enquanto fecundo, desafiador ou mesmo indagador na relação com a vida, uma infância que acrescenta no adulto uma dimensão inventiva e transformadora da relação com seus mundos. A infância não é ser apenas uma etapa ou mesmo uma fase numerável ou quantificável da vida humana. Para Deleuze e Guattari, pensar a infância é pensar mais como rizoma do que como árvore. Os autores ponderam a infância como um exercício de pensamento rizomático que se move e se abre, adentra em todas as direções. “A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 36).

Portanto, ao que parece, liberando-se infância e criança das concepções sócio-históricas e das concepções médico-psicopedagógica-econômica-etc., que fazem delas transcendentais históricos, se poderia liberar infância e criança da condição de pontos (como origem ou chegada). Isso permitiria reposicioná-las de forma avessa às coordenadas horizontais e verticais típicas dos sistemas pontuais (ou de arborescências). Se poderia, então, “liberar a diagonal”, do mesmo modo que “não há músico nem pintor que não tenham essa intenção” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 99), ou seja, pensá-las a partir de agenciamentos multilineares e diagonais. (ALMEIDA; SAMPAIO, 2021, p. 44).

Outro autor que, a seu modo, também evidenciou a infância como uma potência da existência é Walter Benjamin. O filósofo contribuiu para a construção de um olhar diferenciado para a criança e para a infância a partir da experiência de seus fazeres com o brincar. Benjamin não vê a criança de forma romantizada, mas sim como um ser envolvido pelas questões culturais, sociais e históricas do seu tempo, cujo brincar é característica fundamental para formalizar sua existência e caracterizar sua forma de lidar com as coisas. Brincando, a criança repete, repetindo ela reinventa, reconstrói em eterno retorno da experiência (BENJAMIN, 1984). Agamben (2005) aprimora a noção de infância quando reconstrói o termo infante (o que não fala) e a experiência. A experiência não pode ser medida somente pela palavra, mas pelo que se ainda apreende ao falar, aquele que está no gerúndio, apreendendo e aprendendo. A experiência do adulto, que está fechada a verdades irrefutáveis e estáveis, diferencia-se da experiência da criança, que é inventiva, sensorial e flexível (AGAMBEN, 2005).

Prosseguindo nesse raciocínio, apoio-me na leitura do professor e filósofo Walter Kohan⁴⁸ acerca das infâncias e da filosofia. Influenciado pela interpretação de Kohan (2015), inicio pelo pensamento secular de Sócrates, considerando-o um infante no ato de ser filósofo.

⁴⁸ É professor de Filosofia da Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Ele também é pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas Filho.

Uma infância como modo de vida. Sendo um questionador, há no sujeito um modo criança de enxergar o conhecimento, daí a maiêutica socrática.⁴⁹ Entretanto, antes de analisá-lo, é preciso conhecer uma de suas célebres histórias.⁵⁰ Essa apresentação que farei a respeito de Sócrates será discorrida por meio dos textos de Kohan (2015).

Na cidade de Delfos, havia um oráculo que abrigava sacerdotes e sacerdotisas. Além disso, havia uma Pítia.⁵¹ Foi à Pítia que Querofonte perguntou se existia alguém mais sábio do que Sócrates. A Pítia respondeu não haver ninguém mais sábio do que ele. Ao tomar conhecimento desse oráculo, Sócrates, primeiro, não quis acreditar, pois não se achava sábio, mas não poderia duvidar da veracidade do oráculo. Não era permitido Deuses mentirem. Sendo o oráculo um enigma a ser esclarecido, Sócrates vai ao encontro de um político que tem reputação de ser considerado sábio. Ao conversar com ele, sem demora, o filósofo constata que esse homem acreditava que era sábio, quando de fato não era. Para Sócrates, esse homem sofre de uma dupla ignorância: como ele imagina saber o que não sabe, ele não sabe, na verdade, que é ignorante. Após interrogar o político, Sócrates questiona poetas e entende que eles dizem verdades que eles próprios são incapazes de explicar. Sofrem do mesmo mal, acreditam saber quando não sabem. Por último, Sócrates vai ao artesão e aos técnicos; compreende que esses sofrem do mesmo não-saber, ao pensar que sabem quando não sabem que não sabem. Sócrates entende, então, o julgamento da Pítia. Sócrates é o mais sábio na medida em que, à diferença dos outros homens que se imaginam os donos de um saber, do qual estão na verdade desprovidos, não atribui a si um saber que não possui. Sócrates se declara um ignorante, um menino no ato de interrogar e investigar (DORION, 2004).

É de uma das paredes desse mesmo templo de Apolo, em Delfos, que Sócrates adota para suas reflexões a frase *γνῶθι σεαυτόν* (conhece-te a ti mesmo). Conhecer a si mesmo é o coração no processo da maiêutica elaborado por Sócrates. Disse Sócrates a Fedro: “empreendo a investigação não de tais coisas, mas de mim mesmo, com intuito de descobrir se sou um monstro mais complicado e brutal que Tífon, ou um animal mais dócil e mais simples” (PLATÃO, 2015, p. 36, fragmento 230a). Com esse conhecimento, Sócrates entende que tem a função de difundir o “que não sabia” para jovens e velhos.

⁴⁹ A maiêutica socrática tem como significado “dar à luz”, “dar parto”, “parir” o conhecimento. Algumas fontes esclarecem que o termo surge da experiência de Sócrates ao ter sua mãe como parteira ateniense. Pressupõe que “a verdade está latente em todo ser humano, sendo ela gerida através de interrogações e o autoconhecimento”.

⁵⁰ Sócrates não deixou nada escrito. Sabe-se de suas reflexões por meio de seus discípulos Xenofonte e Platão e do escritor de comédias áticas Aristófanes. Também há testemunhos indiretos de Aristóteles, nascido quinze anos após a sua morte, aluno de Platão. Os escritos de Platão, na *Apologia de Sócrates*, contam a história acima narrada.

⁵¹ Pítia era a Suprema Sacerdotisa, porta-voz do Deus-Sol, Apolo, que transmitia as vontades de seu pai, Zeus. Para responder as perguntas feitas pelos homens, Pítia exalava um gás e entrava em estado de transe como uma médium.

Ora, à minha função de parteiro (*maieuseôs*) pertencem todas as outras coisas que pertencem às parteiras, mas delas difere pelo fato de eu partejar homens e não mulheres, e também pelo fato de eu cuidar de suas almas que estão na iminência de dar à luz, mas não de seus corpos. E isto é o mais importante da nossa profissão: ser capaz de provar, por todos os meios, se o pensamento dos jovens dá origem ao imaginário, isto é, ao falso, ou ao fruto de uma concepção, isto é, ao verdadeiro. No entanto, tenho pelo menos este atributo que é próprio às parteiras: sou impróprio à concepção de um saber, e o que muitos já me censuraram, a saber, que questiono os outros, mas que a mim mesmo não respondo nada de nada, porque não é em mim nada de sábio, o que eles me censuram é um fato verdadeiro. E a causa deste fato é esta: fazer partos, a isso o deus me dá força, mas ele me retém de gerar.⁵² (DORION, 2004, p. 54).

São nessas características da forma de viver socrática, segundo Kohan (2015), que se reconhece a infância na Filosofia, no seu sentido investigativo de ver o mundo. Por exemplo, a maiêutica socrática já pressupunha uma infância, a questão como gestora. A ideia de que o saber se dá como um parto já nos apresenta uma forma de infantilizar o mundo, aprender, experienciar, gestar pela curiosidade e pela investigação com o outro. Kohan (2015) indica que Sócrates, ao ter contato com a Pítia, na busca incessante pela verdade por meio da interrogação, compreende a não contrariedade da ignorância e da sabedoria. Portanto, Sócrates:

[e]ncontra um sentido no que parecia impossível: a ignorância e a sabedoria não são contrárias. No mundo adulto dos sábios, a ignorância é um vazio, uma falta, um defeito (*ignorantia*), e a sabedoria o seu contrário, uma presença, uma plenitude, uma virtude. Os que se apresentam como sábios se apresentam cheios, mas de fato estão vazios. No mundo infantil da filosofia, reside outra forma de vazio: a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe; quem sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe o saber que pode permitir criar saber. (KOHAN, 2015, p. 219).

Para Kohan, o gesto de Sócrates demonstra que o nascimento da Filosofia se dá como a infância. Na interrogação e na certeza de não saber sempre certo. “Sócrates tem razão, mas também não tem razão” (KOHAN, 2015, p. 219). O interessante nessa possibilidade de ver a infância em Sócrates é que, sendo um infante, caça sua mais nobre busca: conhecer-se.

Sócrates, como vemos, afirma uma figura infantil no pensamento. É um filósofo infantil, um amigo da infância. Ele inventa um modo infantil de habitar a filosofia como forma de vida, como estilo de viver perguntando, questionando, incomodando, falando uma língua estranha, estrangeira, inabitável... Vive a filosofia e vive a infância... (KOHAN, 2015, p. 222).

Kohan (2003, p. 19), embasado em Heráclito, elabora a conceituação da infância a partir do tempo. Alega duas infâncias: a cronológica, de progressão sequencial, e a que habita as temporalidades, a infância como experiência, tanto na criança, como no adulto. A linguagem

⁵² O texto acima é retirado de *Teeteto* 150 b-d.

do grego antigo permite que alcemos um outro olhar para a infância, pois o tempo era pensado além da horizontalidade colhida na contemporaneidade. São estes os tempos: *Kairós*, *Chrónos* e *Aión*. *Kairós* é o Deus do tempo oportuno, significa momento crítico, proporção. Na concepção clássica do tempo, o instante, a qualidade do tempo do instante. O segundo é o tempo *Chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo; é a ideia de tempo que rege os nossos tempos, uma linha tramada por períodos dependentes que se esgotam como sucessão de causa e efeito. “O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (KOHAN, 2004). *Aión* é a intensidade do tempo e da vida humana, não divisível, indeterminado, sem início nem fim: um tempo ilimitado. Enquanto *Chrónos* é quantitativo, *Aión* é qualitativo, é força e poder, alegria e tristeza (KENNEDY; KOHAN, 2020). “O tempo (*Aión*) é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras, vigência da criança” (LEÃO, 1991, p. 73). Dita Jardim (2020):

As relações de tempo na Grécia se misturavam, o tempo krônico é o tempo medido. O kairótico não pode ser medido, pois tem um traço de instante. O tempo aiônico é o tempo que vivemos, sobretudo da instauração da nossa temporalidade capturada por uma temporalidade outra. Digamos: eu estou num concerto, se olho para o relógio, a obra se desfaz, posto que a temporalidade deve estar capturada pela ação que ali se desenvolve. Ele é um tempo vivido, não é um tempo psicológico nem da psiquê. Ele não é um não tempo, ao contrário, de todas as modalidades, o tempo aiônico é mais concreto. É o tempo que nos coloca dentro de uma outra temporalidade. (JARDIM, 2020, n. p.).⁵³

O tempo aiônico não é a ideia da criança faltante, não falante,⁵⁴ ou incompleta como uma oposição à adultez. É a infância como uma marca de possibilidade da existência, o despertar frente ao dormir. O tempo *Aión* pode ser percebido ao observar a intensidade de como as crianças envolvem-se em seus fazeres, uma profundidade que não se dá na sucessão, mas no momento. Também não se trata de ser um adulto infantilizado ou mesmo retornar à infância cronológica. Trata-se da infância enquanto existência.

Heráclito queria marcar que há distintos modos de enfrentar (jogar) essas oposições e que ele aposta em um modo que reveste algum caráter infantil de enfrentá-las, um modo inspirado em notas próprias da infância, como a espontaneidade, a ingenuidade, a imoralidade (no sentido de estar mais aquém, ou mais além, abarcando o bem e o mal, o justo e o injusto, o belo e o não-belo, como diz o (fr.102).⁵⁵ Talvez porque o modo de ser criança, diferentemente do modo de ser adulto, vive o não-vivível, pensa

⁵³ Anotações de pesquisa. Fala anotada na avaliação de Ensaio II deste trabalho. Relato que o professor Dr. Antonio Jardim relata a existência de um quarto tempo grego, o *horas*. O tempo *horas* é o tempo da natureza, o tempo do plantio e da colheita, regido pelas estações.

⁵⁴ Etimologicamente, a palavra "infância" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo.

⁵⁵ O autor cita os fragmentos do livro.

o não-pensável, espera o inesperável. Este modo de pensar a criança é uma metáfora de um tempo sem a continuidade do passado, presente e futuro. É uma criança sem idade, sempre presente, enquanto devir de uma vida possível. (KOHAN, 2005, p. 148).

Assim, para Kohan, a infância é uma condição na qual o humano entende-se habitante permanente, mesmo que velada, em silêncio, às vezes perceptível, às vezes imperceptível. Outro filósofo que contribui para a reflexão na Filosofia da Infância é Nogueira (2019; 2020).⁵⁶ Para o pensador, a infância pode ser observada em três perspectivas – biopsicossocial e jurídica, filosófica e geracional –, constituídas a partir de seus estudos em afroperspectiva.

A infância como “noção” é observada pelas relações que a biologia e o direito constroem acerca desse universo. Por exemplo, a UNICEF entende que a infância acolhe a faixa etária entre 0 e 12 anos, porém outros países, pautados por suas leis, podem entender a infância a partir de outras formulações numéricas. As sociedades de medicina pediátrica pelo mundo podem variar, conforme seus diversos entendimentos do crescimento biofísico. Estar na infância pode estar vinculado a fatores psicossociais também, como, por exemplo, estar na infância até o casamento ou estar na infância até sair da casa de seus pais. A infância no “campo filosófico” é entendida como um modo de habitar a experiência; a infância como experiência, como sentido de mundo, uma maneira de interpelar a realidade. Por fim, a infância como “categoria” geracional, observada a partir dos caminhos da Sociologia da Infância, é notada por um ponto de vista de classe ou grupo.

Em Nogueira, a infância nos convida a reinventar o mundo e vê-lo de outra forma. Não se fala em infantilizar a experiência do adulto; trata-se, ao contrário, de um modo diferente de habitar a *adultidade*.⁵⁷ Escutar a criança que existe em nós, sendo ela uma potência que promove a mais-valia de vida. A criança possui essa potência inspiradora, sendo criadora e criatura, capaz de ajudar o adulto a olhar de outro modo as coisas do mundo. Uma forma de estar em sociedade, sabendo que há limites para as certezas e que há caminhos para as respostas, além de uma presunção inabalável. Estar sempre aprendendo, livre para saber mais: curioso, inventivo e brincante. Ao analisar literaturas religiosas como a judaico-cristã, Nogueira (2018) pondera:

A mensagem é direta, a alternativa Suprema aos desafios humanos só pode ser resolvida quando todas as pessoas forem crianças. Nós interpretamos que o sentido de criança seja vinculado a uma condição explicitamente tomada como superior. A infância entendida como um estado de criança, indica o seguinte: um mundo melhor

⁵⁶ Parágrafo construído a partir da fala realizada no Seminário Círculo da Infância no Instituto TEAR no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2Namfxv328&t=839s>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

⁵⁷ Palavra utilizada pelo autor que significa a perda de encarar as coisas pela infância. O termo está inserido na literatura de Renato Nogueira, sendo o termo criado por uma menina.

só é possível formado por crianças. Porque ser criança significa ser uma pessoa investida da capacidade de estar aprendendo. Criança aqui não significa apenas literalmente indivíduos de 0 a 12 anos - considerando a normalidade legal brasileira. 'Criança' se aproxima de Infância como conceito filosófico. (NOGUERA, 2018, p. 640, grifo no original).

O mesmo Noguera (2019) é o contador do conto da cultura iorubá onde só as crianças (os gêmeos), brincando, foram capazes de cansar a morte. “A infância é mais poderosa do que a morte” (NOGUERA, 2019, p. 133). A partir de Noguera, a infância é uma potência, um modo forte de estar no mundo, de lidar com as coisas do mundo (NOGUERA, 2019).

Compreendo, a partir dos estudos levantados, que a criança e a infância precisam ser significativamente bem delimitadas na história e na filosofia para pensar a música infantil. Por isso, entendi ser fundamental, desde o início deste trabalho, delimitar “criança(s)” e “infância(s)”, pensar o tema para além do senso comum. Busco, com isso, apoiar-me na ideia de que, apesar de haver uma divisão geracional entre adultos e crianças, há algo que os une enquanto sujeitos no mundo, que é o modo de ser infância em uma existência não cronológica, mas aiônica. Por isso, defendo haver composições musicais para crianças que apresentam uma infância que é aiônica. Essas músicas foram evidenciadas nas grandes mídias de diversas formas, já que as crianças não produziram música para elas mesmas. A infância aiônica pode ser um modo de contribuir para compreender esse evento brincante de interpretar e se fazer no mundo. Além disso, o tempo das crianças é *Aión* (ARAÚJO; COSTA; FROTA, 2021). Esses conceitos serão utilizados nos capítulos seguintes como forma de conceituar a música infantil para refletir as atividades de adultos e crianças.

2.4 A Sociologia da Infância

Em seções anteriores, apresentei a concordância existente entre os teóricos de que Ariès (2006) estabeleceu uma gênese do conceito de infância a partir de seus estudos históricos na década de 1960. Ariès, ao estudar a história no continente europeu, situa que há uma descoberta do sentimento de infância no processo de símbolo enquanto sujeito. Entretanto, a publicação do autor recebeu críticas por desenvolver a gênese do sentimento de infância no processo simbólico de constituição do sujeito moderno a partir de uma visão eurocêntrica. Além disso, descrevi as críticas feitas a ele por ter observado exclusivamente uma infância francesa nobre e burguesa. Sarmiento (2009) corrobora que a obra de Ariès permanece envolta em grande controvérsia. Em todo caso, estabeleceu-se algum consenso em torno da ideia de que se a modernidade não “descobriu uma infância”, pelo menos construiu a infância moderna

(SARMENTO, 2009, p. 8). Nessa fase moderna, o romantismo rousseauiano foi elemento-chave para uma mudança no olhar para com as crianças.

Na presente seção, buscarei apresentar a Sociologia da Infância. De início, é preciso explicitar que observo esse fenômeno pelo olhar inglês de Alan Prout; portanto, dividirei esse conteúdo em três fases para melhor compreensão a partir da leitura de Abramowicz e Oliveira (2010): (1) a criança é um sujeito passivo reconhecido pelos espaços que habita, como a escola e a família; além disso, é observada como elemento de estudo da Psicologia, Pedagogia e Pediatria; (2) surge a “Nova Sociologia da Infância” na segunda metade do Século XX, trazendo a infância para o centro das discussões sociológicas e afirmando que a infância é uma concepção sociocultural. Era o nascimento do Novo Paradigma da Infância, que “surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733); por fim, sendo essa a minha perspectiva, (3) Prout (1997; 2005; 2010), junto com outros autores ingleses como a antropóloga Allison James,⁵⁸ reconsidera a “Nova Sociologia da Infância” afirmando que esta deveria reconhecer a heterogeneidade e o hibridismo de diversos elementos que reconstituem a infância; por exemplo, o autor afirma não ser possível excluir da infância os fatores biológicos e naturais do humano em contrapartida à Sociologia anterior que se estabelecia em afirmar que a infância era apenas um elemento da cultura. Para os autores, é essencial aproximar-se da transdisciplinaridade trazendo à tona um terceiro membro incluído, redefinindo a lógica binária de pensamento que regeu a lógica clássica. Assim, estudar a infância é transgredir as barreiras entre as dicotomias natureza/cultura e biologia/sociedade, aqui compreendidas como conceitos de natureza híbrida.

Até o advento da Sociologia como base dos Estudos da Infância, as crianças eram concebidas como seres passivos, estudadas a partir de distintas áreas, mas como coadjuvantes da vida em sociedade: a medicina cuidava dos aspectos físicos; a psicologia, dos comportamentais e emocionais; e a pedagogia, de questões cognitivas e sociais. Todas essas áreas estavam preocupadas em salvar as crianças de perigos; ainda assim, estabeleceram-se em um modelo de criança/aluno/família como um sujeito universal. Ou seja, as crianças eram vistas como seres necessitantes de cuidados por serem vulneráveis, pré-adultos, dependentes,

⁵⁸ Codiretora do *Centre for the Study of Childhood and Youth (CSCY)*, da Universidade de Sheffield, no Reino Unido, James é professora da mesma universidade sendo uma pesquisadora renomada no campo dos Estudos da Infância. É coautora de duas publicações “clássicas” do campo, *Constructing and reconstructing childhood* (1997), com Alan Prout, livro no qual, pela primeira vez, se formula o novo paradigma da infância, e *Theorizing Childhood* (1998), com Alan Prout e Chris Jenks, no qual teorizam uma visão social da infância a partir da apresentação e da análise de diferentes concepções de criança, de temas da infância contemporânea e de dualismos conceituais presentes nas Ciências Sociais.

passivos, imaturos, ao contrário dos adultos, vistos como ideal a ser atingido (PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO; PINTO, 1997). Também é possível observar reflexões nos escritos de Michel Foucault (1993). Apesar de não ser referência principal deste trabalho, Foucault teceu significativas críticas relativas às instâncias de inculcação de uma disciplina/influência da infância institucional no âmbito da expansão dos processos simbólicos de controle social, assim como de exercício de poder realizados pela família, a escola e o Estado (FOUCAULT, 1993).

Abramowicz e Oliveira (2010) relatam que a construção histórica da área se dá nas primeiras décadas do século XX. William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Bruggess e Kimmball Young começam a estudar a temática, buscando novas perspectivas para as infâncias. Posteriormente, na França, em 1937, Marcel Mauss apresentou em congresso uma comunicação sobre a Sociologia da Infância. Em 1947, Florestan Fernandes, no Brasil, destaca-se por trazer em seus escritos o trabalho sobre as crianças, a infância e a cultura.

É na segunda metade do século XX que a Sociologia da Infância é criada com novas perspectivas, sendo o apoio das perspectivas modernas um dos seus fins: abandonar o conhecimento da criança apenas a partir da escola e da família, objetivando ter um contato direto com elas, seus fazeres, olhares e saberes, como agentes que interferem na estrutura (BARBOSA, 2014).

Prout (2010) indica que, até então, a teoria social moderna nunca tinha dado um espaço significativo à infância. Temporalmente, em 1960, os estudos apoiaram-se na Sociologia Interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Em 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando um olhar relativista e abalando antigos pressupostos. Enfatizou a característica histórica e temporal da infância, dirigiu-se de forma focal à sua construção por meio do discurso. Em 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da Sociologia Estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. O autor aponta que, nas décadas de 1980 e 1990, a Sociologia buscava lidar-se com as complicadas mudanças sociais que abalaram os princípios que balizaram o século XX e as ciências sociais da época.

Esse novo paradigma que propõe a infância como uma construção social com variáveis necessárias de análise social, como classe, gênero e etnia, criou um espaço para a infância no discurso sociológico. Sob olhar da Sociologia da Infância, as crianças passam a ser analisadas a partir de seus próprios mundos, direitos e pontos de vistas, algo antes não visto como

possibilidade. Elas são compreendidas como sujeitos ativos na construção e determinação de suas próprias vidas sociais; são capazes de revelar fazeres próprios entre pares ou com adultos. Afastando-se da ideia do adulto em miniatura e da criança como um sujeito pré-social, “a Sociologia da infância nos seus desenvolvimentos recentes pôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais” (SARMENTO, 2009, p. 24). A partir desse “novo paradigma”, não são apenas a medicina, a psicologia e a pedagogia que fundamentam o lugar da infância, mas também a Sociologia.

Ainda segundo Prout (2010), deve-se ponderar que, a partir da segunda metade do século XX, a teoria social foi obrigada a encontrar novos termos de análise para lidar com as grandes transformações pelas quais a sociedade passava. Seria o momento de uma terceira etapa para os estudos sociais das infâncias, onde o próprio autor busca reconsiderar os estudos do início da segunda metade do século XX, renovando conceitos a partir de novas bases. Nesse momento, Prout (2005) propõe que seria necessária uma abordagem multidisciplinar para observar as crianças; junto a isso, liberta a Sociologia da Infância de dicotomias opostas pela estratégia de integração do terceiro incluído.⁵⁹ As dicotomias (estrutura *versus* ação; local *versus* global; identidade *versus* diferença; continuidade *versus* mudança, entre outras), das quais a Sociologia fazia uso para conceituar os processos sociais, já não facilitavam a refletir a sociedade. Repletas de fenômenos híbridos, mistos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação, fluidos e em rede, a teoria social foi obrigada a encontrar novas formas de analisar o humano e suas relações, posto que os antigos termos e conceitos já não eram capazes de auxiliar a compreensão da vida social contemporânea. Dessa nova acepção de olhar as relações sociais é que surge, através de Prout (2010), sua reconsideração sobre a Sociologia da Infância, balizada pelo princípio de que o “novo” paradigma da infância estava ficando velho demais para a criança. Afinal, a matéria ainda se estabelecia dentro de dicotomias modernas que não respondiam à infância contemporânea no enfrentamento à crescente complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável.

Na próxima seção, serão apresentados alguns teóricos na área e suas contribuições para pensar a(s) criança(s) e a(s) infância(s). É necessário ressaltar que o campo da Sociologia é profícuo e coberto de convergências e contradições, conceitos convexos e ambíguos. Definirei os escritos de Qvortrup (1991), Corsaro (1997), Sarmento (2008) e Prout (2005; 2010) como

⁵⁹ A lógica do Terceiro Incluído é uma lógica que se contrapõe e complementa a lógica clássica das compreensões sobre as coisas e como as nomeamos, sendo fundamental no processamento de fenômenos complexos que pela recomendação cartesiana são fragmentados, o que leva, por falta de relações, à perda de sentido humano. Entre tantas reflexões, farei uso da compreensão do “terceiro incluído” do autor italiano Norberto Bobbio. Bobbio (1996), busca encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina.

principais referências para esta tese, demarcando a fissura apontada em Prout (2010) como elemento basal para a compreensão do fenômeno da infância, posteriormente o da música infantil.

2.4.1 Os pensadores da Sociologia da Infância

Diversos pensadores pesquisaram esta importante área de conhecimento: Qvortrup (1991; 1993), Corsaro (1997; 2011), James e Prout (1990; 1997), James, Jenks e Prout (1998), Prout (1995; 2005; 2010), além de Sarmiento (1997; 2008; 2009; 2019), Sarmiento e Pinto (1997), Brougère (1994; 1998; 2010) e Sirota (2006).⁶⁰ Esses teóricos retratam a criança como ator fundamental e não mais um “vir-a-ser” ou “semi-adulto”, mas sim um sujeito de direitos sociais e partícipe de igual importância nas interações sociais, incorporando saberes, transformando-os, reinterpretando-os de forma ativa (SARMENTO; PINTO, 1997; CORSARO, 2011).

Para Teresa Cristina Rego (2018), há pensamentos convergentes entre todos esses estudiosos. A autora apresenta pontos fundamentais da Sociologia da Infância, aqui resumidos: (1) a infância é uma construção social baseada pela temporalidade de um determinado grupo social, não mais balizada em uma ideia naturalmente universal, mas histórico-social;⁶¹ (2) a infância é componente da sociedade, a sociedade é com a criança; (3) a infância se estrutura em uma das idades da vida; (4) as crianças não são um vir-a-ser, elas são a completude dentro de seus limites; não será, ela é humana; (5) não é sujeito passivo, a criança é produtora e autora dos processos sociais, nos quais, inclusive, interfere; (6) a criança é uma variável na análise sociológica: classe social, gênero, grupo etário e etnia (REGO, 2018). Os Estudos da Infância adotam conceitos e abordagens de disciplinas diversas e a mistura dessas ideias pode acarretar desencontros conceituais, além disso, a Sociologia da Infância vêm buscando ouvir as crianças.

O dinamarquês Qvortrup (1991) é referência nos estudos da Sociologia da Infância e criador, em 1993, das *Nove Teses sobre a “infância como um fenômeno social”*.⁶² Preocupou-se em observar a infância como categoria social geracional, categoria que define uma ocupação da infância no fenômeno social. O autor analisa que os estudos sociais para a infância foram

⁶⁰ Importante observar que a lista é mais vasta do que a colocada neste trabalho.

⁶¹ Esse ponto será refutado por Alan Prout, posto que o autor defenderá a naturalidade da infância.

⁶² *Nine theses about “childhood social phenomenon”* (1993) possui tradução de Maria Letícia Nascimento. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015. Acesso em: 13 mai. 2021.

observados a partir de famílias ou a partir do mundo adulto. Para a mudança dessa característica, Qvortrup defende nove teses para formular novos paradigmas nos Estudos Sociais da Infância, intervindo de forma direta em estudos teóricos e pesquisas de campo. Entre as observações feitas pelo autor, ele pensa ser possível e necessário conectar a infância a forças estruturais maiores, ampliando condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social a partir de seu próprio universo. Qvortrup argumenta que as crianças são parte da sociedade, devendo ser consideradas como uma categoria social. Para ele, a infância foi alocada em posição excludente por conta do foco no desenvolvimento infantil, não sendo reconhecida como fenômeno social. Qvortrup (1993) indica a necessidade de interlocução de distintas áreas de conhecimentos para observar a infância.

Breda e Gomes (2012, p. 505) publicaram uma entrevista realizada com Qvortrup na qual perguntam: “Muitos de seus trabalhos explicitam a ideia da infância como categoria social, assim como são gênero, classe e etnia. O senhor poderia explicar a partir de que parâmetros é feita essa categorização?” O pensador, então, responde:

Antes de qualquer coisa, percebi muito cedo que para ter uma sociologia da infância viável nós precisávamos definir a infância em termos geracionais, deveríamos usar a geração como uma categoria e compará-la com a classe, o gênero, a etnia e a raça. Quero dizer que essas são as categorias estruturais mais notórias que usamos e estamos mais habituados. Considero que é favorável pensar nessas outras categorias, porque estamos familiarizados com elas e as entendemos. Por exemplo, entendemos que a classe social tem uma espécie de permanência, independente dos membros desta categoria. Entendemos que a classe social permanece independente de quem entra ou a deixa. Portanto, essa também é a ideia básica da perspectiva geracional. O que tenho percebido é que essa ideia tem sido de difícil compreensão para muitos. A maioria das pessoas comuns, como, por exemplo, pais, políticos e jornalistas, estão somente interessadas em como as crianças tornam-se adultos. Essa é uma perspectiva psicológica, uma perspectiva pedagógica, uma perspectiva socializadora e assim por diante, que, certamente, são perspectivas legítimas e importantes. Porém, na minha opinião, não são perspectivas sociológicas. (BREDA; GOMES, 2012, p. 505).

Outro importante autor é o português Manuel Jacinto Sarmiento. Segundo Sarmiento (2004), a infância é uma construção sócio-histórica e um conceito dinâmico revelado por um conjunto de representações sociais e de crenças. Por outro lado, as crianças sempre existiram. A isso, acrescenta em seu texto de 1997 que os fatores de heterogeneidade (classe social, etnia, gênero e cultura) não podem ocultar a infância como uma categoria social, já que essa categoria é definida pela idade. Há fatores específicos que a caracteriza como um grupo minoritário, que possui *status* social inferior de exclusão de parte da vida social em relação a um grupo dominante, que é transversal a classe, gênero, etnia e cultura. A distinção conceitual entre a terminologia “infância” e “criança” deve ser melhor entendida como: “infância” é a palavra que

denomina a categoria social que assinala os elementos de homogeneidade de um grupo minoritário; e as crianças são sujeitos que merecem atenção na medida da heterogeneidade, sendo estes sujeitos agentes ativos da sociedade na qual vigoram (SARMENTO; PINTO, 1997).

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 361).

Os mundos culturais da infância se constituem numa relação dialógica entre as culturas produzidas pelos adultos e pelas culturas criadas pelas crianças nas interações com seus pares. Culturas da infância, portanto, são modos de significar e agir sobre o mundo de forma diferente dos adultos. A especificidade das culturas infantis se baseia no uso criativo da linguagem com uma criação vocabular e semântica próprias, uma gramática que deve ser olhada do lugar da diferença em relação ao uso feito pelo adulto, não como *déficit*. "As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem as sociedades nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade" (SARMENTO, 2003, p. 4). A antropóloga Clarice Cohn (2006) defende que as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas de outras formas.

Se consideradas atores sociais de pleno direito, é possível reconhecer a capacidade das crianças em produzir simbolicamente seus mundos e constituir representações e crenças em um sistema organizado, ou seja, em culturas. Para Sarmiento, os estudos sociológicos da infância têm se sustentado em saber que as crianças produzem significações autônomas, que essas "significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas" (SARMENTO, 2004, p. 11). Esses modos de significar o mundo são específicos e genuínos, mesmo que expressem a cultura societal na qual estão inseridas, "mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo" (SARMENTO, 2004, p. 12).

Entre os elementos que podem constituir essa unidade, está o "mundo da fantasia" como um modo de construção de significados, assim como as pesquisas sobre as práticas escolares e os testemunhos históricos que registram artefatos e outros elementos simbólicos construídos e/ou utilizados por crianças em diversas e numerosas civilizações da antiguidade. Avançando essa temática, apesar de compreender que a elaboração de regras das culturas da infância é tarefa teórica/epistemológica em realização, Sarmiento (2002) ensaia descrever quatro eixos estruturadores das culturas da infância: (1) a interatividade – que trata das diversas relações que

a criança estabelece entre pares e adultos, família, escola, parques etc; (2) a ludicidade – brincar não é exclusivo da criança, mas as crianças brincam continuamente e abnegadamente; a cultura lúdica constitui algo central na própria ideia de infância; (3) a fantasia do real – o mundo do faz de conta faz parte de uma visão de mundo específica das crianças, é fundacional do modo de inteligibilidade; (4) a reiteração – o tempo da criança é um tempo não linear, recursivo, sem medida; pelo prazer, repete demasiadamente uma ação que gosta.

Segundo Sarmento e Pinto (1997), investigações antropológicas vêm produzindo um conjunto relevante de trabalhos para pensar uma epistemologia da infância, tendo como pergunta se as crianças produzem um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico e alternativo (diferente) do dos adultos. Admitem os autores que é uma questão por explorar e, como tal, permanece aberta. Entretanto, defendem que pensar as culturas infantis não pode ser uma ação realizada através do vazio social, pois necessita se sustentar na análise de condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (SARMENTO; PINTO, 1997).

Sarmento (2003) salienta que o imaginário infantil vem sendo influenciado por um mercado globalizado de produtos da indústria cultural voltados para a criança em uma ação estereotipada. Percebe-se uma tendência à uniformização dos gostos e hábitos de consumo "que contribuem para a configuração do universo de conhecimentos e de interações quotidianas de crianças de todo o mundo" em um processo de colonização (SARMENTO, 2003, p. 16). A cultura dos adultos constitui-se dos dispositivos culturais criados sob uma lógica de mercado, tais como roupas, brinquedos, filmes, livros, sites e serviços específicos, além da cultura escolar. Porém, a condição para que essas culturas sejam transmitidas é que estejam em sintonia com a receptividade das crianças. O mercado consegue estabelecer uma relação empática com as crianças e criar jogos e brinquedos com alto valor simbólico para elas, distanciando-se do desejo e da potencialidade da própria fruição infantil.

Porém, para Sarmento (2003), contrariamente ao senso comum, as crianças não são passivas e acrílicas. Respondem a essas mensagens de maneira criativa e crítica. Para o autor, só se poderá entender as culturas da infância se a análise for realizada, ao mesmo tempo, sobre o que se oferece como produtos culturais às crianças e o que é gerado por elas nas interações com os pares no processo de recepção.

A definição de infância como uma categoria social (geracional/idade) implica em considerar a criança como um ator social — que interage em sociedade e atribui sentido às suas ações — com características específicas e direitos à participação nas decisões no que concerne à sua vida. Implica também "o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte

das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Essa abordagem explicita o caráter ativo da criança no meio social em que vive. Por isso, declara compreender a diferença entre infância a crianças como uma definição consciente de que as crianças possuem redes de culturas próprias em suas singularidades. Uma etapa, um período da vida, uma categoria social permanente que se relaciona com outras categorias. Culturas da infância são encaradas como uma forma única de ser na existência pertencente a esse grupo geracional. A criança tem processos diferentes dos adultos e modos próprios de inteligibilidade.

A mesma perspectiva é adotada pelo americano Willian Corsaro (2003), que afirma serem as crianças construtoras ativas de seus mundos sociais.

Corsaro aponta que a infância é, na perspectiva das crianças, um período temporário; mas é também uma forma estrutural: é uma categoria ou uma parte da sociedade, assim como classe social e grupos etários, uma estrutura permanente, mesmo que seja membro se renovem e a sua natureza e concepção varia historicamente. (CARVALHO; MÜLLER, 2018, p. 53).

Corsaro (2011)⁶³ traz o conceito de “reprodução interpretativa” para a infância, devido à característica de conservação e continuidade da estrutura social do mundo adulto e a capacidade da criança em intervir no mesmo. O autor explica que o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, mesmo que esses fazeres tenham sido aprendidos da cultura dos adultos. A reprodução da infância não é passiva, mas interpretativa, ou seja, a criança transforma a cultura social que observa ao interagir ativamente com ela. A socialização não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução (CORSARO, 2011). Desse modo, crianças devem ser levadas a sério.

Corsaro foi também um importante difusor de uma metodologia de pesquisa “com” a criança, não a respeito dela. Reconhece que, para pesquisar crianças, é preciso inserir-se em seus mundos de forma respeitosa. Tornar-se membro. Para tanto, criou um método etnográfico adaptado ao universo da criança, onde se deve não só entrar, mas também ser aceito por elas. Sentar-se com elas, brincar com elas, ficar na área de entretenimento e interagir por igual, como um aprendiz curioso. As crianças são estudadas como crianças, entendendo suas rotinas, artefatos, criações, brinquedos, sonhos, imaginário, valores e interesses que acontecem na

⁶³ Recomento a leitura do texto: “Entrevista com Willian Corsaro”, publicado na revista Educação e Sociedade (MÜLLER, 2007, p. 271-278).

interação entre pares⁶⁴ (outras crianças) ou com adultos. Daí surge o que o autor vai chamar de “cultura de pares”. As noções de “reprodução interpretativa” e “cultura de pares” são importantes fundamentos dos estudos do autor, pois é possível reconhecer a competência e a potente interação que há entre crianças. Em seu livro *We’re friends, right? inside kids’ culture*,⁶⁵ observou crianças para desenvolver seu conceito de “cultura de pares” e teve como interesse trazer a voz delas. Relata que passou mais de trinta anos observando-as e, apesar de também ter interagido com os adultos (pais e professores) durante a pesquisa, complementa:

Finalmente, decidi escrever este livro para dar voz às culturas infantis. Aprendi muito com as experiências com meus muitos jovens amigos. Ao longo dos anos, as crianças que estudei me tornaram um pesquisador melhor e, mais importante, uma pessoa melhor. (CORSARO, 2003 p. xi, tradução minha).⁶⁶

Tendo esses autores definidos como referenciais teóricos, (1) por serem adeptos à criança como uma categoria geracional; (2) e às crianças como formadoras de seus próprios mundos, compreendo ser necessário fechar essa seção com o olhar de Alan Prout. James e Prout (1990) vêm buscando reconsiderar os passos que apareceram no advento do que vão chamar de “Nova Sociologia da Infância”. Compreendem os autores que a infância, ao mesmo passo que produz, também é produzida. Seis proposições compõem o livro de James e Prout (1990):

- 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.
- 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (“in their own right”) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inqueritos.
- 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da

⁶⁴ Pares são entendidos como outros sujeitos que interagem com a criança; o termo está diretamente relacionado à interação com outras crianças, não necessariamente da mesma faixa etária.

⁶⁵ Tradução: *Nós somos amigos, certo? – por dentro da cultura da criança.*

⁶⁶ No original: “Finally, I decided to write this book to give voice to kids’ cultures. I have learned a great deal from experiences with my many young friends. Over the years the kids I studied have made me a better researcher and, more importantly, a better person” (CORSARO, 2003, p. xi).

sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na Sociedade. (PROUT; JAMES, 1990, p. 8-9).

Os autores, no esboço desse novo paradigma, afirmam a necessidade de olhar a infância como um desafio do ponto de vista teórico e empírico. Esforçam-se também por romper com a visão da infância como uma realidade biológica já dada ou mesmo como um período da vida para a adultez. Compreendem que a imaturidade das crianças é um fato biológico, porém a forma como a imaturidade é compreendida e significada pelos sujeitos em sociedade é um fenômeno cultural, portanto divergente no tempo e no espaço. Colocam em questão o conceito de desenvolvimento, que dominou a forma de observar a criança, e refutam o entendimento da criança passiva e incompleta, distanciando-se de uma abordagem desenvolvimentista do crescimento natural em direção à racionalidade do adulto, à chegada de um suposto percurso humano. Também se preocupam em discutir a socialização para além da forma com que os adultos interagem. Por esses caminhos, inclui-se na discussão a forma como as crianças participam dos seus próprios processos de socialização, desfazendo-se de um olhar indireto de como o adulto observa a socialização entre as crianças.

Todas essas colaborações são importantes e necessárias para o entendimento do campo. Neste trabalho, procuro me deter em dar maior expressão aos trabalhos realizados pelo sociólogo Alan Prout. Junto a autores como Allison James, Chris Jenks e J. Hockey, desenvolveu uma pesquisa crítica aos *new social studies of childhood* (novos estudos sociais da infância). Os novos estudos, como apresentados acima, contrastaram com a antiga ideia das crianças como sujeitos passivos, completos e instintivos; seu conjunto de textos se concentrou na tentativa de conceber a infância como uma construção social, rompendo com qualquer explicação de natureza biológica. Em oposição a esse feito, que em alguns casos ainda perdura, Prout (2005) entende ser necessário incorporar diferentes campos de conhecimento, pois a infância, apesar de ser social, nunca foi somente social.

Prout (2005) se aproxima dos escritos de Levy Vygotsky ao fazer uma revisão crítica dos novos estudos sociais da infância. O autor aponta que Vygotsky enfatizou em seus estudos a vida social e cultural no desenvolvimento da criança, integrando as dimensões biológicas e sociais no estudo de desenvolvimento, afinal todo fenômeno tem uma história e essa história é marcada por mudanças qualitativas e quantitativas. Assim, Vygotsky buscou ultrapassar o dualismo dos fatores biológicos e sociais através da noção de ação mediada, entendendo que a criança internaliza os significados da cultura através da participação em atividades comuns com outras pessoas. Ou seja, o pensamento está na interação com a atividade mediada e não no indivíduo isolado. Desse modo, a cognição não deve ser separada das condições de práticas

culturais nas quais as crianças se desenvolvem. Ainda em 2005, o autor perspectiva que a criança deveria ser observada em uma análise interdisciplinar, buscando dar um passo à frente a fatores apenas sociológicos, como na primeira fase da Nova Sociologia da Infância. Põe em debate as diferentes ciências, inclusive as biológicas e naturais, sobretudo a primeira fase da Sociologia da Infância que negava qualquer condição não social, excluindo a composição e a interlocução com outros campos de conhecimento.

Prout (2010) reconhece a complexidade que é tratar do tema infância, devido a seu caráter híbrido e sua heterogeneidade da vida social. O autor sugere que a construção de um lugar para a infância na primeira fase da Sociologia da Infância se deu em termos que reproduzem as dicotomias da Sociologia Moderna: por exemplo, estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir.⁶⁷ Prout dialoga com o pensamento de Norberto Bobbio (1996) que propõe a reflexão do “terceiro incluído” na medida em que se reconhece a complexidade de lidar com a infância como tema de estudo. Ao pensar assim, o autor emerge uma infinidade de novos fenômenos, incluindo distinções e dicotomias, sem exclusão dos polos, mas com o entendimento de um terceiro, isto é: a heterogeneidade dos dois a fim de superar o dualismo.

Essas ideias deveriam ter como foco o terceiro excluído e nos ajudar a incluí-lo. Em outras palavras, não deveriam de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada. Não estou advogando aqui um obsoleto “caminho do meio”. A abordagem que tenho em mente é similar à do autor italiano Norberto Bobbio, quando se refere ao “terceiro incluído”: “ele tenta encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina [...] eles deixam de ser duas totalidades mutuamente exclusivas, como as duas faces da mesma moeda, que não podem ser vistas ao mesmo tempo” (BOBBIO, 1996, p. 7 *apud* PROUT, 2010, p. 739).⁶⁸

Tendo essa fala de Bobbio (1996) para com a ideia de terceiro incluído, acrescento que a lógica do terceiro incluído é também ditada pela transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu⁶⁹ (1999).⁷⁰ Com isso, pretendo elucidar melhor o tema. Por que incluído? Porque na lógica tradicional as ideias são binárias, constituídas a partir de dois e apenas dois valores de verdade, não possuindo entre elas uma terceira (ou mais) possibilidade de abordagem, como exemplos: luz ou escuridão, mal ou bem, homem ou mulher, criança ou adulto, verdadeiro ou falso, quente ou frio, ensino ou aprendizagem, natureza ou cultura, direita ou esquerda política, entre outros.

⁶⁷ O conceito de “devir” utilizado por Prout (2005; 2010) é retirado de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997).

⁶⁸ Prout (2005) também pondera pensar através dos conceitos de “ator-rede” de Latour (1993) e da noção de rizoma encontrada em Deleuze e Guattari (2000).

⁶⁹ Basarab Nicolescu é físico teórico honorário do Centre National de la Recherche Scientifique.

⁷⁰ É também necessário salientar que além do autor, é possível observar o pensamento de múltiplas representações da realidade através dos Escritos da Complexidade de Edgar Morin.

Essa tem sido a forma com que a consciência secular identifica as coisas da realidade (esse modelo inicial se deve a Aristóteles). Essa estrutura torna-se rígida ao passo que a realidade se mostra múltipla, para além da lógica clássica, o convite da lógica do terceiro incluído é ir além da estrutura binária de opostos. Na dicotomia cartesiana, que se tornou dominante, os fenômenos são fragmentados, o que leva, por falta de relações, à perda de sentido humano para compreender ou mesmo descrever a realidade. As descobertas da física quântica do início do século XX revelaram que os fenômenos apresentam comportamentos que não correspondem à lógica clássica, uma vez que, em dimensões muito pequenas (microfísica - interior do átomo), os opostos se complementam. Ao admitir a interação entre os opostos, a lógica do terceiro incluído interpõe conhecimentos concebidos entre os saberes e que se projetam além dos saberes constituídos (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, 2009).

A diferença entre tais lógicas está no terceiro axioma. O primeiro significa que uma coisa “é” o que ela “é” (identidade). O segundo quer dizer que o que “é” não pode ser “não-é” (não contradição). E o terceiro axioma da lógica clássica não admite a interação entre os opostos (não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A); enquanto que a lógica do Terceiro Incluído admite (existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A). (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, p. 5, 2009).

A defesa da interdisciplinaridade se conecta à necessária postura de compreender que a infância é um fenômeno complexo e ter um olhar híbrido é essencial para ponderar as simultâneas características observadas na infância enquanto experiência de todos os sujeitos. Pensar as infâncias para além das dicotomias como criança/adulto, cultura/biologia, estrutura/ação, indivíduo/grupo geracional, parece ser um produtivo passo para o futuro da Sociologia da Infância. Diz Prout (2010):

Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão a priori de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável. Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. (...) Redes cada vez mais extensas de elementos heterogêneos seguem o curso de vida em combinações que são empiricamente variadas, mas que, em princípio, não requerem tipos diferentes de análise. Assim, não é necessário separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies de ser diferentes. Em vez disso, a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos. (PROUT, 2010, p. 740).

Reconheço que as dicotomias e o hibridismo mencionado por Prout (2005; 2010)⁷¹ parecem-me propícios para observar o fenômeno “música infantil” pelas suas características diversas, pelo enfrentamento que existe entre as várias propriedades que esta possui e pela inclusão de um terceiro elemento para além das ambivalências modernas que esse fenômeno transborda. Prout (2010), ao dialogar sobre as dicotomias que considera imprescindíveis para pensar a modernidade e a infância, cita também o trabalho do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (1999). Para Bauman, o projeto básico de modernidade era a busca da ordem, da pureza e a determinação de excluir a ambivalência: “O horror à mistura reflete a obsessão pela separação (...). A referência central tanto do intelecto moderno quanto da prática moderna é a oposição – mais precisamente, a dicotomia” (BAUMAN, 1999, p. 14).

Portanto, ao finalizar a seção de Sociologia da Infância, sinalizo: (1) a diversidade de posições acerca do tema da infância e da criança no campo da Sociologia; (2) a complexidade de lidar com o sujeito criança e representá-lo na sociedade moderna devido à necessidade de ser representado por estudos multidisciplinares e interdisciplinares; (3) a necessidade de observar a infância, no singular, como um campo com dicotomias não necessariamente opostas, mas colaboradoras. Além disso, reconheço o campo da Sociologia da Infância como importante referencial teórico para colocar a criança no centro das discussões, inclusive ao observar seus fazeres, suas escolhas nas redes sociais e plataformas de música, suas composições e interpretações musicais, seus modos próprios de ser no mundo com a música.

⁷¹ Prout (2010) coloca-se no mesmo terreno do rizoma de Deleuze e Guattari, no qual biologia e sociedade estão na mesma rede não exatamente convexa.

3 A MÚSICA E A CRIANÇA NA HISTÓRIA DO OCIDENTE

*Superfantástico, amigo
Que bom estar contigo no nosso balão
Vamos voar novamente
Cantar alegremente mais uma canção
Tantas crianças já sabem
Que todas elas cabem no nosso balão
Até quem tem mais idade
Mas tem felicidade no seu coração*

Difelisatti / Edgard Poças / Ignacio Ballesteros

Este capítulo tem o objetivo de descrever, por meio de estudo bibliográfico, os caminhos pelos quais a relação entre crianças e música foi representada por adultos e como dessas relações surgem os repertórios denominados como infantis. Busco compreender a gênese de repertórios musicais pensados para crianças e também apontar onde se observa, na história, a representação da ação entre adultos e crianças nas relações “para/com/da/desde”. Tal formato, mesmo que em contorno condensado dos fatos, procura identificar indícios de como a história dessa relação marca o que se denominou como música infantil nos dias atuais, repertórios existentes como possibilidades de trabalho para um professor ao tratar do ensino de crianças ou para promoções culturais para esse público. Pensar nessas histórias significa refletir para além do que é dado de forma pronta pela mídia, para além de costumes vigentes e não refutados.

São abordadas modalidades como: as canções de ninar; as músicas aprendidas em monastérios cantadas por meninos cantores; as músicas utilizadas por professoras unidocentes (normalistas ou pedagogas) que foram instituídas pelo advento das escolas normais e as escolas de primeira infância (repertório tradicional da infância); as músicas como hinos pátrios e as que foram intituladas como músicas folclóricas infantis; o repertório voltado especificamente para o ensino da música (a chamada iniciação musical); e o repertório criado pela indústria cultural, assim como os CDs do chamado Efeito Mozart e as músicas instrumentais para crianças dormirem. Por meio de investigações realizadas na interculturalidade e de estudos da etnomusicologia, reforço a proposição de que a forma de valorar a relação música/criança está diretamente ligada a como cada sociedade conceituou esses universos.

Entretanto, ressalvo que traçar a história dessa relação não é escrever a história da Educação Musical. Para Souza, “escrever uma história da educação musical é uma tarefa complexa”, visto que o campo de história da Educação Musical é jovem e possui lacunas como a necessidade de “organização crítica dessa produção”, além de uma diversidade de “ferramentas e técnicas específicas do ofício do historiador” (SOUZA, 2014, p. 109-117).

Somente há pouco, em 2015, foi constituído o primeiro grupo de trabalho na ABEM dedicado ao tema.⁷² Além disso, sou ciente de que tratar de um tempo tão longo da história, como aqui me propus, é sempre faltante. Mas sigo na perspectiva de encontrar focos que possam indicar caminhos para pensar esse fenômeno (a produção musical para crianças), sem a pretensão de que seria possível ver e coletar tudo.

Na primeira seção, procuro descrever a origem de alguns tipos de repertórios pensados para o ensino de crianças desde a Grécia Clássica ao século XVIII. A ideia (ocidental) de uma didática específica para o ensino de música para os infantes parece nascer em período próximo ao aparecimento do conceito atual de educação para crianças, assim como no nascedouro do sentido de infância. Se não exatamente com Jacques Rousseau, pois há trabalhos anteriores em Iohannes Amos Comenius acerca do tema, sua edificação se deu no período da educação dita romântica, entre os séculos XVIII e XIX, tendo seu auge no século XX. Assim, procuro demonstrar como a relação música/criança peregrinou por distintas etapas e modalidades: da música como ofício ao ensino da música como suporte para ascensão social, como busca do virtuosismo, regulação de comportamento, edificadora do nacionalismo, representação da cultura nacional (folclore), suporte ao ensino e ao mercado, até chegarmos à música realizada com a criança e à música realizada pela própria criança. Em outras palavras, é o caminho percorrido, no pensamento ocidental, da criança como sujeito passivo (mera reprodutora) no processo de ensino de música até a criança criadora, protagonista, compositora e intérprete, que passa a ser encarnada na literatura como agente a partir da segunda metade do século XX.

Outra vertente é abordada na segunda seção deste trabalho: a trajetória da música produzida para crianças, o folclore infantil e a indústria cultural. Entendida aqui por outros caminhos, escrevo de forma equivalente, mas não antagônica, a relação do material de música feita para crianças no século XIX e XX com o advento do chamado folclore infantil, a descoberta das cantigas de ninar e a indústria cultural voltada para crianças. Procuro delinear o que alguns pesquisadores vão chamar de “folclore musical infantil”, “música tradicional da infância” e a “música da cultura da infância”. Por exemplo, as canções com brincadeiras, as atividades com o corpo e a música, as canções com rimas, os brincos⁷³ em forma de ostinatos e outros formatos expressivos observados na música relacionada à cultura da infância.

No caso da indústria cultural de massa, tomada como uma música que tem como objetivo o entretenimento e não necessariamente a educação musical, faz-se necessário pensar

⁷² Atualmente, há três grupos de pesquisas registrados no CNPq que se dedicam ao assunto: GEPEAMUS, NEHEMUS e GEPEMAC.

⁷³ Brincadeiras musicais para bebês de colo; jogos de dedos para bebês ou mesmo jogos musicais de embalar.

que ela chega às salas de aula pela força que exerce na sociedade em geral e nas escolas. O percurso desses repertórios que pode parecer linear, mas não é, principia a criança como “passivo” receptor de um material criado pelo adulto. É possível observar essa forma de ver a criança pelas músicas dos discos de histórias para os pequenos, pelos LPs de músicas destinados ao público infantil e pelos programas da TV feitos para crianças. Mais tarde, porém, o percurso continua com o advento da internet, com as mídias sociais e com a criança que produz seu próprio conteúdo musical, inclusive nas redes sociais. Essa criança, hoje, assim compreendo, mostra-se agente de um mundo onde ela ocupa uma posição de influenciada, mas também influenciadora comportamental na sociedade.

Busco compreender os sentidos, a hermenêutica velada e visível dos conceitos de música e criança, quiçá das múltiplas infâncias. Depois de abordar a história da música na educação e a história da música realizada a partir da invenção do folclore e pela indústria cultural, procuro mapear os paralelos e as congruências desses caminhos, ciente de que esses dois universos incidem nas salas de ensino.

Em seguida, na terceira seção, traço um estudo de práticas musicais para/com/da as crianças a partir de outras abordagens na perspectiva da interculturalidade. Para fazê-lo, realizo um levantamento bibliográfico que compreende trabalhos de professores de música, pesquisadores e etnomusicólogos que buscaram notar a criança e a música para além da cultura ocidental dominante. Esses trabalhos demonstram que outras sociedades atribuíram significados diferentes para a relação entre a música e a criança. Ora, se os conceitos e valores são distintos, também são diversas as infâncias, como também é a música. Trata-se de avançar um pouco para além de uma perspectiva encarcerada no modo ocidental de tratar a relação entre a música e a criança.

3.1 A história da música, dos repertórios e da criança no ocidente

Como dito neste trabalho, não é um fácil empenho tratar da música e da criança na história, uma vez que: (1) as crianças, dentro das civilizações ocidentais, foram pouco valorizadas e pouco se escreveu especificamente sobre seus modos de ser; (2) as crianças não escreveram suas próprias histórias, seus modos de ler o mundo, e pouco se sabe das ideias que poderiam ter surgido se fossem contadas pelos olhares e saberes das crianças (HEYWOOD, 2004); (3) um olhar decolonial sobre essa questão que se depara com a dificuldade de interpretar

as sociedades ágrafas, essas que podem ter conceituado a criança de uma forma diversa, suscitando outros modos de operar a música.

Compreendo, então, que traçar a relação da música com a criança, mesmo que com significativo esforço de pesquisa bibliográfica, poderá ser uma abordagem faltante. Ressalvo que minha intenção não é, nem de longe, buscar assinalar datas de forma assertiva, por entender que a história é muito mais do que o que nos foi dado a entender e que ainda há certamente descobertas e interpretações por vir, dignas de surpresa. Por esse motivo, traço aqui um esboço de eventos históricos que, juntos, analisados à luz do tempo, podem refletir comportamentos nos quais podemos identificar a construção dessa música infantil. Esse levantamento bibliográfico foi realizado com poucas fontes primárias, baseando-se majoritariamente na literatura de autores que se revezaram nessa importante tarefa historiográfica.

3.1.1. Da Grécia à Idade Média

Muitas vezes, quando se trata dos sentidos em Educação Musical com relação à criança, olha-se para as relações com o ensino de música pela versão escolástica ocidental e isso é incompleto considerar. A tradição oral deu conta de ensinar música para além da própria academia de música, seus métodos e ajeitamentos didáticos. Aponto aqui elementos que indicam formas de pensar a música na educação nos tempos passados, delineando algumas descrições sobre o ensino de música em civilizações que estão na linha histórica da sociedade ocidental de forma condensada. Como dito, não tenho a pretensão de descrever toda a história, mas sim mirar elementos da história pela perspectiva do repertório musical pensado junto à vida com as crianças. Para iniciar esse percurso, embaso-me no que diz Fonterrada (2008, p. 121): “a intenção do ensino de música variava a cada época de acordo com a maneira pelo qual a criança e o jovem eram vistos em determinada sociedade, bem como com a visão de mundo e os valores eleitos por essa sociedade”.

Na Grécia Antiga, Platão defendia a ginástica para o corpo e a música para alma e essa última significava o domínio das musas.⁷⁴ A música era um dos principais conhecimentos gregos. Ela colaborava para a formação de caráter e de cidadania do jovem. Em Esparta, por exemplo, exigia-se que a música fosse conteúdo de conhecimento da educação da infância e da juventude por meio da supervisão do Estado; a música tinha caráter pedagógico (FONTERRADA, 2008, p. 26). Segundo Platão, conforme Jaeger (2001) descreve:

⁷⁴ As musas eram filhas de Mnemósine, deusa grega da memória. Por serem filhas de Mnemósine, eram guardiãs da memória. Por isso, o radical de “música” é o mesmo de “museu”.

a educação do caráter é a via que conduz a educação dos olhos da inteligência, e que, sem o homem ter consciência disso, modifica de tal maneira sua natureza, pela ação das forças espirituais mais vigorosas – poesia, harmonia e ritmo, que lhe é possível, finalmente, alcançar o princípio supremo, através de um processo que o vai aproximando da sua própria essência. (JAEGER, 2001, p. 547).

Aristófanés marchava com as crianças até a casa do citarista (mestre de música) para a educação dos jovens (MARROU, 1971; CAMBI, 2002). Os jovens atenienses aprendiam, ao mesmo tempo, dois instrumentos: a lira de sete cordas e o aulos (tipo de oboé). Marrou (1971) diz que há poucas informações sobre a pedagogia musical helenística para crianças e adolescentes, a julgar pelas pinturas dos vasos dos séculos V. Segundo o autor, não se ensinava música pela escrita, mas sim pela imitação do mestre, face a face. Também se aprendia canto e havia apresentações em concursos em que o aluno deveria cantar acompanhado da lira. O canto coral também fazia parte da educação helenística, eram cantos uníssonos ou mistos, canções oitavadas sempre acompanhadas por um instrumento, geralmente o aulos (MARROU, 1971). Tem-se então, na Grécia, o repertório musical como formador da moral do homem. Não se diferenciava música e poesia, a chamada *Mousiké*⁷⁵ era um todo orgânico no qual estavam juntos poesia, dança, teatro e oratória (TOMÁS, 2002).

Gainza (2020) aponta que:

Embora nas antigas civilizações - entre os chineses, persas, hebreus - a música tenha desempenhado uma função social e educativa mais ou menos importante, em nenhum povo [ela] alcançou o esplendor e a prevalência que teve entre os gregos, entre os quais existiu uma clara consciência da necessidade de difundir a prática musical no ensino da sociedade. A Grécia deu na história um elevado exemplo do espírito que deveria animar uma educação musical. A música, que se ensinava desde a infância, era considerada como um fator essencial na formação dos futuros cidadãos. O estudo do canto e a prática instrumental, sobretudo com a lira e a flauta, se fizeram muito difundidos. (...) A música tinha uma posição na hierarquia comparável à da filosofia e das matemáticas. (GAINZA, 2020, p. 17-18, tradução minha⁷⁶).⁷⁷

⁷⁵ *Mousiké* era uma forma de arte que tinha o teatro, a dança, a poesia e a música como constituição. Os gregos tinham uma outra relação com o entendimento de música e poesia. Era um todo orgânico que não pode ser entendido pela música que rege nosso tempo.

⁷⁶ No original: “Si bien en las antiguas civilizaciones entre los chinos, persas, hebreos- la música desempeñó una función social y educativa más o menos importante, en ningún pueblo alcanzó el esplendor y la jerarquía que tuvo entre los griegos, entre quienes existió una clara conciencia de la necesidad de difundir la práctica musical en el seno de la sociedad. Grecia ha dado en la historia un elevado ejemplo del espíritu que debería animar una educación musical. La música, que se enseñaba desde la infancia, era considerada como un factor esencial en la formación de los futuros ciudadanos. El estudio del canto y la práctica instrumental, sobre todo con la lira y la flauta, se hallaban muy difundidos. Los grandes filósofos griegos demostraron una proficiencia pedagógica. La educación y la vida del Estado (Política! a la par. La música tenía una jerarquía comparable a la las matemáticas”.

⁷⁷ Utilizo-me dessa citação de Gainza (2020) por dois motivos: (1) por ser uma emérita pesquisadora da Educação Musical na América Latina; (2) para observar como os modelos de histórias da educação musical muitas vezes são fundadas em um olhar ocidental. Digo isso visto que a tradição oral não possibilitou o registro dos fazeres de povos antigos em outras dimensões culturais do planeta. Os saberes e sentidos ficaram na memória; assim, pondero que a afirmação de Gainza é significativamente delicada. De toda forma, sabe-se que os gregos se ocuparam em escrever e guardar, para além da memória, seus pensamentos.

A educação musical em Roma pode ser compreendida à luz da cultura grega. As ideias de Platão sobre a música permanecem vivas até o final da antiguidade romana, assim como o pensamento de Aristóteles também teve forte influência na escola romana (FONTERRADA, 2008, p. 29-30; MANACORDA, 2010, p. 108-109). Manacorda (2010) descreve a sequência dos mestres indicada por Apuleio⁷⁸ e sua educação romana. A sequência chamava-se de “taças das Musas”. A primeira taça é ministrada pelo mestre do bê-a-bá (alfabetização); a segunda, pelo gramático (instrução); a terceira, pelo retor (eloquência). Em Atenas, Apuleio indica ter bebido de outras taças, estudando poesia, geometria, música, dialética e filosofia. Ainda em Manacorda (2010), o relato de Quintiliano acrescenta a importância do estudo da gramática para o bem falar, o bem escrever, a leitura, como também a análise crítica de textos. No entanto, Quintiliano adverte que a gramática, para ser bem-sucedida, não pode ser perfeita sem a música e que esta tem ritmos duplos na voz e no corpo. Para o corpo, é necessário um movimento harmônico e digno que chamou de *euritmica*, que tem sua origem na música (MANACORDA, 2010, p. 112-113). Apesar da presença da música na educação romana, não encontrei relatos específicos sobre a educação musical das crianças no período desses autores.

Na Idade Média da Europa (século V ao XV), a música passou a ser um importante componente do *quadrivium*, a mais alta divisão das sete artes liberais: aritmética, astronomia, música e geometria. Nesse período, também há forte influência da escola grega neoplatônica e neopitagórica. A arte não significava aí um domínio técnico, mas um exame filosófico de compreensão de vários domínios do conhecimento. Santo Agostinho (354-430) escreveu um tratado no qual demonstra seu grande interesse na relação entre música, poesia e a música como uma ciência. Para Agostinho, a música é de observação sensorial, obedece à lei e às ordens matemáticas, além de ser análoga a várias formas de existência do que há na natureza. Anício Boécio (480-524) e Guido d'Arezzo (992-1050) também foram importantes teóricos do período, criando tratados musicais e traduzindo diversos textos gregos.

Entretanto, ela não servia para propósitos educacionais. A música deveria ser utilizada como uma prática de louvor a Deus, ou seja, apenas para fins litúrgicos. Na educação musical dos meninos, a música era fundamental, pois auxiliava na devoção à divindade. Para Agostinho de Hipona, quem cantava orava duas vezes. O ensino de música ficou praticamente a cargo dos monges e foi realizada em todos os mosteiros (GAINZA, 2020). O cantochão⁷⁹ era transmitido

⁷⁸ Lúcio Apuleio (125-170) foi um escritor e filósofo médio platônico romano.

⁷⁹ Canto tradicional da liturgia cristã-católica ocidental, monódico, diatônico, sem acompanhamento instrumental e de ritmo livre.

por ser elemento de devoção da fé, daí a criação do *scholae cantorum* (escola de cantores). Comumente, crianças dotadas de boa voz eram arregimentadas para suprir a necessidade dos corais: “No início da Idade Média, os meninos entravam em mosteiros como doações oferecidas ao abade por seus pais em um ritual” (BOYNTON; RICE, 2008, p. 3). Crianças pobres garantiam muitas vezes o sustento de suas famílias quando suas vozes atendiam às atividades litúrgicas de igrejas, conventos e paróquias (FONTERRADA, 2008; BOYNTON; RICE, 2008). Não havia necessariamente uma preocupação com o desenvolvimento musical de crianças, educação ou bem-estar da criança na instituição religiosa.

O ofício de músico comumente afastava os meninos da família. Nessas instituições, a criança não era separada do adulto, ambos conviviam nos agrupamentos corais da Idade Média. Um dos importantes personagens do início da Era Moderna, o monge e teólogo reformador Martinho Lutero (1483-1546), também foi músico e considerava a música uma influência benéfica sobre o caráter. Para Lutero, a música governava o mundo. Em sua *Carta aos conselhos dos estados alemães*, o religioso recomenda, especialmente, que se coloque a música e o canto no mesmo nível das humanidades e das ciências (GAINZA, 2020). Inclusive, incentivava que todo professor deveria ser músico. Compôs e popularizou a música sacra, além de colocá-la no currículo das escolas religiosas pelas quais era responsável (MARK, 2013).

A prática de ensinar crianças para o canto religioso perdurou por todos esses séculos. Provavelmente, um dos motivos era a facilidade de se arrendar meninos pobres, como também a possibilidade de ter a criança como opção para as vozes superiores da polifonia. Na medida em que mulheres não podiam participar de corais religiosos, ter crianças nos coros era algo fundamental. Reitero que o repertório tinha objetivo religioso e de formação de caráter. As crianças não eram educadas ou cuidadas como nos moldes modernos, mas catequizadas para o universo religioso. Exemplo disso é que a muda vocal dos meninos cantores causava uma exclusão (excomunhão) dos fazeres da criança como se ela fosse um objeto, um funcionário abandonado (BOYNTON; RICE, 2008).

A coleção de trabalhos organizados por Susan Boynton e Eric Rice (2008) pode servir de roteiro para observar com mais profundidade os fatos aqui descritos. Na coleção, logra-se observar: (1) os repertórios ensinados para as crianças; (2) o gênero da infância e a música; (3) a concepção de infância a partir das atividades musicais; e (4) as variações temporais do tratamento realizado para e com crianças na Idade Média e na Primeira Época Moderna. O livro é uma coletânea de textos que buscam demonstrar práticas musicais de crianças nesse período da história ocidental. Os autores, de forma geral, mostram que os jovens cantores tinham uma importância significativa na cultura musical da igreja, desempenhando um papel central em

atividades diversas. Porém, não encontrei menção a uma música específica para as crianças; parece não haver um repertório que projete uma ideia de infância como nos dias atuais, nem mesmo uma proteção (cuidados) específica para o ensino dos jovens cantores. Os meninos cantavam as mesmas músicas cantadas pelos adultos, sem haver uma distinção de repertório.

As crianças executaram uma série de apresentações musicais e papéis na adoração monástica, cantando cantos corais e solos, entoando salmos, antífonas e hinos e aulas de canto. Eles também colaboraram na preparação da lista diária atribuindo cantos e leituras a membros específicos da comunidade. Em alguns dias de festa, crianças solistas executaram cantos especiais, incluindo hinos processionais, o convite e alguns adereços da missa. Como resultado, o a formação de jovens cantores estava entre as principais preocupações dos monásticos oficiais mais ocupados com a direção da música, como cantor, ou *armarius*⁸⁰ e seus assistentes. (BOYNTON; RICE, 2008, p. 4).

É a partir dos anos quinhentos que se inicia o que diversos autores vão denominar de educação moderna (MANACORDA, 2010; CAMBI, 2002; ARANHA, 2006). Alguns eventos são significativos: o Humanismo, a Reforma e a Contrarreforma, o Renascimento cultural (que apresentou uma necessidade de popularizar o ensino de música), a criação dos colégios e escolas para crianças, a formação de metodologias de ensino, a ascensão da burguesia, as ideias de educação para um maior número de pessoas, entre outros importantes começos da educação que, de certo modo, incidiram no ensino de música. Boto (2002) se refere ao início de uma civilidade pueril, que só teria aparecido a partir do Renascimento. As realidades e os sentimentos de família se transformam de forma delicada. Além disso, aumenta a frequência no ambiente escolar. Nesse período, a criança se torna um ser-aluno (ARIÈS, 2006; BOTO, 2002). Aranha (2006) relata:

É impressionante o interesse pela educação no Renascimento - sobretudo se comparado com o manifestado na Idade Média, - principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano. (ARANHA, 2006, p. 125).

A literatura demonstra que a música religiosa continua sendo o principal veículo para a educação musical de crianças. Nesse período, surge a *Ratio studiorum*, o sistema escolástico jesuítico (MANACORDA, 2010; CAMBI, 2002), e os jesuítas passam a estabelecer escolas em diversos espaços da Europa. Essa forma de pensar a música em sua relação com a religião também pode ser evidenciada na catequização dos índios no Brasil, sob responsabilidade do grupo de jesuítas que vieram para estas terras. A criança indígena era entendida pelos padres da

⁸⁰ *Armarius* é o nome dado aos meninos ajudantes.

Companhia de Jesus como um “papel em branco” no qual se iria escrever uma luta contra a “vida dita sem alma”. A antropofagia, a nudez e a poligamia eram algo a ser retirado da vida das crianças. Há registros de teatro e corais de crianças (autos) promovidos pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) e por José de Anchieta (1534-1597) (LOUREIRO, 2003). Essa educação católica implicava uma transformação radical na vida dos jovens indígenas. Chambouleyron (2008) indica que a rotina da vida escolar dos meninos era constituída de cantos, aulas de instrumentos, disciplinas e procissões.

Pelas manhãs, os meninos iam pescar “para si para os seus pais, que não se mantém de outra coisa”, relata o padre Nóbrega, em julho de 1559. À tarde, voltavam os meninos para a escola, que durava três a quatro horas. Depois da escola, havia doutrina para todos da aldeia, que acabava com um Salve, cantada pelos meninos e Ave Maria. (CHAMBOULEYRON, 2008, p. 62).

A catequese dos índios realizada pela Companhia de Jesus não foi a única forma de ensino realizado pelos jesuítas. Apesar de ter sido o principal motivo de sua vinda, os jesuítas também formaram escolas na colônia para educar os filhos de colonos (HOLLER, 2015). Saviani (2013) relata que:

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina davam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (SAVIANI, 2013, p. 43).

Na Europa, a presença da música na educação foi se transformando a partir de ideias e modelos educacionais como os de John Amos Comenius (1592-1670),⁸¹ com entendimento da escola para todos e a organização da escola por idades. Desse ponto do capítulo, percebo haver um marco para compreender a produção de música para crianças. Se a criança não é mais um mini adulto, tornar-se-á um outro grupo, por isso uma música específica para ela.

De fato, a planificação da atividade pedagógica vislumbrada por Comenius tinha como requisito uma *pansofia* ou a construção de uma ciência universal. De qualquer modo, cabia trazer para a educação princípios de pensamento rigoroso, ordenado, sistemático já em curso na reflexão científica daquele século XVII. (BOTO, 2002, p. 34, grifo no original).

⁸¹ Compreendo o pensamento de Comenius como fundante das ideias para uma produção musical infantil no ocidente. A invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no século XV, também colabora em saber mais sobre as canções para crianças. Dito isso, também pondero ser difícil saber em textos antigos a diferença entre poesia e músicas infantis. Quando uma poesia falada se torna música? Quais são esses limites na coleta de dados? Essa interrogação pode ser desvelada com estudos futuros.

Importante ressaltar que, já em Comenius, a música é também conhecimento da educação. Na *Didática Magna* de 1649 (2011), em “objetivos e metas da escola de língua nacional”, Comenius pondera: “V – Cantar melodias das mais correntes; e aos que tiverem mais aptidões para isso, ensinar também os rudimentos da música” (COMENIUS, 2001, p. 171). A música está presente também no livro *Escola da Infância* de 1628 (2011), no qual Comenius prescreve que a criança adquira os rudimentos da música com salmos fáceis e hinos sagrados. No capítulo VIII, de título “Como ensinar as crianças a usar a linguagem com sabedoria”, diz o autor sobre o ensino com música na educação das crianças até os 6 anos:

7. O mesmo se pode dizer da *poesia* (que liga e arruma as palavras com o ritmo e métrica). Seus princípios fluem com as primeiras palavras, pois tão logo a criança começa a entender as palavras, começa também a gostar de ritmo e da melodia. Por isso as amas, quando a criança chora, porque caiu ou se machucou, consolom-na com estes ou semelhantes ritmos: *Meu queridinho, bonitinho, por onde andaste? O que de lá trouxeste? Se sentada quietinha ficasses, não terias essa feridinha...* Isso agrada tanto às crianças que elas não só facilmente se acalmam, mas até riem. Costuma-se também acompanhar essa canção ou semelhantes batendo com as palmas da mão...
8. No terceiro e no quarto ano será bom aumentar o número desses ritmos que as amas cantam para as crianças como brincadeira, nem tanto para prevenir o choro, mas para que os guardem na memória para ser o benefício futuro. Por exemplo: *Dorme, neném/ se não a cuca vem/ papai foi pra roça/ mamãe logo vem.* No quarto e no quinto e sexto ano as crianças assimilam mais poesias memorizando pequenos versos sagrados de que falarei mais adiante quando tratar do exercício da piedade. (COMENIUS, 2011, p. 51-52, grifo no original).

Ainda seguindo nesta trilha, em que buscamos identificar o surgimento de materiais escritos, de transcrições de cantigas e canções voltadas para crianças, Mackokvá (2021) nos informa que até 1570 as canções de ninar eram passadas de um para outro apenas oralmente, vindo depois a serem veiculadas por meio da impressão de *chapbooks*⁸² ou panfletos. Pelas canções cantadas pelas amas para os cuidados das crianças, como também pela afirmação de Comenius sobre um conteúdo específico para o ensino dos pequenos, é possível perceber uma gênese do pensamento de uma música específica para crianças. Embora esta tese não tenha por base um estudo documental de época, os salmos descritos por Comenius poderiam ser tomados como um elemento na gênese da música para a criança, já que constituem uma adaptação do material musical adulto para as possibilidades da criança, tendo esses dois grupos como diferentes.⁸³

⁸² No início da Europa moderna, produzidos de forma barata, os *chapbooks* eram geralmente pequenos folhetos cobertos de papel impressos em uma única folha dobrada em livros de 8, 12, 16 e 24 páginas. Uma espécie de gibi medieval com ilustrações (MACKOVÁ, 2021).

⁸³ Quando trato de uma possível gênese desse pensamento, não estou afirmando que não possa haver tratados anteriores. Em geral, a história da educação considera Comenius como fundador dessas ideias.

Afastando-se cada vez mais do modelo da Idade Média, na Itália do século XVI começaram a surgir escolas de formação básica em música, onde se ensinavam diversas disciplinas. O hábito de deixar a criança por conta de aprendizes, em convivência direta com os adultos, mudou a educação da criança que começava a ser pensada de forma diferenciada (FONTERRADA, 2008). As informações sobre a educação musical no período renascentista demonstram o início da preocupação de cuidados com saúde, educação e lazer para com os pequenos, mesmo que ainda distante dos padrões atuais. As escolas de canto para os infantes ainda existiam, porém, durante o século XVI, começaram a ser criadas escolas de formação básica em música diferentes das escolas anteriores. Nesses espaços, várias disciplinas eram lecionadas com o objetivo de treinar profissionalmente os meninos e formar músicos para as igrejas: essas escolas, semelhantes a orfanatos, eram conhecidas como “conservatórios”⁸⁴ (FONTERRADA, 2008). A ideia de que a criança era um adulto em construção era paulatinamente instituída e a educação tornava-se o caminho dessa edificação.

A castração de meninos cantores, outra característica da cultura musical dos séculos XVI e XVII,⁸⁵ também demonstra que: (1) a relação da criança com a música era de caráter profissional e de ascensão social; (2) que cuidados específicos com a infância apenas foi se estabelecendo séculos depois. Os *castrati*⁸⁶ eram músicos cantores que executavam canções na extensão vocal de vozes femininas, já que não se permitia a participação das mulheres em atividades musicais religiosas. Esse tipo de profissionalização de meninos (posteriormente homens) era bem-vista pelas famílias. Era sem dúvida uma forma de ascensão social. Contudo, para obter essa voz peculiar, os homens, quando garotos, eram submetidos a procedimentos de mutilações genitais brutais. Sendo a mutilação uma atividade proibida na época, muitas vezes era feita por um doutor cirurgião clandestino ou simples barbeiros de aldeia. Fortemente sedados (geralmente com ópio), os meninos tinham os testículos retirados. Assim, as cordas vocais dos *castrati* não acompanhariam o desenvolvimento hormonal natural dos meninos, permanecendo na extensão feminina de um soprano. As famílias aceitavam porque era uma forma de ajudá-las financeiramente e fazer com que os meninos tivessem sucesso no futuro

⁸⁴ A origem da instituição "conservatório" é do século XVI da Itália, quando o termo denominava instituições de caridade (orfanatos) que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música. Posteriormente, a música tornou-se a principal atividade (RAJOBAC, 2011).

⁸⁵ Ressalva-se que existiram *castratis* até o século XX, porém a prática foi perdendo força conforme a proteção à infância foi se estabelecendo na sociedade. O último *castrati* conhecido e com gravação realizada foi o italiano Alessandro Moreschi (1858-1922). É possível ouvir gravações do cantor no *YouTube*.

⁸⁶ É sabido que os *castratis* eram desejados por seus talentosos feitos. Um exemplo disso é que com a vinda da Família Real para o Brasil (1807/08), conforme orientações do príncipe regente, estabeleceu-se a Capela Real e a contratação de *castratis* (PACHECO, 2009).

(BARBIER, 1993). Esse ponto também reforça como as crianças eram usadas para os serviços musicais do período sem que houvesse cuidados ou proteção jurídica como nos dias atuais.

Por fim, o repertório de músicas dessa fase apresenta os primeiros passos de aprendizado para a língua nacional, a moral e a educação religiosa. Ou seja, ainda era a música voltada à formação e ao condicionamento dos pequenos para que saíssem bem no caminho da infância à adultez.

3.1.2 Uma nova era do ensino de música para crianças

Entre os séculos XVII e XVIII, a música tem lugar favorável fora dos espaços sagrados da Igreja e teve maior presença entre o povo. Inclusive, é no século XVII que nasce mais claramente a escola moderna e os colégios (CAMBI, 2001; ARIÈS, 2006). Torremocha (2004; 2013) encontrou canções e rimas da cultura popular infantil na Espanha já existentes entre os séculos XVI e XVII. Nesse espaço temporal, também se alicerçam as preocupações de adaptarem histórias e canções para as crianças. Na Inglaterra, edita-se em 1744 um pequeno livro de canções de ninar que caberia na mão de crianças: *Tommy Thumb's Song Book*⁸⁷ (Livro de canções de Tommy Thumb) (ALCHIN, 2011). De acordo com minhas pesquisas, *Tommy Thumb's Song Book* parece ter sido um dos primeiros livros de canções de ninar registrado.

Os conservatórios passaram a ter por princípio (subjacente à concepção humanista-renascentista) que a música seria ensinada junto a outras disciplinas obrigatórias. Em Nápoles, ficaram famosos os orfanatos musicais destinados a meninos aprendizes de música (GJERDINGEN, 2007; FONTERRADA, 2008; RAJOBAC, 2011). Compositores importantes da época foram formados nesses espaços. No âmbito da pedagogia musical, destacaram-se durante a infância processos profissionalizantes que buscavam a excelência musical; em outras palavras, o virtuosismo educacional no ensino de música. Este deveria ser adquirido mediante exaustivo estudo técnico do canto e dos instrumentos. Como registrado por Scholes:

assim, elas cantam como anjos e tocam violino, flauta, órgão, oboé, violoncelo e fagote – de fato não há instrumentos, por maior que seja, que as intimide. Elas se vestem como freiras, tocam sem qualquer ajuda externa, e quarenta garotas tomam parte em cada concerto. (SCHOLES, 1968, n.p. *apud* FONTERRADA, 2008, p. 58)

⁸⁷ O livro de pequeno porte parece ter sido o marco de uma gênese acerca de uma literatura musical voltada para crianças.

Vale ressaltar que é por esses tempos que nasce um gênio musical infantil: Johannes Chrysostomos Wolfgangus Theophilus Mozart (1756-1791). Mais tarde, seu nome recebeu uma versão latina: Amadeus Mozart. Aos cinco anos, Mozart tocava maravilhosamente bem o piano. Na adolescência, já rabiscava partituras para orquestra. Com o sucesso das primeiras apresentações, seu pai, Leopold Mozart, lecionou piano ao menino desde os quatro anos de idade e, ao observar sua excelência, decidiu partir em excursão com o prodígio músico. Apesar do enorme sucesso do menino em sua turnê mundial, relata Sgarioni (2019):

Entre um intervalo e outro, entretanto, chorava, pedia para brincar e dizia que sentia falta da mãe. Se as turnês com o pai tornaram Wolfgang célebre desde cedo, ele nunca conseguiria se livrar do trauma de não ter tido infância — carregaria o pior da imaturidade pelo resto da vida. (SGARIONI, 2019, n. p.).

Mozart é o retrato de uma criança que viveu sob os cuidados constantes da família e estímulo permanente de sua educação musical, já que seu pai era professor de música. Até nos momentos lúdicos do menino havia estimulação musical.

A raríssima acuidade e memória auditivas do jovem Wolfgang, e a segurança de sua percepção musical pareceram a Leopold um verdadeiro milagre. O ensino sistemático que deu ao filho, a partir dos três anos de idade era um programa rigoroso, com exercícios regulares, segundo um manual que o próprio pai compilou. O manuscrito foi preservado. Contém 135 peças, em geral sob a forma de minuetto, metodicamente organizadas em termos de dificuldades. Algumas das primeiras tentativas de composição da criança também foram preservadas; levaram o pai a lágrimas de admiração e alegria. (ELIAS, 1995, p. 80 *apud* SARAT, 2008).

Sarat (2008) afirma ser possível dizer que Mozart constitui uma espécie de precursor desses “artistas mirins” e que Leopold Mozart, seu pai e professor, apresentou-se para a história como um dos primeiros empresários promotores de *shows* infantis da modernidade. Sarat relata que não se tem registro de que Mozart tenha frequentado escolas.

Observa-se na história de Mozart alguns fatores significativos: (1) a projeção da criança para a idade adulta a partir de uma educação musical; (2) a pouca preocupação com uma infância protegida pelas experiências específicas da infância; (3) o uso de crianças na música para profissionalização, projeção social e enriquecimento da família; (4) o ensino de música dentro da família ou realizado por mestres de música.

Nesse momento histórico, é registrado também que há aulas de músicas em escolas. Um exemplo se dá no Brasil. Loureiro (2003) pondera:

A importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das “Escolas de Ler e Escrever”. Segundo Serafim Leite, no seminário dos órfãos, criado em 1759, os jesuítas ensinavam, além da gramática e do latim, música e canto-chão. Para isso, chegaram a criar uma cartilha musical, denominada *Artinha*,

usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical, ao mesmo tempo em que se processava a alfabetização, datando dessa época o tratado do solfejo intitulado “Escola de Canto de Órgão”, do baiano Caetano de Melo de Jesus. (LOUREIRO, 2003, p. 44, grifo no original).

Ainda em Loureiro (2003), outro exemplo do século XVIII no Brasil foi a criação de uma escola de música para filhos de escravos, de onde saíram talentosos músicos como o padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830). Entretanto, foi difícil identificar se já havia um repertório específico para o ensino de música da infância, se a criança aprendia por um repertório comum ao dos adultos, se professores de música criavam manuais específicos para crianças; em outras palavras, se já havia um conceito de ensino para infância edificado. O repertório era adequado para sua faixa etária e sua etapa psicológica? As canções eram voltadas para crianças como são hoje? Possuíam fábulas ou enredos infantis? Apesar de observar essa intenção séculos antes nos escritos de Comenius, o material bibliográfico colhido não deu conta de responder por completo a influência desses escritos na confecção de materiais próprios. O que de fato possa ter existido era um material progressivo de ensino de música. Acreditamos que as crianças ainda aprendiam com o mesmo material dos adultos, por métodos progressivos, com algumas observações voltadas ao ensino de crianças. Um exemplo disso pode ser observado no método “A arte de tocar o cravo”, de François Couperin, em 1717:

A idade apropriada para iniciar as crianças é de seis a sete anos: não que isso deva excluir as pessoas mais velhas, mas, naturalmente, para dar forma às mãos no exercício do cravo, quanto mais cedo melhor; e como a boa vontade faz-se necessária, será preciso começar pela posição do corpo. (COUPERIN, 2020, p. 59).

Um estudo historiográfico e documental mais profundo talvez possa responder essa questão com precisão.

Voltando aos trilhos da história, Thomas Hobbes (1588-1679) se refere ao homem no “estado de natureza”: tendo natureza má, fará o possível para alcançar seus desejos; ele é seu próprio “lobo”, com tendência e poder de violência ilimitado. John Locke (1632-1704), em contraste a Hobbes, ainda pensa no homem em estado de natureza, porém como sujeito que não vive em guerra e que tende a uma vida pacífica ao ter liberdade e igualdade. Ele abandona o estado de natureza ao viver o contrato social. Locke acrescenta nas ideias filosóficas de seu tempo o conceito de que a criança poderia ser pensada como “tábula rasa” pronta para aprender. Assim, poderia ser distanciada do estado de natureza através da educação, rompendo com a tradição inatista. Outro opositor da forma de pensar o estado de natureza foi Jean Jaques Rousseau (1712-1778).

Rousseau afirma que o humano é naturalmente bom. Em estado de natureza, o indivíduo seria inocente e incapaz de praticar o mal: eis então o "bom selvagem". No século XVIII, século de engajamento dos trabalhos do filósofo, pela primeira vez, segundo Rajobac (2011), nascem planos de educação musical e sistematizações de ensino pensados para a infância de forma mais robusta. Rousseau é, nesse momento, o protagonista do que até hoje chama-se de “pedagogia da infância” (CAMBI, 2001; RAJOBAC, 2011). O filósofo foi idealizador de um conceito inovador de formação educacional para o ser humano, entendendo que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. A criança então é pura, diferente do mal que possui o adulto; sua educação, portanto, não deveria se basear no modo de ser e aprender do adulto (já corrompido).

Ao pensar no homem, Rousseau tratou também de refletir sobre sua formação em busca da felicidade. Para tanto, inaugurou o conceito moderno de infância no ocidente, identificando a criança como um ser diferente do adulto e que necessitava de uma atenção própria e cuidados particulares, antagônico ao modelo anterior que reconhecia a criança como uma folha em branco a ser formada para espelhar a adultez. Crianças deveriam ser formadas no entendimento da infância. Dessa forma, Rousseau fez três grandes contribuições que são pertinentes neste trabalho: o conceito moderno de infância, a educação moderna/educação para a infância e a educação musical para infância pensada a partir da criança (CAMBI, 2001; ARIÈS, 2006; FONTEERRADA, 2008; RAJOBAC, 2011).

Além de ser professor de música em Paris, Rousseau foi responsável pelo verbete “música” da Enciclopédia de Denis Diderot (1713-1784). Em 1762, o autor publica *Emílio, ou Da Educação*, uma obra filosófica sobre a natureza do homem e sua formação quando criança. O texto completo é dividido em cinco livros: os três primeiros dedicados à infância de Emílio; o quarto, à sua adolescência; e o quinto, à educação de Sofia, a “mulher ideal” e, futuramente, esposa de Emílio. Esse texto de Rousseau marca uma nova era para a educação e, especificamente, para a educação musical. Rousseau é pai da educação musical infantil moderna, pois “a maneira como se pensa a educação musical na atualidade está estreitamente ligada a essa reviravolta paradigmático-educacional ocorrida no Ocidente” (RAJOBAC, 2011, p. 12). Parte da educação de Emílio e Sofia é pela música, de tal modo que, na adultez, Emílio é capaz de afinar e construir instrumentos musicais (MARQUES, 2002). Por exemplo, sobre a educação musical de Emílio, ao tratar da leitura musical, pondera o filósofo:

Mas, para começar, antes de as saber ler, é possível ouvi-las, e um cantar é mais nitidamente cantado pelo ouvido que pela vista. Além disso, para bem conhecer a música, não basta emití-la, é preciso compô-la, e uma coisa deve ser aprendida com a outra, porque se assim não for nunca se aprende a fundo. Começai por exercitar o vosso musicozinho na composição de frases muito regulares, bem cadenciadas; em

seguida, a ligá-las entre si, através de uma modulação muito simples, e, finalmente, a marcar as suas diversas relações com uma pontuação correcta; o que se consegue com a escolha correcta das cadências e das pausas. Sobretudo, nunca lhe pretendais ensinar cantos exóticos, nem patéticos, nem de expressão. Uma melodia sempre cantante e simples, sempre emitida pelas cordas essenciais do tom, e sempre indicando de tal modo a mínima que ele a sinta e a acompanhe sem dificuldade; porque, para que a voz e o ouvido se formem, só se deve cantar ao som do cravo. (ROUSSEAU, 1995, p. 154-155).

Rousseau parece ter sido um dos principais e o mais importante pensador a criar uma estrutura pedagógica especial à educação musical para crianças, preconizando canções simples e não dramáticas. A leitura musical se daria num segundo momento. Observa-se em Rousseau um primeiro plano de aprendizado em que a música tinha proximidade com a infância e suas características biopsicológicas: a simplicidade de canções. Isso porque seu plano educacional tratava da educação para a criança (FONTERRADA, 2008).

A pedagogia musical rousseuniana, que toma como base a experiência lúdica corpóreo-sensitiva, rompeu com a pedagogia musical escolástica e o conceito de infância vigentes até seu século. Tratou-se de um marco histórico-educacional por se retirar da pedagogia em sentido lato e, conseqüentemente, da pedagogia musical a indiferença à infância e, precisamente, a ideia de criança como um adulto em miniatura, a qual em última instância reivindicou para o ensino de música a excelência no aprendizado musical durante a infância. (RAJOBAC, 2011, p. 34).

O que se vive hoje em educação musical, a partir da bibliografia consultada, parece mesmo ter sido inaugurado por Rousseau ou ter nele o grande precursor (MARQUES, 2002; FONTERRADA, 2008; RAJOBAC, 2011; DAUPHIN, 2015). Metodologias de ensino como as propriedades nacionais da melodia, o modelo da língua materna e a proposição de música infantil são conceitos rousseunianos (DAUPHIN, 2015). Afirma Rousseau em *Emílio*: “terei a tarefa de lhe fazer canções especiais, interessantes para sua idade e simples como suas ideias” (ROUSSEAU, 1969, p. 405). Posteriormente, seus métodos de ensino de música foram ampliados e aperfeiçoados pelo professor de música e matemático Pierre Galin (1786-1822).

Assim, Rousseau induziu pensadores da educação em geral como Johann Pestalozzi (1746-1827), Johann Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952) a abrirem espaço para a música na escola. Influenciou também, segundo Dauphin (2015), os primeiros educadores musicais, como Robert Schumann (1810-1856), Jaques-Dalcroze⁸⁸ (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), entre outros.

⁸⁸ Dauphin (2015) aponta que o nome de Émile Jaques-Dalcroze é uma homenagem à obra *Emílio* de Rousseau. Isso, de certa forma, mostra a importância que Rousseau teve em seu tempo, já que os pais de Dalcroze eram professores.

Pestalozzi, por exemplo, a partir de uma abordagem centrada na criança, deu ênfase à utilização de canções no processo educativo para a moral e os costumes. Fonterrada (2008) descreve os princípios do sistema de ensino de música por Pestalozzi:

Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes. Levá-la observar auditivamente e a imitar os sons suas semelhanças e diferenças se um efeito agradável ou desagradável em vez de explicar essas coisas ao aluno em suma tornar o aprendizado ativo e não passivo. Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia expressão, antes de fazer a criança executar a difícil tarefa de praticar todas elas de uma vez. Fazendo a trabalhar cada passo dessa divisão até que os domínios antes de passar para o próximo. Em ensinar os princípios e a teoria após a prática. Ficar os elementos do som articulado para aplicá-los na música. Fazer que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental. (FONTERRADA, 2008, p. 61-62).

Friedrich Fröbel (1782-1852), criador dos “jardins de infância” (fazendo referência à criança como uma flor a ser cuidada em seu desenvolvimento), também foi defensor da presença da música na educação de crianças, em especial para o aprendizado da linguagem. *Mutter und Koselieder*,⁸⁹ de 1844, descreve o cotidiano familiar alemão por meio de fatos, versos e jogos de dedos. São 50 canções pensadas para crianças em um livro familiar de poesia, imagens, explicações e melodias, criado para encorajá-las a olhar e brincar juntas. Fröbel desenhou o livro em estreita colaboração com o pintor e desenhista Friedrich Unger e o teólogo e músico Robert Kohl, que trabalharam como professores em sua instituição educacional (KONRAD, 2006). O livro contém imagens e, em outras edições (algumas em inglês), partituras.

Não se observa em *Mutter und Koselieder* que a extensão das músicas favoreça a extensão vocal das crianças, já que o material não era exatamente um livro para os infantes cantarem, mas sim para adultos cantarem para seus filhos. “Fröbel valorizava a felicidade nas crianças e tinha a música como um dos principais meios pelos quais a felicidade poderia ser gerada e expressa” (LILLEY, 1967, p. 131 *apud* KENDALL, 1986, p. 45).

Em período próximo à edição de Fröbel, foi possível encontrar livros como *Look at the "Juvenile Lyre"* (1831) de Carol Pemberton, *Chansons et rondes enfantines, recueillies et accompagnées de contes, notices, historiottes, dialogues...*⁹⁰ (1846) de Théophile Marion Dumersan (Bernard Cousin aponta esse livro como o primeiro livro de canções infantis da França) (COUSIN, 1986) e *The Song Garden* (1864-1866) (A canção do Jardim), um conjunto

⁸⁹ O verbo “*kosen*” significa “acariciar; fazer festas”. “*Kosename*” significa “nome familiar, carinhoso, alcunha”. “*Kosewort*” significa “palavra carinhosa”. Disponível em: <https://www.teaching-children-music.com/mother-play-songs/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

⁹⁰ Tradução: *Canções e rondas para crianças, recolhidas e acompanhadas por contos, avisos, histórias, diálogos...*

de três volumes progressivos para crianças em idade escolar aprender de cor, antes de aprender a ler música, seguindo os preceitos pestalozzianos (COLWELL; HELLER, 2003). Também foi possível descobrir, na França, a edição do livro *Chants pour les enfants des salles d'asile* (Canções para crianças em orfanatos) de Eugénie Fortunée Chevreau-Lemercier, publicado em 1845 (LEMERCIER, 2018). O livro é uma coletânea de canções religiosas e de canções para embalar, sem partituras. Essas canções possuem em suas letras uma significativa representação de como a criança era observada no período. Não se pode deixar de notar que havia materiais para crianças ditados como “para a juventude”.

O sujeito criança, que passou a ser aluno no decorrer dos séculos XVI e XX (ARIÈS, 2006), ganhou uma atenção ao seu desenvolvimento musical antes não observada, com uma metodologia própria a partir dos primeiros passos de um modelo etapista de desenvolvimento baseado na biologia dos pequenos. Marca-se, então, a presença da música na educação e surge a ideia de iniciação musical para crianças. Desse momento da história em diante, as canções para educar nas escolas perduram e se fortalecem. Um repertório voltado para ensinar valores cívicos, conteúdos educacionais, religião e jogos. A moral e o próprio ensino de música são cada vez mais implementados nos movimentos escolares. Inclusive, na formação da professora normalista desde o advento da escola normal na França que, com a música, disciplinava comportamentos e lecionava uma diversidade de conhecimentos para seus pequenos alunos (CARVALHO; RAMALHO, 2019).

É comum referenciar a educação musical por pensadores que foram músicos, como Dalcroze, Kodaly, Orff e outros que serão apresentados nas páginas seguintes. Todavia, educadores como Pestalozzi e Fröbel, ao pensarem e defenderem a educação de forma geral, tinham como base a ideia de que não havia educação sem a música (KENDALL, 2008). Não se trata somente de uma educação musical técnica, mas uma educação com música baseada em canções simples. Esses pensamentos sobre infância e música influenciaram o que hoje se entende por repertório para crianças, o que chamo nesta proposição de “música para crianças”. Ainda nessa fase, não se encontra a percepção da criação de música feita “com” ou “das” crianças de forma legitimada. É difícil identificar com exatidão temporal o nascimento desse tipo de repertório ou mesmo encontrar a gênese autoral desse tipo de música (canção) para crianças. De fato, é um momento significativo para essas construções musicais, canções pensadas para crianças na educação ou mesmo que possuam o sentimento de infância vigente. Esse tipo de repertório perdura nos tempos atuais em diversas instâncias, dos livros de canções ao *YouTube*.

3.1.3 Dos séculos XIX e XX: a música e a criança

O ensino de música no século XIX tem características importantes para entender os tempos de hoje. Começam a surgir as escolas particulares de música não mais em regime de internato. São exemplos o *Conservatoire de Paris* (1794) e a *The Royal Academy of Music* (1822), entre muitos outros pela Europa. No Brasil, surge o Conservatório Brasileiro de Música (1845). O modelo de ensino de música se perpetua com características baseadas no individual (o ensino de instrumento) e no virtuosismo, característica essa que ainda perdura nos dias atuais (FONTERRADA, 2008). Por outro lado, a música também fazia parte dos conteúdos da escola formal. A Escola Normal, inaugurada na França no século XVIII (SAVIANI, 2012), como já dito, tem como fundamento educacional a utilização de canções para educar e conduzir os pequenos estudantes desde seus passos iniciais. Vê-se nessas escolas um repertório de canções para unificação da língua francesa e da identidade nacional, assim como o cunho religioso e moralista (DALIGAUT, 1851; LABORDE, 1998). No Brasil, a Escola Normal é criada em 1835, seguindo o modelo francês. Segundo Fuks (1994), a música nesses espaços tinha função disciplinar, objetivando códigos morais e éticos para a criança na sociedade. Essa música na escola era uma disciplina camuflada, uma música que ocultava a sua principal função de poder:

A música dessa escola, que em sua simplicidade mascara a complexidade e contradição que ela sustenta, pode ser analisada como uma “música ideológica”, que, para Adorno é aquela que apresenta contradições “entre a sua determinação essencial e a sua função”⁹¹. (...) nesse caso específico, trata-se de uma música que disfarce o poder da instituição já que esta tem pudor em comandar, utilizando o seu canto como elemento principal desse poder-pudor. (FUKS, 1994, p. 90).

Retornando à França, entre o final do século XVIII e início do XIX, nascem corais infantis chamados orfeões com o intuito de educar e unificar o povo. Ou se brigava ou se cantava (NORONHA, 2011; COUTINHO, 2017; LADEIRA, 2019).

É preciso criar uma unidade enquanto nação que englobe todos os habitantes, do ambiente urbano ao rural. A disseminação do ensino primário e a difusão da prática orfeônica, servindo também como um instrumento de contenção social, promovem uma atuação do Estado integrando as partes desconexas da sociedade no todo nacional. (NORONHA, 2011, p. 87).

Foi Louis Bocquillon dit Wilhem (1781-1842) que desenvolveu, em 1833, um coro formado por meninos e meninas de escolas primárias de Paris que se reuniam todos os meses

⁹¹ Citação direta de Adorno (1980, p. 259).

em uma sociedade coral da cidade. Conforme dita Gainza (2020), foi Wilhem que introduziu o canto nas escolas, tendo produzido um método de ensino que influenciou não só a Inglaterra como outros países da Europa. Dois anos depois, Wilhem foi nomeado diretor do ensino de canto. Essa atividade de prática de conjunto chamava-se *orphéon*. Desse período, nasce o pensamento sobre o ensino musical de crianças por meio de um repertório de estilo coral que irá atingir os passos de diversos trabalhos de corais infantis durante o século XIX e, em seguida, os trabalhos de João Gomes Junior e Villa-Lobos no Brasil durante o governo Vargas no século XX. O repertório desses corais (do século XIX) continha conteúdos religiosos e nacionalistas, pois se buscava uma unidade nacional. Não se vê nas partituras dessas obras corais da virada entre o século XVIII e XIX um repertório infantil como o atual, com elementos lúdicos das fábulas. Ainda se vê canções religiosas, de cunho moral, comportamental e de exaltação cívica.

Num outro registro, Eleanor Smith (1858–1942), notável compositora americana de músicas para crianças da segunda metade do século XIX, foi, segundo Alper (1980), significativamente influenciada pelos escritos de Fröbel sobre a infância. Smith criou álbuns de canções para crianças, entre eles: *Song for little Children* (Música para crianças pequenas) (SMITH, 1887). Interessante observar que o álbum de Smith é próximo aos manuais e livros de canções de educação musical dos tempos atuais, pequenas canções para se cantar com crianças, acompanhadas de partituras ao piano, assim como Fröbel fez na primeira metade do século.

Na virada entre os séculos XIX e XX, é notável o avanço da pedagogia (ciência da educação) e da psicologia. Portanto, com o crescimento das escolas, o maior acesso das crianças a esses espaços, a formação da família moderna, o direcionamento dos adultos para a fábrica, a formalização de se educar o homem para viver bem na sociedade, e com o avanço de metodologias de ensino voltadas para o desenvolvimento de cada etapa, surgem diversos pensadores da iniciação musical influenciados pela psicologia e a pedagogia de seu tempo. Fonterrada (2008, p. 92) aponta que John Dewey (1859-1952) colocou a arte no centro da sala de aula como elemento fundamental do desenvolvimento educacional, influenciando de forma assertiva o ensino pré-escolar. Dewey teve forte autoridade dentre os pensadores brasileiros devido ao fato de ter como aluno o professor Anísio Teixeira (1900-1971).

Outro exemplo a ser mencionado é o da Maria Montessori (1870-1952), que também elaborou importantes contribuições para a formação da ideia de infância ao criar uma série de reflexões, espaços e materiais exclusivos para o ensino de crianças. Montessori colocou o aluno no centro do ensino, desenvolveu métodos que interessavam as crianças a partir de técnicas que favoreciam a aprendizagem. A teoria criada observava a vida das crianças, como elas agiam em sentido próprio, com matérias da vida prática, um material sensorial e de alfabetização

(MONTESSORI, 2017). Com isso, Montessori influenciou Anna Maria Maccheroni (1876-1965) a criar um método de música baseado nos princípios montessorianos. Assim, as duas desenvolveram um significativo material de ensino de música para crianças, centrado na criança e no seu desenvolvimento. Sua obra de educação musical abarca desde o início da musicalização, em que trata da pauta, notas e intervalos, passando pelos acordes, escalas e suas progressões, desenho rítmico (incluindo os valores musicais), compassos, análise musical, homofonia, polifonia e harmonia, transposição e modulação, constando, inclusive, noções de acústica. Para tanto, propõe materiais específicos para as crianças e seus modos biopsicofísicos de ser, como jogos de sino sem plataforma: escala, tabuleiro de madeira fina com pauta e furos para encaixar as figuras de notas, tabuleiro e discos com e sem nome de notas musicais, cilindros sonoros, caixas de gavetas com figuras de notas de durações diversas, mesa de criação de escala cromática com notas móveis, materiais de notação móvel, base de madeira para colocação de notação móvel, rolo de tira, linhas de pentagrama, cartão de notas para solfejo, entre outros (NUNES, 2020).

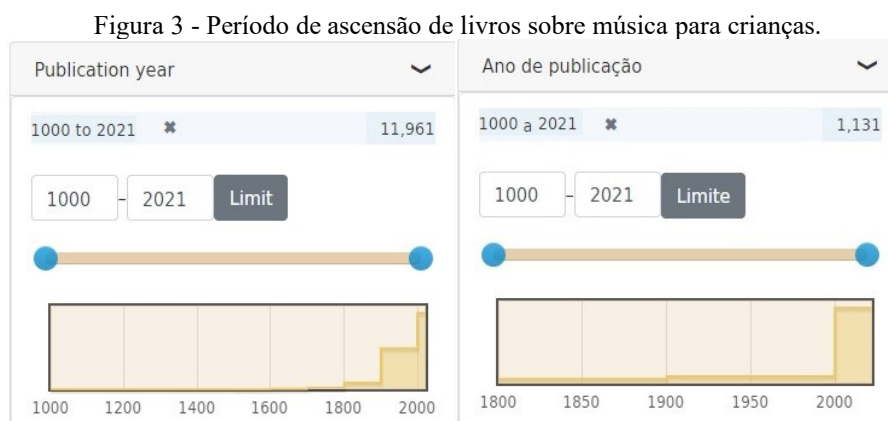
Durante o século XIX, um repertório específico para a infância surge e toma corpo para que a criança aprenda os rudimentos da música ou mesmo para que aprenda instrumentos: canções para a infância que fariam parte das práticas educativas diárias. Além disso, as metodologias passam a ser embasadas na vida das crianças e seus modos de existir, porém ainda na percepção de sujeito a ser ensinado, a ser educado e preparado para o mundo adulto. Outro acontecimento significativo é o advento da música romântica que elaborou temas musicais variados e pensados por meio do sentimento de infância. São músicas nomeadas para refletirem uma ideia sobre a infância ou mesmo representá-la. Sobre isso, pode-se observar temas musicais como a *Berceuse* em ré bemol maior (Op. 57) de Frédéric Chopin (1844), *Dream Children* de Edward Elgar (1857-1934), *Wiegenlied* (em português, Canção de Ninar) de Johannes Brahms (Op. 49, nº 4), originalmente escrito para voz e piano, publicado em 1868, *cezas infantis* de Debussy, Op. 15 de Schumann, entre outros exemplos.

Em determinado momento desta investigação, realizei buscas em bibliotecas internacionais e no site da Biblioteca Nacional do Brasil a partir dos termos “música para crianças” ou “música para a infância”. Essa busca teve o intuito de observar a produção de materiais acerca do assunto e o advento desse tipo de repertório pós-invenção da infância moderna. Foram pesquisados os sites *The Sorbonne Interuniversity Library*,⁹² *Loeb Music Library*⁹³ da *Harvard Music Department*, *Mendel Music Library*, e a Biblioteca da Escola de

⁹² Disponível em: <https://www.bis-sorbonne.fr/biu/spip.php?article191/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

⁹³ Disponível em: <https://library.harvard.edu/libraries/loeb-music/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Música da UFRJ, “*Bibliothèque de Genève*”.⁹⁴ De forma geral, as buscas só apresentaram livros com tema de canções para crianças após o século XVIII. Em especial, dois gráficos retirados de duas buscas diferentes na biblioteca de música da universidade de Princeton (*Mendel Music Library*)⁹⁵ podem ajudar a demonstrar isso. O primeiro é a pesquisa da expressão “*music for children*”, o segundo foi realizado com a expressão “*music for childhood*”.



Fonte: *Princeton University, Mendel Music Library*.

Esses gráficos são apresentados no site do banco de dados da *Princeton University*, ao lado esquerdo da busca, como indicativo do período dos materiais encontrados por século e indicam um significativo aumento de material após o século XIX. Se não foi exatamente no século XIX que se inventou a música para criança, possivelmente foi nesse século que a ideia se solidificou a partir da concretização do conceito de infância e com o avanço de ideias pedagógicas para crianças. É dessa fase histórica que parecem surgir as músicas que hoje chamamos de infantis, influenciadas por elementos da psicologia, da pedagogia, da literatura infantil, da fábula e do folclore (este surgirá no meio do século XIX).

Outro ponto relevante a observar é o advento da literatura infantil. Azevedo (1999) relata que só se pode falar em literatura infantil a partir do século XVII, quando se inicia um sistema educacional burguês. Segundo Azevedo, Denise Escarpit (1981) cita que o início da literatura infantil se dá no trabalho *Orbis Sensualium Pictus* (1658) de Comenius, obra com gravuras que tinha como objetivo ensinar latim. Jean de La Fontaine (1621-1695) publicou um livro com 240 fábulas,⁹⁶ em 1668, cujos personagens são animais antropomórficos. Entre as mais famosas, estão *La Cigale et la Fourmi* (A Cigarra e a Formiga) e *Le Lion et le Rat* (O Leão e o Rato).

⁹⁴ Disponível em: <https://institutions.ville-geneve.ch/fr/bge/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

⁹⁵ Disponível em: <https://library.princeton.edu/music/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

⁹⁶ Ressalvo que as fábulas não são elementos exclusivos do século XVII, pois Esopo, um escravo e contador da Grécia antiga, já tinha elencado histórias cujos animais eram personificados.

Por outro lado, Sá & Carvalho (2015) apontam que François Fenelón (1651-1715) editou *As Aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses* (1694) a pedido do Duque de Borgogne, preceptor do filho de Luís XIV. A obra, mesmo sendo particular do príncipe, escapou pelas mãos de um copista, tornando-se um sucesso em várias línguas. Mesmo com intenção didática e pedagógica, a obra não foi considerada um marco inaugural do gênero. Ao que tudo indica, a literatura infantil acompanha o advento da infância, da burguesia e da formação da família moderna. Segundo Cadermatori (2010), a literatura infantil tem início no século XVII com o francês Charles Perrault que, ao coletar contos e lendas da Idade Média, adaptou-os em contos de fadas para a infância (*Cinderela, Chapeuzinho Vermelho*). Perrault revela um modelo educativo para a infância a partir de contos populares principiados pela arte moral da Contrarreforma.

No *século XIX*, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carroll (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) constituíram padrões de literatura infantil. (CADERMATORI, 2010, p. 26, grifo meu).

Mesmo que não seja possível saber exatamente quem é o pai da literatura infantil, é possível observar que as ideias daquele tempo preservavam conceitos de uma infância e, ainda que em construção, ascenderam iniciativas pioneiras. Saliento que as histórias da literatura infantil foram suavizadas para melhor se adequar à ideia de proteção da criança, que era interpretada como um ser angelical (pós-romantismo rousseauiano e influência da religião). Por isso, as verdadeiras histórias de Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, entre outras, foram modificadas para caber no mundo da infância (agora protegida). Observo que as cantigas de roda, na cultura brasileira, constantemente questionadas sobre suas letras de canções, não tiveram o mesmo tratamento. Mais à frente, procuro discorrer sobre o fato de as letras das cantigas de roda oriundas da península ibérica não terem sido modificadas para uso por uma “infância protegida” e como isso, no final do século XX, gerou discussões sobre possíveis modificações dessas canções para adequação à infância moderna.

Por fim, ainda no intuito de observar as relações entre a música e a(s) criança(s) na história da Europa, considero notar o aparecimento das músicas de cunho pátrio, devido ao advento dos Estados-nação e a persistência da música religiosa em registros. Também foi possível observar a música de cunho cívico militar, o canto coral com crianças como prática de ensino, a continuação de registros das músicas de ninar, as músicas para escolas normais que ditavam comportamentos e tinham por cunho principal o disciplinamento de fazeres e os

princípios de um repertório para ensinar os rudimentos da música às crianças, sendo esse um material específico para meninos e meninas. A relação entre crianças e música era baseada então pela ideia de criança/aluno, a família burguesa e a escola.

3.1.4 A música, a criança e a Educação Musical no século XX

A virada entre os séculos XIX e XX foi, também, berço de profundas transformações para a educação em geral. Nesse espaço e tempo, surgem músicos que pensaram uma pedagogia de ensino de música específico para crianças: a iniciação musical. Era o início de novos tempos para as políticas públicas em educação. O século XX foi um terreno significativo para a iniciação musical; melhor dizendo, foi o século da iniciação musical (GAINZA, 1977). Gainza (2020) indica a importante contribuição da psicologia para as ideias pedagógicas desse tempo. Metodologias variadas atravessaram fronteiras geográficas e influenciaram diferentes educadores musicais, inclusive no Brasil. Fonterrada (2008) chama-os de “Métodos Ativos”⁹⁷ e os divide em: 1ª Geração – Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Shinichi Suzuki (1898-1998) e Maurice Martenot (1898-1980); e 2ª Geração – George Self (1921-1967), John Paynter (1931-2010), Murray Shafer (1933) e Boris Porena (1927). A divisão do grupo se dá pelo advento de uma nova forma de conceituar, fazer e ouvir música que vigora no decorrer do século XX. A década de 1950 é o período que marca a divisão entre essas mudanças nas literaturas da área (FONTERRADA, 2008; BRITO, 2019; PEREIRA, 2020).

O objetivo da escrita desta seção não é exatamente descrever metodologias pedagógicas, mas investigar as representações de como a música era utilizada enquanto ação na educação, em especial no século XX. Atentar para o advento da criança como um sujeito criador capaz de fazer música. Então, é possível notar tipos diversos de repertórios entre esses modelos metodológicos do pensamento musical desse tempo. O que se pode retirar dessa investigação é que a primeira geração teve como perspectiva formar o aluno a partir de um modelo europeu da música tonal, próximo ao ensino professor/aluno, mestre/aprendiz, já pensada como uma educação para além do aprendizado no instrumento e com menor foco no virtuosismo, mas na edificação do sujeito humano. Para as crianças, eram ensinados caminhos para chegar ao bom

⁹⁷ Faço uso da reflexão de métodos ativos de Fonterrada (2008) para que a reflexão fique mais clara. Porém, acredito que essas divisões metodológicas poderiam ter outras classificações e que esse tipo de conteúdo merece outras perspectivas.

conhecimento da música ocidental de seu tempo através de atividades que iam além da prática de instrumentos, contrapondo uma educação meramente pensada no virtuosismo. À luz das novas pedagogias e da psicologia, de forma progressiva, a criança foi sendo observada para ser atendida no ensino de música por suas peculiaridades, como pôde se observar no exemplo acima de Maria Montessori e Maria Maccheroni, na Itália. Cito alguns casos a fim de colher alguns tipos de repertórios para crianças que perduram e aparecem nessa fase.

O repertório de Dalcroze era a música ocidental clássica, a música dos grandes autores da era romântica. Com esse material, o autor uniu corpo e música para atividades que iam além da prática de instrumento. Kodály tem, em seu material pedagógico, três tipos de repertório: (1) canções e jogos infantis cantados na língua materna; (2) melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de folclore de outras nações); (3) temas variados do repertório erudito musical (SILVA, 2012a). Um repertório identitário que aparece na metodologia de Kodály é a utilização do folclore de seu país como recuperação de um modelo escalar típico das raízes de sua comunidade húngara: a escala pentatônica (FONTERRADA, 2008).

No método de Edgar Willems, o cantar tem um espaço prioritário, já que, para o autor, o cantar algumas vezes acontece para as crianças antes do falar. O método Willems possui adaptação e finalidades didáticas diversas para ensinar música para crianças. Em seu repertório, o autor acrescenta canções populares tradicionais e canções simples para principiantes, com palavras como “bom dia, papai, mamãe”, cânticos que preparam para a prática instrumental antes cantada com o monossílabo “lá, lá, lá...”, depois cantada com a letra em diferentes tonalidades e canções solfejadas. Além dessas, usam-se canções para cantar com mímica; canções com intervalos musicais diferentes; canções ritmadas com movimentos de embalar, saltar, correr, dançar, trabalhar andamentos, tocar no tempo (pulso) e no ritmo; e, por fim, canções improvisadas. Outro importante desenvolvimento feito por Willems foi distinguir claramente o estudo técnico de um instrumento e o desenvolvimento da musicalidade. Com essa distinção, o autor fomenta o conceito de iniciação musical além da ideia de que ensinar música para crianças é ensinar um instrumento (PAREJO, 2012).

Carl Orff é uma figura importante que demonstra como o conceito de infância que vigora em seu universo cultural invadiu a educação musical. O músico criou não só um modelo de música para o ensino de crianças por etapas em sua coleção *Orff-Schulwerk*, como também (assim como Maccheroni) um instrumental próprio para as crianças. Orff reuniu um instrumental constituído de xilofones e carrilhões de pequeno porte, com objetivo de atrair alunos dos anos iniciais. Uma demonstração clara de como esses conceitos invadiram a

educação pensada para crianças e suas características biológicas (tamanho e simplicidade). Orff também se aproveita da pentatônica⁹⁸ maior para o ensino.

No Brasil, aponto quatro importantes educadores musicais (sem desfazer de nenhum outro) para pensar especificamente o repertório: Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Liddy Mignone (1891-1962), Sá Pereira (1888-1966) e Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Esses educadores demonstram a influência de metodologias externas, a adaptação dessas metodologias para a identidade brasileira, como também a constituição de um repertório voltado para formar o cidadão brasileiro.

No caso de Villa-Lobos, há uma vasta produção de materiais realizados e a SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística). O maestro foi convidado a ser gerente do projeto do canto orfeônico no Brasil pelo professor Anísio Teixeira, em 1931. Em seu guia prático, informa que dividiu seu livro em quatro temas para formação das crianças brasileiras. Descrevo, de forma simplificada, seu programa de ensino apresentado no Congresso de Educação Musical, em Praga (1936): “Recreativo Musical” – 137 cantigas infantis populares, cantadas pelas crianças brasileiras, cânticos e canções; “Cívico Musical” – hinos nacionais e estrangeiros, canções escolares e patrióticas; “Recreativo artístico” – canções escolares nacionais e estrangeiras, folclore musical; “Temas ameríndios” – mestiços, africanos, americanos e temas populares universais; “Livre escolha” dos alunos – traço de músicas selecionadas com o fim de permitir a observação do progresso da tendência e gosto artístico revelados na escolha feita pelo aluno das músicas adotadas para este gênero de educação; artístico musical e o traço litúrgico e profano, estrangeiros e gêneros acessíveis (LAGO; BARBOZA; BARBOSA, 2019). Villa-Lobos teve um importante trabalho na criação de um repertório para a Educação Musical no Brasil, realizando uma significativa coleta folclórica musical em um período ufanista. Logo, o repertório tinha por objetivo enfatizar a identidade e a solidificação de um país. Outro dado significativo é que Villa-Lobos foi influenciado pelo método de Kodály, que enfatizava a importância das raízes folclóricas para a nação.

Getúlio Vargas deu atenção ao pedido de Villa-Lobos por estar interessado no ideal de desenvolvimento do senso de civismo e de brasilidade nas crianças. Neste sentido, aprovou a criação da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), que seria responsável pelas diretrizes do ensino de Canto Orfeônico nas escolas. As aulas de Canto Orfeônico deveriam ter por objetivo ensinar a música de forma que esta fosse o principal veículo de propaganda do civismo. Para Villa-Lobos, o Canto Orfeônico tinha três finalidades: a disciplina, o civismo e a educação artística. (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 117).

⁹⁸ Essa escala era utilizada como recurso de repertório, pois é uma escala circular que pouco altera os estados de tensão e relaxamento entre os graus, sendo eles não direcionados, facilitando a improvisação.

O Canto Orfeônico, que no Brasil virou nome do programa de ensino e nome de matéria escolar, tem sua denominação advinda de Orfeu (personagem da mitologia grega) que, com sua música, dominava e entrava nos infernos (COUTINHO, 2017). Como mencionado, os orfeões se iniciam na França no século XIX durante a revolução educativa e civilizatória da comunidade francesa (NORONHA, 2011). Segundo Noronha (2011), Villa-Lobos foi inspirado um século depois pelo modelo orfeônico alemão. Quando de sua visita à Alemanha durante a República de Weimar, o compositor observou agrupamentos corais com repertório cívico, religioso e ritualístico. Parte significativa de nosso cancioneiro escolar é oriunda da iniciativa de Villa-Lobos no início do século XX.

Liddy Mignone e Sá Pereira, parceiros e importantes educadores, criaram uma série de materiais didáticos específicos da música baseada na psicologia para a infância de seu tempo. Em seus métodos, também se observa um repertório variado de canções para crianças, composições próprias para o ensino de música e um material para o repertório nacional (PAZ, 2013; NUNES, 2016; ROCHA, 2016).

Apesar do grande avanço realizado por esses educadores musicais, deve-se apontar uma mudança entre a primeira geração (que buscou adaptar o ensino de música para criança) e a segunda geração (que praticou a imprecisão musical e a composição). Brito (2019), influenciada pelo pensamento de Hans-Joachim Koellreutter, pondera que a Educação Musical da primeira metade do século tinha como valor as vivências das crianças, suas aproximações com a música pela experiência, ao invés dos aspectos estritamente técnicos do instrumento. Com o tempo, foram adicionadas características particulares ao ensino de música para crianças, como percussões específicas, o movimento, a voz, o corpo e materiais sonoros diversos, fomentando a chamada “iniciação musical”. Entretanto, Brito (2019) destaca uma importante distinção: não obstante os avanços da primeira metade do século, ainda não havia a noção de que as crianças fossem capazes de fazer música. A ideia de que crianças poderiam fazer parte da criação, para além de uma reprodução imitativa do que é dado pelo adulto, só vem à luz a partir da segunda metade do século XX.

Apesar da importância das abordagens que emergiram no período citado (primeira geração), eles ainda não abriram efetivo espaço para a criação e para o compartilhamento das ideias de música das crianças. As propostas seguiam vindo prontas, mantendo o modelo relacional vertical entre alunos, alunas e professores(as), de modo que, mesmo quando as crianças, eventualmente, eram estimuladas a criar, os limites eram muito limitados. Além disso, priorizavam, ou mesmo, limitavam-se a trabalhar com a música tonal considerando a emergência de novos modos de pensar fazer a música no ocidente do século XX, abrindo pouco ou nenhum espaço para produções musicais das crianças. (BRITO, 2019, p. 47).

A literatura em Educação Musical demonstra que o advento da música contemporânea, com novas formas de ouvir música como também de representá-la na escrita, a presença do ruído nas atividades musicais, o advento do gravador, o avanço da música atonal, a música concreta, o advento da etnomusicologia, entre outros acontecimentos, permitiu a inclusão de novas formas de pensar a música e a criança (DELALANDE, 2019; BRITO, 2001; 2019; PEREIRA, 2020). Essas concepções de vanguarda permitiram ouvir a música da criança de uma forma não hierarquizada. A relação mestre/aluno dá lugar à figura do facilitador, numa situação em que o aprendizado é mútuo.

Gainza (1977) também avalia que o século XX foi marcado por uma transformação e que educadores musicais tiveram que assumir, depois da revolução musical (música contemporânea, concreta, experimental e outras), os desafios dessas mudanças. Diz a autora:

Tanto na educação em geral como na educação musical encontraremos reflexos de múltiplas contradições que surgem da contemporaneidade do que se termina com aquilo que vai nascendo. As tendências que incentivam o máximo de controle educativo – últimas escritas e etapa de reajuste da ‘nova pedagogia musical’ – primeira época - coexistem com formas mais novas nascidas tanto da necessidade quanto da reação que tratam de restituir a máxima liberdade e espontaneidade do processo propriamente dito. (GAINZA, 1977, p. 2, grifo no original, tradução minha).⁹⁹

A segunda geração de educadores musicais (segunda metade do século XX) tem por influência a criação da música concreta, os estudos da etnomusicologia e o advento da música moderna. Ou seja, a ideia do sistema musical tonal europeu como modelo musical único foi se deteriorando, na medida em que as regras do que era ou não música foram sendo questionadas, experimentadas e reinventadas. Assim, a pulsação musical não é mais enfatizada, os parâmetros de altura e duração são relativizados pelos músicos e pelos educadores da segunda geração, ponderando novas formas ao oferecer conhecimento em música, não mais preso aos parâmetros da musicalidade métrico-tonal, da racionalização da fragmentação do fenômeno música. Conhecimentos antes tomados como regras absolutas pelos educadores da primeira geração foram sendo confrontados. O som e os procedimentos aleatórios foram postos como possibilidade após a influência de compositores como John Cage (1912-1992) e Pierre Schaeffer (1910-1995). A criação passa a ser privilegiada, junto à escuta ativa desses

⁹⁹ No original: “Tanto en la educación general como en la educación musical encontraremos reflejadas las múltiples contradicciones que surgen de la contemporaneidad de lo que se termina con aquello que está naciendo. Las tendencias que auspician un máximo control del proceso educativo --últimas estratagemas y etapa de reajuste de la "nueva pedagogía musical", primera época- coexisten con formas más nuevas, nacidas tanto de la necesidad como de la reacción, que tratan de restituir la máxima libertad y espontaneidad a dicho proceso”.

pensadores que são contemporâneos aos ruídos da composição eletroacústica. De fato, houve a ressignificação do que é música com quebra paradigmática do modelo ocidental tonal. A ênfase no som e em suas características foram formalizadas como prioridade, ao contrário dos antigos parâmetros formais da “música do passado” (FONERRADA, 2008). Se é o som o que representa o que é a música, as experiências sonoras das crianças passam a ser ouvidas sobre outra perspectiva.

Delalande (2019), ao responder sobre a música do século XX como representação do jogo sensório motor de uma criança (baseado em Piaget), defende que seria interessante observar como a música da segunda metade do século (em que não está claro um sistema de regras) se parece com o ato de experimentação da criança em suas primeiras fases com a música.

A ideia de um *sistema* único usado pela maioria dos compositores se dissolveu na virada dos anos 50 e 60 do século XX época em que a escrita serial foi sendo abandonada enquanto se desenvolviam as técnicas concretas e eletrônicas. O interesse passou a focar os modos de produção sonora, incluindo os em sólido de instrumentos de orquestra e até da voz, no free-jazz bem como na música contemporânea. É o grande período do retorno às fontes. (DELALANDE, 2019, p. 38, grifo no original).

Há no século XX uma distinção de pedagogias no ensino de música para crianças que se observa entre a primeira e a segunda geração e que se distingue pela possibilidade de legitimação do fazer da criança,¹⁰⁰ sendo a música do século XX o grande referencial para ouvir uma outra música, não balizada pelos roteiros da música europeia tonal. Dessa forma, surge como possibilidade o que eu desejo chamar, neste trabalho, de música “com” a criança e música “da/desde a” criança.

Outro acontecimento importante do século foram os avanços nos estudos da etnomusicologia. A etnomusicologia, iniciada no final do século XIX e início do século XX, sob o nome de musicologia comparada, possibilitou pensar a música por outros modos, para além do tonalismo europeu. A música “tambor d’água” dos pigmeus Baka, os “cantos de garganta” dos esquimós, os ragas indianos, o gamelão indonésio, a música dodecafônica, a música concreta de Pierre Henry, o canto ganga da Bósnia-Herzegovina, o lamento de Mussomeli italiano, o mambo cubano, a música eletrônica, todos foram legitimados pela comunidade de música como fazeres importantes e identitários. Assim, possibilitou-se pensar outros repertórios para além do que era música nos tempos anteriores.

¹⁰⁰ Não que não houvesse professores na primeira metade do século que pensassem na Educação Musical pela criatividade livre. Moreira (2019) apresentou em seu doutorado os aspectos fundamentais da *Creative Music*. O termo *Creative Music* refere-se ao trabalho da educadora musical estadunidense Satis Coleman iniciado na década de 1910 com crianças em um estúdio particular em Washington D.C.

Uma imagem que une essas principais informações entre a criança e a música no século XX pode elucidar com mais clareza essas perspectivas. Ressalvo que as setas estão colocadas em mão dupla, por entender que a criança é também agente que influencia na estrutura. É observando seu fazer que o adulto ponderou ouvi-la e entendeu que há no ser criança um universo a ser explorado e respeitado para além de um vir-a-ser, mas um sendo sempre. Assim, acredito facilitar a observação desses adventos e suas congruências.

Figura 4 - A música e a criança no século XX.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os escritos do final do século XX em Educação Musical reforçam ainda mais o que aqui foi exposto. Cito três exemplos, porém desejo ampliar essas características mais à frente neste mesmo capítulo. O professor Keith Swanwick (1937) é pensador e pesquisador da natureza da experiência musical. Interessou-se em observar como se dão os processos de desenvolvimento da compreensão musical no ser humano. Ele defendeu que o desenvolvimento musical também ocorre em etapas, em movimento de espiral (inspirado na psicogênese de Piaget), sendo o criador da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, lançada em 1986 pelo periódico *British Journal of Music Education*, em conjunto com June Tillman (SWANWICK; TILLMAN, 1986).

Em seu livro *Música, Mente e Educação*, Swanwick (2014) aponta que é preciso que se veja as crianças como inventoras musicais, improvisadoras e compositoras, ou seja, faz-se necessário encorajá-las a usar sua autoexpressão. Ao pensar dessa maneira, tem-se como consequência a passagem do professor que dirige uma aula para o facilitador da aprendizagem, um ouvinte positivo do fazer experimental da criança. O autor pondera que “a grande virtude da teoria da educação musical *centrada na criança*, enfatizando a individualidade e criatividade

de cada aluno, é que somos encorajados a olhar e ouvir mais claramente o que as crianças realmente fazem” (SWANWICK, 2014, p. 32, grifo do autor).

Como segundo exemplo, o professor François Delalande (1941) fez importantes pesquisas de como se dá o desenvolvimento musical da criança.¹⁰¹ A partir da ideia de que “a música é um jogo de crianças” (título de seu livro), Delalande (2019) demonstra que ocorre um diálogo interno quando o humano (tanto o bebê quanto um instrumentista virtuoso) relaciona-se com qualquer objeto sonoro. O que de fato se diferencia entre esses dois personagens é que a criança se estabelece na imprecisão do que o adulto entende por uma música “correta”, enquanto o próprio adulto obteve com estudos e técnicas o precisar dos seus gestos motores, assim “acertando” o ato de fazer música. Delalande se posiciona a pensar a criança como executora de um jogo musical que vai do impreciso ao preciso dentro da cultura em que está inserida. Baseado nos estudos de Jean Piaget, o autor edifica uma psicogênese do ensino de música em três etapas: (1) jogo sensorio-motor (exploração do som e do gesto musical); (2) o jogo simbólico (a expressão e a significação do discurso musical); (3) o jogo com regras (a organização e a estruturação da linguagem musical daquela cultura). Assim, motiva e desperta os ouvidos, acolhendo a criação livre das crianças.

O autor mostra que há uma identidade entre a atitude infantil e a adulta, em que os dois personagens são jogadores no conhecimento do novo, o que o faz aproximar-se do conceito de “ser e devir” da Sociologia da Infância de Alan Prout (2004), para quem adultos e crianças são aprendizes constantes. Essa visão iguala as duas instâncias etárias em uma mesma importância formadora, superando o paradigma no qual o adulto tem uma experiência com o aprendizado hierarquicamente mais importante que o de uma criança. Os dois grupos sociais geracionais, infância e adultez, são formados por sujeitos em construção, incompletos e dependentes de aprendizados, superando a ideia da completude na adultez. Logo, entende-se que o olhar da construção musical em Delalande são jogos em diferentes etapas de complexidade e o que fundamenta a música é a conduta de seus atores no ato musical.

Para Brito (2003, p. 35), é fato que as crianças possuem seus próprios modos de se relacionar com a música: “a criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”. Brito apresenta uma comparação significativa sobre as expressões artísticas da criança. Quando uma criança rabisca no papel, essa atitude expressiva geralmente é bem-vista por adultos, é elogiada mesmo que seu desenho de unicórnio pareça qualquer outra coisa exceto um unicórnio. Entretanto, quando uma criança explora um

¹⁰¹ Edwin Gordon (1927-2015) também fez importantes contribuições para o desenvolvimento musical.

piano e se comporta na imprecisão musical, essa “garatuja sonora” algumas vezes não é legitimada na sua forma. Brito defende que a garatuja sonora da criança é música e assim como é necessário praticar a Educação Musical pelas referências etapistas do desenvolvimento, de mesmo valor é reconhecer e empreender as características particulares do sujeito.

Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar a formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46).

Ilari e Young (2016) fazem uma significativa aproximação entre os Estudos da Infância (em especial através da Sociologia da Infância) e o ensino de música, admitindo em suas primeiras linhas que essa é uma abordagem relativa: as crianças como as melhores informantes sobre suas próprias formas de viver. Desse modo, observam a maneira pelas quais mudam suas vidas e agenciam a vida dos adultos ao seu redor.

Também é possível observar resultados positivos nos trabalhos desenvolvidos pelo então professor Carlos Kater (2018). Em seu projeto “Música da Gente”, Kater busca ouvir a música das crianças nas suas escolas criando, assim, um repertório próprio das crianças. Isto é, a criança aprende música fazendo música.¹⁰²

“A Música da Gente” vem propondo integrar o usual “levar música para a escola” com o inusitado “descobrir e inventar as músicas das próprias escolas”. Desta maneira, busca oferecer a todos os participantes a oportunidade de desenvolverem, através da expressão, criação e comunicação musical, formas mais atuais e saudáveis de protagonismo cultural. (KATER, 2018, n. p., grifo do autor).

Kater pondera as atividades musicais das crianças e seus protagonismos quando há oportunidade de serem ouvidas para além do material que as redes sociais lhes propõem. Em entrevista a Santos (2017), responde:

Desde o início do projeto, busco substituir o “ensinar” pelo “aprender”, música e o que mais for possível. E essa divisa serve para todos sem exceção, seja a equipe de trabalho, sejam os alunos e seus professores... “aprender” e “aprender a aprender”. O fato de o objetivo do projeto ser a composição de músicas inéditas (portanto conceber e dar vida àquilo que ainda não existe no mundo exterior) engaja todos os participantes num processo dinâmico, por vezes de alta entropia, cujas bases iniciais podemos conhecer, mas jamais prever onde exatamente desembocarão. (SANTOS, 2017, p. 156).

¹⁰² Ver Paynter (1992). O pesquisador e educador musical utiliza-se da ideia de escuta ativa e experimental no trato do ensino de crianças.

É possível observar as mudanças que ocorrem na Educação Musical entre esses séculos no ocidente. Considero a possibilidade do entendimento da música feita “com/da/desde” a criança a partir desse momento da história. Vista como sujeitos passivos a serem domesticados nos tempos antigos através do virtuosismo, as crianças não somente passam a ser ouvidas, como também suas elaborações musicais, mesmo que na imprecisão, passam a ser consideradas legítimas e partícipes do processo de formação desses agentes.

3.1.5 Um novo ensino de música e a invenção de uma tradição

Começo esta seção dando um passo para trás na história para dar dois para frente, observando outros movimentos históricos que influenciaram os repertórios do ensino de música para crianças que ainda hoje vigora. Conforme mencionado, o século XX foi um importante momento de renovação para a educação no Brasil. Influenciado pelos ventos reformadores nacionalistas, Estados-nação buscaram cada vez mais suas independências políticas e culturais. A busca de uma identidade única criou novos caminhos para pensar os povos, suas histórias e realizações. A passagem entre os séculos XIX e XX foi bastante relevante para a história brasileira: Abolição da Escravatura, imigração, a República, as reformas urbanas, o enaltecimento da escola pública universal e, com isso, o ensino de música. No Brasil, o Modernismo foi um importante movimento de reforma cultural, influenciando de forma significativa a exaltação e a organização de uma cultura nacional própria. Morila (2016) relata que parecia haver um consenso de que a Educação Musical era importante para o desenvolvimento da ideia de nação, porém aponta as diversas contradições acerca de um método único de ensino de música nessa virada de século.

É nesse cenário que a educação entra como edificadora e mantenedora dos novos cidadãos brasileiros. Agora seriam formados com ideal republicano, suas origens seriam enaltecidas além das influências do antes colonizador. No início do século XX, na Educação Musical, surge em São Paulo, como política de ensino público, o “Canto Orfeônico”. Essa atividade realizada nas escolas tinha por objetivo disciplinar os cidadãos para a pátria, o civismo e a moralidade. Sobre os responsáveis por essa gênese, destacam-se ações de educadores musicais como João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano e Lázaro Lozano, entre outros.¹⁰³ João Gomes, que introduziu a manossolfa no Brasil, foi inspirado pelas ideias

¹⁰³ Importante ressaltar que atividades de canto orfeônico no ensino aconteciam desde o final do século XIX no Brasil, mas tem seu grande momento no início do século XX com advento de alguns eventos artísticos e políticos. Também ressalvo a importância de Gazzzi de Sá para o canto orfeônico no Sudeste e na Paraíba.

de Jacques Dalcroze, que fez observações desse método na França e na Suíça. Em São Paulo, o músico propõe um ensino baseado no canto coletivo. Em 1914, junto com o maestro Carlos Alberto Gomes Cardim, publica o livro *O ensino de música pelo método analítico*.¹⁰⁴ Posteriormente, as ideias de Gomes Júnior são incorporadas ao governo federal, tendo o canto como elemento didático precursor de cidadania e nacionalidade da nação brasileira (LOUREIRO, 2003; FONTEIRA, 2006).

Na escola, é que devemos fazer surgir o gosto artístico, e o conseguiremos executando-se boas músicas, boas vozes e bons cōros. Antes do início do ensino, propriamente, da música, devem os alumnos cantar hymnos, canções, barcarolas, marchas, sem preocupação de letra e depois com a respectiva letra. Desta maneira elles aprendem a sentir a música e, mais tarde, quando se fizer a junção da letra, verificarão que a música já havia despertado o sentimento que a letra, posteriormente, traduziu. (...) Convém, ainda, que nos grupos escolares a música seja dóra avante, ensinada pelo methodo analytico e, portanto, devem os professores desses grupos preparar-se, igualmente, de modo a conseguir absoluta uniformidade do ensino de música em todas as escolas do Estado (CARDIM, 1991, p. 13-15).

É necessário compreender que o Canto Orfeônico foi uma forma de prática educativa pensada e realizada para as escolas públicas do país, com o intuito nacionalista de ampliar a noção de Brasil e a escolarização.

Outra proposta foi concebida por um grupo de professores de música que estabeleceram métodos de ensino para crianças em conservatórios. Esse método foi chamado de iniciação musical (métodos de Liddy Mignone e Sá Pereira) e era ofertado à elite carioca, não tendo sido este o método da rede pública de ensino. Esses dois universos coabitaram o ensino e a aprendizagem em música daquele momento (LOUREIRO, 2003), cada um criando repertórios próprios e formas específicas de pensar as músicas para a sala de aula. Esses movimentos educacionais foram fortes motivadores para os repertórios que hoje vigoram no Brasil como práticas de ensino: canções folclóricas, músicas com rudimentos do fazer musical, hinários escolares, entre outros. Durante o século XX, foi esse modelo que regiu o material das escolas, o Canto Orfeônico e, em parte, o material da iniciação musical.

Fundamental colaboração do período é a do professor de música (do Conservatório Dramático e Musical) e pensador Mário de Andrade. Sua importância pode ser definida devido ao seu trabalho de resgate folclórico das músicas tradicionais do cancionário infantil como

¹⁰⁴ O conceito de "método analítico" na pedagogia musical tornou-se conhecido, no século XIX, sobretudo através da obra *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant, divisé en deux parties* (1821-1824), de Guillaume-Louis Wilhem.

forma ufanista de inventar uma nação. Assim como Mário de Andrade,¹⁰⁵ com o objetivo de combater as músicas oriundas de outras nações, Villa-Lobos foi importante erudito para a formação desse repertório musical. Aceito na gerência educativa musical do período por Anísio Teixeira, Villa-Lobos cria um grande projeto nacional de Educação Musical através do canto, introduzindo na música funções descritivas, folclóricas e cívicas para as escolas públicas do Brasil. Como mencionado, Villa-Lobos foi influenciado por suas viagens na Europa, onde conheceu o trabalho de Kodály, trazendo suas ideias de ensino de música para o Brasil: o uso do material folclórico e popular da própria terra, o ensino de música pelo coral e a utilização da manossolfa. O caráter nacionalista do método de Kodály é fundamento para o educador musical no Brasil, em um momento em que o nacionalismo é um fenômeno no mundo ocidental.

Em 1931, o Decreto nº 19.890 torna obrigatório o ensino de música no Rio de Janeiro e, em 1934, o Decreto nº 24.794 estende a cláusula para todo o território brasileiro. A disciplina era obrigatória e ampliou o projeto político-cultural de transmissão dos valores cívicos e de constituição de nação. São nesses passos que o folclore se constitui como elemento de nacionalidade. Os modernistas do período impulsionaram a possibilidade desse material, colhido por Mário de Andrade e por outros folcloristas, ser utilizado para o ensino de música. Nesse momento, surge como base da educação o folclore musical infantil. Villa-Lobos, que fora designado a criar a SEMA (Secretaria de Educação Musical e Artística, o órgão responsável pelas diretrizes do ensino de música no país para propaganda do civismo), também criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (1942), inaugurou cursos de formação de professores, assim como um vasto material didático para as escolas distribuído em várias partes do país. Eram manuais de teoria musical, manuais contendo apenas canções para a prática orfeônica e manuais para a formação de música e Canto Orfeônico.¹⁰⁶

Para Villa-Lobos, a Educação Musical serviria para três propósitos: disciplina, civismo e educação artística. A disciplina tinha ensino das regras da prática orfeônica, teoria da música (solfejo, elementos gráficos, rítmicos, melódicos, harmônicos e históricos), além do ensino da música nacional e de seus compositores. É possível observar que Villa-Lobos tinha interesse nacionalista, mas não há de se perder de vista que suas atividades também indicaram a preocupação em divulgar a cultura musical erudita para camadas populares (MONTEIRO; SOUZA, 2003).

¹⁰⁵ Sobre o ensino de música no Brasil, vale destacar que Mário de Andrade se preocupou em observar as canções que representavam a infância. No seu livro *Música, doce música*, o autor observa uma diferença entre o cancionário tradicional e músicas eruditas que representam a infância.

¹⁰⁶ Importante lembrar que o “Canto Orfeônico” é o nome dado a uma proposta pedagógica, sendo, ao mesmo tempo, o nome da disciplina escolar exercida nas escolas (MONTEIRO; SOUZA 2003, p. 116-118).

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Canto Orfeônico foi base da Educação Musical do Brasil, sendo essa metodologia a principal criadora de repertório musical para as escolas públicas. Em 1960, a disciplina Canto Orfeônico foi substituída pela Educação Musical. Uma década depois, com a LDB de 1971, tornou-se uma das faces de uma disciplina chamada Educação Artística, que irá compor três áreas das artes em uma só aula de um professor: artes plásticas, cênicas e musicais.

As diversas literaturas observadas no contexto do início do século XX não demonstram a criança como protagonista. Ela é mero vir-a-ser; ela não cria. Precisa ser civilizada para viver na pátria e pela pátria, além de conhecer os elementos que fazem com que o país se torne unidade: a música. O que quero assumir é que o fato desse repertório ser natural de um povo não é necessariamente falso, mas uma invenção. Ao mesmo passo, afirmar que esse repertório tenha a naturalidade da criança também é algo a ser relativizado. Pelos traços deste trabalho, esses repertórios musicais, ditos infantis, são invenções do que é ser infantil no início do século XX. Monteiro e Souza (2003) também ponderam que o Canto Orfeônico foi uma tradição inventada por adultos para se pensar o que é ou não para crianças, o que é ou não infantil. Para essas afirmações, faço uso dos escritos de Hobsbawm (1997, p. 9):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Assim, descrevo o conteúdo desses materiais não os desvalorizando, mas ponderando uma possível irrefutabilidade desses materiais para o ensino de crianças. Parte de meu esforço não é desmerecer o passado. Ao contrário, busco observá-lo para compreender o presente além de um saudosismo ou da romantização de um repertório que foi apresentado como natural da criança, mas que é a invenção de uma tradição, um retrato de um tempo.

3.2 Repertórios infantis e suas histórias

3.2.1. O folclore e a infância

Na perspectiva deste trabalho, o tema do folclore aparece como um dos tipos de repertório por ele ter sido fortemente utilizado e divulgado no período ufanista no Brasil. Para

entender o repertório de folclore e a infância, foi também preciso investigar a ideia, ou mesmo o conceito, de um “folclore infantil”. Onde a atividade popular torna-se infantil? Crianças fazem folclore ou elas reproduzem interpretativamente esses saberes populares? Esses fazeres que são passados de gerações em gerações, primeiro pela tradição oral, depois ampliado e disseminado pela cultura escrita, estabelecido como objeto da educação e como saber da identidade de nações ou mesmo grupos. Neste trabalho, o folclore será compreendido também como uma invenção.

A palavra folclore advém do termo *Folk-lore* (conhecimento popular/sabedoria do povo). O neologismo foi criado pelo escritor britânico William John Thoms (1803-1885). O termo aparece pela primeira vez em uma carta de Thoms enviada à revista *The Atheneum*, no ano de 1846. Folclore é o saber tradicional de um povo em contraste a um saber acadêmico (erudito). São manifestações como os mitos, lendas, músicas, danças, artesanatos, histórias, festas populares, brincadeiras, jogos, culinária, entre outros. A *Folklore Society* (Sociedade do Folclore), fundada em 1878, determinou que dentro do campo de folclore se incluíam narrativas tradicionais, costumes tradicionais, crenças, superstições e linguagem popular. Além disso, tem características como a origem anônima desses saberes, a transmissão oral, a popularização coletiva e o surgimento espontâneo.

Brandão (2006) apresenta um significativo exemplo do que se entende por folclore. Diz o autor que, num certo dia, um homem búlgaro veio até a cidade de Pirenópolis (Goiás) para assistir à Festa do Divino Espírito Santo. No entrelaçar da conversa entre ele e o búlgaro, o estrangeiro relata que a Bulgária teve poucos anos de independência, pois os búlgaros foram seguidamente dominados por várias outras civilizações. Com isso, no país, era proibido usar as cores da bandeira da Bulgária pelas ruas, rezar em templos de suas crenças, cantar hinos, usar símbolos coletivos de afirmação ancestral, escondendo, assim, a alma de um povo. Quando então não se podia representar suas origens de seu povo, disse o búlgaro: “eu acho que durante muitos e muitos anos as nossas bandeiras eram as saias das mulheres do campo e os hinos eram as canções de ninar” (BRANDÃO, 2006, p. 10). Segundo Brandão, a criação de um saber folclórico é algo pessoal, uma pessoa faz em algum lugar, em algum dia. Contudo, o que faz esse objeto cultural tornar-se folclore é o tempo, quando então ele se torna um conhecimento da coletividade e, por fim, transmuda-se, torna-se domínio público. Ele vive no coletivo e, nesse coletivo, modifica-se em algumas características. Esses conceitos abordados por Brandão podem ser uma forma de diferenciar a cultura dita erudita da cultura folclórica. Também é preciso esclarecer que o neologismo e seu conceito, ainda hoje, carecem de concordância dentro das ciências humanas. Ainda muito se discute o que é ou não folclore, inclusive acerca de sua

legitimidade enquanto campo teórico (BRANDÃO, 2006; FONSECA, 2014). Por isso, é importante pensá-lo como invenção de uma tradição.

Dentro do bojo das várias manifestações culturais, está a música como coadjuvante em festas, danças, histórias, acalantos e celebrações, como também no ato de ser só música. Dessa forma, estão também as crianças, sujeitos sociais que interagem com esses saberes reinterpretando-os ao seu modo, aprendendo com adultos os feitos identitários de seu povo, partilhando com outras crianças os jogos, brincadeiras, cantigas, canções, parlendas e histórias.

Antes de chegar à música infantil propriamente dita, faz-se necessário entender um pouco o contexto histórico do folclore musical no Brasil, oriundo da mistura entre as culturas ibérica, africana e ameríndia. O advento do pensamento folclórico no Brasil apresenta-se no final do século XIX, por volta de 1870, quando se torna necessário traçar um caminho de raízes de uma nação. De certa forma, as vozes folcloristas foram dissonantes a um ambiente cultural que copiava a Europa e menosprezava as manifestações internas. Apesar de iniciar-se como conhecimento no final do século XIX, tem seu avanço no início do século XX. Dentre os diversos nomes do folclore e da música tradicional da infância, cito Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Mário de Andrade (1893-1945), Florestan Fernandes (1920-1995), Câmara Cascudo (1898-1986), Cecília Meireles (1901-1964) e Stephana de Macedo (1903-1975). Foram esses pensadores que relataram colher, em suas viagens, as sonoridades características do Brasil e iniciaram uma empreitada a favor de conhecimentos puramente nacionais.

De início, procuro observar um importante material da Educação Musical brasileira: *O Guia Prático de Heitor Villa-Lobos*, edição organizada por Lago, Barboza e Barbosa (2009). Os autores ponderam que o quadro sinótico do *Guia Prático* ajuda a rastrear as principais fontes de coleta que compõem os livros. Essas fontes podem ser divididas em três categorias: (1) as fontes secundárias (livros editados anteriormente); (2) o cancionário pessoal de Villa-Lobos; e (3) as coletas diretamente realizadas pela SEMA. Sobre as fontes secundárias, por elas busquei uma origem do que se pode entender por “folclore infantil”. São estas: *Folklore Brésilien* (1889);¹⁰⁷ *A música no Brasil* (1908);¹⁰⁸ *Os nossos Brinquedos* (1909) e *Cantigas de criança e do povo* (1911);¹⁰⁹ *O ensaio sobre a música brasileira* (1928);¹¹⁰ e, por fim, *Ciranda, cirandinha* (1924).¹¹¹ Há também aproveitamentos não específicos do cancionário infantil, mas

¹⁰⁷ Frederico Santa Ana Nery (1842-1991).

¹⁰⁸ Guilherme de Melo (1867-1932).

¹⁰⁹ Alexina Magalhães Pinto (1870-1921).

¹¹⁰ Mario de Andrade (1870-1921).

¹¹¹ João Gomes Júnior (1871-1963) e João Batista Julião (1876-1961).

intitulados como “cantares de roda”, no livro *A música no Brasil*, ou “cantigas de roda”, no livro *Ensaio sobre a música brasileira*. Há ainda aproveitamentos pontuais em outros cinco livros. Esses materiais são oriundos de povos como o africano, o português, o espanhol, o italiano, o francês e o indígena. Quando não a canção por completo, são aproveitadas influências musicais (escalas e modos) para a composição de alguns temas. Os autores da “Separata do *Guia Prático*” também salientam que os livros mais utilizados como coleta foram *Os nossos brinquedos* e o *Ciranda, cirandinha*.

Um fator que causa sobressalto acerca do tema é que os autores da “Separata” ponderam que são inúmeros os casos de utilização de letras desvinculadas de qualquer texto musical. São adaptações de melodias coletadas pela SEMA, inclusive com combinações de letra e música de fontes distintas. Isto é: ou as letras eram musicadas, ou melodias eram letradas, como também havia o vínculo da melodia de um livro com a letra de um outro (LAGO; BARBOZA; BARBOSA, 2009). Músicas como “Bambalalão”, “Garibaldi”, “Ciranda; cirandinha”, “Dona Sancha”, “Margarida” e “Manda tiro” foram todas adaptadas. Sugiro ser o *Guia Prático* um caminho positivo para se pensar o início do que vou entender, neste trabalho, como uma invenção do folclore musical infantil brasileiro. Os livros organizados pela SEMA e por Villa-Lobos apresentam obras infantis coletadas por inteiro, obras parcialmente criadas, obras recriadas e composições inéditas. Proponho pensar essa reflexão dando um passo para trás no tempo e conhecer Alexina Magalhães e seu trabalho pioneiro, já que esta é apresentada no *Guia Prático* como importante figura, sendo a primeira autora de um livro de canções folclóricas específico para crianças no Brasil.

Alexina foi mineira, folclorista e professora de educação primária em São João del-Rei e no Rio de Janeiro. Segundo Carnevali (2009), foi a primeira professora a substituir a palmatória por cantigas de roda e os castigos por exercícios de memória e dicção. Alexina foi uma pioneira de seu tempo, uma mulher inclusive que teve que fazer uso de pseudônimo (Icks) em suas publicações. Não somente influenciou a música como também iniciou uma coleta pelas literaturas folclóricas de seu tempo. Foi Alexina que, pela primeira vez, utilizou material folclórico na elaboração de livros didáticos, contrariando a tendência da época de excluir histórias populares e folclóricas dos livros destinados a compor a biblioteca infantil (CARNEVALI, 2009).

Ao realizar escuta ativa de adultos e crianças, Alexina recolheu jogos, músicas, brinquedos e brincadeiras através da oralidade para, depois, registrá-los em escrito de forma cautelosa. Sua trajetória foi particularmente focada nos brinquedos infantis. As obras que Alexina nos deixou mostram a gênese do que seria uma música folclórica infantil: *As nossas*

histórias (1907); *Os nossos brinquedos* (1909); *Cantigas de criança e do povo e danças populares* (1916); *Provérbios populares* (1917); *Cantigas das crianças e dos pretos* (s/d), entre outros. É desse contexto de coleta que atribuo uma origem¹¹² do que se denomina Folclore Musical Infantil Brasileiro.

Esse material, pelas mãos das publicações de Villa-Lobos na década de 1930, torna-se oficialmente um repertório escolar para todo o Brasil. O que era das ruas foi colhido por folcloristas, grafado em livros e legitimado como uma tradição no momento em que o Brasil buscava uma identidade que o distinguisse de outros. Assim, nasce o repertório do folclore musical infantil, primeiro por Alexina, depois por Villa-Lobos. A base para essa afirmação são os estudos de Carnevali (2009), Igayra (2004) e o *Guia Prático/Separata* (2009).

Não há dúvida que esse projeto, esse desejo, começou a ser construído por esses intelectuais em fins do século XIX e de que Alexina teve papel importante nesse processo. Ele será em parte retomado nos anos 30 tendo na linha de frente músicos, memorialistas e historiadores não acadêmicos que irão buscar no folclore e na música popular urbana elementos para a construção da identidade musical brasileira. Retomemos, por exemplo, o papel que Heitor Villa-Lobos assumirá nos anos 30 e seu projeto de implementação do Canto Orfeônico nas escolas através da criação do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) criado em 1931. A figura do músico naquele instante representava o papel do intelectual, do erudito, ao fazer a intermediação necessária para transformar a música popular folclórica em música nacional. (CARNEVALI, 2009, p. 399).

Esse material, passado pela tradição oral, foi criado (composto) por crianças? Possivelmente, não. Essas cantigas, de pequenas quadras, foram criadas por adultos, como músicas de trabalho (lavadeiras, tecelãs, pescadoras, colhedores) ou de festejos, ensinadas para crianças por suas mães, pais, familiares, babás e outras crianças pela tradição. Não desconsidero a possibilidade de crianças terem ensinado outras crianças, mas sim que elas tenham sido legítimas criadoras desses fazeres musicais. Talvez nunca tenhamos essa resposta, pelo contexto histórico que pouco valorizava a experiência ou a criação da criança. A própria professora Alexina dita coletar essas canções em espaços variados: “nos salões, nas salas, attenta, ouvi meninas, mocinhas, senhoras, matronas, buscando as sempre em meios em boa contatidos” (PINTO, 1916, p. 5). Além disso, Carnevalli (2011) dita duas importantes observações: (1) Alexina admite nos seus textos de coleta que modificava as letras das canções para que essas coubessem em manuais educacionais; também relata que tinha pouca sapiência para o registro musical; (2) foi Alexina a primeira educadora a ponderar para a burguesia que saberes folclóricos poderiam ser escolarizados.

¹¹² Ressalvo ser possível encontrar materiais anteriores em outras línguas e países, ou seja, Alexina provavelmente recriou algo visto por ela em suas viagens para o exterior. O folclore era uma tendência do mundo ocidental.

Posterior ao trabalho desses primeiros folcloristas e à formalização do ensino de música no país, durante o século XX diversos outros trabalhos fizeram coletas parecidas. Igayra (2004) fez um estudo sobre as coletâneas de canções brasileiras (designadas como canções populares, canções folclóricas ou canções infantis) entre os anos de 1907 e 1967. A autora explica que as coletâneas de canções do Brasil não formam um conjunto homogêneo de literatura, mas, em comum, apresentam-se como livros didáticos. São:

Canções, cantigas, cantares, melodias, solfejos, também são termos utilizados pelos autores e organizadores das obras estudadas. Como constância, está a presença da música cantada, portanto, uma prática musical específica que mantém uma relação especial entre texto e música, que pode vir ou não acompanhada de instrumentos ou, ainda, estar ligada à ideia de brinquedos infantis ou de dança. (...) estas canções que podem ter ou não autores conhecidos de música e de texto, podem ter sido transmitidas oralmente de geração em geração ou selecionadas de algum cancionista já conhecido, podem ser ou não identificadas com alguma região/estado/cidade específicos, e podem até não ser brasileiras. Alguns autores pretendem identificar a origem das canções apresentadas, mas nem sempre as atribuições convergem e nem sempre os autores se referem aos trabalhos anteriores que trazem os mesmos exemplos musicais. As variantes são muitas, tanto musicais como de texto. (IGAYRA, 2004, n. p.).

Segundo Igayra (2004), esses livros eram diversos, com um tipo de produção complexa, devido a seus mais variados objetivos, podendo se concentrar em temáticas infantis ou mesmo abranger uma gama de temas ainda baseados em uma música para normas, no ensinar e na inculcação de comportamentos. Para a autora, essa proporção de materiais apresenta uma preocupação em fomentar o ensino de música no país. Igayra, em anexo ao seu texto, apresenta a relação de livros que colheu para fazer seu estudo. Outros livros, além dos apresentados na coleta do *Guia Prático*, aparecem como cancionistas tradicionais, como *Fados, Canções e Danças de Portugal* (1909) e *Canções Populares do Brasil* (1911). É possível afirmar que o *Guia Prático* é trinta anos posterior às primeiras ideias de livros com cancionista dito infantil e às coletas de cancionista folclórico.

Cito alguns exemplos de livros de cantigas de rodas e brinquedos musicais da segunda metade do século: Braga (1970), Rodrigues (1984), Ribeiro (1991), Rodrigues (1992), Maffioletti e Rodrigues (1993), Novaes (1994), Queiroz (1995), Araújo e Júnior (2007), Martins (2012) e Paz (2015). Há também uma tese acerca do tema de Filho (1986). Além disso, há uma diversidade de materiais de música feitos pela SEMA, por exemplo: *Mundo da Criança/volume 11, Música para Crianças* (sem ano).¹¹³ Há nesses materiais uma objetivação didática: ensinar música nas escolas. Durante o século XX, a lembrar o século da infância, foram várias as iniciativas que consideraram esse repertório como uma música infantil. No

¹¹³ O ano original é de 1931; trata-se de um livro americano que foi adaptado para o Brasil.

APÊNDICE A, elenquei a união da coleta de Souza (2009) e Silva (2016) e outras literaturas de canções que encontrei durante esses quatro anos de doutoramento.

Devo ressaltar que é na segunda metade do século XX que se dá o advento dos Estudos da Infância e os estudos das culturas infantis. A cultura infantil é a interpretação do mundo da criança através da sua autonomia, são os modos de vida pelos quais as crianças se expressam. É a infância pelas vozes das crianças. É aceitar que das crianças nasce também o novo. Apesar de elas serem influenciadas pelo universo adulto, reinterpretem-no de um modo único. Como já dito neste trabalho, tenho como principal referência a “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011) com o fim de compreender o que se denomina “cultura da infância”. Anterior ao nascimento da própria Sociologia da Infância, Walter Benjamin, na primeira metade do século XX, já tecia críticas ao olhar do adulto para com a criança. Benjamin (2009) evoca um mundo da infância através de suas memórias, observando nas crianças suas sensibilidades, valores e fazeres próprios. Posteriormente, a Sociologia, ao passar a escutar as crianças, ao invés de dar ouvidos às instituições que as acolhiam (escola e família), percorreu um caminho rico do mundo inventivo e brincante da criança:

as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651).

Entre esses trabalhos de coletas musicais realizados durante o século XX, resalto os trabalhos de coleta literários e gravações em CDs realizados pela etnomusicóloga Lydia Hortélio e pela educadora musical Lucilene Silva. Lydia Hortélio estudou piano na Universidade de Berna, na Suíça. De volta ao Brasil, apoiou-se em trabalhos como os de Béla Bartók¹¹⁴ (1881-1945) e Kodály para investigar a cultura do Brasil. Foi professora da UFBA (Universidade Federal da Bahia). Durante mais de 50 anos, a etnomusicóloga colheu brincadeiras e cantos de crianças pelo Brasil, tendo-as registradas em textos e CDs. Em entrevista ao Instituto TEAR,¹¹⁵ diz:

Neae – Que autores influenciaram a senhora?

LH – Eu não li em lugar nenhum, devo dizer isso muito humildemente. Tenho agido de acordo com as minhas descobertas. Encontro inspiração em autores como Schiller, nas Cartas Estéticas. É um pensamento ou outro. E em Walter Benjamin, que diz: “Verdadeiramente revolucionário é o sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil”. Foram frases como essas que bateram como um raio, despertando ou

¹¹⁴ Junto a Zoltán Kodály, Béla Bartók realizou expedições de coleta de folclore por diversos países, tendo registrado e catalogado milhares de canções e peças instrumentais.

¹¹⁵ Instituto de Arte Tear.

confirmando em mim um sentimento que eu tinha e não via em lugar nenhum. Leio e, de repente, já estou pensando em outras coisas.

Lucilene Silva (2012b) pondera a existência de uma cultura musical tradicional da infância e a define da seguinte forma:

A Cultura Tradicional da Infância é todo o universo de brinquedos e brincadeiras que vêm se perpetuando ao longo de séculos, passando de uma geração a outra, proporcionando convívio e interação entre as crianças. É ao mesmo tempo tradicional, popular e contemporânea, pois sofre transformações se adequando a cada novo tempo, sem perder a essência. Incrivelmente ampla, abrange acalantos, brincos; histórias; adivinhas, trava-línguas, quadrinhas, fórmulas de escolha; rodas; amarelinhas, jogos, pegadores; brincadeiras com bola, corda, elástico, mão, pedra e o objeto brinquedo. (SILVA, 2012b).

É possível observar no trabalho das duas musicistas uma aproximação maior quando o século XX passa a dar voz para as crianças. Parece haver nesse material da segunda metade do século uma maior conexão com as crianças como protagonistas. Essas canções continuam tendo em comum as seguintes características: pequenos versos, rima, linguagem lúdica, a fantasia, a história e o jogo criados para a encenação e, como elemento de fundo, o brincar. Além disso, há algo que parece ser o fundamento da música dita infantil: a letra da canção.

São tarefas de coleta importantes e essenciais para a formação de um país martirizado pelo brutal colonialismo material e estrutural, mas as inquietações que aqui regem as reflexões indicam advir de um romantismo inventado por meio dessas fontes musicais. Tais trabalhos são mesmo “das crianças” ou uma representação que o adulto tem da infância moderna? São saudosismos, nostalgias de um mundo já não vivido pela criança moderna? Essas obras que antes eram brinquedos do povo são transformadas em objetos pedagógicos. Carnevali (2009), como já pontuei, observa que Alexina Magalhães, com o desejo de adaptar o material para a burguesia brasileira, modifica alguns dos conteúdos que nem sempre eram advindos de crianças. A mesma coisa foi feita pela SEMA e por Villa-Lobos anos depois.

Smith (1995) reconhece que o folclore infantil não é apenas influenciado pelos conceitos básicos de infância, mas também por conceitos básicos de jogos ou por alguma síntese dos conceitos da infância e das brincadeiras. O ritual, ou mesmo o jogar em roda, é realizado por adultos em variadas culturas, nos cantos indígenas, nas danças judaicas, nos brinquedos ciganos, na roda de samba, nas cirandas de Pernambuco, entre outros. A palavra “ciranda”, segundo os estudos de Maruyama (1989), tem origem árabe e a música “ciranda, cirandinha” deve ser de origem portuguesa. Tem como origem a palavra portuguesa “zaranda”, instrumento de peneirar farinha. Em Portugal, a ciranda era aplicada para acompanhar os indivíduos no

trabalho de peneirar os cereais. Entretanto, a própria autora dita sobre as controvérsias das origens dessa tradição (MARUYAMA, 1989).¹¹⁶ Não distante dessas origens, Brito (2005) relata que a escritura de “Teresinha de Jesus”, tão cantada nas rodas escolares, provavelmente tem origem portuguesa, porém reflete um tipo de relação amorosa da França do século XII. Ao desvelar o texto, Brito afirma que se origina do canto cortês, uma criação literária que trata de um modelo de relação entre homens e mulheres denominado “fino amor” (amor refinado).

Ideologicamente, o canto cortês conserva a função primordial da cantiga de roda: a diversão. Só que, ao inverso desta última, reservada à diversão das crianças, na primeira o divertimento era garantido aos homens. A roda representada pelas meninas, as “Terezinhas”, é substituída pelo grupo de senhores que se divertiam nas reuniões da corte, local ideal para o afloramento do “amor cortês”. (BRITO, 2003, p. 143).

Entre outras reflexões, é possível desfazer tanto a ideia de que o brinquedo de roda é exclusivo da criança, como também que é algo exclusivo do adulto. Dito isso, sugiro que o Folclore Musical Infantil, antes de ser “folclórico” e “infantil”, é “música”; ele é com ou desde a criança (já que a criança interage com esse saber e o modifica também a seu modo). Minhas indagações estão próximas à tese de Jurado Filho (1986). O autor pondera que no passado a criança brincou de roda imitando o adulto. Provavelmente, as duas rodas chegaram a coexistir, como coexistem por exemplo no Carnaval: “A criança absorveu a cantiga e nela incorporou também os frutos de sua experiência infantil. As duas rodas deixaram de coexistir: o adulto procurou novas formas de práticas socioafetivas - fato que é comum em nossos dias” (FILHO, 1986, p. 29). Ainda segundo Filho (1986), em algum momento, o adulto entendeu que a cantiga era algo típico da criança. Assim, crianças mais velhas ensinavam para as mais novas e essas renovavam esses fazeres. Se para Ariès (2006) os jogos e atividades de crianças e adultos não se diferenciavam, penso que esse universo se separa no momento histórico em que o adulto se insere na industrialização, no mundo do trabalho capitalista, e a criança deve ir para a escola.

As atividades desses importantes autores como tradições criadas também podem ser vistas em artigos como os de Carnevali (2009) e Monteiro e Souza (2003). A música folclórica infantil é uma das muitas possibilidades de repertório para o ensino de música na escola brasileira. Por fim, pondero pensar a Música Folclórica Infantil como o presente, não como o

¹¹⁶ Como já dito, as fontes são contraditórias. Os livros são variados e é difícil encontrar a gênese da letra original. Durante a investigação desta tese, ouvi de professores universitários, por exemplo, que a música “Capelinha de Melão” é oriunda de festas portuguesas onde se cortavam melões em formas de capela para decoração. “Linda Rosa Juvenil” é de origem alemã; *Dornrösschen war ein schönes Kind* é um brinquedo das crianças alemãs. É a História da Bela Adormecida no bosque.

passado, como o brincar constante que não se endurece no tempo etário, mas se fez representação pelos conceitos que lhe foram atribuídos.

3.2.2 Cantigas de ninar, acalantos e encantos

Neste trabalho, proponho fazer um apontamento específico para as cantigas de ninar por entendê-las diferentes de uma tradição inventada, como nomeio outros fazeres de repertórios musicais. Há muitos estudos acerca do assunto, coletas significativas e, inclusive, incentivos culturais diversos para que essas canções não se percam. Como já apresentado, segundo Alchin (2011), as cantigas de ninar foram passadas através da tradição oral até 1570, posteriormente transcritas em panfletos: um *chapbook*. Eram tipos de quadrinhos com ilustrações e canções vendidos na Idade Média. Ainda nos estudos de Alchin (2011), o principal impressor de *chapbooks* foi John Marshall que publicou seus panfletos em Bow Lane, Londres. Ainda segundo a autora, um livro de rimas infantis foi publicado em 1744. Chamava-se *Tommy Thumb's Song Book* (Livro de canções de Tommy Thumb).

Para Elaine Danielson (2000), a infantilização dessas canções não é característica de sua origem. Segundo a autora, pode-se perceber que as canções de ninar como uma tradição folclórica oral não se destinavam principalmente para crianças. Muitas dessas canções e rimas foram cantadas em tabernas e em rodadas. Quando os homens bebiam demais, suas palavras se tornavam sem sentido; brutalidade, desonestidade e irresponsabilidade foram vistas nesse tipo de rimas (DANIELDSON, 2000).

No Brasil, Câmara Cascudo recolhe uma significativa quantidade de informações sobre a cantiga de ninar.

Canção para adormecer. (...) O acalanto, canção ingênua sobre uma melodia muito simples, com que as mães ninam os seus filhos, é uma das formas mais rudimentares do canto, não raro com uma letra onomatopaica, de forma a favorecer a necessária monotonia, que leva a criança adormecer. (CASCUDO, 1980, p. 27).

Ao refletir o ato de ninar crianças, penso haver uma ação tão inata quanto o de amamentar. Entretanto, apesar de haver coletas de cantigas de ninar em sociedade diversas, demonstrando ser esses fazeres autônomos de cada cultura e independentes de relações culturais invasivas, segundo Castro (2013), não há como responder se todas as culturas fizeram cantigas de ninar ou mesmo de embalar. A canção de acalantar pequenas crianças se dá na relação íntima entre dois personagens, o adulto e o bebê, num transparente ato de afeto que parece ser

universal. Um dos trabalhos mais antigos de reunião de cantigas em português encontrados em minha coleta é o de Vasconcellos (1907). O autor apresenta uma resenha histórica de coletas de diversas partes do mundo, cita Alemanha, Suíça, Bélgica, Holanda, Inglaterra, Espanha, Polônia, Rússia, Romênia, Bulgária, Suécia, Dinamarca, Finlândia, Oceania e Américas.

Uma ação rítmica para acalmar o choro e ninar para o sono. Castro (2013) demonstra que são canções transmitidas pela oralidade, possuem andamento lento, simples formas musicais, de fácil execução e memorização. São cantadas por mães e avós em uma só voz. Ainda segundo a autora, nas famílias do ocidente, a figura do bebê por muito foi renegada, não havia nem interesse nem emoções por esse sujeito até a revolução da infância. Contudo, segundo Castro, há uma significativa diversidade de coletas por estudos antropológicos, revelando a canção de ninar como um gênero musical próprio do fazer humano. Venâncio (2014) descobre referências do uso de cantigas que datam de 3.000 a.C. Castro (2013) apresenta dados de regiões como a antiga Suméria através da escrita cuneiforme (1.400 a.C), gregos antigos, Afeganistão, Colômbia, índios da América do Norte e África.

Na tradição latina, registra-se a palavra *lallare* (derivação em *llallus, lallum, lalli*) em canções italianas, bem como *ninna, ninna-nanna, ninne-ninne*. Também *loo-loo, lula, ninna, nanna, bo-bo, do-do*. Na Idade Média francesa, havia os termos *berceuse, bresarella e endormeuses*. Existem também os verbos *arrular, rolar e arrulhar* (no século XVIII, em galego, o termo arrolar era “mexer o menino na cama”) (VENÂNCIO, 2014). No Brasil, segundo Cascudo (1908), as canções vieram de Portugal, podendo chamar-se de aboios,¹¹⁷ canções de ninar, cantigas de ninar ou acalantos (do verbo calar). Em outros países:

Alemanha: Wiegenlieder e Schummerlieder; Suíça alemã: Das Kind; Bélgica: berceuses; Holanda: Wiegelied e Wiegezang; Espanha: coplas de cuna ou nanas; Inglaterra: lullaby; Polônia: pioska dla dzieck W Kolebce; Rússia: Kolybélhnaia piecnh; Romênia: leágan; Bulgária: liulkova piesen; Suécia: vaggvisa; Dinamarca: Vuggevive; Finlândia: vaggssang ou vaggvisa; França: berceuse; Itália: ninne-nanne; Suécia: lula; Inglaterra e Estados Unidos: lullaby; Japão: konoruita; Brasil: acalanto; Portugal: canção de embalar, canção de berço (ou utilizando para título da canção, algum dos vocábulos que terminavam os fins de versos, como por exemplo: nana, ru-ru, ro-ró). (CASTRO, 2013, p. 64).

Como embasamento à minha proposição de que as canções de ninar são ações naturais do embalar, trago para esta reflexão a tese de doutorado de Adriana Venâncio (2014). Diz a autora ter identificado:

que talvez um favorecimento a essa permanência do acalanto enquanto prática milenar de cuidados pode também ter sido promovido com as características de parte do

¹¹⁷ Cantos individuais sem palavras marcado por vogais.

aparato biológico que constitui o ser humano. Nas capacidades de comunicação que os órgãos dos sentidos do bebê apresentam ao adulto vimos, por exemplo, que desde a vida intrauterina, a criança interage com os sons das pessoas e elementos externos. O modo como ela é carregada, a voz e os sons das pessoas mais próximas também são conhecidos pela criança desde cedo, inclusive a forma como é embalada com os cantos e chiados de seus acalantos. E como também consegue parar de chorar ao identificar o cheiro da mãe desde os dez dias de nascida, o faz também com o cheiro do adulto conhecido, enquanto está sendo acalantada em seu colo, acalmando-se. O rosto da mãe ou da pessoa de referência é outro estímulo (nesse caso visual) mais frequente à criança, desde recém-nascida. As trocas de olhares entre eles, já bastante comuns, também fazem parte de diversas formas de acalanto. (VENÂNCIO, 2014, p. 204).

Apesar de Ariès (2006) observar uma ausência do sentimento de infância na Idade Média, o autor deixa claro que isso não significa que não houvesse afeto pelos infantis. Ao seguir os passos de Maturana e Varela (2001) e Maturana (2012), observa-se que é o amor que fundamenta a ação biológica e ontológica do homem, não necessariamente a razão, como dita René Descartes no século XVII. O humano, por sua vez, fundamenta a maioria de suas ações mais básicas. O que defendo é que, apesar dos conteúdos serem denominados como música infantil nos tempos atuais, possuem gêneses diferentes. Ninar parece ser um ato tão próprio do mundo quanto o brincar é da criança; é um modo de embalar o humano em sua fase biológica primeira, no resguardo do amor materno, a relação mãe e filho se encontrando por leves melodias, com ou sem letra, que servem para acalmar, ninar, fazer dormir. Por essa justificativa, procuro compreender o repertório de cantiga de ninar por outras fontes, outros saberes, pois entendo que esse tipo de repertório, mesmo que feito pelo adulto, pode ultrapassar o tempo histórico e perdurar para além das invenções culturais.

3.2.3. A Indústria Cultural e a Sociedade do Espetáculo

É também no início do século XX que há uma grande transformação social com relação à cultura. O período foi marcado por significativas mudanças na Europa e nos Estados Unidos causadas pelo processo de industrialização que alterou as formas de produção e como as pessoas consumiam o que era produzido. Com o avanço da modernização, a aplicação tecnológica das atividades da indústria passa a influenciar também o modo no qual a cultura e as artes eram produzidas, divulgadas e consumidas. Atividades culturais que eram antes realizadas para pequenos grupos em situações específicas e únicas passam a ser reproduzidas para uma quantidade maior de expectadores devido ao advento da tecnologia nas artes e ao surgimento de novos meios de reprodução técnica, como a fotografia, o cinema, o rádio, a revista, o fonógrafo e a televisão. Nesse mesmo período, pesquisadores da chamada Escola de Frankfurt

passam a analisar um tema central que emerge dessa nova sociedade: a indústria cultural. Segundo dois de seus pensadores, a indústria cultural tem por fim três objetivos: lucrar com os produtos criados pelas artes, entreter e diminuir as tensões sociais causadas pelo capitalismo e controlar a forma de produção e de consumo de produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Vale observar que os pensadores alemães da Escola de Frankfurt são influenciados pelos escritos de Karl Marx, pela psicanálise e pela sociologia weberiana. Baseados na Teoria Crítica,¹¹⁸ buscavam compreender as condições da cultura de massa que se caracterizava principalmente pelo estímulo ao consumo e imersão no entretenimento. No livro *Dialética do Esclarecimento*, de 1947, Adorno e Horkheimer (1985) desenvolvem a reflexão de que o processo de industrialização atinge também a produção realizada pelas diversas artes, tendo como consequência um processo de mercantilização atingindo os modos operantes da cultura em geral. Assim, os autores identificam o que denominaram como “cultura de massa”. No livro, descrevem duras críticas acerca do avanço da produção mercantil sobre as expressões culturais e artísticas, demonstrando as consequências dessa nova forma de fazer arte e informação.

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda a cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmo como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda a dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Além da crítica à denominada indústria cultural, os autores observam como a arte e a cultura passam a ser agendadas pelas imposições do mercado que acabou por transformá-las em mercadorias que são trocadas como outra qualquer. Com isso, o valor artístico do produto baseia-se apenas na produção de capital, distanciando-se da produção artística por ela mesma. Expressões artísticas de pouco alcance, atividades culturais de grupos minoritários e produções independentes foram perdendo a capacidade de sobreviver ao mercado. Portanto, passou a ser o mercado o construto das artes que iriam sobreviver e se validar.

Quem resiste só pode sobreviver integrando. Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, ele passa a pertencer a ela assim como participante da reforma agrária ao capitalismo. A rebeldia realista torna-se a marca registrada de quem tem

¹¹⁸ Consiste em uma abordagem da filosofia social que se concentra na avaliação reflexiva e crítica da sociedade e da cultura, a fim de revelar e desafiar as estruturas de poder. A Teoria Crítica foi estabelecida como uma escola de pensamento principalmente pelos teóricos da Escola de Frankfurt.

uma nova ideia a trazer a atividade industrial. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108-109).

Outra significativa crítica feita pelos autores é a repercussão que essa indústria causa em seus receptores: alienação do real e a subserviência ao capitalismo. Ao invés de se adaptarem às exigências reais dos indivíduos, esses conglomerados representam uma grande obra de manipulação e alienação de massas. Geralmente, são divulgados pelos meios de comunicação sociais, como rádio, televisão, publicidade, cinema, jornais, revistas e, hoje, a internet. Eis aí a “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 2015). Por fim, acerca de uma definição que nos guie, Oliveira (2018) pondera em seus estudos que indústria cultural é a produção e disseminação de produtos culturais padronizados para o consumo em massa, independente das particularidades culturais tanto do produto quanto de quem o recebe.

Na relação entre arte e massas, a música esteve presente na maioria das formas de artes. Em outras palavras, não só foi coadjuvante como também protagonista nesse evento do século XX. O advento do fonógrafo, do cinema, do rádio e da televisão trouxeram a possibilidade de se poder repetir a música ou repetir a cena para além da apresentação presencial, revolucionando a forma pela qual se consumia o “produto” música. Além disso, esse novo momento possibilitou que a música transitasse para além da partitura escrita, podendo ser reproduzida em massa, executada em diversos locais e atividades distintas.

Certo de que existem releituras da chamada indústria cultural preconizada pelos pensadores alemães da primeira metade do século XX, releituras nas quais seus criadores são postos à crítica, admito que a escolha por esse caminho é de cunho pessoal, pois sou fruto da música infantil brasileira da década de 1980. A escrita desses autores, de alguma forma, me ressalta por me sentir mais próximo da inculcação de padrões e conceitos do que da interrogação sobre o material que eu recebi quando então estava vendo televisão ou mesmo ouvindo uma música (no caso, um LP). Dias (2000) aponta existir uma recusa dos escritos primeiros sobre a indústria de massa. Entretanto, acredito que o produto “música para crianças” (música infantil) está mais fundamentado na incitação do consumo do que em uma necessidade específica das crianças, ou mesmo em um inatismo dos meninos e das meninas.

Além das inúmeras possibilidades que a indústria formatou para a música se estabelecer nesse novo cenário social, esse mesmo mercado também percebeu o estabelecimento e a fixação da família moderna e da infância nos séculos XIX e XX. Com isso, criou uma larga e expressiva quantidade de produtos para esses dois novos universos, não só os produtos que cada vez mais formatariam a família moderna e os lugares sociais de cada sujeito dentro dela, como também teceu como deveria então ser pensada a infância que vigora. Baseado

na ideia de que a noção de infância não é apenas uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural, na qual o pensamento filosófico estreitou laços bem antes da infância moderna (GAGNEBIN, 1997, BENJAMIN, 1984), pondero que o mercado alimentou o que hoje entendemos por “mercado infantil” (ou mercado para crianças). Não estou negando que existam especificidades entre o ser adulto e o ser criança, como se pode observar em relação à pediatria, aos medicamentos infantis, à psicologia infantil, identificados no primeiro capítulo deste trabalho. A análise na qual me baseio se estabelece na observação de materiais diversos para o público de crianças, como vestuários, acessórios, brinquedos, alimentos, fármacos, as diversas artes visuais e cênicas como desenho e cinema, propagandas publicitárias, materiais escolares, programas de televisão e rádio, além da música.

A música, por exemplo, é conhecimento de muito prazer para crianças de um modo geral e tem sido fortemente vinculada às artes visuais: desenhos, filmes, telenovelas etc. O mercado captou o conceito de infância da contemporaneidade e criou uma “música infantil” da indústria cultural que não aparenta ter vínculo algum com o que se fazia na Educação Musical do período. A partir disso, tal mercado fabricou produtos musicais, ligados ou não às artes visuais, e propagou essa ideia bastante vencedora na obtenção de lucro. Interessante observar que mesmo sendo a criança um sujeito social sem poder econômico para obtenção e manutenção de suas próprias necessidades, o mercado da infância é significativamente personalizado e extremamente lucrativo. O negócio de vendas culturais para crianças é tão importante que, no Brasil, o rendimento de vendas do Dia das Crianças só é ultrapassado pelo festejo do Natal. Portanto, no recorte deste capítulo, faço um esboço da música infantil brasileira pelo caminho fonográfico, ciente de que o rádio e a televisão também poderiam contribuir para a análise.

3.2.4 História da produção fonográfica para crianças no Brasil

Em 1877, Thomas Edson cria o fonógrafo. Dois anos depois, a invenção foi demonstrada em Porto Alegre, no Brasil. Foi somente em 1889 que D. Pedro II teve seu primeiro contato com esse invento, realizando, no mesmo ano, a gravação de voz do filho caçula da princesa Isabel. Os cilindros dos antigos fonógrafos só foram substituídos por discos em 1902. A primeira música gravada no Brasil foi o lundu “Isto é bom”. Entretanto, os chamados LPs (*longplayers*) só apareceram no Brasil a partir dos anos de 1940.

O primeiro disco dito “infantil” no Brasil é registrado pelo compositor Braguinha,¹¹⁹ que na década de 1940 foi responsável pelas adaptações das produções cinematográficas de Walt Disney no Brasil. O primeiro desenho de longa-metragem, *Branca de Neve e os sete anões*, foi dublado por ele com as participações de Dalva de Oliveira, Carlos Galhardo e arranjos do maestro Guerra-Peixe em 1945 (BINAZZI, 2009). Ainda influenciado por Walt Disney, uma adaptação da história da *Branca de neve e os sete anões* virou disco (apenas áudio) em dois compactos de 78RPM pela Continental Discos. Segundo Matte (2002), foi o disco que inaugurou o mercado musical fonográfico genuinamente para a criança brasileira. Matte (2002), ao detalhar o assunto específico de seu artigo, pondera:

Um disco de história marca o desabrochar da produção para crianças na indústria fonográfica, e eu iria mais longe: um disco de história marca o nascimento da música infantil produzida industrialmente. Isso porque, como vai defender este artigo, os modelos de canções que vigoraram durante décadas no setor infantil da indústria fonográfica brasileira já estavam contidos nesse disco, assim como em outros da série. (MATTE, 2002, p. 1).

Interessante observar que o possível advento da música infantil no Brasil se dá de uma união entre a literatura infantil (escritos que são adaptados de textos entre os séculos XVII e XIX) e a música infantil. Os escritos de Vicente (2008) também indicam que a primeira gravadora a produzir um material para crianças foi a Continental a partir de 1942. Nos primeiros anos, entre 1940 e 1950, lançou uma coleção chamada *Discos Infantis Continental* que, na década de 1960, tornou-se o selo *Disquinho*, todos dirigidos por João de Barro, com músicas arranjadas pelo maestro Radamés Gnattali,¹²⁰ sendo *Chapeuzinho Vermelho* o maior sucesso de sua série. Essas histórias foram lançadas diversas vezes em diferentes contextos históricos entre as décadas de 1940 e 1980, mudando as músicas que eram utilizadas e partes das histórias, inclusive os finais eram modificados nas diversas versões. Matte (2002) propõe que é possível observar uma modificação na imagem das crianças ao analisar o avanço dos anos. Baseada na semiótica, a autora pondera que a criança, nesse material, pode ser observada a depender da fase de produção, como “adulto em miniatura” na primeira fase aos anos de 1980, quando então surgem o que ela denomina de “músicos infantis”.

Ainda segundo Matte (2002), as histórias em discos eram adaptações de livros, filmes ou narrativas folclóricas e uma história que fosse feita específica para o disco era rara. Com isso, aponta que a postura dos autores face aos assuntos para crianças era pouco modificada, assim como o lugar da criança na sociedade. Em seus estudos, Matte dividiu o material de forma

¹¹⁹ João de Barro foi um importante músico e compositor brasileiro.

¹²⁰ Músico e maestro brasileiro. Gnattali escreveu grandes obras para orquestra e outros grupos instrumentais.

temporal, no total de seis períodos abordados por ela. Na 1ª fase (década de 1950), há pouca produção e poucos trabalhos para o público infantil. Na 2ª fase (1960-1967), “o rótulo infantil já está definido e concerne a um setor específico da indústria” (MATTE, 2002, p. 2); além disso, a autora aponta a gênese da ideia de musicalidade infantil fortemente teatral com melodias curtas, tonais e alegres, em oposição aos sucessos do rádio que vigorava na primeira fase dos discos. A 3ª fase (1968-1969) é curta, porém passa a contemplar versões moralistas com canções modernas da jovem guarda e elementos do bossanovismo. As canções vão sendo infantilizadas e estilizadas, ainda com melodias curtas, tonais e alegres. Na 4ª fase, nas palavras da autora:

As canções, por sua vez, retomam aspectos de todas as fases anteriores, otimizando o conceito de "canção infantil": as orquestrações na linha de Radamés Gnattali são somadas à competência "cancional" de João de Barro e à proposta de Paulo Tapajós para instituir a canção infantil. (MATTE, 2002, p. 3).

A 5ª fase possui muitas reedições, poucas coleções novas, além de lançamentos individuais. A produção para infância está se especializando e a indústria para música infantil também; a fase é bastante diversa, no tocante às características dos discos e das canções. A 6ª fase inicia-se em 1986, ano de lançamento do primeiro disco da Xuxa. Nessa fase, a quantidade de produtos torna-se mais importante do que a qualidade e a variedade. É intensa a relação da produção musical para crianças e a televisão, que tinha como base a otimização da produção fonográfica infantil para a comercialização desses produtos: menos reedições, poucas novas coleções e lançamento de materiais individuais. Para a autora, é desse material individual que surge o “artista infantil”.

Voltando aos anos de 1950, um outro tipo de material que também chama a atenção são os discos de palhaços. Destaco o material do Palhaço Carequinha, que tem uma primeira discografia realizada em 1957 (Fanzoca de rádio/O preço da gripe – Copacabana – 78RPM), com músicas de tom jocoso e marchinhas desde os primeiros discos. Além disso, suas músicas possuem um tom de ludicidade ainda não identificado especificamente para um público infantil. Em 1958, tal categoria (Lá vem Papai Noel/Saudade de Papai Noel - Copacabana – 78RPM) parece se aproximar mais das crianças ou da ideia de infância. Em 1959, lançou o disco *Cantigas de Roda* (Carequinha, Altamiro Carrilho, Sua Bandinha e Coro Infantil - Copacabana – LP). Em 1960, lançou seu famoso sucesso “O bom menino/História do gago” pelo selo Copacabana (vide Dicionário Cravo Albin, n. p.).

Outro autor relevante para a indústria musical fonográfica no Brasil é Vicente (2008), que enfatiza que o grande passo da música midiática infantil se dá no advento da televisão em 1950. A partir disso, o mercado infantil musical inicia a mostra de seu poder de mercado. Ao estudar a lista dos discos mais comprados (NOPEM), descreve temas como *Topo Gigio*, de 1969; *Vila Sésamo* (Som Livre, 1973); o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (Som Livre, 1975); *Os Saltimbancos* (Philips, 1977); e os especiais infantis produzidos pela TV Globo, *A Arca de Noé I e II* (Ariola, 1979 e 1980). O ritmo “disco” também fez importantes números em 1970, com *As Melindrosas* (Copacabana) e *A Patotinha* (RCA). É na fase dos anos de 1970 e 1980 que aparecem importantes personagens da MPB (Música Popular Brasileira).

Entretanto, o autor pondera que o auge do mercado de música infantil se dá na década de 1980, o “mais importante segmento do mercado fonográfico nacional” (VICENTE, 2014, p. 117). Descreve algumas importantes características, por exemplo: (1) a música toma lugar das histórias narradas e musicalizadas;¹²¹ (2) os artistas de renome da MPB são substituídos por nomes do *rock* nacional e apresentadores dos programas televisivos, estilo que estava no auge; (3) o público deixa de ser meramente de crianças e passa a atender a faixa infanto-juvenil, assim como a do adulto. A convergência entre o *rock* e a música voltada para o público infanto-juvenil pode ser exemplificada pelo surgimento de grupos como Dominó (CBS) e Polegar (Continental). Vicente (2014) ressalta o surgimento de grupos de músicas infantis feitos com crianças, entre eles A Turminha do Patati Patatá, Trem da Alegria, A Turma do Lambe-Lambe, Abelhudos e cantores infantis solos como Aretha, Gabriela (ex-Trem da Alegria), Jairzinho e Simony (ex-Turma do Balão Mágico). Desses, o autor aponta para o grande sucesso do grupo infantil Balão Mágico, com uma significativa venda de discos na década.

Todos esses nascedouros são retratos de como a indústria cultural observou o grande potencial no mercado para crianças. Entre tantos sucessos de venda, nada se compara ao sucesso realizado pela modelo Xuxa e seu programa *Xou da Xuxa*, na TV Globo. Seu disco *Xou da Xuxa 3* (1988, Som Livre) foi considerado o mais vendido da América Latina no ano de lançamento e ainda está no topo da lista dos discos mais vendidos no Brasil. Outros apresentadores televisivos, como Angélica (CBS), Mara Maravilha (EMI) e Sérgio Malandro (RCA e Polygram), também tiveram significativa carreira fonográfica voltadas para o público infantil, porém nada comparado ao sucesso da apresentadora Xuxa. Entre outros compositores, Sullivan & Massadas fizeram parte de diversos trabalhos na época que produziam/pensavam música para crianças. Segundo Vicente (2008), a apresentadora Eliana aparece na lista em 1994. O autor

¹²¹ Os contos tradicionais foram substituídos por histórias em quadrinhos.

informa que, na década de 1990, artistas como Mamonas Assassinas, Tiririca e Rodolfo & ET passam a fazer parte de sua categorização de “música infantil”. O autor demarca que esses nomes permitem uma problematização. A classificação adotada por Vicente do que é música infantil, na sua análise ao tema, passou a ter como companhia uma incorreção política devido às expressões de duplo sentido das letras das canções. Apesar dessas composições de tom jocoso terem aparecido muitos anos antes, a falta de uma quantidade expressiva de produtos musicais para crianças favorece ao público infantil a oportunidade de se vincular à música dita “adulta” para nossos parâmetros morais. O que exatamente torna essa música adulta? A letra, pois a música (como melodia e harmonia) nada teria de adulto ou infantil.

Registro o advento dos CDs de música para bebês, ou mesmo para dormir ou ninar, que apareceram no final do século XX em significativa escala. Esse material foi baseado no “Efeito Mozart”. Esta tese, por exemplo, poderia ser intitulada como canção infantil ao invés de música infantil; porém, com a realização de um material instrumental pensado para crianças, acreditei ser necessário ampliar o termo para caber a diversidade expressiva de materiais musicais que são denominados infantis. Há alguns anos já se via esse tipo de material no mercado; entretanto, chamou-me a atenção quando digitei no *Spotify* o termo “música infantil” e o termo de busca apresentou-me CDs de bandas de adultos com formato instrumental (geralmente piano ou metalofones) baseados em ninar bebês. Eis aí o mercado para a criança também como invenção.

Nos anos seguintes, os grupos de música infantil foram perdendo o lugar na lista de discos mais vendidos para o grupo É O Tchan e o gênero *funk*, que superaram os grupos infantis das décadas anteriores (VICENTE, 2008). Em 1999, nomes da música infantil desaparecem da lista e, nessa transição, surgem gravadoras independentes, como a paulistana Palavra Cantada, criada em 1994. O autor também pondera que grupos pré-adolescentes como Sandy & Júnior e KLB tomaram o lugar das atividades musicais que eram antes realizadas para as crianças.

Observo que um dos discos mais vendidos de toda a história fonográfica do Brasil é um disco voltado para o público infantil. Além disso, é possível notar a dificuldade de identificar o que é música infantil ou música para crianças, o que é a essência da infância, do ser brincante, do tom jocoso e lúdico que são dados às músicas. Outro importante ponto a se destacar é que, a partir dos anos de 1990, os programas infantis televisivos também se atenuam, diminuindo os grupos responsáveis por esse tipo de nicho mercadológico. Com o fim de um material específico para crianças, os infantes passam a aparecer em músicas brincantes de dualidades de significados entre o que é próprio ou não para a criança, baseado nos fatores morais postos pela sociedade.

Com o advento da internet, a indústria fonográfica perde o poder que tinha de vendas. Na era do *streaming*, do *YouTube*, do *Spotify*, do *Facebook* e do *TikTok*, as crianças passam a ter possibilidades que antes não tinham, entre elas: (1) o poder de escolha acerca do que lhe é conveniente, sendo esse leque de opções maior que o das décadas anteriores; (2) a possibilidade de opinar sobre produtos, vídeos, músicas, alimentos, roupas, eventos e outras invenções da internet; (3) o acesso a criar seus próprios conteúdos, compartilhar e observar o retorno de seus fazeres por *likes* ou mesmo por comentários. Com os *smartphones*, as crianças passam a ter o poder de escolha das músicas que escutam. Elas mesmas pegam os seus celulares ou os celulares dos seus pais e decidem qual o tipo de música elas desejam ouvir. Para se ter uma noção de como esse mercado infantil permanece aquecido, canais como o da *Galinha Pintadinha*, *Mundo Bitá*, Lucas Neto, *Baby Shark Dance*, entre outros, mostram o próprio poder em relação à quantidade de inscritos e visualizações, somando um montante milionário em vendas de materiais e músicas. Decerto que nesse material existe também o elemento visual colorido e lúdico, mas a música é elemento fundamental dessas atividades que chegam a significativas quantidades de *likes*, já que a criança tem prazer em repetir a escuta por várias vezes.

Partindo da análise de que a indústria cultural cria demandas como princípios básicos de consumo, distração das massas, manutenção de saberes e dominação do conteúdo cultural, é possível defender que esses grupos musicais para a infância nada mais eram do que produtos criados pela indústria. Produtos esses que tinham uma curta duração e eram matematicamente pensados, como hoje, por exemplo, pode-se ver em grupos como *K-pop*, jovens fortemente inculcados e disciplinados para fazerem parte de um mercado milionário. Assim foram feitos esses grupos musicais e essa atividade chamada de música infantil, um produto do entretenimento de massa que se utiliza da música como forma de comunicação e manutenção de valores. Três fatores podem ser observados para essa afirmação: (1) não se sabe se crianças foram indagadas sobre os seus gostos musicais. Provavelmente, o mercado não estava interessado em saber a opinião das crianças, mas sim em criar uma demanda e um consumo para elas; (2) as músicas ditas midiáticas nada tinham em comum com um objetivo pedagógico, como se vê no material feito por educadores musicais do início do século XX; (3) a extensão vocal das músicas feitas para crianças, pois, em primeira análise, os próprios produtores das músicas não estavam preocupados com a tessitura das crianças. Apesar de ter cantoras mulheres como referências em muitas dessas atividades, os grupos infantis estão mais próximos dessa realidade justamente por terem sido criados com crianças, mas sabe-se que a imagem é mais focada na presença da criança do que na criação de um trabalho com características próprias dos infantes.

3.3 Etnomusicologia e as crianças: infâncias outras, outras músicas

Na introdução deste capítulo, demonstrei que meus caminhos seriam pela abordagem histórica, mas também investigativos e reflexivos a partir de um olhar não centralista. Se tenho como fundamento a interculturalidade como base de pensamento, meu ponto de vista não pode ser apenas um ponto. No caso, mais do que rede de conexões, este capítulo me leva a pensar em rizoma, posto que as ideias e as reflexões para pensar a música e as crianças não são fáceis de descrever, não tem ponto inicial, não tem ponto final. As conexões são variadas e algumas vezes paralelas.

Outras gêneses pontuais das relações entre crianças e música podem ser notadas quando se observa a composição de crianças para além da cultura ocidental colonial, ou mesmo quando se investiga culturas que não tiveram a escola como lugar social da criança. Cito nesta seção uma coleta realizada por etnomusicólogos acerca de culturas musicais infantis em outras civilizações. Defino esses passos a partir da visão da interculturalidade. Entendo que os conceitos ocidentais de música, infância, educação e música infantil não são universais. Por outro lado, a música é um conteúdo pluriversal e inato no humano. É do nosso tempo a defesa de antropólogos e etnomusicólogos de que não se conhece sociedade que não tenha feito música. Há registro de atividades musicais nas ações humanas mais antigas, distantes e distintas (NETTL, 1956; MERRIAM, 1964; GIANNATTASIO, 1998). Recordo que, neste trabalho, borrei fronteiras de alguns conceitos para escrever as linhas que se seguiram, tendo a música como ato intencional e a criança como uma fase cronológica e biológica da vida humana.

Seguindo os passos dessa coleta, seria redutor descrever ensino e música para crianças sem nos atentarmos às práticas das sociedades ágrafas de tradição oral, por exemplo os diversos grupos como indígenas, quilombolas, aborígenes, esquimós, entre muitos outros. Quais são os valores que existem nesses espaços das relações entre a música e a criança? Quero afirmar que a expressão “educação musical” não deveria se referir exclusivamente ao cientificismo dos últimos séculos ou mesmo às atividades musicais de ensino realizadas em seu decorrer. Como dito, o ensino-aprendizagem em música é algo natural do humano na sua forma de ser em sociedade e, nesses espaços, as crianças estavam lá para aprender com os adultos e ensinar entre si mesmas. E por que não também ensinar aos adultos?

Minks (2002) escreveu um artigo em que defende explicitamente uma etnomusicologia com base nas práticas expressivas das crianças. A autora pondera que, por muito tempo, a

etnomusicologia não se importou em observar as crianças também como sujeitos agentes das culturas musicais, buscando compreender os seus fazeres em suas práticas cotidianas. Acerca da pouca quantidade de estudos da relação entre a etnomusicologia e as canções infantis, Travassos (2007, p. 193) comenta: “Canções infantis é um tema incomum de tese em música e ainda mais inusitado na antropologia social”.

Outros textos coletados demonstram que a música está presente na vida de crianças de várias origens étnicas. Do ocidente ao oriente, é possível observar a criança tendo a música como conhecimento de representação, jogo e socialização (ILARI; YOUNG, 2020). Seria interessante poder contemplar escritos de pesquisadores observantes de povos primitivos (primeiros) quando do fazer musical e educativo das crianças. Porém, a etnomusicologia é advento do século XX e o entendimento da infância como um sujeito social nasce somente na segunda metade desse período, sendo difícil identificar trabalhos que ponderaram observar a criança em sociedades originárias.

Em breve relato, Fernandes (1963) diz que os meninos tupinambás formavam grupos da mesma idade para formalizar o ensino do arco e flecha. Esses mesmos grupos tinham finalidades recreativas, entre elas a imitação dos pássaros como jogo. A brincadeira de imitar o som das aves pode ser também compreendida como um modo de sobrevivência, uma música que serviria para a caça. Cito o exemplo do relato de um índio da etnia pataxó que disse usar o som dos pássaros para ficar "invisível" na floresta. "Esse é nosso jeito de chamar alguém da família que está na mata e também nos ajuda a atrair pássaros enquanto caçamos" (ARAÚJO, 2012, n.p.). Eis aí uma música que é apreendida pelos sentidos e fazeres da floresta, provavelmente no prelucrar-se com os índios adultos no aprendizado da vida naquele espaço.

Apesar da dificuldade de se colher material com conteúdos originários, posto que a globalização (rádio, televisão, internet e outras mídias) é implacável com as culturas minoritárias, existe um esforço atual de etnomusicólogos e educadores musicais em observar outras crianças, outras músicas, outras músicas de crianças. Stein (2007, p. 55) avalia que os estudos etnomusicológicos sobre os fazeres das crianças pelo mundo são realizados “no contexto cultural dos grupos, através do trabalho de campo, pois concebem a criança e seu fazer musical como pertencentes a uma cultura musical adulta particular, da qual as crianças fazem parte”. Para entender as crianças, é preciso compreender o fazer musical das crianças. Ainda segundo Stein (2007), a partir dos estudos de Mink (2002), há uma segunda linha de trabalhos que defende observar as crianças na autonomia dos seus fazeres. Essa linha “levanta hipóteses de que exista uma ‘criança universal’ e uma cultura musical homogênea, transcendente às diferenças de território, classe social e background cultural” (STEIN, 2007, p. 56). Há ainda

uma última linha que “tende a predominar na antropologia musical entre crianças desde o final do século XX, que se interessa pelas práticas expressivas em termos de processos cognitivos culturalmente constituídos” (STEIN, 2007, p. 56). Esse tipo de coleta marcada pela etnomusicologia da segunda metade do século XX parece ter se iniciado pelo trabalho de John Blacking em 1967¹²² com o título de *Venda Children's Songs: A Study in Ethnomusicological Analysis* (Músicas das crianças Venda: Um estudo em análise etnomusicológica).

O povo Venda possui uma rica tradição artística e se situa entre o povo da província de Limpopo (África do Sul). As tradições remontam que esse grupo tenha surgido do Reino de Mapungubwe (século IX), regido pelo rei Shiriyadenga, reino que foi desintegrado em 1240. John Blacking (1995) realizou um importante trabalho sobre o aprendizado musical das crianças Venda e sobre suas músicas. O pesquisador descreveu como as crianças Venda, nos primeiros anos de vida, estão entrelaçadas às suas mães. Com elas, apreendem as canções de trabalho e de vivência da aldeia. Essas experiências, aos passos de Blacking, aceleram a transmissão cultural musical daquele grupo que é passado por transmissão oral e guardado pela memória. Além de coletar as canções, Blacking observou que as crianças da aldeia compunham suas próprias músicas, algumas vezes baseadas nas vivências cotidianas. Além disso, o autor aponta que a experiência de música das crianças Venda não se inicia com as músicas mais simples, como acontece tradicionalmente na cultura ocidental. Ele observou “que a aquisição de habilidades musicais não era ditada pela evolução psicomotora dos indivíduos, e sim por normas e crenças acerca dos tipos de música e dança”; além disso, “as canções infantis apresentavam graus variados de complexidade e não eram introduzidas a cada geração numa ordem linear do simples ao complexo” (TRAVASSOS, 2007, p. 191). Para compreender a cultura Venda, era necessário compreender o estudo das crianças, das canções das crianças e dos processos culturais que viviam. Outro fator necessário de ser ponderado é que a música da criança Venda:

Pode ser comparada com o padrão rítmico da dança nacional Venda (...). Os padrões rítmicos das músicas das crianças não são típicos das músicas das crianças que foram gravadas em outras partes do mundo: elas são melhores entendidas como ritmos elementares Venda. Da mesma forma, as melodias e a tonalidade das canções só podem ser compreendidas quando a sua essência é conhecida. (BLACKING, 1995, p. 192, tradução minha).¹²³

¹²² Minks (2002) indica que o artigo de Alice Fletcher (1888) é o mais antigo escrito com essas características.

¹²³ No original: “This may be compared to the rhythmic pattern of the Venda national dance (...). The rhythmic patterns of the children's songs are not typical of children's music that has been recorded in other parts of the world: they are understood best as elementary Venda rhythms. Similarly, the melodies and the tonality of the songs can only be understood when their cultural background is known”.

Através das características observadas pelo etnomusicólogo, pode-se ensaiar a reflexão de outros modos de pensar o conhecimento entre a música e a criança. Blacking (1995) inaugura um campo na etnomusicologia em seu trabalho e, com isso, é repetidas vezes citado pelos trabalhos posteriores de outros educadores musicais e etnomusicólogos.

Emberly (2013) revisitou o grupo Venda com o objetivo de investigar as mudanças ocorridas pelo tempo. Para a autora, o que Blacking encontrou em 1967 já não vigora na cultura musical infantil Venda, pelas mudanças culturais e sociais ocorridas nos tempos e pela interlocução com culturas externas. A pesquisadora, cinquenta anos depois, encontrou as crianças Venda com celulares, máquinas fotográficas e fones de ouvido. Outro motivo apontado pela autora como influenciador de mudança dessa cultura é a ida do ensino de música para dentro das escolas, assim como a escrita das músicas. A música continua sendo o agente que representa a tradição, ao mesmo tempo que representa a mudança. Segundo Emberly (2013; 2016), mesmo tendo encontrado uma outra realidade diversa à de Blacking, a música Venda ainda é um elemento de identidade para que as crianças, ainda que com todas as diversidades e conexões culturais, possam entender o que significa ser Venda.

De forma semelhante, ao escrever sobre crianças aborígenes australianas, Kartomi (1980) relata que sua pesquisa demonstrou que é factível haver uma música adulta e uma música infantil, pois existe uma clara diferença entre elas. Não só porque existem músicas infantis feitas por adultos, mas sim porque as crianças Yalata (sul da Austrália), além de reproduzirem o canto dos adultos ao seu modo, criam uma música própria e independente “de acordo com seu próprio senso de prioridades como criança” (KARTOMI, 1980, p. 211).

Fragoso (2020) escreveu um artigo sobre o ensino de música atual nas escolas Guarani Mbya e relata o quanto a escola desse grupo social pode nos ensinar sobre fazeres musicais não hierarquizados. A autora observa como professores e professoras conduzem o aprendizado musical com ênfase nas experiências e no fazer coletivo, numa aprendizagem de pares intergeracional fora dos padrões de obrigatoriedade da civilização que conduz à escola moderna.

Todas as atividades musicais, todas as performances musicais dos Guarani às quais assisti durante todo o tempo em que tenho me relacionado com eles envolvem crianças e adultos juntos, fazendo música juntos. Das crianças, nunca vi cobrarem um resultado musical esperado; tampouco vi crianças serem impedidas de participar dessas performances porque não estavam dançando, cantando ou tocando de determinada forma. O contrário também é verdade: nunca vi crianças serem obrigadas a participar de determinada performance ou apresentação. O que vejo é o respeito ao fazer musical da criança, no tempo da criança e a inclusão dela no musicar e *nhandereko* guarani. O que tenho visto também é o respeito ao ser criança, às suas capacidades, às suas habilidades, aos seus interesses, às suas contribuições, às relações que estabelecem

com os pares, com os mais velhos, com a natureza e até com as divindades; enfim, aos seus modos de fazer o mundo e de estar no mundo. (FRAGOSO, 2020, p. 70-71).

Stein (2007), ainda sobre os Mbyá-Guarani, relata em seu estudo:

Tenho observado que a música das *kyringüé*¹²⁴ Mbyá-Guarani não é só “delas”, porque de forma variada se interliga à música dos adultos, nem é prática identificada com os moldes ocidentais europeus, em que melodia e harmonia ocupam o primeiro plano, e sim, prática performática que envolve *mborái*, *jerojy*, *ñe'ë* e *ayvu*. (STEIN, 2007, p. 74).

Vale ressaltar o relato de Jecupé (2001, p. 89), índio da família do grupo Tapuia Guarani, ao dizer que o som e a música são elementos fundamentais da cosmogonia Guarani, da existência. Quando nasce uma criança, se diz que “dar acentua uma palavra alma”. O grande som Tupi é o ser humano, é a palavra, um nome é uma palavra alma. Sendo seus conceitos de música e humano diferentes dos passos da cultura ocidental, há de se pensar em uma outra relação entre a música, a criança e a música infantil.

Cunha (2021) tem observado a participação das crianças nas congadas de Santa Efigênia em sua pesquisa etnomusicológica. Na interação de duas gerações (infância e adultez), os congadeiros atuam de modo relacional e interdependente com vistas a funcionar como um corpo só, como totalidade, pois assumem posições que não se distinguem com base na idade nem na geração à qual pertencem.

Nesta investigação, os membros mais jovens da Congada, os aprendizes, demonstraram competência para dialogar com a tradição à qual pertencem, revelando interpretações próprias sobre essa pertença nos modos inovadores de tocar e dançar, em reconstrução constante de sentidos. Ao fazê-lo, expressaram sentimentos, pensamentos e ações que, situadas no contexto da festa, trazem contribuições fundamentais para a vitalidade do grupo, igualmente válidas tanto quanto o que expressam os mestres. Desse modo, atuam enquanto coletivo para manter a Congada de Santa Efigênia, inscrevendo-a na atualidade e assegurando sua continuidade no futuro. (CUNHA, 2021, p. 207).

Esses breves relatos sustentam a hipótese desta tese de que a música infantil contemporânea é uma invenção ocidental, pois estudos sobre outras formas de pensar e de se relacionar com o mundo indicam não uma universalidade desse fazer, mas uma colonização civilizatória desses tratamentos para com as crianças, a música e a música das crianças. Pensar com outras culturas possibilita conhecer o humano em suas diversas formas de representar a realidade para além de um pensamento ocidental excludente. Olhar a criança para além de um

¹²⁴ Criança guarani.

sujeito nulo, por muito tempo observada como um grupo menor no ocidente, que precisava ser inculcada e conduzida à luz dos conhecimentos constituídos.

Neste capítulo, busquei compreender as diversas formas de interação desses personagens (música/crianças/infâncias), no passado e nos dias atuais. Constatei que o que ofertamos musicalmente às crianças é baseado em uma ideia de infância que é inventada a partir do modelo de infância do ocidente. Investiguei a gênese de repertórios musicais pensados para crianças na história, tendo por base o que atualmente entende-se por “música infantil”. Denominei significativa parte desse material de invenção de uma tradição, pautada principalmente na ideia de criança/aluno e criança/consumo. Essa música feita para crianças, apesar de possuir conteúdos que se aproximam da biologia própria de uma fase etária, também possui elementos culturais sobre como são pensadas as crianças e a infância no ocidente. Apontei onde compreendo, na história, a representação da ação entre adultos e crianças nas relações “para/com/da”. Em um primeiro momento, a criança aprende música na escola ou em monastérios, entretanto o conceito de infância ainda não é similar ao moderno que nos vige e a criança é mero reproduzidor, um serviçal na Idade Média. Na segunda etapa, a partir do advento da educação para crianças, cria-se uma concepção de infância e uma adaptação para os fazeres para as crianças, mas não necessariamente um entendimento de que ela é protagonista, ou mesmo que suas ideias deveriam ser observadas pelos seus próprios mundos. Nessa segunda etapa, eu diria que a criança/aluno ainda é um vir-a-ser adulto. o que vale na educação é sua capacidade de se tornar algo, não o que é. A partir do século XX (com advento dos estudos da infância e a reconstrução do conceito do que é música), a criança se torna um construtor de ideias que interfere na sociedade. A música das crianças, mesmo que na imprecisão do pulso e na afinação (em um primeiro momento do desenvolvimento), deve ser respeitada, ouvida e incluída na sua aprendizagem não como um erro, mas como um processo, na medida que se observa seus fazeres a partir de seu próprio modo de enxergar, interpretar e reinterpretar a realidade.

4 PARALELOS E PARADOXOS: A MÚSICA E A CRIANÇA

“Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro”.

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

4.1 O método de investigação qualitativa

Neste capítulo, para pensar o fenômeno “música infantil” e analisar as implicações das relações entre a(s) música(s) e a(s) criança(s), registro e comento as entrevistas que organizei a partir de nomes-referência que trabalham com esse tipo de material. Apresento a metodologia da pesquisa, os entrevistados, o relato de experiência e os resultados da análise de conteúdo realizada com o material coletado durante os anos de trabalho de campo para este doutorado.

Esta tese tem como problema de pesquisa questões que emergem das minhas próprias experiências como professor de música; além disso, é produto do meu ensaio de vida como sujeito brasileiro nascido na década de 1980. Nasce da necessidade de buscar compreender um fenômeno nomeado no Brasil como “música infantil”, tendo como referência inicial de interrogação o uso dessa expressão no senso comum. Em um seminário sobre o assunto, percebi que a diversidade de saberes e opiniões sobre esse fenômeno deixava-o difuso ou mesmo sua compreensão inacessível enquanto descrição de um objeto que é concreto na sociedade moderna. Parte do problema se dá por perceber que as diversas representações sobre esse fenômeno da vida coletiva no Brasil parecem ter sido nomeadas de forma equivocada na medida em que sua realização aparenta não espelhar por completo sua nomeação.

Além de ter feito, neste trabalho, um estudo de referencial teórico acerca da criança nas bases dos Estudos da Infância, depois um estudo exploratório documental sobre a história da relação entre a criança e a música no ocidente, compreendi ser necessário realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, de orientação hermenêutico-dialética, por meio de entrevistas semiestruturadas com personagens que trabalham essa relação. Essa variedade de personagens se distinguindo entre tempo, espaço de trabalho e formação acadêmica enriquece a análise, ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de observar esse mesmo fenômeno e o rizoma que representa. Como diz Minayo (2009), o objeto das Ciências Sociais é histórico; logo, compreendo que as representações de um tempo precisam ser analisadas na diversidade de

interpretações do complexo mundo no qual habitamos sentidos e fazeres. Com isso, a escuta desses personagens personificou o último capítulo desta tese, tendo sido realizado, como adjetiva Minayo (2009), por meio de um instrumento privilegiado de investigação: a entrevista.

Uma conversa que busca colher o audível e o inaudível, só desvelado pela capacidade de analisar o conteúdo com técnicas de pesquisa. Compreende-se também que a interação é fundamental para gerar os significados que são fundados social e historicamente. Para a interpretação desse material coletado, utilizarei o método de “Análise de Conteúdo” através de computador pelo uso do *software* ATLAS.TI. O tratamento dos dados também seguiu por base a hermenêutica-dialética para apreensão, observação e compreensão.

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação em que o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e em que o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais. (MINAYO, 2014, p. 227-228).

A “Análise de Conteúdo” como técnica de análise surgiu no século XX em um cenário behaviorista. Em um primeiro momento, sua perspectiva era quantitativa. Na segunda metade do século, após discussões e divisões sobre a sua teoria, ela foi se estabelecendo como uma pesquisa qualitativa, sendo atualmente uma técnica híbrida das Ciências Sociais (BARDIN, 2011). Sua obra *Análise de Conteúdo* (1979) classifica essa pesquisa como um conjunto de técnicas de análises da comunicação que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, não somente conteúdos que estão visíveis na comunicação como também as inferências. Entre outras opções (análise de anunciação, análise de expressão, análise do discurso, análise de avaliação), faço uso da análise temática. Como o próprio nome indica, o conceito central da análise é o tema. Pode ser graficamente apresentado por uma palavra, uma frase ou um resumo. Para Bardin (2011), o tema é a unidade de significação de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que se serve. Para a autora, consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico de sua temática. Por esses caminhos, busquei seguir um inter cruzamento entre os escritos de Bardin (2011), Minayo (2013) e Gomes (2009) acerca das análises de conteúdo. Com isso, dividiu-se essa análise em três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo Bardin (2011) e Gomes (2009), a pré-análise é a fase de organização propriamente dita do material, tem por objetivo a operacionalização e a sistematização de ideias em suas primeiras etapas a fim de contribuir para o próximo passo (exploração do material). Nessa primeira etapa, já é possível recorrer ao computador. É nessa fase que se faz a chamada “leitura flutuante”, que tem por objetivo estabelecer contato com os documentos, analisar para deixar-se invadir pelas primeiras impressões de orientações que eles podem traçar ao pesquisador e elaborar os pressupostos iniciais, além de escolher formas primeiras de classificação, contrastando com os conceitos teóricos que orientarão a análise. Nessa fase, também é possível encontrar novas hipóteses chamadas de “hipóteses emergentes”.

A segunda etapa é a exploração do material. Essa é a fase de análise propriamente dita, em que o procedimento aplicado é organizar o material coletado por categorias. Realizada por computador (no caso desta tese), dita Gomes (2009, p. 92) que é uma fase longa e fastidiosa. É o passo de operacionalização e codificação da comunicação, sua decomposição ou enumeração por meio da apreensão das unidades de registro ou unidades de contexto da comunicação. Deve-se, nesse momento, com o ATLAS.TI: (1) categorizar os trechos, frases ou fragmentos em unidade de contexto pelo esquema de classificação temática inicial; (2) identificar por inferências os núcleos de sentido encontrados no texto e categorizar em cada classe do esquema de classificação; (3) dialogar com núcleos de sentido junto aos pressupostos iniciais de pesquisa e, se preciso, realizar outros pressupostos. Como método de interpretação de sentidos, utilizo-me de Minayo (2009; 2014).

Geertz, com base em Max Weber, diz: “O homem é um animal amarrado a teias e significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 15 *apud* GOMES, 2009, p. 97). Gomes (2009) completa a reflexão de Geertz dizendo que “a cultura” são intrincadas teias. Suas interpretações são realizadas pelos que a vivem dentro do que já foi estabelecido, ao mesmo tempo que produzem novos significados. A interpretação, para o autor, seria a compreensão dessas estruturas, dentro de sua base social e material. Um passo à frente da interpretação, a dialética é a contextualização desses significados. A hermenêutica, a compreensão, a dialética é a crítica (MINAYO, 2014).

A última etapa é o “tratamento dos resultados”: apresentam-se os dados coletados e, a partir destes, propõem-se inferências e realizam-se interpretações previstas no seu quadro teórico, podendo abrir pistas em torno das dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Segundo Minayo (2014), a análise temática é bastante formal e mantém sua crença na significação da regularidade a fim de descobrir os núcleos de sentidos a partir dos temas como

unidades de fala. Como técnica, ela transpira as raízes positivistas da análise de conteúdo tradicional. É uma adaptação à técnica de análise de conteúdo original de Bardin (2011).

4.2 Relato de Experiência

Conforme mencionado, esta pesquisa tem início investigativo na minha participação no Seminário de Música Infantil Brasileira realizado pela FUNARTE no ano de 2019. Nesse espaço, conheci uma parte dos entrevistados e realizei uma teia de contatos para essa busca de personagens de pesquisa. Uns por bola de neve,¹²⁵ outros por escolha própria. Ciente de suas atuações enquanto sujeitos públicos, fiz os convites para participarem. Nos primeiros contatos já era possível notar as diversas formas de observar esse fenômeno, mesmo que de modo informal. Esse foi o ponto de partida de tudo que aqui se apresenta.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO, 2009, p. 61).

A ideia sobre o tema foi levada para o PPGM da UNIRIO, passou pela anuência da orientadora,¹²⁶ tendo sido formatado o documento de solicitação ao Comitê de Ética da Universidade por meio da Plataforma Brasil. Enumero os passos seguintes: (1) após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, os entrevistados foram convidados por e-mail e/ou telefone, pela pessoa do próprio entrevistado ou por assessores de imprensa. Nesse e-mail, havia os objetivos e a natureza do estudo a ser realizado. O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (4.283.598), que autoriza acesso aos indivíduos entrevistados, pode ser verificado no ANEXO D, assim como o modelo do Termo de Consentimento assinado pelos sujeitos desta pesquisa, no ANEXO C; (2) organização de agenda para fazer a entrevista por videoconferência; (3) todas as entrevistas foram feitas em um único dia entre uma e duas horas de conversação, sendo as 15 conversações realizadas dentro do período de um ano e meio. Nesse momento, as entrevistas foram registradas e gravadas em formato de áudio para posterior transcrição; (4) transcrição *ipsi literis* das entrevistas; (5) são enviadas para todos os entrevistados as transcrições de suas falas no momento da entrevista sem nenhum tipo de

¹²⁵ A amostra em bola de neve, ou *snowball*, é uma técnica de amostragem que se utiliza de redes de referência; por isso, torna-se apropriada para pesquisas com grupos utilizando-se de uma cadeia de sugestão entre os próprios entrevistados.

¹²⁶ Descrevo isso porque meu tema de doutoramento era outro, então tive que buscar defender um projeto diferente do anunciado na minha aprovação no concurso para o doutorado.

interferência no escrito; (6) apenas após a leitura de sua própria narrativa, o entrevistado deveria ou não, a seu critério, assinar o documento de TCLE. Dessa forma, percebi que os participantes se sentiram mais seguros em ceder seus depoimentos. Esse molde foi necessário, já que a pesquisa solicitou aos participantes o “não anonimato”. Por estarem descobertos de suas identidades, serem figuras públicas de alto alcance midiático que sofrem assédios variados, compreendi no caminhar deste trabalho que seria desproporcional e invasivo solicitar um documento de autorização de suas falas (não anônimas) antes que pudessem avaliar seus pensamentos descritos na transcrição; (7) correção e adaptação do material transcrito e liberado por TCLE assinado para linguagem formal, retirando da escrita algumas características da língua informal; (8) análise de conteúdo e tratamento de resultados através dos pressupostos de Bardin (2011), Gomes (2009)¹²⁷ e Minayo (2014).

Antes de cada entrevista começar, os entrevistados eram orientados sobre os objetivos e fundamentos da pesquisa, assim como sobre o documento de TCLE e o pedido de não anonimato. O único entrevistado que entregou sua fala por escrito foi o Toquinho. Outro importante movimento foi esclarecer que a pesquisa não possuía fins comerciais, apenas acadêmicos e, com isso, não haveria lucro de ordem financeira com seus depoimentos.

Nesta pesquisa, o roteiro de perguntas predeterminadas como instrumento de pesquisa foi seguido à risca, entretanto era possível fazer perguntas adicionais caso algo não ficasse esclarecido, exatamente com o intuito de gerar uma conversa mais franca e livre. A entrevista semiestruturada apresenta um fio condutor entre as questões, porém busca não padronizar as ideias, deixando o informante falar à vontade, enquanto o entrevistador pode elucidar melhor uma questão realizada ou mesmo trazer novos questionamentos (além das questões predeterminadas) que corroborem com o esclarecimento de uma questão do roteiro, gerando uma interação com o entrevistado que permite maior detalhamento da interrogação (MINAYO, 2009, 2014; SAMPIERI *et al.*, 2006). Para Minayo (2009, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Com isso, o pesquisador adiciona informações oriundas de uma observação participante. Além da fala, terá como material de trabalho: as relações, práticas, cumplicidades e omissões. Para a pesquisadora, a entrevista semiestruturada:

¹²⁷ O Dr. Romeu Gomes faz uma importante contribuição acerca da análise de conteúdo por tema. Parte de suas referências são os trabalhos da professora Dra. Maria Cecília Minayo.

obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo nos aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa (MINAYO, 2014, p. 267).

Assim, reafirmo com mais clareza que o questionário era constituído de 11 perguntas predeterminadas; entretanto, permitia perguntas novas que melhor evidenciassem um determinado tema de pesquisa, assim como possibilitava observações variadas dos entrevistados acerca do tema durante a conversação.

É comum que o anonimato seja preservado nas pesquisas referentes a seres humanos, inclusive apoiado pelos conselhos de ética das universidades. Trabalhar com o não anonimato tem riscos e, durante o processo, essa decisão fez com que eu tomasse uma série de precauções para com os entrevistados do início ao fim. Esta pesquisa prontamente teve a anuência do Conselho de Ética tanto para o formato de pesquisa com perguntas quanto no entendimento da necessidade do não anonimato. Minha justificativa foi mencionar que os personagens que respondem essas questões são figuras públicas, com notório saber sobre o assunto. Portanto, defendi essa proposta apontando que saber a origem dessas falas somatiza o potencial conteúdo que esses relatos possuem, além da variedade e diversidade de investigação que atribuiriam a esta pesquisa, dito que são pessoas com importante experiência no assunto aqui abordado. Mais do que sábios nesses conteúdos, alguns são fundantes desse fenômeno em seu tempo.

Outros fatores são essenciais de serem apontados com relação ao período no qual essas entrevistas foram conversadas. Essa investigação foi realizada no período de pandemia de Covid-19, facilitando o acesso por videochamada. Apesar disso, foi de extrema complexidade acessar alguns desses personagens, por dois principais motivos: 1) são pessoas que resguardam seus contatos; 2) para entrar em contato com alguns desses personagens, é necessário passar pela assessoria de imprensa, que faz o trabalho de mensurar o tipo de informação que chega até esses sujeitos. Não posso deixar de declarar que por todos esses assessores fui muito bem recebido, atendido e respeitado. Sou ciente de que assessores de imprensa, responsáveis pela atividade empresarial artística desses sujeitos, recebem centenas de *e-mails* por dia; assim, tive que aprender uma forma de fazer com que o assunto (descrição do título no *e-mail*) fosse motivo para a sua atenção. Foi um trabalho de um ano e meio para conquistar a confiança, fazer-me entender que não havia promoções financeiras neste trabalho, que se tratava de uma pesquisa acadêmica sem fins lucrativos apoiada pela universidade e pela CAPES.

A agenda dos 15 entrevistados desta pesquisa é extremamente complexa. Ainda assim adiciono, como já mencionado, a questão de que esse doutorado foi realizado durante o período

da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo. Por isso, esclareço que houve um significativo espaçamento temporal entre uma entrevista e outra.

As perguntas não foram enviadas previamente. Quando solicitadas pelos entrevistados, busquei convencê-los de que era importante que as perguntas fossem respondidas no momento da entrevista e que não havia, nas questões, nenhuma que pudesse comprometer sua pessoa causando-lhe algum tipo de vexame público ou constrangimento. É importante informar que para todos os entrevistados deste trabalho foi esclarecido que poderiam não fazer parte da pesquisa a qualquer momento que desejassem, inclusive após a sua admissão na biblioteca no Banco de Teses, uma vez que, por um período, era possível solicitar a exclusão de sua participação. A primeira etapa do questionário possuía 10 perguntas. Entretanto, após a contribuição do professor Dr. Celso Ramalho¹²⁸ (UFRJ) em uma conversa informal sobre esse questionário, adicionei a questão de número 5 desta pesquisa: O que não é música infantil? Com isso, o questionário passou a ter 11 perguntas.

Figura 5 - Questionário básico da entrevista

1	Qual seu nome? Qual foi/é a atividade de música que você exerce? E a quanto tempo trabalhou com a música/música infantil?
2	Quais são as principais características da produção da música para crianças, seu mercado, divulgação e outros? Você pode falar sobre o mercado musical para crianças?
3	De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância?
4	O que é, ao seu modo, música infantil?
5	O que não é música infantil?
6	Existe alguma diferença entre música da criança, música para criança e música com a criança? Essas distinções fazem algum sentido?
7	O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças puderam te ensinar de mais importante sobre a música infantil?
8	O que esses anos te ensinaram sobre a infância?
9	No seu ponto de vista: criança faz música ou elas somente experimentam de forma primária esse conhecimento?
10	Os estudos da infância, tanto a história da infância quanto a Sociologia da Infância, determinam que a infância de hoje é uma invenção, a partir do ponto de vista que temos acerca da criança como uma protagonista (uma categoria de geracional). Como você acha que a Sociologia da Infância pode influenciar na realização da música infantil?
11	Suas considerações finais acerca do tema apresentado – Música e Infância.

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹²⁸ Atualmente, é professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa articulando as possibilidades de diálogo entre as áreas de Letras, Filosofia e Música, trabalhando fundamentalmente os conceitos de Linguagem, Música e Poesia.

O questionário acima apresentado é composto por perguntas pensadas em uma primeira fase desta pesquisa; isto é, possui questões que hoje eu mudaria. O primeiro motivo é que existe um natural amadurecimento com relação ao referencial teórico e às leituras realizadas durante os quatro anos de doutorado. Segundo, como já declarado acima, houve um significativo espaçamento temporal entre o colhimento das respostas dos 15 entrevistados. Conforme o assunto ia tomando um determinado corpo, eu sentia a necessidade de trazer outras perguntas ou mesmo reconstruir o questionário (roteiro de perguntas predeterminadas) inicialmente pensado. Contudo, entendi que as modificações que eu gostaria de fazer já não eram pertinentes, visto que eu teria que refazer a mesma pergunta para os primeiros entrevistados, o que não era mais possível. Com isso, o questionário básico de perguntas foi igual para todos os personagens: mesma ordem e mesmas perguntas.

De fato, o relacionamento com os entrevistados e suas falas foi operacionalizando uma mudança de visão sobre as perspectivas iniciais que eu possuía ou mesmo sobre as hipóteses levantadas para este trabalho. Um dos exemplos mais importantes que posso mensurar na realização dessas perguntas aos entrevistados em forma de não anonimato foi a percepção de que a primeira pergunta não deveria constar questões como ano de nascimento, cidade, anos de profissão, entre outras características particulares. Essas se demonstraram questões invasivas e desnecessárias. Eu apenas solicitava que o entrevistado se apresentasse, com as informações que achava pertinente. Outro exemplo pode ser observado na pergunta de número 8 (O que esses anos te ensinaram sobre a infância?), assim como a de número 3 (De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância?). Digo isso porque o entendimento diferencial entre infância e criança foi se construindo em mim em meio aos estudos nos seus dois primeiros anos; então, eu refaria a pergunta e questionaria: O que esses anos te ensinaram sobre as “crianças”? Percebi, com o tempo, que eu mudaria também a ordem das questões. A segunda pergunta (Quais são as principais características da produção da música para crianças, seu mercado, divulgação e outros?) não estaria nessa posição.

Outro problema causado pelo formato semiestruturado (que possibilita falas variadas entre as perguntas do questionário) é o tempo de entrevista. Ao buscar trazer a espontaneidade do entrevistado, por meio da confiança, em algumas situações não foi possível encerrar a entrevista em um tempo menor; conseqüentemente, algumas transcrições ficaram extensas. São essas as fases das entrevistas:

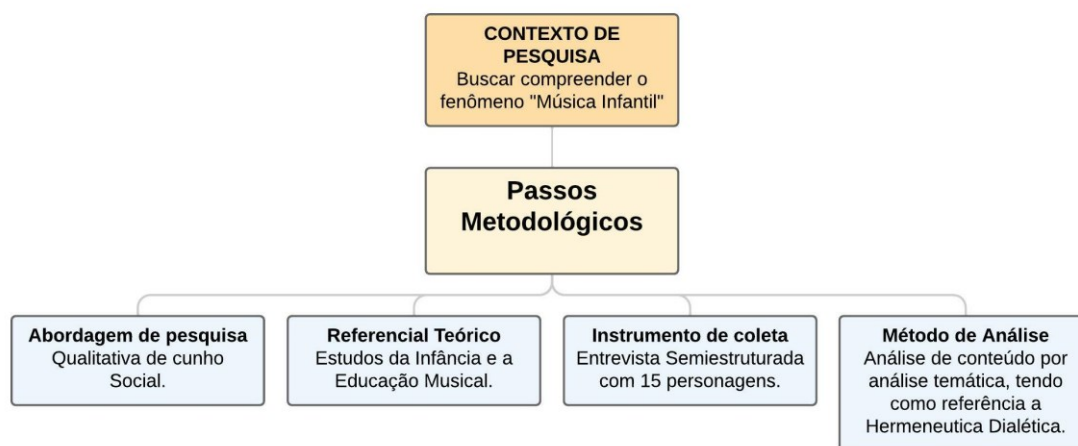
Figura 6 - Fases das entrevistas.

FASES		PRINCIPAIS AÇÕES	
Elaboração e definição de Protocolo de entrevista	Determinação estruturada e sistemática a partir do quadro teórico.	Determinar o perfil dos participantes.	Convite aos participantes e aceite dos mesmos.
Coleta dos dados - entrevistas	Entrevista semiestruturada com inserção de uma pergunta.	Realização de registro em áudio das conversações.	Organização e manipulação desses registros em pastas de 2 HDs externos.
Transcrição Aceites de TCLE	Transcrição do material realizada através do <i>software</i> ATLAS.TI.	Envio das transcrições para os entrevistados.	Anuência final de participação através do recebimento do TCLE assinado.
Primeiro passo de organização da análise	Inserção dos documentos no ATLAS.TI.	Leitura Flutuante (BARDIN, 2011).	Último envio de <i>e-mail</i> para o entrevistado com possíveis ressalvas e análise final.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, afirmo que, em alguns casos, precisei reenviar *e-mail* acertando alguns pontos que poderiam ter ficado vagos ou mesmo alguma fala que poderia comprometer o entrevistado. Seguem abaixo os passos de pesquisa.

Figura 7 - Passos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, descrevo os sujeitos entrevistados a fim de continuar a apresentação da pesquisa.

4.3 Perfil dos sujeitos entrevistados

Os personagens convidados para fazer parte desta pesquisa são profissionais que atuam permanentemente há mais de dez anos com a relação criança e música no Brasil. Alguns desses personagens obtiveram experiências também no exterior. Ao decidir sobre o convite para esses sujeitos da pesquisa, procurei me basear na diversidade de experiências e tratamentos da música quando se pensam em crianças. Ao apresentar o perfil dos entrevistados, utilizei-me de várias fontes, entre elas: site oficiais da internet, a plataforma Lattes, o *Dicionário Cravo Albin* e a pergunta de número 1 do roteiro de entrevista. Para tratamento de apresentação, não deixo de explicitar que essa classificação não é purista, dito que esses importantes profissionais da música atuam em diversas frentes de trabalho para além da divisão realizada por mim. Assim, apresentarei por área em ordem alfabética, conforme Figura 8.

Figura 8 - Áreas de atuação dos nomes entrevistados.

(1) - Música Inf. dos anos 1980/1990	(2) - Música Infantil da Contemporaneidade	(3) - Música Inf. e a Docência com Crianças	(4) Música Infantil e as Artes Cênicas	(5) - Música Inf. e a Pesquisa Acadêmica
<ul style="list-style-type: none"> • Bia Bedran • Michael Sullivan • Toquinho 	<ul style="list-style-type: none"> • Hélio Ziskind • Jairzinho • Sandra Peres 	<ul style="list-style-type: none"> • Enny Parejo • Lucilene Silva • Luiz C. Csekö 	<ul style="list-style-type: none"> • Eugênio Tadeu • Joaquim de Paula • Tim Rescala 	<ul style="list-style-type: none"> • Angelita Brook • Beatriz Ilari • Dulcimarta Lino

Fonte: Elaborado pelo autor.

Bia Bedran: Beatriz Martini Bedran é cantora, violonista, compositora, atriz, roteirista, musicoterapeuta e Educadora Musical. Também é escritora e contadora de histórias. Foi professora de música do CAP-UERJ. É mestra em Ciências das Artes pela UFF. Começou a estudar música aos seis anos de idade, fazendo aulas de flauta e violão; posteriormente, estudou violão clássico na Pró-Arte, no Rio de Janeiro. No mesmo período, fez curso de harmonia e composição no Museu da Imagem e do Som, tendo sido aluna do maestro Guerra Peixe. Aos dezenove anos, abandonou a faculdade de Química e ingressou no Conservatório Brasileiro de Música. Graduou-se em Musicoterapia pela Faculdade de Musicoterapia do Rio de Janeiro em 1978 e, cinco anos depois, no curso de Educação Artística com habilitação em Música. Fez o curso de Método Orff de Musicalização no Instituto Cultural Brasil – Alemanha, entre outros.

Michael Sullivan: Ivanilton de Souza Lima é recifense, tendo começado a cantar aos 14 anos de idade na mesma cidade. Com 15 anos, participou de alguns concursos de calouros, quando ganhou em primeiro lugar e recebeu o seu prêmio como músico na Rádio Jornal do

Comércio. E, assim, iniciou sua carreira de cantor no mesmo espaço. Aos 17 anos, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro onde pôde conhecer artistas como Cassiano e Tim Maia, com quem aprendeu a tocar violão e compôs a música “Me dê motivo”. Integrou grupos musicais, entre eles Renato e Seus Blue Caps, como cantor e guitarrista. Junto com Paulo Massadas, está no seleto *hall* do *Guinness Book*, identificados como a dupla de compositores que mais gravou músicas, vendeu discos e colocou nas paradas de sucessos num curto espaço de tempo. Michael foi importante compositor de músicas voltadas para o público infantil, pelas vozes de apresentadoras como Xuxa, Angélica, entre outras. Segundo ele nesta entrevista, gosta e acompanha música desde os 5 anos de idade; no final da tarde, cantava nas calçadas de Recife a um público que parava para ouvir. Aos 8 anos, escutava de Luiz Gonzaga a Elvis Presley. Pontua que sua mãe, apesar de não ser uma cantora profissional, cantava de tudo e muito bem, sendo uma importante referência para ele.

Toquinho: Antonio Pecci Filho iniciou sua carreira na música em 1960, atuando como instrumentista em shows produzidos pelo radialista Walter Silva no Teatro Paramount. No ano de 1963, conheceu Chico Buarque de Holanda e com ele compôs a canção “Lua Cheia”, sua primeira melodia a receber uma letra. Toquinho é largamente conhecido pela sua participação na música popular brasileira e, durante muitos anos de seus diversos trabalhos musicais, compôs e tocou para crianças. Em seu depoimento para este trabalho, apresentou-se como violonista, compositor e letrista. Ainda relatou que suas primeiras composições dedicadas às crianças surgiram em 1980, em parceria com Vinicius de Moraes, resultando nos discos *Arca de Noé* e *Arca de Noé 2*. Em 1983, em parceria com Mutinho, surgiram mais dez canções registradas no disco *Casa e Brinquedos*. Em 1986, realizou mais um trabalho dedicado às crianças, desta vez em parceria com Elifas Andreato: dez canções do disco *Canções dos Direitos das Crianças* (1997).

Hélio Ziskind: Hélio é paulista de Pinheiros. É formado em composição erudita pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Trabalhou, entre 1985 e 1993, na TV Cultura, compondo para os programas *Glub-Glub*, *X-Tudo*, *Castelo Rá-Tim-Bum*, *Roda viva*, *Vitrine*, *Nossa língua portuguesa* e *Vestibulando*. Realizou formatação dos temas de identificação e intervalos da emissora. Assinou a série *Cabeça de músico*, em 1986, e fez transmissão comentada da ópera *Einstein on the Beach*, de Phillip Glass, no ano seguinte, para a Rádio Cultura FM. Além desses, Hélio fez diversos CDs para crianças. Também foi compositor de mais 100 canções para o programa *Cocoricó*, da TV Cultura. Além da TV, produziu para museu, rádio e trilhas de dança. É vencedor de diversos prêmios na área de composição. Traduziu do francês o livro *Schoenberg*, de René Leibowitz, tradução publicada

pela Editora Perspectiva em 1981. Em 1995, foi convidado pelo Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Comunicação da PUC de São Paulo para concepção e implantação do Laboratório de Linguagens Sonoras, com financiamento da FAPESP. Na sua apresentação para este trabalho, mencionou que sua vida com a música “começou com as canções. Eu era criança na época do Fino da Bossa (da Elis Regina com Jair Rodrigues) e gostava do Wilson Simonal e tinha essa vontade de cantar”.

Jairzinho: Jair Rodrigues Melo de Oliveira, também conhecido como Jairzinho, nasceu em São Paulo e é filho de um dos grandes nomes da música popular brasileira: Jair Rodrigues. Na entrevista, Jair se apresentou como músico, produtor musical, arranjador, compositor e intérprete. Relata também que iniciou sua carreira musical aos 6 anos de idade cantando com o seu pai. Em seu cálculo, já possui 40 anos de atividade musical. Ainda menino, como integrante da Turma do Balão Mágico, juntamente com Simony, Tob e Mike, iniciou na década de 1980 um programa infantil diário na TV Globo. Com o grupo, gravou os LPs *A Turma do Balão Mágico* (1983), *Jairzinho & Simony* (1987) e *Jairzinho e a Patrulha do Barulho* (1989). Graduiu-se pela *Berklee College of Music de Boston* (Massachusetts) em Engenharia de Som e Administração Musical. Além disso, já adulto, segundo ele relata: “Hoje também há uma relação muito especial com a música infantil, porque tenho um projeto familiar chamado Grandes Pequeninos”. Esse projeto possui bastante importância em sua carreira e se estabeleceu em plataformas digitais com significativa quantidade de visualizações.

Sandra Peres: Sandra Peres Martins, segundo seu relato, começou a estudar música erudita aos 7 anos de idade e seguiu até seus 22 anos como estudante de piano e canto. É musicista formada pela Faculdade de Música do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Fez o curso completo de Análise de Composição Contemporânea no IRCAM, em Paris. É largamente conhecida pela sua presença na dupla Palavra Cantada, grupo musical infantil formado em 1994 com Paulo Tatit. Sandra indica que foi de um retorno de férias em Nova York que trouxe os primeiros passos do Palavra Cantada: “(...) um CD de canções de ninar que as divas tinham gravado, canções tradicionais de ninar, mas todas as divas, Diane Ross, todas essas grandes cantoras”. Paulo Tatit, em uma conversa sobre música para crianças, reclamou de algumas produções: “A gente podia fazer alguma coisa para criança”. Disse Sandra para esta tese: “Eu estava com o CD na bolsa, me lembro. Eu tirei o CD da bolsa e mostrei para ele e falei: ó, está aqui o que a gente pode fazer. Vamos fazer canções de ninar inéditas?”. A dupla possuiu patrocínio de empresas como a Natura e a Petrobrás para realizar projetos e foi vencedora de diversos prêmios por sua atuação. O canal do *YouTube* da dupla tem um significativo número de inscritos e seu trabalho possui grande repercussão no Brasil.

Enny Parejo: Enny José Pereira Parejo é bacharel em piano pela Faculdade Paulista de Arte (1984) e doutora em Educação-Currículo pela PUC de São Paulo. Especialista em Pedagogia Musical pela pesquisa autodidata e pela participação em diversos cursos (Brasil, França, Espanha e Áustria). Segundo seu relato, foi na Espanha (1987) que se encontrou com a musicalização infantil, quando lecionou para crianças e para formação de professores. Diz a professora: “a Espanha estava se preparando para entrar na Comunidade Europeia e não tinha Música no currículo. Então, duas experiências que me marcam até hoje, ensinar crianças e ensinar professores”. Dirige, coordena e ministra cursos de Pedagogia Musical para professores de música, Educação Infantil e Ensino Fundamental no Atelier Musical Enny Parejo. Exerce intensa atividade como palestrante e formadora em diversas instituições pelo Brasil.

Lucilene Silva: Lucilene Ferreira da Silva relatou para este trabalho que desde de criança gostava muito de música. Segundo ela: “ouvi muita música na infância, pois minha mãe cantava para e com os filhos”. Estudou música desde a adolescência e cantou em coro por muitos anos. “O meu percurso na música começou aí, estudei canto popular durante muitos anos, iniciando na adolescência e, a partir daí, enveredei o meu caminho pela música”. Em 1998, conheceu a etnomusicóloga Lydia Hortélio, com quem passou a trabalhar. Junto a Hortélio, coordena a Casa das 5 Pedrinhas. É mestre e doutoranda em música pela UNICAMP, com graduação em Letras e pós-graduação em Música Brasileira, realizando pesquisas sobre Cultura Infantil, Música Tradicional da Infância, Cultura Brasileira e Música da Tradição Brasileira desde 1998. Realizou parte da pesquisa de doutorado na Universidade Nova de Lisboa, sob a coorientação da Prof.^a Dr.^a Salwa El-Shawan Castelo Branco, através de bolsa PDSE/CAPES.

Luiz Carlos Csekö: Csekö, como é largamente conhecido, nasceu em Salvador. É compositor de música erudita experimental, com mais de 100 obras compostas para ensembles, solistas e orquestras sinfônicas. Iniciou seus estudos na sua cidade natal como trompetista. Estudou na Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, *Columbia University*, *Universities of Minnesota* e *Colorado/Master of Music - Composition* e concluiu seu doutorado em composição na UNIRIO. No campo da Educação Musical, conduz a Oficina de Linguagem Musical (OLM, 1970) por todo o Brasil, no circuito universitário e de instituições culturais, para o público profissional/leigo e crianças, desenvolvendo pesquisa continuada sobre processo de criação contemporânea experimental como instrumentos de Educação. Lecionou regularmente no Conservatório Brasileiro de Música, onde foi Coordenador de Composição, na FUNARTE e em Seminários de Música Pró-Arte. Csekö relata que começou a trabalhar com crianças por volta de 1982 e 1983, convidado na época por Homero Magalhães para ingressar na Pró-Arte e abrir uma Oficina de Linguagem Musical.

Eugênio Tadeu: Eugenio Tadeu Pereira atualmente é professor da área de Estudos Vocais e Musicais do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG. É doutor em Artes Cênicas - Pedagogia do Teatro, pela Universidade de São Paulo (2012), e pós-doutor pela Universidade do Minho, Portugal. É um dos fundadores e integrante do grupo cênico musical Serelepe/EBA-UFMG, coordenador do projeto *Serelepe: brinquedorias sonoras e cênicas*, membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e do Comitê Permanente do Movimento da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha (MOCILYC). Segundo seu relato, junto a quatro professores amigos, criou Rodapião. Após mudanças no grupo, passou a trabalhar somente com Miguel Queiroz. O Grupo Rodapião virou Duo Rodapião, tendo também criado CDs de música para crianças. É criador do programa de rádio (*Serelepe*) para crianças da Rádio UFMG Educativa. Diz ele: “A minha trajetória tem a ver com esse lado do teatro e da música, tudo ao mesmo tempo e a brincadeira. Tudo isso sempre esteve junto”.

Joaquim de Paula: Joaquim Carlos de Paula é compositor, escritor, contador de histórias e professor. É também diretor fundador do grupo Showcante que Encante, com o qual desenvolve materiais artísticos, recreativos e pedagógicos a partir de pesquisa da cultura brasileira através da música e do teatro. Possui diversas obras publicadas (ou encenadas) entre livros, CDs e textos dramaturgicos voltados para crianças (literatura infantil). Ao se apresentar para esta tese, Joaquim relatou ser de Montes Claros, Minas Gerais. Estudou no Conservatório Lorenzo Fernandes desde criança por influência da mãe, que era professora de música, e do pai, que era seresteiro. Fez faculdade no Conservatório Brasileiro de Música e ganhou uma meia-bolsa para fazer um curso de eletroacústica na França. Joaquim de Paula trabalha com teatro e música para crianças há mais de 30 anos.

Tim Rescala: Luiz Augusto Rescala é músico, pianista, compositor, produtor, ator e autor teatral. Formou-se em piano na escola de música da UFRJ na classe da professora Yêda Cadah e estudou composição com Hans-Joachim Koellreutter. Participou como compositor e regente de diversos festivais de música contemporânea no Brasil e no exterior. É autor de óperas, musicais, música de câmara, música eletroacústica e temas na TV Globo. Entre suas diversas obras, há os trabalhos voltados para o público infantil, como por exemplo o DVD *Brincando de Orquestra* e o programa semanal da rádio MEC *Blim-Blem-Blom*. Segundo seu relato, sua formação musical inicia-se aos 7 anos de idade. “Porque meus pais eram cantores. Meu pai era barítono do Coro do Municipal, minha mãe era soprano e organista de igreja também, eu tenho um irmão que é cantor, também do Coro do Municipal, o Zé Rescala”. Relata também que seu interesse pela infância se inicia em 1989: “começou através de uma peça minha de concerto

chamada Estudo pra Piano, que eu escrevi para Maria Teresa Madeira”. Posteriormente, escreveu sua primeira peça infantil, chamada *Pianíssimo*, que estreou em 1993. Como diretor de teatro, foi indicado e vencedor de diversos prêmios, como a peça infantil *Makuru - Um musical de ninar* (2017), que faturou o Prêmio Zilka Salaberry e o Prêmio CBTIJ.

Angelita Brook: Angelita Vander Brook Schultz é de Curitiba. Atualmente, é professora de Educação Musical na UFMG e integrante do grupo musical Bambulha. Possui licenciatura em Música pela UFPR (2004), especialização em Educação Especial pelo IBPEX (2006), além de possuir mestrado (2009) e doutorado (2013) em Educação Musical pela UFBA, com estágio de doutorado-sanduiche no exterior (2012) pela *University of Southern California*, em Los Angeles. Em 2006, criou o Curso de Extensão Musicalização para Bebês da UFBA em Salvador, que mais tarde integrou-se ao projeto Musicalização Infantil, no qual coordenou de 2006 a 2015. Em 2013, juntamente com Kamile Levek, criou a empresa Canela Fina Atividades Artísticas, grupo de música para crianças.

Beatriz Ilari: Beatriz Senoi Ilari nasceu em São Paulo e hoje é uma das mais importantes escritoras na área de pesquisa em Educação Musical. Segundo seu depoimento, sua relação com a música se estabeleceu desde a infância: “Quando eu penso nessa relação música e infância, tudo começou na minha casa mesmo”. Seu pai é italiano e ouvia ópera, sempre gostava muito de cantar e ouvir música muito alto; sua mãe (brasileira de origem japonesa) gostava muito de MPB, de Chico Buarque em particular e de Elis Regina. Quando criança, estudou violino nos EUA e, depois, estudou pelo método Suzuki com Shinobu Saito. É licenciada em Música pela USP e PhD em Música pela *McGill University* (Canadá), assim como também é pesquisadora em Educação Musical na área de psicologia da música, cognição e aprendizagem. Entre 2003 e 2010, foi professora adjunta de Educação Musical da UFPR. Atualmente, é professora na Universidade do Sul da Califórnia.

Dulcimarta Lino: Dulcimarta Lemos Lino é pianista de formação. Professora da Área de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética: Música e Infância (FACED/UFRGS), onde perpetua sua pesquisa sobre o “Barulhar”. Dulci relatou que estudou piano desde criança por 13 anos na Fundação Municipal de Artes da cidade: “Para fazer essas aulas, você era obrigado a fazer oficina de improvisação, tinha que fazer coral, oficina de dança, para o corpo, tinha toda uma formação. Eu tocava na orquestra, cantava no coral, havia vários grupos”. Doutora (2008) e mestre (1998) em Educação pela UFRGS, Dulcimarta tem hoje uma forte atuação na formação de música para pedagogas.

4.4 Discussão dos resultados

A discussão de dados desta pesquisa será dividida em tópicos de análises que buscam de forma geral permear caminhos para compreender os problemas que levanto. São eles quatro tópicos: (1) a música infantil; (2) sobre as crianças na relação música e criança; (3) sobre o tríptico aspecto da relação música e a criança; (4) dos elementos que constituem a música infantil. Por fim, a partir das análises, busco discorrer sobre as culturas das infâncias no plural, para pensar a relação entre as músicas, as infâncias e as crianças. Para tanto, reuni as perguntas realizadas na entrevista em grupos de análises (temas) para que possam elucidar os tópicos que são por mim descritos como objetivos de pesquisa. Primeiramente, apresentarei as perguntas e seus objetivos e, ao fim de cada tema, identificarei a análise realizada para essa determinada questão de pesquisa a partir das falas colhidas. Dessa forma, sigo os passos da Análise Categorical de Bardin (2011) e a Análise Temática de Minayo (2013) e Gomes (2009).

As citações serão enunciadas em balões que não correspondem às falas completas (inteiras) das perguntas/respostas, mas sim ao momento descritivo no qual eu entendo que melhor pode representar as respostas que permeiam a investigação. Por isso, recomendo que as perguntas e respostas também possam ser lidas na íntegra para que assim seja possível compreender todo o complexo que há na resposta de uma questão, como as que eu proponho. Entretanto, afirmo ter sido zeloso ao recortar a fala dos entrevistados para não descontextualizar suas ideias e opiniões.

4.4.1 A música infantil

Uma questão levantada como objetivo deste trabalho é buscar definir, ou mesmo analisar/ponderar, o que é o fenômeno música infantil e quais características definem esse evento da cultura moderna e as possíveis implicações hermenêuticas que a acompanham. O que constitui música infantil se apresenta na atividade de música desses personagens entrevistados que trabalham com o tema. Além disso, tenho por busca considerar se realmente há uma unidade no entendimento sobre esse fenômeno ou uma diversidade de ideias que podem, inclusive, se estabelecerem de forma contrastante. Desse modo, esse tema foi examinado através de quatro questões da entrevista. São elas as perguntas de número (2), (4), (5) e (7). As quatro juntas compõem uma complexidade que é buscar definir, ou mesmo identificar, as características desse fenômeno nas falas das pessoas entrevistadas. Não apresentarei as questões

por ordem numérica, mas pelo assunto que elas abordam. Com isso, procuro trançar uma teia de ideias que se conectam.

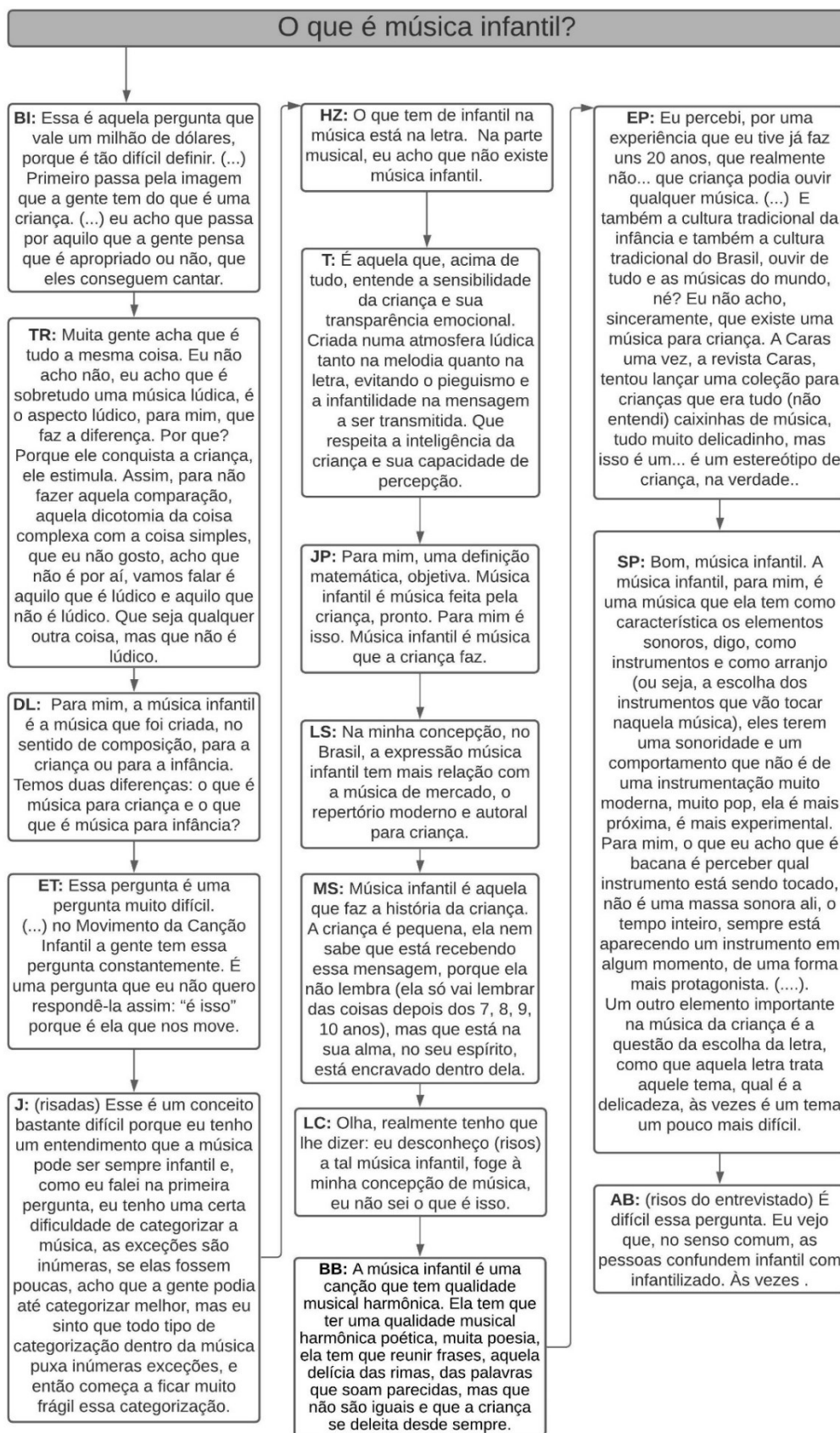
As primeiras duas questões analisadas serão a (4) e a (5), que buscam compreender na fala desses personagens o que eles entendem ser a música infantil. Os personagens poderiam responder à vontade sobre como reconheciam ou interagiam com esse fenômeno em suas vastas experiências. Portanto, não defini em momento algum perante esses personagens que, para este trabalho, música infantil seria sinônimo de música para crianças. Simplesmente colhi ideias sem incitar suposições. Inclusive, admito que no momento da realização dessas perguntas (primeiras etapas desta pesquisa) essa questão não era tão nítida para mim enquanto pesquisador devido à instabilidade dos conceitos. Na questão de número (4), ao tratarem como entendem ou como concebem a música infantil, puderam explicitar com liberdade suas experiências com esse fazer, buscando definir o fenômeno.

Em um segundo momento, utilizei-me da pergunta de número (5) para aprofundar o tema. Sua realização foi instigada a partir da ontologia negativa nietzschiana.¹²⁹ Perguntei aos entrevistados “o que *não* era música infantil”. Assim, busquei caminhos para identificar com mais profundidade características desse fenômeno a partir do olhar dos entrevistados. Na pergunta de número (7), procurei reunir mais informações a partir das experiências vividas pelos personagens no trabalho com esse fenômeno. Tendo uma significativa bagagem de experiências em salas de aulas e atividades culturais, havia algo que teriam vivido que os incitasse a reconhecer esse fenômeno como único? O que a experiência pôde colher?

Seguem abaixo algumas das falas dos entrevistados nas perguntas de número (4), (5) e (7); em seguida, a de número (2), em separado, que trata do tema “mercado da música infantil”.

¹²⁹ Segundo Fink (1983), a tese de Nietzsche é de que “não existem coisas, substâncias, não há *existente*. Apenas o fluxo agitado da vida, a torrente do devir, os incessantes altos e baixos das suas vagas. Não há nada que permaneça, que fique, nada estável; tudo está imerso no fluxo do devir. Porém, o nosso conhecimento falseia a realidade transforma falsamente o devir no ser de coisas imperecíveis que subsistem na mudança, que permanecem apesar das mutações dos seus estados” (FINK, 1983, p. 175-176). Por ontologia negativa entende-se, de modo genérico, a inexistência de fatos, das coisas e das essências, uma oposição ao pensamento fundacional.

Figura 9 – Perguntas de número (4), (5) e (7).



O que NÃO é música infantil?

BI: Essa também é mais difícil ainda. Tudo passa pelo que a gente acha que é uma criança. O que não é música infantil? Eu acho que uma questão que é difícil para criança é elementos que são muito longos, porque tem uma questão de atenção, pensando agora numa forma bem cognitiva. Eu acho que tem conteúdos que, novamente, passam por esses valores, mas não sei se são os mais apropriados.

DL: Uma tese apenas com essa pergunta já dava mil reflexões, que difícil! É aquela que não toca a imaginação. Aquela que não toca a ludicidade e o direito ao devaneio poético, ou melhor esse gesto de corpo inteiro que vibra a ressonância do encontro, da convivência do vínculo da afirmação: somos música em estado de encontro. (...) A música infantil é livre da governamentalidade neoliberal que abarca uma possibilidade de entender as formas de exercício das relações de poder. A música infantil está longe de dispositivos empreendedores de investimento e competência empresarial, porque investe no capital humano e nas narratividades singulares que indeterminadamente se enlaçam nos percursos e processos criativos. Quando eu componho música com as crianças ou para as crianças eu compartilho as relações com o ato de brincar: barulhar

T: É a música que tem como evidência escalas, harmonias e teorias musicais rebuscadas, desajustadas ao gosto e à simplicidade da natureza da criança, cuja temática fica distante do interesse e do gosto infantil.

TR: Eu acho que o que não é música infantil, por exemplo, é muita coisa que as pessoas dizem que é música infantil (risos), que é essa música debiloide, tatibitati e tal, isso não é música infantil para mim. Mesmo porque essa música comercial não difere muito da música comercial (risos) supostamente para adultos, ela está mais ou menos no mesmo nível de proposta, de alimentar e tal. Por isso que eu acho que não é, isso não é necessariamente música para criança. Eu acho que aquilo que não é, seria aquilo que tem uma temática inapropriada, que não é para idade em termos de cronologia (aquilo que não é apropriado é justamente uma temática especificamente adulta), não deve fazer parte (ainda) do universo de uma criança. Então isso eu acho que não é infantil.

EP: todas as músicas mesmo aquelas ditas "densas e adultas", podem ser ouvidas prazerosamente pelas crianças...todas as músicas...Eu diria que o que não é música infantil é qualquer música sem qualidade. Sim, eu sei qualidade também é um conceito aberto e relativo. Mas acredito que se a música atender ao padrão de qualidade que um professor busca para si, para seus alunos, filhos e conhecidos, estaremos bem perto de encontrar a qualidade. A qualidade musical pode ser intrínseca e referir-se aos parâmetros da própria música, tais como melodia, harmonia, ritmo, ou seja, equilíbrio e satisfação de um sentido estético por meio desses componentes musicais. E, a qualidade também pode ser extrínseca, caso se trate de uma canção, por exemplo: que ideias e valores a letra transmite? É poética? Educativa? traz questões humanas interessantes? É compatível com o nível de compreensão da criança? É sempre bem difícil falar de estética, de gosto musical, de qualidade, essa é uma discussão de duas faces: individual e social.

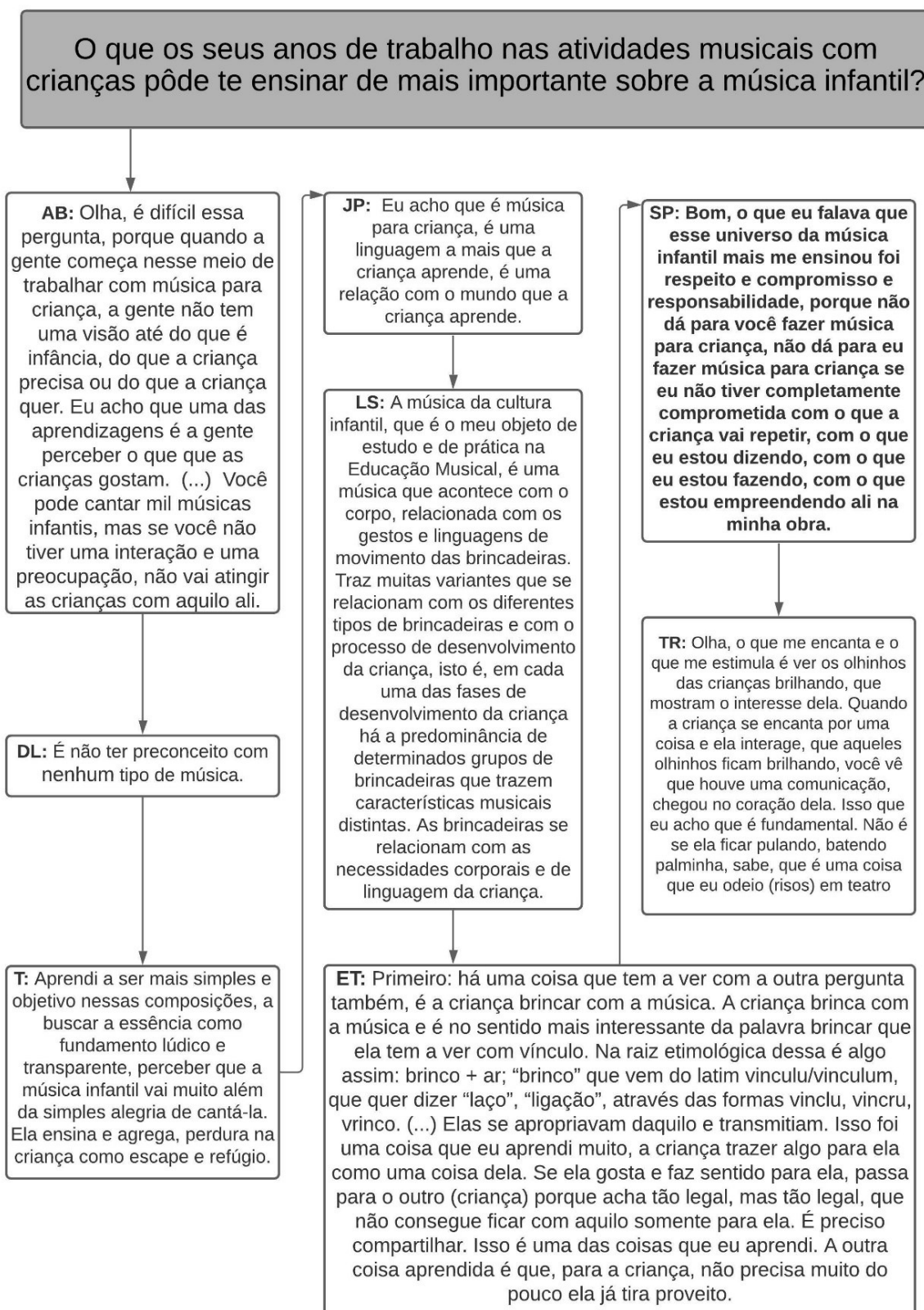
O que NÃO é música infantil?

ET: Isso é uma coisa interessante mesmo. Eu, conversando com vários amigos, pensamos nessa questão. Olha, o que não é uma música infantil? Vamos pensar numa canção, pois a letra é um elemento importante para essa questão. Acho que aquelas canções que dizem coisas que não são apropriadas para a criança, tais como termos pornográficos, termos de uma violência exacerbada. Coisas que a gente sabe que, moralmente, no melhor sentido da palavra, sem moralismo, a gente sabe que para a criança não é interessante. (...) É uma pergunta que não é fácil. Tenho a mesma dificuldade de responder o que é música para criança. O que "não é" é também difícil responder.

AB: Eu acho que existem coisas que não devem chegar à criança sim, principalmente músicas que estimulam a sexualidade. Eu acho que não são músicas que deviam chegar para as crianças. Músicas que insinuam coisas ou incentivam as crianças a serem miniadultos na forma de dançar, de interagir com a música, isso eu acho que não tem que chegar para criança, não. Eu acho que não é necessário com tanta coisa que existe.

SP: O que não é música infantil é uma música adulta, portanto trata de temas às vezes até ligados à sexualidade, ou ao erotismo, ou até ao romantismo, ao amor (o amor no sentido da paixão). Também acho que não faz parte do universo da música infantil, para mim e para nós, Palavra Cantada, é um tratamento sonoro muito adulto, muito tecnológico, muito pop, porque eu digo que, quando o arranjo, a escolha dos instrumentos é muito pop, a música fica de fora para dentro, não é uma música de dentro para fora, ela fica mais sonora, mais extrovertida e, na verdade, a gente quer compor um ambiente que a gente acolha a criança e que ela fique pertinho ali daquela sonoridade, daquela mensagem, daqueles instrumentos. Então, para mim, o que não é música, especialmente a interpretação, especialmente a letra e especialmente a escolha do arranjo dos instrumentos, porque, se eles forem muito da moda...

J: (risadas do entrevistado). Rapaz, você está fazendo perguntas muito difíceis. Tentando usar a mesma coerência que eu respondi para o que é música infantil, também eu acho que é muito complicado você definir o que não é música infantil, o que também traz certas dificuldades dentro desses limites culturais do que você considera assuntos apropriados para criança, e obviamente tem uns que são mais claros do que outros. Porque você falar, por exemplo, de violência, de sexualidade de uma maneira muito explícita... enfim. Acho que a sexualidade, a violência, coisas mais agressivas, geralmente, você não associa isso como algo legal para você apresentar para o seu filho, nem falado, nem escrito, nem através de música. Culturalmente a gente tem umas barreiras que eu acho que são até bem pertinentes, porque você fala: "cara, será que vale a pena a gente falar para uma criança, por exemplo, de sete anos de idade sobre suicídio, sobre violência, sobre violência sexual?" Acredito que ainda não é o momento porque a criança não tem muita capacidade de entender o porquê que isso é uma violência tão grande. Então eu sinto que, dentro dessas regras que a gente estabelece, existem assuntos que nitidamente muita gente concorda que não seja infantil e, aí sim, existe um consenso grande em torno disso. A partir disso você fala: "músicas que explorem o tema da violência ou alguma sexualidade exacerbada não são infantis", mas isso também é uma questão de opinião.



De fato, o assunto abordado apresenta uma teia complexa de interpretações que merecem atenção. É possível observar uma variedade de comentários que ora podem ser comungados, ora controversos; logo, lanço mão da hermenêutica dialética para compreender a complexidade que as falas apontam. As diferenças de interpretações sobre essa expressão vão além das opiniões sobre o que essa atividade deveria ser, mas também sobre o que ela é a partir de experiências próprias dos entrevistados. A música infantil parece mesmo ser tão complexa quanto as infâncias e as crianças. Rememoro que o problema não está na multiplicidade de opiniões, mas na complexidade de achar um fio condutor para representar o fenômeno.

Um exemplo dessa análise é expresso pela utilização da palavra “difícil”: “É difícil essa pergunta” (A.B); “Essa é aquela pergunta que vale um milhão de dólares, porque é tão difícil definir” (B.I); “Essa pergunta é uma pergunta muito difícil” (E.T); “Esse é um conceito bastante difícil” (J). Há ainda a fala quanto a uma certa indeterminação sobre o tema que pode se observar em (L.C). Para (D.L), é a música feita para crianças: “Para mim, a música infantil é a música que foi criada, no sentido de composição, para a criança ou para a infância”; para (J.P), por sua vez, é a música feita pela criança: “Música infantil é música feita pela criança, pronto. Para mim é isso”.

Um dos problemas que justifica a principal pergunta de pesquisa para esta tese, se havia uma diversidade de definição do que é música infantil, assim como no evento da FUNARTE, não parece ser meramente uma questão ocasional daquele evento. Ele se apresenta de imediato. Inclusive, os entrevistados ponderam de forma expressiva que o assunto não é de fácil definição e mostram-se provocados. Com isso, é plausível observar que existe uma diversidade de pensamentos sobre esse fenômeno que pode se igualar, complementar ou mesmo estar em oposição. É viável perceber, na fala dos entrevistados, que o tema música infantil é complexo e labiríntico. Demandou desses profissionais, em alguns casos, uma reflexão demorada. Apesar de não ter exposto esse comportamento na descrição da transcrição das entrevistas, foi recorrente a ação do silêncio (uma pausa para pensar) antes da elaboração dessas respostas. Algumas vezes o silêncio era acompanhado de sorrisos, dado o desafio de se tratar do assunto. As tentativas de respostas circularam entre observar a classificação da música infantil pela letra (canção), como nas falas de (M.S): “O recado infantil está na autoajuda da letra”; de (H.Z): “O que tem de infantil na música está na letra”, e de (T): “É aquela que, acima de tudo, entende a sensibilidade da criança e sua transparência emocional. Criada numa atmosfera lúdica tanto na melodia quanto na letra”. Para (L.S):

Ao analisarmos as composições dos adultos para as crianças, um dos aspectos interessantes de serem observados é o conteúdo textual, que muitas vezes fala da percepção do adulto sobre a criança e seu mundo. Com frequência tem o objetivo de ensinar coisas e, muitas vezes, subestima a capacidade da criança. (L.S – Pergunta 5).

Assim, a definição de que música infantil é um formato de música geralmente edificado por meio da canção; o texto, como comunicação verbal, é elemento essencial para reconhecer o material para esse público e é uma das perspectivas buscadas para a definição dos entrevistados no tema. Muitas canções são executadas no formato de conteúdos para o bom comportamento, ensino de elementos educativos, contação de histórias e outras narrativas lúdicas. Como uma literatura cantada, a música infantil também compreende uma narrativa. Tendo isso dito, é também observado que a música infantil aplicar-se-ia dentro de alguns limites (apresentados na canção). Para alguns entrevistados como (E.T), (A.B), (S.P) e (J), a música infantil não deve conter elementos que são exclusivos da vida adulta. Cito considerações minhas, exemplos como: a pornografia, o suicídio, o romantismo entre casais adultos, a violência (sexual ou apologia ao tráfico de drogas, por exemplo). Ou seja, temáticas que são inapropriadas para a vida das crianças, já que ainda não amadureceram sentidos para compreender tais atividades humanas. Como diz (E.T): “Pode tudo, mas não pode qualquer coisa” (resposta da pergunta de número 5).

A ludicidade e a brincadeira são elementos que se apresentam como características desse fazer. Ludicidade, aqui, é entendida não só como a alegria, mas como o desafio, o medo, a aventura, a interrogação, a interação em pares ou em grupos, a surpresa, o susto, entre outros. Dito que esse fenômeno carrega a fantasia, a fábula, o corpo brincante e a alegria, é latente na fala dos entrevistados que o brincar é constituinte desse fenômeno. É possível observar esse tema na fala de mais da metade dos entrevistados. Como exemplo, (T.R) diz: “eu acho que é sobretudo uma música lúdica, é o aspecto lúdico, para mim, que faz a diferença”.

Ao compreender que a música infantil é um fenômeno feito por adultos para crianças, observa-se, na fala dos entrevistados, que esse material quase sempre é realizado de forma a menosprezar as competências e possibilidades que as crianças possuem. Um estereótipo de criança(s) que não cabe na realidade de suas experiências junto a elas. Entrevistados como (A.B), (T), (E.T), (E.P), (H.Z), (J.P) e (L.S) identificam a chamada música infantil e algumas atividades artísticas para e com crianças de serem “infantilizadoras”, como se o termo, nesse contexto, representasse música “debiloides” e “piegas”, nas palavras de (T.R). Um elemento banalizado e estereotipado de como as crianças são entendidas. Tecem essas críticas por possuírem em suas experiências o entendimento de que as crianças podem mais do que se pensam delas e bem mais do que algumas músicas para esse público propõem ao tentarem

espelhar os modos das crianças serem no mundo. Um material que subestima o potencial das crianças. Já que as crianças não são as mesmas em tempo e espaço, parece haver na fala de uma parte dos entrevistados uma busca por observar as crianças em uma visão de protagonismo, não mais como sujeitos passivos ou meros receptores. Já se apresenta na avaliação desses entrevistados a necessidade de transcender o que nos foi dado como pronto e restabelecer que lugar poderemos dar para as infâncias e as crianças. Pensar a relação música e crianças é pensar para além de um tempo e para além do que nos foi dado, tendo as crianças a autoridade sobre seus fazeres que devem, mesmo no gerúndio do aprendizado, ser estabelecidos na autenticidade. Dito isso, parto para outras ponderações colhidas das respostas.

Há também a defesa de que as crianças não deveriam escutar somente as músicas ditas infantis. Por isso, é alegado que as crianças conheçam uma diversidade de músicas para além do que a nossa sociedade criou como música para crianças. Primeiro, porque as crianças são capazes de interagir na diversidade quando convidadas. Segundo, já que a música possui funções diversas na vida do adulto, não diferente das crianças, também pode e deve ser incluída em suas vidas de forma diversificada, para além dos construtos estereotipados do que é infantil; a música deve sempre ensinar, mas também pode entreter. É expressivamente defendido por (M.S), (E.T), (A.B), (B.I), (E.P) e (D.L), entre outros, que há músicas “feitas para adultos” que cabem na vida das crianças de forma equilibrada e importante. Alguns entrevistados concluem que a música infantil pode ser entendida como a música da história da criança, a música que seus pais escutam, por exemplo. A música que não se conecta necessariamente com o título “infantil”, também faz parte do repertório musical das crianças.

Outras falas apontaram para a necessidade de ouvir as crianças como detentoras do saber sobre o que é música ou como deveria ser a música dirigida a elas. Ou seja, a música para crianças deveria ser constituída pelo ato de instigar as competências que as crianças possuem para além do olhar da criança como seres passivos e excluídos dos fazeres do mundo. É possível refletir que parte significativa desses entrevistados concordam que as crianças possuem protagonismo quando pensam nas músicas voltadas para elas. Detêm esse tipo de participação quando se apresentam como ouvintes atentos, quando os olhos brilham, quando interagem com a atividade artística, quando aprendem as brincadeiras e repassam para seus pares, copiando ou mesmo reinterpretando esse fazer.

Também é possível observar a ideia de que a música infantil deve ser constituída por um lirismo. Uma poesia que deve estar presente na formação das crianças, como ditam (T), (T.R), (B.B) e (M.S). Uma forma de se escrever as canções que deveriam espelhar os sentimentos e sentidos que as infâncias das crianças possuem em comum: brincar, criar,

inventar e ver o mundo fora dos limites que foram estabelecidos para a vida do sujeito adulto. Talvez seja necessário observar o aceno ao simbólico, ao sonho, à fantasia, à conexão com algum sagrado, às duras condições sociais em que muitas vivem, pois ser criança é ainda não estar na esfera das complexidades e responsabilidades da vida adulta. Assim, aponto que a música feita para crianças, denominada música infantil no tempo que vige, a partir da fala dos entrevistados, conserva uma busca pela infância como poética e potência e, algumas vezes, como autoria ou, pelo menos, como escolha própria, considerando as vezes em que a música não foi proposta para crianças, mas por elas escolhida.

Também é comum observar na fala dos entrevistados a definição de música infantil como a música feita por adultos para crianças. De certa forma, parece ser de entendimento geral dos entrevistados que a música infantil é feita por adultos que pensam a infância das crianças. Inclusive, o termo é questionado pelos entrevistados, dito que a música infantil poderia ser entendida como a música feita pelas crianças, já que possui o adjetivo infantil. Ou mesmo que essa expressão não cabe ao que ela realmente representa, dito que se argumenta: há crianças fazendo músicas para elas mesmas? Há mesmo uma questão hermenêutica que ronda as palavras “música”, “infância(s)” e “criança(s)”. A partir desse ponto da análise, detenho-me a destacar a complexidades do tema.

Parece-me que um motivador da complexidade do tema é a compreensão de que a música infantil (assim como a infância) é uma invenção do romantismo, de um olhar de infância estabelecido pela cultura ocidental: pediátrica, psicológica e educativa dos sujeitos nos seus passos iniciais da vida. Tal fenômeno não aparece anterior ao romantismo na busca histórica realizada neste trabalho. Creio que o ponto de vista histórico, ao menos o ocidental, com maior destaque nesta pesquisa, seja fator que permeia as subjetividades dos entrevistados e incomoda aos mesmos. As falas vão construindo olhares complementares à questão, no que a hermenêutica dialética nos ajuda a esboçar uma crítica à ideia de que a música, feita para crianças, possuiria algo natural, decorrente de elementos que circulariam entre o natural/biológico/darwinista, presentes no que se entende por “coisas para crianças”. Apreende-se de outros (pela cultura dos antepassados) que esse conteúdo era “infantil” (para crianças), sem necessariamente ter feito uma reflexão mais delongada sobre a criticidade do assunto ou mesmo compreender que a ideia de infância que hoje vige é uma tradição inventada.

Ditaria como segundo aspecto motivador da complexidade do tema a compreensão de que a infância não é um sentimento exclusivo das crianças. Adultos também são sujeitos brincantes e fazem música para crianças na medida em que também possuem uma infância, aqui nomeada como música infantil aiônica (JARDIM, 1991; 2005). Digo isso por entender que o capitalismo

foi o divisor das gerações criança/adulto, como se a infância fosse algo exclusivo das crianças. Como dito anteriormente, crianças vão para escola, adultos¹³⁰ vão para as fábricas e para guerra. Acredito que a compreensão da infância para além do tempo cronológico é fator fundamental para compreender a produção musical feita por adultos para crianças.

O terceiro motivador do entendimento complexo sobre a ideia de música infantil é a questão do raciocínio binário e seus efeitos no pensamento e na linguagem, trazidos para este trabalho pelos estudos de Alan Prout e Zygmunt Bauman de como transcender as dicotomias que cercam a infância. É bastante complexo labutar com as fronteiras da linguagem e, para compreender o que é música infantil, é necessário conceituar com cautela o que é música, infância(s) e criança(s). Sendo esses conceitos oriundos de valores socioculturais e subjetivos, é possível notar a variedade de respostas e tramas que essa mesma pergunta apresenta quando se tenta definir a expressão. É adjetivada de infantil, mas de quais das diversas infâncias? É música infantil feita para crianças, mas quais crianças? É para crianças, entretanto os adultos também consomem. É infantil, mas não foi feita por crianças. Possui elementos da cultura, mas também componentes das ideias da criança que aprende conteúdos para determinada etapa de desenvolvimento infantil. É “infantilóide”, mas as crianças gostam e brincam, curtem, repetem e compartilham. E as crianças, qual o papel delas nessa música, apenas ouvintes passivos?

A questão do obstáculo em lidar com esse tema foi descrito quando os próprios teóricos da infância compreenderam que a infância é um fenômeno complexo e heterogêneo, sendo composto por uma variação de gênero, raça, idade, espaço e cultura, como aponta James e Prout (1997), Prout (2004) e Sarmiento (2008). Assim, tentar universalizar as crianças e as infâncias é uma tarefa intangível. Quando se busca traçar o termo “música infantil” como um elemento para todas as infâncias, na medida da reflexão hermenêutica dialética, criam-se mais perguntas do que respostas, devido à heterogeneidade da infância anunciada em Prout (1997; 2004; 2005; 2010). De quais infâncias estamos falando? Da criança urbana ou rural? Da de 3 anos ou de 9 anos? Da que têm pais músicos ou da que é órfã? Aponto para a emergência de uma ruptura com paradigmas como o “ocidental”, o “acadêmico” e o “midiático”. Uma interrupção necessária em subsídio com as experiências singulares de infância em diferentes culturas não hegemônicas e fragilizadas pela busca dos alicerces de uma conceituação unívoca e dominante sobre as crianças e a cultura da infância. Por isso, tratar de música das infâncias (no plural), parece-me, seria o caminho mais apropriado para tratar a questão.

¹³⁰ Também considero que a religião possa ter motivado a brincadeira e o lúdico como um pecado.

Por isso, advirto sobre as dicotomias elucidadas por Alan Prout (2004) e a necessidade de observar as crianças para além delas, já que, para o autor, longe de ser uma categoria estável e fixa, a infância é híbrida, com presença de dicotomias múltiplas. Uma variedade de híbridos complexos constituídos a partir de materiais heterogêneos e através do tempo. A infância não deve ser vista como um fenômeno unitário. “Ela é biológica, cultural, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, etária, material, discursiva... e ainda mais” (PROUT, 2004, p. 144). Observo, por exemplo, que a polarização das dicotomias como biológico/cultural (ela ensina valores pedagógicos e passa por movimentos da cultura), criança/adulto (ela não se detém na geração), passado/presente, ser/devir, agencia/estrutura, aluno passivo/ativo (onde o sujeito interage ou é apenas ouvinte; às vezes a função da música é não ter função), identidade/diferença, local/global, experimentação/expressão, músicas/música (ela é um gênero musical, mas é todos: samba, baião, *funk*...), tradição/ inovação, entre outras, dificulta compreender esse fenômeno, pois o lugar que a música realizada para crianças habita não tem nomeação fixa. É um entrelugar que falta definição na linguagem já que precisa ser visitada para além de um pensamento binário oposicionista, mas sim híbrido.

Desse modo, compreendo que a expressão “música infantil” não comporta todo o complexo que esse repertório apresenta. O fato de algo não ter recebido uma nomeação na sociedade ocidental não significa que não tenha um sentido na realidade que habita os sujeitos. Ela está interferindo e sofrendo interferência pelas distintas formas de expressão da vida cotidiana e dos sentidos que os humanos dão a ela. Não está ela no meio dessas dicotomias, ela está em um entrelugar das ações do pensamento humano que dificulta compreender e descrever esse fenômeno. Por não possuir apenas um polo desses extremos, tratar de um elemento para crianças torna-se algo de certa complexidade que concordo ser melhor observado através da perspectiva de inclusão do terceiro excluído, como também apresenta Prout (2004; 2005; 2010). A música infantil, observada como fenômeno dos tempos atuais, possui uma série de características que envolvem as dicotomias das discussões sobre as infâncias, as crianças, os adultos e representações culturais como a cultura musical. Talvez, aqui, pensar as polaridades como soma, os contrários como convergência. Diria Heráclito¹³¹ (1993, p. 61): “O contrário em tensão é convergente, da divergência dos contrários, a mais bela harmonia”.

¹³¹ Uma reflexão que poderia ser ampliada neste trabalho, entretanto deixo para escritos futuros, é ler essa discussão a partir da dialética de Heráclito (1993), que pondera a unidade do ser para além da divisão das unidades, ordem/caos, verdadeiro/falso, ser/devir, bem/mal etc. Em Heráclito, o ser é uno e imutável, apesar das aparências múltiplas do devir. A boa interpretação está bem relacionada à união. A essência das coisas pode não ter uma unidade ideal, mas a linguagem que fraciona e divide deve ser repensada na medida do real. Os contrários se conciliam; portanto, é preciso ouvir a natureza para entender a “unidade dos contrários”. Os conceitos opostos não

Além de Prout (2005; 2010), que se utiliza do conceito do terceiro excluído de Norberto Bobbio para tentar compreender a complexidade da infância (melhor explicado no capítulo 2 desta tese), apoio-me também, como dito acima, no conceito moderno de ambivalência de Zygmunt Bauman (1999).

Três são as características do termo ambivalência no dicionário Michaelis: (1) qualidade ou condição daquilo que é ambivalente, a condição de coisa que apresenta valores simultaneamente antagônicos; (2) coexistência de sentimentos opostos diante de um objeto e (3) a atitude que oscila entre valores diversos, às vezes antagônicos. Ele, o fenômeno, é uma coisa e outra ao mesmo tempo. Para Bauman (1999), o conceito de ambivalência apresenta-se para muitos de nós como uma *falha*. Uma falha que se apresenta na linguagem, já que a função da língua tem papel de nomeadora.

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas. (...) A ambivalência é, portanto, o alter ego da linguagem e sua companheira permanente – com efeito, sua condição normal. (BAUMAN, 1999, p. 9).

Para o autor, uma bola é uma bola porque *não é* um quadrado, a bola só pode ser bola e sua nomeação a impõe fronteiras intocáveis. Ao mesmo tempo que nomeia, conceitua, recorta o fenômeno do real, também exclui.

Classificar significa separar, segregar. Significa primeiro postular que o mundo consiste em entidades discretas e distintas; depois, que cada entidade tem um grupo de entidades similares ou próximas ao qual pertence e com as quais conjuntamente se opõe a algumas outras entidades; e por fim tornar real o que se postula, relacionando padrões diferenciais de ação a diferentes classes de entidades (a evocação de um padrão de comportamento específico tornando-se a definição operacional de classe). (BAUMAN, 1999, p. 9).

A ambivalência é um exercício capaz de incluir sem excluir, sem a negação do outro. Um exemplo que pode explicar o conceito é compreender a imigração no mundo. Como pode ser classificado um judeu que não nasceu em Israel ou um escravo negro retirado de sua terra natal para trabalhar no Brasil de forma forçada? E seus descendentes, o que são? ¹³² Essa é a

podem viver um sem o outro. Reitero que, para Heráclito, a tensão dialética não se resolve; ela é convergente não como solução. Da guerra dos opostos nasce todo vir-a-ser. Só pode convergir na divergência, assim sendo: uma harmonia.

¹³² Por essas reflexões, acrescento: é no tempo entre a virada dos séculos XX e XXI que se tornou necessário nomear pessoas como os LGBTQIA+ que, para além da sexualidade masculina e feminina, sentiram-se impetrados em dar nome a sentimentos incompreendidos pela ambivalência homem/mulher. Há correntes mais modernas que

ambivalência de Bauman (1999) que se apresenta como leitura e posicionamento crítico da modernidade em um projeto de ordenação do tempo que habitamos, onde a dicotomia como interação da prática e visão da pseudo-ordem-social apresenta-se como poder com relação à oposição; a assimetria é dependente, um lado da dicotomia depende do outro para a sua sobrevivência. Diz o autor que o projeto básico de modernidade era a busca da ordem, da pureza e a determinação de excluir a ambivalência: “O horror à mistura reflete a obsessão pela separação. (...) A referência central tanto do intelecto moderno quanto da prática moderna é a oposição – mais precisamente, a dicotomia” (BAUMAN, 1999, p. 14).

Por causa da nossa capacidade de aprender e memorizar temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo (...). A situação torna-se ambivalente quando os instrumentos lingüísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação não pertence a qualquer das classes lingüisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo. (BAUMAN, 1999, p. 10).

Para tanto, compreender ou mesmo buscar explicar o fenômeno música infantil, ao modo desta tese, depende da capacidade de lidar com a ambivalência e incluir o terceiro excluído nas representações do real.

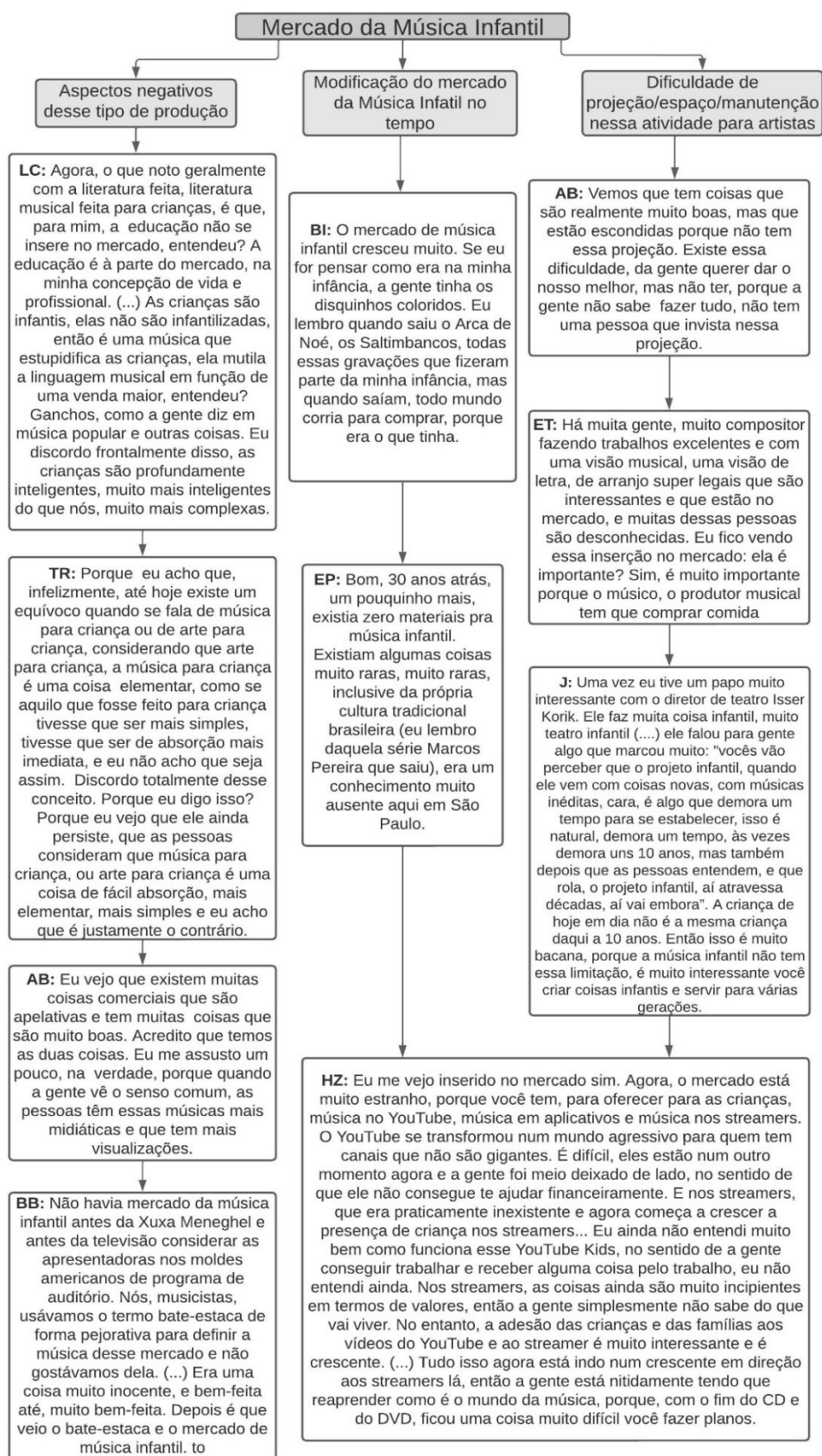
Por isso, também, a complexidade de definição da expressão. A nomeação, por recortar a realidade, põe em dúvida a própria compressão da coisa nomeada pelos limites impostos pela conceituação limitada. A coisa-fenômeno acontece no real independente de conseguirmos encarcerá-la nos limites da compreensão conceitual. “É por causa da ansiedade que a acompanha e da conseqüente indecisão que experimentamos a ambivalência como desordem” (BAUMAN, 1999, p. 9).

Depois de explorar as questões acima – (4), (5) e (7) do questionário –, detenho-me na questão de número (2), como enunciado no início desta análise. A pergunta de número (2) foi realizada devido à experiência vivenciada por mim no evento da FUNARTE. No momento em que formulei a questão, busquei identificar se ao entender o mercado da música infantil essa compreensão auxiliaria definir o que é a música feita para crianças, já que esse material é fortemente representado como produto vendável. Ou seja, entender como os participantes desta pesquisa interagem ou mesmo observam o mercado de materiais voltados para a crianças, no qual entre os vários elementos que são vendidos (brinquedos, roupas, acessórios de higiene, medicações, suplementos alimentares, entre outros), a música infantil (música para crianças) é de fato um fenômeno importante.

apontam para a sigla LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink).

A discussão sobre o mercado da música para crianças foi tema amplamente discutido no seminário da FUNARTE com questionamentos sobre a falta de patrocínios para eventos infantis, uma significativa dificuldade de encontrar mecenas que queiram investir em espetáculos para o público infantil, falta de incentivo público ou privado aos pequenos grupos que fazem música para crianças e o fato que mais me chamou atenção: a dificuldade do artista que produz material para crianças sobreviver financeiramente através de sua arte. Com apenas essa questão, pude perceber três importantes enunciados que se repetem nas respostas colhidas. Através dessas três características, apresentarei a análise geral do tema “mercado da música infantil”.

Figura 10 - Pergunta de número (2).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a pergunta de número (2), são três as principais características que encontro na fala desses personagens: (1) aspectos negativos desse tipo de produção (um fenômeno às vezes infantilizado e voltado para venda); (2) modificação do mercado da música infantil no tempo; (3) dificuldade de projeção, espaço e manutenção nessa atividade para artistas. É importante observar que nos últimos setenta anos houve uma significativa mudança de como esse mercado se apresenta para o público. No seu início, o mercado de música para crianças era fortemente controlado por grandes empresas da indústria fonográfica e televisiva. Atualmente, com o advento da internet, as produções e divulgações desse material se tornaram mais fluidas e controladas não somente pelas vendas, mas pela quantidade de visualizações. Outro ponto observado é a crítica feita a partir desse tipo de mercado. É comum observar análises a uma parte do material voltada para o público infantil por uma infantilização desse conteúdo, assim como a mercantilização desse material. Ao pensar apenas na venda e na manutenção de lucratividade, não se preocupa com a qualidade educativa do conteúdo e com as possibilidades de diversidade que deveria possuir, segundo os entrevistados.

Sendo os escritos de Adorno e Horkheimer (1985) uma das referências teóricas deste trabalho, acredito ser possível compreender como o mercado é manipulado para enriquecer alguns elementos da cultura, quando outros são esquecidos mesmo que sejam ricos de possibilidades para a educação. Portanto, considero ser importante que discussões acerca do material feito para crianças possam abrir outras frentes possibilitando a escuta dos vários agentes que formulam materiais para ela. Assim, pondero ser essencial escutar as crianças.

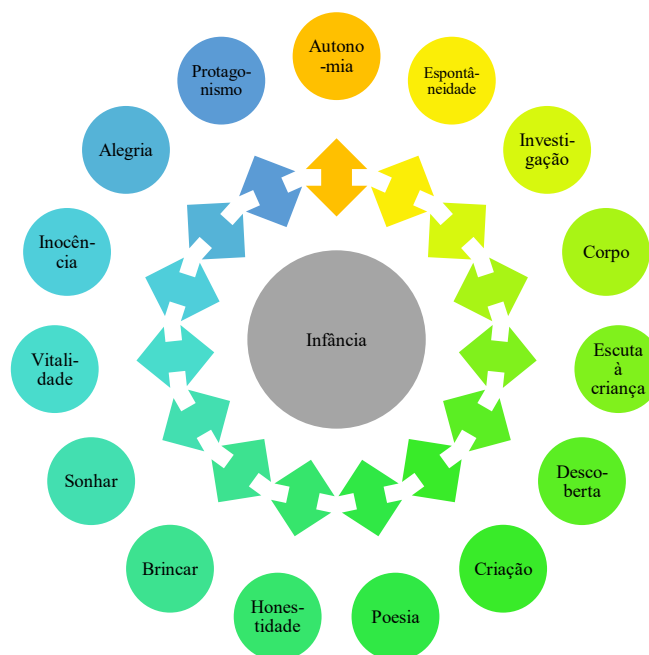
4.4.2 Sobre as crianças na relação música, infância e crianças

Outra característica buscada nas perguntas deste trabalho foi entender o lugar da criança nas atividades artísticas desses atores. Nos estudos teóricos da Educação Musical, já são evidentes propostas em que a ação de fazer música é estabelecida através de uma ideia da intenção (DELALANDE, 2019). A partir da intenção, propõe-se que o ato de fazer música não está pré-estabelecido apenas para o adulto, como também para os sujeitos que têm por interesse expressar suas ideias através do ato sonoro. Esse caminho reflexivo deslocou a música para além do tonalismo europeu, enfatizando a imprecisão do século XX como possibilidade autêntica. Portanto, compreendi ser importante buscar dos entrevistados suas considerações sobre o ato das crianças ao se expressarem através da música junto ao trabalho que eles realizam há muitos anos. Apresento a análise das perguntas de números (3), (8) e (9), evidenciando o

olhar sobre as crianças. Primeiro, apresento um gráfico com expressões dos entrevistados sobre as crianças, colhidas durante toda a entrevista. Em seguida, analiso as questões de números (3) e (8). Por fim, a questão de número (9).

Antes de descrever as respostas dos entrevistados, observei alguns adjetivos e expressões utilizados durante as falas acerca das crianças. Não há aqui contagem de palavras ou uma nuvem de palavras, não trato de uma análise quantitativa dessas expressões, mas da intenção de adjetivação para com a infância. Apresento a figura abaixo como elemento disparador para a discussão sobre o protagonismo da criança, através do olhar desses adultos, a partir de expressões colhidas durante a entrevista com um código na análise de conteúdo que denominei “protagonismo infantil”. Por esse código, encontrei as seguintes palavras:

Figura 11 - Expressões colhidas durante a entrevista / protagonismo infantil.

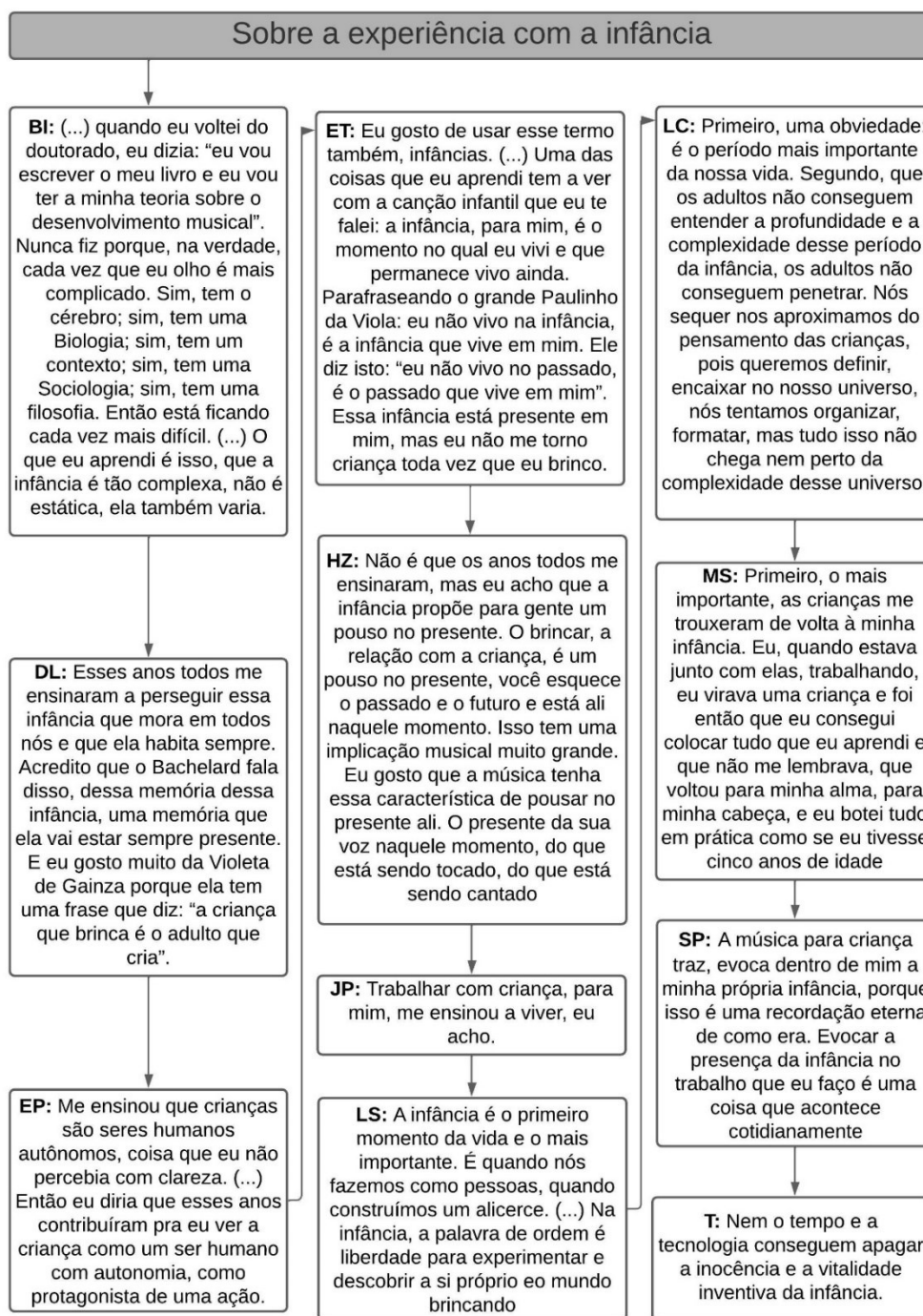


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura, de forma geral, os participantes apresentam um olhar positivo sobre as crianças e seus modos de estarem no mundo. Em sua maioria, a infância é um tempo/espço importante e belo da finitude da alma. Um lugar de bastante significatividade para esses personagens atuantes com esse público há muitos anos. A atividade musical com as crianças aponta cidadãos que de fato possuem protagonismo, capazes de redescobrir e reinventar o mundo que os cerca.

Apresento agora a análise das questões de números (3) e (8). Tratarei as duas pelo tema “sobre a experiência da música junto com a infância”. Segue abaixo as falas colhidas e destacadas para essa questão.

Figura 12 - Perguntas de número (3) e (8).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre as duas perguntas, devo apontar que nesta fase final do trabalho, onde já realizei todas as entrevistas, avalio que gostaria de as ter descrito de forma diferente. Ao invés de perguntar utilizando-me da palavra "infância", utilizaria a palavra "criança". Mesmo assim, pondero que é possível retirar frutos largos das ponderações dos entrevistados.

Como primeiro elemento a ser identificado, aponto para o fato de alguns entrevistados se depararem com a infância na sua pluralidade, como bem apontam (B.I) e (E.T), em especial nas falas de (B.I), uma das mais importantes pesquisadoras da Educação Musical – Cognição Musical. Ela relata seu desconforto em estudar uma teoria do desenvolvimento musical ao se deparar com a diversidade das crianças e aponta que, para além do biológico, a criança é social e variável na sociedade; portanto, descrever uma infância biológica é um ato complexo. Enfatizo que a professora Dra. Beatriz Ilari vem se aproximando da sociologia por meio de suas publicações com a professora Dra. Susan Young¹³³ (ILARI; YOUNG, 2016; 2019).

O segundo apontamento, realizado por (L.S) e (M.S), é a percepção de que a infância é a fase mais importante da vida humana, acrescentado pelas falas de (L.C) e (T), que ressaltam a potência da infância, compreendendo que é um espaço de aprendizado fundamental. Além disso, como terceiro apontamento, nota-se que ao conviverem diretamente com crianças, nas suas mais diversas formas de interação, (A.B), (E.P) e (B.I) demonstram que suas visões sobre as crianças mudaram por dois principais motivos: (1) a docência; (2) a maternidade. É possível observar essas falas quando ressaltam a mudança de perspectiva com anos de docência e experiência da maternidade como propulsora do olhar para a criança.

Como último elemento a ser apontado na questão sobre a experiência com as crianças, apresenta-se de forma clara e conexa o devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997), a infância aiônica de Kohan (2005; 2010) apresentada por esses personagens como uma potência (NOGUERA, 2017; 2019), conforme descrito no segundo capítulo. Este sentimento está presente nas falas de (D.L), (E.T), (H.Z), (J.P), (M.S) e (S.P).

Os entrevistados apresentam experiências sobre suas atividades junto às crianças, remetendo para a presença das crianças, junto aos adultos, não apenas na reprodução de fazeres de outros, mas com seus fazeres musicais. Da mesma forma, os entrevistados percebem, ao trabalharem com as crianças, que a infância se reproduz como um sentimento de estar no mundo para além do tempo cronológico. Um sentido brincante, inventivo e questionador de habitar a existência.

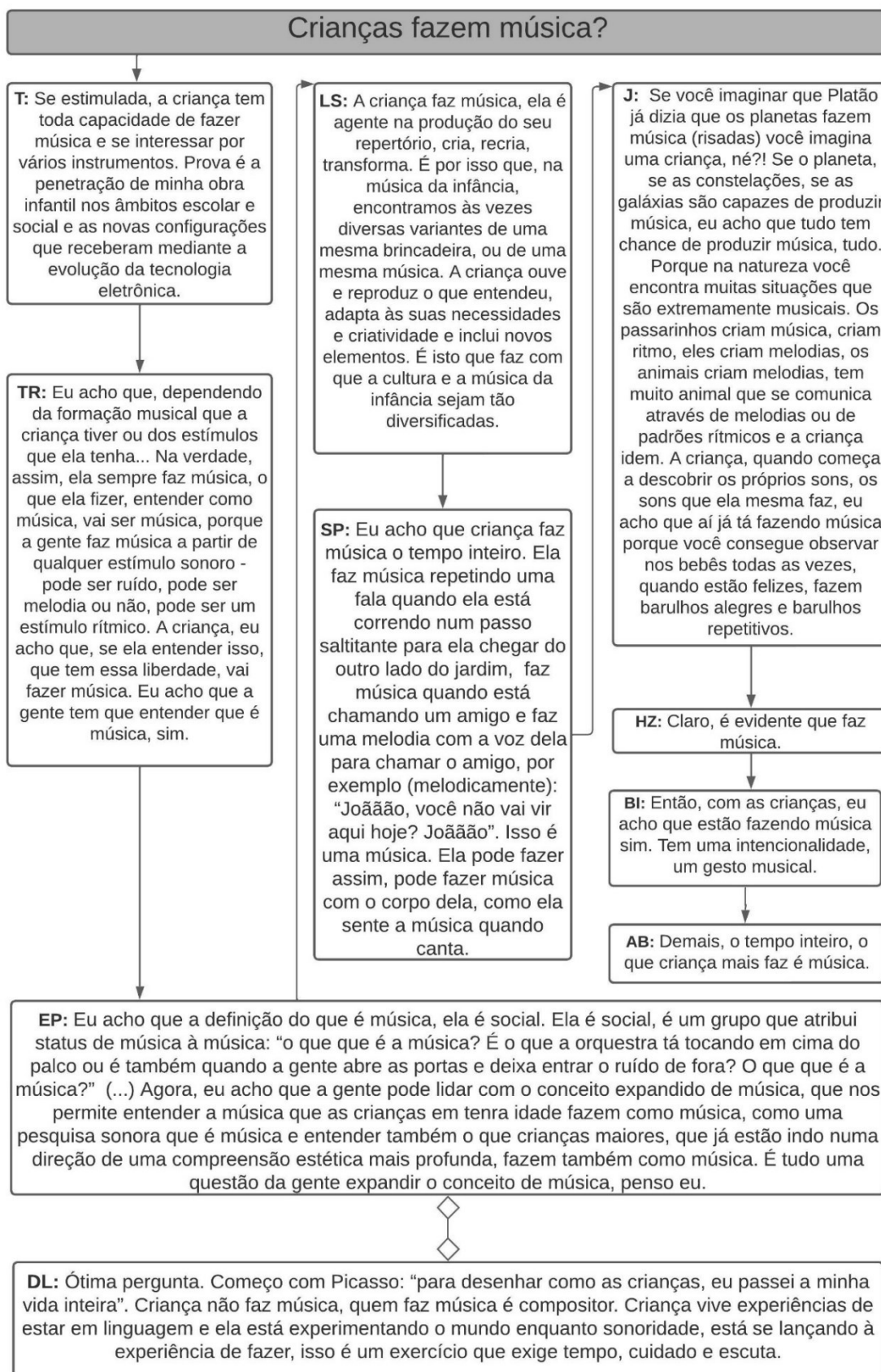
A questão de número (9) é agora ponto de análise. Proponho, de antemão, esclarecer que essa análise sobre a autenticidade do fazer musical da criança é assunto complexo na academia de música, pois ela acende os conceitos divergentes do que é música e a legitimidade

¹³³ Susan Young é *Senior Fellow* do *Center for Research in Early Childhood*, Birmingham. Antes de se aposentar, ela ocupou cargos na Universidade de Exeter e na Universidade de Roehampton, lecionando em Estudos da Infância, Estudos de Educação e Educação Musical. A pesquisadora vem publicando seus trabalhos através dos Estudos da Infância, estando mais direcionada à Sociologia da Infância do que à psicologia.

da ação das crianças, assunto que não é fruto principal deste trabalho. Por isso, remonto minha referência teórica inicial em que, baseado em Jardim (1991; 2005) e Delalande (1976; 1989; 2019a), compreendo a música como uma ação intencional não classificada pela precisão estabelecida nos modelos musicais dos adultos em suas diversas culturas, mas sim pelo ato musical de invenção e leitura própria da realidade dentro das possibilidades do sujeito.

É significativo reconhecer como esses profissionais interpretam a relação que as crianças possuem com a música, uma vez que em sua maioria representam as crianças como sujeitos autônomos e protagonistas. Portanto, o questionamento: crianças fazem música?

Figura 13 - Pergunta de número (9).



Para a maioria dos entrevistados, a produção musical da criança é, sim, música. Para todos esses, ela é legítima. A única entrevistada que faz oposição a esse tema é a professora Dulcimarta Lino, como é possível observar em sua fala: “criança não faz música, quem faz música é compositor”. O que percebo e devo ponderar é que, nessa pergunta, há questões que me parecem dificultar a resposta sobre o tema. A primeira é a definição do conceito do que é “música” e quais relações decorrem da resposta dos entrevistados em suas subjetividades. É música a exploração musical fora da precisão do pulso e da afinação ocidental? O som é música para esses sujeitos? O balbucio do bebê é música ao cantarolar com a mãe? Essas interrogações atravessam as subjetividades e deixam a questão em aberto, quase que intangível. A segunda questão que me pareceu deixar a pergunta complexa é saber se tratávamos de uma bebê ou de um menino de 11 anos ao utilizarmos a palavra “criança”. De quais crianças estamos falando? De qual faixa etária e desenvolvimento biopsicomotor estamos tratando? De quais culturas musicais (contextos)? Quando perguntamos se *fazem música*, estamos tratando da composição, da performance ou da reprodução interpretativa de Corsaro (2011)?

Neste ponto, cabe uma autocrítica. Acredito que eu poderia ter explorado mais a pergunta, mas devo apontar novamente que esse não era um tema para ser invadido nesta tese (se as crianças fazem música ou não). Este tema parece fazer uma curva aos elementos principais desta pesquisa; por isso, a decisão de não aprofundar esse quesito.¹³⁴ Entretanto, no recorte desta pesquisa, na dimensão que ela procura atender, busquei observar se para os entrevistados a criança é protagonista nos fazeres musicais e essa interrogação é bastante significativa para a análise. É autêntica a ação da criança ao interagir com o fazer musical?

Apesar de não querer me aprofundar nas respostas que essa pergunta possa apontar, ou na necessidade positivista de achar retornos paradigmáticos ou axiomas para o tema, uma incerteza parece inquietar a resposta de alguns dos entrevistados. Acredito que parte dessa volubilidade se dê pela contribuição da psicologia do desenvolvimento, que, por influência da cultura darwinista (PROUT, 2010), reconhece etapas do progresso psicogênico infantil para pensar a evolução biopsicofísica das crianças (PIAGET, 1999). Esse modelo etapista do desenvolvimento tem importantes contribuições, porém a leitura da criança acaba por refletir um sujeito pré-adulto, um vir-a-ser, não pronto. Apesar das contribuições de Vygotsky (2006; 2007) e Wallon (2017), entre outros, a cultura como influência do desenvolvimento vem como coadjuvante em alguns estudos e nas representações sociais. Com isso, acredito ser preciso

¹³⁴ A questão relativa sobre a legitimidade de que crianças fazem música ou não ainda é latente entre pesquisadores da Educação Musical e, geralmente, está envolvida pelo histórico psicogênico piagetiano de escritores da área. Acredito que pesquisas balizadas na sociologia podem acrescentar novas perspectivas.

compreender e respeitar a biologia e o desenvolvimento; entretanto, faz-se necessário abarcar a cultura e a diferença para além de um modelo etapista da evolução humana.

Dito isso, há na fala de alguns entrevistados esse desconforto em responder à questão. Uma dificuldade de estabelecer o que na ação da criança é uma manipulação (exploração) do objeto musical (como bater em um tambor); experimentação musical (como primeiras intenções musicais) ou o próprio fazer musical; compor e performar intencionalmente mesmo que na imprecisão. Essas ações que parecem ser diferentes, ao modo particular de cada entrevistado, baralham as respostas, deixando entre esses fazeres um feixe (entre a experiência de bater, a intenção de tocar e a reprodução de uma música na precisão cultural). Assim, mais questões: quais crianças, quais culturas, quais músicas?

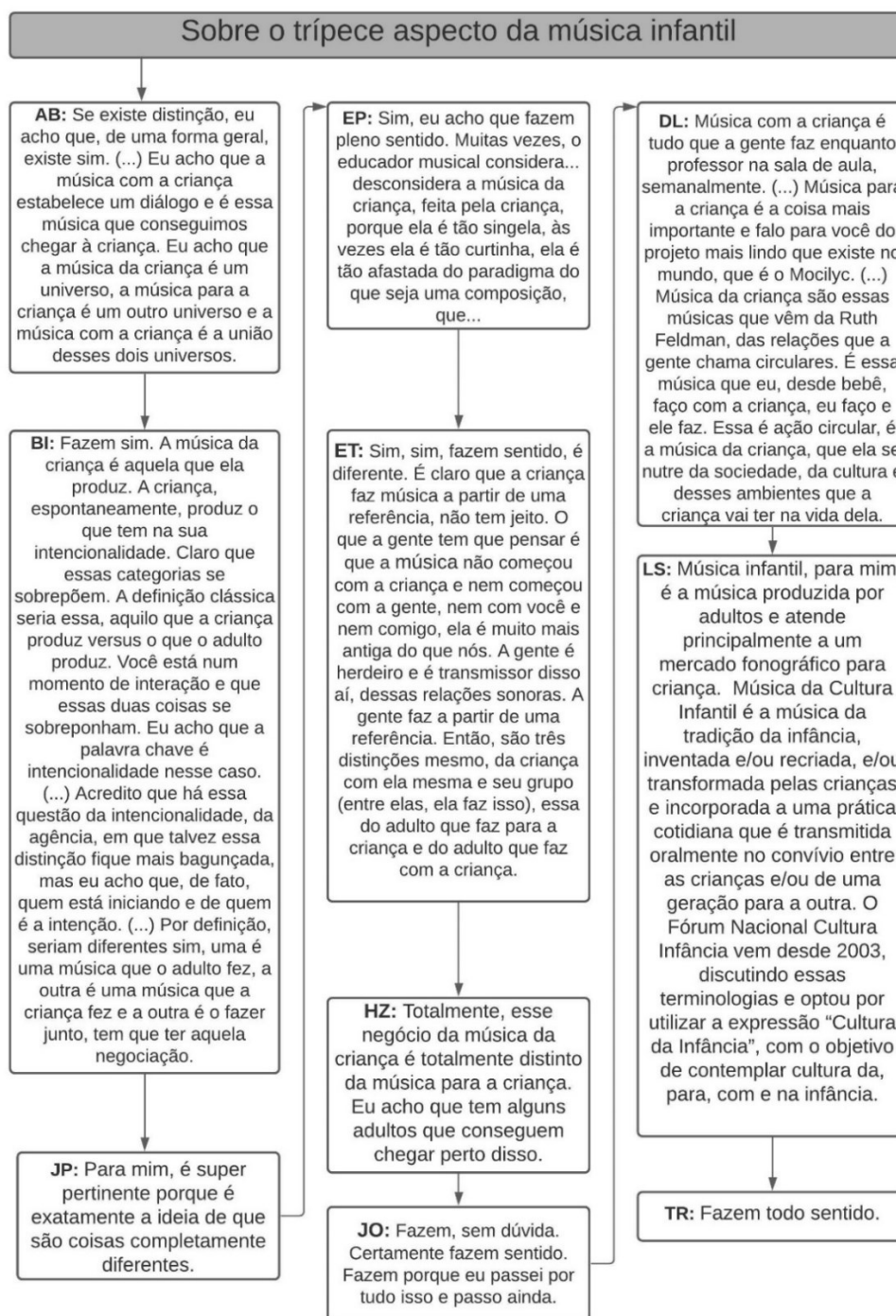
Pondero pensar o problema dessa questão por meio das nomeações dadas às etapas. Para pensar esses conceitos, é preciso borrar fronteiras. Portanto, pensar na dificuldade da linguagem em nomear essas ações (BAUMAN, 1991). Concordo com alguns dos personagens que existe uma diferença entre manipular um instrumento como curiosidade e a intenção de fazer música (sendo ela na precisão ou não). (E.P) deixa esse tema de forma mais clara, diz que há fronteiras entre esses fazeres utilizando-se da expressão “pesquisa sonora”; mais à frente, legitima como música essa ação da criança, propondo, assim, expandir o conceito de música. (B.I) chama de “gesto musical”, mas também legitima como música, dando também autenticidade aos infantes. Na sua maioria quantitativa, a fala dos entrevistados avalia que o fazer musical da criança é música e é autêntico.

Por esses meios, este trabalho caminha para o entendimento de que se música é somente o que foi estabelecido como uma precisão matemática ocidental, as crianças, nas suas formas próprias de ser, seriam excluídas da autenticidade dessa ação por estarem se estabelecendo (como um processo) na cultura na qual estão inseridas. Busco para essa reflexão o pensamento de Prout e James (1997), que ponderam que a compreensão acerca da imaturidade da criança advém de um fator biológico, mas a forma como lidamos com essa condição temporal da criança é uma questão cultural. Qual humano não está em eterno devir, contínuo aprendizado? O ser temporal estático no saber não espelha as profundas mudanças biológicas e culturais dos sujeitos no decorrer do tempo. Assim é com a música. Portanto, repensar a Educação Musical por meio dos Estudos da Infância, tendo como destaque a Sociologia da Infância, parece-me ser um passo emergente e pulsante.

4.4.3 Sobre o tríptico aspecto da relação música e crianças

Trouxe para o banco de perguntas das entrevistas a minha hipótese de pesquisa com objetivo de ouvir desses profissionais sobre a seguinte perspectiva: uma tríptica ótica da relação entre a música e as crianças. Segue abaixo:

Figura 14 - Sobre o tríptico aspecto da reação música e crianças.



A perspectiva de pensar uma tríplice relação entre a música e a criança é aceita como possibilidade pela maioria dos entrevistados. De alguma forma, percebi que minha categorização pode ter soado uma surpresa para alguns; mesmo assim, parece ter sido aceita como elemento evidente nas práticas desses sujeitos. A pergunta não comportava saber se isso fazia parte das práticas deles como uma ação consciente, mas, de fato, parece ter evocado em suas memórias as experiências com as crianças, indicando de forma positiva a viabilidade de estabelecer essas relações. As respostas apontam pensar o tema de forma mais aprofundada. Inclusive, a fala de (L.S) corrobora que essas características não são apenas possibilidades elencadas por mim neste trabalho, mas conteúdo já analisado em outros meios de discussão sobre as crianças.

O referencial teórico desta tese aponta para a história da relação da música com a criança e propõe que a música infantil seja uma invenção do romantismo e da era da criança como sujeito a ser educado, disciplinado e formatado em um modelo de ser na sociedade. Se como pondera Ariès (2006), a infância é uma invenção, a música infantil é fruto dessa invenção. As crianças carregam consigo e reinterpretam os conteúdos das culturas onde são integradas e carregam os valores de um grupo. Então a música para criança, denominada no português brasileiro como música infantil, possui esta função: representar as crianças através do que os adultos pensam que elas sejam, após a influência dos modelos socioculturais dos quatro últimos séculos (criança/educação/psicologia/pediatria).

Pode-se observar através do referencial teórico a música “com” as crianças e “da/desde” as crianças, na medida em que a Educação Musical, enquanto campo de pesquisa, vem demonstrando esses fazeres pelos quais as crianças são observadas como protagonistas. Isso se deve também pelo fato de o conceito do que é ou não música ter sido ressignificado por um sistema de valores que é fluido, em especial a partir do advento da invenção da música do século XX e do culto à imprecisão. Como demonstrado no terceiro capítulo, isso pode ser observado nos trabalhos de Brito (2003; 2019), Beineke (2012), Cunha (2014; 2020), Werley, (2015); Henriques, (2018); Young, (2019; 2020), entre outros.

Como diz Kater (2001):

A dimensão do universo de nossa percepção só pode ser melhor avaliada em contraposição ao que não percebemos. Mas porque insistimos em escutar tão pouco o mundo onde nos encontramos, com o qual procuramos dialogar e do qual fazemos parte? É tempo de integrar ao conceito de conhecimento, ainda largamente adotado nos processos regulares de aprendizado, um outro. Uma maneira mais sensível – dirigida à percepção criativa -, segundo a qual se favoreçam novas compreensões,

“algum tipo de ‘insight’ em relação ao objeto, matéria ou atividade que desafia a identificação objetiva”.¹³⁵ (KATER, 2001, n. p.).

Para a pensar a tríplice relação entre a criança e a música, relação essa que não possui hierarquia, mas sim uma categorização de fazeres que se complementam no fazer humano, aponto para a possibilidade de que essas distinções múltiplas podem auxiliar a compreender a relação entre as crianças e a música, atentando de forma assertiva para fazeres que se constituem por características próprias e valores autênticos. Para tanto, é preciso compreender que crianças fazem música mesmo que na imprecisão, mesmo que estejam no gerúndio do aprendizado. Como dito na introdução deste trabalho, se considerar a conduta (DELALANDE, 2019a) e a intenção (JARDIM, 1991) como legitimadoras do fazer musical, não deveria ser a imaturidade biológica a condição necessária para conceituar o que é ou não fazer música. Como dita Prout (2004), a imaturidade biológica é um fator que acompanha as primeiras fases do humano, porém o modo como valoramos e lidamos com esse fato é sim um fator cultural.

Portanto, há de se ponderar que a música da criança pretende outros fazeres. Considero, porém, que a música pode ser identificada pela intenção e conduta dos brincantes, mesmo que na imprecisão do que foi legitimado como música ou não por uma determinada sociedade. Isso pode ser observado no terceiro capítulo, em que trago a experiência de John Blacking (1995) com as crianças Venda. Blacking reconhece, em sua pesquisa etnomusicológica, outras formas de simbolizar o fazer musical das crianças, formas essas distintas do modelo ocidental de observar as coisas e os fazeres das crianças.

Por essa tripartição, também considero facilitar o entendimento da expressão “música infantil”. Essa forma de pensar música para crianças buscou representar uma criança de uma sociedade constituída por um sistema de valores, apoiando-se na ideia de universalidade da infância, mensurada aqui como faltante. Como dito, compreende-se uma música realizada através de um sistema de valores, ideias e concepções sobre uma infância constituída em uma suposta universalidade da infância no singular.

Outra música é a música feita pelas crianças, realizada nos seus modos de ser dentro das suas diversas infâncias e conectadas com as suas diversas culturas. Compreendo que não há o que se dizer de que a música infantil é algo natural da infância, mas sim do que o sujeito adulto reconheceu a partir das informações que lhe foram dadas sobre as crianças; em especial, no assunto deste trabalho, as crianças ocidentais. Em trabalhos futuros, visto que este se debruçou

¹³⁵ MARINO JR., Raul. *O cérebro japonês*. São Paulo: Massao Ohno, 1989, p. 48.

nos Estudos da Infância, talvez seja necessário se debruçar nos Estudos da Criança¹³⁶ para contribuir com a identidade unívoca e autônoma desses sujeitos e seus espaços particulares para pensar música (CUNHA, 2004; 2020; 2021). Talvez seja mais ditoso estabelecer metas para compreender a diversidade e ouvir as crianças em fazeres próprios para além de perspectivas enraizadas no adultocentrismo.

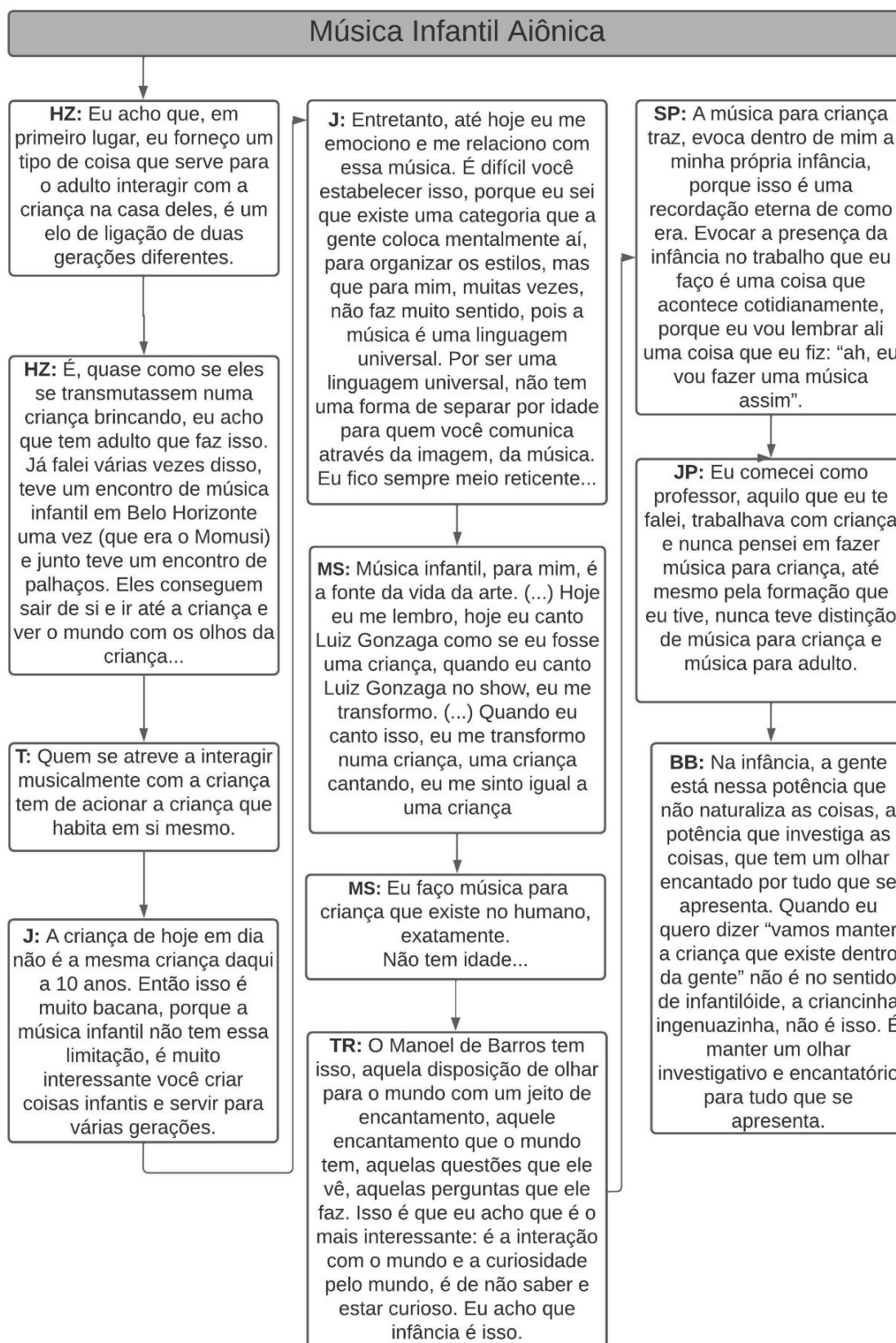
4.4.4 Sobre a música infantil aiônica

Outro importante fator a ser observado é o que chamei de “música infantil aiônica”. Essa constatação se dá em forma de inferência nesta pesquisa. A saber, eu não conversei com os entrevistados sobre isso, não tratei esse título por meio de perguntas, muito menos propus intencionalmente essa temática. Não tinha nem por objetivo investigar ou mesmo investigar algo desse cunho. Uma música que é *desde* a criança é atemporal.

Também devo relatar que não há muitas novidades em minhas observações sobre o tema, pois é possível observar esse sentimento na informalidade das conversações da vida comum quando algum adulto diz: “*a criança que existe em mim*”. A propriedade da palavra infância para uma determinação apenas biológica é limitadora, uma vez que sua dimensão, no caso desta proposta, se estende para além de uma gênese biológica do humano, mas um devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997), uma perspectiva da existência que se apresenta no modo de olhar a finitude da vida.

¹³⁶ Os Estudos da Criança têm como base metodológica entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias – que são modos diretos de observação e descrição densa, no sentido antropológico da observação. O apelo face aos Estudos da Criança advoga pela interdisciplinaridade, uma abordagem integrada da investigação na tentativa de conseguir alcançar as vidas das crianças e o seu bem-estar a partir das suas vozes.

Figura 15 - Música Infantil Aiônica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Há para os entrevistados uma forma de estar na existência que se espelha a um sentimento brincante e isso se apresenta nas músicas por eles realizadas. Não se trata de ser o bufão da corte, muito menos uma determinação infantilóide (como dizem os entrevistados) de estar na vida. Esse sentimento para alguns pode se denominar como infantil, desde que o termo infantil não seja entendido de forma pejorativa ou depreciativa. É um modo de se relacionar com as coisas e esse modo é observado quando se produz música para crianças. Não poucas vezes, essa relação brincante de viver aparece no tom jocoso e de escárnio das canções feitas por adultos. Isso pode ser observado nas Marchinhas de Carnaval, em canções como “Aquarela”¹³⁷ da década de 1980 ou a “Aula de Piano” da coleção *A Arca de Noé (Vol 2)*.¹³⁸ Assim como as músicas de grupos como os dos anos 1980 no Brasil, em que algumas das canções possuíam escárnio e metáforas para adultos, mas eram interpretadas e divulgadas por e para as crianças. Exemplos como: Pinguilim ou Maria Chiquinha da dupla Sandy & Junior.

É esse sentimento brincante, de zombaria, de sonhos, fantasias e fábulas que se expande para além da idade cronológica. Essa forma de estar na vida não é e nem pode ser exclusiva do tempo etário. Defendo que parte da dificuldade desse sentimento esteja na divisão que a industrialização capitalista causou na vida em sociedade quando da separação cultural entre adultos e crianças. De fato, reconhecer que as crianças e mulheres precisam de atenção, proteção e legislação estabelecidas em conceitos próprios dos seus modos de ser, mas separar o ser brincante e o adulto devido ao sistema econômico vigente, é um fator cultural. A separação entre crianças e adultos nos séculos XVIII e XIX, formalizada pela criança na escola e o adulto na fábrica (modo operante do capitalismo), traz consequências para o entendimento desse sentimento que é pulsante. Sendo a escola uma instituição que se solidifica com a mudança dos modos de produção do capitalismo, há uma divisa entre esses lugares culturais.¹³⁹ Crianças brincam, adultos são sérios. Essa ambivalência precisa ser repensada. Aponto, então, para uma música que é aiônica, atemporal: ela é *desde* a criança e representa uma infância que não é finitude na (in)finitude da existência.

¹³⁷ A música “Aquarela” é uma representação de como um modo infantil de observar as coisas pode se tornar música e ser levada até as crianças. O próprio autor já ponderou em entrevistas que a música trata do ato de viver e que o termo “descolorirá” representa a finitude da vida humana.

¹³⁸ Coleção de canções dividida em dois álbuns, que tiveram como compositores Vinícius de Moraes e Toquinho.

¹³⁹ Acredito que a igreja também seja motivadora dessa relação em que o brincar é visto como pecado.

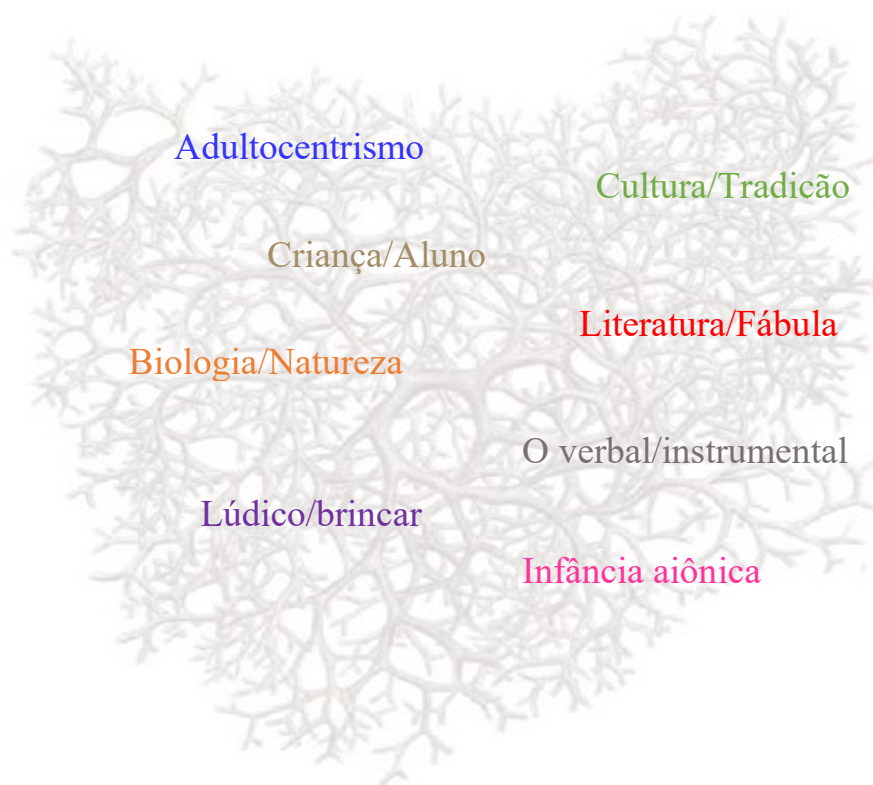
4.4.5 Dos elementos que constituem a música infantil

Após a investigação feita neste trabalho, algumas pistas ensaiam possibilidades de respostas a duas perguntas que não terminarão aqui, mas acredito que possam iniciar um amplo debate. A primeira questão seria buscar definir o que é o fenômeno música infantil e quais características atravessam esse acontecimento. A segunda seria esclarecer as razões da diversidade de posições sobre esse saber. Confio que alguns apontamentos possam ser descritos por meio de Bauman (1999) e a partir do avanço das novas perspectivas dos Estudos da Infância enunciadas por James e Prout (1990; 1997), Prout (2005; 2010) e da pesquisa histórica traçada no terceiro capítulo desta tese que fala da relação entre a criança e a música, junto às entrevistas coletadas e analisadas.

Através da pesquisa, avalio que a música infantil é um fenômeno heterogêneo que, duplamente reflexivo, reflete o conceito de infância e de crianças (na perspectiva ocidental), conceitos nascidos com o advento da educação específica para crianças (Comenius) e o romantismo (Rousseau). Esses conceitos, por serem uma invenção, sofrem mutações no tempo e no espaço e carecem de estabilidade. Como um rizoma, não podem ser classificados apenas por uma característica, nem apenas por duas; eles possuem múltiplas categorias (heterogêneas e híbridas) que se entrelaçam. Sua particularidade está num entrelugar que não tem nomeação, por isso amarga de uma desordem específica da linguagem, uma fenda entre o pensamento e a linguagem que dificulta sua compreensão e elucidação. Além disso, devido à dificuldade de reflexão acerca do pensamento ambivalente na sociedade que vige, essa ambivalência é interpretada como uma falha. As dicotomias entre biológico/cultural, criança/adulto, passado/presente, ser/devir, agente/estrutura, aluno passivo/ativo, identidade/diferença, local/global, experimentação/expressão, musical/música, tradição/ inovação, entre outros, fazem da ambivalência algo turvo. Ela é a Terceira Margem, pois borra as fronteiras dos juízos que foram nomeados para dar sentido aos fenômenos que cercam a contemporaneidade.

Busco, nesta seção, elucidar as características que permeiam esse fenômeno e, com elas, assinalar o porquê aponto seu caráter heterogêneo que se interage de forma rizomática. Esses elementos se atravessam e, para além de uma hierarquia, se complementam dentro de uma perspectiva histórica material de como o humano interagiu com esse fenômeno. Ajuízo que meus passos não possuem aqui um fim, mas um meio que pode receber novas perspectivas para além dos limites desta tese. Também por isso algo pode ter me escapado. Na figura a seguir, apresento essas características e, em seguida, farei um breve relato de cada uma delas.

Figura 16 - Características que permeiam o fenômeno heterogêneo da música infantil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.5.1 *Adultocentrismo*

Uma das principais características desse acontecimento talvez seja o fato de ser realizado a partir da perspectiva do adulto. Foi o adulto que estabeleceu o que é música, assim como estabeleceu o que são as crianças e como são observadas pela ideia de infância. Por fim, inventou a música infantil. Campbell (1991) pesquisou sobre o repertório de música para crianças e constatou que ao inspecionar as canções de coleções de culturas variadas tornou-se imediatamente visível que a maioria das canções eram inadequadas para crianças. Em muitos casos, os textos eram de cenas inadequadas, relacionadas a bebida, jogos, adultério, homicídio, roubo e incidentes fora-da-lei, fantasmas e aparições, ou amor de adultos. Quando o texto era adequado para crianças, a música muitas vezes não era, devido a características musicais da canção. Portanto, para pensar a música infantil, é preciso acolher que é no adultocentrismo que esta se estabeleceu em suas diversas formas, sejam elas folclóricas, educacionais, da indústria de massa, entre outras. Supostamente feitas por adultos para crianças através de sua representação de infância passada para as gerações futuras. Neste trabalho, a Sociologia da

Infância reconhece a dependência das crianças com relação aos adultos, todavia reconsidera observar as potências dos meninos e meninas para além de uma tábula rasa. Com o advento e progresso da Educação Musical, a criança começou a fazer parte dos fazeres musicais para além de uma concepção musical adulta. Como observado nesta tese, a partir da segunda metade do século XX, os estudos do ensino/aprendizagem de música para crianças vêm relativizando o que é música a partir da perspectiva da vida das crianças e dos seus próprios fazeres. Assim, distanciam-se de um modelo psicogênico que traz a música da criança como uma pré-música.

4.4.5.2 Criança/aluno

Uma das principais e mais importantes características desse fenômeno é a abordagem de aprendizado que possui. Antes, é preciso estabelecer que um dos limites desta tese teve como descoberta definir se há algum tipo de comportamento próximo a esse fenômeno antes do advento da infância moderna. Dito isso e ciente de que outros elementos estão abertos a investigações futuras, este trabalho indica que esse tipo de feito aparece, na perspectiva ocidental, nos séculos XVII e XVIII com Comenius e Rousseau.¹⁴⁰ Com esse entendimento, a música infantil passou a se caracterizar por ter elementos de valores morais e educacionais. Ao pesquisar sobre o assunto nesta tese, os primeiros livros de músicas dedicadas às crianças encontrados tinham cunho religioso e fins educacionais que receberam mudanças conforme os significados de crianças como aprendizes foram tomando forma. Teve uma expressiva inclusão de repertório com o advento do folclore infantil e o ensino da tradição, pois seu texto não necessariamente tinha o objetivo de ensinar conteúdos de cunho moral, mas ainda era atravessado pela característica de ser feito com letras simples e de fácil assimilação, escalas simples, acompanhadas por onomatopeias, palavras no diminutivo, jogos silábicos vários e temas que tratam da rotina das crianças. É possível aprender as cores, os nomes, os números, os valores, a escovar os dentes, a se alimentar, a não fazer xixi na cama, entre outros.

¹⁴⁰ Particularmente, acredito que as canções de ninar precisem ser analisadas de forma mais profunda na temporalidade como um tipo de repertório anterior aos tempos modernos, como uma forma de canção comum ao ato de embalar bebês e colocar para dormir. Além disso, é preciso encarar que quando pensamos “cantigas de ninar” pensamos no nosso formato ocidental; então, é preciso ver além.

4.4.5.3 *Biologia/natureza*

Outro fator que acompanha esse tipo de material é a conexão com a natureza biopsicofísica das crianças. Entre as características que se pode observar, é o fato de as canções serem peças com letra em sua maioria, em textos não muito alongados, constituídas por ostanatos, rimas, repetições ou responsórios fáceis. A rima, por exemplo, é um elemento que facilita a memorização fazendo com que o texto musical se torne mais prazeroso, pois se torna previsível. A repetição também é um elemento de prazer para a criança. As formas musicais são simples, as tonalidades são variadas, mas o modo Jônio prevalece, havendo também poucas modulações tonais e dissonâncias. Outro elemento característico é sua realização através de vários gêneros musicais no Brasil, como *rap*, *funk*, *rock*, *samba*, *valsa*, *bossa nova*, entre outros. Ainda que haja uma natural característica de simplificar esse repertório, não percebo uma preocupação desse material com relação à tessitura vocal das crianças, à extensão ou mesmo aos saltos melódicos, sejam elas as canções tradicionais, sejam as modernas. Traço do seu adultocentrismo. A Educação Musical parece estar mais atenta com esses fatores da voz infantil.

Aqui, também, podem-se elencar as músicas criadas para a Educação Musical das crianças, já que parte desse material foi conectado para o aprendizado de instrumentos e dos primeiros passos dos parâmetros da música. Entre as possibilidades de se observar essas confecções, podemos ter o material montessoriano de Anna Maria Maccheroni, o instrumental de Carl Orff, as canções de Edgar Willems (simples, ritmadas e de preparação para o instrumento), o método Suzuki, a cultura de ensino de flauta doce em escolas de ensino formal no Brasil, as atividades de práticas de conjunto como o coral infantil nas escolas, entre outros. Sendo esses feitos educacionais passos mais simples para o aprendizado do conhecimento do que é a música para o tempo que vive, a Educação Musical tratou de encaixar-se (adaptar-se) às características biopsicofísicas das crianças e suas fases/etapas de desenvolvimento.

Outro fator que aponta essa característica é a preocupação com a enunciação verbal de seu texto: a canção. Ora, não é incomum que seu repertório se ocupe em não tratar de elementos que fujam de suas capacidades cognitivas e emocionais de entendimento de mundo. Por isso, são retirados de seu escopo elementos sobre o amor (relacionamento entre adultos), palavrões e o sexo, por exemplo, construção que vem sendo largamente difundida na cultura musical atual. A natureza da criança romântica é pura; por isso, o material voltado para esse público reflete a ideia do bom cidadão que precisa ser cuidado dentro dos seus limites biopsicofísicos que regem sua etapa emocional.

4.4.5.4 *Cultura/Tradição*

Entre os outros elementos, de fato, a cultura passada de gerações em gerações também é um importante fator de caracterização do que é a música infantil. O folclore é um componente de manutenção da tradição, identidade e pátria. Tradição que no caso do Brasil se estabeleceu em um sincretismo entre a Europa Ibérica, a imigração forçada africana, pela escravidão, e a cultura indígena. O que pensar de uma música que incentiva atirar o pau em um gato com intenção de matá-lo, de uma rosa que entra no embate físico com cravo, do quartel que pegou fogo e a bandeira precisa ser acudida (pátria) ou da capelinha de melão que é de São João (religião)? São elementos do folclore que fogem de alguns padrões da instrução do bem viver (como tentar matar um gato), ao passo que exaltam a beleza e a gênese de uma cultura popular que foi colhida para fins de constituição de unidade e identidade de Estado-Nação: a cultura brasileira. A compreensão do advento do folclore como representante da unidade nação fez com que se inventasse uma cultura folclórica infantil a partir de coletas de Alexina de Magalhães, Villa-Lobos, Mário de Andrade e Câmara Cascudo. Daí, o folclore musical infantil no Brasil.

Elementos como as cantigas de roda (também chamadas de brincadeiras de roda, cirandas, rondas infantis, dentre outras nomenclaturas), os jogos de mãos, os brincos, as cantigas de ninar, os desafios musicais, as parlendas e outros brinquedos musicais, são imagens que não decorrem somente de concepções biológicas, mas de conteúdos, valores e conceitos oriundos da vida cotidiana e da representação sociocultural. Os jogos musicais tradicionais, por serem folclóricos, se estabeleceram na tradição oral e possuem características como o anonimato, a fantasia, a ludicidade, a conservação, a manutenção da tradição, a mudança e a universalidade do brincar. Nesse material, é possível observar o caráter poético-literário dessas canções. Importante lembrar que essas rodas, no passado, eram feitas por adultos e por adultos com crianças. Por isso, acredito mesmo que a descontinuidade do adulto brincante seja fruto do capitalismo que faz com que o adulto se distancie do seu modo infantil de enxergar a existência.

Pela vida social ter um caráter heterogêneo e estabelecer uma lógica temporal e espacial universal diversa, é um ato complexo apreender os diferentes tipos de imagens de crianças e infâncias. Portanto, sobressalta-me aos ouvidos a permanência desse repertório como algo natural/inato para o ensino de música para crianças. No Brasil, com a formatação do estado brasileiro pós-independência, o estado de regime modernista e autoritário entre as décadas de 1930 e 1940, a instituição da escola pública/universal e o movimento de tradição patriótica, esses saberes foram enaltecidos. Foi o folclore infantil um elemento de identidade de uma jovem nação, enfatizada nas músicas, nas lendas, na literatura e nas brincadeiras.

Acredito haver um tipo de fetichismo por esse tipo de repertório, como se fosse inato da criança brasileira brincante; quando não, as crianças continuam brincando e variando seus modos de habitar a existência para além das músicas dos séculos passados. Para tanto, a tradição tem sua importância, mas é preciso repensar no novo e na capacidade inventiva das crianças sem a exclusão completa do que nos identifica. Minha perspectiva de forma alguma tem por objetivo desfazer das brincadeiras tradicionais brasileiras, mas compreender que o passado e o presente precisam dialogar em fluxo contínuo. Assim, se ontem brincavam de roda, hoje brincam no *TikTok*.

4.4.5.5 A literatura, a fábula e a fantasia

Outra característica desse repertório é que ele também é atravessado pelos textos que são histórias, em que elementos da fábula e da natureza aparecem de diversas formas. Também por isso, destaca-se sua característica poética, lírica e de representação interpretativa. É como se fossem histórias cantadas e contadas. Neste trabalho, expus a possibilidade de que as canções infantis parecem ter sido influenciadas também pelo advento da literatura infantil entre os séculos XVII e XIX, uma conexão entre esses fazeres que se aproximam pela história, mas se divergem pelo ritmo cantado. Também é possível observar essa ligação nas canções que são feitas para musicar os desenhos animados.

Por esse elemento, aponto o caráter cênico dessas canções. Algumas possuem como modo operante a atividade cênica da história e sua constante reinterpretação, o brincar e fantasiar os jogos, encaixando-se nos personagens da história cantada de forma lúdica e comunitária. O desejo da criança de ser outro, um personagem: a mãe, o pai, o rei, a rosa juvenil, o palhaço ou até mesmo ser a cantora que mais ama. Brincar de ser vários para além de si mesmo. Como diz (S.P), “tudo cabe”.

4.4.5.6 O verbal e o instrumental

Em sua grande maioria, a música infantil é feita em forma de canções. Elas possuem letras com histórias ou instruções para os desafios ou dramatizações. Reproduzem também as representações que se têm sobre as crianças, o que elas devem aprender e saber sobre as coisas do mundo que as cercam. Por meio dessas, as crianças apreendem a linguagem e a língua. Como já mencionado, em grande parte são textos simples, rimados e fáceis de gravar. De conteúdo lúdico, esses textos aproximam as crianças da relação brincante de interagir com a música

sozinha ou em pares. Outra característica é que, por ser feito por adultos, o “gênero canção infantil” (forma musical) é realizado a partir de vários outros gêneros: o samba, o *rock*, a valsa etc. É um gênero que abarca muitos outros.

Entretanto, se olho para cultura e com ela me impulsiono para escrever este trabalho, não posso excluir os trabalhos musicais feitos para crianças a partir das caixinhas de música que aparecem na década de 1990. Interessante observar como uma música de Sebastian Bach ou Mozart, sendo tocada por timbres como o de metalofones, torna-se música para crianças. Ou mesmo as músicas tocadas pelos *Beatles* sendo personalizadas como música para bebês pelo fato de tornar-se instrumental. Esse é o ritmo da Indústria Cultural que sempre busca novas formas de consumo.

É na letra das canções que muitas vezes se estabelece o que é para crianças ou não. É fácil observar pela mudança de parte das letras de Marchinhas de Carnaval em materiais realizados no *YouTube* ou mesmo quando se constroem versões *lights* dos *funks* cariocas, mudanças das letras das músicas do *TikTok* em versões sem palavrões. A letra é um dos elementos utilizados para definir se a música é infantil ou não, se pode ser ouvida e cantada por crianças. Como dito, apenas a melodia e harmonia, em primeira leitura deste trabalho, não parecem ser elementos que constituem o que é ou não “infantil”, pois permeiam os vários gêneros musicais conhecidos. É possível discutir sobre tonalidade (que parece em sua maioria estar em modo maior), extensão, forma, harmonia, modos, saltos melódicos.¹⁴¹ De início, pondero que essas músicas/canções se apresentam de forma simples, mas procuro refletir sobre isso com mais profundidade em trabalhos futuros. O sentido de infantil, de forma geral, parece se estabelecer pelos valores que a sociedade elabora para a vida das crianças.

4.4.5.7 O lúdico e a brincadeira

O lúdico e o brincar estão presentes neste material de forma expressiva. Chamo de “lúdico” não somente o que traz a alegria, como também o espanto, a surpresa, a interrogação e a atividade em grupo, o desafio, a disputa, a dramatização e a representação. Um exemplo disso pode ser observado nas cantigas de roda que os brincantes coreografam e dramatizam em rodas de elementos corporais referentes ao que é cantado.

Lucilene Silva (2016), junto ao trabalho de Lydia Hortélio, vem fazendo uma importante contribuição com coleta e registro de brincadeiras diversas do que elas chamam de “Cultura da

¹⁴¹ Campbell (1991) faz uma importante revisão sobre isso.

Infância”. As autoras denominam essas brincadeiras de “sonoras” (com música) e “silentes” (sem música). Das brincadeiras com música, Silva (2016) as divide em cantadas, ritmadas (trava-língua e adivinhas, brincadeiras de roda ou de corda), melódico-ritmadas (canções que são cantadas e depois somente ritmadas), rítmico-melódicas; entre essas músicas, os acalantos, brincos (brincadeiras de colo), brincadeiras dos pequenos, contos tradicionais e batalhas de rimas. Sobre as cantigas de roda, o recolhimento das autoras apresenta-se em rodas de escolha, rodas dramáticas, rodas de movimentação específica, rodas de versos. São músicas cantadas ou mesmo recitadas. Silva (2016) afirma que seu trabalho teve por objetivo organizar, catalogar, classificar e sistematizar um variado repertório da música tradicional da infância brasileira. Também compreende como necessário entender que esse universo possui uma variedade de repertórios que podem ser caracterizados por faixa etária, gênero, vocabulário, aspectos sociais, tradição, tempo/espaço (sazonalidade, vegetação). Tais repertórios são oriundos da tradição folclórica, da tradição religiosa, das músicas de trabalho, das festas tradicionais, todas oriundas da música brasileira. Para Silva (2016), a música da cultura da criança é com o corpo.

Vale ressaltar que algumas brincadeiras de roda que hoje vigem como instrumentos exclusivos das crianças eram brincadeiras de adultos. A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas (SARMENTO, 2004). É possível observar esses feitos nos jogos em roda de alguns grupos indígenas, nas danças de salão da Europa renascentista, na tradição Judaica, nas danças turcas, onde adultos dançam e brincam em roda. Segundo Brougère (2010), os brinquedos são para as crianças um ato de impregnação cultural. Diz Brito (2003, p. 35): “a criança é um ser brincante, e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”. Beineke (2018) realiza uma pesquisa sobre práticas criativas com crianças e afirma sobre a importância de cultivar:

Práticas criativas na educação musical que valorizam e destacam o valor das atividades de composição no processo de aprendizagem musical [e que essas] encontram ressonância e respaldo nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social, que colocam as crianças como sujeitos ativos da própria aprendizagem, que as consideram não apenas consumidoras de cultura, mas também produtoras de cultura. (BEINEKE, 2018, p. 163).

Pela reflexão da tradição, percebo um certo fetichismo acerca desse repertório que muitas vezes se apresenta na atitude de naturalizar: criança é igual à cantiga de roda e à música folclórica. A criança perpassa por esses saberes não pela relação inata com esse repertório, mas pela relação entre biologia e cultura que está nele incluso, sendo a biologia a essência brincante

geracional do ser criança, enquanto a cultura é marcada por tradições que são passadas à criança a partir dos valores elencados por adultos.

4.4.5.8 *A música que apresenta a infância aiônica*

Tal característica se apresenta por esse repertório ser constituído não só pelo que pensam os adultos em relação às crianças, mas também pelo que expressam nas suas próprias infâncias. Nesta tese, a infância é encarnada como um sentimento atemporal. Uma forma de habitar a existência não exclusiva das crianças. É no contexto do capitalismo que se dá a separação geracional entre adultos e crianças, no mundo ocidental, as crianças são separadas dos adultos entre a escola e a fábrica, ação que afinca a geração, não como diferença, mas como oposição e objeto de poder. A música infantil aiônica, uma atividade musical que borra as fronteiras geracionais, parece soar como uma fuga dos entraves do capitalismo para com uma vida adulta dura e sem sonhos. Como pondera o próprio Ariès (2006), não se diferenciavam os espaços e atividades entre adultos e crianças antes do advento dos tempos modernos. “Os jogos e as atividades das crianças foram progressivamente distinguindo-se daqueles dos adultos e até mesmo os ambientes da vida se diferenciaram refazendo as situações compartilhadas entre pequenos e grandes” (BONDIOLI, 2007, p. 3).

As crianças participam com os adultos e possuem papéis fundamentais em alguns festejos e cultos.¹⁴² Ao observar outras culturas para além da ocidental, esses espaços também não são tão segregados. O que nomeio como música infantil aiônica também se apresenta de forma inferencial na fala dos entrevistados desta pesquisa.

Além disso, com os anos de escuta de canções e falas dos companheiros em conversas formais (para esta tese) e informais (nos cafés da tarde), devo destacar que percebi haver três formas que essa música infantil aiônica pode ser percebida: (1) em que o adulto cria a música que trata dos sonhos de um modo brincante, fantasioso, irônico, sarcástico e com elementos próximos a essa infância atemporal que é propriedade do humano;¹⁴³ (2) quando o adulto busca em sua recordação a sua própria infância; esse tipo de comportamento pode ser observado na

¹⁴² Não estou negando com isso que em outras culturas a divisão de geração não exista, pois é comum que haja ritos de passagem conforme o momento etário do sujeito. Mas a forma com que isso é encarado é cultural e não se pode comparar com o mundo ocidental, mesmo que estejamos falando de criação musical.

¹⁴³ Exemplos: “O pato” de Vinícius e Toquinho; “A Banda” de Chico Buarque; “Bola de Meia e Bola de Gude” de Milton Nascimento e Fernando Brant; “É de Chocolate” de Michel Sullivan, entre outras.

fala de (S.P) para a pergunta de número (8); (3) em que o adulto busca enxergar o mundo pela lupa das crianças, ou seja, olhar o mundo ao modo das crianças.¹⁴⁴

Não posso deixar de, novamente, apontar que esses sentimentos se atravessam e que a classificação que proponho não está aqui como clausura, mas como possibilidade e convite à reflexão. Uma ponte entre fronteiras delicadas e talvez não necessárias de classificação. Mas que foram percebidas em minha escuta e, por isso, decido apontar.

4.4.5.9 *A música Infantil, então é...?*

Há realmente uma complexidade em lidar com a música infantil e apontar para ela uma definição justa, dito que essa é uma invenção móvel, assim como é a ideia de infância que cerca a temporalidade. De fato, esse conteúdo é um conhecimento cultural oriundo do adulto a partir de um contexto cultural sobre o que são as crianças e seus modos de estarem no mundo. Porcela (2006), ao tratar da canção para crianças, diz:

As canções não são algo inofensivo, são um meio de reprodução social. É uma narrativa que cria, recria, reproduz ou por vezes muda, o discurso cultural hegemônico de uma dada sociedade num dado momento, bem como, ao longo da sua história, onde o sistema normativo de referência molda o discurso dominante ou institucional, com valores e uma ideologia hegemônica. O processo de disseminação das normas realiza-se através de vários canais ou rotas, que são responsáveis pela reprodução das mensagens. A canção é uma forma de endocultura social em geral, e em particular isto parece claro na infância, onde as mentes das crianças são moldadas, onde a sua cultura sociopolítica e a formação de ideias sociopolíticas são formadas, entre outras coisas. (PORCELA, 2006, p. 3, tradução minha).¹⁴⁵

Por ela ser um devir constante, em possibilidade para pensar algumas respostas, talvez seja melhor, ao invés de perguntar o que é música infantil, indagar: quando é música infantil? Com isso, aproximo-me dos escritos de Jorge Sossa (2017).¹⁴⁶

Falar de músicas infantis é mergulhar em um universo complexo. Ainda hoje, depois de muitos anos de peregrinação por sons, ritmos, instrumentos, oficinas, apresentações, concertos, ainda se pergunta se, talvez, é mais conveniente dizer uma canção infantil ou uma canção para crianças, em vez de canção infantil. Acho que a

¹⁴⁴ “João e Maria” de Chico Buarque; “Você, você”, em que Chico Buarque e Guinga buscam enxergar o mundo pelo olhar do seu neto que ainda era bebê; “Amanhecer” de Gilvan Oliveira e Fernando Brant, entre outros exemplos.

¹⁴⁵ No original: “las canciones no son algo inocuo, se trata de un medio de reproducción social. Es una narrativa que crea, recria, reproduce o a veces cambia, el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado, así como, a lo largo de su historia, donde el sistema normativo de referencia moldea el discurso dominante o institucional, con unos valores y una ideología hegemónica. El proceso de difusión de las normas tiene lugar por diversos canales o vías, encargadas de reproducir los mensajes. La canción es una vía de endoculturación social en general, y em particular esto parece claro en la infancia, donde se moldean las mentes infantiles, donde se configura su cultura sociopolítica y la formación de ideas político-sociales, entre otras cosas”.

¹⁴⁶ Coordenador do Movimento Colombiano de la Canción Infantil, na Colômbia.

discussão não está nessa distinção. Talvez seja um problema falso. Ao invés de definir o que seria uma canção de ninar, prefiro, parodiando Nelson Goodman (que se pergunta “Quando há arte?”), perguntar a mim mesmo: quando há uma canção de ninar? (...). Não é o que é a canção destinada às crianças, mas sim em que condições e contextos específicos podemos dizer que um bloco de sons cruzados, entrelaçados com textos poéticos e literários, torna-se o que continuaremos a chamar de canção infantil? (...) Podemos dizer, então, que existe canção infantil quando as chaves do mundo infantil são capturadas. (SOSSA, 2017, n. p., tradução minha).¹⁴⁷

Quando encontrei esses escritos de Sossa (2017), já havia considerado a ideia de utilizar-me do advérbio “quando” para buscar um caminho de compreensão desse tema complexo. Ao lê-lo, fiquei entusiasmado em perceber que estava contemplando algo que não veio apenas de mim como possibilidade; portanto, essa leitura do fenômeno parece-me muito apropriada. Se ainda assim for necessário descrever com maior precisão um apontamento conclusivo, eu descreveria que a música infantil (música para crianças), como dito no senso comum, parece não ser um fenômeno recente, nem mesmo universal. Pela história, não é simples de ser mapeado, dito que parte de sua existência se estabeleceu através da tradição oral. Se tivermos por base a literatura escrita acerca dessa intenção, eu apontaria uma certa gênese nos escritos de Comenius nos séculos XVI e XVII, sem querer fechar com isso uma data definitiva. Ora, se a ideia de infância como hoje entendemos tem por nascedouro os intentos da educação para crianças (sendo elas observadas como sujeitos diferentes dos adultos), os produtos feitos para a infância das crianças parecem também nascer por esses caminhos. Compreendo que a música infantil é uma tradição inventada da modernidade pós-advento de uma educação específica para crianças e da infância romântica. Com isso, elenco algumas roupagens que ela assume ao se apresentar na contemporaneidade: o adultocentrismo, a cultura/tradição, criança/aluno, literatura/fábula, biologia/natureza, o verbal/instrumental, lúdico/brincadeira e a infância aiônica. Esses elementos se apresentam de forma rizomática: além de possuírem a multiplicidade, dispõem das heterogeneidades e das ambivalências que cercam a infância.

Aponto que essas características se atravessam de forma inclusiva e que aqui não se tem por objetivo finalizar o debate, mas sim corroborar com essa discussão que procurei analisar como um rizoma. A música infantil parece ser o entrecruzamento de diversas potências que se

¹⁴⁷ No original: “Hablar de la canción infantil es sumergirse en un universo complejo. Aún hoy, después de muchos años de andareguear entre sonidos, ritmos, instrumentos, talleres, ponencias, conciertos, se sigue haciendo la pregunta sobre si, acaso, es más conveniente decir canción para niños o canción para la infancia, en lugar de canción infantil. Creo que la discusión no está en esa distinción. Quizá sea un falso problema. Más que definir lo que sería la canción infantil, prefiero, parodiando a Nelson Goodman (quién se pregunta “¿Cuándo hay arte?”, preguntarme por: ¿Cuándo hay canción infantil? (...). Entonces la pregunta no es ¿qué es la canción pensada para los niños?, sino ¿en qué condiciones y contextos específicos podemos decir que un bloque de sonidos cruzado, entrelazado con textos poéticos y literarios, deviene en lo que seguiremos llamando canción infantil? (...) Podemos decir, entonces, que hay canción infantil cuando se capturan las claves del mundo infantil”.

apresentam também pela forma que consideramos o que é ou não infância no tempo e no espaço, por isso o entendimento híbrido e ambivalente de que não é somente ser, mas também devir.

4.4.6 Das cultura(s) musicais da(s) infância(s)

Após demonstrar a heterogeneidade que retrato por meio desta tese sobre a música infantil, considero que não há que se hierarquizar as formas que a música possui, assim como as atividades em que ela é utilizada como representação. Claro que há gostos, mas não se trata disso. Também é importante considerar o elitismo que existe na arte, através da reflexão da tradição inventada. Na constituição de elementos culturais que dividem e conduzem a uma hierarquização do conhecimento validado na academia e no currículo de música, é preciso incluir a diversidade e a diferença como saberes autênticos.

É possível observar essa busca pela diversidade de escutas (no limite do que é considerado apropriado para crianças), em especial pela fala dos educadores musicais como (BI), (AB) e (ET). Portanto, na medida da diversidade, considero que esta tese aponta para a diversidade e a multiplicidade de saberes pelas e para as crianças.

Outrossim, a música tem funções variadas na nossa vida. Na vida do adulto, por exemplo, há músicas para dançar, para imitar gestos, para meditar, para lembrar de um amor, para enamorar. E por que não para as crianças? Com isso, quero dar luz à possibilidade de entender que a música para as crianças, além de dar passos para que as crianças sejam ouvidas nos seus modos de ser, pode ser entendida além da concepção de música para ensinar ou moldar o sujeito. Assim, dar escuta às culturas diversas em que as crianças estão inclusas.

É nas culturas infantis que vamos encontrar a música que as crianças inventam, a música feita genuinamente e espontaneamente por elas, ou de maneira mais direcionada pelos professores e educadores musicais e que pode ser pensada como o fundamento sobre o qual será construído o seu conhecimento nessa área. (CUNHA, 2014, p. 10).

Das características que destaco como elementares desse fenômeno, acredito ser necessário não hierarquizar ou mesmo excluir fazeres, como, por exemplo, a crítica a algumas músicas da moda, às músicas de dois acordes, às músicas de comando, às músicas feitas para dançar ou mesmo às chamadas de bate-estacas. Apesar de ouvir críticas diversas sobre fazeres musicais para crianças, este trabalho respeita as opiniões e se direciona para uma reflexão inclusiva (com as crianças), pela qual é preciso compreender que o número de visualizações de

canais de música para criança no *YouTube* não é ocasional, mas sim uma representação do que as crianças também gostam de ouvir.

Entendo que as crianças mudaram, mudam e mudarão. Apesar de gostarem da tradição, elas fazem parte atualmente de um mundo globalizado e complexo, onde as informações possuem um fluxo incontrolável. Manter a tradição tem seu valor, mas ouvir as crianças e seus gostos, também. Não é incomum que com o advento da internet, outras formas de pensar a música infantil apareçam. Entre essas características, posso incluir os elementos visuais que acompanham as músicas nas plataformas, os jogos de *videogame* e suas músicas, a oportunidade de a criança criar seus próprios conteúdos, as videoaulas de ensino de instrumentos musicais, entre outros. Portanto, incluir as várias funções que a música tem na vida: aprender as cores, dançar, criar, imitar, repetir, sorrir, se emocionar, aprender elementos da cultura, em um equilíbrio com as crianças.

No Brasil, e também em outras partes do mundo, é possível observar que as crianças, ao entrarem em contato com o celular e a internet, passaram a ter acesso quase que ilimitado ao conteúdo musical feito pelo adulto para o adulto. Não é difícil observar crianças entrando em contato com músicas de cunho apelativos, com palavrões e expressões sexualizadas. Através das referências acadêmicas desta tese, das falas de alguns entrevistados, como (AB), (ET), (HZ) e (J), e por meio desses quatro anos de estudo com leituras de textos e reportagens, compreendo que também é necessário fomentar atividades de música para/com/da/desde as crianças para que: (1) a diversidade de conteúdos culturais (de diversas origens) possam ser reconhecidas nas esferas sociais para além das escolhas do mercado indutor do consumo; (2) as crianças possam ser incluídas nas composições musicais feitas para elas. Deve-se, portanto, pensar na diversidade de conteúdos musicais nas diversas esferas do tempo e no espaço, na multiplicidade de características da música infantil reconhecidas aqui e nas suas intermináveis funções na vida dos infantes, isto é, analisar *com* as crianças.

4.5 Limites desta tese

É essencial observar no trabalho acadêmico as possibilidades e os limites para uma pesquisa, assim como elencar atividades futuras que precisarão de maior amadurecimento pessoal, tempo ou mesmo recursos. A extensão não alcançada pelas impossibilidades de tempo, espaço, acesso a conteúdo específico, escolha de referencial teórico, fomento, entre outras, é autêntica e acredito que importante de ser apontada. Portanto, levanto questões que entendo

serem essenciais para compreender onde esta temática poderia ter ido caso fosse referenciada por outra perspectiva.

Em primeiro lugar, reconheço que as preposições “da” e “desde” podem ser interpretadas por dimensões diferentes. Pretendo, no futuro, desmembrar melhor essas duas preposições e pensar sobre como podem ser refletidas de formas díspares. Nessa fase, considero que as três dimensões propostas neste trabalho estão dentro da preposição “desde”, mas procurarei aprofundar mais à frente essa divisão.

Em um segundo apontamento, devo elucidar acerca da decisão de não incluir a Antropologia da Criança, mesmo sendo ela uma das áreas dos Estudos da Infância e entendendo sua importância para observar o indivíduo na sua atividade cultural própria. Para além da cultura acadêmica que se estabelece como hierarquia, compreendo que a (re)consideração da Sociologia da Infância de Alan Prout (2005; 2010) se aproxima da Antropologia da Criança. Além disso, reconheço a dificuldade de incluir uma 6ª área para além da história, pedagogia, psicologia, filosofia e sociologia.

Percebo que o fato da história da Educação Musical ainda estar sendo pesquisada, descrita e elucidada por alguns pesquisadores causa em meu trabalho de levantamento de dados para o terceiro capítulo uma dificuldade de visualizar o passado de forma ampla. Ele não só tem um olhar temporal de resgate, ou seja, de compreensão de como os sentidos da expressão “música infantil” foram determinados, como também tem a intenção de entender como pessoas no momento atual interpretam esses conhecimentos e fazeres. Considero que a dificuldade de encontrar material sobre a história da Educação Musical de uma forma mais ampla, em especial no Brasil no século XIX, pode ter encaminhado algumas conclusões para um caminho difuso e incompleto. Por isso, estou esperançoso de que a pesquisa em história da Educação Musical possa fomentar as sugestões aqui proferidas, assim como refutá-las. Nesses mesmos passos, admito a impossibilidade de ampliar a história da música, as crianças e as infâncias: (1) por não ser o principal objetivo deste trabalho; (2) se a própria história das infâncias ainda é um desvelamento do final do século XX, a história da relação música, crianças e infâncias não é de fácil acesso; (3) a história apontada no terceiro capítulo é focada no ocidente dominante das ideias que nos regem, na ciência e na cultura; portanto, o recorte deve ser observado pela limitação, não pela universalização da ideia de crianças, música e infância; (4) não é fácil a colheita do material profano feito na Europa antes dos séculos em que a escrita musical não tornou-se objeto de documentação. Dito que muitas músicas eram tratadas pela tradição oral, ainda é uma incógnita saber se uma intencionalidade parecida com a música infantil atual realmente não existia.

O foco do material colhido como referencial teórico baseou-se em textos publicados no Brasil, portanto em português do Brasil. É imprescindível compreender que algo pode estar em falta. Além disso, durante os quatro anos de doutorado, colhi uma significativa quantidade de representações visuais, símbolos e imagens a fim de produzir uma iconografia da relação música, infâncias e crianças. Entretanto, observo que, de forma assertiva, não há aqui espaço para alavancar com propriedade tal estudo iconográfico. Foram mais de 30 imagens colhidas de artistas entre os séculos XV ao XX que pretendo futuramente apresentar como pós-análise. Além disso, fiz recolhimento de uma diversificada coleção de livros de canções infantis (cantigas de roda e jogos cantados) do Brasil entre as décadas de 1890 e 1990 (APÊNDICE A).

Outro fator limitante para a pesquisa foi o período de pandemia que vivemos entre os anos de 2019 e 2022. Nesse contexto, o acesso a bibliotecas na cidade do Rio de Janeiro e na cidade de São Paulo, onde encontraria parte de alguns dos materiais que eu gostaria de ter investigado, não estava liberado. Apesar de alguns achados terem sido realizados em bibliotecas virtuais e por *e-mail* para funcionários das bibliotecas, reconheço a impossibilidade e as limitações que isso possa ter causado.

Igualmente, é fundamental a percepção de que o recolhimento de depoimentos dos entrevistados é uma compreensão no espaço e no tempo que está vitimada pela instabilidade das ideias e das subjetividades. Quero dizer que as falas colhidas são um recorte temporal. Os entrevistados estão providos do direito de mudarem suas opiniões sobre esse fenômeno, assim como sobre as crianças e as infâncias. As ideias pessoais não são estáticas, mas sim um profundo movimento. Como ditava Heráclito (1993, p. 61): “Para os que entram nos mesmos rios, afluem sempre outras águas; mas do úmido exalam sempre os mesmos vapores”.

Devo também destacar que para além dos 15 entrevistados que aqui apresento, tive a grata oportunidade de entrevistar e conversar com Rosy Greca,¹⁴⁸ Paulo Bi,¹⁴⁹ Denise Mendonça¹⁵⁰ e Rubinho do Vale.¹⁵¹ Por uma questão de limites de material e outros

¹⁴⁸ Rosy Greca é compositora, escritora, contadora de histórias, arte-educadora e produtora cultural. Tendo a música como eixo principal, atua nas áreas do teatro, da contação de histórias e da literatura infantil. Especialista em Fundamentos do Ensino da Arte (FAP, 2001) e graduada em Educação Musical (FEMP, 1982). Atualmente, é coordenadora da produtora Cântaro-Arte, Educação e Cultura; membro do Comitê da Canção Infantil Brasileira; integrante do Movimento Latinoamericano e Caribenho da Canção Infantil; membro do Conselho da Fundação Sidônio Muralha; curadora do projeto Curitiba – mostra de música para crianças (Parabolé Educação e Cultura) e integrante do corpo docente da Fatum Educação no curso de pós-graduação em Contação de Histórias e Literatura Infantil. Disponível em: <https://www.rosygreca.com/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

¹⁴⁹ Cantor e compositor de atividade para crianças há mais de 20 anos, atualmente é coordenador da Rádio Butiá Brasil e membro do MOCILYC (Movimento da Canção Latino-Americana e Caribenha). Disponível em: <https://www.paulobi.com/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

¹⁵⁰ Criadora do Grupo Olá e diretora do Instituto Tear (RJ).

¹⁵¹ Rubinho é um músico violeiro, cantor e compositor nascido na cidade de Rubim, Minas Gerais, região do Vale do Jequitinhonha. Rubinho dedicou parte de sua atividade musical para as crianças.

impedimentos, não puderam as entrevistas ser adicionadas nesta pesquisa. Além desses quatro personagens, errei o horário da entrevista com o produtor musical Marcos Luporini.¹⁵² Com isso, perdi a possibilidade de acesso ao entrevistado. Entretanto, esses materiais poderão ser posteriormente analisados e publicados.

Na informalidade das conversas, sem que haja a obrigatoriedade acadêmica da transcrição das conversas, percebi que há um grupo de artistas que propagaram a música para crianças no Rio de Janeiro e em Minas Gerais a partir de suas experiências no CBM através dos ensinamentos da professora Cecília Conde.¹⁵³ Parece-me, e digo isso em tom informal, que enquanto as licenciaturas em música no Rio de Janeiro estavam preocupadas com um ensino técnico de música e pouco falavam de ensino de música de crianças, Cecília Conde através da sua experiência com a Musicoterapia realizou forte influência na música para crianças.

Acredito também ser faltante um recolhimento abrangente e preocupado com a discografia e os programas de rádio e televisão elaborados para o público infantil, do início do século XX até as plataformas digitais. Será possível observar a diferença de como as crianças foram e são tratadas durante o tempo. Um dos exemplos possíveis sobre o material para crianças que deve ser levado em conta é perceber a diferença de trabalhos como o *Bom dia & Companhia* (Produção do SBT) e o *Quintal da Cultura* (Produção da TV Cultura).

Por último, ressalto que a ideia de uma infância padronizada pelo romantismo também se encontra em falas de educadores musicais, sobretudo quando a infância é estabilizada na tradição e a criança moderna (a das mídias sociais, jogos eletrônicos e *TikToks*) é esquecida pela bandeira das cantigas de roda como unívoco brinquedo salutar. Se a materialidade das ideias é realizada historicamente, é preciso olhar outras crianças e outras infâncias para além da academia e da tradição, talvez olhar junto, sem as fronteiras de uma suposta elite pensante. Este trabalho ensaia resguardar que sujeitos que vendem ideias de culturas infantis também estabelecem um comportamento elitista do que é ser criança, como também o que não é ser criança. Quando digo o que é uma cultura da infância, e afirmo que ela se estabelece em espaços específicos e de formas unívocas, deixo de seguir as possibilidades da multiplicidade de ser criança em um mundo heterogêneo.

¹⁵² Marcos Luporini possui graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade de São Paulo (1993), graduação em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (2007). É sócio da empresa Bromélia Produções, responsável pela criação da famosa personagem infantil Galinha Pintadinha.

¹⁵³ Cecília Fernandez Conde nasceu no Rio de Janeiro e fez seus estudos de piano e de canto no Conservatório Brasileiro de Música. Neste conservatório, ela fez sua carreira de musicista e professora. Como diretora técnico-cultural do CBM, foi a responsável pela criação do curso de Musicoterapia e do programa de pós-graduação. Ela ainda foi acadêmica na Academia Brasileira de Música ocupando a cadeira nº 3.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é o primeiro esforço a remo de um grande velejar. Navegar nesses mares depende da experiência acumulada de almirante que tenha passado pela chuva e pelo vento, pois o tema pede início e não fim, mais navegando que navegado. Então, longe de ser o desfecho da náutica jornada, ela é o princípio de um longo itinerário. O navegar é mesmo (im)preciso. Iniciei este trabalho indicando que sua gênese se estabelecia pela minha própria experiência enquanto criança e homem dos séculos XX e XXI, assim como professor de música e pedagogo com a seguinte indagação: o que é música infantil e qual é a participação e contribuição das crianças nesse fenômeno?

Para esse intento, recolhi-me ao referencial histórico-bibliográfico dos Estudos da Infância a fim de pensar a relação entre a música e as crianças no ocidente a partir do material da Educação Musical e de entrevistas semiestruturadas com importantes personagens do cenário produtivo de música para crianças no Brasil. Concluí, para início das discussões, que tendo os Estudos da Infância (em especial a Sociologia da Infância) como referência, é necessário incluir a interpretação desse fenômeno a partir de um tríptico aspecto, que resulta num quarto: uma dimensão que atravessa as três primeiras (música para/com/da/desde as crianças). Abordagem que entendi ser um passo à frente para enfrentar o que vou denominar de um problema hermenêutico para expressão “música infantil”. Assim, entendi observar com maior abrangência a relação música, crianças e adultos, posto que foi necessário incluir as crianças e suas ações para pensar a produção musical para elas, destacando seus protagonismos nos fazeres musicais. Esta pesquisa, que passou por momentos delicados, dito que há uma significativa complexidade em lidar com conceitos fluidos como música(s), infância(s) e criança(s), sugere, por fim, uma perspectiva para observar o fenômeno música infantil.

No capítulo de Estudos da Infância, busquei diferenciar criança(s) e infância(s), como moderei repensar conceitos para além do tempo atual, compreendendo que a infância é uma ideia móvel que varia no tempo e no espaço. Além disso, demonstrei que para o ângulo sócio-histórico há uma invenção desse fenômeno a partir do Romantismo. Posteriormente, essas ideias tomaram forma com a contribuição das ciências da psicologia e da pedagogia, junto ao modelo capitalista de produção, a escola, a religião e a família. Nesse contexto capitalista, crianças são alunos (vão para a escola/são sujeitos incompletos), adultos são trabalhadores (trabalham e não brincam). Com isso, aprisionar esses conceitos no tempo atual dificulta compreender o fenômeno música infantil nas suas características diversas.

Também acolhi, através da Filosofia, que a infância pode ser compreendida como potência ou sentimento para além do tempo cronológico e sequencial; a infância atemporal como um sentimento não submisso à geração. Ainda nesse capítulo, por meio da Filosofia da Infância, busquei demonstrar que há uma música, que neste trabalho denominei de música infantil aiônica, que é atemporal. Ela é *desde* a criança e representa uma infância que está presente enquanto a existência acontece. Ainda nesse mesmo capítulo, apontei para a perspectiva anunciada pela Sociologia da Infância e a (re)consideração dessa ciência realizada por autores ingleses. Por meio desses autores, apreendi que as crianças são biologicamente diferentes dos adultos, porém o modo como os adultos lidam com isso é um atributo da cultura. Além disso, acolhi desses mesmos autores a ideia de que as infâncias precisam ser observadas para além das dicotomias que a modernidade traçou como opostas e deterministas para compreender as crianças. Para a compreensão da infância e sua teia, é preciso ir além do raciocínio binário que cercou a lógica de pensamento moderno e contemporâneo.

No capítulo seguinte, trabalhei com a ideia de que a música também é um conceito móvel e, para compreender esse fato, busquei trançar a história da relação música e criança no ocidente. Desse capítulo, transcrevo algumas importantes considerações: (1) os estudos aqui realizados marcam a ideia de que a música para crianças, como hoje se entende, é fenômeno do Romantismo; (2) a literatura para crianças parece ter sido um passo importante e paralelo no advento da música para crianças; (3) o ocidente criou um modo particular de olhar a criança e, embebecido por esse hábito de ser no mundo, pouco observou e guardou acerca de outras relações entre as crianças e a música em outras comunidades; (4) os poucos registros de outras culturas, não ocidentalizadas em fazeres musicais, apontam para relações em que as crianças são protagonistas e participantes ativas dos fazeres culturais musicais; (5) considero que pode-se observar a partir de três formas distintas a relação criança e música na história do ocidente. Primeira forma: uma criança passiva que espelha a adultez e ainda é um adulto em miniatura. Segunda forma: uma criança observada a partir de um modelo de infância e que recebe os primeiros cuidados para uma diferenciação entre elas e os adultos; elas são cuidadas e compreendidas a partir de uma nova perspectiva, mas ainda como reprodutoras da vida adulta, um vir-a-ser. Terceira forma: busca-se ver a criança, no século XX, pelo seu modo próprio de enxergar a realidade; seus fazeres são legítimos, pois que não sabem de forma menor, mas sabem de outras formas.

Esta pesquisa, em seu terceiro capítulo, compreendeu as crianças como sujeitos protagonistas do mundo no qual interagem, inclusive ao se tratar do fazer musical. Ponderei tratar as ações musicais das crianças pela perspectiva da reprodução interpretativa de fazeres.

A perspectiva de que as crianças são seres nulos e passivos é convidada a ser repensada e reavaliada por docentes e artistas que produzem o material para essa categoria geracional. Afastando-se da ideia romântica do sujeito natural faltante, aproximei-me da ideia de que as crianças são sujeitos biopsicosócioculturais protagonistas. Com possibilidades de ruptura com os paradigmas "ocidental", "acadêmico" e "midiático", ruptura essa que advém das experiências singulares de infância em diferentes culturas não hegemônicas e fragilizadas pelos alicerces de uma conceituação única e dominante, este trabalho traça um caminho produtivo para que as crianças sejam escutadas em seus fazeres, dentro de suas possibilidades, junto à participação ativa de seus pares. Dito isso, compreendo que se a criança não é um pré-adulto, sua música não é uma pré-música.

Dediquei o último capítulo às análises das entrevistas que demonstraram: (1) existe uma diversidade dos entendimentos do que é a música infantil; (2) é possível considerar o tríplice aspecto da relação música, crianças e adultos a fim de pensar caminhos para a Educação Musical e para as atividades culturais voltadas a esse público; (3) os atores pesquisados, em sua maioria, aceitam a ideia de que crianças fazem música e que suas ações musicais são legítimas mesmo que na imprecisão musical; (4) crianças fazem e gostam de música, não somente música infantil; (5) é preciso proporcionar a criança um leque variado de opções musicais, além da música feita para elas.

Para dizer o que é música infantil e compreender o porquê de o tema ser difuso, é preciso acolher que esse fenômeno é adultocêntrico – portanto, é uma compreensão do que o adulto tem do que são as crianças – e consentir que a ideia de infância é inventada, logo, inconstante, sendo estabelecida por um conceito planetário de infantil cunhado historicamente pelo romantismo. Outrossim, são necessárias as seguintes considerações para compreender esse importante fenômeno: (1) como dito, as histórias das crianças demonstram que a infância é uma invenção e uma leitura do que o adulto faz das crianças em uma determinada sociedade. Dito isso, para este trabalho, a música infantil é também uma invenção, ela é ser e devir. Com isso, a pergunta que cabe acerca desse tema não é exatamente *o que é* música infantil, mas *quando é* música infantil, visto que a perspectiva sobre a infância é móvel e os elementos que comportam são variáveis no tempo e no espaço; (2) é preciso compreender que a infância, enquanto potência da vida humana, é um sentimento brincante que não é exclusivo das crianças e que, por isso, a música infantil é composta por meio da relação entre a geração adulto para geração crianças com uma identidade que os une. Denominei a composição para crianças nesse trabalho como uma música infantil aiônica; (3) na perspectiva dos Estudos da Infância, a criança foi por muito tempo observada através da pedagogia e da psicologia, matérias que alocaram as crianças

como pré-sujeitos da família e da escola. São seres faltantes por estarem em desenvolvimento, são observados como vir-a-ser. A Nova Sociologia da Infância nascida na segunda metade do século XX busca deslocar esses entendimentos para uma criança protagonista e sujeito de direitos; (4) também é preciso reconhecer uma terceira fase da Sociologia da Infância e sua (re)consideração elencada pelos pensadores ingleses da Sociologia da Infância. Nessa condução, para compreender as crianças, é preciso reconsiderar que o modelo lógico binário, que por séculos regeu o entendimento das coisas, não comporta compreender a infância na sua multiplicidade, hibridismo e ambivalência. Para tanto, destaca-se a transdisciplinaridade para com a quebra de ideias dicotômicas opositoras, trazendo um olhar de inclusão entre opostos como adulto/criança, biologia/cultura, ser e devir, entre outros; (5) também considero ser essencial compreender que a Educação Musical, a partir da revolução musical do século XX, passou a considerar os fazeres das crianças autênticos, na medida em que o conceito de música foi ressignificado e a imprecisão cultivada como possibilidade musical. A música infantil é um fenômeno complexo de ser atingido em sua diversidade e a linguagem que busca representar a realidade desse fenômeno, ao passo deste estudo, carece de possibilidades para tal feito: ela é a “enseada” da epígrafe deste trabalho.

Por fim, para compreender a produção musical para crianças, considero ser preciso olhar as crianças e ouvi-las com a atenção e o cuidado que merecem, não somente por uma perspectiva educacional contemporânea, mas pelas capacidades que as crianças possuem de reinterpretar e interferir no mundo em que vivem. Do ponto de vista desta pesquisa, compreendo ser salutar que a Educação Musical, voltada para as crianças, deva fazer um alinhamento com a perspectiva da Sociologia da Infância, sem que esse alinhamento soe exclusão da Psicologia. Concepções de infância que buscam ter como base a Sociologia da Infância e se distanciam do etapismo como um vir-a-ser, colaborando na diversidade de reflexões para pensar que as crianças não sabem de forma menor, mas sabem de forma diferente. Ao invés de excluir, incluem o outro na sua diferença biopsicofísica.

Com isso, estou empenhado na tutela de que, ao observar esse fenômeno, é necessário olhar para multiplicidade de fazeres possíveis entre duas gerações: nem no preto, nem no branco, nem no cinza, mas sim num entrelugar que ainda não possui nomeação. É a terceira margem do rio a borrar fronteiras, pois que é preto, branco, cinza: é multicolor, é a música infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, F.; A. OLIVEIRA. Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ADERINTO, S. **Children and Childhood in Colonial Nigerian Histories**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In.: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. (orgs.). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Original publicado em 1947).
- AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALCHIN, L. **The Secret History of Nursery Rhymes**. Smashwords Edition: 2011.
- ALMEIDA, H.; SAMPAIO, S. Máquina de guerra e infância “entre”: notas sobre a desterritorialização da infância contemporânea. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 60-81, jan.-abr. 2021.
- ALPER, C. D. The Early Childhood Song Books of Eleanor Smith: Their Affinity with the Philosophy of Friedrich Froebel. **Journal of Research in Music Education**, vol. 28, p. 111-118, jun. 1980. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002242948002800204>>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARAÚJO, G. Índio mostra como se comunica usando som de pássaros na Kari-Oca. **G1**, Rio de Janeiro, v. 15. jun., 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/indio-mostra-como-se-comunica-usando-som-de-passaros-na-kari-oca.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- ARAÚJO, J. D. de A. B.; COSTA, R. R. A.; FROTA, A. M. M. C. De chrónos à aión – onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.12597/childphilo.2021.56866/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZEVEDO, R. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>>. Acesso em 30 ago. 2020.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- BARBIER, P. **História dos Castrati**. Botafogo: Editora Nova Fronteira, 1993.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Paraná, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez, 2014. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BARROS, J. D. A. **O uso dos conceitos**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. 334p.

BEINEKE, V. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. **I Congresso em Estudos da Criança**, Universidade do Minho, Portugal, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/28551188/Culturas_infantis_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_m%C3%BAsica_para_crian%C3%A7as_construindo_possibilidades_de_di%C3%A1logo>. Acesso em: 20 out. 2022.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 19-32, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/245/177>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul.dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/177/112>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/531/441>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BEINEKE, V; VISNADI, G. F. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 71-84, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/603/465>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a cultura. Campinas: Summus, 1984.

BIAZON, S. Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente”. **Revista Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

BLACKING, J. **Venda Children's Songs**: A Study in Ethnomusicological Analysis. EUA: University of Chicago Press, 1995.

BOBBIO, N. **Left and right**: the significance of a political distinction. Cambridge: Polity, 1996.

BONDIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, G. de. **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo da infância. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes. In.: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JÚNIOR, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

BOYNTON, S.; RICE, E. **Young Choristers, 650-1700**. Woodbridge: Boydell & Brewer, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890**. Aprovado em 18 de abril de 1931. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 24.794**. Aprovado em 14 de julho de 1934. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRAGA, H. R. F. Cancioneiro folclórico infantil. **Cadernos de Folclore, n. 10**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

BRANDÃO, C. R. **O que é Folclore?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BREDA, B.; GOMES L. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=Art.%20%C2%BA%20Considera%2Dse%20crian%C3%A7a,e%20um%20anos%20de%20idade>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRITO, T. M. de. Metamórfosis em “Terezinha de Jesus”. **Revista Língua, Linguística e Literatura**, Departamento de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, v. 3, n. 1, 2005, p. 141-156. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7481>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRITO, T. D. A. D. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRUM, J. Dirección escénica de los espectáculos musicales infantiles. **6º Encontro da Canção Latino-americana e Caribenha**, Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: <http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P5_Julio%20Brum.doc> Acesso em: 18 dez 2022.

BRUM, J. La batalla por el imaginario: hacerle cosquillas a las ideas, agitar lasensibilidad, navegar por otros mundos. In: BRUM, J. (Org.) **Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones**

para la infancia. **7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña**, Montevideo, p. 65-72, 2005.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

CAMARGO, L. de F. A questão do Repertório na Educação Musical: os efeitos da Indústria da Cultura nas interações educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 26, n. 40, p. 59-74, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/729/508>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPBELL, P. S.; WIGGINS, T. **The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures**. Reino Unido: Oxford University Press, 2014.

CAMPBELL, P. S. **Song in their heads**. New York: Oxford University Press, 1998.

CAMPBELL, P. S. The Child-song Genre: A Comparison of Songs by and for Children. **International Journal of Music Education**, 1991, v. 17, p. 14-23. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/025576149101700103>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CAMPOS, N. P. Luz, Câmera, Ação e... Música! Os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 75-82, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/327/257>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CARDIM, C. “Ser Paulista”: Canto patriótico de João Gomes Júnior. **Revista Akademie**, Alemanha, n. 12, 1991. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM12-06.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CARNEVALI, F. G. “A mineira ruidosa” - **Cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)**. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pós-Graduação em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

CARVALHO, D. B. A. de. Literatura infantil: um percurso no contexto francês. **Revista Contexto**, Vitória, n. 28, 2015. Disponível em <https://www.academia.edu/28692914/A_Ride_into_the_French_Context> Acesso em: 01 abr. 2021.

CARVALHO, A. C. Sociologia da Infância e Educação Musical: um encontro inevitável. **Anais do VI SIMPOM**, Rio de Janeiro, n. 6, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/44798976/Sociologia_da_Inf%C3%A2ncia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Musical_um_encontro_inevit%C3%A1vel>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CARVALHO, A. C.; RAMALHO, C. Caminhos históricos do ensino de música na formação de professoras unidocentes: normalistas e pedagogas. **Reflexões e Narrativas Pedagógicas**, 2020.

CASCUDO, L da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

CASTRO, M. I. R. de. Alguns aspectos históricos conceptuais, sociais e musicais da canção de embalar. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, p. 59-67, jan./dez. 2013. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9065>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

COLWELL, C. M., HELLER, G. N. Lowell Mason's The Song Garden (1864–66): Its Background, Content, and Comparison to a Twentieth-Century Series. **Journal of Research in Music Education**, v. 51, n. 3, p. 231–244, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3345376>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CORONATO, M.; CISCATI, R. Como os criadores da Galinha Pintadinha ficaram milionários. **Revista Época**, 04/10/2013. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/vida-util/carreira/noticia/2013/10/como-os-criadores-da-bgalinha-pintadinhabficarammilionarios.html>>. Acesso em 15 jan. 2022.

CORSARO, W. A. **We're friends, right?** - inside kids' cultures. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COUTINHO, P. R. de O. O canto orfeônico: uma breve análise do ponto de vista pedagógico-musical e político. **Revista Interlúdio**, Colégio Pedro II, ano 5, n. 7, 2017. Disponível em <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1801/1293>>. Acesso em: 18 abril. 2021.

COUSIN, B. **L'Enfant et la Chanson**: une histoire de la chanson d'enfant. Paris: Messidor, 1986.

CUNHA, S. M. da. **Eu Canto Pra Você**: saberes musicais de professores da pequena infância. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, S. M. da. Onde estão as crianças? A invisibilidade da infância nas aulas de música na educação infantil. **VIII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – Muse**. v. 1, n. 1, p. 36-46, 2018. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8331/anais_do_viii_encontro_do_muse_final_1_27_01_19_15716533228379_8331.pdf#page=36>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CUNHA, S. M. da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-20, mai. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48349/34255>>. Acesso em: 28 abril. 2021.

CUNHA, S. M. da. Geração, um conceito situado: Considerações a partir de uma etnografia com crianças e jovens congadeiros. **Runa**, v. 42, n. 2, p. 193-210, jul./dec. 2021.

DALBOSCO, C.; MARTINS M. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e educação**, Campinas. v. 4, n. 2, p. 88-99, out. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635425>>. Acesso em 20 ago. 2019.

DALIGAULT, M. **Cours pratique de pédagogie destine aux élèves-maîtres desécoles normales primaires et aux instituteurs em exeercise**. Paris: Éditeurs, 1851.

DANIELSON, E. **The Importance of Nursery Rhymes**. 2000. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED442117>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAUPHIN, C. Rousseau, Schumann e Kodaly: visões convergentes em pedagogia musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 11-29, jan-jun., 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019a.

DELALANDE, F. François Delalande: a pedagogia do despertar musical. Entrevista concedida a Alessandra Cintra Alarcon e Teca Alencar de Brito. **Literartes**, São Paulo, v.1, n. 10, p. 12-31, jan-jun, 2019b.

DELALANDE, F; MOREIRA, T. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 13-3, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/issue/view/598>>. Acesso em 19 dez. 2020.

DELALANDE, F. et al. **Naissance de la musique, les explorations sonores de la première enfance**. Rennes: PUR, Ina-éditions, 2015.

DELALANDE, F. El rol de los dispositivos en una pedagogía de la creación musical infantil. **François Delalande**, Responsable de las investigaciones teóricas. INA-GRM, París - Francia. Traducción: María Guadalupe Segalerba, 1989. Disponível em: <<http://www.francois-delalande.fr/publications/classement-par-domaines/téléch-trad-inédites/>>. Acesso em 12 jan. 2020.

DELALANDE, F. Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil. **Pédagogie musicale d'éveil**. Cahiers recherche/musique n°1 INA/GRM, Paris, 1976. Disponível em <<http://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/téléchargements-70/>>. Acesso em 17 fev. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, v. 4.

DIAS, T. Música infantil nos anos 1980 vendia milhões de discos e tocava em balada. **UOL**. São Paulo, 13 jul. 2017. Disponível em: <<https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/07/13/musica-infantil-nos-anos-1980-vendia-milhoes-de-discos-e-tocava-em-balada.htm>>. Acesso em 14 fev. de 2021.

DICIONÁRIO Cravo Albin Da Música Popular Brasileira. **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira**. Disponível em: <<https://www.dicionariompb.com.br/>>. Acesso em: 18 abril. 2021.

DIXON, S. **Childhood, Class and Kin in the Roman World**. Londres: Routledge; 1ª ed., 2005.

DORION, L. **Compreender Sócrates**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

DUARTE, M. de A. A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 60-69, jul-dez, 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/327/257>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

EISENBERG, Z.; CARVALHO, C. As músicas que cantamos para nossas crianças: o que dizem? **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, v. 40, p. 175-195, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2113/1950>>. Acesso em: 28 mai. 2022.

ELIAS, N. **Mozart: Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

EMBERLY, A; DAVHULA, L. A. My music, my voice: Musicality, culture and childhood in Vhavenda communities. **SAGE Journals**, p. 438-454. 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568216643067>>. Acesso em: 17 abril. 2021.

FAGERLANDE, M. (Org.). **Tratados e Métodos de Teclado**: Sancta Maria (1565), Frescobaldi (1637), Couperin (1717) e Rameau (1724). Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Música, Programa de Pós-graduação em Música, 2013. Disponível em: <<https://musica.ufrj.br/index.php/comunicacao/noticias/pos-graduacao/semana-do-cravo-lanca-versao-digital-de-tratados-e-metodos-de-teclado>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FERNANDES, J. N. **O ensino da música no Método Montessori**. JNF, 1ª ed., 2020.

FERNANDES, J. N. Antônio Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Te; ILARI, B. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Rio de Janeiro: InterSaberes, 2016, p. 61-96.

FINK, E. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Presença, 1983.

FLETCHER, A. Glimpses of Child-Life among the Omaha Tribe of Indians. **The Journal of American Folklore**, p. 115-123, 1888. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/533814?seq=1#metadata_info_tab_contents>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FONSECA, E. J. de M. A ideia de folk e as musicologias. **Revista Debates**, Centro de Letras e Artes, UNIRIO, n. 12, p. 79-92, jun. 2014.

FONTEERRADA, M. O. T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRAGOSO, D. Epu'ã! Levante-se! Ou o que os Guarani Mbya podem nos ensinar sobre o fazer musical e sobre educação musical. **Revista Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020, p. 60-73. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/212>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FROEBEL, F. **Brincadeiras maternas e canções infantis**. Boston: Lee e Shepard, 1878.

FROEBEL, F. **Mother-play and Nursery Songs: With Notes to Mothers**. Boston: Lee and Shepard; New York: Charles T. Dillingham, 1879.

FUKS, R. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAINZA, V. H. de. **La iniciación musical del niño: pedagogia musical**. Buenos Aires: Melos, 2020.

GAINZA, V. H. de. **Fundamentos Materiales Y Tecnicas De La Educacion Musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GERMANO, M. G. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 400 p.

GIANNATTASIO, F. **II concetto di musica: contributi e prospettive dela ricerca etnomusicologica**. 2ª ed. Roma: Bulzoni, 1998.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GJERDINGEN, R. **Music in the Galant Style**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GOLDEN, M. **Children and childhood in Classical Athens**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005.

GRECA, R. **A canção para crianças: uma contribuição ao reencontro da infância**. Curitiba: Gramofone, 2011.

GULLCO, J. La canción para niños en América Latina y el Caribe como “genéricomusical”. In: BRUM, J. (Org.) **Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia**. 7º **Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña**, Montevideo, p. 13-21, 2005.

HENRIQUES, W. **Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II**. – São Paulo. 2018. 285f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153985>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

HERÁCLITO. Fragmentos. In: **Os Pensadores Originários**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis: Vozes, 1993.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HSIUNG, P. **A Tender Voyage: Children and Childhood in Late Imperial China.** California> Stanford University Press, 2007. 351 p.

HOBBSAWN, E; RANG, T. **A Invenção das Tradições.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOLLER, M. A música na atuação dos jesuítas na América portuguesa. In: **XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 2005. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 1131-1138. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao19/marcos_holler.pdf>. Acesso em 2 mai. 2019.

HORTÉLIO. Criança, natureza, cultura infantil. **Jornal Tema Livre**, Bahia, Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, ano v, n. 53, jul. 2002.

HORTÉLIO. **Abra a roda Tindôlê lê...** São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD. Acompanha livreto.

HORTÉLIO. **Ô, Bela Alice...** Salvador: Casa das Cinco Pedrinhas, 2004. 1 CD. Acompanha livreto.

IGAYARA, S C. As Coletâneas de Canções Brasileiras (1907-1967) na história do livro e da leitura. **II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial**, 2009. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em <https://www.academia.edu/4441245/As_Colet%C3%A2neas_de_Can%C3%A7%C3%B5es_Brasileiras_1907_1967_na_hist%C3%B3ria_do_livro_e_da_leitura>. Acesso em 2 mai. 2019.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados.** Curitiba: Ibpe, 2009, p. 111-132.

ILARI, B; BROOK, A (Orgs.). **Música e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

ILARI, B.; MATEIRO, T. **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpe, 2011, p. 57.

ILARI, B; YOUNG, S. **Children's Home Musical Experiences Across the World, Counterpoints: Music and Education.** Bloomington: Indiana University Press, 2016.

ILARI, B; YOUNG, S. Musical Participation from Birth to Three: Toward a Global Perspective. **The Oxford Handbook of Music Education**, v. 1. University of Southern California, 2017. Disponível em: <<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001/oxfordhb-9780199730810-e-17>>. Acesso em 10 jan. 2020.

ILARI, B; YOUNG, S. **Music in Early Childhood: Multi-Disciplinary Perspectives and Inter-Disciplinary Exchanges.** New York City: Springer, 2019.

ILLICK, J. E. **American Childhoods.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issue in the Sociology of Childhood.** London: RoutledgeFalmer, 1990.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JAEGER, W. W. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARDIM, A. Pássaros não fazem música: formigas não fazem política. **Pesquisa e Música**: Revista do Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música 1, Rio de Janeiro, v.2, dez. 1991, p. 75-80.

JARDIM, A. **Música**: vigência do pensamento poético. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

JÚNIOR, A.; ARAÚJO, A. M. **Cem Melodias Folclóricas**: Documentário musical nordestino. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JURADO FILHO, L. C. **Cantiga de roda**: jogo, insinuação e escolha. 1986. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1985. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270671/1/JuradoFilho_LourencoChacon_M.pdf>. Acesso em 20 jul. 2019.

KARTOMI, M. J. Childlikeness in play songs: a case study among the Pitjantjara at Yalata, South Australia. **Miscellanea Musicologica**, v. 2, p. 172-214, 1980. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Childlikeness_in_Play_Songs.html?id=2UpiAQAACA&redir_esc=y>. Acesso em 21 jul. 2019.

KATER, C. As necessidades de uma Educação Musical criativa hoje. **X Encontro ABEM**, Uberlândia, set-out. 2001. Disponível em: <<https://www.carloskater.com.br/artigos-livros-palestras-revistas#asnecessidadesdeumaeducacaomusicalcriativa>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

KATER, C. A música da gente. **Carlos Kater**, 2018. Disponível em: <<https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2018>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

KENDALL, S. The Harmony of Human Life: An exploration of the ideas of Pestalozzi and Froebel in relation to music education. **British Journal of Music Education**, v. 3, mar. 1986; Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 35-48. Disponível em <<https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/harmony-of-human-life-an-exploration-of-the-ideas-of-pestalozzi-and-froebel-in-relation-to-music-education/ACF222E3D1174C22869414E6ED98DCA5>>. Acesso em 20 jul. 2019.

KOHAN, W. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

KOHAN, W. O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (Org.). **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 84-134. Série filosofia na escola.

KOHAN, W. O. Criança e infância: contexto histórico social. **Pesquisa em Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003b.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Revista ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 216-226., jul-dez, 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 jul. 2021.

KOHAN, W; KENNEDY, D. Aión, Kairós and Chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. **Childhood and philosophy**, v. 4, n. 8, jul./dez., p. 5-22, 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20524/14850>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

KONRAD, C. **Die Mutter – und Koselieder von Friedrich Fröbel**. Untersuchungen zur Entstehungs - und Wirkungsgeschichte. Unveröffentlichte Dissertation. Alemanha: Würzburg, 2006.

KONRAD, C. Friedrich Fröbels Mutter – und Koselieder im Lichte der Bildungsforschung. In: NEUMANN, Karl; SAUERBREY, U.; WINKLER, M. (Orgs.): **Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne**. Bildung, Erziehung und soziales Handeln. Alemanha: Jena, 2010, p. 165–189.

LABORDE, D. **Musiques à l'école**. Paris: Editora Bertrand-Lacoste, 1998.

LAES, C.; MUSTAKALLIO, K. **The Dark Side of Childhood in Late Antiquity and the Middle Ages**. Reino Unido: Oxbow Books, 2011.

LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar I**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

LEMERCIER, C. **Chants Pour Les Enfants Des Salles d'Asile**. França: Hachette Livre Bnf, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LILLEY, I. M. **Friedrich Froebel: A Selection from His Writings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1967.

LINO, D. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. – Porto Alegre. 2008. 391f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=132737&co_midia=2>. Acesso em 18 mar. 2020.

LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/206/138>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

LISTON, M.; ROTROFF, S. **Babies in the Well: Archeological Evidence for Newborn Disposal in Hellenistic Greece**. Oxford University Press, 2018. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/342082359_Babies_in_the_Well_Archeological_Evidence_for_Newborn_Disposal_in_Hellenistic_Greece_of_a_single_chapter_of_a_title_in_Oxford_Handbooks_Online_for_personal_use_for_details_see_Privacy_Policy_and_Lega>. Acesso em 17 mar. 2020.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus Editora, 2018.

LUPORINI, M.; PRADO, J. **Entrevista concedida ao programa De Frente com Gabi**. São Paulo, 13 jul. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_KV-WgSjc2c>. Acesso em 11 fev. 2021.

MAFFIOLETTI, L.; RODRIGUES, J. H. **Cantigas de Roda**. Porto Alegre: Magister, 1993.

MAKINO, J M. Repertório Musical na Educação Infantil: música para crianças? **Revista da ABEM**, v. 28, p. 177-193, 2020. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/874>>. Acesso em 17 mar. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARK, M. L. **Music Education: Source Readings form Ancient Greece to Today**. Inglaterra: Routledge, 2013.

MARQUES, J. de O. de A. A educação musical de Emílio. **Revista Rapsódia**, Almanaque de Filosofia e Arte, Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, n. 2, p. 7-35, 2002. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/106390>>. Acesso em 16 mar. 2020.

MARROU, H. **História da Educação na Antiguidade**. Campinas: Kíron, 1ª ed., 2017.

MARTINEAU, S. O pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 129-152.

MARTINS, M. A. das N. S. **Cantigas de roda: o estético e o poético e a sua importância para a educação infantil**. Paraná: Editora CRV, 2012.

MARUYAMA, R. A. **Ciranda-cirandinha: manutenção da tradição ou perspectiva de mudança?** 1989. 50 f. Especialização em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000346430&opt=1>>. Acesso em: Acesso em 17 mar. 2021.

MASON, L. **Juvenile lyre: or hymns and songs, religious, moral, and cheerful, set to appropriate music. For the use of primary and common schools**. Boston: Richardson, Lord & Holbrook, 1831. Disponível em: <<https://archive.org/details/juvenilelyreorhy00maso/page/58/mode/2up?ref=ol&view=theate>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MATTE, A. C. F. As canções dos discos de histórias infantis e a imagem da criança. **Revista Opus** 8, fev. 2002, p. 1-16. Disponível em <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/133/110>>. Acesso em 24 mar. 2021.

MATURANA, H. R. **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 414 p.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138 p.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283p.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004. 264 p.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **The Origin of Humanness in the Biology of Love**. Edited by P. Bunnell, 2012.

MAYALL, B. **A History of the Sociology of Childhood**. Reino Unido: Institute of Education Press, 2013.

MENDES, A. F. F. **O processo de retextualização na canção para crianças: uma abordagem discursiva**. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26748>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MENDES, J. de B. *et al.* **Canções populares do Brasil**. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1911.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Chicago: Northwestern University Press, 1964.

MICHAELIS. **Ambivalência**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ambival%C3%Aancia/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14^a. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

MINKS, A. From children's song to expressive practices: old and new directions. **The ethnomusicological study of children**, Ethnomusicology, Champaign, v. 46, n. 3, p. 379-408, 2002.

MONTEIRO, A. N.; SOUZA, R. F de. Educação Musical e Nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **Revista História da Educação**, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, v. 7, n. 13, jan./jun. 2003, p. 115-137, 2003. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30537/pdf>. Acesso em 24 mar. 2021.

MONTESSORI, M. **A Descoberta da Criança**. 1^a ed. São Paulo: Kíron, 2017.

MOREIRA, A. L. I. G. Música Infantil no Brasil: reflexões sobre o repertório midiático, escolar, erudito e popular. **Anais do II SIPOM**, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2449>>. Acesso em 24 mar. 2021.

MOREIRA, A. L. I. G.; PEREIRA, M. F. Considerações sobre o uso da música erudita na educação básica. **XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, João Pessoa, 2012. Disponível em <https://www.academia.edu/3115371/Considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_o_uso_da_m%C3%BAsica_erudita_na_educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica_ANPPOM_2012_>. Acesso em 24 mar. 2021.

MORILA, A. P. Métodos pioneiros de ensino musical no Brasil: críticas, lutas e rivalidades. **Revista Acadêmica de Música**, mai-ago, 2016, p. 1-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/permusi20163401>>. Acesso em 24 mar. 2021.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, São Paulo, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/t5MFKhqkjqgcqXv8BFcpxC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 28 mar. 2021.

NASCIMENTO, M. L. Apresentação “Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”, Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

NETTL, B. **Music in primitive cultures**: Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956.

NIERI, D. **A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas**. 2014. 270 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110655>> Acesso em: 18 jun. 2020.

NILAND, A. Exploring the Lives of Songs in the Context of Young Children’s Musical Cultures. **Min-ad: Israel studies in musicology online**, v. 10, p. 27-46, 2012. Disponível em <<https://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/12/4%20Niland.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2020.

NOGUERA, R. “Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância”. In: **Anais do Congresso de Estudos da Infância**, Rio de Janeiro, 2017, p. 363-370.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019.

NOGUEIRA, R. O caráter social e histórico da infância. **Casa do Saber**, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bNov1JfJ7fw>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

NOGUERA, R; BARRETO, M. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, p. 625-644. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200/26377>>. Acesso em 10 out. 2019.

NORONHA, L. M. R. de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 13, n. 23, p. 85-94, jul.-dez., 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/15126/8517>>. Acesso em 10 out. 2020.

NOVAES, I. C. **Brincando de roda**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

ORGANIZAÇÃO BRASIL-EUROPA. O canto a várias vozes no ensino das escolas brasileiras. **Revista Akademie**, Alemanha, n. 18, 1992. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-06.htm>>. Acesso em 10 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO BRASIL-EUROPA. Educação musical nas relações culturais II. **Revista Akademie**, Alemanha, n. 18, 1992. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-01.htm>>. Acesso em 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, S. A. M. de. **A Indústria Cultural como instrumento de alienação e dominação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004. p. 41-60.

PACHECO, A. **Castrati e outros virtuosos: a prática vocal carioca sob a influência da corte de D. João VI**. 1ª ed. São Paulo: ANNABLUME, 2009.

PRADO, M. Y. de A. A canção infantil no processo de ocidentalização do Japão. Estudo de caso: Akatonbo. **XVI Congresso da ANPPOM**, Brasília, 2006. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/04_Com_Musicologia/sessao04/04COM_MusHist_0405-033.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PAREJO, E. Edgar Willens: um pioneiro da Educação Musical. In: MATEIRO, T; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Rio de Janeiro: InterSaberes, 2012, p. 89-124.

PAYNTER, J. **Sound & Structure**. New York: Cambridge University Press, 1992.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX: Metodologia e Tendências**. Serie Musicologia, Brasília: Musimed, 2000.

PAZ, E. A. **500 Canções Brasileiras**. 2ª ed. revista. Rio de Janeiro: Calouste, 2015.

PEREIRA, E. P. R. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação. **Revista Opus**, v. 26, n. 1, jan./abr., 2020. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020a2601/pdf>> Acesso em: 11 nov. 2020.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTEL, A. F. **Os meus brinquedos**. Rio de Janeiro: Livro do Povo, 1911.

PINTO, A. de M. **Cantigas das crianças e do povo e danças populares**. Coleção Icks, série A. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. **Ciências da Educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLATÃO. **Diálogos III - Socráticos**: Fedro (ou do Belo); Eutífron (ou da Religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do Dever); Fédon (ou da Alma). Tradução de Edson Bini. 2ª. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

PONCELA, A. M. F. Género y canción infantil. **Polít. cult.**, n. 26, México, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000200003>. Acesso em: 10 nov. 2022.

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 2ª ed., 2013.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, M. del. **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PROUT, A. Reconsiderar a nova sociologia da infância. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. In.: QUEIROZ, M. **Brincando de roda na escola e no lar**. São Paulo: Musas, 1995.

PROUT, A. **The future of childhood: Towards the interdisciplinary Study of children.** London: RoutledgeFamer, 2005.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

PUNCH, K. F. **Introdução à pesquisa social: Abordagens quantitativas e qualitativas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

PUSIOL, C. Mundo Bitá: a trajetória de sucesso do personagem infantil. **Revista Veja-SP**, São Paulo, 15, mar. 2018. Disponível em <<https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/mundo-bitá-sucesso-trajetoria/>>. Acesso em 14 fev. 2021.

QUEIROZ, M. **Brincando de roda na escola e no lar.** São Paulo: Musas, 1995.

QVORTRUP, J. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of National Reports. **Eurosocial Report**, Viena, n. 36. 1991.

QVORTRUP, J. Nine theses about “childhood social phenomenon”. In: **Eurosocial Report**, Viena, n. 47. 1993.

QVORTRUP, J. et al. (Ed.). **Childhood matters: social theory, practice and politics.** Aldershot: Avebury, 1994.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai-ago, 2010.

RAJOBAC, R. A importância do conceito rousseauiano de infância para a filosofia da educação musical no século XXI. **Revista Música Hódie**, Goiás, v. 11, n. 1, p. 11-41, 2011. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21650/12742>>. Acesso em 20 set. 2020.

RAMOS, A. C. **O Movimento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: difusão e contribuições para o campo educacional.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, PUC Minas, Belo Horizonte, 2018.

RAMOS, A. C. Canções para crianças: sementes desde o Caribe. **RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 10, n. 1, p. 171-184. 2021.

RAWSON, B. **Children and Childhood in Roman Italy.** Reino Unido: Oxford University Press, 1ª ed. 2003.

REGO, T. C. (Org.). **Cultura e Sociologia da Infância: estudos contemporâneos.** Curitiba: Editora CRV, 2018.

RIO, J. do. **Fados, canções e danças de Portugal.** Rio de Janeiro: Garnier, 1909.

ROBERTS, L. S. Growing Up Manly: Male Samurai Childhood in Late Edo-Era Tosa. In: FRÜHSTÜCK, S.; WALTHALL, A. (Ed.). **Child's Play: Multi-Sensory Histories of Children and Childhood in Japan.** California: University of California Press, 2017.

RODRIGUES, A. A. **Rodas, brincadeiras e costumes.** Rio de Janeiro: Plurarte, 1984.

RODRIGUES, J. P. **Cantigas de Roda.** Porto Alegre: Magister, 1992.

ROCHA, I. de A. Liddy Chiaffarelli Mignone: sensibilidade e renovação no estudo de música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Rio de Janeiro: InterSaberes, 2016, p. 97-120.

RÖHRS, H. Maria Montessori: a criança e a sua educação. In RÖHRS, H et. al. **Pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª ed., 2014.

ROUSSEAU, J. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de: Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S. dos; CHIQUIERI, A. M. C. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2009. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, R. M. S.; KATER, C. O projeto “a música da gente”: entrevista com Carlos Kater. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, jan./abr. 2017.

SARAT, M. A Infância de Mozart e memórias de velhos: contribuições de Norbert Elias. **Revista InterMeio**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 92-109, jul.-dez./2008. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2492>>. Acesso em 28 fev. 2020.

SARMENTO, J. **As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade**. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal, 2004. Disponível em <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2019.

SARMENTO, J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai-ago. 2005

SARMENTO, J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, Revista O Social em Questão. **Revista da PUC-Rio de Janeiro**, XX, nº 21 p. 15-30, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SARMENTO, J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: SARMENTO, J; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, J.; PINTO, M. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 10-30.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2012.
- SCHINAIA, C. **Pedofilia Pedofilias**. A Psicanálise e o Mundo do Pedófilo. São Paulo: EDUSP, 1ª ed., 2015.
- SCHOLES, P. A. **The Concise Oxford Dictionary of Music**. London: Oxford University Press, 1968.
- SGARIONI, M. **Mozart, o gênio que compôs a primeira obra aos seis anos**. Aventuras na História, out. 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/fenomeno-mozart-musica-classica-austria-historia.phtml>>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- SILVA, A. C. da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86555/198905.pdf?sequence=1M>>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- SILVA, L. F. da. **Música tradicional da infância: características, diversidade e importância na educação musical**. Campinas, 2016. 200 f. Dissertação. (Dissertação de mestrado) – Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/320847>>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- SILVA, L. Cultura da infância, música tradicional da infância. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012b.
- SILVA, W. M. Z. Kodály – alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber, 2012a.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
- SMITH, E. **Songs for Little Children (Part 1)**. EUA: Milton Bradley Company, 1887.
- SOBREIRA, S. G. A Educação Musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. **Revista Interlúdio**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, 2017, p. 10-27. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799/1291>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul.-dez. 2014.
- SOSSA, J. Una puesta en escena pensada en los niños o la expedición al mundo infantil. In: BRUM, J. (Org.) **Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia**. 7º **Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña**, Montevideo, p. 73-91, 2005.
- STEARNS, P. N. **Childhood in world history**. 3ª ed. New York: Routledge, 2016.
- STEIN, M. R. A. Kyringúé Mboráí: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbyá-Guarani na terra indígena Tekoá Nhundy (Rio Grande Do Sul). **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7462/464>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental**. Florianópolis, 2003. 227 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, 2007.

SUBTIL, M. J. D; SEBBEN, E. E. Mídias, Tecnologias e Infância: Consumo Musical na Década de 2000. **Comunicação & Sociedade** (Online), v. 37, p. 169-192, 2015.

SUTTON-SMITH, B.; MECHLING, J.; JOHNSON, T. W. **Children's Folklore: A Source Book**. EUA: Utah State University Press, 1999.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 3, 1986, p. 305-339.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Tradução: Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TASSINARI, A. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138/144>>. Acesso em: 20 abril. 2021.

TOMAS, L. **Ouvir o logos: Música e filosofia**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

TORREMOCHA, P. C. Literatura y juego: Las canciones escenificadas infantiles. Disparidades. **Revista De Antropología**, v. 59, n. 2, p. 175–194, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.3989/rdtp.2004.v59.i2.133>>. Acesso: 10 dez. 2022.

TORREMOCHA, P. C. Presencia del Cancionero Popular Infantil en la literatura española de la Edad de Oro. **Revista De Literatura**, v. 75, n. 150, p. 395–416, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.3989/revliteratura.2013.02.015>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TRAVASSOS, E. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 191-200. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50063/54192/61862>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

VASCONCELLOS, J. L. de. Archivo de estudos philologicos e ethnologicos relativos a Portugal. **Revista Lusitana**. Imprensa Nacional, Lisboa, 1907. Disponível em: <<https://www.maresaude.org/index.php/portuguesia-periodicos-revista-lusitana-arquivo-de-estudos-filologicos-e-etnologicos-relativos-a-portugal?task=download.send&id=184&catid=92&m=0>> Acesso em: 20 mar. 2021.

VENÂNCIO, A. G. **Acalantos, embalos que encantam: as primeiras práticas de educação da criança**. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VICENTE, E. Segmentação e consumo: a produção fonográfica brasileira – 1965-1999. **Revista Artcultura**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 10, n. 16, p. 99-117, jan.-jun., 2008. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1500>>. Acesso em: 20 abril. 2021.

VICENTE, E. **Da Vitrola ao IPod: uma História da Indústria Fonográfica no Brasil**. São Paulo: Alameda Editorial, 2014.

VILLA-LOBOS. **Guia Prático – Estudo Folclórico Musical**. Rio De Janeiro: Academia de Música Brasileira, 2009.

VILLA-LOBOS; LAGO, M. A. C. do; BARBOZA, S.; BARBOSA, M. C. **Guia Prático: para a Educação Artística e Musical**. Estudo folclórico-musical., vol. 1: Separata. Rio de Janeiro: ABM, Funarte, 2009.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da Infância da América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância**. São Paulo, 2017. 324 f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.

VYGOTSKY L. S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MS: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1931)

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

WERLEY, K. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. – Santa Maria, 2015.195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015.

YOUNG, S. **Music with the Under-Fours**. Reino Unido: Routledge, 1ª ed., 2003.

YOUNG, S. **Critical New Perspectives in Early Childhood Music: Young Children Engaging and Learning Through Music**. Londres: Routledge, 2018.

YOUNG, S. Music for mothers and babies: A view from alternative theoretical perspectives. **International Journal of Music in Early Childhood**, v. 14, n. 2, p. 193-209, 2019.

YOUNG, S; ILARI, B. **Children's Home Musical Experiences Across the World**. EUA: Indiana University Press, 2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. 9º. ed. Campinas: Verus Editora, 2012. 124 p.
- ARAÚJO, J. D. de A B.; COSTA, R. R. A. da; FROTA, A. M. M. C. De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12597/childphilo.2021.56866>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BARBEITAS, F. **A música habita a linguagem**: Teoria da música e noção de musicalidade na poesia. 2007. 201f. Tese (Doutorado em Estudos Literários – Literatura Comparada) - Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Minas Gerais, 2007.
- BARBEITAS, F. Música, linguagem, conhecimento e experiência. **Terceira Margem**: Revista do Programa de Pós-Graduação em ciências da literatura, Rio de Janeiro, v. 25, ano XV, p. 267, jul.-dez. 2011.
- BARENBOIM, D; SAID, E. W. **Paralelos e Paradoxos**: reflexões sobre a música e sociedade. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 188 p.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BERENDT, J. E. **Nada Brahma**: A música e o universo da consciência. São Paulo: Editora Cultrix, 1997. 288 p.
- BLACKING, J. Problems of pitch, pattern and harmony in the ocarina music of the Venda. **African Music**, v. 2, n. 4, p. 15-23, 1959.
- BLACKING, J. The problem of musical description". In: BLACKING, J. **Music, culture & experience**. Chicago: University of Chicago Press, 1995, p. 54-72.
- BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle: The University of Washington Press, 1974. 132 p.
- BLACKING, J. Music, Culture, and Experience. **Music, Culture, and Experience**: Selected Papers of John Blacking, Chicago/Londres, 1995 The University of Chicago Press, 1997, pp. 223-242.
- BORGES, J. L. **Otras inquisiciones**. Buenos Aires: Emece. 1960. 304 p.
- CASTRO, M. A. de. "Obra de arte e imagem-questão". **Leitura**: questões. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015. 234 p.
- CERRILLO, P. C.; ORTIZ, C. S. (Org.). **Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica**: homenaje a Margit Frenk. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2013.
- CHAVARRÍA, M. G. D. La música puede sanar este mundo que se nos ha parado. **La Vanguardia**, 2020. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/musica/20200916/483510509486/dudamel-orquesta-symphony-caixa-entrevista.html>>. Acesso em fev. de 2021.
- COWEN, A; FANG, X. *et al.* What Music Makes Us Feel: At Least 13 Dimensions Organize Subjective Experiences Associated with Music across Different Cultures. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington v. 117, n. 4, p. 1924 –1934, janeiro de 2020, p.

1924-1934. Disponível em: <<https://www.pnas.org/content/117/4/1924>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o Cérebro Humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 336 p.

FERRERI, Laura; et. al. Dopamine modulates the reward experiences elicited by music. **Proceedings of the National academy of Sciences of the United states of America**. Washington, v. 116, n. 9, p. 3793–3798, Fev, 2019. Disponível em: <<https://www.pnas.org/content/pnas/116/9/3793.full.pdf>>. Acesso: 15, mar de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIOTTI, F.; JAGER-HAMAIDE, E. (Org.) **La chanson dans la littérature d'enfance et de jeunesse**. Arras: Artois Presses Université, 2021.

GONÇALVES, M. B. R. P. Memória e(m) discurso na "Palavra Cantada": sentidos sobre criança e infância. 2020. **Tese** (Doutorado em Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. In: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-29062020-115829/publico/Tese_PRANDI_GONCALVES_2020.pdf>. Acesso em: 15, nov de 2022.

GIANNATTASIO, F. **Il concetto di musica: contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica** 10 Mar. 2ª ed. Roma: Bulzoni, 1998. 318 p.

GOODMAN, N. **Maneras de hacer mundos**. Madrid: Visor, 1990.

GULLCO, J. La canción infantil en América Latina y el Caribe como 'genérico musical'. In: **La canción infantil latinoamericana y caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de la canciones para la infância**. 7º Encuentro de la Canción Infanti Latinoamericana y Caribeña. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2005, p. 13-21.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia**. São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1996. 370 p.

HERNÁNDEZ, G. **Canciones infantiles cubana**. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 1413 p.

JARDIM, A. **Música: vigência do pensamento poético**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

KHAN, H. I. **The Mysticism of Sound and Music: The Sufi Teaching of Hazrat Inayat Khan**. Shambhala Publications, Berkeley, 1996. 342 p.

LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar I**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977. 268 p.

LEME, M. N. **Que tchan é esse?: Indústria e produção musical no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Anablume, 2003.

LEVITIN, D. J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 363 p.

LUCAS, M. E. da S. *et al.* Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 3, n. 5, jan./jun., 2003. p. 4-20.

LUCCHESI, B. Filosofia dionisíaca: vir-a-ser em Nietzsche e Heráclito. **Cadernos Nietzsche**, p. 53-68, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/download/7918/5457>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MATURANA, H. **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 414 p.

MATURANA, H. R.; VARELA, Francisco. G. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138 p.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283 p.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004. 264 p.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **The Origin of Humanness in the Biology of Love**. Edited by P. Bunnell, 2012. 252 p.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Chicago: Northwestern University Press, 1964. 358 p.

MINKS, A. From Children's Song to Expressive Practices: Old and New Directions in the Ethnomusicological Study of Children. **Ethnomusicology**, v. 46, n. 3, 2002.

NETTL, B. **Music in primitive cultures**: Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956. 218 p.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PESCETTI, L. Canciones de siete léguas. In: **La canción infantil latinoamericana y caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de la canciones para la infância**. 7º Encuentro de la Canción Infanti Latinoamericana y Caribeña. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2005, p. 23-41.

PEÑA, L. M. T. Canciones e interacciones en educación inicial. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 091-113, 2017. DOI: 10.5965/2525530402022017091. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017091>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PLATÃO. **Diálogos III - Socráticos: Fedro (ou do Belo); Eutífron (ou da Religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do Dever); Fédon (ou da Alma)**. Tradução de Edson Bini. 2ª. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015. 2080 p.

RBEC – REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA CANÇÃO. Natal, v.1, n. 1, jan-jun, 2012. Disponível em: http://www.rbec.ect.ufrn.br/RBEC%2C_n.1%2C_jan-jun_2012. Acesso em: 10 dez. 2022.

ROSSEAU, J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Unicamp, 2008. 183 p.

SACKS, O. **Alucinações Musicais**: Relatos sobre a música e o cérebro. Tradução de Laura Teixeira Motta. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 396 p.

SAFRANSKI, R. **Nietzsche, biografia de uma tragédia**. Tradução de Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2005. 369 p. Nietzsche, Biographie Seines Denkens.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo SP, Círculo do Livro, 1989. 113 p.

SANTOS, A; SANTOS, A; CHIQUIERI, A. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **Anais do Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2009. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de M. F. Sá Correia. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 432 p.

SOSSA, J. La canción infantil o el lenguaje de los múltiples sentidos. In: **Música y literatura infantil colombiana**. Bogotá: Biblioteca Nacional, 2008. p. 17-26.

SOSSA, J. **Cartografías de la canción infantil**: una aproximación desde las experiencias del MOCILyC. 2017. Disponível em: <https://escuelanuevacultura.com/Media/escuelanuevacultura/dayvo/documentacion/CARTOGRAFI%CC%81AS-DE-LA-CANCION%CC%81N-INFANTIL-v.20170419-J.-Sossa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TADEU, E. **Conversación personal con Jorge Sossa en el marco del 12º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña**. Santiago de Chile, 2015.

TOMÁS, L. **Ouvir o lógos**: música e Filosofia. São Paulo: UNESP, 2002. 137 p.

TOMÁS, L. **Música e filosofia**: estética musical. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005. 96 p. Conexões Musicais.

TORRANO, J. **Hesíodo**: Teogonia a origem dos Deuses. 3ª. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. 121 p. Título Original do poema: Theogonia.

VIANNA, B.; ANDRADE, L. A. B.; VAZ, N. M. **Ensinar é impossível, e aprender, inevitável**: comentários sobre a epistemologia de Humberto Maturana. Rev. Helius Sobral v. 3n. 2 fasc. 2, p. 1183-1227, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://helius.uvanet.br/index.php/helius/article/view/158/199>. Acesso em 20 de mar. 2021.

APÊNDICE A – Para busca de livros originários da canção infantil brasileira

Busca realizada pelo doutorando Anderson Carvalho – UNIRIO/Música

1883 - Sílvio Romero (1851-1914) realizou um estudo sobre a poesia popular no Brasil, incluindo a poética das brincadeiras tradicionais, porém sem as transcrições musicais (1883);

1888 – Abílio César Borges (1824-1891). Cantos para o ensino de música – 1888. Cantos em português, francês, inglês e alemão para uso das escolas, collegios e famílias, 1888. Disponível em: <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM17-03.html>. Acesso em: 21 ago. 2022.

1889 - Frederico Santa-anna - Folklore Brésilien (Frederico Santa-anna Nery, 1889). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518685>. Acesso em: 21 ago. 2022.

1896 - Figueiredo Pimentel. Os meus brinquedos, 1896. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg311244/drg311244.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

1907 – 1909 – 1916 – 1917 – Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921) dedicou-se à coleta e estudo do folclore infantil reunindo-os nas seguintes publicações:

- PINTO, Alexina de Magalhães. Provérbios populares, máximas e observações usuais, 1917. Disponível em: http://200.144.255.206/sga/Biblioteca_Imagem_3/MA/Media/MA4133-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

- PINTO, Alexina de Magalhães. Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares. Coleção Icks, série A. RJ: Livraria Francisco Alves, 1916. Disponível em: http://200.144.255.206/sga/Biblioteca_Imagem_3/MA/Media/MA4113-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

- PINTO, Alexina de Magalhães. As nossas histórias (cantadas). Contribuição do folclore brasileiro à Biblioteca Infantil. Coleção Icks, série C. RJ: J. Ribeiro dos Santos, 1907. Disponível em: http://200.144.255.206/sga/Biblioteca_Imagem_3/MA/Media/MA4127-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

- PINTO, Alexina de Magalhães. Os nossos brinquedos. Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A Editora, 1909.

Um Exemplar na Biblioteca Amadeu Amaral. Rua do Catete, 179 e 181, Catete - Rio de Janeiro
Tel.: 21 3826-4434 - Localização na estante: 784.67(469) / P659. **Museu do Folclore.**

1908 - Guilherme Melo (1867-1932) A música no Brasil. Mencionou as cantigas de roda, cantigas de berço e histórias em seus estudos sobre a música no Brasil (1908). Disponível em: <https://archive.org/details/amusicanobrasil00mellgoog/page/n13/mode/2up>. Acesso em: 21 ago. 2022.

1909 - João do Rio. (João Paulo Emília Cristóvão dos Santos Coelho Barreto). Fados, Canções e Danças de Portugal. RJ: Garnier, 1909. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/2926?locale=en>. Acesso em: 21 ago. 2022.

1911 - Júlia de Brito Mendes. Prefácio de Brito Mendes. Canções Populares do Brazil. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, 1911. Na BAN/UFRJ. Disponível em: <https://archive.org/details/canoespopulare00brituoft/page/xvi/mode/2up>. Acesso em: 21 ago. 2022.

1911 - Alberto Figueiredo Pimental. Os meus brinquedos. RJ: Livro do Povo, 1911.

1919 - RIBEIRO, J. O Folclore. Porto: Litter, 1919.

1924 - Ciranda, cirandinha. JULIÃO, J. B. & GOMES, J. Ciranda, Cirandinha. São Paulo: Melhoramentos, 1924.

1924 - Cancioneiro escolar - Branca Carvalho de Vasconcelos e Arduíno Bolívar, 1924.

1924 - Cantigas da minha Terra para Coro Escolar a 2 e 3 vozes. GOMES, Jr., João. Cantigas da minha Terra para Coro Escolar a 2 e 3 vozes. Primeira série. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1924.

1929 - A influência portuguesa nas rodas infantis do Brasil - Mário de Andrade. (1893-1945) escreveu um artigo sobre a influência portuguesa nas rodas infantis do Brasil (1929)

1930 - Cantigas de quando eu era pequenina. BARRETO, Ceição de Barros. Cantigas de quando eu era pequenina. 1ª série. RJ: Pimenta de Mello & C., 1930.

1930 - SEMA e Heitor Villa-Lobos - Guia prático

1931 – Chants populaires bresiliens – Elsie Houston-Péret

1931 - Primeiros passos no ensino natural de música - LOZANO, Fabiano. Alegria nas escolas. Primeiros passos no ensino natural de música. 2ed. [1ed.: 192?] São Paulo: Livraria Liberdade, 1931.

1931 - Minhas Cantigas - LOZANO, Fabiano. Minhas Cantigas. SP: Ricordi, 1933.

1936 - Cantigas de Minha Terra. JULIÃO, João Baptista. Cantigas de Minha Terra. 1º livro. SP: Edição A Melodia, 1936.

1938 - Frei Pedro Sinzig (1876-1952) coletou inúmeras canções tradicionais brasileiras de diversas manifestações, incluindo canções da infância (1938);

1941 – Heitor Villa-Lobos. Guia prático: estudo folclórico musical. Irmãos Vitale, 1941.

1942 - Cantos da nossa terra SCHULTZ, Walter; MORITZ, Maria. Cantos da nossa terra. [Porto Alegre]: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1942[?].

1943 – Sorrisos da Infância: cânones e brinquedos educativos. LOZANO, Fabiano. Sorrisos da Infância: cânones e brinquedos educativos. São Paulo: Ricordi Musical, 1943.

1949 - Angélica de Rezende. (1893-1973) registrou cantigas da infância, cantilenas, cirandas, danças, modinhas, lundus, bandas de música e festas da tradição brasileira (1949);

1949 - Ensaios folclóricos e tradições brasileiras. REZENDE, Angélica. Nossos avós contavam [...] e cantavam. Ensaios folclóricos e tradições brasileiras. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949. [2ª edição: Belo Horizonte: Carneiro & Cia, 1957.

1942/1943 (vários) - Cecília Meireles (1901-1964) entre 1942 e 1943 publicou no jornal *A Manhã*, uma coluna sobre os temas infância e folclore;

1947 - Rossini Tavares de Lima (1915-1987) registrou um repertório do cancioneiro infantil e tratou da reminiscência portuguesa e francesa no mesmo (1947);

195? - Melodias do nosso folclore REZENDE, Angélica de. Cantigas e canções de nossa terra. Melodias do nosso folclore, para piano e canto em solo ou conjunto coral até 4 vozes, mistas ou iguais. Op. 86. [195-].

1950 - Nossas Cantigas. Canções, Cantigas de Roda, Cocos, Modinhas, Cheganças, Pastoris Mais Populares do Nordeste LAVENÈRE. Luís. Nossas Cantigas. Canções, Cantigas de Roda, Cocos, Modinhas, Cheganças, Pastoris Mais Populares do Nordeste. Maceió: datilografado e impresso pelo autor, 1950.

1950 – 1970 - Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1909-1983) escreveu sobre as peculiaridades rítmicas e melódicas do cancioneiro infantil brasileiro (1950) e sobre a definição e características do cancioneiro folclórico infantil (1970);

1954 – 1976 - Luis da Câmara Cascudo (1898-1986) além de artigos e verbetes publicados no *Dicionário do Folclore Brasileiro (1954)*, no livro *Histórias dos nossos gestos(1976)* descreveu os diversos tipos de brincadeiras encontradas no Brasil e as relacionou com variantes registradas em outros lugares do mundo;

1955 – INEP/BRASIL – Música para a escola elementar. Coleção guias de ensino e livros de textos. SEMA - Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. In: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=24607&co_midia=2

1957 – 1964 Alceu Maynard Araújo (1913-1974) registrou cem melodias tradicionais brasileiras, entre elas diversas pertencentes ao cancioneiro infantil (1957), além de descrever diversas brincadeiras na publicação *Folclore Nacional (1964)*;

REZENDE, Angélica de. Coretos de nossa terra. Para piano e canto em solo ou conjunto coral até quatro vozes, com acompanhamento ou a capella, op. 85. [195-]

1957 - Nossos avós contavam [...] e cantavam - REZENDE, Angélica. Nossos avós contavam [...] e cantavam. Ensaios folclóricos e tradições brasileiras. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949. [2a edição: Belo Horizonte: Carneiro & Cia, 1957].

1958 - Coleção Nossos avós cantavam - REZENDE, Angélica de. Modinhas de nossa terra. Para canto, piano ou coral. Belo Horizonte: Carneiro e Cia. Editores, 1958. Coleção Nossos avós cantavam. Livro n. 1, op. 88.

1947 - Florestan Fernandes (1920-1995) realizou um estudo sociológico dos grupos infantis do bairro do Bom Retiro-SP (1947).

1948 - Guilherme Santos Neves. COSTA, João Ribas da (notação musical). Cantigas de roda. Vitória: Vida Capichaba, 1948 e 1950. (v. 1 e 2).

1948 e 1965 - Veríssimo de Melo (1921-1996) realizou uma classificação e estudo aprofundado da cultura infantil brasileira a partir de exemplos musicais, descrição de como se brinca e comparação do repertório com variantes registradas por outros pesquisadores, com publicações realizadas entre 1948 e 1965.

1960 - Brincando de Roda - Íris Costa Novaes (19??-) realizou o registro e classificação de brincadeiras cantadas de vários estados brasileiros e tratou de seu valor na educação (1960).

CD's - Lydia Hortélio (1932-) desenvolve desde 1968 uma ampla pesquisa da cultura infantil, música tradicional da infância no Brasil, cultura infantil através dos tempos, em paralelo com o Brasil contemporâneo e música das populações rurais no sertão da Bahia, com diversas publicações realizadas entre 1987 e 2016.

1. **Abre a Roda, Tindolelé** - CD – Lydia Hortélio *Spotfy*
1. **Ô Bela Alice** - CD – Lydia Hortélio
1. **Céu, Terra, 51. Cada vez sai um...** Cd – Lydia Hortélio

1967 - ARICÓ JR, Vicente. Cantares de Minha Terra. SP: Ricordi, 1967.

1967 - Laura Della Monica (19??) apresentou a descrição e transcrição musical de diversas brincadeiras de roda e variantes das mesmas registradas por outros pesquisadores (1967);

1978 - Ester Pedreira (1885-198?), realizou o registro de canções de informantes nascidos entre 1813 e 1950, catalogadas por ela na Bahia, entre contos e canções de ninar, brinquedos e cantigas de roda, sambas, lundus, toadas e quadras (1978);

1981 - MELLO, Veríssimo. de. Folclore Infantil. Rio de Janeiro: Cátedra, 1981.

1983 - GARCIA, Rose Marie, L. Brincadeiras cantadas. P.A. Kuarup, 1983.

1989 - García, Rose Marie Reis; Lilian Argentina B. Marques Jogos e passeios infantis. 2ª ed. P.A. Kuarup,

1987 - Parlenda, Riqueza Folclórica - Jacqueline Heylen (19??) realizou um detalhadíssimo estudo sobre parlendas (1987).

2010 - Ermelinda A. Paz (1949-), organizou uma coletânea de 500 canções da tradição brasileira para aplicação no ensino da música, na qual constam exemplos da música da infância (2010).

2019 – Vovó Linda – Ermelinda – 3 cd's - Cantando e brincando com a Vovó Linda 1, 2 e 3.

2011 - A floresta canta! - Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil - Magda Pucci, Berenice de Almeida, e outros. | 30 dez 2011

1941 - Cantigas de róda - Almeida, Laurindo de Laurindo Mesquita Colaciccio Faria Waldrico Edú da Gaita, 1916-1982. Analógico; 78; mono; 10 cm. – BNE

Cantigas de róda. Santos, Alcino e outros. Discografia brasileira 78 rpm 1902 - 1964. Rio de Janeiro, 1982. 5v Projeto Passado Musical Analógico; 78; mono 10.

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas**Índice para entrevistas**

Angelita Broock.....	244
Betriz Ilari.....	257
Bia Bedran.....	272
Dulcimarta Lino.....	287
Enny Parejo.....	309
Eugênio Tadeu.....	322
Hélio Ziskind.....	340
Jairzinho.....	352
Joaquim de Paula.....	368
Lucilene Silva.....	387
Luiz Carlos.....	395
Michael Sullivan.....	403
Sandra Peres.....	417
Tim Rescala.....	428
Toquinho.....	442

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Angelita Broock**

Data de realização da transcrição: 27 de junho de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Qual é o seu nome? Qual foi a atividade de música que você exerceu durante os anos da sua profissão como musicista? E há quanto tempo você trabalha com música infantil?

ANGELITA BROOCK: Eu sou a Angelita e a minha história começou lá na infância. Além da música em casa, eu tive a prática de cantar em coral infantil, quando eu era pequena, lá em Curitiba. E foi uma prática muito significativa na minha vida, tanto que eu escolhi essa profissão e acho que muito se deve a essa experiência positiva que eu tive com a música quando era criança. Quando chegou a hora de escolher um curso para fazer na faculdade, eu tinha uma inclinação tanto para música quanto para o teatro. Eu também fazia teatro e tentei os dois cursos, eu tentei música numa universidade e, na outra, teatro. Passei na de música, mas não passei na de teatro (*risos*). A vida escolheu que eu fizesse a música. O teatro aconteceu também, pois fiz parte da Companhia de Teatro da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A gente entra na licenciatura sem nem saber o que quer e o que vai fazer da vida. É um momento de muitas descobertas. Tive a oportunidade de participar do encontro da ABEM, em 2002, em Natal. No evento, eu conheci a Esther Beyer e o projeto de musicalização para bebês. Aquilo me encantou de uma forma tão absurda que eu falei “é isso que eu quero para a minha vida”. Também tive a sorte de ter a professora Beatriz Ilari no curso de licenciatura, ela entrou no ano seguinte ao ano que tive essa experiência. Ela foi a minha salvação. Eu falei: “Ilari, a pessoa especialista em bebês, estou feita na vida” A Beatriz criou um projeto de musicalização infantil na UFPR, um projeto de extensão universitária, tive a oportunidade de dar a minha primeira aula para bebê em 2003. Depois me mudei para Salvador em 2006, porque eu queria fazer o mestrado lá e eu queria continuar na pesquisa com crianças. Eu gostava muito da parte de desenvolvimento infantil e a minha proposta de mestrado era sobre isso, mas em Salvador não tinha um projeto de musicalização infantil. Quer dizer, tinha, só que era a partir de 4 anos e o meu interesse era nos pequenos, nos bebês. Então, eu propus um curso de extensão universitária antes mesmo de

entrar no mestrado. A partir disso, a professora Leila Dias acolheu o projeto. Como professora, me ajudou muito a e implantamos o curso. Como não existia, naquele momento, cursos de musicalização infantil (é musicalização para bebês, na verdade) em Salvador, foi uma ação pioneira, assim teve uma procura muito grande pelo curso. As minhas buscas continuaram, tanto na prática de aula como depois que, além das aulas que eu dava, comecei a ter que coordenar uma equipe, porque eram muitas turmas e eu não dava conta de fazer tudo. O papel da extensão era formar professores e eu estava já na pós-graduação e acolhia os alunos da licenciatura que queriam dar aula de musicalização infantil. Comecei, então, o processo de formar professores para musicalização infantil quando eu estava na pós-graduação. Associada a isso, vem a necessidade da performance para a criança. Na época, eu criei um projeto que chamava Projeto Concertando, voltado para as crianças da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do projeto de extensão, terem a oportunidade de assistirem coisas num espaço em que elas pudessem brincar quando quisessem, em que as mães pudessem se retirar para trocar a criança quando ela precisasse.

AC: Isso ocorre em que ano?

AB: O meu mestrado começou em 2007 e o Projeto Concertando iniciou em 2009. Eu convidava pessoas, era algo super voluntário. A gente fazia na Reitoria da UFBA e eu convidava grupos, orquestra de violão na escola de música. Eram músicas que não eram feitas especificamente pensando nas crianças, as crianças poderiam vivenciar o repertório do mundo. Fazíamos também algumas apresentações para as crianças, trazíamos nós, equipe de professores, coisas que a gente fazia nas aulas. Em 2010, surgiu o grupo Canela Fina. A estreia do Canela Fina foi um concertando especial de Dia das Crianças, 12 de outubro, na Escola de Teatro da UFBA. Teve uma aceitação maravilhosa. Foi no feriado, mas a gente teve lotação completa do teatro. Ali surgiu o grupo Canela Fina e foi um espetáculo super direcionado para as crianças. Estreamos em outubro, mas a gente já vinha trabalhando desde antes criando arranjos, utilizando composições próprias do grupo. Camile, minha grande amiga, começamos esse projeto juntas. A Camile tem muitas composições, tinha música minha, música de todo mundo do grupo, e a gente criava arranjos numa formação de banda. Tinha bateria, baixo, guitarra, violão, percussão, bonecos, adereços. Criamos o primeiro espetáculo e ficamos um tempo sem apresentar, porque tinha sido uma coisa ali, casual, e depois a gente retomou com força total o Canela Fina. Ele começou na UFBA, então a gente ensaiava na universidade, usávamos as instalações também, usava o som da UFBA, chegava para ensaiar, era aquela coisa de montar todo o som, depois desmontar todo o som, e o cabo que não dá certo, aquela coisa toda da universidade.

AC: Esse espetáculo com música compunha uma atividade cênica para criança por conta da sua característica com o teatro?

AB: Sim, na verdade, desde o primeiro show do Canela Fina, a gente trouxe uma característica de contar histórias, então a gente tinha um repertório. Para esse primeiro show, teve até um vídeo com bonecos. Então os bonecos traziam elementos que apareceriam na história do show. A gente sempre teve a característica de criar, pensar no repertório e, a partir disso, criar uma história. Então a gente contava histórias. Eram histórias mil. Cada show, uma história, porque quando muda uma música, muda a história. Sempre fizemos contação de histórias e, de repente, aparece um fantoche que faz parte da história, a gente conversa com os fantoches e com outros elementos visuais também, mas sempre com essa preocupação do arranjo, principalmente de trazer elementos que a gente fazia na sala de aula de uma forma diferente no palco. Na sala de aula era a gente com violão ou a cantando à capela, usando itens da aula. No espetáculo é a mesma música que a criança usa na sala de aula, só que com um arranjo mais elaborado, com ritmos variados, enfim, um arranjo pensado mesmo para apresentação, para o show. Acreditamos que enriquece essa percepção das crianças. A gente foi vendo, ao longo do caminho, que era uma forma dos pais curtirem o show também, pela variedade de timbres, principalmente, os ritmos mesmo, que a gente sempre usou, normalmente, ritmos brasileiros, então é sempre uma mistura, assim, de um baião com samba de roda e aí depois um rock. Os ritmos sempre foram muito variados nesse projeto com o Canela Fina.

AC: Então o seu encontro com a música infantil ocorre nesse percurso da sua formação acadêmica? Posso definir dessa forma?

AB: Com certeza ela é resultado desse processo acadêmico e da necessidade de ter elementos para as crianças assistirem, porque eu acredito que a gente forma público também. Eu acredito que para as crianças também é muito importante ver o professor que está dando aula, vê-lo como um artista também, sabe, não só como um educador. O Canela Fina, depois, ganhou um espaço em Salvador, no cenário cultural da música de Salvador, então a gente saiu, se desvinculou da universidade e ganhou um outro espaço. Em seguida, o Canela Fina virou uma escola de música, a Canela Fina Musicalização Infantil. Havia duas vertentes: o Canela Fina Escola de Música e o Canela Fina banda e ambos sempre caminharam juntos. Em 2018, eu fui chamada no concurso aqui na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. Tive que abandonar a banda e a escola, mas também era um outro propósito na minha vida. Eu fiz pós-graduação, mestrado e doutorado pensando em entrar na academia, então quando eu passei num concurso, assumi que eu queria mesmo era dar aula na universidade. O Canela Fina continuou lá, a Camile continuou tocando o projeto, tanto da escola quanto da

banda, e o Canela Fina continua. Só que, chegando em Belo Horizonte, eu fiquei carente, porque eu gosto de estar no palco. A falta de estar no palco era avassaladora. Um tempo depois, eu criei um grupo com alguns alunos meus da licenciatura, pois percebi que tinham uma desenvoltura e um interesse muito especial com a música para crianças e formei o grupo Bambulha. O grupo tem um ano já e segue a característica, dos arranjos elaborados e é um grupo autoral também. O Bambulha é um incentivo desses meus alunos da licenciatura a comporem para crianças também e de uma forma muito crítica também, sabe? A gente conversa muito sobre o que as crianças precisam ouvir e então a gente entra na questão dessa diversidade, tanto de timbres quanto de espetáculo mesmo, da criação de arranjos, enfim. É um processo semanal, nos encontramos semanalmente para trabalhar. Já nos apresentamos várias vezes aqui em Belo Horizonte e teve uma aceitação muito boa do público. É um grupo que está tomando forma, agora que está tendo uma identidade visual, está crescendo. Com isso, o palco voltou para minha vida. Eu fiquei, acredito, uns seis meses sem palco (*risos*).

AC: Tem um bailinho do Canela Fina no YouTube com você cantando, certo?

AB: Ah, tem mesmo.

AC: Eu já tinha visto esse bailinho, eu vi aqui agora, enquanto eu falo com você. Muito, muito bacana, Angelita.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa, Angelita, o mercado de música infantil? Eu uso a expressão *música infantil* como ela é utilizada no modo popular. Quando você entra no Spotify e coloca “música infantil”, existem aquelas músicas que são variadas. Inclusive, há um CD do Natiruts, como eu achei outro dia no Spotify, *Natiruts para crianças*. Como você se insere nesse mercado de música infantil?

AB: Olha, a gente tem até discutido um pouco sobre essa questão. Aqui, como eu tinha comentado com você, iniciamos uma disciplina, a *Música infantil e produção cultural* e a nossa ideia é justamente trazer esses temas para discussão. Só que fomos interrompidos pela pandemia. Eu vejo que existem muitas coisas comerciais que são apelativas e tem muitas coisas que são muito boas. Acredito que temos as duas coisas. Eu me assusto um pouco, na verdade, porque quando a gente vê o senso comum, as pessoas têm essas músicas mais midiáticas e que tem mais visualizações, a Galinha Pintadinha e outras músicas que chegam mais para as pessoas, mas que nem sempre...

AC: Eu gostaria de fazer uma observação sobre o que você falou, trazer uma fala do Hélio Zinskind. Ele falou assim: “Anderson, hoje está muito difícil brigar no YouTube”. E eu

estou falando de uma pessoa que já está no mercado. Eu era menino, ele já estava no Castelo Rá-Tim-Bum. Eu era menino e ele estava produzindo o Castelo Rá-Tim-Bum e ele falou assim para mim: “Anderson, a briga do YouTube para o pequeno músico está difícil”. Só estou fazendo essa observação para te jogar mais lenha na fogueira.

AB: É difícil porque existe um apelo muito grande dessas músicas que são mais produzidas. Eu vejo um apelo muito grande, deixam as crianças hipnotizadas. Eu vejo que há uma pobreza de timbres, um arranjo sempre muito parecido, fica empobrecido. Ontem eu tive uma *live* com o Ricardo Freire e ele falou sobre isso, baseado em Gordon, que devemos trazer uma diversidade muito grande para as crianças. Essa diversidade é em todos os sentidos, é uma diversidade de escalas e modos diferentes. Não é apenas escala maior que a gente precisa, ou só escala maior e uma escala menor. Vamos usar modos diferentes, vamos trazer essa diversidade, esse cardápio musical com uma variedade, um cardápio nutritivo. Eu vejo que às vezes essa música mais midiática, conhecida pela maioria, do meu vizinho que não estuda, que não tem uma formação musical, consome aquilo que está mais visível nessas redes. Há um empobrecimento nesse sentido, na capacidade das crianças, porque as crianças são ouvintes extremamente competentes, elas têm noção estética, têm tudo isso. As pesquisas de desenvolvimento apontam muito para esse lado. Existem pesquisas comprovando essas coisas e, quando a gente oferece pouco, estamos menosprezando essa capacidade das crianças. As crianças se divertem com isso também, elas têm o seu valor, têm o seu papel, mas limitar a criança só a isso, eu acho que é pobre. Eu fico feliz quando vejo um trabalho do próprio Hélio, que fez parte da minha infância também. O Palavra Cantada, que tem um trabalho que também fez parte da minha formação. Quando eu comecei a dar aula, era Palavra Cantada que eu escolhia para usar, quando eu trazia as músicas que são feitas para crianças. Eu acho que eu me inspiro mais nesses trabalhos que eu admiro, que tem essa riqueza. Eu acredito muito nessa competência das crianças.

AC: E você acha, então, que o mercado musical não está rico o suficiente?

AB: Eu acho que ele tem as duas coisas, entendeu? Só que o que chega mais é a parte que às vezes não é tão rica (*risos*).

AC: A segunda questão é como você se insere nesse mercado.

AB: Então, como o Hélio falou, é difícil de a gente competir com essas grandes produções. Porque o músico pequeno (se ele falou que ele é um músico pequeno, eu sou, nossa, uma formiguinha), faz tudo, é a gente que se produz, somos *roadie*, a gente é técnico de som, fazemos tudo na raça. A roupa, a maquiagem, tudo. Você nem sabe fazer maquiagem, faz tudo errado, mas vai, entendeu, se joga e faz. E eu vejo isso com o Move-me, esse movimento que

está surgindo aqui em Belo Horizonte, são pessoas que estão no cenário aqui de Belo Horizonte e que passam pelas mesmas situações dessa dificuldade. Vemos que tem coisas que são realmente muito boas, mas que estão escondidas porque não tem essa projeção. Existe essa dificuldade, da gente querer dar o nosso melhor, mas não ter, porque a gente não sabe fazer tudo, não tem uma pessoa que invista nessa projeção. A gente vai fazendo conforme vai imaginando, mas não temos estratégias de divulgação, sabe? Essas coisas vamos tateando e eu acho que muita coisa boa não alcança o grande público, justamente por falta dessa projeção mesmo e dessa sabedoria publicitária, vamos dizer assim.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? Infância no sentido *latu*? Eu chamo de infância, na pesquisa, crianças de 0 a 12 anos, nesse sentido *latu* de infância, que eu não estou falando nem do bebê para o menino de 11 anos, estou falando infância enquanto um contexto social atual, como o Ariès trouxe, como a Sociologia da Infância traz. Como seu trabalho de música interage com a infância?

AB: O meu *start* inicial é a educação musical. A gente tenta trazer, nos shows e nessas produções, coisas que as crianças vivenciam em sala de aula de uma forma diferente, que elas possam ver aquela brincadeira que elas fazem de uma forma, às vezes, mais simplificada num show. Só que não são só os nossos alunos que vão para o show. Ele atinge outras pessoas também, pessoas que inclusive não fazem aula de música. Então eu acho que existe essa preocupação de trazer elementos da educação musical nesses shows. Enfim, brincadeiras musicais mesmo, que a gente possa provocar no público uma interação musical e que, de uma forma inconsciente, até trabalhe conceitos musicais, a sensibilidade deles à música, mas não explicitamente. Isso numa forma lúdica, de brincadeira. Então, não sei se eu respondo a sua pergunta falando isso.

AC: Eu perguntei como o seu trabalho de música interage com a infância. Eu entendo, então, que você quis dizer que tenta alcançar a criança interagindo com o lúdico, é disso que estamos falando?

AB: Exatamente. E tem uma coisa que é a escuta da criança também. A gente traz essa coisa da educação musical.

AC: Escuta da criança de que forma, Angelita?

AB: Eu estou falando da gente perceber o que a criança está respondendo àquilo que propomos. Eu acho que é um diálogo entre o professor e artista com a criança. Na sala de aula, às vezes, é um pouco mais simples da gente escutar a criança, não é? Porque são menos crianças,

a gente consegue deixar o silêncio acontecer, para ela poder se expressar musicalmente e estabelecer um diálogo musical. No show isso também acontece. Por exemplo, tem uma música do Bambulha, por exemplo, que se a gente for pensar em conceitos musicais, ela canta a escala, só que são animais da floresta que gostam de cantar e que cantam a escala. Entretanto, a segunda parte da música é de improvisação, então cada criança tem que pegar um timbre de algum animal que queira e improvisar com a gente. Na banda somos em seis, três meninos e três meninas. Nesse momento, improvisamos com as crianças, então a gente se infiltra no meio delas. Esse é um momento que, querendo ou não, a gente consegue ter essa escuta no meio da música, porque a criança interage e a gente responde, propõe, provoca e a criança responde. Então, eu acho que ter esse contato próximo com as crianças é muito necessário para estabelecer esse diálogo. É uma troca, um diálogo.

[Pergunta 4]

AC: O que é para você música infantil?

AB: (*risos*) É difícil essa pergunta. Eu vejo que, no senso comum, as pessoas confundem infantil com infantilizado. Às vezes as pessoas vão se direcionar às crianças de uma forma infantilizada, às vezes até falando errado, como se criança falasse errado, entende? Isso é muito sério. Eu acho que música infantil é uma música que não menospreze a capacidade das crianças. Porque às vezes a gente escuta, no senso comum, as pessoas que não têm uma sensibilidade infantil mesmo, um conhecimento do que é infância, do que é criança, são pessoas que não se preocupam - e tem muita gente, porque há pessoas que estão preocupadas com o mercado, tem gente que nem trabalha com música e tem uma visão de que qualquer coisa serve para criança. E esse é o meu medo, é o meu receio desse senso comum, que não é qualquer coisa que serve para criança. A infância é um dos períodos de desenvolvimento mais importante do ser humano e a gente forma essas personalidades, esses gostos. É muito importante que a criança tenha contato com o que há de melhor. E o que é melhor? É a diversidade, é ela poder ouvir todos os tipos de música, ser exposta a todo tipo de música, ser exposta a vários tipos de ritmo. Quando eu falo “vários tipos de música”, estou falando músicas de outras culturas também.

AC: Então a música infantil é a variedade, a diversidade?

AB: Eu acredito que teria que ser a diversidade (*risos*). Nem sempre é.

[Pergunta 5]

O que não é música infantil?

AB: Eu acredito que tem que ter diversidade, a criança tem que estar exposta a maior possibilidade de tipos de música. Eu acho que, às vezes, fica até errado a gente querer dizer o que é, querer categorizar a música infantil, uma vez que as crianças não precisam ter uma música específica para elas, sendo que existe a música no mundo, gente. Elas devem ouvir as coisas que existem no mundo, eu não vou privar uma criança. Eu tenho uma criança, então eu só vou pôr música infantil para ela? Não, eu vou pôr uma música popular brasileira, eu vou colocar uma música erudita, eu acho que é importante para ela. Eu vou pôr uma música chinesa, olha que bacana.

AC: Então, do seu ponto de vista, não existe uma “não-música infantil”? Não existe algo que não deva chegar a criança musicalmente?

AB. Eu acho que existem coisas que não devem chegar à criança sim, principalmente músicas que estimulam a sexualidade. Eu acho que não são músicas que deviam chegar para as crianças. Músicas que insinuam coisas ou incentivam as crianças a serem miniadultos na forma de dançar, de interagir com a música, isso eu acho que não tem que chegar para criança, não. Eu acho que não é necessário com tanta coisa que existe. Acredito que ela vai ter o momento dela, quando tiver mais inteirada do assunto, para poder curtir aquilo ou não. Às vezes, a gente vê muito isso, trazer o momento na aula assim: “quem quer cantar uma música?” Então a criança rebola até o chão e canta uma música. Eu acho que não deveria chegar, mas eu também entendo o valor daquilo para a criança, entendeu? Porque é a música que ela escuta em casa.

AC: Mas você chamaria isso de uma “não-música infantil”?

AB: Eu chamaria, mas eu acredito que, naquele momento, a criança não vê ali a sensualidade, não percebe isso ainda. Isso é algo que vem de fora, não é algo que vem dela, de dentro dela. E mesmo que ela traga esse tipo de música na aula, por exemplo, aquilo tem um valor afetivo para ela, porque quem cantou aquela música, quem vivenciou aquela música com ela foi alguém da família, entendeu? Então ela não vê aquilo como ruim. Se a criança me traz isso, eu não vou recriminá-la jamais, porque aquilo faz parte do contexto dela. Entretanto, é um tipo de música que, se eu pudesse filtrar, eu filtraria. Eu não recrimino que as crianças escutem com os pais, acredito que tem o valor afetivo envolvido, mesmo porque as crianças, às vezes, não prestam atenção na letra.

AC: Você está falando de um valor cultural que a música tem naquele grupo social, certo?

AB: Exatamente. A gente vivencia essa coisa da educação musical, porque eu acho que a gente também tem que ouvir de tudo e tem que proporcionar de tudo e isso inclui músicas que, normalmente, trazem essas coisas sensuais nas letras ou coisas que diminuem a mulher,

ou que têm machismo, essas são outras questões, mas o ritmo é realmente muito interessante. Então eu vou dar um exemplo, só para encerrar: uma vez estava fazendo um projeto de trabalhar músicas do Brasil e nos deparamos com o funk. Não somos conhecedores de funk, entendeu? O funk do Rio, por exemplo, não conhecemos esse repertório, mas são coisas que a gente não colocaria na aula para as crianças, entendeu? Contudo, existe uma coisa que a gente fez, que foi pegar esse ritmo e criar, com as crianças, em cima do ritmo. Não deixamos esse ritmo de lado porque a gente não encontrou uma música que pudesse satisfazer a gente naquele momento, mas não é porque não exista, é porque não chegou até nós, porque a gente, na nossa pesquisa, não encontrou, mas eu tenho certeza que, se a gente pesquisasse mais, talvez encontrássemos coisas muito legais. Uma forma que a gente encontrou de lidar com isso foi trabalhar o ritmo de outra forma: improvisando, cantando, tocando, mas não o deixar de fora, justamente por causa dessa diversidade que eu acredito que as crianças precisam.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pode te ensinar sobre a música infantil?

AB: Olha, é difícil essa pergunta, porque quando a gente começa nesse meio de trabalhar com música para criança, a gente não tem uma visão até do que é infância, do que a criança precisa ou do que a criança quer. Eu acho que uma das aprendizagens é a gente perceber o que as crianças gostam. Por exemplo, você citou o rock. Esse estilo musical é uma coisa que as crianças amam. A gente vai percebendo as preferências musicais das crianças. O que eu aprendi sobre a música infantil é como interagir melhor com essa música. Se eu chego e canto uma música, por exemplo com a banda, é uma coisa. Agora, se eu chego e conto uma história e crio uma expectativa e envolvo as crianças e canto a música, a música vai ter outro resultado, entendeu? E eu acho que fui aprendendo também a fazer essa preparação, por exemplo, para poder atingir melhor as crianças. Porque eu acho que essa é uma das maiores preocupações que a gente pode ter, como barzinho e violão: você chega (*risos*), toca a musiquinha ali. Você pode cantar mil músicas infantis, mas se você não tiver uma interação e uma preocupação, não vai atingir as crianças com aquilo ali.

[Pergunta 7]

AC: Bom, a pergunta de número seis é a seguinte: existe alguma diferença entre a música da criança, feita pela criança, a música para criança e a música com a criança? Essas distinções fazem sentido para você?

AB: Se existe distinção, eu acho que, de uma forma geral, existe sim. Eu tenho um filho de seis anos, mas ele é uma criança que, desde muito pequenininho, ele cria as suas próprias músicas, talvez para uma vivência. Não sei se é resultado disso, mas ele, enfim, vivencia a musicalização desde a barriga e sempre esteve nos bastidores de shows. Então ele é uma criança extremamente sensível à música e ele gosta de cantar a música dele. Se for pensar a música *para* a criança, eu acho que a gente, às vezes, cai naquele pecado de tentar se colocar no lugar da criança e, às vezes, eu acho que a gente não consegue exatamente. A gente supõe que as crianças gostam de temas como animais e coisas lúdicas e vemos isso acontecer e, realmente, elas interagem com aquilo, mas eu não sei se é o que mais elas gostam. Eu acho que, às vezes, pode ser uma suposição, a gente pode até estar indo pelo caminho errado, sabe, mas eu não sei. Agora, a música com a criança, eu acho o processo mais rico de todos (*risos*), que é a questão que eu falei da troca. Eu acho que a música com a criança estabelece um diálogo e é essa música que conseguimos chegar à criança. Eu acho que a música da criança é um universo, a música para a criança é um outro universo e a música com a criança é a união desses dois universos. Eu não sei, eu acho que tem músicas e situações que a gente realmente consegue se colocar no lugar da criança, mas nem sempre a gente acerta não. Vamos até no senso comum do que é a coisa, do que é ter um tema para criança. Às vezes a gente pode estar ignorando coisas que são importantes, já que as crianças são ouvintes extremamente competentes.

[Pergunta 8]

AC: O que esses anos de trabalho com a música infantil lhe ensinaram sobre a infância?

AB: Olha, eu vou trazer um elemento a mais nessa resposta em relação à sua pergunta, porque eu tenho uma relação com a criança de quando eu comecei a dar aula, com a criança e com a infância, quando eu comecei a dar aula e sempre gostei desse universo infantil e já fazia shows para as crianças, e essa minha relação com a infância mudou quando meu filho nasceu. Eu percebi outras coisas da infância que eu não percebia só como educadora ou como musicista. Eu acho que, principalmente em relação às pequenas coisas e, principalmente, ao ouvir, ao perceber o que a criança está fazendo. Talvez fossem coisas simultâneas, coisas que talvez até tivesse visto sem ter filho, mas acho que facilitou. Eu vejo isso até no processo de musicalização, quando eu dava aula antes de ter filho. Eu tinha uma visão do que que as crianças tinham que fazer na aula ou do que eu esperava de resposta das crianças. Quando eu tive filho e estava do outro lado, percebia que não era aquilo que pensava antes. Eu mudei a minha forma de dar aula quando eu virei mãe, porque eu comecei a ver que as crianças, elas precisam estar livres na aula, elas interagem da forma delas, não existe uma regra para uma aula de música.

Não que antes eu fosse rígida também com isso, nunca fui rígida, de “ai, agora é hora de ficar sentado, fique sentado”, nada disso, mas a gente propõe coisas e na nossa cabeça de educadora e de musicista, a gente espera uma resposta e eu comecei a perceber que as crianças são muito ricas na forma de interagir com as coisas e que a gente precisa estar aberto para esperar essa interação dela com a música, com os objetos. Eu acho que essa visão da infância me mostrou como, ao longo desse percurso, olhar melhor para criança, como ser ativo e protagonista. Eu acho que foi uma visão que foi se transformando ao longo da minha formação.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, Angelita, criança faz música, ou ela somente experimenta uma forma primária desse conhecimento, ou uma forma inaugural, inicial? Criança faz música?

AB: Demais, o tempo inteiro, o que criança mais faz é música. Agora, eu acho que ela parte dessas experimentações que você citou, mas elas estruturam músicas também. Isso se torna muito visível nas relações do Cauã, meu filho, com o som que, às vezes, parece que ele está aleatoriamente cantando e criando e fazendo sua própria música, porém, um minuto depois, ou dez minutos depois ou no dia seguinte, ele está repetindo a mesma ideia musical.

AC: A sua ideia sobre criança fazer música já existia antes do Cauã ou ele também mudou isso?

AB: Eu acho que ele potencializou isso, porque virou o meu modo fácil de observação. Antes eu dependia muito mais de relatos dos pais. O que eu vejo nessa experiência é que a criança se sente mais à vontade para criar as suas músicas e interagir quando ela está num ambiente que é familiar para ela. Às vezes acontecem momentos na aula (claro, sempre acontece, a gente provoca e acontecem coisas), mas o fazer musical e o criar musical que vem especificamente dela vêm nos momentos que ela está em casa, brincando com os brinquedos, ou que ela está interagindo com alguma coisa que aconteceu durante o dia, ou na hora de tomar banho. Na aula de música é todo um contexto, a criança foi até ali, há outras crianças, o professor, ela está sendo observada. Então a resposta dela muda quando está no ambiente que é dela e no momento próprio, então eu acho que mudou nesse sentido, de eu poder observar um pouquinho mais esse momento. E tem uma outra coisa também: às vezes, a criança não quer ser observada na música dela, ela quer criar e quer viver aquele mundo. Se o adulto se aproxima com o celular para filmar, é muito comum que a criança pare. Ela não quer, quer aquela privacidade dela naquela criação. Nem sempre, às vezes, ela quer mostrar também, mas tem que ser respeitada se quer fazer isso ou não. Se inventou uma música, o tio se aproxima e diz: “ai, canta aquela música que você fez” e a criança se fecha.

AC: Um bebê, ao balbuciar enquanto a mãe canta para ele (e você percebe que aquele balbucio é sonoro junto com a mãe cantando), está fazendo música?

AB: O bebê está. Colwyn Trevarthen chama isso de musicalidade comunicativa. Tem até um livro muito interessante dele chamado *O Bebê é o Nosso Professor*. Ele traz essa questão da musicalidade comunicativa. Significa que o bebê estabelecendo um diálogo e percebe o outro através dos sons. Com certeza esses sons que ele faz, de alguma forma, é música sim. É uma troca, se a mãe faz “ba ba ba ba ba”, ele vai olhar e às vezes vai: “ba” e vai dar uma resposta para aquilo. Em outras palavras, ele está percebendo a música e está se expressando através da música.

AC: Um menino de quatro anos já ouviu bateria na vida dele, já escutou rock e ele entra num estúdio de música e vê uma bateria. Pela primeira vez, pega duas baquetas e vai experimentar a bateria, num sentido de experimentar lá dentro do que ele vivenciou. Quando ele toca, nessa primeira vez, ele está fazendo música?

AB: Eu acredito que ele passa por um processozinho de experimentação primeiro. O que eu já vi é que a criança vai querer ver o que cada pedacinho da bateria faz, então ela vai primeiro explorar a sonoridades. Às vezes ocorre de a criança criar alguma coisa, até um padrão rítmico, ou cantar junto e tentar tocar alguma coisa. Eu acredito que é música sim, mas, primeiro, ela experimenta um pouquinho.

[Pergunta 10]

AC: A Sociologia da Infância entende a criança não como um pré-adulto, ela é um sujeito do gene de um tipo geracional. Então, a criança tem voz, apresenta protagonismo na comunidade. Dessa forma, a Sociologia da Infância e seus conceitos podem influenciar na realização da música para infância?

AB: Pode, mas nem sempre é (*risos*). Eu acredito que muitas pessoas que fazem música para criança não pensam muito em relação a isso não. Eu acredito que, às vezes, quem está mais preocupado com o ensino e que tem essa sensibilidade se preocupa mais com isso, mas muita gente não considera muito isso, não. Mas eu acredito que esse conceito pode e deve ser considerado nesse processo todo do fazer musical para criança. A criança é uma pessoa que tem voz, é extremamente inteligente. O que falta são ferramentas certas para gente conseguir responder as nossas perguntas sobre as crianças, porque a gente já descobriu muita coisa. Há pesquisas que já descobriram muitas coisas, mas que ainda não foram respondidas. Não é que elas não aconteçam, é que ainda não se conseguiu um jeito de pesquisar que responda essa pergunta. Então, na verdade, os bebês são muito mais inteligentes que nós (*risos*), porque eles

fazem e a gente não consegue saber o que eles fazem. Então, desde cedo, a criança é muito inteligente, então dar voz para criança é também necessário. Eu lembro até a abordagem de Reggio Emilia, sobre a criança protagonista e a escuta ativa no processo escolar como um todo, não só na parte artística. Enfim, é uma infinidade de coisas maravilhosas. Contudo, é a construção a partir da criança. Acredito que há relação com a ideia da criança como protagonista.

[Pergunta 11]

AC: Quais são as suas ponderações finais sobre música e infância?

AB: Eu penso que a coisa mais importante é isso que a gente traz sobre a criança como esse sujeito e com esse protagonismo da sua própria história. Eu acho que a música não tem que ser imposta, a gente não tem que ditar as regras. Eu acredito que a gente tem que ser flexível com o que a criança traz e com o que a gente propõe. Eu acho que a gente como *performer*, como educador musical, temos que nos preocupar com essa escuta. O elemento principal de toda essa minha fala é esse diálogo que a gente tem que estabelecer com a criança e o diálogo através da escuta, pois escutamos, interagimos, reforçamos o que a criança falou, ela se sente ouvida e retribui e, juntos, criam. Nós fazemos música com a criança e não temos que estar presos aos moldes. Eu acho que é muito importante a gente conhecer metodologias, os estilos musicais, mas a gente não tem que ditar todas as regras de uma forma que “o que você está fazendo é o certo” para criança. Eu acho que a gente tem que saber ouvir.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Beatriz Ilari**

Data de realização da transcrição: 20 de junho de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Qual é o seu nome? Quando começa a sua ligação com a música (escutei histórias lindas) e quando inicia a sua interação da música com a infância. O que leva a música e a infância a estarem juntas?

BEATRIZ ILARI: O meu nome é Beatriz Ilari e hoje sou professora aqui na Universidade do Sul da Califórnia, mas venho de uma família em que os meus pais são professores e sempre gostaram muito de música. Quando eu penso nessa relação música e infância, tudo começou na minha casa mesmo. O meu pai é italiano e ouvia ópera, sempre gostava muito de cantar e ouvia muito alto e, sendo italiano, cantava sempre em italiano, então isso foi interessante. A minha mãe gostava muito de MPB, de Chico Buarque em particular, gostava muito de Elis Regina. Ela é de origem japonesa nascida no Brasil, então a gente também ouvia um pouco canções japonesas de criança. A minha infância foi muito assim: MPB, tinha ópera e um pouco dessa coisa japonesa também. Eu só fui estudar música formalmente quando eu tinha uns 10 anos. Na época, meu pai era professor na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e veio fazer um pós-doutorado aqui nos Estados Unidos (EUA) e, então, tive música na escola, porque, apesar de estudar na escola particular no Brasil, não tinha música. A gente, às vezes, cantava uma coisa, aprendia uma canção, mas não era aula específica de música. E aqui nos EUA eu tive, fui estudar violino. Ficamos um ano e, quando voltei ao Brasil, entrei no Suzuki, que era o que tinha lá em Campinas. Então fui e, desde os 14, 15 anos, eu já comecei a dar aula para criança. Sempre gostei muito de criança, então a minha professora, a Shinobu Saito, lá em Campinas (eu fui uma das primeiras alunas dela), disse: “você ajudam a gente na aula de grupo, com as crianças de quatro, cinco anos”. Foi ali que começou. Passaram-se os anos, fui para São Paulo, fiz graduação na Universidade de São Paulo (USP). Na graduação, como a maioria dos alunos de música, fui dar aula para criança, porque era uma coisa que eu sabia fazer. Eu trabalhei, tive a chance de trabalhar nas escolas alemãs de São Paulo, que era onde pagava-se bem na época e havia programa de orquestra para criança, tinha um monte de coisas boas e um monte de coisas ruins. Tive a oportunidade de trabalhar numa escola alemã chamada Escola Ulta, que tinha vários alunos de universidade e quem coordenava era uma pessoa que está na Universidade Regional de Blumenau (FURB) hoje, a Melita Bona, que foi

uma grande coordenadora. Nunca tinha visto aula de música para bebês, por exemplo. Eu conhecia a Suzuki, eu conhecia o conservatório, mas eu não sabia e eles, os alemães, já faziam isso há muito tempo. Ela tinha esse programa, com as crianças de três, quatro anos e eu ficava sempre admirada. Eu dava aula de violino, mas foi uma grande iniciação. A Melita tinha uma preocupação muito grande com os professores, que a gente se capacitasse, apesar de que nós éramos todos alunos da universidade. Então foi uma escola muito boa, às vezes eu acho até que eu aprendi mais lá do que na Universidade de São Paulo. No outro ano tinha uma moça que chamava Elisa Zein, que fazia, eu acredito, mestrado na Unicamp, ela era da música popular e me lembro até hoje dela ministrando curso de Tom Jobim, como a gente ensinar Tom Jobim para as crianças pequenas (ou Bossa Nova). Ela era pianista e, como fazia improvisação, era uma coisa que não existia, e eu estou falando de 30 anos atrás. Então foi uma escola muito boa, a escola Ulta, e foi lá que eu tive essa relação com a infância, vendo as crianças imigrantes, porque tinha os filhos dos funcionários da Bosch, dos funcionários da Siemens, dessas firmas alemãs e que não falavam português, não tinham nascido no Brasil. Eu achava que era uma loucura. A gente teve esse contato também com essa questão cultural. Depois eu vim para os Estados Unidos, fiz o mestrado em violino, voltei a tocar violino, mas continuei dando aula para criança. Foi no doutorado que eu descobri essa coisa de música para bebês, inicialmente com a musicoterapia. Eu descobri o trabalho de uma americana chamada Jayne Standley que, na época, desenvolveu um protocolo usado até hoje nos hospitais americanos para os bebês prematuros. Eles descobriram que, se você ensinasse os bebês a sugar (e ouvindo música), que os bebês se desenvolviam mais depressa. Eu fiquei fascinada, eu falei: “nossa, então a música pode salvar essas crianças, eu vou fazer isso”. Fiz até uma disciplina de enfermagem, tinha uma professora que estava fazendo um projeto nas UTIs neonatais e ela falou para mim: “você não serve para trabalhar com criança em condição de hospital porque você se envolve muito, você não pode. Por que você não vai trabalhar num laboratório de pesquisa, onde as crianças não têm problemas de saúde?” Porque eu não tinha esse treinamento (e foi uma ótima experiência). Fui trabalhar num laboratório e foi então que eu entrei no mundo da cognição e, ao mesmo tempo, sempre dando aula, como todos nós professores. A gente nasce dando aula e a gente morre dando aula (*risos*). Essa foi a minha relação. Anos depois fui para Curitiba. Lá, a gente montou o programa e a Angelita fez parte das primeiras turmas - Angelita, Vivian, que é outra que tinha escola em Curitiba. Tinha uma turma muito animada, e nós fizemos o programa de musicalização, era a forma de aplicar tudo aquilo e todas as ideias em andamento. Esse é um pouco da história, mas acho que, para mim, começou em casa. Acho que, para muitas crianças,

aliás, para a maioria. O que a gente ouve, a gente vai construindo no mundo musical, a partir dessas experiências.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa, Bia, o mercado de música infantil? Você se insere nele?

BI: O mercado de música infantil cresceu muito. Se eu for pensar como era na minha infância, a gente tinha os disquinhos coloridos. Eu lembro quando saiu o *Arca de Noé*, os *Saltimbancos*, todas essas gravações que fizeram parte da minha infância, mas quando saíam, todo mundo corria para comprar, porque era o que tinha.

AC: A maioria dos colegas lembram muito da década de 1980, inclusive a professora Enny Parejo. Você se lembra de algo anterior a isso, ou que o seu pai escutava, ou ainda que você tinha em casa?

BI: Não. Eu lembro de disco de festa junina, não sei se era necessariamente para criança, mas eu lembro muito bem, devia ter uns seis, sete anos, da minha mãe trazer os dois discos, *Os Saltimbancos* e o da festa junina, e eu ter uma briga, assim, histórica, homérica, com a minha irmã, porque ela queria *Os Saltimbancos* e eu queria ouvir a festa junina, porque eu sempre gostei de festa junina. A gente fez par ou ímpar e, claro, eu ganhei e ela foi obrigada a ouvir. Eu lembro até hoje da cena, dela emburrada, “mas não era isso que eu queria ouvir, não é justo”. Ela é mais velha do que eu, até hoje ela lembra também. Acho que é uma das primeiras memórias que eu tenho. Até me pergunto, porque naquela época era tudo LP, a gente não tinha o acesso que a criançada tem hoje, que está tudo na ponta do dedo. A gente tinha que pedir, lembro de ter riscado o disco e ter quebrado a agulha e ter ficado de castigo. Os meus filhos não têm a menor ideia do que é, na cabeça deles é sempre “apertou um botão e está tocando”. Eu lembro do Palhaço Carequinha, eu não tinha esse. Eu tinha um disco do presépio, que eu também ganhei num programa da TV Cultura, a gente escrevia carta, eles jogavam a carta para cima (você é muito jovem, não deve lembrar, mas eles jogavam as cartas, pegavam um, sorteavam). Então eu ganhei o tal do disco do presépio e eu lembro que foi um grande evento na minha vida: ganhar uma coisa na televisão, falaram meu nome. Eu acho que o mercado aumentou muito e hoje você tem esses canais todos, então tem muita informação disponível. Eu tenho, entre os meus ex-alunos (às vezes tem essas conversas), o pessoal que adora o Palavra Cantada e tem o pessoal que adora Galinha Pintadinha e tem o pessoal que não quer saber de Galinha Pintadinha ou que não quer saber, a Palavra Cantada é muito erudita, não é o que a gente ouve. As crianças também ouvem as coisas que os adultos ouvem. Hoje tem muito selo independente também, muita gravação independente que a gente não conhece através dos

amigos, das redes sociais e tal. Naquele tempo, se alguém não te trouxesse o LP, era difícil. A gente fez, na época da musicalização, um CD que chamava *O Peão Entrou na Roda*, que foi uma coisa muito divertida, pois a ideia era que os professores todos cantassem, fizessem arranjo, que eles tomassem a rédea. Foi um projeto muito bonito e o Thiago encabeçou a edição do livro, tem o livrinho com as partituras e com as atividades, mas era uma tiragem muito pequena, não fazíamos shows, era sempre muito voltado ao programa. A Angelita, por exemplo, já foi uma que saiu dessa escola e faz shows e ela, ao mesmo tempo, trabalha com essa escola, então tem um perfil diferente. A minha outra ex-aluna, a Vivian Madalozzo, tem uma escola em Curitiba e vi que ela está fazendo uma série de *lives* agora e faz entrevistas com as pessoas, então é uma outra abordagem.

[Pergunta 3]

BI: De que forma, Bia, o seu trabalho de música interage com a infância? Eu chamo infância no sentido *latu*. Nessa pesquisa, estou olhando crianças a partir do critério da Unicef, que são de 0 a 12 anos. Como o seu trabalho de música interage com a infância?

BI: A minha contribuição é no sentido de documentar um pouco essas experiências musicais das crianças, sobretudo nessa faixa etária. Eu comecei com os bebês e nesses últimos anos eu tenho estudado mais as crianças. Tenho um projeto de Educação Infantil também, mas tem alguns projetos agora com as crianças em idade escolar, como o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Eu tenho um interesse em entender como é que elas constroem o conhecimento, como se desenvolvem, pensando que, assim, essa ideia de infância musical é tão variada e cada pessoa constrói uma história diferente, mas tem algumas coisas que são comuns, porque nós somos todos humanos. Temos um cérebro dentro da cabeça, então há várias coisas que a gente compartilha. Sabe-se que o contexto é muito importante, faz uma diferença enorme as pessoas ao nosso redor, o quanto elas se envolvem com música ou não. Então eu acho que o meu trabalho foca muito nisso assim, de trazer o que a gente vai descobrindo pela pesquisa. Essa nunca é definitiva, mas eu acho que tenta responder algumas perguntas, o que muda. Quando a gente pensa em infância, é um período tão interessante e que não volta mais. Há lembrança boa e ruim, mas é um período muito especial. A gente fica adulto por muito tempo, depois fica velho (*risos*). Tanta coisa muda, vejo isso com os meus filhos, como eles são diferentes, apesar de estarem na mesma casa. Acredito que é esse olhar para o que é a infância e para o que é a infância musical. Se você me perguntasse isso há dez anos, eu provavelmente te diria: “ah, as crianças se desenvolvem dessa maneira, tem estudos que falam assim, assado”. Quanto mais o tempo passa, mais eu vejo que varia tanto de uma família para outra, de uma criança para outra,

que essa mesma criança, estando em espaços diferentes, com pessoas diferentes, também vai se comportar diferente musicalmente. É uma área muito rica, mas muito difícil também.

AC: Eu posso dizer, então, que seu trabalho interage com a infância através da pesquisa. O que você observa hoje sobre a pesquisa é a diversidade, essa é uma característica importante?

BI: Com certeza. Eu acho que é a diversidade e são essas mudanças que ocorrem durante o tempo. O meu filho sempre gostou muito de Fred Mercury desde pequenininho), então ele cantava, imitava, dançava. Depois teve uma outra fase, foi mudando. Ele gosta muito de hip hop, é interessante porque não é uma coisa que eu escute muito, mas ele escuta. Outro dia eu falei: “ah, a professora está pedindo para cantar uma canção infantil”. Ele falou: “ah, isso é coisa para bebezinho, eu não faço mais isso”. Ele próprio falou sobre essa reflexão do que é, do quem sou eu musicalmente. Às vezes ele me diz: “ué, mas como você não sabe isso? Essa música é super conhecida, você está totalmente por fora”. A minha menina, convivendo no mesmo ambiente, tem um gosto completamente diferente. Por exemplo, eles ficaram vidrados no filme sobre o Elton John. Ele imitava, cantava cenas do filme e não sei o quê, mas agora já passou essa fase também, então ele me disse: “ah, não, não, isso aí é quando eu tinha cinco anos, agora que eu tenho seis, eu sou muito grande, eu não faço mais (*risos*)”. Então isso é interessante, esse momento temporal também é muito importante para mim, não só a diversidade, mas essa questão com o tempo, porque é a gente que está interagindo com o tempo, com a música e com tudo isso.

[Pergunta 4]

AC: O que é para você, Bia, música infantil?

BI: Essa é aquela pergunta que vale um milhão de dólares, porque é tão difícil definir. Então eu acho que, pensando agora, no contexto americano, por exemplo, a vida é muito mais compartimentada, eu acho, do que no Brasil, num certo sentido. Então, por exemplo, eles têm, até pela forma deles pensarem, isso: “bom, criança tem que dormir num certo horário, criança tem que fazer, tem que ser independente”. No primeiro ano, eles têm que aprender a comer sozinho, aprender a fazer, até por ser uma cultura muito individualista, é muito importante. A minha filha era pequena, e quando entrou na creche, eles falaram: “mas ela não sabe comer sozinha”. Eu falei: “não, no Brasil a gente dá comida na boca”. “Nossa, que horror, essa criança nunca vai ser independente e tal”. É como se fossem categorias, as caixinhas. A música infantil é o quê? Tem as canções tradicionais que todo mundo conhece, que falam de bicho, em geral, algumas canções muito sanitizadas, que, se tiver qualquer polêmica, muitos distritos escolares não deixam entrar. Então essa separação, por muitos anos, foi feita, ade que isso a criança pode,

isso não pode. Às vezes me choca o fato de as pessoas convidarem você para um aniversário de um adulto que pode ter filhos, mas esses não são convidados porque ali é a festa do adulto, não é a festa da criança. Essa separação é muito clara. Eu acho que, no Brasil, pelo menos na minha experiência, a gente é mais maleável. Levamos a criança na festa, ela dorme no sofá e a festa continua e está tudo certo. Somos mais leves. Claro, o mercado tem uma noção do que é e, sobretudo, se você pensar nos bebezinhos, então é a música que vai falar da mamãe, vai falar do bichinho, vai ser muito calma. Tem certas coisas que o mercado já viu que vende, porque até tem os medos que as mães têm, principalmente o primeiro filho, se vai ser muito alto, se a música vai falar de monstro, do que vai falar. Há uma ideia do que é, mas, ao mesmo tempo, a gente tem as crianças no Brasil sendo expostas já há muito tempo ao repertório adulto que, para um americano, seria completamente inapropriado. Eu acho que tem várias vozes diferentes, e às vezes, a comunidade onde você está é a música que você aprende. Em 2005, visitamos a região do Pará, fomos às margens do rio Quianduba e lá eles tinham uma ideia muito clara do que as crianças podiam aprender, qual era o repertório que tinha relação com a cultura. Fomos no festival de Marapanim, que era festival de Carimbó, e ali as pessoas já falavam: “não, não, essa música aí...” Tinha uma das canções que era sobre o Viagra do Marajó e os meninos estavam cantando, tinham nove, dez anos. Eu perguntei para o menino, eu sabia o que era, mas eu falei: “o que é Viagra?” O menino olhou para mim e falou assim: “mas como que a senhora não sabe? A senhora, com a sua idade, não sabe o que é Viagra?” Eu falei: “eu sei o que é, eu queria que você me explicasse”. Daí eles falaram: “não, porque aqui tem uma lesma que se come, que tira da árvore, é um hábito de comer”. A ideia do que era infantil é muito mais agregada à cultura de onde a gente cresce do que esse pensamento muito mercadológico do que que é a infância. Para uma pessoa ultra religiosa, provavelmente vai ter uma visão um pouquinho diferente. Se você me perguntar hoje, com os meus filhos, para ele certamente é hip hop, é Elton John, não era o que eu talvez tivesse imaginado anos atrás, quando eu não tinha filhos, mas é um mundo que a gente constrói também. Então, o que que é apropriado? Há os valores que a gente tem. Eles entendem a letra? A gente não sabe até que ponto eles entendem e lembram.

AC: Então a música infantil está vinculada ao que é apropriado e o que não é apropriado?

BI: Eu acho que sim. Primeiro passo pela imagem que a gente tem do que é uma criança. Essa ideia de inocência, que tem muito no folclore, de que as crianças só sabem daquele universo paralelo. Isso também existe na classe média, gente que pensa assim: “ah, então eu vou aprender sobre o bichinho, o besourinho”. Não gente, as crianças sabem o que está tocando

e elas querem ouvir o que está tocando lá fora, eles querem porque escutam o rádio, o ouvido não tem pálpebra. Eles estão ouvindo e filtrando. Se a gente vai deixar ou não, a história é outra, mas eu acho que passa por aquilo que a gente pensa que é apropriado ou não, que eles conseguem cantar. Além disso, a música tem funções diferentes na infância. Pode ser que a função seja cantar, se a função é só ouvir é outra história, se a função é dançar. Eu lembro de um texto da Mary del Priore, sobre a Xuxa há uns anos atrás. Ela falava para a gente pensar no repertório. Eu trouxe esse texto dando um curso para as atendentes de creche em Curitiba. Algumas mulheres ficaram muito bravas comigo, como eu estava desconstruindo a Xuxa para elas, que era maravilhosa. Contudo, eu disse: “eu queria que vocês pensassem um pouquinho, porque o repertório não é neutro, a gente escolhe, pega, canta e esquece. Ele está ligado a uma prática, a uma forma de pensar o mundo, a uma imagem de criança”. A Xuxa tinha uma imagem, as paquitas as meninas. A Del Priore é super crítica nesse texto e ela fala: “ah, mas um país que tem tanta violência contra mulheres, é legal a gente cantar esse tipo de coisa?” É isso que ela está questionando. A prefeitura me pediu para tirar aquele texto do programa no ano seguinte, porque as mulheres reclamaram. Eu falei: “vou tirar, mas vou mencioná-lo. Se as pessoas querem ou não refletir, legal, se não quiserem, elas falam ‘não estou interessada’ e viram a página, pode ser?” Daí eles falaram: “pode ser”. É apropriado os valores que a gente tem, os grupos que a gente frequenta. Quem é que está fazendo essa escolha de música? Quem é que está definindo? É a criança que está definindo ou somos nós, os adultos, que estão falando: “você vai ouvir isso”? É o meu filho, que chegou com aquele *Old Town Road*? Ele sabe a música inteirinha, eu nunca nem tinha ouvido e ele sabia, sabia dançar. Entra nessa outra questão, a de que as pessoas têm falado muito em agência, até que ponto a criança que define. Isso é um grande prisma. De que lado a gente está e que lado estamos olhando o que é música na infância.

[Pergunta 5]

AC: O que não é música infantil?

BI: Essa também é mais difícil ainda. Tudo passa pelo que a gente acha que é uma criança. O que não é música infantil? Eu acho que uma questão que é difícil para criança é elementos que são muito longos, porque tem uma questão de atenção, pensando agora numa forma bem cognitiva. Eu acho que tem conteúdos que, novamente, passam por esses valores, mas não sei se são os mais apropriados. A mesma atitude que eu tenho, por exemplo, do meu filho assistir o filme do Elton John e eu falo: “bom, tem cena que ele não precisa ver”. Acredito que, em relação a conteúdo, a gente deve ser cuidadoso ou ter o cuidado de explicar, de dizer.

A minha filha, que é maior, falou: “mas porque que o Elton John consumiu tanta droga? Por que que as pessoas consomem droga?” Daí teve uma outra conversa. Talvez haja música que não esteja relacionada com os nossos valores, sobretudo se a gente não tiver essa conversa em seguida, se a gente não tiver a chance de falar: “olha, eu não penso assim, mas tem gente que pensa dessa maneira” Uma outra pergunta, e tem pesquisas contraditórias sobre isso, é se é uma coisa muito agressiva também, pois a gente também induz algumas emoções. Acredito que cuidar desse repertório também é importante, dependendo do que a gente espera. Música muito alta também nunca é muito apropriada para ninguém, não só para criança, porque a gente perde a audição. Um dos trabalhos que estou envolvida agora é com o pessoal que usa o implante coclear, pois perdeu a audição, e é muito interessante e muito triste também ouvir as narrativas. Eu acho que sobre o volume e os conteúdos que não nos sentimos bem, temos que conversar sobre eles. Muita gente prefere evitar, eu sou do tipo “então vamos conversar e vamos negociar”.

AC: Então estamos falando de canção, não exatamente de música.

BI: A música é muito longa. É a ideia de você fazer programação de concerto para criança, por exemplo, que você faz um negócio que dura 45 minutos e fala: “ah, as crianças não estão sentadas”. Elas não vão ficar, porque elas não conhecem, há uma questão de familiaridade que é muito importante, então a gente tem que programar de acordo também com o mecanismo de atenção. Eu acho que as crianças podem ouvir de tudo, inclusive a nossa função de professor é essa, a de dialogar. Há alguns anos, dando uma das minhas disciplinas, estava falando de transformação, de como as culturas transformam o repertório, e mostrei para os alunos uma gravação de uma canção do Kurt Cobain, do Nirvana, que foi gravada por um argelino-francês num estúdio no Japão e que era a número um nesse país. A música do Kurt Cobain foi parar na França, um cara de origem árabe grava uma versão que parecia *lounge*, para você escutar e tomar um drink, não tinha relação com a versão do Kurt Cobain. Um aluno do doutorado se levantou durante a aula e disse: “eu fico muito ofendido de ouvir uma coisa dessa”. Eu falei: “mas por que você ficou ofendido?” “Não, porque o Kurt Cobain é uma autoridade, a gente não pode fazer isso”. Eu falei: “mas as culturas fazem, como é que a gente lida com isso? Você tem direito a duas ações, você pode ir embora e falar ‘eu vou embora’ ou então a gente pode sentar e conversar porque que isso te incomoda tanto”. Ele me olhou e falou: “eu vou conversar e dizer porque me incomoda”. Começou a falar que ele era fã do Nirvana, que tinha toda uma história. Eu falei: “você topa ouvir mais uma vez?” Ele falou: “eu vou ouvir só porque a senhora está pedindo, senão eu não ia ouvir”. Ele ouviu novamente e falou: “eu nunca mais quero ouvir isso,

mas agora eu sei porque eu não gosto”. É essa a questão que eu acho que a gente tem que fazer e que pode fazer com os meninos também.

[Pergunta 6]

AC: O que os anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pôde te ensinar sobre a música infantil? O que você aprendeu sobre a música infantil?

BI: Para as crianças, a música tem muitas funções diferentes. Às vezes a música está lá como pano de fundo e eles estão brincando e fazendo alguma coisa. Outras vezes eles estão imitando o cantor ou dançando, ou algo ainda de gesto corporal. Há também a questão de querer improvisar e inventar a sua própria música, então é aquilo que os autores falam muito, que é o *pot-pourri*, que a criança começa cantando uma coisa e termina cantando outra ou inventando algo no meio (eu sei que Betânia Parizzi estudou muito isso em Belo Horizonte), então há a invenção, a criação. Há a forma de comunicar também. Quantas vezes eu vi, nos programas que eu dei aula, crianças que não participavam de outras atividades na escola porque estavam tendo dificuldades e na aula de música, que era o espaço delas. Havia esse lado comunicativo, emotivo. Também aprendi que as crianças gostam de muitas coisas desde pequenas, elas se sentem bem fazendo musicalmente e outras coisas não, e a maneira como eu fui ensinada é que não, você tem que ter aula desse jeito, tem que ter essa atividade A, B, C, D. Algumas crianças fazem bem o A, não fazem bem o C ou não gostam do C e esse é o papel da gente ser criativo como professor, a gente conseguir ler as crianças. Há muitas funções e, às vezes, há a função de simplesmente dizer: “ó, eu faço parte desse mundo”. Talvez gostar do Elton John, no caso aqui, seja isso, dizer: “ah, eu faço disso, eu também sei o que é isso”. Que música eu levaria na ilha deserta? É difícil perguntar isso para uma criança, mas, talvez, se eu perguntasse, talvez não fosse o Elton John, fosse uma outra coisa. Também aprendi que a música infantil muda conforme as crianças vão crescendo. O que é importante num momento, deixou de ser no outro dia. Por isso que a gente tem, enquanto professor, que trazer essa variedade, mostrar para eles, mesmo porque, conforme vão ficando maiores, os amigos são importantes, há outras influências que fazem com que a nossa influência seja menor. Quando são menorzinhos, na Educação Infantil, início do Fundamental, eles escutam, dão risada, às vezes vão achar ridículas algumas coisas ou vão achar absurdo, mas é essa exploração que é divertida de fazer, porque cada um, no fim, está construindo a sua música infantil.

[Pergunta 7]

AC: Existe alguma diferença entre música da criança, feita por ela, música para a criança feita pelo adulto e música com a criança? Essas distinções fazem algum sentido para você?

BI: Fazem sim. A música da criança é aquela que ela produz. A criança, espontaneamente, produz o que tem na sua intencionalidade. Claro que essas categorias se sobrepõem. A definição clássica seria essa, aquilo que a criança produz versus o que o adulto produz. Você está num momento de interação e que essas duas coisas se sobreponham. Eu acho que a palavra-chave é intencionalidade nesse caso. A criança, às vezes, é quem inicia aquele processo e esperamos que seja em muitos casos. Na Educação Infantil, eu vejo muito o contrário, em geral é o professor que inicia e fala: “agora nós vamos cantar isso”. O Zé lá do fundo começa a cantar uma outra coisa e a professora fala: “xiu, isso não, não é isso que estamos fazendo”. É algo muito mais de autorregulação do que, de fato, “vem cantar essa aqui para gente agora, primeiro a gente canta sua”. Eu vi a Angelita fazer isso, ela é uma que faz, vi alguns professores fazerem, mas eu já vi a maioria que: “não, não, não. Não está no planejamento”, mas o cara está fazendo a música dele. Acredito que há essa questão da intencionalidade, da agência, em que talvez essa distinção fique mais bagunçada, mas eu acho que, de fato, quem está iniciando e de quem é a intenção. Eu tenho uma colega em Israel, a Cláudia, uma argentina que estudou muito esses comportamentos que ela chama de autoiniciados da criança. Ela estudou por 10 anos os jardins de infância em Israel, palestinos, judeus. Ela não estava interessada no professor fazendo coisas para provocar a reação da criança, mas a que iniciava ou trazia o amigo para tocar junto. Eu aprendi muito com o trabalho dela porque acho que tem essa coisa da intencionalidade. Por definição, seriam diferentes sim, uma é uma música que o adulto fez, a outra é uma música que a criança fez e a outra é o fazer junto, tem que ter aquela negociação.

[Pergunta 8]

AC: O que os seus anos com música e infância lhe ensinaram sobre a infância?

BI: Eu vim de uma tradição muito da ciência cognitiva, então, quando eu comecei a minha trajetória ao voltar para o Brasil, em 2002, minha forma de pensar era muito assim: “não, então a gente sabe que as crianças desenvolvem tais e tais coisas em determinado momento, a infância é esse período de transição, a infância...” Eu tinha as definições muito estáticas do livro-texto, tinha aquela definição e “é assim que eu aprendi, é assim que eu vou fazer”. Eu acho que, quanto mais eu trabalho com música e infância, mais eu vejo que tem um aspecto de

desenvolvimento sim, como eu falei anteriormente, tem características do corpo humano, da mente humana, mas acredito que a infância é uma construção, porque você tem elementos do ambiente, do contexto, porém tem essa interação entre a pessoa e o contexto. Eu posso ter dez crianças sendo criadas da mesma forma, na mesma casa, cada uma vai ter uma infância musical diferente, porque cada uma vai absorver, gostar mais, se dar melhor, achar que os adultos ou as pessoas ao redor estão respondendo mais se ela dança do jeito A, B ou C. Há essa parte interativa muito importante, há uma parte pessoal muito importante, desenvolvimentista mesmo do ser humano, se você tem capacidade auditiva ou se você não tem. Por exemplo, os surdos com os quais eu estou trabalhando, são outras questões que a gente está tentando compreender. O que me ensinou é isso, que a infância não é um conceito fixo. Eu, quando comecei essa trajetória, achava que não, todo mundo passa por isso e tudo bem. Há uma questão contextual, mas ela não é tão importante. Ela é superimportante, mas o ser humano também é importante. Porque você lê e é tudo assim: “ah aquele grupo, 100 pessoas, as crianças responderam assim”. Tem um valor, não é que não tem, mas eu sei que aqueles 100, cada um é uma... tem uma história diferente, como chegar nisso é o X da questão. O que eu aprendi é isso, que a infância é tão complexa, não é estática, ela também varia. Hoje, por exemplo, com essa pandemia, como é que é? Eu penso muito como é que as crianças que estão vivendo isso, como é que elas vão enxergar. Isso vai ser uma coisa tão transformadora na vida delas que elas vão querer: “eu vou querer ser cientista porque eu vi o que aconteceu, ou eu vou curtir mais a minha família, porque agora eu aprendi que passei mais tempo com a minha família do que normalmente, ou eu vou valorizar mais a escola”. Talvez vai ser simplesmente: “ah, foi um período, passou, eu esqueci”. Então eu acho que tem todos esses elementos. Só para concluir, quando eu voltei do doutorado, eu dizia: “eu vou escrever o meu livro e eu vou ter a minha teoria sobre o desenvolvimento musical”. Nunca fiz porque, na verdade, cada vez que eu olho é mais complicado. Sim, tem o cérebro; sim, tem uma Biologia; sim, tem um contexto; sim, tem uma Sociologia; sim, tem uma filosofia. Então está ficando cada vez mais difícil, provavelmente eu vou estudar outra coisa que é mais fácil, deixo isso para você (*risos*) e para as outras gerações.

[Pergunta 9]

AC: Criança faz música ou ela só experimenta esse conhecimento de forma primária?

BI: Eu tive essa discussão com o neurocientista há um tempo atrás sobre improvisação. Ele e um cara do jazz me disseram: “não, mas o que as crianças fazem, essa improvisação vocal, não é improvisação”. Por que não? É tudo improvisação. Talvez seja muito mais sofisticado ou dentro de um idioma, no jazz, mas não deixa de ser um comportamento improvisado, de você

brincar com as palavras e com os sons. Eu acho que sim, as crianças fazem sim, mas acho que a gente, como sociedade, determinou alguns parâmetros do que é o *expert* e do que não é, do que deve ser aceito e isso passa por um monte de questões sociológicas e culturais. Contudo, eu acho que fazem sim e fazem coisas muito interessantes, é que a gente não presta atenção. Eu disse que o trabalho da Cláudia foi uma coisa que me abriu muito os olhos, nós ficamos muito amigas até, e ela tem uns vídeos fantásticos das crianças. Por exemplo, em Israel, uma das escolas era muito pobre, mas eles tinham um monte de balde vazio. As crianças subiram nos baldes e elas tocavam com pé, cantavam, tinham coreografia. Ela falou assim: “quando que você vai ver um professor fazer uma coisa dessa? Primeiro que ia falar que é perigoso, pode cair, quebrar a perna, não ia poder fazer”. É um episódio muito longo, não era nem algo de dez segundos, eram uns quatro minutos, as crianças improvisaram, criaram uma forma. Eu acho que faz sim, mas tudo volta a tua pergunta anterior, o que é música da infância. Eu acho que isso é uma coisa que a gente não incentiva o suficiente, pelo menos na experiência que eu tenho, e as crianças param. É como desenho, tenho muito interesse em desenho, nessa representação visual, sempre estudei muito isso, e a gente sabe que as crianças desenham, desenham, desenham, chega uma hora que elas param. Eles falam assim: “eu não tenho talento”. Se você não ouviu por muitos anos que: “ah, que legal que você está fazendo, continue fazendo” e que você desenvolveu uma coisa intrínseca, tem muita criança que para de desenhar, não desenha mais. Eu acho que tem um paralelo na música que acontece muito antes, eles começam a vocalizar, tocar. Eu lembro do tambor de crioula, no Maranhão, os meninos pequeninhos e o mestre falava: “ah, Fulano é muito talentoso”. Passaram anos e o Fulano estava tocando. E um outro, que “não sei”, deixou. Tem a ver com esse, digamos, esse *feedback* social que você tem também. Mas eu acho que as crianças fazem música sim, eu não acho que é uma coisa tão primária. E tem intencionalidade, tem noções de forma e tem um monte de coisa bacana, só que a gente está acostumada com o padrão de que a canção dura dois minutos, isso vem da indústria cultural também. A criança é o adulto imperfeito, então ela não chegou lá ainda.

AC: Um bebê que escuta sua mãe cantarolando e começa a balbuciar junto com a mãe, ele está fazendo música?

BI: Eu acho que, com os bebês, você vai ter os músicos que vão dizer que sim e os linguistas que vão dizer que não, que eles vão dizer: “não, isso é só uma forma de linguagem, de comunicação”. Tem um cara que falou da Teoria do Musilanguage, que é aquela ideia que a música e a linguagem estão muito sobrepostas na infância, no começo da vida, talvez por razões de sobrevivência, não sei qual a explicação biológica. Eu acredito que, nesse caso, você pode

ter uma leitura do que é música. Não vai ser a sinfonia de Beethoven, não vai ser o *Stairway to Heaven*, não vai ser nada disso, mas é uma forma, é um princípio.

AC: Uma criança de cinco anos vê uma bateria, escuta-a, vê a bateria na televisão, vai a um estúdio, olha de perto esse instrumento musical, pega duas baquetas e toca. Ela está fazendo música?

BI: Eu diria que sim, depende da definição que a gente tenha do que é música. Vejo muito em escola de música, principalmente na área de composição e acredito que o princípio disso tudo está na infância, nesses gestos que a gente faz, naquilo que a gente incentiva. Às vezes é autoiniciado, é a criança que realmente gosta e experimenta. Você já deve ter conhecido, eu já conheci criança que não para de batucar. É o tempo inteiro, quando você está na sala de aula até incomoda, você fala: “vamos tentar fazer outra coisa”. Mas o ritmo está ali, está dentro dela. Então, eu acho que a música está dentro da gente, o John Black estava muito certo, todo mundo tem esse potencial que aparece na infância. Por isso que é tão importante o que a gente faz com as crianças. Não é apenas “vamos aprender a notação”, mas vamos tirar a música de dentro de você. Ela está lá, o que você vai fazer com ela é com você, mas está lá. Com os meus alunos surdos que estou trabalhando, falei para eles “vamos fazer o seguinte, vocês vão ter que fazer uma representação inventada de *Parabéns a Você*. Não pode usar palavras, não pode desenhar o bolo e a velinha, mas vocês têm que desenhar a música que está na cabeça de vocês, porque não escutam hoje, mas vocês escutaram antes, então qual é essa memória?” Eu achei que a maioria não ia fazer porque são todos adultos. Todos fizeram, eles tinham uma lembrança, então uns focavam no ritmo, outros focavam na melodia. A música está dentro da gente. Eu fiquei maravilhada, porque eu achei que ia falar com a mosca e ia ter um que ia levantar. Todos queriam mostrar que tinham feito, são pessoas de 50, 60, 70 anos, e falavam: “olha, eu escuto assim na minha cabeça”. Com o implante coclear faz-se sempre a aproximação. Então, com as crianças, eu acho que estão fazendo música sim. Tem uma intencionalidade, um gesto musical. Música tem muita imitação também, por mais que os compositores digam “ah, isso foi tudo genial”, estamos sempre aprendendo com o que a gente ouve, porque o ouvido não tem pálpebra, a gente está ouvindo, construindo. Eu digo sempre para os alunos, essa ideia de que “ah, eu sou o primeiro a pesquisar tal coisa”, isso é bobagem, alguém lá no Cazaquistão também já escreveu. A gente empresta as ideias desde que a gente decreta ou desde que a gente reconheça que é isso mesmo, porque a gente está aprendendo com os outros.

[Pergunta 10]

AC: Para a Sociologia da Infância, a criança não é um vir a ser, não é um pré-adulto, já é uma categoria etária do tipo geracional. O Sarmento junto com o Corsaro, dos Estados Unidos, vão defender. Você acredita que a Sociologia da Infância pode contribuir para a gente pensar a educação musical de outra forma?

BI: Então, eu fui conhecer a Sociologia da Infância através de um trabalho com a Susan Young, uma inglesa que é muito grande na Sociologia da Infância na música. Faz uns dez anos que a gente colabora e ela foi uma pessoa que me trouxe, por exemplo, isso que você estava dizendo, essa ideia de que a criança, que em inglês eles falam muito em *being* e *becoming*, virá a ser ou se é a criança no momento. Ela foi uma pessoa que sempre me disse: “mas olha, você está pensando na criança como vai chegar um momento que pronto, ela ficou igual um adulto, mas você não está pensando no que ela faz”. É uma parceria muito interessante, porque a gente tem pensamentos muito diferentes, a gente vem de orientações muito diferentes e hoje colaboramos muito, então com ela aprendi bastante. A Susan Young é da Inglaterra, ela tem vários livros sobre isso. É legal porque é uma pessoa de outra área, nós somos da Educação Infantil. Nós trabalhamos muito junto, escrevemos juntos e me abriu muito a cabeça. Eu acho que é uma área muito importante. É uma área que eu acredito que tem muito para contribuir e, para mim, um dos grandes conceitos é esse, essa ideia do tempo, de como a gente percebe e concebe o que é criança e, dessa forma, a gente pensar o que é a educação, porque eu acho que a educação, como você disse, tem três séculos que a estamos fazendo a mesma coisa, que agrupamos as crianças de uma forma e pensamos em todo mundo. Você se pergunta: bom, essa criança como ser social, como esse ser está inserido numa cultura, numa sociedade, num momento aqui e agora. Então, eu espero que essa seja uma área que vai crescer, fazer com que a gente repense um pouco a nossa prática educacional.

[Pergunta 11]

AC: Quais são as suas últimas considerações sobre música infantil?

BI: Eu tenho pensado muito em como a gente concebe o que é uma criança. A gente só vai conseguir definir o que é música infantil a partir do momento que a gente define o que é a criança, o que é a musicalidade infantil e todas essas categorias que a gente toma como: “ah, elas já foram definidas”, a gente tem que repensá-las mesmo, e acho que a Sociologia da Infância faz isso, o que pode ser muito desconcertante no começo. Eu acho que são categorias importantes. Eu que vivo na Psicologia da Música, a gente querer aplicar coisas, são conceitos que não saem de mim, porque eu acho que o que a gente está fazendo está contribuindo para

esse pensamento? A gente de fato está representando ou está pensando na criança? Que definição de criança a gente está usando para desenhar os experimentos, ou para dar as nossas aulas, ou para fazer o que a gente faz? Essa é uma questão muito importante, como a gente define o que é criança, o que é música, o que é musicalidade, isso tudo vai determinar como a gente vai agir. Se a gente acha que a criança é um ser limitado e que precisa aprender de acordo com regras pré-estabelecidas, a gente vai dar aula de um certo modo, ou a gente vai conduzir os experimentos, ou a gente vai fazer as entrevistas e as observações com esse viés. Então essa é uma pergunta que todos nós, educadores, temos que pensar: o que é a criança, o que é a música, o que é essa experiência de música na infância? Para mim, uma das coisas que eu tenho lido muito é sobre o tempo, essa relação que a gente tem com o tempo, porque a infância tem a ver com isso, com a nossa relação com o tempo, o que é o tempo da criança, o que é o tempo da gente, o tempo que a gente está vivendo. É uma fase que não volta mais, então acho que a gente tem que cuidar muito bem dela.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Bia Bedran.**

Data de realização da transcrição: 22 de junho de 2020.

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Bia, gostaria que você se apresentasse e nos dissesse como iniciou o seu vínculo com a música e como, a partir disso, você se voltou para a música infantil.

BIA BEDRAN: O meu nome completo é Beatriz Martini Bedran, eu sou niteroiense, nasci em Niterói em 26 de novembro (uma boa sagitariana) de 1955, então, atualmente, eu tenho os meus 64 anos. A vida inteira, praticamente há 50 anos, dedicada assim à música - primeiramente não à música só infantil, logo depois à música infantil direto. Vou explicar como foi essa passagem: eu estudo música desde menina, porque eu tinha estímulo na minha casa, meus pais gostavam de música. Minha mãe era professora, mas era dona de um jardim de infância muito conhecido na cidade de Niterói. Ainda no pós-guerra, ela fundou essa escola que alfabetizava através da arte. Minha mãe chamava-se Wanda Martini Bedran e a escola chamava Jardim de Infância Ângelo. Quando eu nasci, eu só pude usufruir um pouquinho da escola. Minha mãe colocava uniforme em mim, mas então ela não aguentou quando engravidou do meu irmão e, em seguida, a escola fechou. Essa escola começou em 1946 e deve ter fechado em 1957, quando nasceu o meu irmão. Eu digo que esse jardim de infância foi fechado porque ela também o montou no quintal na casa dos pais, numa rua que, hoje em dia, é um prédio enorme aqui na cidade. Então a minha mãe gostava da arte, fazia arte, bonecos. Quando eu nasci, ela logo percebeu que eu tinha muita vontade de falar, pois eu ouvia uma frase bonita ou uma frase qualquer que me chamava atenção, isso com dois, três anos, e eu reproduzia com alguma rima. Eu rimava, naturalmente era uma pessoa que fazia pequenos versinhos com três, quatro anos e a mãe anotava esses versinhos e ela arquivou. Então ela gostava daquilo, ela pedia para eu repetir. Eu, logo pequena, me musicalizei com seis, cinco anos, na aula de flauta doce com uma grande professora daqui de Niterói, a Aparecida e eu ia para aula de mãos dadas com ela. Logo depois peguei um violão com oito, nove anos, quando a minha mão cresceu um pouquinho e comecei a fazer música, cantarolava melodias e ela falava: “mas você fez isso ou você ouviu e está copiando, minha filha?” E eu respondia: “eu fiz mamãe, eu juro que eu fiz”. Ela registrava e eu pude ter essa certeza quando eu cresci um pouco. Quando eu era jovem, com

15 anos, já estudava violão clássico, mas não pensava em infância, eu era uma menina que fazia música pensando no mundo adulto. Só depois que eu fiquei adulta que comecei, como educadora, a fazer música para infância, com 30 anos. Até os 28 anos eu era Beatriz Bedran que fazia músicas para peças de teatro. Quando eu já fazia minhas músicas para adultos, com 17 anos, fiz vestibular para Química porque eu gostava de ciências exatas também, mas eu já estudava violão clássico, já era musicista. Durante essa época, minha mãe fundou com as irmãs dela um grupo de teatro aqui na cidade.

AC: Um grupo de teatro?

BB: Um grupo de teatro infantil que chamava Quintal Teatro Infantil. Em 1973, eu tinha 17 anos. A minha mãe fundou e eu fundei também, eu era a mais velha da turma dos jovens, dos filhos e primos. Todo mundo trabalhou nesse teatro: vovô como figurinista, minha mãe como escritora das peças infantis, meus primos sendo atores com 14, 15 anos. Minhas tias eram manipuladoras de boneco e eu fazia as músicas das peças. Nós montamos 25 espetáculos. Eu fiz a trilha sonora com 17, 18 anos. Peça para criança. Eu criava pequenas canções, porque as peças eram curtinhas, tinham mais ou menos meia hora só e o teatro funcionava de forma profissional, a gente tinha bilheteria. Eu fiz uma música de abertura para a chegada da plateia, ela se chamava *Venham para o Quintal*, era uma música que dizia assim (*cantando*): *abre o seu portão da imaginação / e vem para esse quintal / vem, que ele espera por você / então corre, vem, vem pessoal / que a alegria mora aqui / me dá sua mão, sua alegria / me dá sua mão e seu sorriso / e vem se divertir, que tal? Que tal? / Quintal, quintal*. Isso lá nos anos (*truncado*). Todo mundo que chegava, a gente recebia cantando essa canção. Então, eu colocava meus primos para tocar instrumentos, para bater usando o corpo, a água, a gente fazia muita experiência já de educação. A de educação musical não, de experiências musicais junto às peças de teatro. A trilha sonora era ali, feita na hora. Eles cantavam, tocavam as flautinhas, tudo sobre a minha orientação. No começo, eu era uma menina que fazia música para festivais. Papai morreu muito novo, meu pai era dentista, era o doutor Amir Bedran, mas sempre ficou “minha atrizinha, minha atrizinha, vamos, vamos...” Levava-me a programas de calouros e eu ia toda feliz, de mãos dadas com meu pai, desde menina ao Festival da Canção que eu participei. Nessa vez, em 1967, eu falei: “pai, eu quero fazer música um dia, igual a esse menino bonito, o moço bonito de olho verde aí”. Meu pai falou: “filha, ele não é somente um moço bonito e talentoso, ele vai ser um dos maiores do Brasil”. Meu pai falou isso sobre o Chico Buarque. Ele é meu ídolo até hoje e eu calquei a minha composição, desde menina, muito em cima daquele universo poético, vigoroso do Chico, onírico e político também. Eu fiz muita música sem ser para criança, eu era uma criança que fazia música pensando. Quando morreu Martin Luther King,

durante a Guerra do Vietnã, eu fazia música de protesto e eu tinha só 13, 14 anos, mas, quando chegou minha maturidade, lá pelos meus 25 anos, pensei na infância. Já tinha muita experiência no teatro, então eu fui virando a Bia Bedran.

AC: Bia, você foi professora do Colégio de Aplicação (CAp) da UERJ? Você se formou em música, certo?

BB: Sim, me formei. Quando eu saí da faculdade de Química, fiquei só de 1970 a 1974, no quarto período, eu falei: “meu pai, eu não vou conseguir seguir essa universidade”. Foi para o Fundão, UFRJ, que eu passei, porque eu ia de violão, ia para o grêmio do Fundão, ia toda preparada. Eu adorava Química, mas já era profissional dentro da música, então eu falei: “o que eu vou fazer, porque eu adoro estudar”. Eu adorava estudar, mas eu queria ter uma formação. Então, eu descobri a musicoterapia. Eu disse: “pai, eu não vou... Eu vou trancar isso aqui, eu não vou. Mas eu vou fazer uma universidade”. Era particular a universidade, era no Conservatório Brasileiro de Música. Fiz musicoterapia, me formei em 1978, fiz quatro anos, de 1974 a 1978 e, logo depois, em 1980, 81, quando nasceu a minha primeira filha, resolvi fazer dois anos de complementação pedagógica para me tornar professora. Tive habilitação em música, educação artística com habilitação em música, também no Conservatório e fiz concurso em 1984 para o CAp-UERJ. Passei em primeiro lugar em música. Fui professora de música durante 10 anos no CAp, depois eu fui transferindo minha carga horária para o campus, consegui trabalhar no centro cultural como sendo oficina para adultos, para futuros professores. Depois completei meus outros 17 anos nas oficinas, já com a carga horária da UERJ. Trabalhei na UERJ de São Gonçalo, na UERJ de Resende, fui fazendo meus trabalhos de oficina com a carga horária dispersa. Na UERJ, eu desenvolvi, durante 17 anos, a oficina para educadores chamada A Arte de Cantar e Contar Histórias, que ficou sendo um tema da minha vida e o tema do meu livro, do mestrado. Não tenho doutorado, eu só fiz até o mestrado e fiz o mestrado tardiamente, já perto de terminar a minha carreira docente na UERJ. Depois, me aposentei.

AC: Você fez o mestrado em Educação?

BB: Não, eu fiz o mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF). Antes o curso era chamado de Ciência da Arte, agora ele recebe o nome de Estudos Contemporâneos das Artes. Eu fiz esse mestrado em 2010 e a dissertação é o livro “A Arte de contar e cantar histórias: narrativas orais e processos criativos”, da editora Nova Fronteira. Quatro anos depois da defesa, eu me aposentei. Esse livro foi para ter o “gostinho” de deixar um legado teórico para os fãs do meu trabalho.

[Pergunta 2]

AC: Professora Bia, como você observa o mercado de música infantil e como você se insere nele?

BB: Não havia mercado da música infantil antes da Xuxa Meneghel e antes da televisão considerar as apresentadoras nos moldes americanos de programa de auditório. Nós, musicistas, usávamos o termo bate-estaca de forma pejorativa para definir a música desse mercado e não gostávamos dela. O músico, o músico mesmo, que se dedicava à função mais essencial da música, essa função quase musicoterápica que são os intervalos, a atenção ao cuidado das harmonias singelas, porém, de uma certa maneira, até complexas, porque eram melodias riquíssimas que a gente criava para poder musicalizar nossos alunos e usava também o que as crianças produziam. Na década de 1960 havia o Braguinha, João de Barro, havia histórias, Chapeuzinho Vermelho. Tinham arranjos de Villa-Lobos, arranjos do Radamés Gnattali, arranjos de grandes músicos, então era uma orquestra tocando: (*cantando*) “*pela estrada afora eu vou bem sozinha / levar estes doces para a vovozinha*”. Essa música é uma obra-prima. Na época, na década de 1960 para 1970, ele até fez parcerias fazendo traduções, Braguinha, João de Barro, que também traduziu *Smile*: (*cantando*) “*e quando eu vou te procurar*”. Ele também fez a versão de Chaplin, a versão em português é do Braguinha. De alguma maneira, o começo de tudo foi com Villa-Lobos, com o seu Guia Prático, ele ia nas escolas reger músicas de roda, canções de roda, então eram 40 mil professores cantando, sob a regência dele, *Se essa rua fosse minha, Lá Vai a Barca*.

AC: A única coisa que eu achei antes do Braguinha ou no período dele foram os discos de palhaço. Você concorda que os discos de palhaço também faziam parte desse histórico?

BB: Ah sim, Carequinha principalmente. Sim, eram os palhaços. Era uma coisa muito inocente, e bem-feita até, muito bem-feita. Depois é que veio o bate-estaca e o mercado de música infantil. Braguinha era aquela maravilha, só obras-primas, aqueles discos coloridos daqueles *long plays*. Eu, menina, ouvindo com oito anos escutando (*cantando*) “*eu vou, eu vou / pra casa agora eu vou*”, aqueles arranjos de orquestra, as músicas da cigarra: “*sou feliz / cigarra cantadeira / canto a vida, canto a luz / pois quem cantar / canta a vida inteira / faz dos sonhos mais azuis*”. Hoje em dia é preciso que a gente resgate isso. Na minha época, quando eu surgiu no mercado, estava em pleno bate-estaca, 1984, 85, estava lá aquela coisa (*cantarolando*). A gente chegou, eu e essa turma. O pessoal está mais novo, eu sou a testemunha ocular e real desse momento, porque o Zé Zuca teria a minha idade, mas faleceu.

AC: Ah, eu queria tanto conversar com o Zé Zuca.

BB: O Zé é maravilhoso. Eu entrei no mercado por causa do meu programa na TV Educativa, que me possibilitou ter um pouquinho de dinheiro para poder compor em paz as minhas criações, que eram completamente diferentes do bate-estaca. Eu até anotei aqui no meu livro: “é significativo para a análise do meu fazer musical na época o tipo de estrutura que eu tive para compor, pois estávamos em plena década de 1980, no qual aconteceu o início da explosão da música infantil comercial brasileira, amplamente divulgada pelos programas de tevê e reproduzida em discos. A referida composição musical tinha estruturas rítmicas e melódicas diametralmente opostas ao que se apresentava massivamente ao público”. A minha composição musical tinha estrutura oposta ao bate-estacas. Quando eu compus *O Anel*, elas integraram o meu projeto musical autoral comercial, mas era completamente diferente da estética da época. Está no meu livro.

AC: Você poderia definir novamente o que vocês chamavam de bate-estaca?

BB: O bate-estacas era uma característica harmonicamente pobre, ritmicamente muito parecida uma com a outra, mas intensa. Um exemplo é a música *Ilariê (cantando): ilarilarilariê (ô, ô, ô)*. Depois veio o *É o Tchan*, que não era feito para crianças, mas que o mundo infantil comercial adotou. O bate-estacas era uma batida constante, com uns arranjos muito eletrônicos, com aquele teclado muito polifônico, sem a valorização do acústico. Não era um bate-estacas de um Caxambu ou então de um ponto de macumba maravilhoso. Era um som pasteurizado.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância, de 0 a 12 anos?

BB: Ela interage no âmago do que eu chamo infância, que é a potência imaginativa do homem. Na infância, a gente está nessa potência que não naturaliza as coisas, a potência que investiga as coisas, que tem um olhar encantado por tudo que se apresenta. Quando eu quero dizer “vamos manter a criança que existe dentro da gente” não é no sentido de infantilóide, a criancinha ingenuazinha, não é isso. É manter um olhar investigativo e encantatório para tudo que se apresenta. Eu dava aula de música para várias escolas, depois eu fiz o concurso para o Colégio de Aplicação, mas eu dava aula em escola particular, eu fazia bumba meu boi com a criançada, criava instrumentos musicais. A minha música nasceu e nasce até hoje no âmago da imaginação infantil, então não é bate-estacas. Se eu quero fazer uma bate-estacas, eu vou fazer com um ritmo poderoso, cheio de nuances até para criança entrar no ritmo, brincar com o corpo, mas também se situar poeticamente no que ela está fazendo. Então tem muito de conscientização corporal, de psicomotricidade paralela ao alertar. Quando eu falo “o mar tá bonito / tá cheio de caminho / pedala, pedala / pedala pedalinho” não é só uma rima, é

interessante dizer que o mar está cheio de caminho. O mar, quer dizer, a grandeza de toda a experiência, a subjetividade. Então vamos trabalhar com essa palavra, ser subjetivo é muito importante porque não é o concreto, não é somente “perdi meu anel no mar / e o mar me trouxe a concha / de presente pra me dar [eu fiz esses versos] / parou na goela da baleia / ou foi pro dedo da sereia / ou quem sabe um pescador / encontrou o anel e deu pro seu amor”. Claro que é uma história. É para rimar baleia com sereia? É. São elementos mágicos do universo infantil? São. Entretanto, tem algo por trás disso ou até na frente desses versos, que é: não dá para perder o tempo todo nem ganhar o tempo todo na vida, você perde um anel, mas o mar lhe dá uma concha tão bonita, até mais bonita do que o anel que você perdeu. E esse anel foi para outro amor, quase paralelamente aos versos do Chico Buarque, que diz no *Futuros Amantes*: “eu vou deixar o amor / quem sabe um dia” No *Futuros Amantes* ele canta (*cantando*): “*não se afobe não / que nada é pra já / o amor não tem pressa / ele pode esperar*”. E ele fala: “e quem sabe você vai amar / com o amor que eu um dia deixei”. Quer dizer, ele foi embora, o amor, para ele, acabou ali e ele deixou um amor que vai ser utilizado por essa pessoa que ele amou e que não ficou com ele (*risos*). Então esse anel foi para outra pessoa, o pescador encontrou e deu para namorada dele, então o amor continua. É muito poético.

AC: É poético e vê na criança um grande potencial, não minimiza o lugar da infância?

BB: Exatamente. Por exemplo, a criança que tem dois aninhos vai se afeiçoar e gostar, ela gosta muito dos acordes perfeito maiores, ela gosta muito do som do violão. A criança é pequena, ela se apega muito à percussão, quanto mais singelo for o que você trabalha ali, mais penetra nesse universo, porque a criança. Vamos supor que você está só cantando uma música de roda muito linda... Eu só não gosto muito da letra porque ele vai preso, mas, por exemplo (*cantando*): “*Pai Francisco entrou na roda (olha que riqueza) / tocando o seu violão / Parará pã pã / Vem de lá seu delegado / Pai Francisco*”. Olha a riqueza disso! A criança, quando escuta isso, ela nem ouve tanto a letra, ela nem vai perceber que foi preso, que o delegado prendeu, que tocava violão, não é tanto isso que importa. A partir disso, vem a coisa do poder da infância e do poder da música, vem uma música alegre, a música brinca, ela saltita, ela consegue ser, entendeu? Ela saltita, ela vem de uma mistura afro com portuguesa, você entende? Ela tem ancestralidade, essa é a palavra que eu queria usar. Quando eu componho para criança, eu tiro do meu baú da memória o que eu tenho de registrado aqui no meu fazer da minha infância, as coisas que eu ouvia, as coisas que eu pesquiso, a minha pesquisa da juventude, que era sobre o folclore brasileiro, que não era só para criança. As festas de folclore reúnem a família. No reisado, por exemplo, quem está assistindo o reisado, quando existia o reisado? O reisado é para o pequenininho, o pai, o avô, todo mundo, essa era a tradição popular: reunir a criança com seu

adulto. Baseado nessas aglomerações, pois a gente não pode aglomerar mais agora, eu baseei meu trabalho pensando no universo da infância, mas pensando que, ao lado dele, tem um adulto que também tem que ter o deleite daquela beleza e não ficar assim: “ai, que musiquinha chata”. Tem que ser sofisticado, tem que sofisticar à altura da criança.

[Pergunta 4]

AC: O que é para você a música infantil?

BB: A música infantil é uma canção que tem qualidade musical harmônica. Ela tem que ter uma qualidade musical harmônica poética, muita poesia, ela tem que reunir frases, aquela delícia das rimas, das palavras que soam parecidas, mas que não são iguais e que a criança se deleita desde sempre. A gente sabe que é tão visceral falar “papai no bolso e mamãe no coração”; “se essa rua fosse minha / eu mandava ladrilhar / com pedrinhas de brilhante / para o meu amor passar”. Então tem que ter uma harmonia singela. Rimas, eu acho muito gostoso que haja rimas, mesmo na música mais moderna, contemporânea (*cantando*): “o que é que tem na sopa do neném”. Eles fazem rima o tempo todo (*cantando*): “será que tem caminhão? / Será que tem feijão?” Então é uma brincadeira surpreendente. Há que se ter a surpresa, a letra tem que ter alguma surpresa. Como um bom livro para crianças, tem que ter um enredo que chame, que a criança queira ir. O livro para infância, ele tem que ser curto e a música também, um pouco mais curta do que uma canção. Isso é importante da música, é constitutivo para que ela se apaixone e viva a música. Essa canção tem que apresentar, pelo menos, três desses predicados: trabalhar um pouco o movimento, ter a poesia, ter as rimas que encantam, ter muito a subjetividade também, ao mesmo tempo que fala. Eu tenho uma música, eu canto uma música de uma amiga que brinca com o corpo, ao mesmo tempo fala o nome de várias frutas (*cantando*): *olho pra um lado / olho pro outro / torço a cabeça / e giro o pescoço / bate com a mão / bate com o pé / laranja, banana e pinha e café / bate com o pé / bate com a mão / manga, goiaba, mamão, fruta-pão*”. Isso é genial! Esta é da Rosângela de Carvalho, eu gravei essa música há 25 anos e ela é um espetáculo, porque vai falar das frutas, traz um mundo talvez cotidiano para criança.

AC: Você está falando então que a música infantil tem que ter o lúdico?

BB: Total. O lúdico não é uma coisa vaga, o lúdico é brincante. Essa palavra “brincante” é um neologismo que veio com os palhaços, veio com o Antônio Nóbrega, veio com a galera que trabalha a música tradicional do Brasil, onde se brincam nas ruas. É brincante, faz brincar. O próprio lúdico brinca, é quase uma filosofia, brinca com o som das palavras, dos movimentos. Você saber que (*cantando*) “vai subir, vai subir / vai ficar gigante / vai descer, vai descer / vai

ficar pequeno / vai abrir, vai abrir / vai ficar gorducho / vai fechar”. São elementos que mexem com a potência imaginativa e corporal da infância. A criança precisa desse espaço, então fazer mover até lá dentro quem não consegue se mover. É a questão da *Boneca de Lata*. É uma brincadeira que eu gravei que não é minha, mas que, como o Antônio Nóbrega fala, o intérprete torna-se dono da música. Na minha gravação, que fala (*cantando*): “*minha de boneca de lata / bateu com a cabeça no chão / levou mais de uma hora / pra fazer arrumação / desamassa aqui pra ficar bom*”. Essa seria até comercial, no sentido daquele bate-estaca. Será? Não sei, talvez se eu lançasse a *Boneca de Lata* lá nos anos 1980 eu fosse rica hoje (*risos*).

[Pergunta 5]

AC: O que não é música infantil, professora Bia? A gente chama isso de antologia negativa na filosofia. Eu deixo para você então a resposta.

BB: Vamos fazer essa antologia ainda na outra pergunta, do que é infantil, vamos lembrar que tem coisas que não são dirigidas à infância e que atingem a criança de maneira linda, como, por exemplo, músicas clássicas, o próprio Chopin, algumas canções, imagina *O Lago dos Cisnes*, o Tchaikovsky. Então, na verdade, temos que pensar também que não é dirigido à infância, mas essa se deleita porque tem beleza. Então eu posso até dizer, falando da beleza, que é uma coisa da estética, que, para mim, cada um vai achar belo o que acha. Por exemplo, para mim, o que não é para criança, seriam as músicas que têm letras grosseiras e o que ficou na moda atualmente, que a criança adora, veio do mundo pornográfico, das músicas comerciais. Hoje em dia não se tem uma música infantil. Para falar a verdade, pense bem: não tem mais um programa infantil em produção no Brasil. Pense, eu vou te devolver essa pergunta. Será que tem? Não tem. Olha o que eu boto no ar nos meus canais do YouTube: meus programas de 30 anos atrás, você tinha quatro anos quando eu fazia alguns programas. E o Rá-Tim-Bum não está mais em produção, a TV Cultura de São Paulo só tem desenho animado.

AC: Tem aquele Quintal da Cultura hoje.

BB: Quintal da Cultura tem, são contadores de histórias tocando seus violões, tudo herança do que nós lançamos. “O que não é música infantil” é como você perguntar “o que não é o teatro infantil”, eu não vou responder só “é o teatro do adulto”, não posso responder que é a música... Por exemplo, a Bossa Nova: a Bossa Nova não é para criança, mas quando eu canto Bossa Nova, como eu faço no meu momento dos shows infantis, eu canto três Bossa Nova, canto *Chega de Saudade*, meu público adora. Eu acho que o que não é infantil não seria você dar uma colocação assim, é errado ou certo. Seria você descontextualizar e você gravar um *single* pela internet. Eu não consigo definir, te dar essa resposta, porque eu estou muito presa a

tudo que eu já criei. Eu só sei falar disso, o que que eu estou produzindo é literatura infantil. Eu poderia dar essa entrevista dizendo o que não é uma literatura para crianças. É claro que é um livro, sem ser Harry Potter, que é grosso, mas um livro de 300 páginas que fale sobre a favela do Rio ou um romance sobre a guerra, por exemplo. Eu não sei o que está sendo feito assim, de verdade, chamando de infantil, para eu antagonizar, então essa resposta, eu não sei te dizer, porque eu não sei onde está atualmente, sem ser com o nosso passado, a música infantil. Porque o próprio Paulo, canta canções ou ele nem canta, a gente faz poucos shows, nosso mercado é muito restrito, o mercado do artista para criança, falo artista, porque eu uso o teatro junto. Por exemplo, se eu canto *Assum Preto (cantando)*: “*Assum Preto / que furaram os óio do passarinho*”, é triste demais essa música, mas quando, no meu show, os músicos tocam a sanfona, ela não é infantil, mas as crianças choram de alegria, de tristeza e amor. Então eu não sei te responder, porque tem coisas que não são infantis, feitas para elas e que funcionam muito para educação, para arte. O que não é infantil, para mim, é o funk pornográfico que as crianças dançam com a bunda para trás. Eu acho triste isso. Muito triste.

[Pergunta 6]

AC: Existe uma diferença dessa pergunta para as outras, eu vou tentar deixar bem claro para você. O que os seus anos de trabalho nas atividades de músicas com criança te ensinaram sobre a música infantil?

BB: Eu trabalho esses anos todos com música e teatro para criança. Eu estou sempre ao lado da teatralização da minha obra. É canta, conto; canta, conto; canta, conto. Eu conto, uso um boneco, daqui a pouco canto, ou então canto e conto, conto e canto e boneco e tal e teatro. Não é só um concerto, uma roda de choro de samba, é também quando tem roda de choro e samba, é cheio de teatro no meio. Eu já fiz a roda de samba do Caraminguá, que um dia eu vou botar no ar no meu canal. Muito bonito, ficou um concerto de uma hora com dez músicas de samba e choro, eu contando com o boneco a história do choro no Rio de Janeiro. Então, o que que eu aprendi? Nesses anos todos, eu aprendi que eu estava no caminho certo (*risos*), que aquilo que eu fazia sentada no chão do teatro com a flautinha doce e dois pedaços de pau, chamando a criançada para entrar no teatro, com os meus primos tocando prato e fazendo a bandinha, fazendo o som da água com areia, subvertendo a ordem das coisas. Então acho que eu estava no caminho certo e vai ser eternamente assim. Eu sou filha, eu sou fruto de Cecília Conde, dos grandes educadores da musicoterapia que já partiram e que nos faziam pesquisar o que estava por trás de cada acorde que a gente cantava e tocava.

[Pergunta 7]

AC: Existe diferença entre a música da criança, feita pela criança, a música para a criança, feita pelo adulto e a música feita com a criança? Essas distinções fazem sentido para você? *Para, da e com*.

BB: Elas são diferentes e podem beber uma fonte da outra. Como eu tive chance de praticar esse encontro real, meu com meu aluno de música, lá no Colégio de Aplicação, por exemplo, ou nas escolas particulares, onde a gente fazia experiências, a criança passava pela experiência que eu passei na musicoterapia. Eu fazia experiência com sons de batida de sola do pé, sons de palma da mão, eu fazia como aluna de musicoterapia. Como professora de música, depois, eu fazia isso com a criançada. Então fazíamos *com* a criança. O resultado era “faz você o seu som com a mão, a mãozinha; faz com o seu pé agora; faz com seu amigo”. Eu estava fazendo música *com* e o que saía acabava virando esse *para*, porque nós fazemos uma obra coletiva. A música que fazia reproduzia para eles e se sentiam criadores e, ao mesmo tempo, atores e, também, recebendo aquela música que elas diziam: “fomos nós que fizemos ela. Sim, fomos nós que fizemos”. Então, a criança sozinha, quando ela cantarola, está brincando e está fazendo (*cantando*) *nã nã nã*. Essa é música que, se você souber ouvir, você fala: “ei, o que você cantou aí? Mexe de novo com esse boneco, canta isso para mim”. Então você percebe que ela usa intervalos riquíssimos e inusitados, ela está criando música nesse cantarolar. Então eu percebi já muitos cantarolares de infância e trouxe para fazer algo parecido numa canção minha. Quando eu devolvia e entrava com o arranjo que faltava, com o violão, com o bandolim, elas nem percebiam, elas gostavam tanto daquilo e nem percebiam que algo tinha nascido daquela criação que era dela. Esta criança que vai cantarolar, se ela escutou coisas bacanas feitas para ela, ou feitas com ela, esse cantarolar cada vez se enriquece mais e então pode enriquecer cada vez mais você, que trabalha com ela e para ela. Então, há este ouvir. Está aí o verbo principal: ouvir, prestar atenção no que ela tem a cantar, a dizer, a cantarolar e até ao silêncio dela, para você então criar canções para ela que falem desse cantarolar, desse silêncio, dessa tristeza, dessa dor, dessa brincadeira que ela tem. Eu fui capaz e tive a chance do *pele*, do *para* e *com* o tempo todo, eu fui professora durante muitos anos, eu sou artista desde sempre com elas perto de mim, com elas como receptoras e transmissoras dessa beleza.

[Pergunta 8]

AC: Bia Bedran, o que os seus anos de trabalho te ensinaram sobre a infância?

BB: Eu sou uma mulher que não tive netos. Criei duas meninas que são grandes e que são educadoras e elas não têm filhos. Eu penso que eu aprendi sobre a infância (*risos*). Na verdade, eu aprendi como mãe e como trabalhadora. Na época em que eu era mãe de criança, me cobrei para fazer essa obra, eu fazia para elas, com elas, para que ouvissem. Elas eram meninas, eram as primeiras ouvintes da Bia Bedran. Uma já tem 39, a outra já tem 35 e elas eram as que ouviam logo e me diziam: “mãe, que lindo! Não, mãe” ou então saíam correndo, não se interessavam. Eu aprendi muito com elas esse universo que elas apreciavam para, depois, a criançada apreciar também. Um dos meus melhores trabalhos musicais é *Caixa de Música de Bia* e eu dediquei a elas. A partir desse trabalho, eu fiz só mais uns quatro álbuns significativos e já tem uns oito anos que eu não componho mais pensando na infância. É tanta música que não saiu do baú, porque, você sabe, na vida de um artista tem os *standarts*, então quando você vai cantar há 220 canções, tem que separar 15 apenas e, dessas 15, as pessoas querem só quatro, entende? Então eu aprendi mais como mãe. Como artista e cantora e compositora, eu aprendi a apreciar. Hoje em dia eu sou uma apreciadora, quando alguém aparece com um trabalho eu digo: “nossa, isso aí, isto aí é maravilhoso porque contém tudo que eu falo, a rítmica, a harmonia, a melodia rica, a poética”, trabalho de colegas ou de pessoas fora do Brasil que compõem para infância. Eu fico assim feliz de ter compreendido que a infância gosta e precisa de algo como isso que estão criando. E, quando eu me revisito, aprendo que eu fiz canções sem pensar muito se aquilo era bom ou ruim. As minhas melhores são as que estão escondidas e não se tornaram tão populares. O Brasil não absorve, não toca, não toca nossas grandes, então estou me revisitando, aprendo às vezes comigo mesma quando eu me revisito. Meu sonho é lançar o meu *songbook* até o final do ano, com as minhas 100 principais músicas. Vai ser o primeiro *songbook* infantil, não vi ninguém lançar para criança ainda.

AC: Também não.

BB: Eu aprendi que a gente precisa colocar a mão na massa. A gente enfrentou pedreira para poder fazer a nossa música e interagir com a criançada. Eu aprendi que as crianças reagem imediatamente a uma obra sua na hora que ouvem. Eu faço muito menos som do que antigamente, o mercado é cruel, a gente não tem sons grandiosos como esses grandes artistas, a gente luta para ganhar um cachê pequeno. Eu sou professora aposentada, então não posso reclamar, eu tenho meu salariozinho todo mês, mas o músico para criança que não tem, um artista circense, eu não sei como é que come. Eu trabalho e canto muito em feira de livro e, atualmente, esse ano, vai ser zero. Então eu aprendi que tem que fazer, você tem que levar o seu instrumento, seu violino, ou sua flauta, ou o seu tambor, sua percussão, seu violão para onde a criança está.

AC: Você falou uma coisa sobre a infância, que ela é muito receptiva. Então, quando eu pergunto o que você aprendeu sobre a infância nesses anos, isso significa que a infância é bastante receptiva ao que é levado a ela?

BB: Ela é receptiva e logo reage também negativamente, pois dispersa rápido se aquilo perde o interesse, se você não está conectado com ela. Tem que conectar. Essa conexão não é todo artista que consegue, por isso tem pouca gente fazendo trabalho de qualidade para infância, porque não adianta só uma tecnologia, uma beleza, não adianta, tem que conectar nessa inteligência sensível, que é o que a nossa querida Cecília Conde falava. Vamos trabalhar com a inteligência sensível do ser humano e da infância. Não é nem somente com a sensibilidade e com o racional, é a inteligência sensível. Eu confesso que eu aprendi a ter essa conexão, mas aprendi a desenvolver. Eu acho que quem quer trabalhar para criança tem que encarar o leão, porque é difícil.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, criança faz música ou ela somente experimenta uma forma primária desse conhecimento?

BB: Se você entender música holisticamente, como uma expressão, sem racionalizar, se você compreender como a expressão rítmica do seu corpo, como a expressão corporal mesmo, sua movimentação natural, seus dedinhos, a maneira como brinca... Eu acho que a possibilidade de a criança produzir no sentido de uma música que você vai usar *para*, acho que não. Ela produz, naturalmente, uma canção ao cantarolar a sua brincadeira. A criança nunca brinca muito quieta. Quando está brincando sozinha, o silêncio da criança tem sempre um murmúrio, um ronronar.

AC: esse murmúrio, esse ronronar, essa experimentação, é música?

BB: Eu considero expressão musical, por ser musicoterapeuta, mas na música em si, se ela está explorando um dó e um sol, se está explorando uma quarta justa, me vem que ela ronrona. Para mim música é tudo, música é vida. A respiração quando a criança está sozinha, aquilo que ela produz, eu acho incrível. Se a gente pudesse gravar essas coisinhas mínimas.... Se eu pego isso, eu faço uma sinfonia. Mas ela não sabe que está fazendo música, ela produz sons, vida e sons e música, porque a gente está falando e está cantando, eu estou cantando, estou falando e estou cantando. Então a gente sabe isso porque a gente é musicista, então eu sei que eu cantei aqui durante uma hora (*cantarolando*): *nã, nã, nã, nã, nã, nã*. Se eu pegar o violão, estou ali em ré maior.

AC: Um bebê cantarolando ou balbuciando, enquanto a mãe canta, ele está fazendo música?

BB: Sim, está. Está fazendo música.

AC: Então eu tenho uma outra questão agora para você. Um menino de 4 anos conhece uma bateria. Já ouviu esse instrumento, já a viu numa televisão e, um dia, ele vai num estúdio e tem contato pela primeira vez com ela. Ele sabe o que a bateria faz, que é um instrumento musical, ele já viu aquilo funcionar. Ele vai lá, pega a baqueta e bate, ou toca. Ele está fazendo música?

BB: Ele está. Está passando por ele a música, ele está fazendo passar a música. O fazer musical passa por ele nessa hora, e o fazer musical é a música se manifestando, então, ali, a música se manifesta. Música é isso, música inclui não somente a formalidade de arrumar tudo numa gravação, numa sequência de letras e rimas. Não precisa arrumar tudo, a música se autoexpressa, é como um conto que se autonarra. Tem coisas que a gente fala: “caramba, não precisa ter alguém para contar, essa história já se narrou (*risos*)”. É uma coisa um pouco dialética, mas é a música, ele está fazendo música.

[Pergunta 10]

AC: Eu não sei se você já leu sobre Sociologia da Infância, mas a Sociologia da Infância diz que a criança não é um futuro homem, ela não é um vir a ser, ela é uma categoria social etária. Ela tem protagonismo, tem voz. A Sociologia da Infância colocou a criança dentro de um grupo social. Eu pergunto a você, não sei se fez leituras sobre o tema, mas, a partir desse ponto de vista, que a criança é uma categoria geracional e que ela tem protagonismo, tem voz, tem importância, ela não é um homem em construção, ela é uma criança, você acha que a Sociologia da Infância pode ajudar a gente a entender ou fazer melhor uma música infantil?

BB: Com certeza, porque se você ver que a criança não é um adultinho em miniatura e também não é algo que ainda vai se tornar importante quando crescer, ela é uma categoria, a infância tem as suas etapas muito bem estruturadas. Por isso que a gente fala: “não vamos queimar etapa”. O menino tem que cumprir esses ritos de passagem que fazem parte da categoria em que ele está. Assim como tem o jovem, tem a infância. O jovem tem uma categoria com a qual não sei lidar, minhas meninas, jovens, foi difícil (*risos*). Eu digo jovens com 12, 13 anos, foi bem difícil, quando criança era uma maravilha. Então, eu acho que ajuda sim, porque a gente trabalha em cima dessas estruturas que a Sociologia da Infância pode nos fornecer que pertencem a esse momento “ser criança”, à etapa de ser criança. Então a gente pode, ao estudar isso, saber que podemos colaborar com essas etapas com canções inteligentes, com ritmos que

trabalhem exatamente esse encontro desse menino com o seu próprio corpo, com a descoberta desse universo em comparação ao seu amigo criança. Existe muito sofrimento na infância, muita rejeição, muito *bullying*. Sempre houve *bullying* e sempre a gente passou por “é gordo, é magro, é baixo, é alto, é sardento, é com cabelo oleoso, é cabelo tonhonhoim”. Eu acho que sempre houve isso e a gente sofreu muito. Eu sofri muito o *bullying*. Eu era CDF. Eu não pertencia à turma das meninas espertinhas, as meninas descoladas, as que botavam, num colégio de freira, a minha lá para baixo e a sainha lá para cima. Eu fui uma menina que vivi muito a infância mesmo, no sentido de criança, então eu não era aquela que resolvia as coisas dos meninos, eu estava sempre preocupada com a poesia e escrever a melhor redação e fazer uma música nova (*risos*) para alguma guerra, contra alguma guerra. Eu era toda assim e as meninas com a minha lá embaixo e a saia lá em cima olhavam para mim e riam. Elas me adoravam, eu era líder, mas líder do outro lado. Da infância até a minha puberdade, eu tive que viver esse sofrimento, me recolher, ouvir coisas. Foi muito importante quando eu escutava alguma coisa feita para mim, um livro, um romance. Eu lia romances, com nove anos eu já lia alguns romances que falavam de meninas, que falavam de descobertas, de crianças que se descobriam e eu ficava pensando como foi importante a obra que escrevesse para o ser criança.

AC: Você disse que achava muito interessante quando se faziam as coisas para crianças a partir desse olhar da Sociologia de que a criança é protagonista. Você está falando disso como um todo?

BB: Estou falando disso como um todo. E para quem está começando agora e quer fazer uma carreira dedicada à música chamada infantil, tem que ser ler, tem que se saber isso, não pode considerar “vou fazer uma música para aquela criança, para esse adulto futuro”. É aquilo ali que ele vive, a Sociologia da criança é um ser inteiro, ele é inteiro, ele é um universo pensante, um universo completo. A criança tem suas estruturas de pensamento, claro, com a influência do que estão lhe oferecendo, a influência da raiz da sua criação, e a criança explode em sua própria estrutura, tem que ser olhada. Ela tem essa qualidade, ela não vai ter aquela qualidade, ela tem, ela é assim. Ela pode se tornar o que for, mas vamos olhar essa criança como um ser completo, com a sua estrutura emocional, de inteligência e psicológica e racional completa, nessa fase relativamente grande que é a infância de 0 a 12 anos.

[Pergunta 11]

AC: Quais são suas considerações finais sobre música infantil?

BB: A música infantil é tão importante, é tão importante fazer música. Você, jovem compositor ou velho compositor, deve pensar na infância e com a infância. Se você, por acaso,

é um compositor que tem netos, vai te ajudar a viver aquilo que a gente falou na entrevista, o *com* a criança, a gente fazer uma música pensando a infância com a criança, que beleza! Se você é um compositor que está descobrindo, está pesquisando ainda, eu acho que a música para crianças tem que ser renovada, revisitada. Eu sou uma compositora que tenho mais de 200 músicas dedicadas à infância, então eu indico que jovens compositores e professores de música visitem a minha obra. Por isso eu estou fazendo um *songbook*, porque eu sei a importância que é, que foi essa trajetória, são muitos anos trabalhando e estando junto. A música infantil precisa ser criada pensando desta maneira holística, o que é a infância, precisa ser criada nos CIEPs, dentro das escolas, fazendo shows nas escolas, não só animando festa infantil com as caixas altas não, é levando os seus instrumentos para dentro das escolas, fazendo as rodas com as crianças, vendo a reação das crianças ao ritmo. Então, é muito importante que nós possamos entender que a criança precisa ouvir o que se faz para ela. Nós temos, na indústria cinematográfica, maravilhas, desenhos animados incríveis. Nós somos o país que tem, como diz Hermeto Pascoal, mais gêneros musicais do mundo, a gente tem mais de 70 gêneros musicais diferentes, então nós temos a obrigação de levar, de mostrar para criança a riqueza desse mundo e que ela também tem esse deleite, esse deleite que eu pude ter na minha infância escutando as maravilhas que João de Barro e Villa-Lobos faziam junto, ao que eles chamavam de fazer música para a infância, ou com a infância, ou nas histórias. As crianças têm o direito de ouvir música boa, de ouvir poética boa, que leve a imaginação a sua mais alta potência, porque a criança já é potente na sua imaginação. Dessa forma, fazer música infantil é necessário e bom. Música me exige muito porque é minha vida, é minha carne, eu corto na carne mesmo para falar isso tudo, porque essas são as minhas experiências, minha missão nessa Terra, fazer música e teatro para infância.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Dulcimarta Lino**

Data de realização da transcrição: 24 de junho de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Professora Dulcimarta Lino, há quanto tempo você trabalha com música e em qual momento ela se tornou um trabalho com música infantil?

DULCIMARTA LINO: Eu me chamo Dulcimarta Lemos Lino, sou pianista e professora de educação musical. Morava numa cidade do interior aqui do Rio Grande do Sul chamada Montenegro que, para o meu gosto, tem a melhor escola de música do Brasil, porque era uma escola que chamava Fundação Municipal de Artes, em que a gente vivia a música muito intensamente. Eu tinha aulas de piano nessa instituição. Para fazer essas aulas, você era obrigado a fazer oficina de improvisação, tinha que fazer coral, oficina de dança, para o corpo, tinha toda uma formação. Eu tocava na orquestra, cantava no coral, havia vários grupos independentes de música brasileira, então, para mim, foi uma formação muito legal. Comecei os meus estudos aos 13 anos de idade, tocando piano de uma forma bem tradicional, mas entrei nessa Fundação a partir dos meus 8 anos e comecei a viver a música numa relação mais aberta e mais complexa. Eu também decidi entrar na universidade, foi muito fácil saber o que eu queria. Na época, eu fiz bacharelado em piano porque a minha professora achava que a licenciatura era um curso que não ensinava nada, então uma pessoa que tocasse bem não iria para licenciatura. Eu tocava na orquestra, fazia recitais, solo, música erudita, tocava música popular e também tinha um grupo que eu coordenava de Música Popular Brasileira. Gostei de ter feito o bacharelado, mas eu fiz com 17 anos, acabei com 22 ou 23 anos e, no meio desse bacharelado, eu fui me questionando, porque foi muito interessante a parte técnica, a de estudar oito horas por dia, apoderar-se, mas eu era uma pessoa que tinha na família uma tradição muito grande, ela era toda era de professores e eu sempre gostei de dar aula.

AC: Eram professores de música ou professores no geral?

DL: Todos tinham uma formação bem complexa, mas atuavam dentro das escolas estaduais da cidade ou da sua cidade. A minha mãe não sabia nada de música, mas regia o coral da escola, fazia as apresentações de música na sua escola. Ela fazia música, só não sabia ler partitura, mas tinha todo um universo. O meu pai fazia massagens todos os dias com um massagista e esse profissional era o compositor da escola de samba da cidade, então, depois da massagem, ele fazia roda de samba lá em casa. Havia esse ambiente muito propício na família,

o de todo mundo fazer música junto, tinha um ritual bem forte de arte. Fiz música na universidade. No terceiro ano do curso, eu comecei a dar aula de música na FUNDARTE, nessa Fundação da Escola de Arte de Montenegro. Esse lugar foi muito importante para minha formação, porque lá nós éramos pagos durante 4 horas por semana só para estudar, então a gente estudava, tínhamos tempo só para estudar. Ali foi a melhor coisa que teve, porque eu comecei a trabalhar com iniciação musical, ou seja, eu ensinava a ler e a escrever a todos os alunos do antigo Conservatório de Música e, para fazer isso, fui estudar profundamente todos os métodos de iniciação musical. Profundamente, eu te digo que foram 10 anos. Na época, a Funarte tinha uma importância muito grande e dava muitos cursos gratuitos para todos nós e fiz muitos cursos. Essa instituição que eu trabalhei também ofertava. Nós, por semestre, podíamos fazer dois cursos onde quiséssemos e do jeito que foi. Foi muito legal, tive aula com o Koellreutter, com o Scheffer, com a Cecília Conde, com várias pessoas muito importantes assim e a gente tem uma ponte muito próxima com Violeta de Gainza, então eu tive aula pessoalmente com essas pessoas, com Perla, com pessoas que hoje são pessoas muito importantes, mas que na época eram completamente como eu e você assim, normais.

AC: Ah, Professora, a senhora é diferente, né (*risos*)? É lindo o seu trabalho.

DL: O conhecimento era mais fluido e eu sempre tive e sempre toquei, eu dedicava dez horas a dar aulas e as outras era para eu tocar para ser músico mesmo, profissional, tocar, sempre toquei. Isso é muito importante, e meus amigos sempre tiveram muito preconceito com os educadores musicais, porque na minha universidade, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os educadores e os licenciandos não precisavam fazer uma prova difícil. Eu não sei que prova era dos licenciandos porque eu nunca fiz e, na época, eu também não me preocupava, mas enquanto a gente tinha que tocar temas bem mais complexos, eles podiam tocar coisas mais fáceis, tinham aula com professores piores de instrumento, rodavam nas aulas de teoria. Eu fui fazer a licenciatura, fui me interessando cada vez mais e me sentindo feliz dando aula, sempre me dediquei à música e à infância e até hoje me dedico e não quero mudar. A partir disso, eu comecei também a trabalhar, tive a sorte de poder trabalhar poucas horas, trabalhei 10 horas por opção numa instituição formal de ensino, dando aula na escola pública. As outras horas eu dava aulas de música, cinco horas ou seis na FUNDARTE e o resto eu tocava e estudava com os meus amigos de grupo. Sempre tive condições financeiras para fazer isso e eu podia ser uma pessoa mais presente, porque, para mim, era muito importante assim. Eu fazia um musical, decidia o que faria. Sempre tocando algo mais prático com uma música enquanto forma de performance. Fiz a minha graduação em 1983 e acabei em 1988 e depois eu continuei na graduação, fiz licenciatura, regência também. Resolvi sair de casa e comecei a ter que

trabalhar mais, porque eu tinha que pagar, devido às questões sociais e econômicas tinha que ter um sustento maior. Comecei a trabalhar mais, trabalhava 30 horas por dia, eu nunca passei a trabalhar mais do que 30.

AC: Nesse momento, você já estava em Porto Alegre ou ainda na cidade, em Montenegro?

DL: Trabalhei durante 15 anos na escola pública com a Educação Infantil e as séries iniciais na cidade de Montenegro. Depois eu vim para Porto Alegre, em 1993 e continuei trabalhando, mas aí não com carteira assinada, eu trabalhava com um projeto voluntário numa escola municipal de educação infantil da Cavallhada, um bairro bem pobre. Trabalhei até 1999 nesse projeto, porque tive a minha filha e eu tive que escolher, levava uma hora para ir, uma hora para voltar, tive que escolher se eu ia pagar alguém para ficar com a minha filha ou se eu ia ficar. Optei por criar um atelier, que é a minha escola de música chamada Espaço de Criação Musical. Nesse espaço juntei vários amigos, criamos um coletivo, e esse funciona como um atelier de música. Na prática era assim: “ah, eu tenho que aprender percussão para tocar essa música do Chico Buarque”. Eu convidava o melhor percussionista para vir trabalhar com a gente durante um ano e aprendíamos aquilo. Depois “ai, quero aprender outra coisa”, porque eu não sabia tocar música brasileira muito bem. Eu tinha toda uma formação bem erudita e trabalhava bastante com improvisação, composição na época e tinha que me trabalhar assim, porque sabia ler partitura super bem e tocar dentro daquela questão europeia e aquilo não me bastava, porque nas aulas, com as crianças na vila, na escola, eu tinha que tocar a música que pintasse ali e fui aprendendo. Tive muita sorte porque a gente entrou em muitos projetos pelo consulado alemão e ganhamos. Todas as escolas públicas que eu trabalhei tinham todos os instrumentos, porque a gente pedia para esse Consulado da Alemanha. Na FUNDARTE, eles têm os metalofones, que até hoje eu morro de ansiedade, porque não tem para vender no mercado, nem metalofone nem xilofone, instrumento em que me alfabetizei, com aquela maneira, com aquele som. Nas escolas de Montenegro, onde trabalhei, a gente conseguiu pelo Consulado da Alemanha, numa cidade de tradição alemã. Aqui em Porto Alegre também, numa escola que eu trabalhei. A gente chegava no consulado, entregava, dizia que era para os pobres e conseguia tudo, todos os materiais gratuitos. Sempre fui uma pessoa que lutei muito para ter um espaço, sempre tive dentro da escola pública um espaço, uma sala só para mim com todos os instrumentos, com tapete. Eu pedia às vezes para as tias. Existia toda uma história, às vezes a escola me dava, às vezes eu pedia, ia nas casas das pessoas e pedia, conseguia. Trazia de Montenegro, no ônibus também (*risos*) para cá, para Porto Alegre, porque a minha família era muito de embarcar nos meus sonhos, então eu sempre tive muita força. Eu dizia: “ah, vão trocar

o tapete da sala, então me dá esse tapete velho aí”.. Não sei se é sorte ou se é persistência. Hoje eu acho que é mais persistência, acreditava que ia conseguir: “Ah, vai pedir para o Fulano”, eu ia lá, pedia e o Fulano me dava, não sei se por vergonha, mas eu sempre tive um espaço onde eu pude trabalhar muito bem com as crianças e com os professores. Criei esse atelier em 1993, mas em 1999 ele passa a ser só a minha única atuação. Eu fiquei nesse atelier de 1993 até 2000, 2001, quando eu saio da escola pública e fico trabalhando na universidade por uma questão única e exclusiva, não de desejo, nunca de desejo, porque a escola pública, para mim, é o melhor lugar para trabalhar, porque você está com as crianças de uma vez, fazendo o trabalho, você não está formando o formador, você está direto com as crianças e, por uma opção minha, no sentido de ficar mais tempo em casa com as minhas filhas, porque eu adoro criança e eu queria ter filho e achava que, para ter filho, tinha que dedicar tempo. O que eu ganhava como horista na universidade particular dando duas disciplinas ou três de música que tinha por semestre resolvia o meu problema financeiro e não era tão longe. Quando eu tinha que trabalhar numa escola pública, trabalhava, no mínimo, 20 horas, aqui em Porto Alegre é assim, e eu não podia trabalhar. Continuava a dar aula na pública, mas era voluntária e era uma vez por semana num espaço que eu podia, era interessante. Nunca perdi contato com a escola pública, o chão da escola pública e os professores. Eu sinto que é um problema dos educadores musicais e dos pesquisadores de música, eles não têm o chão da escola pública, então eles te chamam: “ai, Dulci, vem aqui, tu que sabe fazer oficina”. Eles contratam a gente só para fazer oficina, como se eu não pudesse pensar sobre... Eu acho que isso é muito forte ainda na pesquisa em educação musical.

AC: Queria fazer uma complementação à sua fala, Dulci. Nessa pesquisa que eu fiz, as graduações em Artes começam mais ou menos em 1970 aqui no Brasil, pelo menos essa cara da graduação em Arte. Eu li que, achei muito interessante, muitos dos professores que lotaram essas cadeiras das Artes eram artistas, não eram professores. Então, por exemplo, a escola de música aqui da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) só passou a ter professores com experiência de ensino básico há pouquíssimo tempo, ou de escola, do chão da escola pública, como a Leda teve. Contudo, aqui no Rio de Janeiro, os professores vieram do Conservatório Brasileiro de Música, do mestrado, mas eles nunca pisaram na escola com crianças. Então a decisão de pesquisar com a criança me parece que faz muita diferença quando a gente pensa música e infância, por isso que eu gosto tanto do seu trabalho.

DL: Eu sou pedra fundadora da Associação Brasileira de Educação Musical, do Fórum Latino-Americano de Educação Musical, estava aqui em Porto Alegre, junto, quando se criou isso, porque foi um movimento que não é assim “ai, vamos fazer o fórum”, foi um movimento

de anos, a gente fala com o pessoal de Buenos Aires por uma questão de proximidade e eles traziam muitas novidades. Eles nos apresentaram o Scheffer dentro dessa escola que eu estudei, a FUNDARTE), quinta-feira à noite, a gente só estudava o Scheffer, então líamos o livro, fazíamos nesse grupo. Eu tinha um coletivo de professores, a gente experimentava, a nossa chefe contratava o Scheffer, ele vinha dar aula para nós, entende? Tivemos sorte aqui na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, eu estava trabalhando na prefeitura nessa época, que o PT assumiu, então o Scheffer trabalhou com todos os professores de música durante três grandes encontros, íamos para a rua com ele, íamos mapear sonoridades, trabalhávamos nas praças. Isso faz a diferença na minha formação e eu noto, assim, que não é estudar o Scheffer, pegar o livrinho lá, resumo do Scheffer, da Fonterrada. Quando eu tinha aula de coral, era a Fonterrada que vinha dar aula para gente, para o nosso coral. Não que eu acho que não pode ter aula com outra pessoa, mas na época a gente estava com a contemporaneidade. A Fonterrada vinha e já estudava o Scheffer. Ela fazia com o nosso coral tradicional infantil coisas que provocassem a nossa escuta, o nosso pensar com os sons, o nosso ouvido pensante. Com isso, as teorias, quando a gente vê escritas, quando a Teca escreve “o humano como objetivo da educação musical” no livro do Koellreutter, que ela escreve sobre o Koellreutter, é o primeiro livro que ela publica, o que que acontece? É uma época ainda, é uma fita cassete que ela vai mostrar o Koellreutter fazendo um trabalho de improvisação e que eu acho lindo, porque a nossa geração aqui de Porto Alegre, junto com o Armando Albuquerque, compositor, já fazia isso, que era a Orquestra de Brinquedos, com a Fernanda Takai. O show dela foi um sucesso, os pais amam, os músicos acham lindo. Coisa ridícula de pegar instrumento de brinquedo e fazer uma música, uma coisa que qualquer pessoa já tinha feito há muito mais tempo antes. Então eu me sinto velha nesse momento, porque todo mundo achou o máximo, só que, enquanto músico, a gente sabe que não foi original, não foi a primeira pessoa que fez e, assim como nós fizemos aqui, na Europa se fez isso muito na década de 1960, 1970.

AC: Eu já vi filmagem no YouTube.

DL: Para o senso comum é um pouco assim: “ai, então foi ela que inventou a Orquestra de Brinquedos”. Não é Orquestra de Brinquedos, é um outro nome que ela dá, porque tem aqui em Porto Alegre.

AC: Há uma Orquestra de Brinquedos aqui no Rio Grande do Sul que estou vendo pela internet.

DL: Sim, é de um aluno meu. Entretanto, não é essa Orquestra de Brinquedos, a Fernanda Takai tem alguma coisa de brinquedo.

AC: Música de Brinquedo, é esse o nome.

DL: Música de Brinquedo, é isso aí. Música de Brinquedo.

AC: O seu encontro com a música e a infância se dá por você ser uma professora de música? Eu posso entender dessa forma?

DL: Eu acho que o meu encontro com a música e com a infância se dá, na verdade, pelo encantamento que eu sempre tive por esse gesto poético que a infância faz, a de antes de dar sentido, saber; saber antes de dar sentido. As crianças dizem: “eu que me ensinei, né, eu que me ensinei”. Isso é o que sempre me chamou atenção. Na verdade, o que acontece? Quando eu comecei a trabalhar, o meu primeiro trabalho foi numa creche de educação como professora, com carteira assinada na Prefeitura Municipal de Montenegro. Quem conseguiu esse trabalho para mim foi meu pai e eu amava. Eu entrei por quê? Porque quando eu cheguei nessa creche, eu trabalhava com criança. Eu tinha turmas de criança de três, quatro anos, eu era professora, dava aula de tudo. Ali eu me apaixonei realmente, porque eu gostava de criança, mas eu não sabia bem que criança que eu gostava. Na minha família, nós éramos as netas mais velhas, eu e minhas irmãs, então nós éramos as professoras, fazíamos recreação com os primos. A minha mãe tinha quatro irmãs, a gente se reunia todos os domingos na casa da minha vó e era aquela primarada toda, os mais velhos que brincavam com as crianças, então foi ali que eu vi que eu gostava de criança.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa o mercado de música infantil e como se insere nele?

DL: Eu sou uma pessoa que eu vejo tudo que existe, tenho o hábito de assistir televisão. Tudo que é filme para criança eu vejo no cinema, então sou uma pessoa que eu consumo tudo que é feito para criança, primeiro, porque eu amo mesmo e, segundo, porque a profissão obriga. Eu vejo muito espetáculo dedicado à infância e espetáculos que poderiam ser dedicados à infância e que não são, como por exemplo algumas obras grandes de dança que poderiam muito bem ser para criança, entre outras. Sobre a mídia infantil, eu não tenho nenhum tipo de posicionamento contra a mídia. Eu sei porque a mídia existe, tenho verdadeira consciência, e eu não quero que nenhuma pessoa goste de tudo que eu tenho que gostar, até porque eu aprendo muito com os meus alunos, com as músicas que eles trazem. Eu só ouço as músicas que os meus alunos me trazem e sei tocar as músicas que meus alunos me trazem por uma questão básica, porque é fácil, não precisa estudar muito, você toca ali de primeira. Lembro-me do tempo de Leandro e Leonardo, eu tinha um coral lá na Cavahada e eles amavam as músicas do Leonardo, e eu odiava (*risos do entrevistador*). Eu tinha 20 anos, ou 21, tinha um ódio total. Eu levava uma hora para chegar à escola, ouvia uma rádio lá, porque a mídia não queria mais que

eles ouvissem Leandro e Leonardo, era moda de alguma outra coisa e tive que ouvir. Fiz um arranjo para o coral de uma música do Leandro e Leonardo, *Pense em Mim*. Os pais amaram, choraram de emoção e, junto com essa música do Leandro e Leonardo que eu odiava, mas que eu não fazia de conta que odiava, eu entrava na viagem deles, e principalmente porque eles estavam carentes, pois tiraram da rádio essas músicas que eles gostavam. Então eu ensinava todas as minhas. Na verdade, eu sempre passei o amor que eu tinha pelas músicas, pois sou aquela professora que estou sempre com uma música nova, sabe? Não é nova, é nova para mim, não é nova para os outros, mas é nova para mim. Eu não vou ficar sempre ensinando a mesma música, porque eu acho uma chatice todo ano com a mesma música. Ensino as coisas que estou apaixonada, que eu estou conhecendo naquele momento. Às vezes elas não são tão novas até ou elas são recordações. É claro que eu tenho uma didática também, tem coisa que sei que vai funcionar e que vou fazer porque sei que funciona, mas, em geral, eu me envolvo cada semestre com alguma coisa que eu estou afim, invento projetos. No ano passado, eu fiz um projeto chamado *Somos*, porque o som estava dentro, e queria fazer um coletivo. Dei-me conta de que, pela primeira vez na vida, eu estava chegando numa idade que era importante que as outras gerações aprendessem alguma coisa comigo. Pensei que era muito importante por essa questão da rapidez da mídia e da tecnologia, porque os meus alunos me mostram um monte de lixo e eu pergunto: “com quem que tu aprendeu?”, “Ai, eu vi ali no...” Eles receberam de alguém e não se dão conta que receberam de alguém que está pagando. É um trabalho muito difícil entender que a gente conhece tudo da Alana, do Itaú Cultural, porque eles pagam um vídeo bonito, uma gravação boa, uma foto boa, e que os outros que não têm dinheiro para pagar têm um trabalho de repente bonito, mas não podem ter esse acesso.

AC: Então você concorda que o trabalho patrocinado pelo mecena aparece mais, é mais envolvido no público em geral?

DL: Não, eu acho que é uma questão histórica. Se a gente for pensar sobre o Mozart, ele foi o primeiro músico independente do mundo, entre aspas, midiático. Quem diz isso não sou eu, é o Celso Loureiro Chaves, um professor de História da Música fantástico aqui de Porto Alegre. Ele vai dizer: quando Mozart decidiu que ele não ia mais fazer a música que a corte queria, morreu pobre e tuberculoso, porque queria fazer a música que queria. A partir disso, todos os músicos trabalhavam em cima do mecenas: esse pagava o teatro e eles faziam os shows. Surge a questão do talento, algo que nos persegue até hoje. Quem inventou o talento foram os músicos e quem ainda pensa que o talento é importante são eles. Quem fala mal dos professores são os músicos. Na minha universidade eu vivi isso, quem era licenciando tocava pior do que os músicos, porque esses são idolatrados. Como passei para essa fase, assumindo isso, que eu

era também professora de música, que eu não era mais pianista, as pessoas ligavam: “Mas Dulci, como você quer ser? Uma pessoa boa não é professora, professor é quem não sabe tocar bem (*risos do entrevistador*)”. Então eu tive sorte, até porque os meus amigos mais íntimos, os mais importantes da minha vida, são músicos profissionais instrumentistas. Você deve conhecer o Hugo Pilger, da Unirio, um *cielista* fantástico, é a pessoa com quem eu me criei, toquei, ele não toca, se comunica com o divino tocando o instrumento. Tive sorte com os instrumentistas que convivi, são hoje instrumentistas reconhecidíssimos. Eles não podiam acreditar que eu fosse ficar na educação.

AC: Eu fiz uma disciplina em performance no mestrado em Música e ninguém entendeu porque eu estava indo para performance. Era uma disciplina que, naquele momento, me interessava para falar sobre música e o ensino de música, eu queria pensar como eles. Primeiro, nenhum dos performers, dos músicos, entendiam por que eu, da educação musical, estava ali na sala e eu realmente queria. Algo que eu não esqueço era eles falando sobre isso, falavam assim: “quem não dá certo como músico vira professor”. Para eles, era uma vergonha, até você dar aula particular em casa já era um sinal de que você não estava dando certo enquanto músico. Eu saí daquela disciplina do mestrado muito impressionado, porque é muito próximo ao que você falou.

DL: Em que ano que você fez isso? Eu fiz isso em 1983 e já tinha esse pensamento.

AC: Eu fiz em 2016.

DL: Você pensa como a gente não mudou, os músicos não mudaram. Só que, na verdade, o que acaba? Os músicos, quando eles não são, entre aspas, bons o suficiente, eu digo bem entre aspas, todos eles se tornam professores.

AC: É a sobrevivência de muitos amigos bacharéis.

DL: Eu dei aula para muitos assim: “ai Dulci, eu preciso aprender contigo a dar aula”. Ou: “ai, eu quero fazer um curso contigo porque eu sei tudo de música, mas eu preciso aprender a dar aula”. Eles não negam que aprender a ser professor exige um exercício de criação, que é se entregar a essa poética de estar com a criança tocando, estar com ela improvisando, descobrindo. Esse estar é realmente presença de penetração, é uma coisa sexual inclusive, entendeu?

AC: Você acha o mercado da música hoje positivo e não tem críticas ou observações sobre ele, nesse mercado grande da música infantil?

DL: Eu tenho críticas sim, muitas críticas ao mercado da música. Eu acho que o mercado se adapta - e isso eu posso te dizer assim, muito certamente, não por uma pesquisa feita, mas por causa de vários WhatsApps entre mães, que eu compartilho -, que hoje em dia esse mercado

é mais forte do que foi antigamente. Por quê? Pela rapidez da digitalidade e porque os pais jovens querem uma resposta em como ensinar música bem. O meu filho nasceu: “ai, eu tenho que ver como vou ensinar música bem para ele”. Eu acho que a minha mãe nunca teve esse tipo de pergunta. A minha mãe queria viver a música para ela, para minha família, fazer música era natural, espontâneo. Então eu tenho exemplos muito simples. Por exemplo, um professor de violino maravilhoso, que era desafinado, me contratou para dar aula para filha quando nasceu. O quarto dela tinha caixas de som, porque ele não queria que a gurria fosse desafinada como ele. Só que o que faltou, o que eu acho que a mídia não faz e a sociedade não quer, é esse vínculo, o brinco, o brincar. Meu pai era desafinado, a minha mãe era muito afinada. Todas nós somos afinadas, nenhuma pessoa ficou desafinada e o meu pai ainda se afinou um pouquinho, perto do que ele era. Mas sobre a mídia, o que eu vejo é que ela investe o dinheiro e tem um resultado e faz o que aquela sociedade quer, o que aquele pai quer. O pai quer ter uma resposta rápida para o filho ficar de boca fechada no restaurante. Botar a *Galinha Pintadinha*, botar não sei o que, ocupá-lo. Ele quer pagar pouco por um CD, quer baixar de graça mesmo que ele tenha dinheiro. Eu acho que a mídia sempre teve esse papel, sabe? O papel da mídia não é um papel modernista, de achar que a mídia é um horror. Eu acho que é importante a gente aprender a ler essas questões da mídia e acredito que a tecnologia fantástica e a mídia também importantes. Nós, como músicos, temos que ter mídia. Eu vejo colegas meus que são péssimos professores, mas tem uma mídia ótima, então eles existem mais do que eu. Contudo, tenho certeza que as pequenas pessoas com que eu trabalho, dou aula, me relaciono, as pessoas entendem uma frase que uma disse para mim, que a mídia jamais vai conseguir desfazer, assim: “ai, o que eu entendi da oficina? [Ela diz] eu não sou música, eu sou musical”. Então, eu acho que quando a mídia existe para fazer circular, e você dá um toque ali, o objetivo meu com a mídia é fazer com que os alunos entendam que a mídia sou eu que crio, sou eu que invento a mídia que eu quero. Essa mídia tida como a grande problemática, eu não acho que ela é um problema. Qual é a música que a criança quer ouvir? A música que ela acabou de inventar. O que circula mais na internet? O vídeo do fulaninho cantando não sei o quê, sabe? Então a pessoa quer cantar, quer ouvir a música dela, quem sabe até combine com essa coisa que você falou da *Galinha Pintadinha*, ela quer ouvi-la cantar, quer ouvir, quer ser, ver e se ouvir cada vez mais nesse mundo individualista que nós vivemos. Eu tenho observado também que a mídia tem nos, enquanto músicos, atrapalhado muito, porque gravar uma coisa sem o metrônomo, gravar... Como agora, por exemplo, na pandemia. Todo mundo se grava, todo mundo toca, então: “Ai Dulci, por que tu não bota vocês cantando e tocando?” Porque eu odeio lixo, sabe? Não é eu pegar o meu celular aqui na minha sala, gravar eu ali tocando, cantando, “ai que lindo, que emocionante”. Para que

isso? Com quem que você está fazendo? Eu acho que o que a mídia esquece, que o coletivo, que é a grande função da música, ensinar a criar no coletivo, com outro, a mídia acha que o outro quer tudo a mesma coisa. Faz parte da sociedade capitalista que a gente vive. Contudo, eu não sou contra a mídia, não vou falar contra a mídia porque eu não quero que falem mal das músicas que eu gosto. Eu acho que isso é uma coisa importante: como musicista, tem música que eu gosto e que ninguém gosta, mas aquelas músicas dizem sobre outras questões em que esse coletivo se conjuga. É com quem você fez, como tocou aquela música, por que que ela faz parte da tua vida. Eu acho que isso são questões que existem em todas as disciplinas. Eu não gosto desse papo, assim: “vou usar a mídia a meu favor”, porque ninguém usa. Quem é músico, que tem orelha, tem ciúme da mídia, eu tenho ciúme, eu queria que a mídia também fosse... A mídia está aí, ela é uma verdade que é dita. A gente tem, hoje em dia, um canal de mídia que é enorme e quem tiver mais dinheiro vai chegar lá (é uma sociedade capitalista). Eu acho que, se os professores conseguissem mostrar isso, em vez de ficar falando mal da mídia), seria melhor, porque os meus alunos que têm formação infantil, com música desde a infância, eles sabem disso quando eles chegam lá pelos 16, 17 anos e têm consciência do que que eles querem fazer, então vão escolher.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? A infância no conceito *latu*.

DL: O meu trabalho de música é embasado na infância, justamente por esse viés da filosofia. Eu acho que a gente vai fazendo opções teóricas que se transformam em práticas e isso faz a diferença, porque eu sou professora de música na Faculdade de Educação e não quero ser professora de música dentro do curso de Licenciatura em Música, nesse momento, pelo menos). Não que eu não ache importante trabalhar na licenciatura, mas nesse formato que ela está agora e com este preconceito, eu acho que é complicado. Por quê? Eu acredito que cada professor faz o seu papel. A gente vai pensar: a criança nasce e ela pode falar em qualquer língua. Se a gente vai pensar como é que a criança nasce, até os seis meses de idade ela balbucia, gorgoreia, conversa com as sonoridades de todas as línguas do mundo. O nascimento dela é uma grande ruptura. Que grande ruptura? Ela sai daquele ventre e ela se coloca na cultura. O que é colocar-se na cultura? Colocar-se na cultura é: a partir do momento que eu nasci, estou ouvindo todas as sonoridades da minha língua mãe. A partir dos seis meses de idade, a criança está na sua língua mãe e, a partir dos seis, ela consegue achar e ter mais disponibilidade expressiva com identidade com os sons que ela ouve, que são esses sons da língua mãe. A partir

dos 6 meses, a criança abandona aquele leque de sonoridades que ela era capaz de fazer e vai se fixando nas sonoridades da sua língua mãe. Ali é a grande potência sonora da infância, porque ser criança é estar com a potência de entrar em linguagem, isso quem diz não sou eu, é o Agamben, filósofo que vai falar sobre o ato de criação. A potência é o quê? O gato e o cachorro nascem e morrem na língua, miando ou latindo, o ser humano tem a potência de entrar em linguagem no singular, não é linguagens, é linguagem, é o corpo que está no mundo. O mundo é todas as gramáticas, por isso que a infância, que é esse lugar do começo ou, para Hanna Arendt, esse lugar da natalidade, de começar de novo. Na música infantil, você não vai ter só a música, vai ser música, cena, porque é o gesto que desenha o som, é o corpo que está em linguagem. Eu, como musicista, enxergo a música, vejo a música mais do que as outras porque eu fui formatada nesse tipo de discurso. O que me apaixona na infância é essa potência de inaugurar começos, sentidos sem saber a mensagem, a decodificação. Eu quero inaugurar sentidos, é o que a escuta me possibilita, não essa escuta parada, “fecha os olhinhos e vai sentar”, mas uma escuta que mexe no mundo, que faz barulho como a infância porque quer ouvir o mundo. Eu quero ouvir que som tem a cadeira, eu não sei o som da cadeira, o som do lápis, o som da árvore. Eu não sei o som, quero ouvir o som, o ruído e o silêncio, quero ouvir o que ainda não está organizado como música. Por que? Nós temos uma enorme gama e a civilização toda. Para não enlouquecer com todas as sonoridades do mundo, nós organizamos essas sonoridades de várias formas e essa organização se chama música. Quando eu fiz a pesquisa e vi que o barulhar é a música da infância, não é que o barulhar tem fases didático-pedagógicas. Ele não é uma didática, o barulhar é o estar diante da imprevisibilidade que a escuta me impõe e me expõe, que é a realidade. Eu vou brincar com aqueles sons e vou brincar com 3 anos, com 10 anos, com 50 anos, a atitude brincante, que é um fenômeno cultural do homem *ludos* (do Huizinga), do homem que brinca, que quer diversão e alegria, que vai ter sentido pelo vigor dessa ação, desse corpo. O meu conceito de infância é esse conceito em que o singular e o plural existem sem fronteiras. O sonoro que ainda não está concebido como música é o ruído, o som e o silêncio. O sonoro é o devir, é o que não está organizado e o musical, a gramática musical que essas gerações todas constituíram como música é o brincar entre esses dois que o novo vai existir. O Guimarães Rosa fala num livro dele: “um menino nasceu, o mundo tornou a começar”. O meu interesse pela infância e pela formação de professores na educação básica, que é a Educação Infantil e as séries iniciais, é poder deslumbrar com os meus professores e viver com eles esses começos languageiros, essa primeira vez em que eu me maravilho com a voz da minha mãe que está cantando, que eu me maravilho ouvindo a voz da minha cultura, ouvindo os sons da minha brasilidade. E como Mário de Andrade vai me dizer:

“andavam pelo Amazonas nas suas canoas cantando a sua música original”, que era essa música portuguesa imposta pela colonização. Esse mestiço que a gente nega diariamente na escola pública e na formação de professores, esse entre, esse estar na fronteira e na borda, estar na fronteira e na borda, mas juntos, em presença. Eu vou estar fazendo música a partir de improvisação e, a partir daquela improvisação, tudo vai acontecer, porque a improvisação para a criança é espontânea e natural. Então por que que eu gosto da criança e da infância? Porque este começo é mais encantador e é mais fácil de me entregar a este primeiro momento improvisado.

[Pergunta 4]

AC: Dulci, o que é para você música infantil?

DL: Para mim, a música infantil é a música que foi criada, no sentido de composição, para a criança ou para a infância. Temos duas diferenças: o que é música para criança e o que que é música para infância? Aqui em Porto Alegre, nós temos um lindo, o André Neves, um escritor que diz o que é literatura para criança e o que que é literatura para infância. Eu não me lembro bem o que ele disse, mas, em 2017, isso para mim foi muito importante. André Neves é um escritor pernambucano, mas que mora em Porto Alegre. Se você pegar qualquer livro dele, pega o *Tom*, é lindo e você vai se encantar com qualquer coisa que ele escreva ou desenhe. A música infantil, para mim, é essa música que a criança acabou de inventar agora: “mãe, vou pegar meu chinelinho e já volto”. Isso é música infantil, é a música que está na infância não como uma categoria de tempo, mas como um estado de encontro com a sonoridades do mundo. Música infantil é essa música composta por outras pessoas, no sentido da composição, da intencionalidade de organizar um discurso, “quero fazer esta música para a infância”. Eu vou ter música infantil didatizada, que é aquela (*cantando*): *o som pode ser curto / o som pode ser curto / como faz o pintinho / piu!*” ou eu vou ter uma música criadora, como *Cuidado que Mancha*, aqui de Porto Alegre, que fala (*cantando*): “*não adianta falar baixo Jão / João zoreia escuita tudo / escuta o pai, escuta a mãe, escuta a filha / eu também sou da família / também deve me escutar*. Há ainda a música da mídia que vai estar sempre presente, é uma música cujo objetivo é vender. Eu não misturo essa parte, você que vai saber me dizer o que é melhor, mas é vender, comercializar, circular. A música infantil vai ter essas características e ela ainda tem um quarto elemento, a música infantil, essa música que é compartilhada entre adultos e crianças. É essa música inicial, em que quero pegar a criança no colo e fazer (*marcando o ritmo*): “*ao passo, ao passo, ao passo, ao passo / ao trote, ao trote, ao trote, ao trote / pararan pararan pararan pararan*”. Eu estou com a criança, com um bebê no colo, que são esses brincos infantis

e esses brincos infantis, essa música tradicional da infância que tem esse nome agora chato, mas não tinha esse nome, antigamente era o brincar ou, como a Lydia Hortélio vai falar, o brinquedo. Não se separava a música do brinquedo. Brinquedo era tanto um fenômeno cultural, de você agir na brincadeira quanto ter um piano para fazer a brincadeira. Eu acho que são essas fronteiras que estou falando no conceito de infância, que eu falo no conceito de criança. A música infantil são essas, mas como estou falando, essa música que a geração usou um brinco no colo é o meu pai ouvindo tango e eu sei todos os tangos porque eu ouvia com ele. Para mim, aquilo era a música da minha infância, então a música infantil tem um espectro que é muito extenso, entende? Usamos, enquanto pedagogos, o conceito da música infantil da mídia e esquecemos de pontuar na minha área. Eu não preciso na minha área ficar ensinando o que é música infantil na mídia, porque todo mundo já sabe. Eu preciso ensinar o que é essa música infantil da tradição, preciso ensinar o que é essa música infantil dos compositores que estão aí fazendo música linda para criança.

[Pergunta 5]

É aquela que não toca a imaginação. Aquela que não toca a ludicidade e o direito ao devaneio poético, ou melhor esse gesto de corpo inteiro que vibra a ressonância do encontro, da convivência do vínculo da afirmação: somos música em estado de encontro. Somos com outros em (com)vivência. O que não é música para criança? A música facilitada, didatizada, disciplinadora, comercial, colonizadora, prescritiva. A música infantil é livre da governamentalidade neoliberal que abarca uma possibilidade de entender as formas de exercício das relações de poder. A música infantil está longe de dispositivos empreendedores de investimento e competência empresarial, porque investe no capital humano e nas narratividades singulares que indeterminadamente se enlaçam nos percursos e processos criativos. Quando eu componho música com as crianças ou para as crianças eu compartilho as relações com o ato de brincar: barulhar. Não o ato de brincar como atividade de aquisição de hábitos, atitudes, conteúdos. mas o ato de brincar que vincula, envolve e encanta o adulto e a criança em linguagem, na musicaaaaaa. Lembrando que música para crianças são narrativas voltadas para a infância que existe dentro de cada ouvinte. Essa música se reconecta com a sensibilidade primeira das coisas do mundo, que apenas o devir criança toca.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pode te ensinar de mais importante sobre a música infantil? Diferente do que é o conceito de música infantil, o que que o seu trabalho com a criança te ensinou sobre a música infantil?

DL: O que me ensinou é bem rápido, essa vai ser bem curta: é não ter preconceito com nenhum tipo de música.

[Pergunta 7]

AC: Existe alguma diferença entre música da criança, feita pela criança, música para a criança, feita por adultos e música com a criança? Essas distinções fazem sentido para você?

DL: Bom, eu vou começar pela última, porque o *com* que é o melhor, está bem?

AC: (*risos*) Eu sabia!

DL: Música com a criança é tudo que a gente faz enquanto professor na sala de aula, semanalmente. É estar com as crianças na música e eu odeio o discurso “ah, porque eles não têm comida e então eu não sei, eu tenho que primeiro pensar em dar comida, depois eu tenho que pensar em limpar a sala, que a sala é podre”. Eu não suporto esses discursos dos músicos, porque eu só sei música, então o que eu vou dar é música. Se eu estou numa sala que é podre, eu não estou nem aí, eu vou para cima de uma árvore, eu vou para outro lugar. Se eu não quero, eu não me importo com a podridão, porque nós vamos fazer a música naquele lugar, na guerra vai ter música, em qualquer lugar vai ter. Estar *com* a criança, a música com a criança é essa que estou entregue ao encanto que a música provoca no meu corpo e eu quero compartilhar isso com o outro. Estar com as crianças na música é isso, é eu me entregar. Cada aula é uma entrega, uns dias são melhores, outros piores, porque tem o ser humano, mas é essa entrega, é estar com e eu me entregar com eles. É aquela questão que eu começo tocando uma música que eu amo e faço outras que são muito mais legais porque são imprevisíveis, indeterminadas, improváveis que saem desta relação coletiva que só o outro vai me dar, que só o contato com outro me dá e com outro que não sou eu e que não é a Academia formatada. Música para a criança é a coisa mais importante e falo para você do projeto mais lindo que existe no mundo, que é o Momusi, movimento da música caribenha e latino-americana, um evento que eu vou sempre que posso. Existe há muitos anos e o formato deles é o seguinte: você não paga nada e também não recebe nada, mas para participar, ou você dá uma oficina de música, ou seja, faz música, ou faz um show de música. É um encontro que você une, que tinha que ir, pensar nessas pessoas que compõem isso. Para mim, são os melhores, eles unem todas as pessoas, o produtor, o professor e o performance, todos estão ali porque todos, de alguma forma, vão se sentir. Quem é bom, quem sabe ser professor, vai lá e dá uma aula ótima e ensina os outros vários jogos do seu país.

Quem sabe tocar bem, mostra que sabe tocar bem. Quem sabe produzir bem para criança, mostra que sabe produzir bem para criança, porque não é música de mídia que vai entrar nesse encontro, é só música para a criança de qualidade, só para criança de qualidade. Então, é que nem tem esse Crau da música. Você conhece o crau da música?

AC: Não, não. Não conheço.

DL: Para mim, o Crau da música e Momusi são os únicos movimentos de resistência fantástica que existem para mídia e eu acho que, no momento que você conhece o Crau e o Momusi, não vai mais falar mal de ninguém porque vai passar a vida inteira só estudando-os. O que é o Crau na música? É uma votação que tem todo ano, no Brasil também, que os músicos votam quem é o melhor músico, de quem é o melhor trabalho. No ano passado, a Bia Bedran ganhou. São 10 ou 12 trabalhos que são votados como os melhores. Você, como músico, o que faz? Vai lá, leva o melhor e tu dá o melhor para os seus filhos que são seus alunos. Dá o melhor, a melhor comida que tiver. Então eu não preciso todo ano dar Saltimbancos, todos os anos a Arca de Noé, senão você não aguenta, as pessoas dão todo ano a mesma coisa. Cada ano eu vou dar o que de melhor existe no meu país. Como fiquei sabendo disso, do Crau da música? Pela FM Cultura, que passou. Eu estou perseguindo-os há dois anos, dois ou três, eu não sabia deles. E o Momusi, claro, como desde a década de 1980 tem toda uma história da Argentina aqui em Porto Alegre e eu me comunico super bem com eles, a gente ia para Buenos Aires por 200 reais, agora é 2000, então a gente passava o final de semana em Buenos Aires e voltava, entendeu? lá tem partitura e tem CDs (na época que eles não estavam mortos economicamente), então a gente tinha muita rapidez de aprendizagem, no sentido de se apoderar do que eles estavam fazendo. Por que? O grupo Pro Música de Rosario é o melhor grupo de música infantil do mundo e eu tive a sorte de ir para lá e fazer um estágio de um mês com eles. Não sei se você conhece a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, eles se reúnem toda semana, ganham um dinheiro do governo e só têm que fazer (tinha, porque não tem mais agora) que fazer CDs para as crianças. Eles tinham que estudar música infantil e fazer, então eu tive a sorte numa cidade chamada Rosario.

AC: Você sabe, Dulci, que existe uma tese de doutorado sobre o sobre o Movicic, da PUC de Minas Gerais?

DL: Sei e sei que está tendo outra também, porque em 2018, quando eu fui a Buenos Aires, no Momusi, tinha uma guria que estava fazendo, aqui de Santa Catarina, uma tese sobre o Momusi também. Não deve estar pronta ainda. Era uma senhora bem velha, assim.

AC: Bom, a terceira era música da criança que você falou um pouco e fala bastante nos seus artigos.

DL: Música *para* é essa de qualidade, música para a criança, para mim, é a de qualidade, feita para a criança não no conceito da criança adulto em miniatura, a criança pequeninha. Para mim, música para a criança é essa feita com esse conceito grande de criança, que não é a didatizada também, não é, música para a criança não é. Música *da* criança são essas músicas que vêm da Ruth Fridman, das relações que a gente chama circulares. É essa música que eu, desde bebê, faço com a criança, eu faço e ele faz. Essa é ação circular, é a música da criança, que ela se nutre da sociedade, da cultura e desses ambientes que a criança vai ter na vida dela. Então uma criança, que eu tenho muitos anos de magistério, que viveu esse brincar infantil e que foi vivendo a música de qualidade junto com a mídia, ela sabe muito bem distinguir. É que nem projeto de comer, ela sabe que está comendo chocolate, não pode comer chocolate de manhã, de tarde, de noite, ela sabe que o alimento que vai causar bem para ela é a fruta, a verdura. Então a música da criança é essa que mora no corpo da criança, que vai ter a música da mídia, a música feita para a criança. Na verdade, vai ressoar, no sentido de vibração, vai ressoar tudo que essa criança se alimentou no ambiente escolar, familiar, no ambiente interior da criança, essa coisa desse ambiente singular e plural que ela vive no social e na cultura.

[Pergunta 8]

AC: O que esses anos de trabalho com a música infantil lhe ensinou sobre a infância?

DL: Esses anos todos me ensinaram a perseguir essa infância que mora em todos nós e que ela habita sempre. Acredito que o Bachelard fala disso, dessa memória dessa infância, uma memória que ela vai estar sempre presente. E eu gosto muito da Violeta de Gainza porque ela tem uma frase que diz: “a criança que brinca é o adulto que cria”. Acredito que essa é a resposta. É no livro dela, aquele *Fundamentos da Educação Musical*, o verdinho. Para nós, essa sua pergunta é bem importante, porque é carregar essa memória de uma infância, que ela vai te durar... O Bachelard fala: “a infância que dura a vida inteira”. O Bachelard vai falar dessa questão, que é esse corpo ou o corpo encarnado, essa infância durando a vida inteira e que às vezes as pessoas dizem: “chegou a louca, chegou... Chegou a espalhafatosa”. Essa coisa da infância, de ter essa liberdade e aceita-la mesmo, no sentido do termo, que é ser autora do seu discurso.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, crianças fazem música ou elas somente experimentam de forma primária esse conhecimento?

DL: Ótima pergunta. Começo com Picasso (*risos do entrevistador*): “para desenhar como as crianças, eu passei a minha vida inteira”. Criança não faz música, quem faz música é compositor. Criança vive experiências de estar em linguagem e ela está experimentando o mundo enquanto sonoridade, está se lançando à experiência de fazer, isso é um exercício que exige tempo, cuidado e escuta. Nós aqui em Porto Alegre tivemos uma criança (que tivemos essa experiência) que ganhou o *The Voice Kids*. Era um guri desafinado e que cantava) para uma criança.

AC: Tocava acordeon, não é isso?

DL: Tocava acordeon também, mas ele cantava, era professor de canto de uma conhecida, inclusive. O que significa? No momento que ele vai ganhar o *The Voice Kids*, ele não quer mais saber de professor de música, para que que ele vai fazer, se ele já ganhou o *The Voice Kids*? Uma criança naquela posição social, naquela condição e fico vendo como nós interrompemos ciclos. O que aconteceu com Mozart, era uma criança que era obrigada por dinheiro. Você acha que ele gostava de sair da casa, do castelo dele, brincando com a mãe e com a irmã, para ir viajar dias e dias e ficar sem ninguém e ter que tocar para A, B e C porque achavam que ele era um macaquinho que tocava bem? Claro que ele não gostava. No livro de Sociologia, *A Sociologia de um Gênio*, Elias vai escrever sobre isso justamente. Contudo, voltando à questão, você vai ter que repetir de novo para mim.

AC: A questão é se criança faz música ou é uma experiência primária?

DL: A criança não faz música. Criança vive experiência de estar em linguagem, na música, no sonoro, que é esse devir, improvisando, compondo, interpretando e escutando, quatro grandes questões que exigem simultaneidade, porque a música ela é heterofônica, é tudo ao mesmo tempo. Nós, no Brasil, estamos acostumados a improvisar no meio das músicas como um ato de resistência. Eu acho que, então, as crianças não fazem música e elas devem estar amparadas nesses atos de resistência que têm instituído nas escolas, porque não as deixam fazer música ou elas têm que fazer uma música entre aspas. Preparam para uma apresentação dos pais, para poder deixar feliz a professora ou poder deixar feliz o sistema. Fazer música é que nem escritor: alguém diz que uma criança de sete anos é escritora? Ninguém pergunta sobre isso. Alguém diz que uma criança de sete anos é cientista? Não, a gente sabe que é um processo. Pode ter gente que é genial, um ou dois que a gente vai contar nos dedos, mas a massa (e pode emergir pessoas que vão desfazer o que estou falando), mas a criança não faz música, ela não tem intencionalidade de compor. Quando estou compondo música com as crianças na sala de aula, quando elas compõem sozinhas... O que é compor? Escolher que eu vou botar isso aqui no início, isso aqui meio e isso aqui no fim. Ela está se exercitando enquanto brincadeira com

os sons. Eu não quero fazer música. Agora, o adulto que faz a *Galinha Pintadinha* já sabe muito bem o que está fazendo. O adulto que faz, que opta por não fazer gravação para música, não sei o que, sabe o que está fazendo. O professor que aceita fazer de conta que é ser músico instrumentista é melhor do que ser professor também sabe o que está fazendo.

AC: Eu vou lançar uma subquestão em cima dessa. Duas subquestões. Um bebê balbuciando está experienciando a linguagem, não diretamente musicalizando ou fazendo música?

DL: Não está.

AC: Não está. A outra questão é: uma criança de quatro ou cinco anos tem de encontro pela primeira vez com uma bateria e ela pega a baqueta, já ouviu aquilo, já viu, vai lá e toca. Ela não está fazendo música, então?

DL: Não, ela está justamente barulhando, está brincando com os sons. Fazer música exige uma intencionalidade organizacional dos elementos que constituem a música consciente ou inconscientemente. A música é conservadora. Eu vou repetir o Dorival Caymmi: “é sempre... Eu não posso inventar outra”. A música exige a conserva, ela é careta, está fechada, não tem abertura nenhuma. Ela é a expressão de alguém que se lançou e fez escolhas e definiu. Por que os compositores não querem mais ouvir a música que já acabou? Porque o interessante é você estar sempre nesse processo de criação. Por que que eles não gostam de cantar sempre a mesma música? Porque o que a criança persegue é a poética de barulhar, é a poética de brincar com os sons. Se eu quiser ser compositor, vou lá decidir ser compositor com a idade que eu quiser, mas isso é uma questão consciente.

AC: Barulhar não é fazer música?

DL: Barulhar é fazer música... Barulhar é brincar com os sons e, quando eu brinco com os sons, eu tanto posso repetir a música que os outros já fizeram quanto inventar. Eu coloco lá na minha tese: o barulhar é me entregar ao risco de brincar com os sons, ao risco da coerência musical. A coerência musical é eu imitar o que já está pronto ao risco de entrar nos espaços de compor e improvisar. O que é esses espaços de compor e improvisar? É inventar alguma coisa. Todo pai e mãe tem uma música que inventou com o seu filho na hora, ou que inventou depois de dias, ou que faz parte da vida deles. O terceiro risco é eu estar como que mergulhado no mar de música sem pensar a me entregar a livre experimentação, que a criança se entrega naturalmente e que nós adultos também nos entregamos quando eu pego um objeto sonoro para brincar, como duas colheres que eu não sei mexer. Eu sou pianista, eu brinco com outros instrumentos, eu não os toco, eu toco piano e, se tu me perguntar o que eu sou, sou pianista. Eu toco piano, os outros instrumentos eu brinco, porque eu não toco aqueles instrumentos no

sentido formal. Pode ser que alguém diga que eu toque violão, que eu cante, mas eu não sou, eu sou pianista, é o que eu sou, é o que eu me constituo.

[Pergunta 10]

AC: Eu acredito que você tenha lido sobre Sociologia da Infância, porque seu artigo, alguns de seus artigos citam o Sarmiento e o Pinto. A pergunta é: do ponto de vista que a Sociologia da Infância observa a criança não como um pré-adulto, mas como um protagonista dos seus fazeres, uma categoria de âmbito geracional, eles vão chamar de âmbito geracional, da geração, é possível que esse pensamento da Sociologia da Infância, que coloca a criança como ator da sociedade, influencie na realização da música para a infância?

DL: Eu acho que ele é um grande divisor de águas da década de 1980 e 1990, já está demodê para o meu gosto, não quero mais ouvir isso, eu não aguento, porque a gente está sempre falando a mesma coisa. A gente, na época de 1970, era livre expressão, as pessoas achavam que livre expressão era largar qualquer instrumento e sair tocando que nem um louco. Eu vivi isso, fui alfabetizada nessa época, nós compúnhamos, improvisávamos coisas lindas e criávamos músicas também. Depois veio os direitos da criança em 1988 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a autoria da criança. Agora é o protagonismo da criança e vem a criança livre. Então os pais estão todos perdidos, porque a criança agora é sozinha no mundo, ela pode fazer o que quer e é o despotismo das crianças. “Ah, porque a fulana não quer”. Vou perguntar a uma criança de quatro anos se ela quer fazer algo. Não se pergunta, sabe? Você coloca na criança uma responsabilidade que não é dela, o cuidar e o educar é nosso até o momento que ela vai fazer as suas escolhas. O cuidar e educar é nosso, o que nós vamos nutrir é nós que decidimos. O protagonismo é desta relação e o que eu quero te dizer é que eu estou cansada da Pedagogia e da Música procurar outras pessoas para se dizer. Por que? A Pedagogia teve toda a década de 1960 e 1970 psicologizada, então era o Piaget e todas as questões do Piaget. Hoje a gente vai encontrar dois tipos de comportamento, os que são a favor e que são contra e é ridículo, porque eu estudei o Piaget na essência e tudo me ajudou, nada me atrapalha. Eu sou de uma época que as minhas professoras diziam: “não, só vai aprender a tocar com 65 anos, só vai cantar afinado com 2 anos”. Quem está com criança sabe que isso não é assim, depende de várias questões. Eu acho que essa ciência nos ajuda a fazer perguntas, a aproximar interrogações, a criar itinerários de investigação. Acredito que a Sociologia foi mais um itinerário criado, mas, infelizmente, eu acho que é muito chato, ridículo, idiota querer ter sempre alguém de base para direcionar essa educação musical, que quer sempre alguém de fora, da Europa, para dizer. É o professor, é da Pedagogia e da Música que vem essa resposta. A Europa

vem falar para nós, quando aqui a gente já teve Madalena Freire e Paulo Freire. E estou falando dos últimos, não estou falando das primeiras pessoas, coitadas, que já não estão nem na moda. A educação está na frente e música está depois, mas elas são juntas, não tem separação. Sou eu enquanto músico e pedagogo. Acredito que primeiro o cara tem que ser músico para depois ser professor de música, isso é uma coisa fundamental que o pessoal esquece, que não pode ser primeiro professor e depois músico, não. Não sei se é porque eu tive essa trajetória, eu primeiro fui música e depois professora, mas eu acho que quem é primeiro professor e depois músico pode dar certo, mas demora mais tempo, porque não sabe música. Como é que vai ensinar um troço que não sabe? Eu vou ensinar a fazer lasanha, mas não sei fazer lasanha, meu Deus, aí não adianta. Se eu não sei fazer lasanha, como é que eu vou ensinar a fazer lasanha? Eu não entendo como é que isso acontece. Então, no meu pouco conhecimento, eu acho que toda a Sociologia contribui para pensar, inclusive o Sarmiento vai falar sobre a imaginação criadora, o imaginário, a importância de imaginar, a potência disso, mas são pedrinhas, pequenas pedrinhas que vão nos ajudando a sedimentar e a costurar a colcha de retalhos, que é a educação brasileira, que é a música brasileira. A música brasileira tem recados de todo lado, ouvi-los é interessante, mas ficar dizendo que ele é mais importante eu não vou dizer, porque o mais importante é o que esse meu professor faz de manhã, sair lá, tentar se comunicar com as crianças e fazer a sua música, fazer a diferença naquelas pessoas e fazer com que todos se sintam capazes de ser músicos, de querer a música para si.

AC: Apesar da sua crítica, você considera que a Sociologia da Infância possa ajudar a pensar a música para crianças?

DL: A Sociologia da Infância fez, construiu um movimento mundial super importante para pensar protagonismo, mas isso foi na década de 1990 que aconteceu. Na década de 70, nós temos as escolas, em Porto Alegre e em todo o Brasil, fazendo várias experiências pela essa livre impressão. Não foi em 1990 que aconteceu, já se falava desse protagonismo. A minha mãe, que dava aula, já falava nesse protagonismo. Eles colocaram alguns nomes que agora estão na moda, que é o protagonismo, mas agora não é mais protagonismo, é autoria, em 2020 vai ser uma outra palavra, entende?

AC: Eu vou levantar uma questão que é minha enquanto pedagogo. De qualquer forma, talvez para gente seja bastante óbvio, eu não sei, porque a gente vive com a criança e eu vivo a minha experiência de sala de aula com ela, meus alunos são meus amigos mesmo, a gente partilha a sala de aula. Você acha que isso é óbvio para gente, mas talvez, para algumas pessoas, isso não precise ficar claro, como, por exemplo, para os pais, atualmente? Acredito que não está claro para eles o que é educar a criança, como você mesma falou, existe uma dúvida de como

dar liberdade e protagonismo sem perder os limites. Acho que você falou que acha que sim, mas que os cuidados devem ser feitos por outros apontamentos brasileiros. Ficou clara a minha pergunta?

DL: Eu posso entender e ouvido falar na Sociologia como a minha professora de piano nunca ouviu falar na Sociologia, tudo bem? Ela é uma professora de piano instrumental e ela jamais deixou que eu pudesse conjugar a palavra autonomia. Quando eu pedir para ela “ah, eu quero tocar Tom Jobim”, “vai lá e fala com Paulo Dorfman, que ele que sabe tocar bem o Tom Jobim”. Então isso significa autonomia, significa protagonismo. Ela não queria que eu achasse que era a melhor professora do mundo, porque ela não sabia tocar bem isso. Não que não soubesse tocar Tom Jobim, mas ela indicou o outro. Por saber a Sociologia, passa por te entender enquanto coletivo, que a geração do pessoal de 30 anos não tem. Eles não têm esforço físico. Se a minha professora me mandasse estudar 50 vezes uma música, eu estudava 50, eu chegava lá com as 50 vezes feitas, mas alunos de instrumento chegam na universidade sem tocar nem duas e diz que não conseguiram. O esforço físico que a geração não tem mais. Nós tínhamos esforço, você ia a pé para o colégio, agora vai de carro por causa da violência, são várias questões da contemporaneidade. A Clarice Lispector vai dizer: “a matéria-prima é a realidade”, mas o que eu busco e não encontro é o esforço, sustentar esse esforço para eu estar em linguagem, fazer música, criar, escrever uma literatura. É o esforço que vai ter ouvindo tudo isso, contrapondo tudo isso. É só você que vai ter isso, só você vai saber isso. Só você esteve com todos nós, nessa entrevista, a tua orientadora não vai estar e ninguém na tua banca vai também poder estar. Então essa é a questão.

[Pergunta 11]

AC: Professora, quais são suas considerações finais sobre música e infância?

DL: Música e infância, o que dizer sobre música e infância que já não foi falado em todas essas linhas? Dizer que ser professor de crianças ou estar professor formando professores é de uma beleza encantadora, porque estamos sempre lidando com algumas questões fundantes, que é a música em estado de encontro. Essa música que sai de cada corpo enquanto música formatada, é essa música que é esse dever da imaginação criadora, o som, o ruído e o silêncio. Nesse sentido, eu acho que é conjugar esse humano. A gente só está aqui porque com um outro alguém se uniu para nós estarmos aqui, então entender que esse humano é sempre coletivo. Para ter a vida tem que ter duas pessoas, tem que ter dois, tem que estar em presença, tem que ter uma relação. Essa relação, que eu chamo de música em estado de encontro, é uma relação fundamental para gente pensar na Educação, ou na Pedagogia e na Música, para sublinhar

conjunções que querem compor e fazer composições. Usar a palavra composição assim: composição. Eu vou ter minhas posições, que hoje vão ser essas, e amanhã, por eu estar sempre me reinventando, eu vou ter outras posições e por isso que eu falava da Sociologia da Infância. Eu estudei a Sociologia da Infância, nós temos num programa e a minha professora era obrigada a saber tudo aquilo da Sociologia da Infância. Eu aprendi, como música, Sociologia da Infância, coisa que eu já tinha vivido desde criança, então para mim aquilo não foi nenhuma grande novidade. Os meus colegas que estudaram sobre Sociologia da Infância não ficaram melhores nem piores. Só ficaram melhores os que se lançaram à sensibilidade de estar com os outros, no sentido dessa escuta compartilhada, essa escuta que é uma ação desse corpo que faz para ter sentido. Eu acho que isso é lindo. Eu escolhi música e infância. Eu tive a sorte de ser feliz nessa escolha e amar essa escolha e espero que todas as pessoas que se dediquem à música e à infância tenham também esse tesão que é se entregar, essa maravilha que é estar diante do novo eternamente.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Enny Parejo**

Data de realização da transcrição: 21 de Abril de 2020.

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Muito bem, hoje é dia 21 de Abril, né, são 11:25 da manhã e eu inicio uma conversa com a queridíssima Professora Enny Parejo. Enny, minha primeira pergunta, a primeira pergunta do questionário de 10 questões é qual o seu nome, né, que você se apresente, qual foi a atividade de música que você exerceu durante a sua vida musical, né, e há quanto tempo você trabalha com música infantil?

ENNY PAREJO: Bom, meu nome completo é Enny José Pereira Parejo. Minha formação, eu fiz Bacharelado em piano, demorei um pouco pra começar a atuar diretamente com música, por influência do meu pai. Então, eu estudava muita música sempre, investia todo o meu salário de bancária (com 18 anos) em aulas de música e material de música, né? Não confiava tanto como profissão, eu tinha alunos de treinamento auditivo e alguns de piano. Eu fui descobrir mesmo o universo da musicalização infantil na Espanha, porque lá, em 87 (eu tinha 26 anos), lá eu dei minhas primeiras aulas pra crianças pequenas e, assim, de forma muito inusitada, meus primeiros cursos pra formação de professores – a Espanha estava se preparando pra entrar na Comunidade Europeia e não tinha Música no currículo. Então, duas experiências que me marcam até hoje, ensinar crianças e ensinar professores, começaram praticamente ao mesmo tempo, em 1986, eu tinha 26 anos.

AC: Maravilha. A partir daí, então, você trabalhou com música para infância desde então?

EP: Desde então.

AC: Muito bem, posso fechar a primeira pergunta? [02min 15seg].

EP: Eu acho que pode, só faço uma ressalva, que meu interesse de mestra... Eu não ansiava trabalhar com crianças, as crianças vieram a mim (*risos*), sabe? As crianças vieram a mim.

AC: Essa frase é muito bacana, eu tô anotando-a. Muito bem, vou fechar a primeira pergunta, tá?

[Pergunta 2]

AC: Vou para a segunda questão, querida professora. Como você observa o mercado de música infantil e como você se insere nele? Ou se não se insere. [00min 14seg].

EP: Você diz o mercado, por exemplo, de gravações de CDs e livros e coisas assim?

AC: Isso, gravações de CD, de livros, de material divulgado na grande mídia, do The Voice Kids, sabe, tudo que tá vinculado à ideia de música infantil. [00min 35seg].

EP: Bom, 30 anos atrás, um pouquinho mais, existia zero materiais pra música infantil. Existiam algumas coisas muito raras, muito raras, inclusive da própria cultura tradicional brasileira (eu lembro daquela série Marcos Pereira que saiu), era um conhecimento muito ausente aqui em São Paulo, né? Foi o momento também em que a Teca começou a oficina dela e isso era muito inovador, né? ‘Cê podia procurar música pra criança e você não achava pra comprar coisas específicas pra crianças. E eu diria que, nos últimos 20 anos, esse mercado despertou tanto que virou, atualmente, uma espécie de prateleira de Walmart, onde você tem as melhores coisas (tanto autorais quanto coisas que representam a nossa música, o nosso folclore, a música tradicional da infância, [truncado] de gente que pesquisa isso, materiais excelentes) e uma porção de outros, uma porção grande de outros materiais totalmente dispensáveis, né (*risos do entrevistador*)? No movimento geral houve um... um grande crescimento. [02min 04seg].

AC: Maravilha, adorei o “dispensáveis”. E você se insere nesse mercado, Enny? Você se vê nele, você participa dele enquanto educadora musical?

EP: Eu não componho. Ou melhor, isso é radical, eu componho algumas poucas coisas, mas quando elas não existem pra finalidade que eu preciso, como, por exemplo, eu compus as canções de tocar para os bebês (que você conheceu), que ao fazer massagem nas crianças, isso me sugeria estar cantando alguma coisa. No momento em que eu fiz as canções, que já faz uns 13, 14 anos, não existia nada assim, então eu tive que fazer minhas canções. É sempre nesse contexto que surge a Enny compositora, eu preciso de alguma coisa que não existe e eu tento inventar essa coisa, né? Mas a composição, ela também não é algo que sai espontaneamente de mim, não é algo que eu tenha desejado fazer, é algo que eu precisei fazer e fiz.

[Pergunta 3]

AC: Muito bem, a terceira questão, Enny, é a seguinte: de qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? Infância, Enny, no sentido *latu* de infância, né? De que forma o seu trabalho com música interage com a ideia de infância?

EP: Eu acho que pra começar a responder isso, é preciso invocar uma grande ideia do meu mestre, o Koellreutter, que dizia que “a função do artista criador é clarificar as grandes ideias do tempo presente”.

AC: Perdão, Enny, você poderia repetir essa frase?

EP: “A função do artista criador é clarificar as grandes ideias do tempo presente”. No meu diagnóstico do tempo presente (digo isso por hoje e também quando retornei ao Brasil, no início dos anos 90), uma das primeiras coisas que eu percebi era a necessidade de autoconhecimento, que a música teria algo a oferecer nesse campo. Eu me choquei quando cheguei aqui em 92 de volta, pelo... em rever o Brasil na sua vida efusiva, vamos dizer assim. Cheguei aqui no dia do *impeachment* do Collor, do assassinato da Daniela Perez, o Brasil estava pulando, fervendo. Ao mesmo tempo, eu sentia quase uma espécie de alienação global, as pessoas achavam lindo a propaganda da Bombril, era um ídolo aquele ator que fazia essa propaganda. Foi nesse momento que eu comecei a pensar: “meu Deus, tem alguma coisa muito alienada nesse ambiente” e eu comecei colocar meu potencial de educadora musical pra tentar um processo de interiorização, de centração, primeiramente do professor como facilitador no mundo da interiorização, né? E eu tinha trabalhado com isso também na Espanha, que era um mercado muito promissor por causa do tecnicismo da educação lá e aqui essa necessidade se reforçou em trazer as pessoas pra elas mesmas e fazer face pra um mundo totalmente voltado pro exterior. Com o advento das tecnologias nos últimos 20 anos, isso piorou - de uma certa forma melhorou, porque nos traz recursos de interação, como agora eu posso falar com você que tá no Rio (eu tô em São Paulo), nós estamos conectados nesse (*não entendi em 02min 53seg*) maravilhoso, né? E, por outro lado, é também outro fator de alienação, né? As pessoas se alienaram, como exemplo da língua portuguesa, ninguém mais escreve uma palavra inteira, você não consegue catalisar a atenção de uma criança por mais de 5 minutos, então os pontos negativos, né? Agora, eu acho que a principal questão foi essa, essa percepção de que havia algo a fazer na questão do ser humano que encontra a si mesmo por meio da música. Não sei se eu te respondi tudo.

AC: Ok. Então você entende que interagir com a infância foi uma necessidade que você observou naquele momento, era um vazio que existia e interagir com a infância é fazer com que o humano encontre-se consigo mesmo?

EP: Exatamente. No meu livro *Estorinhas para Ouvir*, né? Enquanto você pensa (*truncado*) crianças um pouquinho de música erudita, que era o caso, você tá me devolvendo uma série grande de atitudes que são necessárias pra escuta, que mexem na atenção, na

concentração - entregar, se imobilizar algumas vezes. Isso eu vi, né, esse tem sido um foco muito importante pra mim

[Pergunta 4]

AC: A minha quarta pergunta: o que é para você música infantil?

EP: Eu percebi, por uma experiência que eu tive já faz uns 20 anos, que realmente não... que criança podia ouvir qualquer música. E eu percebi justamente quando eu fui fazer a primeira história do meu livro (era da estrelinha) numa creche em que eu dava aula pra crianças de 4 anos e eu percebi que eu tinha esquecido a música que eu queria cantar no momento do desejo impossível, que é muito delicada, com som de harpa e tal, mas aí eu falei: “nossa, mas eu quero fazer isso hoje, o que que eu faço?” Aí eu peguei o único disco que eu achei na mão (que era a quinta sinfonia de Mahler) e pus pra tocar. Conteí a história da estrelinha, fiz o (*não entendi*) e fiz a estratégia, que era fazer toques sutis nas cabecinhas das crianças. Na semana seguinte, conteí de novo a mesma historinha, fiz a mesma coisa e pus a música que eu tinha levado, de harpa, aí a criança, quando ouviu as primeiras notas, falou: “mas tia, essa não é a voz da estrelinha”. Eu falei: “mas tem muitas estrelinhas no céu, essa é outra estrelinha”. Ela falou: “não, mas nós queremos aquela estrelinha”. Aí eu busquei lá de novo o Mahler, coloquei e ficamos com Mahler o semestre inteiro e as duas tentativas que eu fiz de colocar uma outra música não foram bem aceitas pelas crianças. Aquilo alimentou, eu interpreto, o emocional delas, uma música densa, né? É claro que, organicamente, existem alguns parâmetros que caracterizam as crianças - o fato da pulsação ser mais... tem uma frequência maior que a nossa, ela tem mais necessidade de movimento do que nós, então isso caracteriza. A música da infância tende a correr atrás desses parâmetros, né, mas eu nunca tive problema em fazer as crianças ouvirem coisas densas. Aliás, eu sempre achei uma solução fazê-las ouvir o que elas quisessem, o que eu gostava e não exatamente só música da infância. Eu canto muita Música Popular Brasileira com criança, muita música tradicional, que às vezes tem uma temática mais densa, uma letra mais densa e... e não vejo problema nisso. Eu acho que existe a abordagem que você pode fazer de determinadas músicas quando apresenta essas músicas para a criança, mas é só quando (*não entendi em 03min 15seg*) criança ouça um repertório denso, um repertório adulto. E também a cultura tradicional da infância e também a cultura tradicional do Brasil, ouvir de tudo e as músicas do mundo, né? Eu não acho, sinceramente, que existe uma música para criança. A Caras uma vez, a revista Caras, tentou lançar uma coleção para crianças que eram todas caixinhas de música, tudo muito delicadinho, mas isso é um... é um estereótipo de criança, na verdade, né?

AC: Um conceito, né, o conceito de infância que nós criamos. Ok?

EP: Exato!

[Pergunta 5]

AC: E o que não é música infantil?

Acabamos de ver que todas as músicas, mesmo aquelas ditas “densas e adultas”, podem ser ouvidas prazerosamente pelas crianças...todas as músicas...Eu diria que o que não é música infantil é qualquer música sem qualidade. Sim, eu sei qualidade também é um conceito aberto e relativo. Mas acredito que se a música atender ao padrão de qualidade que um professor busca para si, para seus alunos, filhos e conhecidos, estaremos bem perto de encontrar a qualidade. A qualidade musical pode ser intrínseca e referir-se aos parâmetros da própria música, tais como melodia, harmonia, ritmo, ou seja, equilíbrio e satisfação de um sentido estético por meio desses componentes musicais. E, a qualidade também pode ser extrínseca, caso se trate de uma canção, por exemplo: que ideias e valores a letra transmite? É poética? Educativa? traz questões humanas interessantes? É compatível com o nível de compreensão da criança? É sempre bem difícil falar de estética, de gosto musical, de qualidade, essa é uma discussão de duas faces: individual e social.

[Pergunta 6]

AC: Bom, vamos começar a nossa pergunta de número cinco. Olha, o que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças, ou seja, os seus anos trabalhando com música e crianças pôde te ensinar sobre... mais importante, sobre o que é música infantil ou sobre... Perdão, sobre música infantil. Não sei se fui claro. O que os seus anos de trabalho com a infância te ensinou sobre a música infantil? Eu sei que você respondeu um pouquinho sobre isso na questão lá em cima, mas eu vou te lembrar que esse questionário é pra tantos personagens diversos que, para algumas pessoas, existe uma diferença, tá bom? Aí você pode completar.

EP: Eu trabalho, atualmente, mais diretamente com uma faixa etária de crianças de 7 a 11 anos, numa ONG, então é um tipo de espaço no qual adoro muito trabalhar, porque as crianças, elas são mais abertas, elas estão no mundo como qualquer criança, ouvem a Galinha Pintadinha, ouvem MCs...

AC: O funk?

EP: Ouvem gospel em suas respectivas igrejas, ouvem pagode, ouvem forró, ouvem tudo isso e aí eu chego com outras coisas que elas nunca ouviram, por exemplo, as canções de Waldemar Henrique, as canções... os cantos de trabalho que foram gravados pelo (*não entendi*

em 01min 36seg), o *Guia Prático* do Villa-Lobos e aquelas canções que muita gente... (*não entendi*) as crianças não gostam mais de cantar isso. Eu acho que existe também uma questão do que... a questão social, que é importante. Eu sempre tive mais facilidade com crianças das classes menos privilegiadas, então elas são menos privilegiadas e menos prevenidas, estão mais abertas a aceitar elementos novos que você traga sobre a música, né, menos do que em outros lugares, onde talvez as crianças tenham acesso a mais coisas e se tornam mais questionadores, mais questionadoras, inclusive, do paradigma do que é ser criança. As crianças mais carentes, elas têm menos resistência quanto a ser criança, elas gostam de ser criança e de cantar coisas, teoricamente, de criança, né? E as crianças de classes mais abastadas, frequentemente não gostam de se sentir, como elas dizem, infantilizadas. Então essa é uma dificuldade. O que eu acho que o meu tempo de trabalho me agrega é uma percepção clara, primeiro, de que existe um tipo de criança que eu gosto mais de trabalhar, que eu me sinto mais útil e mais acolhida (porque o professor também tem que ser acolhido, não é só o aluno) e que eu me sinto mais tranquila pra falar. Já faz alguns... algum tempo, talvez uns 15 anos ou mais, que eu assumi parar de dar murro em ponta de faca.

AC: Perdão, é música...

EP: Não te ouvi.

AC: Você falou que parou de dar música...?

EP: Dar murro em ponta de faca.

AC: Em ponta, murro em ponta de faca, perdão.

EP: Exato, é. Ou seja, eu passei a me dedicar de corpo e alma pra crianças que... que querem me ouvir e passou a fazer menos sentido, pra mim, tentar falar e levar coisas, informações, pra crianças que, a priori, já não querem tanto assim me ouvir - elas são críticas, mas não com um olhar crítico estético-musical, elas são críticas porque são críticas. Então essa é uma grande percepção, que eu passei a... a me tornar cada vez mais radical na escolha dos tipos de ambientes onde eu gosto de atuar. Não tem tanto a ver com a música em si, mas é uma questão social que se refere à reação das crianças dentro da música.

AC: Então, no seu ponto de vista, os seus anos de atividade com música te ensinaram que as crianças têm formas diferentes de receber o ensino e lidar com a música (a partir de um contexto social)?

EP: que eu prefiro umas formas a outras (*risos*).

AC: Muito bem, vou finalizar essa questão.

[Pergunta 7]

EP: Ok, nós vamos pra questão de número seis. Existe, Enny, alguma diferença entre música da criança (feita pela criança), música para a criança (música feita por adultos, para a infância, né) e música com a criança? Essas distinções fazem sentido pra você?

EP: Sim, eu acho que fazem pleno sentido. Muitas vezes, o educador musical considera... desconsidera a música da criança, feita pela criança, porque ela é tão singela, às vezes ela é tão curtiinha, ela é tão afastada do paradigma do que seja uma composição, que... Por exemplo, meus alunos de licenciatura, eu tenho que ensiná-los a valorizar esse tipo de manifestação como verdadeiras composições. Depois você tem a música feita por adultos para crianças. Como eu te disse, tem muita coisa boa, muita coisa autoral que vale realmente a pena conhecer. Agora, sempre que eu posso escolher, tendo em vista nossa realidade social, eu parto da cultura tradicional da infância. Eu parto porque eu acho que criança, assim como te disse o criador da Galinha Pintadinha, criança tem que conhecer o repertório da sua cultura. Então eu vou voltar lá no *Cai Cai Balão*, eu posso aproveitar uma releitura que já existe, que é boa. Eu fui estudar no brincante pra conhecer melhor essa cultura da infância, pra trazer essa tradição que, no meu entender, vai se perdendo. Então, quando eu tenho que escolher o repertório, se eu tenho que escolher entre a música tradicional da infância e uma música feita por adultos para criança, eu escolho uma música do repertório tradicional da infância. Agora, a outra questão, a música feita com crianças, aí também, qualquer música pode ser feita com criança - as autorais, as tradicionais da infância, as tradicionais da música, a MPB. E isso é um grande prazer, basta você negociar com a criança que música você vai fazer com ela, porque não dá pra deixar ela muito fora dessa escolha também, né? 'Cê pode negociar, pode trazer alguns repertórios que ela gosta, como aconteceu na ONG. Nós fizemos o SOS Brasil, acho que é que chama aquele (*não entendi em 02min 47seg*) e, em seguida, eu fiz com eles uma canção que eu queria, tradicional da infância. Então, eu acho que são três coisas realmente diferentes: a música da criança, uma pequena música (eu tenho alguns exemplos de 10 segundos) em que as crianças ficam entusiasmadas por terem produzido essa música, tem os repertórios tradicionais da infância (que eu gosto e faço muito com as crianças) e tem outras músicas, que faço com elas porque elas querem.

AC: Eu queria ampliar essa pergunta, Enny, porque... Eu gosto da ideia da entrevista semiestruturada porque algumas questões podem vir a partir de outras perguntas que vieram de outros colegas e de algumas coisas que você fala. Eu vou lembrar que a nossa conversa, ela estabelece criança a partir do ponto de vista da ONU e da Unicef, então a gente tá falando de crianças, né, uma criança de 4 anos não é a mesma de uma de 11. Eu queria te perguntar se

essas três questões, elas, do seu ponto de vista, valem para a ideia de criança no sentido *latu*, amplo né, ou se isso varia por idade.

EP: Olha, é arriscado afirmar generalizando, mas eu tenho pelo menos uma experiência que me permite generalizar. Eu tinha um grupo de alunos em casa, que era o grupo do meu filho - o meu filho tinha quase 10 anos na época e mais cinco amiguinhos dele na faixa de 8 a 10. E, um dia, nós fizemos um trabalho de exploração sonora, eu tinha (*não entendi em 04min 33seg*) sons (o grave, médio e agudo) e eles colocaram pontinhos no gráfico de médio e agudo, foi feito uma linha melódica e cada um deveria tocar um... escolher um instrumento pra tocar essa linha melódica. Então foi engraçado, uns queriam tocar a linha melódica no gongo. Eu falei: “tá bom, vamos achar várias alturas aí no gongo [pensei, né]”. Uns pegaram xilofone, outros queriam pegar um tambor grandão pra tocar, e o meu filho, apaixonado pelo violão, pegou o violão. Aí eu deixei eles esquentando a cabeça um tempo pra tocar aquela linha melódica no instrumento escolhido (alguns perceberam que não ia dar pra tocar no prato e no gongo, eles mudaram de instrumento) e o meu filho começou a tocar em corda solta, porque ele não tocava violão ainda, a linha melódica dele. Daí cada um mostrou, tocou a linha melódica e tal e encerrou a aula. Aí passou esse dia, chegou à noite e veio um amigo me visitar, professor de violão e que, na época, meu filho queria estudar violão com ele. Meu filho tava lá no quarto, quando ele escutou a voz do Ronaldo, que pisou em casa, ele veio correndo do quarto: “Ronaldo, eu fiz uma música, Ronaldo, eu fiz uma música!” Aí ele pegou o violão corda solta, pegou a folha com o gráfico de pontinho e tocou. Eu não tinha... eu não tinha dado importância pra isso, eu não tinha dado a devida importância, mas ele não tinha esquecido que ele tinha feito uma música. Eu, na minha cabeça, não tinha concedido à música dele *status* de música.

AC: Entendi. Interessantíssima a sua história, Enny. Entre muitas outras que a gente teria de exemplos muito próximos, né? Enquanto educadores musicais, a gente vive isso. Última subpergunta dessa. Então é possível fazer música com um bebê?

EP: Que o bebê faça música?

AC: Não, não. A pergunta é: dentro do contexto do *com música*, é possível fazer música com um bebê?

EP: Ah, é muito possível e muito necessário. Os bebês são grandes processadores de informação, você pensa que ele não tá ouvindo uma coisa. É porque, ao mesmo tempo, ele tem um comportamento um pouco aleatório, um bebê não tá comprometido com as normas sociais da... da boa conduta e do bom comportamento, ele faz o que ele quer, mas ele processa como ninguém o que você mostra pra ele. É por isso que escolha de repertório e variedade de repertório com um bebê é algo muito importante, é aí que você amplia as referências do bebê,

né? É como alimentação, se desde pequenininho ele come brócolis, ele vai gostar de brócolis. Você tá criando uma referência, esta é uma das coisas mais importantes que a aula de música pode fazer pra uma criança (*não entendi em 08min 05seg*), ampliar a referência. [08min 08seg].

AC: Maravilha. Muito bem, Enny, vou dar... posso finalizar essa questão?

EP: Sim.

[Pergunta 8]

AC: Então nós vamos pra questão de número sete, que nada tem a ver com os sete pecados capitais. Agora, a pergunta parece... parece igual às outras, mas vou lhe dizer que não é, minha querida amiga. A pergunta é: o que os seus anos de educadora musical ou de trabalho com a música e infância te ensinou sobre a infância? Veja que a pergunta lá atrás é o que te ensinou sobre a música infantil, eu tô perguntando dentro do contexto infância materializado no conceito que o Ariès trouxe, quer dizer, a infância é um lugar, a Sociologia da Infância trouxe ela como um lugar. Então o que que esses anos com a criança, Enny, te ensinou sobre a infância?

EP: Me ensinou que crianças são seres humanos autônomos, coisa que eu não percebia com clareza. Há 35 anos atrás, uma amiga que morava em casa dava aula já pra crianças muito pequeninhas, quase bebês, e eu pensava na minha cabeça mecanicista, tecnicista de bacharel em piano, eu pensava, não me envergonho de dizer: “por que que ela não deixa os bebezinhos em paz, né? Deixa em casa canta com a mamãe e tal, deixa a criança” - eu pensava isso na minha cabeça (*risos*). Aí, um tempo depois, eu fui ter as minhas primeiras experiências com criança, mas a minha formação em bacharelado, eu tive que transcender essa formação, porque ela te ensina... Primeiro, ela te ensina que nem o adulto é tão importante assim, que o importante é o repertório, a técnica, o desempenho, a performance, isso que é importante, imagina a criança. Então eu fui, ao longo dessas décadas, abrindo mais e mais espaço pra ver uma criança como ser humano autônomo que tem vontade, que tem gosto musical. A experiência que eu te contei, do meu filho, ela já faz quase 20 anos, eu não percebia ainda o quanto aquelas músicas que eles faziam eram importantes pra eles, o quanto aquilo fortalecia a autonomia criativa deles, eu não percebia, eu não percebia porque eu tava muito envolvida com a minha formação tecnicista, que exclui, de certa forma, a pessoa e seus sentimentos, né? Então eu construí, eu reconstruí o conceito de infância, vim reconstruindo por ter muita paixão por esse trabalho de música. Foi importantíssimo, pra mim, conhecer o pensamento do Paulo Freire e uma frase dele que eu sempre falo, abertura da biografia dele, né: “Em Recife, um belo dia, numa pequena avenida, disse às crianças ‘não corra, não tema a barba comprida, vim aprender com vocês as coisas boas da vida’”. Então, o Paulo Freire me ensinou que... o quanto a gente aprende com as crianças.

Depois os bebês entraram mais a minha vida. Naquele ano que a gente se conheceu, em 2006, eu dei os meus primeiros cursos pra bebês pequenininhos e, justamente na obrigatoriedade de me comunicar com alguém que não usa a linguagem verbal, que não escreve, que não usa muito a representação mental e com quem você não pode fazer como o nado, mas ainda tive que perceber ainda o quanto esse serzinho tinha vontade e o quanto seria eu a chegar até ele para um esforço de comunicação, né? Então eu diria que esses anos contribuíram pra eu ver a criança como um ser humano com autonomia, como protagonista de uma ação.

[Pergunta 9]

AC: Muito bem, a questão de número oito é a seguinte: do seu ponto de vista, pela sua experiência, criança faz música ou elas somente experimentam de forma primária esse conhecimento? Quando eu digo criança, eu digo *crianças*, na sua particularidade de universo infantil.

EP: Eu acho que a definição do que é música, ela é social. Ela é social, é um grupo que atribui *status* de música à música, é como (não entendi) “o que que é a música? É o que a orquestra tá tocando em cima do palco ou é também quando a gente abre as portas e deixa entrar o ruído de fora? O que que é a música?” Então um grupo tá sempre decidindo o que que é a música, né? O que que é uma obra-prima? Por que a Monalisa é uma obra-prima? Um grupo decidiu, a partir de alguns padrões estéticos vigentes, de uma ideologia vigente, que era uma obra-prima. Então criança faz música sim, dependendo de como você entende a música. É isso que eu discuto com meus alunos de licenciatura. Alguns muitos jovenzinhos, entraram com 17 anos na faculdade com os nossos cursos médios que não educam, vamos dizer assim, quando ouviram pela primeira vez o (*não entendi 01min 38seg*) arregalaram o olho no primeiro ano: “mas isso é música?” Isso é música? Isso é música e isso tem sido considerado como uma música que ajudou a revolucionar a evolução da música. Isso é música sim, né? Então as crianças fazem música. Agora, se eu acho que predomina a música das crianças (pelo menos numa certa idade, vamos dizer assim, até nove anos, dez) é a questão da pesquisa sonora e como se pesquisam os sons e como se varia essa pesquisa sonora, como se encadeiam os sons pra gerar uma composição sonora, isso é compor, né? Agora, uma manipulação mais aproximada do que se entende por composição (*não entendi em 02min 34seg*), ou seja, uma criança tomar decisões conscientes sobre como usar determinados parâmetros, como usar a forma, como usar o timbre, como usar determinada proposta de desenvolvimento musical, isso é uma outra evolução. Agora, eu acho que a gente pode lidar com o conceito expandido de música, que nos permite entender a música que as crianças em tenra idade fazem como música, como uma

pesquisa sonora que é música e entender também o que crianças maiores, que já estão indo numa direção de uma compreensão estética mais profunda, fazem também como música. É tudo uma questão da gente expandir o conceito de música, penso eu, né?

AC: Muito bem, posso finalizar essa questão, querida amiga?

EP: Sim.

[Pergunta 10]

AC:. A questão de número nove. Enny, me perdoa uma pergunta: você já leu sobre a Sociologia da Infância em algum momento, com esse título, com essa... com essa ideia? [00min 11seg].

EP: Não.

AC: Tá.

EP: Eu li alguns textos da Lucy Green, que falava da Sociologia da Música, né, e vivo pensando em autores como Paulo Freire, Edgar Morin, numa ótica que é sociológica, mas eu não tive essa leitura de Sociologia da Infância.

AC: É, eu vou te explicar um pouquinho então, bem brevemente, o que a Academia hoje entende como Sociologia da Infância, né? A partir do Ariès, os sociólogos começaram a distinguir as crianças, né, como uma categoria de gênero social, uma categoria etária, né? Então eles chamam de categoria geracional, ou seja, uma geração diferente, né, que deve ter em seu... em seu fazer, nas suas características, o seu protagonismo, o seu respeito. Então, a Sociologia da Infância começou a ver a criança como uma... um personagem importante, nada diferente do que a gente tá conversando o nosso papo inteiro, só que eles começaram a avaliar (a partir da Pedagogia, da Psicologia) a infância como protagonista e como igual nos fazeres não só entre pares, de criança pra criança, como também de criança para o adulto. A Sociologia da Infância entende que a criança tem uma dependência do adulto, mas que isso não faz dela um ser menor nas relações, nada muito diferente de quando se fala de Paulo Freire, né? Nem de Paulo Freire, nem de muitos outros brasileiros que tivemos. Mas a pergunta oito é a seguinte: você acha que essa ideia da Sociologia da Infância, ou como a Sociologia da Infância interpreta a criança, pode influenciar a forma de fazer educação musical?

ENNY. Pode, mas acho que pode influenciar mais do que a educação musical, pode influenciar a educação das crianças, porque o que eu observo é que é quase uma heresia você colocar (*não entendi em 02min 29seg*), os limites e os parâmetros pra uma criança na atualidade. Então, além de todos os... os jovens pais (jovem, eu te falo, é uma faixa que vai dos 20 aos 33 anos), eles parecem ter medo de colocar os limites até de normas sociais pra criança, que,

quando chegam na sala de aula, isso é bem dramático, porque não é mais a questão da educação musical, é questão da educação. Então, eu acho que não dá pra confundir a concessão do protagonismo, do diálogo, da dialogicidade da relação com as crianças com... com um *laissez-faire* completo, né? Não é deixa fazer, deixa acontecer. Por quê? Porque nós vivemos uma vida em sociedade e a sociedade tem paradigmas de comportamento e, se você foge muito dele, você vai ter dificuldade de inserção. As crianças aprendem paradigma comportamental com os mais velhos, então é natural que os pais, professores mais velhos possam oferecer esses parâmetros na educação da criança. Acho que a grande questão é não confundir sempre autoridade, que é uma coisa necessária e construtiva, com autoritarismo, que é uma coisa desnecessária e destrutiva, né? Agora, com medo dessa confusão, alguns pais e até mesmo educadores se tornam inoperantes, inoperantes na educação das crianças (*risos*).

[Pergunta 11]

AC: A nossa última... observação, não é uma questão é a seguinte: eu convido você, querida Enny Parejo, a fazer suas considerações finais acerca do tema apresentado - música e infância.

EP: Música e infância, vamos lá. É... é uma... Bom, fazer música com criança é uma relação entre seres humanos. Mesmo na sala de aula, a relação professor-aluno é uma relação entre seres humanos, a relação criança-criança é uma relação entre seres humanos, a relação desse grupo que tá dentro da sala de aula com a gestão da escola e da gestão da escola com a família, com os pais, são relações humanas. Algumas vezes isso é esquecido, então algumas escolas que (*não entendi em 01min 11seg*) que contemplar esse humano, onde faz falta, de educar também, de informar esse humano, acaba não fazendo isso por causa de um paradigma que considera a escola como a dispensadora da informação, a dispensadora do conhecimento, né, não como um lugar aonde você pode, democraticamente, construir conhecimento com a participação de todos. Esse é um aspecto, um aspecto da relação humana. Outro aspecto que eu acho que música implicaria no nosso país é a memória. Existem memórias que estão se perdendo, eu diria em todos os repertórios. Aqui as crianças que não têm, talvez nunca tenham tido, um bom conhecimento de música clássica, já não têm um bom conhecimento de Música Popular Brasileira (ela anda meio afastada dos rádios e da mídia), também a cultura tradicional não é tão acessível assim, principalmente nos grandes centros como São Paulo, como o Rio. Por mais que eu quisesse conhecer essa cultura, eu não tinha família que tocasse numa escola samba ou que frequentasse o congado ou o maracatu, então eu não conheço... não conheci, né? Então eu vejo que uma função importante da... nessa questão da música é a função cultural, é a

função da identidade, o fortalecimento dessa identidade, né? Todas essas... os gêneros musicais, todas essas manifestações, elas concorrem pra formar um ser humano mais íntegro, mais completo, né? E... e eu acho que é isso, seriam muito mais coisas, mas se tiver relação humana e se tiver um resgate de música de qualidade, que leva a um fazer musical mais qualitativo, eu acho que a gente tá indo pelo bom caminho, sabe? O questionamento do paradigma cartesiano é muito importante, porque é esse paradigma que se faz fazer música, como diz o Swanwick, falando sobre música e não manipulando completamente o material musical. O questionamento desse paradigma continua sendo super importante, ele ainda rege as escolas, ele ainda rege o mundo acadêmico e ainda, quando... quando você faz coisas que, de certa forma, transgridam esse paradigma, você pode não ser bem aceito ou pode não ser bem interpretado. Então são coisas necessárias, inspiradoras (*truncado em 04min 16seg*). E ser feliz, né? Ser feliz fazendo música. Isso depende de escutar, de abrir espaço pra necessidade do outro, compartilhar e ser capaz de valorizar o que o outro faz, o que o outro pensa, acho que isso tá dentro daquilo que eu chamei de relação humana.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Eugênio Tadeu**

Data de realização da transcrição: 31 de agosto de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Professor Eugênio Tadeu, convido o senhor a se apresentar. Qual tipo de atividade musical o senhor exerce, de música ou de artes, e há quanto tempo trabalha com música infantil?

EUGÊNIO TADEU: Primeiro: é um prazer estar participando da sua pesquisa. Eu acho que é importante você ter um panorama geral das pessoas que estão trabalhando, que já trabalharam e que têm profissão musical para criança. Muito obrigado pela confiança. Bom, eu trabalhei com criança, diretamente, durante vinte anos. Em 1984, 85, mais ou menos, comecei a trabalhar com criança na área de música e, antes disso, comecei a brincar com os meus sobrinhos, a partir das heranças do meu avô que contava histórias. Um dia me perguntei: “quem é que vai passar essas histórias aos meus sobrinhos?” Respondi a mim mesmo: “Eu”. Desde então, eu comecei a brincar com os meus sobrinhos nas festas de aniversário. Depois, fui estudar música na Fundação de Educação Artística, aqui em Belo Horizonte. A partir do meu contato com alguns professores (nos tornamos amigos), eles me chamaram para dar aulas para crianças na própria Fundação de Educação Artística. Foi assim que comecei a dar aula e, ao mesmo tempo, estudar música. Em seguida, fui estudar no curso de Educação Artística na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, que na época se chamava FUMA (Fundação Mineira de Arte Aleijadinho). Sou da segunda turma desse curso. Na época, ainda se chamava educação artística. Fui me familiarizando com esse universo da música infantil, descobrindo várias pessoas. Conheci a Lydia Hortélio em 1985. Participei de uma oficina com ela no Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ficamos amigos. Aqui, em Belo Horizonte, lancei um livro para ela, o *Histórias de um Amanhã*, e depois fomos nos distanciando, no entanto, ela é uma grande referência para mim no contexto dos estudos dos jogos infantis no Brasil. Nessa época, também comecei a minha experiência no teatro no Grupo Oficina Multimídia, dirigido por Ione de Medeiros. Com isso, me vi imerso na música e no teatro. Logo depois, eu comecei a perceber que havia uma lacuna na produção musical para crianças em Belo Horizonte que tivesse um cuidado especial para além da questão musical com a cena (movimento, figurinos, luz). Isso em 1992. Nesse ano, resolvi montar um grupo de música, cênico musical para criança. Junto a quatro professores amigos, nós fizemos o

Rodapião: a Teresa, o William e a Juliane. Nesse grupo, como é comum em quase todos os grupos, houve mudanças nos integrantes. Uns foram embora e juntou a nós o Miguel Queiroz. Com a entrada dele e a saída das outras pessoas em 1993, ficamos juntos até 2018. Esse Grupo Rodapião virou Duo Rodapião. O Miguel faleceu em 2018, infelizmente. Foi uma tristeza e um baque terrível a perda de meu parceiro e amigo. Durante 25 anos eu estava bem ativo com o Duo Rodapião fazendo espetáculos, gravando CDs, participando de eventos e foi nesse período que eu entrei com o Movimento da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha, o MOCILyC. Isso foi em 1996, no segundo encontro, em Maracaibo, na Venezuela). Eu trabalhei no Centro Pedagógico (CP) da UFMG de 1987 a 2004 e lá trabalhava com criança. Nessa escola, criei um projeto de extensão que se chamou Pandalelê: Laboratório de Brincadeiras, no qual a gente brincava e inventava brincadeiras e nós produzimos uma cartilha, textos e livro CD-ROM. A música, a brincadeira e o teatro, a partir dessa época, sempre estiveram presentes em minha vida. Eu saí do CP em 2004 e fui para graduação em Teatro, na Escola de Belas Artes da UFMG, na área de estudos vocais e musicais e na Licenciatura. Na mesma época, recomeçou a surgir o movimento de criação da Rádio UFMG Educativa. O Elias Santos, coordenador do projeto na época, e a bibliotecária Rosaly Senra me chamaram para fazer um programa de rádio para crianças. Eu chamei uma pessoa que trabalhou comigo no Pandalelê, a Cris Lima, e chamei o Régis, que foi meu aluno lá no Teatro. A Cris conhecia o Gabriel. Nós quatro pensamos num programa de rádio que até hoje está presente na Rádio UFMG Educativa. Atualmente ele é feito por alunos da graduação em teatro e de outros cursos, mas dentro do curso de graduação em Teatro. Desde 2005, nós temos o Serelepe, um grupo que faz programa de rádio e que tem um trabalho de pesquisa de jogos tradicionais no teatro e um grupo cênico musical. Nós temos dois espetáculos: o Locotoco e o Brinquedorias. A minha trajetória tem a ver com esse lado do teatro e da música, tudo ao mesmo tempo e a brincadeira. Tudo isso sempre esteve junto.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa, Eugênio, o mercado de música infantil e como se insere nele?

ET: Infelizmente o nosso sistema econômico vê as pessoas como consumidores. Ninguém quer fazer ou criar um trabalho para deixá-lo na gaveta. Você não faz a produção de um CD e o deixa na gaveta. Não, isso é arte e você tem que colocar a arte para fora para ser criticado ou não, ser elogiado ou não. Você tem que passar para frente o que foi feito. Acho que isso é muito importante. O mercado é tão variado. Acho que tem que ter espaço para todo mundo. O problema desse espaço para todo mundo é que nem todos têm as mesmas facilidades ou possibilidades. Esse é um problema seríssimo. Tem gente que tem contatos dentro do

mercado e que as pessoas têm mais acesso a esses produtos e de uma forma mais imediata. Você tem aqueles trabalhos que são feitos para serem consumidos de forma rápida, assim como a música para o adulto. Esse tipo de consumo: “vamos consumir”. É consumido e já vem outro, já vem outro, já vem outro e outro. Bom, então uma coisa é essa: você produzir a arte simplesmente para o entretenimento, que é louvável. Você pode produzir arte para o entretenimento e para gerar incômodos, gerar um certo incômodo, uma certa inquietude. Eu me insiro no mercado desse lado, sabe, do lado do gerar algum tipo de inquietação, seja nos arranjos, seja na forma de apresentar o trabalho. Porque estou muito ligado à música tradicional da infância também, principalmente aquela que é voltada à infância e há coisas maravilhosas. Creio que é importante não deixar isso morrer. Percebo que é necessário isso ficar permanentemente vivo para provocar os adultos e dizer: “olha, nós temos essa riqueza cultural que a gente não pode deixar morrer e olha que maravilha que a gente tem”. Há muita gente, muito compositor fazendo trabalhos excelentes e com uma visão musical, uma visão de letra, de arranjo super legais que são interessantes e que estão no mercado, e muitas dessas pessoas são desconhecidas. Eu fico vendo essa inserção no mercado: ela é importante? Sim, é muito importante porque o músico, o produtor musical tem que comprar comida. Ele precisa sobreviver e não faz arte simplesmente pelo bel-prazer, faz arte como ofício. Ele tem que ser remunerado de alguma forma para a pessoa ter um sustento razoável. Não sou um daqueles românticos, quando pensam que a arte tem que ser aquela coisa quase que religiosa. Entretanto, acho que a demanda do artista é a do desenvolvimento da linguagem artística. Quando você tem simplesmente uma demanda só comercial, você não fica muito preocupado com a questão da linguagem artística. Agora, quando você está preocupado com a linguagem artística, tem essas duas questões. O que eu estou fazendo musicalmente e de forma sincera e dentro de meus limites é contribuir para área de música, do conhecimento, das artes sonoras e a isso chamo de cênico-musical e para crianças. O que eu posso estar contribuindo nessa área e, ao mesmo tempo, dizer assim: “olha, eu quero que meu trabalho seja consumido”. Nós, no Serelepe, queremos que nossos trabalhos sejam consumidos. Queremos que as pessoas comprem nossos CDs e que vejam nossos espetáculos. Ninguém quer ficar no seu quarto escondido. No entanto, a gente não tem essa preocupação com a fama. Quando você está preocupado simplesmente com o entretenimento, está muito preocupado com a sua fama em ser famoso. Com isso, você é consumido literalmente e vira refém de seu público. Não quero isso. Ok, eu acho que é um direito de cada um estar ou não nessa. Não me cabe fazer juízo de valor, assim: “ó, você está errado, você está certo”. Vou fazer uma comparação que é um lado positivo. O Rodapião nasceu junto com a Palavra Cantada no mesmo ano. A gente não ficou famoso porque não era

nossa intenção sair e ficar falando sobre o nosso trabalho o tempo todo. Não era nossa intenção entrar nesse meio publicitário o tempo inteiro, porque não era a nossa intenção (bom, a gente poderia até fazer isso mesmo), mas você pega a Palavra Cantada. Eles ocuparam um espaço muito importante na música infantil. Eles são pessoas do mercado, batalham para caramba, eles ralam. Em Belo Horizonte, quando eles começaram, Paulo e Sandra ficaram na minha casa, para você ter uma ideia. O Coro das Primas ficou na casa, no sítio do pai do Chico dos Bonecos em Lagoa Santa, uma cidade próxima a Belo Horizonte (BH). Ninguém conhecia esse pessoal. A Sheila Katz e a Vandinha Sgarb fizeram um trabalho enorme para eles serem conhecidos nas escolas. Eles entraram nesse mercado de uma forma dura, batalharam muito. É um trabalho de qualidade, não podemos questionar o trabalho do Palavra Cantada. Eles têm um cuidado estético, sabe, então é um comercial que eu acho interessante. Aqui em Belo Horizonte também tem trabalhos interessantes. Nós temos aqui o MOVMI, que é Movimento Música e Infância, que começou agora, no final do ano passado. Têm pessoas com trabalhos maravilhosos que ficam procurando brechas nesse mercado. Pergunto: o que a gente tem que fazer? Talvez a saída é nos juntarmos para abrir esse mercado de uma forma e dizer: “olha, existem mais grupos fazendo trabalhos interessantes do que simplesmente aqueles que estão aí”. Não é ocupar o lugar de ninguém, é ocupar o seu próprio lugar e ser reconhecido com isso. Acho que isso é interessante. A gente não quer tomar o lugar de uma pessoa porque é famosa. Por exemplo, o Rubinho do Vale. Ele tem um lugar conquistado nas escolas de educação infantil. As professoras o adoram. É o lugar dele, deixa ele fazer a música dele. Tem o lugar de quem é do Pé de Sonho, tem o lugar do Paulo Bi, do Márcio e da Ana, da Palavra Cantada, tem o da Xuxa, da Bia Bedran. Cada um com a sua característica. Essa é a riqueza: a variedade, e o público poderá escolher aquele que mais lhe apraz. Quando você vai entrar num lugar interessante do mercado, quando há uma variedade enorme nesse mercado e as pessoas têm acesso a essa variedade, elas escolhem: “eu quero esse; eu quero aquele”. Eu acho que é uma coisa social, que posso escolher aquilo que quero ouvir porque isso chega a mim de várias maneiras. Quando eu dava aula no Centro Pedagógico, falava com meus alunos assim: “olha, aqui a gente vai escutar músicas que vocês não escutam em outro lugar, vocês não vão escutar estas músicas em outro lugar”. Como eu tinha já conhecimento de vários grupos, e essa pesquisa na área sempre me interessou, eu mostrava aos alunos: “olha, você tem que ouvir músicas diferentes aqui. Lá na tua casa você escuta qualquer outra coisa, e se você não escutar coisas diferentes aqui, você não vai saber dessas músicas”. É a mesma coisa que eu falo com meus alunos lá do Serelepe, do programa de rádio Serelepe: “Olha, eu tenho 500 CDs de música latino-americana e outros continentes, desses grupos que são desconhecidos. É uma obrigação minha fazer vocês

conhecerem, e vocês, no programa que fizerem, passarem para as pessoas”. Eu estou meio à margem do mercado. Os trabalhos que a gente faz geralmente não são da nossa linha ficar o tempo inteiro assim: “vamos, vamos, vamos”, empurrando o trabalho no mercado. Eu sou mineiro, uai. Então, eu tenho essa coisa de falar: “olha, vamo devagarim, né?” Eu já conheci muita gente que um dia eu ia conhecê-la. Não tinha pressa em ir atrás dela. Eu dizia a mim mesmo: “essa pessoa eu vou conhecer lá na frente”, fui e conheci (*risos do entrevistador*). Deixar as coisas acontecerem com o tempo. Claro que não é ficar parado, a gente não fica parado. Bom, é isso. A história é longa porque esse assunto de mercado as pessoas têm um certo receio. Eu vejo que no Movimento da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha, o MOCILyC, as pessoas tinham receio de falar de dinheiro. Eu dizia: “não gente, não tem que ter receio de falar de dinheiro, está aí, nós estamos produzindo, o que fazemos é um produto, é um trabalho”. Eu me lembro de um diretor de um país africano, que eu não me lembro infelizmente mais o nome, que falou em palestra no ECUM (Encontro Mundial das Artes Cênicas) aqui em BH: “a arte é um produto, mas não é um produto qualquer”. Ela tem uma coisa que é diferente de um copo. Você tem um copo, um copo é importante, mas você tem uma música, ela é um produto, mas é um produto diferente, não é a mesma coisa que um copo, não é? É por aí: o mercado é importante, a gente tem que ocupá-lo, conquistar o mercado de uma forma honesta. Eu acho que isso é o mais importante, é um trabalho honesto.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? Infância no sentido amplo, entendendo que infância, nessa pesquisa, está sendo entendida para crianças de 0 a 12 anos, como a Unesco e a Unicef classificam.

ET: Dedicamos os nossos trabalhos às crianças, os trabalhos que eu tenho feito com os meus parceiros de trabalho. Ao dedicar às crianças, a gente inclui também todo mundo, qualquer idade. Uma coisa que a gente faz é respeitar a criança como ela é. A gente preza, por exemplo, no visual, na qualidade sonora, nas letras, nos arranjos, no canto. Tudo isso a gente preza, porque respeitamos essa pessoa que está à nossa frente. O volume sonoro, que eu acho uma coisa importante para observarmos. Você vê que tem muitos shows que são insuportáveis. Para a criança é um volume altíssimo, a escuta da criança está aberta. Não é bom para a criança uma exposição por muito tempo e muito alta desse volume. Acho que pensar no volume sonoro é demonstrar respeito a essa criança que está nos assistindo. Levamos isso muito a sério, tanto que o nosso trabalho, quase todo, é pensado para ser realizado acusticamente, ou seja, de ter a não amplificação. Quando estamos num espaço maior, a gente amplifica o som. Outra coisa é

a curiosidade. A gente sempre quer despertar na criança uma curiosidade sonora. Algo assim: “olha, o que que eles tão fazendo, estão fazendo sons com aqueles objetos!” Nesse trabalho que a gente está fazendo agora, o Brinquedorias, a gente usa garrafas e potes de plástico, além de instrumentos convencionais. No Rodapião, a gente também experimentava isso. Tínhamos um instrumento com tampa de lata e pote de plástico que estava em um carrinho parecido com navio que ficava na coxia. Na hora de tocá-lo, eu o puxava para a cena. Era como se eu estivesse brincando com aqueles objetos. Essa coisa de provocar e despertar na criança a curiosidade pelo som, pelos pequenos gestos nos aproxima da criança e a gente tem tido resultados muito legais. Acredito que elas entendem isso. Eu me lembro que o primeiro trabalho que a gente fez no Rodapião, que é o Dois a Dois, é um CD que não tinha nada, assim, de muitos instrumentos. Ele é quase todo à capela o tempo inteiro. Havia crianças que chamavam o CD de (*sonorização estalo de língua*). Eles falam para a mãe: “Ah, eu quero (*sonorização estalo de língua*)” e apontava para o aparelho de som. Então, isso para gente era um presente maravilhoso! Tinha criança que escutava o CD e ia para caixa de som para ver o que que estava lá (*risos*). Essa coisa crua, gosto de chamar assim, sem muitos apetrechos, valorizando, no caso, a melodia, os arranjos, acredito que isso aproxima o trabalho junto à criança. É algo humano. Nós prezamos isso e é uma forma de estarmos com elas. Nisso tem uma coisa da fantasia, da imaginação e de não dar nada de graça. Eu me lembro que em um dos espetáculos do Rodapião eram 500 crianças, mais ou menos, de uma creche. Quando terminou espetáculo, subiu um baixotinho assim no palco, de uns de 5 anos mais ou menos, virou e nos perguntou: “cadê o cemitério que estava aqui?” e nosso cenário eram somente duas placas, uma amarela e outra vermelha, só isso.

AC: Professor, quando o senhor diz “não dar nada de graça” significa não dar nada pronto?

ET: Nada pronto, isso mesmo. É deixar que a criança invente aquilo que ela quer com aquilo que a gente está ofertando a ela. Por exemplo: a gente não tem nada ilustrativo nos nossos espetáculos, a gente não ilustra as canções. Qualquer ilustração óbvia é tratar o outro de uma forma precária e dizer assim: “ó, ‘você não sabe nada, então eu estou mostrando aqui. Eu estou falando de borboleta, então aqui é uma borboleta’”. Queremos deixar que o outro crie suas próprias imagens. Acho que isso é importante. Eu gosto de dizer que a gente tem que provocar e insinuar. Você provoca e insinua e deixa o outro se virar com os dados que ele tem, com as experiências, mesmo sendo uma criança. Eu acho que isso é interessante. Pelos resultados que a gente tem tido, temos nos aproximado das crianças porque elas ficam grudadas no espetáculo. Quando a gente está apresentando, elas ficam atentas. Então é isso.

[Pergunta 4]

C: O que é para você música infantil?

ET: Essa pergunta é uma pergunta muito difícil. Ontem me veio uma frase que eu gostei dela. Vou falá-la mais adiante. Mas no Movimento da Canção Infantil a gente tem essa pergunta constantemente. É uma pergunta que eu não quero respondê-la assim: “é isso” porque é ela que nos move. O que é a música infantil? Ontem, eu pensei numa coisa e achei engraçado. Será que a música infantil é a música que a criança canta? É uma possibilidade de ser aquela que a criança canta, então essa aí é a música infantil. Bom, mas aí fica muito simplória essa resposta, não é? Contudo, e essa música que a criança canta, ela vem de onde? Nós somos seres sociais. A criança não nasce sabendo música. Eu não estou entrando aqui em especulações espíritas, esotéricas, nada disso, mas a criança aprende a partir da convivência. É a partir dessa convivência na cultura na qual ela nasce que vai aprender a se manifestar musicalmente com base naquelas referências. Se ela está num local que só se canta música A ou B, ela vai reproduzir essa música A ou B, não vai ter jeito. Dessa forma, aquelas músicas A e B serão músicas infantis para aquela criança. Nessa pergunta, sempre me embaralho, nunca consigo respondê-la categoricamente. Porque não posso falar fora do repertório com o qual trabalho. Acredito que Noel Rosa jamais pensou em fazer música para criança, mas tem muita música do Noel Rosa com um espírito infantil que é maravilhoso e funciona muito bem. Quero me lembrar quem mais não pensou assim, especificamente para criança. Várias pessoas, várias. Está me fugindo da memória agora. Por exemplo: Dominginhos com aquela canção “Volta e meia”: *o mundo é uma bola que tá no céu, enfim, de dia... aqui é de noite, de dia no Japão...* Linda, a letra é maravilhosa, é muito legal. Tem uma música do Gonzaguinha, a “Geraldinos e Arquibaldos”. Ela é da época da ditadura: *acalma a bola, rola a bola, trata a bola / que é preciso faturar*. Então, são canções que não são feitas para criança, mas que tem um espírito infantil. É algo que desperta... Agora, o que é esse espírito infantil? É uma coisa da imaginação, da fantasia, do deslocamento da realidade, da brincadeira sonora. Tem tudo isso. Há um pesquisador argentino/mexicano que se chama Julio Gullco, que é do MOCILyC, que diz algo assim: “a música infantil é um gênero e nesse gênero tem de tudo”. Se você pensar bem, nesse grande guarda-chuva que é a música infantil, você tem aí “trocentas” mil variações de possibilidades musicais. Se você pega somente, por exemplo, o samba... O samba é o samba, embora com suas variações, é um gênero reconhecido como tal, porém, no universo da produção musical infantil. Tem o samba, a Bossa Nova, a música de roda, tem não sei o quê. Então, ela é um grande guarda-chuva que abarca “n” manifestações musicais. Há outras críticas: “ah, música infantil é aquela que fala de bicho”. É, pode ser sim, pode ser não. O compositor e

escritor Luis Pescetti, da Argentina, faz um panorama da canção infantil irônico: para ele as músicas infantis parecem um jardim zoológico. De certo modo, ele tem razão, pois há infinitas canções cheias de bicho. Observo que a criança não se aproxima só dos bichos, ela se aproxima de muitas outras questões, inclusive de questões de dimensão humana. Quer dizer, solidão, sobre as diferentes maneiras de composição familiar - de “pai, pai”, “mãe, mãe”, sobre de gênero. Tudo isso envolve muito a criança. Esses são temas que também cabem no universo da música de e para criança. Agora, dentro do senso comum, você escuta alguma coisa e diz assim: “ah, isso é para criança”, você vai ver e a pessoa fez aquilo para a criança. Pelo que observo, tem um jeito, um padrão de fazer música para criança. Ainda vemos: “não, isso aí foi feito pensando na criança”. Eu tenho uma coisa que ainda não escrevi sobre isso não. Já até conversei com uma amiga do curso de graduação em Teatro, a Marina Marcondes Machado. Ela tem um pensamento sobre a infância que é muito interessante, inclusive tem um blog que se chama *Agachamento*, é um blog bem legal. Ela faz algumas reflexões sobre infância, teatro, arte. Eu disse a ela: “ô Marina, vamos escrever sobre essa coisa da música para criança” e a gente não escreveu ainda, mas é uma coisa assim: quando você tem uma canção para criança (eu vou chamar de canção porque eu estou envolvendo a letra e a melodia aqui), você tem uma perspectiva conceitual do autor que pode ser o autor sendo a criança mesmo. Nesse caso, o autor vai falar a partir dela, da criança que ele acha que é. Você tem a perspectiva do adulto fazendo a canção, pensando assim numa infância que ele imagina. Ele imagina que a infância é assim ou se é assado, então ele pensa que a infância tem isso, aquilo, aquele outro. É uma forma de mostrar uma infância idílica. Outra perspectiva é uma infância nostálgica, “aquela que eu já tive”, “você tem vários exemplos por aí”, “quando eu era criança”, como se tivesse ainda tentando recuperar essa infância, então é a música para o adulto, ela não é música para criança, ela vai dirigir ao adulto que passou por, possivelmente, por aqueles acontecimentos em sua infância e, nessa canção desse tipo, ele poder rememorar o que foi vivido. Também tem uma ideia de o adulto fazer uma canção para uma infância que não existiu e que ele gostaria de ter tido, numa canção que é para criança que está, atualmente, em mudança. Eu fico pensando: fazer uma canção com referência a um coelho e fazer uma canção com referência a uma tela de computador. O que é isso? O que te causa mais poesia, uma tela de computador ou um coelho? São questões importantes. De que forma você vai tratar a tela de computador de uma forma poética e transformar isso numa canção? É um exercício. Então o que provoca a fazer essa canção que seja para a criança? São os elementos melódicos (*cantarolando*)? Percebo padrões musicais. Você vê que tem gente que toca a primeira nota, a segunda nota, você já sabe assim: “essa pessoa pensou que a música é para a criança”, direto. Então é um padrão. No caso de

nossa produção, somente quem está ouvindo o trabalho que a gente faz, do Rodapião e do Serelepe, é que pode nos dizer se a gente está dentro desse padrão, porque, como eu estou dentro dele, não consigo ver (*risos do entrevistador*). Pois é, não consigo perceber se o que eu estou fazendo repete esses padrões.

AC: É um desafio.

ET: É um desafio.

AC: Professor, o senhor falou de quatro: a infância que o adulto inaugura, imagina; a infância nostálgica do adulto e o adulto para uma infância que não existiu. O senhor falou um primeiro, lembra?

ET: A criança que o adulto acha que é imagem idílica, uma que é imaginada. É uma infância pintada de “cor-de-rosa”. Essa coisa da infância pura, que tudo da infância é assim sem conflitos e que a infância é só anjo, não vendo o lado humano da criança.

AC: É uma construção bem comum nossa, talvez “*deixar vir a mim as criancinhas*” represente essa ideia da pureza. Desculpa, essa quarta questão sobre o que é a música infantil, o senhor quer falar mais alguma coisa?

ET: Não, não, é isso mesmo. Talvez algo assim: eu não sou cristão, mas eu acho que essa frase que você falou é interessante. Se você vir com o espírito de criança é diferente de “deixar vir a mim as criancinhas”, porque a leitura do adulto sobre isso é que dá o tom. O adulto que quer ser criança vira um bobão, no pior sentido da palavra. Porque se você ver os espetáculos que são feitos para criança, principalmente do teatro, é assim: o adulto que quer se fazer criança é um troço, assim, estereotipado e insuportável.

AC: É verdade isso, toda vez que um ator vai fazer um personagem em que ele é criança, não é uma criança inteligente, não é uma criança protagonista. É verdade, professor, eu nunca tinha pensado nisso.

ET: É uma bobagem, assim, terrível, é uma falta de conhecimento do que é a infância. A partir disso, entra a imagem de criança que a pessoa tem, porque é isso. Qualquer trabalho que é feito para criança vai denotar o conceito de infância que aquele que fez tem. Eu costumo dizer isso também: você entra numa sala de Educação Infantil, a maneira como a professora, que geralmente é professora mesmo, ela decora a sala, você entende um pouquinho sobre o que ela pensa que é a criança, o que ela coloca nas paredes, quais são os elementos, quais as cores. Então você deduz: “a concepção de criança dessa pessoa é dessa maneira”. Isso não é uma certeza, mas uma inferência, uma dedução. Para ter certeza, teria de haver uma investigação.

[Pergunta 5]

AC: O que não é música infantil?

ET: Isso é uma coisa interessante mesmo. Eu, conversando com vários amigos, pensamos nessa questão. Olha, o que não é uma música infantil? Vamos pensar numa canção, pois a letra é um elemento importante para essa questão. Acho que aquelas canções que dizem coisas que não são apropriadas para a criança, tais como termos pornográficos, termos de uma violência exacerbada. Coisas que a gente sabe que, moralmente, no melhor sentido da palavra, sem moralismo, a gente sabe que para a criança não é interessante. Sempre utilizo essa expressão: “Pode tudo, mas não pode qualquer coisa”. Por exemplo, lá na época da “Eguinha Pocotó”, as crianças não a entendiam, pelo que percebia. Para elas, era uma eguinha mesmo, pocotó. Não tinha esse sentido metafórico do que aquela canção estava representando e insinuando. Outro exemplo: se você for falar de fossa, que é uma palavra da minha época de adolescente, que hoje quase ninguém mais entende o que que é fossa, acha que é o lugar onde vai o cocô. Contudo, não é isso, não. A fossa mesmo é aquele lugar de dor de cotovelo. Você ficar na baixa, com uma tristeza amorosa. Por exemplo, as canções que a Maísa cantava. Para mim, não faz sentido aquilo para a criança. Às vezes, pode ser que a criança escute as canções ali, vai na melodia e até a escute. Se os pais, ou os adultos que estão perto dela escutam somente aquele tipo de canção, a criança vai entender que aquilo é para ela também, ela vai entender isso. Essa é uma pergunta também complexa. É complicado escolher outra canção, pois pode soar moralismo e não é essa a questão, não é nem subestimar a inteligência da criança. Mas vamos ter elementos que são especificamente de adulto e que estão numa forma de texto incompreensível para a criança. Não que a música de criança tenha que falar de bicho, porque o adulto também pode falar de bicho. Vai depender de como você elabora aquele contexto. É uma pergunta que não é fácil. Tenho a mesma dificuldade de responder o que é música para criança. O que “não é” é também difícil responder. É aquilo que eu comentei com você. O Noel Rosa tem canções que ele não pensou na criança, provavelmente, mas elas têm um espírito infantil. É, a gente se embanana para tentar responder a essas duas questões.

AC: Tem o espírito infantil por conta da ludicidade ou do tom jocoso?

ET: Não exatamente. Escute: (*cantando*): *Boi, boi, boi / boi da cara preta / pega essa criança que tem medo de careta*. Ela tem uma coisa da ludicidade porque ela é imaginativa. O conceito de lúdico é um tema que venho pensando há bastante tempo. Lúdico, para mim, não é alegria simplesmente. Não é só prazer. Algo assim: “ai, que bom”. Para mim não é só isso, mas ele tem uma coisa da fantasia também. Essa canção é trágica, mas está dentro desse espírito que estou chamando de infantil. Você tem, por exemplo (*cantando*): *tá lá um corpo estendido no*

chão, sabe? Eu não sei o que a criança vai entender disso aí. Será que isso não é uma canção para criança não ouvir? Sabe, eu não sei. Pode ser que seja. Ela vai escutar, entender uma outra coisa, “tem um corpo estendido no chão, o que é isso?” Há uma coisa legal que é assim, se a criança não entende, o que que ela faz? Ela pergunta. Ela vai perguntar ou vai entender do jeito dela e vai embora. Eu lembro quando o meu pai cantava canção para mim: a do *Boi da Cara Preta...* e esta (*cantando*): *Leva eu, minha saudade / Eu também quero ir / Minha saudade / Quando chego na ladeira / Tenho medo de cair / Leva eu, leva eu, leva*. Música “Leva eu saudade”, de Tito Guimarães Neto e Alberto Cavalcanti. Não sei se você conhece essa música. A palavra ladeira eu a entendia como geladeira. Então eu me imaginava em cima da geladeira, caindo (*risos do entrevistador*). Imagina! É uma música melancólica e eu ouvia isso, meu pai cantava, eu o escutava cantando numa voz grave (*cantando*): *Leva eu* (era uma voz grave, muito grave). O que é isso? O que a criança não pode ouvir? Você vê que, na escuta, a partir da imaginação, fui indo para outro lugar. A televisão, por exemplo, é uma coisa da realidade explícita de uma forma absurda. Violência. Se você for contar quantos tiros são dados na TV nos filmes, novelas, a gente perde a conta. São muitos tiros e a criança está exposta a isso. Por exemplo, você não vai deixar a criança ouvir uma canção que fala de sexo? Depende. Depende da maneira como é construída a letra, se ela é poética, se não é, se ela é respeitosa, se ela trata as pessoas de uma forma bacana, com sensibilidade. Qual é o problema de a criança ouvir isso? Pensando aqui, pode ser que eu mude de ideia daqui a 2 minutos ou dois segundos (*risos do entrevistador*), porque opinião é isso, a gente muda também. Eu estou falando que em dois segundos (*risos do entrevistador*) posso mudar a opinião e me contradizer. Eu falo uma coisa e, daqui a dois segundos discordar daquilo que eu falei, entendeu? Eu acho que quando estamos no calor do pensamento de falar, você vai, vai embora. O fluxo de pensamento vai sendo exposto aqui mesmo. Não estou tendo censura no que eu vou te falar, entendeu?

AC: De alguma forma, você falou um pouquinho sobre o que não era música infantil, levantou alguns pontos e levantou que isso aqui é uma reflexão grande, talvez que não se encerra. Será que eu posso dizer isso?

ET: Pode. É, ela não se encerra, é complexa. Porque quem sou eu para dizer “criança, você não pode ouvir isso”? Quem sou eu, não posso falar isso. Se eu estou numa relação de professor, toda música que eu vou passar para criança vai passar pelo meu crivo, vai passar pelos meus valores e por aquilo que eu gosto, óbvio, não tem jeito. Então, se eu não gosto de forró, por exemplo, eu jamais vou por uma música de forró para a criança, mas se eu tiver consciência, eu tenho que vencer esse meu preconceito e falar: “olha, existe forró”, certo? Eu

acho que isso é um trabalho que a gente tem que fazer consigo mesmo. Quais são os meus preconceitos? O que não é fácil.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pode te ensinar de mais importante sobre a música infantil? O que o seu trabalho, fazendo música infantil com as crianças, te ensinou de mais importante sobre a música infantil?

ET: Olha, eu vou falar as primeiras coisas que vieram na minha cabeça, está bem? Primeiro: há uma coisa que tem a ver com a outra pergunta também, é a criança brincar com a música. A criança brinca com a música e é no sentido mais interessante da palavra brincar que ela tem a ver com vínculo. Na raiz etimológica dessa é algo assim: *brinco + ar*; “brinco” que vem do latim *vinculu/vinculum*, que quer dizer “laço”, “ligação”, através das formas *vinclu, vincru, vrinco*. Dessa maneira, quando a criança assimila a canção, quando ela se apropria dela, brinca com essa música. Acredito que isso é uma coisa que eu aprendi vendo as crianças, quando trazem para si aquilo que lhes afeta. Em minhas aulas, quando ensinava uma canção às crianças ou propunha um experimento musical fora do âmbito da canção, os responsáveis pelas crianças, em reunião escolar, vinham e falavam: “nossa, Tadeu, o meu filho lá em casa não para de tirar som em panela”, eu dizia: “ah, que maravilha!” Assim, ela levou para ela aquilo que eu estava querendo mostrar, que é a curiosidade pelo som. No Pandalelê, a gente brincava com as crianças e depois eu via, no recreio, pois eu sempre andava no pátio vendo a meninada, via as crianças ensinando uma brincadeira do Pandalelê às outras crianças. Elas se apropriavam daquilo e transmitiam. Isso foi uma coisa que eu aprendi muito, a criança trazer algo para ela como uma coisa dela. Se ela gosta e faz sentido para ela, passa para o outro porque acha tão legal, mas tão legal, que não consegue ficar com aquilo somente para ela. É preciso compartilhar. Isso é uma das coisas que eu aprendi. A outra coisa aprendida é que, para a criança, não precisa muito do pouco ela já tira proveito. Talvez isso tenha influenciado o trabalho no Rodapião. Não é a quantidade de elementos musicais que vai chamar atenção da criança, isso não tem nada a ver. Não é a questão de usar ou não muitos ou poucos. Não tem nada a ver com isso. Há trabalhos que tem uma complexidade de arranjos super legais e a criança é fígada, ela é *enganchada* como dizem os argentinos.

AC: Professor, o senhor diz assim: “precisa de pouco para chamar a atenção da criança”. Mas, e para manter a atenção dela?

ET: É manter isso ativo, sabe, manter isso aceso. É você trazer uma novidade em cima daquilo que está aparentemente igual. Porque a criança precisa da novidade, mas ela precisa da

repetição, principalmente numa idade mais nova, mais tenra. A repetição ajuda a criança a entender, a compreender aquilo. A repetição (ela é interessante porque mantém a atenção da criança também, principalmente numa certa idade) e a novidade. Ter essa relação de repetição e novidade, repetição e novidade, repetição e novidade é uma coisa que afeta na produção musical que a gente tem feito, por exemplo. É uma coisa que eu aprendi nessa prática. Aprendi essas duas coisas e me lembro: poucos elementos e a relação entre repetição e novidade. São coisas que percebi no contato com as crianças e isso tem sido básico para qualquer tipo de trabalho. Outro ponto é você estar presente naquilo que está fazendo. Eu acho que a criança percebe e entende que você está ali e que não está fingindo que está presente. Isso é interessante e isso não é só com a criança, é com qualquer trabalho assim.

AC: A criança te surpreende?

ET: Sim, sim, sim. Às vezes você acha que ela não está nem aí. Às vezes você está em cena e a criança está lá, parece que está fazendo outra coisa. Depois você tem retorno dos adultos, ou até da própria criança, que ela te reconhece, sabe às vezes até a música que você estava cantando. A atenção da criança é difusa também, ela não precisa estar ligada ou focada como gostaríamos que tivesse o tempo inteiro. Ela pode estar fazendo outra coisa, dançando e estar ligada. Então isso é surpreendente. Há outra coisa que me surpreende no caso dos nossos espetáculos: como o simples, o nada, uma coisa boba tal qual um tubo de plástico de desodorante que faz som. Aquilo chama a atenção da criança. A partir disso vem a surpresa, “olha que legal, a criança, isso aqui para ela foi interessante”, e é um objeto corriqueiro. Isso surpreende. A outra surpresa é você achar que ela está gostando e não está. Isso faz parte! Quando você está em cena, está sujeito ao gosto e ao não gosto, não é? Aceitar isso, que não é ofensa, é um direito da outra dizer não, falar: “olha, estou dizendo não para você, quero ir embora”. Fazer o quê (*risos*)? Essa honestidade da criança, essa sinceridade não acho que é mais uma surpresa, mas isso, com o tempo, a gente vai aprendendo. Poxa, criança não gostou? Não gostou, fazer o quê? Acho que esse é um dos pontos também. Eu não fico mais me surpreendendo, mais nesse sentido, não é uma surpresa mais, porém já é uma coisa que eu aprendi com o tempo. Não sei se tem mais outra coisa assim, eu acho que é isso. Eu estou pensando em aula. Às vezes uma criança pequenininha chegava perto de mim, no meio de uma aula, e mostrava um machucado, “professor olha o meu machucado”. O que é isso? O que é essa coisa? Eu acho que é um tipo de surpresa que a criança nos apresenta. Ela está, muitas vezes, no mundo dela, mas, ao mesmo tempo, está em contato com outro também, né? Isso é surpreendente. A criança fala muita coisa surpreendente. Tem dizeres assim super legais. Eu lembro de uma cena em aula com uma criança: tenho uma protuberância nas veias com a mão

abaixada e uma menina de 7 anos olhou para minhas veias e falou: “Professor, quando a gente cresce, a gente fica assim?” (*risos dos presentes*). A criança nos pega de surpresa muitas vezes.

[Pergunta 7]

AC: Existe alguma diferença entre música da criança (música feita pela criança), música para a criança (música feita por adultos) e música com a criança? Essas distinções fazem sentido para o senhor?

ET: Sim, sim, fazem sentido, é diferente. É claro que a criança faz música a partir de uma referência, não tem jeito. Ela pode aprender uma canção ou então Adoleta (*cantando*): *adoleta / le peti, peti peta* e inventar uma outra coisa, mas ela fez a partir de uma referência. Ela pode brincar com isso. Você vê criança que às vezes inventa (*cantando*): *vou pegar o meu copo / vou pôr água para beber / vou levar para cozinha...* Ela inventa essas coisas. Há algo que é próprio da criança. Tem aquela que é feita para a criança, que está dentro daquelas quatro características que te falei, do compositor pensando na criança, a idealizada, a lembrada, a que gostaria de ser e a criança que é a real, que está ali. Uma música feita com a criança mesmo. É algo que pode partir de qualquer lado. A gente tem várias pessoas aqui em Belo Horizonte que trabalha com isso, em função de criar música com a criança. Há a Teresa Castro que fez um CD com músicas com as crianças, ela e as crianças fizeram letras e melodias conjuntamente. Há um outro rapaz também, o Rafael Anderson, que também fez muito com isso. Vários educadores musicais estão fazendo isso. O que a gente tem que pensar é que a música não começou com a criança e nem começou com a gente, nem com você e nem comigo, ela é muito mais antiga do que nós. A gente é herdeiro e é transmissor disso aí, dessas relações sonoras. A gente faz a partir de uma referência. Então, são três distinções mesmo, da criança com ela mesma e seu grupo (entre elas, ela faz isso), essa do adulto que faz para a criança e do adulto que faz com a criança.

[Pergunta 8]

AC: O que os seus anos de trabalho lhe ensinaram sobre a infância? Eu perguntei sobre o que lhe ensinou sobre música infantil, agora pergunto sobre infância no seu sentido lato mesmo. Infância ou infâncias, posso usar assim.

ET: É isso aí, eu gosto de usar esse termo também, *infâncias*. Sabemos que há uma coisa que tem nesse período da vida humana que você vê em qualquer lugar e é muito semelhante. Você pega desenhos de crianças de uma certa faixa etária, vê que são muito parecidos em qualquer lugar do mundo. Eles têm a mesma configuração, há algo comum ali

nesse período da vida humana. Uma das coisas que eu aprendi tem a ver com a canção infantil que eu te falei: a infância, para mim, é o momento no qual eu vivi e que permanece vivo ainda. Parafrazeando o grande Paulinho da Viola: eu não vivo na infância, é a infância que vive em mim. Ele diz isto: “eu não vivo no passado, é o passado que vive em mim”. Essa infância está presente em mim, mas eu não me torno criança toda vez que eu brinco. Essa convivência que eu tenho, que tive com a criança, com o tema infantil, eu me torno mais adulto. Tornando-me mais adulto, me aproximo mais da criança, entende? Quando faço um trabalho me pergunto: que criança é essa com a qual eu estou lidando? É uma que eu acho que eu sou, que eu fui, que não sei o que, ou é essa criança que eu gostaria de ter sido? Então, nesses tempos eu aprendi a lidar com isso, que eu não preciso virar criança para estar com a criança, eu acho que isso, para mim, é a coisa mais importante.

[Pergunta 9]

AC: Na sua opinião, criança faz música ou ela só experimenta esse conhecimento de uma forma primária? Criança faz música?

ET: Sim, sim, sim. Eu acho que tem as duas coisas. Eu não sou daqueles, assim, “eu tenho um dom, a pessoa tem um dom”. Não, tem gente que tem mais facilidade para uma coisa, tem gente tem facilidade para outra. Se ela tem um universo musical a sua volta, está muito mais propensa a ter um pensamento musical mais alimentado, então chega a fazer música. Tem gente que diz: “ah, a criança é uma artista”. Não sei, porque eu penso o artista como o profissional Artista, aquele que vive da arte. Não tem o dentista, não tem o médico, não tem o Professor? Tem o artista, que é aquele que tem a arte como ofício. Agora, tem um lado mais subjetivo, que é o do artista: “ah, a criança é um artista”, meio romantizado, que aí eu não sei, sabe? É igual a esta pergunta: a criança faz teatro? Não sei se ela faz teatro, ela dramatiza, porque, para fazer teatro, tem que entender a linguagem teatral, ela tem que, de alguma forma, criar alguns meios para se expressar de forma teatral - pensar no espaço, organização do espaço na personagem - que é diferente de brincar de casinha, é muito diferente. Agora, na questão musical, como ela é muito mais subjetiva, eu acho que a criança faz música e da maneira dela, do jeito que ela acha que deve experimentar o som. Você vê uma criança balbuciando para falar (bu, bu, bu), ela está fazendo uma pesquisa sonora, eu não sei se ela está fazendo música. Eu acho que quem faz música é o ser humano. Passarinho, para mim, não faz música, nem canta. A gente fala “passarinho está cantando”, não, todo aquele som que ele está fazendo são códigos. Você vai ver que, para determinadas coisas, ele “canta”, faz os sons de um jeito e, para outras coisas ou situações, ele faz de outro. É diferente a música que o ser humano faz, ela extrapola

os códigos, vai para além daquilo, atinge outras coisas, não é? Apesar de eu não desmerecer o que eu chamo de canto dos pássaros, que eu acho maravilhoso, aqui em casa tem dois sabiás que vêm aqui, é uma delícia quando eles vêm nos visitar. Eu acho que a criança faz as duas coisas, ela experimenta e, pela referência musical que tem, ela elabora melodias, inventa canções.

AC: Eu vou trazer duas perguntas dentro dessa. Um bebê que escuta sua mãe cantarolando e o bebê começa a balbuciar junto com a mãe. A criança está fazendo música?

ET: Olha, pode ser que sim. Eu acho que sim, porque ela, a mãe com a criança, está criando uma relação sonora ali tão peculiar, tão... tão... terna e tão sutil (sutil de entrelaçado, assim), que inclusive, para a mãe, aquilo é música, porque há uma relação de afeto. Você pode ouvir isso como música, não é? Você pega as relações de som, de barulhos e, dependendo da maneira como você escuta, vai criando relações, você pode transformar aquele barulho em uma coisa musical. Então, se a criança está balbuciando junto com a mãe e aquilo está uma relação sonora, eu não vejo problema de chamar aquilo de música.

AC: Um menino de quatro ou cinco anos já escutou uma bateria na vida dele e sabe o que é uma bateria, mas ele nunca teve contato. Um dia ele vai num estúdio de música, pega a baqueta, sabe o que é a bateria, ele vai lá e bate, bate na bateria (que ele já conhece, tem uma intencionalidade). Apesar da não pulsação correta e tudo mais, ele faz música?

ET: Depende. Olha só, você falou uma palavra fundamental, a intencionalidade, porque as relações sonoras têm a ver com quem produz e com quem escuta. Se eu escuto alguns sons com intencionalidade musical, vou ouvir música naquilo de alguma forma. Agora, se eu escuto como barulho, vai ser barulho. Então, a criança pode experimentar e não está pensando em criar nenhuma relação sonora de um som com outro, só experimentar: pá, pá, pá. A partir do momento que é (*ritmado*): pá pá / pá pá, acho que ela está com os princípios musicais atuando, porque está criando relação sonora de um som com outro. Se ela não tem essa intencionalidade de criar essa relação, então é experimento sonoro.

[Pergunta 10]

AC: Professor, o meu estudo faz um vínculo com a Sociologia da Infância. O senhor já ouviu falar na Sociologia da Infância?

ET: Já, já.

AC: A Sociologia da Infância (só para falar um pouquinho só) entende a criança não como vir a ser, mas como um ser completo. Ela não é um pré-adulto, não está na sua incompletude, ela vive na completude da sua infância. Ela é uma categoria de gênero, gera uma

categoria geracional. O Sarmento cria junto ao James, ao Proust e ao Qvortrup também, que são autores que o chamam de categoria geracional. O senhor acha que esse tipo de pensamento, da Sociologia da Infância, pode contribuir e influenciar na música infantil? Na realização dela, devo dizer.

ET: Sim, sim. Claro. Aquilo que eu estava comentando antes sobre as relações. Se você cria conexão e intencionalidade nessas relações, você vai criar alguma coisa, vai influenciar isso aí com certeza. Se uma criança sabe o que é uma cantiga de roda, a outra sabe uma batida de funk, a outra sabe uma canção de Mozart, eu acho que, juntando nessa relação, algo sai daí. Não tem como, porque entre os pares... Não sei se é o Sarmento que fala dos pares.

AC: Da cultura de pares é o Corsaro.

ET: Corsaro, isso. Até tem a ver também com isso. São essas coisas que acontecem entre esses seres, vamos dizer, de idades semelhantes, são geracionais mesmo. Eu acho sim, cria essa cultura. Elas produzem alguma coisa que é nova, pelo menos para eles.

[Pergunta 11]

AC: Então, a questão de número 10 e última, Professor, são as suas considerações finais sobre música infantil, música e infância, o senhor pode falar o que o senhor quiser, o que possa completar a sua fala.

ET: Olha só, então música e infância não é um tema simples, é um tema complexo, muito instigante. Acho que ele não precisa ser respondido, não precisa porque senão a gente perde a coisa interessante dela, dessa questão, mas é importante a gente ter pontos de referência, de alguma forma temos de responder a ela. Não pontos fixos, mas pontos assim: “ah, essa música aqui, para criança é interessante, essa aqui não é”. Então é uma coisa que passa muito pelo gosto da gente e gosto a gente muda. Você pode transformar o seu gosto, pode gostar de uma coisa hoje e amanhã não gostar mais. Uma coisa que você não gostava hoje, amanhã você pode começar a gostar e cuidar disso. Eu acho que observar esse campo que é tão amplo - da música para criança, da música infantil - e é tão importante olhar isso de uma forma sem preconceito e saber ler o que está à nossa frente de uma maneira menos cheia de conceitos. Esta é a realidade do nosso país com relação ao campo da música infantil, que eu acho que você vai dar uma contribuição muito grande para nós que lidamos com isso. Eu jamais poderia fazer um trabalho assim, porque eu estou dentro do trabalho. Estou fazendo esse trabalho, sou produtor musical, então a minha tendência vai ser sempre puxar a sardinha para o lado daqueles que eu gosto, é óbvio. Eu acho que quando você está fazendo a pesquisa, não pode ir com a resposta pronta, não é? Você tem que ir só com a pergunta e essa vai te dando respostas e outras

perguntas e vai te dando respostas e outras perguntas. É isso. Há um tema caríssimo e muito bom. Eu gosto muito dessa temática. Sempre que me pedem para falar, eu falo com o maior prazer, às vezes sou antagônico, mais provocativo... Eu tenho uma coisa que critico bastante que são as musiquinhas de comando, para controle de sala de aula, música para lavar a mão, fazer não sei o que, música para isso, para isso e para isso. Ok, mas inventa, pelo menos inventa uma música para isso, não pega, por exemplo, o *Frère Jacques* e faz aquelas paródias horríveis para fazer lanchinho, para lavar a mão, para não sei o quê. Inventa, pelo menos. Eu acho que esse campo musical, o campo da arte é o campo da invenção, é para você inventar. Mesmo que seja no âmbito educacional, formativo, inventa. Mesmo que o que for invento seja “pobre”, mas inventa. Eu acho que isso é legal, porque eu acho que vai chegar mais honesto na criança. Eu acho que se tem a honestidade no trabalho que você está fazendo em relação à criança, eu acho que ela vai ganhar e aprender muito mais. É a mesma coisa quando uma mãe canta desafinado para a criança dormir. O afeto que envolve a situação supera aquilo que chamamos de afinação. Ela precisa cantar, mesmo assim. Balbucia junto com ela. Para mim, isso é fundamental. E eu acho que é isso por ora, não sei se tem mais alguma coisa para eu acrescentar. Sei que foi muito bom o papo, fez as minhocas aqui acelerarem, o Tico e o Teco (*risos*).

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Hélio Ziskind**

Data de realização da transcrição: 27 de junho de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Hélio, peço que você se apresente: conte como é a sua atividade com música durante a vida e como sua atividade com música se torna uma atividade com música infantil.

HÉLIO ZISKIND: Meu nome é Hélio Ziskind, sou compositor, eu canto, faço arranjo, eu produzo, tenho um pequeno estúdio, tenho um parceiro de todas as horas, o Ivan Rocha e, atualmente, eu faço vídeos para o YouTube. A minha vida com música começou com as canções. Eu era criança na época do Fino da Bossa (da Elis Regina com Jair Rodrigues) e gostava do Wilson Simonal e tinha essa vontade de cantar. As canções do Roberto Carlos sempre estavam comigo lá. Eu me dirigi para Psicologia, depois conheci o Luiz Tatit, o Paulo Tatit e ascendeu o trabalho do rumo na minha vida. Eu quis sair da Psicologia, fiz escola de música na Universidade de São Paulo (USP), eu me formei compositor lá e, durante a faculdade, fazia trilhas para teatro, para televisão, já tinha feito várias coisas na TV Cultura. Eu já tinha tido experiência com música para criança quando eu tinha uns 19, 20 anos, dava aula em conservatório. Esse negócio de lidar com arte para criança fez parte da minha formação, mas eu não tinha planos de fazer coisas para criança. Para criança, em especial, foi um processo que aconteceu na TV Cultura, ele se tornou consciente para mim na TV Cultura. Eu comecei a fazer aberturas de programas infantis e essas aberturas para criança se revelaram um território de experimentação, então foi muito interessante essa abertura que a TV Cultura proporcionou, foi um diálogo com a TV, o florescimento desse assunto, música para criança, dentro de mim foi nesse diálogo com a TV Cultura e, hoje em dia, eu levo adiante isso sozinho.

[Pergunta 2]

AC: Você fez o bacharelado em violão?

HZ: Em composição.

AC: Eu também comecei o bacharelado em composição aqui na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mas depois eu parei e fui para licenciatura. A segunda questão é a seguinte: Hélio, como você observa o mercado de música infantil? Você se insere nele?

HZ: Eu não entendo muito bem a palavra mercado.

AC: Eu vou chamar de mercado o produto que é vendido para a criança. O produto, em geral, que é divulgado para criança, as produções feitas hoje no YouTube, o que a criança escolhe consumir hoje ou o que os pais compram para a criança ouvir.

HZ: Eu me vejo inserido no mercado sim. Agora, o mercado está muito estranho, porque você tem, para oferecer para as crianças, música no YouTube, música em aplicativos e música nos *streamers*. O YouTube se transformou num mundo agressivo para quem tem canais que não são gigantes.

AC: Interessante.

HZ: É difícil, eles estão num outro momento agora e a gente foi meio deixado de lado, no sentido de que ele não consegue te ajudar financeiramente. E nos *streamers*, que era praticamente inexistente e agora começa a crescer a presença de criança nos *streamers*... Eu ainda não entendi muito bem como funciona esse YouTube Kids, no sentido de a gente conseguir trabalhar e receber alguma coisa pelo trabalho, eu não entendi ainda. Nos *streamers*, as coisas ainda são muito incipientes em termos de valores, então a gente simplesmente não sabe do que vai viver. No entanto, a adesão das crianças e das famílias aos vídeos do YouTube e ao *streamer* é muito interessante e é crescente. Não sei ainda se a única forma seria usar um tipo de *crowdfunding*, como o Patreon, que vai bancando o artista, se isso é viável para mim aqui. Tudo agora é uma grande dúvida de como as coisas vão acontecer, apesar de que (eu digo assim, do ponto de vista de fazer sentido para o trabalho) os vídeos tiveram uma ótima resposta, porque trouxeram a minha pessoa hoje, com a minha cara, interpretando as músicas hoje, então os novos vídeos de YouTube tiveram um efeito muito legal. Tudo isso agora está indo num crescente em direção aos *streamers* lá, então a gente está nitidamente tendo que reaprender como é o mundo da música, porque, com o fim do CD e do DVD, ficou uma coisa muito difícil você fazer planos. Então a situação hoje é bem assim, de apreensão do ponto de vista financeiro, mas a gente sente que o trabalho tem uma boa penetração de público, então é o caso de ir seguindo para ver onde vai dar.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? Eu chamo infância no sentido *latu*, chamo infância de 0 a 12 anos. De que forma o seu trabalho de música interage com a ideia e com a concepção de infância que temos hoje?

HZ: Eu acho que, em primeiro lugar, eu forneço um tipo de coisa que serve para o adulto interagir com a criança na casa deles, é um elo de ligação de duas gerações diferentes. Lá dentro

da música, eu acho que consigo colocar o interesse que tenho pela música em si, quer dizer, a música fica meio torta, meio fora de padrão e as crianças têm gostado disso, então eu acho que elas se interessam por música. Eu não tenho muita noção de como é que a criança vai usar, eu só vejo que elas estão usando. Quando eu vejo uma criança de dois anos brincando com a música do *Tupi*, por exemplo, que, para mim, a letra tem um papel muito importante e uma criança muito pequena tem interesse, eu não sei o que ela está buscando lá na canção. Então eu acho que é da natureza da arte essa relação que você põe um objeto no mundo, ele tem um certo sentido para você, vai ter outro sentido para outra pessoa e, muitas vezes, você não tem acesso a isso. Assim vamos seguindo, né.

[Pergunta 4]

AC: O que é para você, Hélio, música infantil?

HZ: O que tem de infantil na música está na letra.

AC: Na canção?

HZ: É, na parte da letra, escolha do assunto, a maneira de tratar o assunto. Na parte musical, eu acho que não existe música infantil. Acho que talvez a música participe, na cabeça da criança, como uma ferramenta para ela construir as relações de antes e depois, porque a música tem esse serviço, de criar sequências. Há também esse negócio de que, como ela propõe uma situação rítmica, o treinamento da respiração e dos fonemas passa a ter um lado lúdico também, então serve para criança ganhar competência na boca dela, na fala, na respiração, a criança aproveita muito no plano, assim, motor e no plano das imagens. Mas eu não acho que exista uma música infantil, acho que só existem os assuntos assim, porque a música vai... O que ela vai fazer? Ela vai pegar um assunto e vai grudar um vínculo afetivo naquele assunto. Por exemplo, quando uma criança canta uma música do *Frozen*, que foi uma trilha que me surpreendeu assim, aquelas canções com as melodias, as notas longas que vão para o agudo, aquilo proporciona uma viagem para criança na voz dela, levar aquela intensidade e baixar essa intensidade. Muitas vezes o assunto vem de embrulho e a criança viaja num assunto que não é do mundo dela. Vai controlar isso? A arte vai propondo esses jogos, funciona. Então não é que música de criança só fala de coisa de criança, mas, se for de outro mundo, tem que ter uma certa condução para chegar. Enfim, não tem muita regra nesse sentido. Eu acho difícil uma criança achar uma música de dor de cotovelo interessante assim. Eu acho difícil.

[Pergunta 5]

AC: O que não é música infantil?

HZ: É, para você ver que esse assunto não tem sentido, porque... Vamos dizer assim, uma criança escuta uma canção minha e, na sequência, escuta uma dos Novos Baianos, o ciclo se completou. Se ela conseguir fazer disso uma continuidade, eu acho que tudo chegou no melhor estado possível. A criança, quando ela é conduzida, vai para lugares que você nem imagina, ela vai e volta feliz da vida daqueles lugares lá, então tudo é uma questão de conduzir a criança, mostrando coisas que você gosta, como se tivesse convidando-a a gostar daquilo ou, pelo menos, conviver com o que você gosta, isso vai criando um repertório comum. Então eu gostaria que não existisse limite, sabe? Teve esse momento da coleção disquinho e o João de Barro. Você vê, o João de Barro, que fez a letra do *Carinhoso* e fez a letra do *Chapeuzinho Vermelho* sem deixar de ser o João de Barro e sem a gente precisar dividi-lo em dois ramos.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades de música para a infância lhe ensinaram sobre a música infantil? Eu sei que parece um pouco repetitiva a pergunta, mas o que, trabalhando com a música e com a criança, com a música infantil, te ensinou sobre a música infantil?

HZ: Eu não sei responder isso porque...

AC: Tem alguma característica da música que eu possa dizer que ela é infantil? Que possa dominá-la como música infantil? Você falou um pouco da questão da canção, mas existem outras coisas que você aprendeu sobre a música infantil? Do ponto de vista que você falou há pouco tempo, que acha que ela não existe, pode ser que sua resposta esteja aí nesse caminho.

HZ: Eu passei muito tempo fazendo músicas por encomenda, por pacotes, isso foi exercitando a composição de um certo jeito que aflorou o meu estilo para mim, então o que eu fui aprendendo com as canções infantis não era propriamente alguma coisa sobre a canção infantil, era sobre mim mesmo, sobre como é que eu armo as ideias, como eu busco as coisas. Eu passei bastante tempo junto de personagens da televisão, que tinham um tempo acelerado e uma alternância de estados muito rápida e eu fui desejando habitar outros tempos um pouco mais lentos, de poder ficar mais tempo numa coisa, uma coisa mais do cinema do que da televisão (em termos de tempo, eu digo). Eu fui me afastando da coisa da tevê e vendo se eu conseguia, ainda na área infantil, esticar as coisas dessa maneira, quer dizer, ver se eu consigo, mesmo dentro da área infantil, ainda me satisfazer mais, me acalmar um pouco mais em relação às durações e à permanência na música. É tenso isso, porque você não sabe se você vai perder ou não a atenção da criança porque ela já está com expectativas do que ela viu antes.

AC: Interessante, Hélio.

HZ: Então, o trabalho com criança tem um lado tenso, que você não pode se fechar em si mesmo, você precisa ficar o tempo todo fazendo e olhando lá, é difícil. Às vezes, eu nem convivo com criança a ponto de tê-la perto para ficar olhando para ela. Como eu me defino como um artista voltado para infância? Isso é uma pergunta em aberto para mim agora, eu estou novamente passando por ela, então eu acho que essa segunda parte assim, o que eu vou depositar agora na infância, isso que está em questão agora - os assuntos, a abordagem - porque eu carrego comigo... As letras, do meu ponto de vista, elas instauram uma certa curiosidade pelos temas. Eu tenho um olhar curioso, é esse o lugar onde eu me conecto com a criança, é uma coisa exploratória, o assunto não tem marcas, está sendo explorado e a música vai criando os pontos de contato com aquilo lá.

AC: Eu posso dizer então, Hélio, que o que você quis dizer (eu estou pensando com você) é que não diretamente quando você fez as composições para a infância (eu vou chamar de infância), você estava pensando na criança, estava fazendo o que você gostava (ou o que você entendia como a infância ou a sua infância) e ela se conectava com aquilo. É um pouco isso que você quis dizer?

HZ: Eu estava fazendo música para personagens, eles tinham que cantar. Eu busquei uma situação em que os personagens incorporassem a música, porque essa incorporação ia ser feita pela criança que olhasse os personagens. Então eu tentei conduzir os personagens para voz deles de cantor, porque, quando estavam no programa, eles só falavam, eles não conheciam a voz de cantor deles, a voz de personagem. Então você pega o Roberto Carlos falando e o Roberto Carlos cantando, você vê a distância que é entre uma voz e a outra.

AC: Cantado e falado, certo?

HZ: De tipo, de timbre, de tudo. Então, dentro dos programas da tevê, a gente foi em busca de uma voz dos personagens que viesse com naturalidade, com propriedade para fora e que conseguisse enfrentar esse assunto de que estavam aprendendo a cantar ou esbarrando nas notas e que isso pudesse ser feito sem vergonha, como uma coisa de se conhecer, de se aprimorar. Tudo isso deu certo espontaneamente e foi abarcado pelos personagens, pelos atores, foi muito interessante, um processo de encarnação da música muito feliz.

[Pergunta 7]

AC: Existe para você, Hélio, alguma diferença entre música da criança (música feita pela criança), música para a criança (feita por adultos) e música com criança? Essas três distinções fazem sentido, *da, para e com*?

HZ: Totalmente, esse negócio da música da criança é totalmente distinto da música para a criança. Eu acho que tem alguns adultos que conseguem chegar perto disso.

AC: Perdão, perto do que, da música da criança?

HZ: É, quase como se eles se transmutassem numa criança brincando, eu acho que tem adulto que faz isso. Já falei várias vezes disso, teve um encontro de música infantil em Belo Horizonte uma vez (que era o Momusi) e junto teve um encontro de palhaços. Eles conseguem sair de si e ir até a criança e ver o mundo com os olhos da criança, então eu descobri que eu não era, que eu nunca larguei os meus olhos, então eu não saio para fora. Agora, a música com a criança, que é um negócio que eu almejo... Para você ver assim, aqui na minha história pessoal, um dia, uma mãe tocou a campainha aqui no estúdio, que veio trazer a Tarsila para eu conhecer e a Tarsila foi a primeira criança com quem eu cantei junto. A gente se encontrou, ela cantou umas músicas para mim, eu dei uma cópia do *Gigante da Floresta* que só tinha minha voz cantando e falei para ela: “aprende a cantar, onde fica ruim para você, inventa uma segunda voz. Você sabe o que é segunda voz?” Ela me falou: “não”. Eu falei: “é que nem música sertaneja, música caipira”. “Ah, eu entendo, eu faço a outra voz”. Ela foi para casa dela, umas duas semanas depois ela me ligou: “ó, já sei”. Duas semanas! A Tarsila era um fenômeno assim. Ela vinha com a irmã menor na sala de espera e a irmã menor um dia quis entrar também e cantar junto, a Tess. Eu convivi acho que 15 anos cantando com elas, viraram mulheres assim (a Tess é arte artista de cinema, a Tarsila é dubladora) e foi uma experiência muito, muito bonita, muito legal cantar com elas e tudo se modificando. Isso foi muito interessante, eu ainda tenho muita vontade de trazer criança aqui no estúdio pra cantar com criança. Uma vez eu estava com a Tess aqui no estúdio bolando umas coisas assim, umas brincadeiras com os intervalos, a gente estava lá, eu fazia no teclado para ela (*representação do som pelo entrevistado*), ela fazia (*representação do som*) e soltei para ela e ela fez (*representação do som*). Eu vi junto o momento em que ela estava aprendendo a procurar a nota e sentiu que parou sem ter a explicação para aquilo, quer dizer, a coisa realmente musical da lida com os sons. Ali, eu achei que tinha muita coisa para explorar ali, sabe? Desde essa época, eu tenho uma certa obsessão com criança desafinada, sabe, que eu queria fazer uns *loops* para criança pegar o tom. É um assunto que eu acho lindo, esse assunto, pegar o tom. Enfim, eu acho que o *cantar com* tem essa magnitude assim, das experiências de cada um com o cantar. Tem uma observação que eu acho muito interessante assim, solta no ar para mim, que eu nunca consegui ir adiante com ela, que é avô cantando com o neto, avós com netos, uma geração pulada no meio. Então esse negócio do cantar junto é uma matriz de coisas, acontece muita coisa em volta de cantar junto.

AC: Interessantíssimo isso que você falou, Hélio, nunca tinha pensado nisso, uma sobreposição de geração e esses universos se encontrarem de forma tão afetiva, tão amorosa.

HZ: É.

[Pergunta 8]

AC: A ideia de infância, para alguns teóricos da educação, o Phillippe Ariès quando escreve *A História Social da Família e da Infância* e os sociólogos da infância, da década de 1980 até hoje, vão dizer que é uma concepção que a gente tem de infância, é uma coisa criada pelo adulto. Mas, de alguma forma, a gente aprende algo sobre ela, então eu queria saber: o que esses anos trabalhando com a música infantil te ensinaram sobre a infância?

HZ: Olha, eu vou responder de uma forma um pouquinho modificada. Não é que os anos todos me ensinaram, mas eu acho que a infância propõe para gente um pouso no presente. O brincar, a relação com a criança, é um pouso no presente, você esquece o passado e o futuro e está ali naquele momento. Isso tem uma implicação musical muito grande. Eu gosto que a música tenha essa característica de pousar no presente ali. O presente da sua voz naquele momento, do que está sendo tocado, do que está sendo cantado, então... A gente é pressionada por uma certa estética de televisão, de show, de movimento, uma coisa que vai criando sempre um movimento exagerado e a gente não consegue dar essa pousada. Então, eu queria que as minhas músicas pudessem expressar isso daí, pudessem servir de momento para isso, esse pouso no presente. Então, como dizer? Eu estou aproveitando fazer coisas para infância para poder chegar nisso, porque é gostoso quando você faz com criança, você está fazendo e o negócio vai pegando um caráter lúdico e brinca-se daquilo, é legal. O convívio com a criança te põe numa atmosfera interessante assim, em que as coisas estão acontecendo por gosto. Pretendo aproveitar ainda a infância, porque esse negócio de você fazer para veículo, que você fica disputando a atenção da pessoa, quando você fica mais velho cansa disso, eu estou cansado disso. Eu quero ser que nem aquele japonês que faz os desenhos do Studio Ghibli, tem um tempo ali dentro, então eu quero isso para mim agora. Eu estou caminhando para ser avô na música, já entendi esse negócio (*risos*).

[Pergunta 9]

AC: Eu estou muito feliz com os resultados e eu acho que vocês vão gostar muito. Vamos para questão de número oito, prezado Hélio, que alegria. No seu ponto de vista, criança faz música ou ela tem um contato, um experimento primário com esse conhecimento? Quando

eu digo primário, eu digo menor, é essa a minha intenção. A pergunta então, Hélio, é: criança faz música?

HZ: Claro, é evidente que faz música. O que a gente estranha é o caminho onde ela vai adquirindo competência para fixar o tempo, as notas. Mas tem umas que nascem com uma volta a mais, já sabem, já nascem muito mais perto de estar pronto, já sabem a voz, as coisas, já enxergam ritmos, conseguem falar, pega os meninos de batuque de escola de samba, é um absurdo aquilo lá. Não tem idade e não tem idade em nenhuma área da música. No YouTube, há esses caras agora, chinês, coreano, japonês, americano, criança de ouvido absoluto, você encontra qualquer coisa que queira assim, criança fazendo, o que é um indício de que a música é utilizada no cérebro da gente para construir coisas, relações, pensamentos, tem uma parte que é com isso aí, que é com a música, não é pouca coisa a importância da música para gente. Então, há pessoas que já nascem com a observação voltada para esse campo e tem equipamento próprio, entende o que é nota. Tem um menino agora na internet, que chama Jacob Collier, um inglês. Esse menino, eu olho para ele e acho que é que nem o Mozart, ele é muito. É absurdo.

AC: Você sabe a idade dele Hélio?

HZ: Não, ele é um jovem assim, vinte e tantos anos, mas você vê, nem importa, de criança, você já sabe que ele foi daquele jeito (*risos*). É absurdo.

AC: Um bebê, um bebê cantarolando, balbuciando enquanto a sua mãe canta, isso é música? O bebê está fazendo música?

HZ: Não sei nada de bebê. Acho que pode ser sim, porque se é verdade que a música tem um papel construtor, quando que isso vem? Se a mãe tiver boa relação com a coisa, se tiver ressonância dentro da barriga, se ele identificar, se tiver tendência para identificar os sons e imitar, sabe lá, tem tanta coisa legal para se saber dessa área. Pode ser. Eu acho demais, tem uns caras que fazem show para bebê, música para bebê, eu fico pensando, sofreria um pouco para fazer isso aí (*risos*).

AC: Eu vou te dar um segundo exemplo dentro dessa pergunta. Um menino de 4 anos chega numa bateria (nunca viu a bateria) e vai lá e toca, ele toca, eu não vou chamar se é aleatoriamente ou não, ele vai lá e experimenta aquilo. Isso é música, Hélio? Ele está fazendo música?

HZ: A primeira etapa de atividade exploratória do instrumento pode ser música e pode não ser.

AC: E agora?

HZ: No sentido que a música tem um caráter construtivo: ou você fixa o pulso, ou você fixa grupos, ou fixa acentos. A hora que o cara começa a construir alguma coisa com aqueles

timbres, certamente começou a música. Antes não sei, porque pode ser que ele esteja raciocinando com uma ordenação de timbres e a gente ainda não viu. Por exemplo, a gente escuta música de baleia, música de baleia é uma canção, porque é uma sequência fixa repetida por humano. A gente escuta aquilo, eu não vejo a repetição, não entendo aquela repetição, mas para elas têm, então é canção, é uma suíte, é uma sequência, sei lá o que é, mas é. Uma criança pode estar brincando de fazer sons sequenciais (como se tivesse numa orquestra de gongos) e ela está organizando aquilo e a gente não está ainda captando as regularidades. Então pode ser, pode não ser. O que eu acho é que é diferente quando uma criança só bate no negócio que tem som diferente, mas ainda não existe um pano de fundo em que essas coisas estão sendo relacionadas, não começou ainda esse jogo. Contudo, todo mundo começa pela etapa exploratória e, se você não levar a etapa exploratória ao longo da musicalização, você também não constrói o seu timbre, fica aquele tecladista de máquina de escrever que só reproduz as durações e as notas, mas não está entrando no mérito da matéria sonora que ele está gerando. Então, esse mérito da exploração do timbre próprio começa lá atrás com a valorização das explorações e ele é um pensamento abstratíssimo que vai sendo acumulado por cada um. Onde você prefere tocar o violão, mais para frente ou mais para trás? Com o tempo, isso vai se sedimentando em você. Então, é difícil a gente estipular o que é música do que não é, mas é bom você aguardar um pouco, se prosseguir, provavelmente é (*risos*).

AC: Eu entendo a questão. A questão não vai nem para um sim ou para o não, mas ela relativiza, me parece que você relativiza, observar como a criança está tendo atitude com aquele objeto, qual a intenção dela e tudo mais. Eu entendo seu ponto de vista.

[Pergunta 10]

AC: Eu não sei, prezado Hélio, se você já ouviu alguma coisa sobre a Sociologia da Infância. Já ouviu?

HZ: Não.

AC: Sociologia da Infância é um grupo de teóricos sociólogos, também educadores e psicólogos que, a partir da década de 1980, a partir dos estudos do Ariès, entenderam que a criança poderia ser dividida socialmente por uma categoria, assim como eu categorizo pessoas de culturas diferentes ou níveis financeiros diferentes, eles categorizaram a infância. A criança, como uma categoria do tipo geracional, ou seja, eles estabelecem a etariedade, a idade para poder definir a diferença entre nós adultos e a infância. Eles vão defender que a infância tem um protagonismo, que a infância tem uma voz, que a voz da criança precisa ser escutada e que ela não é um vir a ser, ela não é um pré-adulto, não vai se tornar algo, ela é, na sua categoria de

gênero, um ser completo dentro das suas incompletudes cognitivas, motoras. Até admite, por exemplo, prezado Hélio, que a criança é dependente do adulto, mas isso não faz dela um ser não importante. Essa é a Sociologia da Infância. Eu gostaria de saber se esse tipo de reflexão, ao seu modo, ajudaria a construir uma educação de música melhor, se esse tipo de teoria traria uma diferença na ideia de construir música para crianças.

HZ: O que você chama de “construir música” está ligado a ensinar ou a compor?

AC: Os dois. Você pode dividir os dois se você quiser, porque como eu estou falando com compositores e professores, cada um tem uma visão e, para mim, as duas são interessantes.

HZ: Bom, assim (*pausa*). O que a gente deseja para uma criança é que ela cresça forte, que ela aprenda a ser, a exercer o ser dela com espontaneidade e a música está presente nisso em vários níveis. Vamos dizer assim, o que seria o oposto disso que você está chamando de Sociologia? Seria a criança que vai imitar um padrão adulto. Ela aprende a afinar, aprende a executar os ritmos com precisão, ela consegue estar disciplinada dentro da música. Vamos dizer assim, esse seria um padrão, o adulto ensina a criança que não vale nada, seria usar a arte como um fator disciplinador. Eu me vejo fazendo parte de um time de pessoas que acham que não, que a arte para crianças tem uma função que não é de disciplina, mas é de extravasar, de autoconhecimento, você se expõe a coisas e à exposição a coisas que te faz enxergar, você se enxerga, se localiza ali, vai vendo como é que você é, como é que faz. Esse “se ver a si mesmo” é conduzido por um adulto, então tem esse jogo também da disciplina e da correção dos passos, porque o cara não está livre ainda para seguir por si. A gente acha que a base para seguir por si é um certo convívio com a crítica, vamos dizer assim, é essa experiência que ele extrai da parte infantil do caminho. Então, você conduz a criança para afinar, conduz a criança para ela bater um ritmo, conduz a criança para achar a intensidade do canto dela. Você vê, uma criança pode cantar no coral e se distanciar de si mesma e pode se por diante do computador e se aproximar de si mesma, as situações são muito variáveis. O que eu vejo como modelo, o que eu gostaria, é que a criança se aproximasse de si, da sua voz e daquilo que faz sentido para ela cantar e tocar e que ela se sentisse no direito de seguir nessa exploração. Então eu gosto de ver a criança não como um vir a ser, mas como um *sendo*, eu sou dessa opinião também. Eu acho uma coisa muito concreta no ambiente da educação. No ambiente da composição, eu acho que tudo isso se dissipa como gás, porque não dá para você achar... A composição é uma conversa com a linguagem, com coisas que já foram compostas, com coisas que ainda não foram compostas e produzem um certo efeito. Você não controla, isso é uma culinária, é que os ingredientes novos tão sempre se renovando. Não vai querer que um conjunto de ideias vá fazer uma música boa que não vai, participa, porque participa dos valores do compositor, participa de onde você quer

chegar. Por exemplo, eu não gosto de fazer uma música que seja sobre um super-herói e a música fica homenageando-o, eu não queria que uma criança cantasse uma coisa homenageando o super-herói, vamos dizer assim. Eu prefiro que ela pegue como uma canção, que ela traga para ela. Então o que tem para cantar que dá para fazer esse “trazer para si”? Eu me guio um pouco por esse negócio.

AC: Você falou assim: “eu prefiro que ela faça uma canção que leve para ela”, foi isso que você falou?

HZ: Exatamente, de que aponte para as forças de um personagem fora. Por exemplo, se eu fosse fazer uma canção para Mônica, da Turma da Mônica, eu não queria falar da Mônica sendo superforte, queria fazer uma canção que servisse para Mônica e para criança, para as duas pegarem para si, eu iria buscar isso. Então é um valor, quando eu vou buscar uma experiência dessas... A gente é moldada por esse espírito de que a criança já é um ser dependente de alguém que conduza. Então essa é a realidade dela, mas ela pode ter músicas para onde ela viaja para fora disso. Quer dizer, você como artista tem que tomar banho das ideias, tirar tudo para fora e cair naquele vazio, onde você vai procurar um troço que não sabe o que é, isso aí é o jogo da composição. Então, pode ter um cara que tem uma visão estragada da infância e que produz coisas, viagens incríveis. Monteiro Lobato tem esse probleminha, o cara fez umas viagens incríveis, só que tinha uma noção de preto e que podia falar tal coisa com os negros e tal coisa, que estragou tudo atualmente, virou um problemaço isso. Mas é demais assim, sabe? Eu adoro aquele livro, *Os Doze Trabalhos de Hércules*. No último trabalho, eles chegam na beira do inferno e o Pedrinho tem medo de entrar e o Hércules fala: “tudo bem, fica aí, a gente já volta”, ninguém critica o Pedrinho por ter tido medo. Tem coisas muito bonitas... Quer dizer, o cara não tinha uma visão da infância é espetacular, mas... Enfim, respondi em duas partes.

[Pergunta 11]

AC: As suas últimas considerações sobre música e infância, você pode falar o que você quiser, fica bem livre.

HZ: Eu acho que o contato com a música feita para infância faz bem para o adulto, então propicia uma outra situação em casa com as crianças, então eu acho que deve prestar atenção nisso, se isso não acontecer espontaneamente, eu acho que deveria introduzir, porque cantar com as crianças é uma experiência que forma famílias, é que nem viajar. Eu acho que isso tem que ser uma coisa muito por gosto e não por obrigação, assim, é livre, pode gostar de qualquer coisa. Eu sempre acho que a gente deve evitar que a criança veja como valor imitar o adulto. Então, quando tem programa de calouro, de criança que fica imitando adulto cantar ou

que fica imitando o adulto dançar, esse *macaqueamento* da criança, para ela imitar adulto, isso não dá certo. Além disso, você pegar os artistas mirins, a dificuldade que foi para todos eles se tornarem artistas crescidos, porque o peso dessas solicitações da imitação vai consumindo a criança, impede-a. Ela, em vez de gastar o tempo em se observar e se construir, fica vidrada no outro, esse negócio é uma perda de tempo, chega lá na frente e faz falta essa vivência. Então, esse negócio de imitar adulto com música é muito danoso para criança, a gente tem que aceitar que é um período dela com ela, para ela se formar. Artista mirim é uma questão assim, nossa, é um vidrinho fininho, assim. Você vê os caras lá do Harry Potter, parece que fizeram direito, todos os atores se tornaram interessantes. Enfim, isso aí é outro assunto.

AC: Mas a gente está falando da capacidade da arte infantil, também se tornar algo para o futuro, como uma profissão, que é o caso deles. Eu não sei se é uma característica da Inglaterra, no caso, porque em outros lugares a gente teve muitos problemas também.

HÉLIO. É. Eu estou achando interessante esse momento atual, em que esse negócio de que muitos artistas fazem coisas para infância, é interessante isso daí, eu acho que é uma novidade isso daí. Então assim, a gente teve bons casos de arte feita para infância antes, mas, hoje em dia, eu acho que tem um conjunto muito maior de artistas que, em algum momento, se dedicam a isso. É legal e vai abrindo esses canais de contato da criança com a música em geral e a hora que ela entra na cultura, realmente, que ela começa a olhar para isso como uma riqueza da cultura, então a criança cresce, a pessoa cresce, é muito legal, vale muito a pena.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Jairzinho**

Data de realização da transcrição: 10/05/2021

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Qual o seu nome? Qual foi a atividade de música que você exerceu ou exerce? E há quanto tempo você trabalha com música ou com música infantil?

JAIRZINHO: Meu nome é Jair Rodrigues Melo de Oliveira, ou Jair Oliveira, ou Jairzinho, as pessoas me conhecem muito também como Jairzinho pelo meu histórico, não tenho o menor problema em me chamar de Jairzinho ou Jair. Sou músico, produtor musical, arranjador, compositor, intérprete. Trabalho em várias áreas da música há algum tempo e comecei a minha carreira aos seis anos de idade, vou fazer 46 esse ano, então estou para fazer 40 anos de carreira na música. Comecei com meu pai, aos seis anos de idade, e agora vou fazer 46.

AC: Em relação à música infantil, como você apresenta a sua relação com o que nós chamamos de música infantil?

J: Acredito que a gente tem uma tendência, obviamente, organizacional para que a gente possa se encontrar melhor na variedade de linguagens artísticas que a gente pode exercer dentro de uma categoria. Então eu acho que, na música, a gente estabelece algo como sendo música infantil aquilo que é direcionado, obviamente, para um público, talvez, menor de 18 anos que a gente ainda considera criança, antes de chegar na fase adulta. Acho difícil categorizar a música porque nem sempre isso vira uma regra absoluta. Geralmente, quando você categoriza música, existem várias exceções. Eu acho que na música infantil idem, porque tem muita música que, por exemplo, as pessoas consideram infantis. Entretanto, até hoje eu me emociono e me relaciono com essa música. É difícil você estabelecer isso, porque eu sei que existe uma categoria que a gente coloca mentalmente aí, para organizar os estilos, mas que para mim, muitas vezes, não faz muito sentido, pois a música é uma linguagem universal. Por ser uma linguagem universal, não tem uma forma de separar por idade para quem você comunica através da imagem, da música. Eu fico sempre meio reticente, não só com a música infantil, mas também em falar assim: “ah, você faz o quê?”, “eu sou...eu sou um compositor de samba”. Porque eu não faço só samba ou MPB, que eu acho que é o termo mais vago do mundo, porque se você ver o que significa, é música popular brasileira e isso pode ser qualquer coisa que seja popular, brasileira e até mesmo que não seja popular e não seja brasileira. Então eu acho

confuso, mas dentro do que eu acabei de falar, acho que a gente tem uma percepção do que seja música infantil. Dentro dessa percepção, que é mais aceita, eu sinto que a música infantil tem alguns significados para mim. Tem o significado, obviamente, dessa linguagem universal que já vem desde as primeiras fases da vida de uma pessoa e eu acho que, para primeira infância, por exemplo, a comunicação musical é extremamente importante, ela é essencial, acho que até antes mesmo da linguagem falada, da linguagem verbal que a gente aprende, desenvolve para comunicar, eu sinto que a música vem antes disso, a música para vida de uma pessoa comunica antes de qualquer coisa. Então a música infantil tem um papel muito, muito importante para o desenvolvimento e o entendimento do ser humano em relação às coisas da vida e eu sinto que esse tipo de comunicação, através da música infantil, você pode pegar temas e desenvolver do jeito que a criança possa se relacionar. Tenho feito isso com a minha carreira desde o começo, desde os 6 anos de idade, pois eu não comecei especificamente fazendo aquilo que tradicionalmente é chamado de música infantil, pois a minha primeira gravação foi com o meu pai, uma gravação de uma música chamada “Meu Salvador”. É uma música religiosa, que pode ser infantil também e deve ser infantil, mas não necessariamente dentro daquilo que a gente considera como infantil. A minha primeira gravação foi essa. A minha segunda gravação foi uma música italiana que também não tinha tanto esse perfil do que as pessoas consideram infantil. A partir dessa gravação italiana, dessa música chamada “Io e te”¹⁵⁴, que “sou eu e você”, fui convidado para ingressar na Turma do Balão Mágico, e então eu mergulhei nesse universo que tradicionalmente considerado música infantil e gravei três discos com o Balão, entrei no terceiro disco do Balão Mágico e fiquei por mais três. Hoje também há uma relação muito especial com a música infantil, porque tenho um projeto familiar chamado Grandes Pequeninos, desde 2010, 2009, na verdade, eu trabalho muito proximamente com a música infantil.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa o mercado da música infantil e como se vê inserido nele?

J: O mercado da música infantil é um mercado gigantesco, a gente percebe isso, que no mundo está sendo cada vez mais popular. Esse é um mercado que não cessa, porque eu acho que a música para comunicar com a criança sempre tem público. Porque as crianças de hoje, daqui a alguns anos, não serão mais crianças, mas ao mesmo tempo existe uma reposição natural desse mercado. É um mercado que está sempre em busca de coisas novas, reciclando o que já

¹⁵⁴ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=YYw6Ka5ppAc>.

aconteceu. Eu vejo isso muito de perto, porque além de eu ter os “Grandes Pequeninos”, que foi feito hoje, com a minha visão de pai, a Tânia, minha esposa, com a visão dela de mãe e, sendo inspirado pelas minhas filhas, tento passar mensagens positivas para as famílias. Ao mesmo tempo em que eu vejo o desenvolvimento desse projeto, vejo também uma reciclagem do que eu fiz quando eu era criança no Balão Mágico, então é muito interessante de ver. Hoje os pais, da minha idade, que tem os seus filhos como crianças e adolescentes, falam: “cara, eu fui seu fã na minha infância, curti muito as coisas do Balão Mágico na minha infância e a minha filha curte também o Balão Mágico e curte agora os “Grandes Pequeninos”. É algo que, acho que diferente do que acontece na música não infantil, essa música tem mais aquela coisa do *timeline* das redes sociais, cada época tem um marco, tem uma estética musical e ela vem em círculos. Eu acho que agora a gente está passando muito por um círculo do resgate da estética dos anos 1980, mas daqui a pouco já não é mais isso. Então eu acho que a música não infantil fica mais presa há um momento no tempo. A música infantil não, ela passa essas barreiras do tempo, e o que acontecia na década de 80 vai para essa década de agora, para próxima, é claro que com menos intensidade, dependendo do resgate, mas a música infantil ela atravessa. Uma vez eu tive um papo muito interessante com o diretor de teatro Isser Korik. Ele faz muita coisa infantil, muito teatro infantil, e quando a gente estava fazendo o primeiro espetáculo dos “Grandes Pequeninos”, com direção dele, ele falou para gente algo que marcou muito: vocês vão perceber que o projeto infantil, quando ele vem com coisas novas, com músicas inéditas, ele fala: “cara, é algo que demora um tempo para se estabelecer, isso é natural, demora um tempo, às vezes demora uns 10 anos”. Palavra Cantada, por exemplo, ficou pelo menos na estrada uns 10 anos até explodir, isso também de uma certa forma aconteceu com os “Grandes Pequeninos”. A partir disso, esse diretor falou assim: “mas também depois que as pessoas entendem, e que rola, o projeto infantil, aí atravessa décadas, aí vai embora”. Então eu acho muito interessante porque o mercado de música ou de conteúdo infantil é um mercado que é muito peculiar, ele não se prende ao tempo, porque está sempre no mercado novo. A criança de hoje em dia não é a mesma criança daqui a 10 anos. Então isso é muito bacana, porque a música infantil não tem essa limitação, é muito interessante você criar coisas infantis e servir para várias gerações.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância?

J: Eu acho que a música, por ser essa linguagem universal, quebra barreiras e eu acho que também para o compositor, para o artista, a música também não tem idade. Se eu for

analisar o que eu faço hoje para minha carreira solo, não para o projeto Grandes Pequeninos, o que eu faço para mim como artista solo, como compositor, eu vejo que existe uma reação também muito grande de algumas coisas que eu faço com o público infantil. Eu tenho uma canção do meu repertório que se chama “Bom dia, anjo”, que foi a primeira música que eu fiz para minha esposa, gravei essa canção em 2002, ela fez um relativo sucesso, tem muita gente que conhece essa música e oferece para os namorados, para os maridos, para as esposas, para as namoradas. Agora, eu recebo muita reação de gente falando assim: “cara, eu coloco essa música para acordar os meus filhos, ou a minha filha, ou o meu filho, todos os dias e eles amam”. Eu vejo e sinto que a música tem uma relação especial com todas as idades, independente do tema que você escolhe, porque é algo lúdico, a música, se você tirar as palavras, ainda assim vai passar emoção, ela vai passar algum tipo de sentimento para as pessoas e, obviamente, que os sentimentos não são exclusivos dos adultos, os sentimentos são até mais genuínos e menos filtrados quando você tem menos idade depois você vai aprendendo a filtrar os sentimentos, aprendendo, desaprendendo (*risadas*). Eu sinto que a comunicação com a música também é sem barreira de idade. Então, a minha música é sempre infantil (*risadas*) como é também sempre adulta, ela também é sempre humana, é sempre...enfim, tem várias formas de se ver isso. Mas também tem o exemplo do meu pai, ele sempre tentou colocar muita energia, muita alegria na música e as pessoas sempre identificavam ele assim: “ah, pô, como você é alegre, Jair, você é uma eterna criança”. E eu acho que essa percepção vem muito da música em si, entendeu?! Você ser uma eterna criança, eu, por exemplo, cresci ouvindo muitas coisas de Chico Buarque, de Paulinho da Viola, de Martinho da Vila, de Pixinguinha, de Cartola, de Caetano Veloso, de Gilberto Gil, e todas essas pessoas. Claro que o Gil, o Chico, o Toquinho tem também um reconhecimento muito grande com a música infantil, especificamente, mas eu era criança e não me limitava a ouvir somente as coisas do Pica-pau, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, que o Gil fez gostava de ouvir o Gil, gostava de ouvir o Chico Buarque, mesmo que não fosse Saltimbancos, então, gostava de ouvir Toquinho, mesmo que não fosse a Casa de Brinquedo. A música comunica com a criança de uma maneira muito mais intenda do que a gente imagina. Hoje em dia, é comum muitas pessoas falarem assim: “Nossa Senhora! As crianças estão ouvindo, aí, essas coisas mais sexualizadas”. Entretanto, é isso porque as pessoas ouvem isso em casa ou ouvem isso no cotidiano e então a criança, obviamente, com a emoção que ela tem, ainda sem compreender muito do que está sendo falado ali, ela sente uma emoção também em relação àquela música, entendeu?! Eu acho que a música é sempre infantil, por isso que a gente tem um cuidado absurdo com o que a gente fala, nas músicas também, porque essa mensagem passa não só para o adulto, passa para a criança

também. A música é sempre infantil e eu sinto que quando estou compondo, mesmo que não seja para os “Grandes Pequeninos”, a minha composição é infantil também.

[Pergunta 4]

AC: O que é para você música infantil?

J: (*risadas*) Esse é um conceito bastante difícil porque eu tenho um entendimento que a música pode ser sempre infantil e, como eu falei na primeira pergunta, eu tenho uma certa dificuldade de categorizar a música, as exceções são inúmeras, se elas fossem poucas, acho que a gente podia até categorizar melhor, mas eu sinto que todo tipo de categorização dentro da música puxa inúmeras exceções, e então começa a ficar muito frágil essa categorização. Se eu tivesse que explicar para alguém o que é música infantil, eu diria que seria essa linguagem da música que já traz essa ludicidade sempre, só que com um cuidado maior em relação aos temas, porque a gente imagina que, como toda criança é uma grande esponja e a gente sabe que nem todo assunto é para uma certa idade, a gente já entende que certos assuntos só podem entrar na vida da pessoa com mais intensidade a partir de um certo momento. Então não acho que seria música com essas regras que a gente pré-estabeleceu para todo mundo como sendo regras saudáveis psicologicamente e até fisicamente.

AC: Ditadas pela cultura, Jair? São regras dadas pela cultura?

J: Eu imagino que sim, porque cada cultura tem um jeito diferente de observar o que você permite que o filho tenha acesso em uma certa idade, então cada cultura é diferente em relação a isso. Eu acho que a música infantil passa por isso, por esse crivo cultural muito mais intensamente do que para os adultos, mas eu sinto que é a mesma coisa, só que há um crivo maior, um cuidado maior na hora de colocar esses filtros culturais, acho que muitas vezes são necessários e, obviamente, são pertinentes, algumas vezes nem tanto, muitas vezes as pessoas confundem o gosto pessoal essa coisa de: “ah, eu não gosto desse tipo de música e essa música não fala de patinho, não fala de gatinho, não fala de coisas mais infantilizadas, então eu não vou aceitar que isso seja considerado música infantil”. Entretanto, é o que eu falo, música desperta emoções em todas as idades. Então, dentro desse conceito, eu acho que é tudo conceitual, entendeu?! Não é algo que tem uma regra que você fala assim: “não, não, isso aqui é música infantil”, porque os Grandes Pequeninos passam por isso muitas vezes. Às vezes, no show, a gente vai ver, está lá a pessoa ou está lá um casal e a gente fala assim: “ah, você trouxe o seu filho?”, eles falam assim: “não, não, a gente não tem filho, a gente veio porque a gente gosta mesmo do trabalho e a gente gosta das músicas”. Olha só que legal, dentro desse conceito de música infantil tem adulto que não se importa e, assim, a mão inversa também acontece,

entendeu?! Acontece muito, inclusive. Então eu acho que é um conceito, acho muito subjetivo não só para você definir música infantil, mas para você definir qualquer estilo, eu acho muito subjetivo. A música infantil, para mim, pode ser a música que a criança gosta, se ela gosta, é infantil e gosta de música, aquilo é música infantil.

[Pergunta 5]

AC: Já que você definiu para mim muito bem o que é música infantil, eu peço para você definir: O que não é música infantil.

J: (*risadas*). Rapaz, você está fazendo perguntas muito difíceis. Tentando usar a mesma coerência que eu respondi para o que é música infantil, também eu acho que é muito complicado você definir o que não é música infantil, o que também traz certas dificuldades dentro desses limites culturais do que você considera assuntos apropriados para criança, e obviamente tem uns que são mais claros do que outros. Porque você falar, por exemplo, de violência, de sexualidade de uma maneira muito explícita... enfim. Acho que a sexualidade, a violência, coisas mais agressivas, geralmente, você não associa isso como algo legal para você apresentar para o seu filho, nem falado, nem escrito, nem através de música. Culturalmente a gente tem umas barreiras que eu acho que são até bem pertinentes, porque você fala: “cara, será que vale a pena a gente falar para uma criança, por exemplo, de sete anos de idade sobre suicídio, sobre violência, sobre violência sexual?” Acredito que ainda não é o momento porque a criança não tem muita capacidade de entender o porquê que isso é uma violência tão grande. Então eu sinto que, dentro dessas regras que a gente estabelece, existem assuntos que nitidamente muita gente concorda que não seja infantil e, aí sim, existe um consenso grande em torno disso. A partir disso você fala: “músicas que explorem o tema da violência ou alguma sexualidade exacerbada não são infantis”, mas isso também é uma questão de opinião, porque pode ter pai e mãe inclusive que pensa assim: “não tenho o menor problema do meu filho ou da minha filha saberem da sexualidade, isso não pode ser um tabu”, entendeu?! Então você fala: “então, beleza”. Isso pode ser música infantil se o seu filho assim gostar e se você também não tiver nenhum tipo de problema com isso. Eu acho que o que não é música infantil é aquilo que talvez a criança ou não se interesse ou a gente chegue num acordo que talvez a criança não tenha que ter esse tipo de acesso com esse tipo de idade. Por exemplo, há músicas mais específicas. É até interessante isso, porque eu já vi crianças que adoram música clássica, adoram jazz, e adoram músicas políticas, e aí você vai ouvir e pensa que pode pegar ‘Disparada’, do Geraldo Vandré de Barros, que era do repertório do meu pai. É uma música extremamente difícil, é algo até difícil de entender as metáforas que o Vandré utiliza na canção e tem criança que adora, assim

como também o Hino Nacional Brasileiro, por exemplo, é uma música extremamente difícil. Se você perguntar para a maior parte da população brasileira sobre aqueles versos parnasianos, ninguém entende nada, vai ter muita gente e não vai saber do que se trata o Hino Brasileiro (*risadas*). Se você perguntar, vai ter muita gente que não vai saber sobre o “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas”. A pessoa vai falar “eu não sei o que é isso, eu sei que é do hino, mas eu não sei o que quer dizer”. Ao mesmo tempo, várias escolas determinam que a criança cante o hino, não sei se ainda é assim, mas na minha época era assim, a criança aprendia o hino e cantava o hino, e ainda tem muitas crianças que cantam o hino sem nem saber do que se trata, mas que se relacionam de alguma forma patriótica com aquele hino. Tudo é muito relativo. A música não infantil é aquilo que a gente considera não infantil, não é porque ela não tem a capacidade de ser admirada ou até mesmo de ser consumida por uma criança.

[Pergunta 6]

AC: Há alguma diferença para você entre a música da criança feita pela criança, a música para criança feita pelo adulto e a música com a criança? Essas distinções fazem sentido para você?

J: Fazem, sem dúvida. Fazem porque eu passei por tudo isso e passo ainda. A música da criança para a criança é um poder gigantesco então eu acho que no Brasil, por exemplo, a gente tem alguns exemplos, o Balão Mágico, o Trem da Alegria, Abelhudos, e outros grupos tinham criança também cantando para criança, e acredito que existe uma magia extra nisso, pois a criança se enxerga e eu acho que, antes mesmo da música, o fato da criança se enxergar já é algo que abre um universo para falar: “eu quero ouvir isso aí”. Então eu acho que o interesse já vem por conta de ser uma criança falando ou cantando para outra criança. Nesse aspecto, a música traz ainda um interesse maior. Quando um adulto fala para a criança, existe também o interesse, porque a criança é um ser muito musical, a música fala muito com as crianças já desde o berço. Nos brinquedos feitos para primeira infância, muitos deles usam a música como uma maneira ou de atrair, ou de acalmar, ou de chamar atenção. Na barriga da mãe, a criança já entende o som, já entende as frequências graves, agudas, muitas vezes ouve coisas como se fossem ritmos, por que ouve o coração da mãe, ouve muitas coisas que estão acontecendo no próprio corpo da mãe. Dessa forma, a música já é parte da linguagem da criança desde o começo da vida. Quando o adulto percebe isso e tenta explicar o mundo para criança, um dos primeiros artificios é usar a música porque já é algo que, talvez, a criança já esteja acostumada com a música, mesmo que ainda não entenda que a música, já está acostumada com os ritmos, com os sons. Eu acho que o adulto percebe isso e tenta confortar a criança através da música e isso vai

por toda a infância. A música é feita por um adulto para chamar a atenção da criança, talvez um pouco com menos intensidade do que se fosse a criança fazendo para criança, mas ainda tem todos esses artifícios visuais, sensoriais, o artifício das cores, das texturas, das animações, dos apetrechos. Junto à música também tem toda uma tática de você chamar a atenção da criança e obviamente existem muitos projetos em que é o adulto faz música para criança, e são projetos muito bem vistos, muito bem-sucedidos. Agora, quando é o adulto utilizando a criança... Eu chamo de música da criança. Eu vou chamar de música da criança. Eu acredito até que ela possa ser interpretada de algumas formas, como você interpretou, por exemplo, você era um representante de uma música de adulto, como também pode se pensar na música que a criança faz, não exatamente uma música canção, mas uma música como experiência de vida, como forma de expressão.

J: Também é algo maravilhoso o projeto Grandes Pequeninos foi acompanhando uma evolução não só do projeto em si, mas da minha família. Quando eu comecei o primeiro disco dos Grandes Pequeninos, era uma situação em que considerei as músicas que eu estava fazendo, inspirado pela minha primeira filha, que nasceu em 2007 e não teve nenhuma participação dela naquela época, ela era muito bebê, mas a participação que ela teve foi para me inspirar nos temas, ela e a minha esposa, obviamente. No segundo disco dos Grandes Pequeninos, em 2013, a minha filha mais velha já tinha uma certa idade, 6 anos se eu não me engano, e a mais nova já estava com dois anos, três anos quando a gente gravou e então elas participaram de alguma maneira desse disco, cantando também comigo ali. No terceiro, que foi agora mais recentemente, as duas já estão cantando e elas começaram a compor também. No ano passado, a gente fez uma música em homenagem ao Dia das Mães, e está lá no nosso canal do YouTube e elas compuseram comigo. Você começa a perceber que transcende algo da música infantil ou da música não infantil, a música familiar, aquela música em que o pai e a mãe ouvem e falam: “cara, que legal”, e a criança também fala: “ai, que legal”, porque tem criança. Então, assim, eu acho que a música é uma forma de comunicar tão intensa, tão bonita, que às vezes a gente nem sabe como ela é recebida. Eu, como compositor, não sei como as minhas canções vão atingir as pessoas e, na maioria das vezes, a percepção que elas me trazem de volta é muito além do que eu imaginava. Eu já tive muitas histórias de gente falando para mim “ eu conheci a minha esposa com uma música sua e hoje a gente tem filhos, tenho família”. Então você responde: “você está me contando que a minha música gerou vida”. Já houve também situações em que a música trouxe um conforto e uma explicação para certas coisas que são inexplicáveis. Vou tentar contar rapidamente aqui algumas histórias. Uma delas que me emociona toda vez que eu lembro é que eu estava num momento de dúvidas e questões que eu acredito que todo artista passa, de se

questionar: “será que é isso mesmo que eu tenho que fazer?”. Porque, às vezes, a gente acha uma dificuldade tão grande de trabalhar, trabalhar, trabalhar, e nem sempre todo mundo entende, não é todo mundo que tem acesso. Eu estava nessa fase e estava no shopping, em São Paulo, com as minhas filhas e a minha esposa e minha mulher foi numa loja com a minha filha mais nova e eu fiquei com a nossa filha mais velha, esperando. De repente, uma moça falou assim: “espera aí só um pouquinho”. Ela, lá do outro lado da praça do shopping, falou: “ah, espera aí que eu vou aí”. Era uma moça que estava toda de branco, um carrinho, na verdade não, duas moças, mas uma só que pediu para esperar. Ela chegou perto de mim e eu vi que tinha uma criança dentro do carrinho e parecia já ser um pouco maior, com uns 12 anos, de 10 para 12 anos, com paralisia cerebral. A moça que estava com ela era a enfermeira, chegou e disse assim para mim: “olha, eu fiz questão de vir aqui falar com você porque essa aqui é a Carol e ela é fã do seu trabalho”. Pensei que ela fosse falar do Balão Mágico, alguma coisa assim, mas ela falou assim: “ela é muito fã dos Grandes Pequeninos”. Eu falei: “ah, olha, que legal”. Eu tinha acabado de lançar o projeto, não era algo que muita gente conhecia. E ela também me falou: “a Carol tem paralisia cerebral e ela só faz a fisioterapia dela se colocarem o disco dos Grandes Pequeninos”. Eu disse: “Meu Deus, sério?”, e ela falou: “é, sério, o fisioterapeuta já sabe, se ele não colocar o disco, ela não faz fisioterapia”. Eu abaixei perto dela e comecei a cantar uma das músicas do disco: “Passeia, passeia com o papai”, e ela começou a balançar os bracinhos e o sorriso, ela estava super quietinha e quando eu comecei a cantar, ela começou a chacoalhar os braços. Isso para mim foi algo que me transformou imensamente naquele momento, porque eu vi a reação dela. Comecei a chorar, obviamente, porque a música tem esse poderio de transformar a vida das pessoas, inclusive, uma criança que necessita de cuidados especiais por conta da paralisia infantil, e a música atravessa isso. Isso me traz uma emoção muito grande, assim como uma outra música também que eu compus, que eu tenho certeza que foi uma intuição pré-gestação da nossa primeira filha, da Isabela, eu compus uma música chamada “Ventania”, quem gravou foi o Pedro Mariano e ofereceu para filha dele. Eu compus essa música antes de saber que Tânia estava grávida e fiz com a intenção de me comunicar com uma família, com a filha, especificamente, filha, e aí fiz a música. Quando a Tânia chegou em casa, eu falei: “olha, eu não sei...eu não sei se está vindo aí, mas eu tive a necessidade de fazer uma música para uma filha”, ela falou: “olha, que interessante”. Dois meses depois a gente soube que ela estava grávida, e, antes de fazer o ultrassom, eu cheguei para o médico e disse: “já dá para saber o sexo?”, e ele falou: “não dá, está muito cedo, mas eu vou chutar, eu vou chutar aqui, porque pela minha experiência eu acho que é menino, mas não compre nada de enxoval porque é um chute”. Eu cheguei em casa e falei: “que Deus traga esse menino com muita saúde,

estou feliz da vida, agora vou ter que adaptar a música porque ela fala sobre ela, meu vento é ela, meu tempo é ela, eu fico perto dela. Deixa eu ver se não dá para ele. Mudou muito, ficou horroroso, eu falei: “não dá, vou ter que fazer outra música, então”. No ultrassom seguinte, o médico falou: “o que eu falei para você?”, eu falei: “menino”, então ele disse: “ah, então eu errei feio, é uma menina”. Essa música, para mim, tem essa coisa de comunicação que eu tenho certeza que foi a minha filha avisando: “ó, estou chegando”. A música tem coisas que a gente não explica. A música para criança, ou a música da criança, ou ainda a música com a criança é sempre muita magia, não tem nem como explicar, a única diferença é se tem a criança, se não tem a criança, se é para criança ou se não é para criança.

AC: Mas essas distinções, ao seu modo, são possíveis?

J: Certamente.

[Pergunta 7]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais junto às crianças pôde te ensinar de mais importante sobre a música infantil? O que você pôde aprender sobre música infantil?

J: Eu acho que na fase do Balão Mágico, por exemplo, em que éramos crianças, ou apresentando o programa, ou cantando, fazendo shows para outras crianças, era uma percepção. Hoje em dia, como adulto, como pai, escrevendo as próprias canções do projeto Grandes Pequeninos é um outro prisma também. Entretanto, eu pude perceber coisas interessantes, porque eu acho que um projeto infantil como o Balão Mágico, como o Trem da Alegria, naquela época, mas que foi um “bum” em projeto infantil, de criança comunicando com criança, então a criança se enxergava, se espelhava naquelas pessoas que estavam ali cantando para elas, se enxergavam, inclusive, em termos de tamanho, de timbre de voz, de várias maneiras. Ainda tinha o fato de eu ser uma das poucas, ali na TV, diariamente, crianças negras, uma das poucas. Hoje eu recebo muitos comentários de pessoas da minha geração, inclusive, Lázaro Ramos colocou isso no livro dele, que ele, quando me viu pela primeira vez na TV, ele se identificou muito comigo porque ele via e falava: “cara, sou eu ali”. (*risadas*). Não apenas pelo fato de ser criança, não só pela voz fina, mas também pelo fato de ser da mesma raça, eu acho que tem uma importância, porque eram inúmeras crianças que não se sentiam representadas e que, a partir de um momento da entrada de alguém ali, na TV, começou a se ver ali também. Eu acho que isso foi muito importante. Agora, se a gente considerar a música, que é o assunto do seu trabalho, também tinha algo ali diferente porque eu, naquele momento, não era compositor ainda, já tentava algumas coisas, mas não era compositor, nenhum outro membro do Balão

Mágico também era. A gente gravava coisas que vinham de adultos, a gente não compunha. Obviamente não tem como eu falar para você: “como seria se fosse a criança compondo para criança?” Talvez você saiba dizer se tem algum exemplo de crianças que compõem para crianças, menores de 10 anos. A partir de 12, 13 anos já tem uma galera compondo e com os temas relacionados à adolescência. Agora, criança cantando para criança, não me lembro de muitos exemplos. O Balão gravava muitas músicas que eram feitas pelo Edgar Poças, algumas versões de músicas, pois o Edgar Poças também fazia as versões, outros compositores, mas eram projetos voltados para aquele momento. Vamos imaginar o que seja música infantil ali e criança cantando para criança. A comunicação era muito direta, não passava por aquele momento de a criança ter que entender, porque só o fato de ser criança já faz com que ela direcione a atenção. Foi um momento muito especial porque a gente também tinha isso com o público. Quando a gente via a criançada no público, a gente se via também ali, muitas vezes, a gente, inclusive, passava pelas mesmas situações de ter que ir para escola, de ter que fazer provas, de ter que dormir cedo, de ter que comer direito, de ter que fazer algumas coisas que os pais falavam para gente fazer. Então a gente via ali, também, essa identidade. Hoje em dia já é diferente, porque eu faço um projeto infantil, falando para as crianças e também para as famílias. Quando eu falo para as crianças, o meu prisma é de passar a mensagem que eu gostaria de passar para as minhas filhas, então é um pouco diferente, é um pouco de direcionamento. Eu sinto que, nos dois caminhos, há elementos muito mágicos que acontecem, porque hoje em dia, talvez, o Balão Mágico de hoje seja o Tik Tok, eles sejam os “Tik Tokers”, não para falar especificamente de música, mas de comportamento. Minhas filhas, por exemplo, quando elas veem crianças também fazendo conteúdo, ficam maravilhadas e eu acho que era isso que acontecia quando a gente estava ali no Balão Mágico, fazendo shows, cantando para as crianças. Só que, ao mesmo tempo, também, eu acho importante projetos como Palavra Cantada, como o próprio Grandes Pequeninos e outros projetos, em que os pais identificam primeiro, antes até mesmo da própria criança, antes dela ter a capacidade de abrir o computador sozinha, procurar o que ela quer, os pais fazem esse filtro para as crianças e, obviamente, eu acho que quando você comunica com jeito amoroso, comunica com jeito que, talvez, há mais adultos que falem assim: “esse é um projeto que eu acho legal para o meu filho ouvir, por que tem a diversão, a ludicidade, temas e assuntos que eu acho que são legais para eles ouvirem”, então eu e os pais fazemos esse filtro para criança. Isso é algo que a criança precisa entender e você usa outros artifícios como a animação, o colorido, você usa outros elementos que chamam a atenção da criança, mas que, ao meu ver, não atrai tanto a atenção como outra criança.

[Pergunta 8]

AC: O que esses anos lhe ensinaram sobre a infância? Eu não sei se está clara a diferença dessa pergunta para as outras, mas o que esses anos de trabalho com música infantil e com crianças, enquanto criança também, lhe ensinou sobre a infância?

J: Eu acho que não é só por conta do trabalho que eu venho desenvolvendo com a música direcionada às crianças. Acredito que seja uma análise maior de tudo, a infância vai se adaptando, vai se transformando, assim como também a velhice não é a mesma coisa sempre, assim também como a meia-idade, assim como a juventude, assim como a adolescência. O significado que a gente carrega disso, mais uma vez, é uma categorização do tempo que a gente tenta fazer por conta das reações que a gente vê no nosso próprio corpo, na nossa própria mente, como o tempo afeta isso. Eu acredito que a infância seja da mesma maneira, ela não é algo fixo, a infância dos anos 80 é exatamente a mesma infância que a gente vê hoje. Acho que existem problemas diferentes na sociedade. Ela não é uma sociedade também engessada, as coisas vão se alterando e ainda mais hoje em dia, em que a tecnologia vai avançando cada vez com mais rapidez e transformando o mundo, porque na nossa infância, na minha infância, eu nem fazia ideia do que seria um celular, não existia, eu acho que nem nos filmes de ficção científica o que acontece hoje. A infância de hoje já tem outras coisas, outras situações, soluções, outros problemas que o avanço não quer dizer e só traga soluções, o avanço traz problemas. A gente enxerga a infância hoje de uma maneira muito diferente de como a gente enxergava há 10, 20, 30, 40 anos. O que me fez aprender sobre a infância é que, como tudo na vida, é algo vivo, é algo que não dá para você dizer assim: olha, já entendi tudo sobre esse assunto de infância, eu sou o maior entendido de infância que existe, porque é diferente a cada dia que passa, existe uma outra infância para você aprender. Eu sinto que eu, como criador que lida com isso também, preciso estar sempre aberto, e da mesma forma como eu lido com as minhas filhas aqui, de achar que eu sou sempre o professor, que eu tenho sempre as respostas e elas só têm perguntas para me trazer, eu sempre encaro como o homem que tem as respostas para algumas coisas, para milhares de outras eu não tenho resposta e para muitas e muitas coisas eu tenho perguntas para fazer para minhas filhas. Eu acredito que uma música da infância é a mesma coisa, exatamente a mesma coisa. Eu tenho alguns desentendimentos e são crenças minhas, acredito que é muito subjetivo, mas são crenças minhas em relação ao que é a infância. Entretanto, eu sempre tento deixar muito maleáveis essas crenças porque a infância vai se transformando, você vai aprendendo com as coisas, então, aprendendo com a infância e como criador de conteúdo infantil, tenho que estar sempre muito aberto para isso, entendeu?! Porque, por exemplo, eu já vi muita gente reclamar, por exemplo, do “Atirei o Pau no Gato”, que, na nossa infância, era

uma música divertida, uma música que você cantava o tempo inteiro e hoje em dia até para nós adultos. Nós filtramos essas coisas para as crianças e o “Atirei o Pau no Gato” é algo que você não sabe se quer cantar para os filhos, porque isso, de uma certa forma, traduz uma violência contra os animais que hoje não é aceito, pois os animaizinhos merecem muito mais amor e compreensão do que você simplesmente atirar alguma coisa em algum animal. Tem esses exemplos que eu acho que são muito importantes, a gente precisa sempre observar a infância com os olhos novos, os olhos têm que ser sempre infantis, têm sempre que buscar o aprendizado, os olhos e, obviamente, todos os outros sentidos, mas a gente tem que encarar isso com a mente muito aberta para você seguir produzindo conteúdo infantil pertinente e saudável.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, Jair, criança faz música ou ela somente experimenta isso de forma primária?

J: Se você imaginar que Platão já dizia que os planetas fazem música (*risadas*) você imagina uma criança, né?! Se o planeta, se as constelações, se as galáxias são capazes de produzir música, eu acho que tudo tem chance de produzir música, tudo. Porque na natureza você encontra muitas situações que são extremamente musicais. Os passarinhos criam música, criam ritmo, eles criam melodias, os animais criam melodias, tem muito animal que se comunica através de melodias ou de padrões rítmicos e a criança idem. A criança, quando começa a descobrir os próprios sons, os sons que ela mesma faz, eu acho que aí já tá fazendo música porque você consegue observar nos bebês todas as vezes, quando estão felizes, fazem barulhos alegres e barulhos repetitivos. Quando estão tristes ou incomodados choram, e o choro tem uma qualidade musical nele, você pode não perceber, mas existe um padrão rítmico, melódico, sonoro, tanto que, se você pedir para qualquer pessoa imitar, ela vai saber. Existe um padrão sonoro, rítmico, melódico que pensa que é música. John Cage, um grande compositor americano, já experimentava com muitas coisas que eram silêncio, e então você pensa: “o silêncio é a música, o silêncio é um tipo de música”. Então com aquela obra maravilhosa e famosa do John Cage, em que, se eu não me engano, é 4 minutos e 11, Eu acho que o título da música é esse, quatro e onze. É um experimento fantástico, porque ele deixava a orquestra 4 minutos e 11 segundos em silêncio, e a música era a reação do público, era o barulho do ar-condicionado, era o barulho das coisas que estavam acontecendo. Eu tenho muito essa visão porque eu sempre tive também esse interesse em falar que tudo pode ser música, tudo pode acontecer na música. Respondendo a sua pergunta, a criança faz música e, muitas vezes, faz melhor que muito adulto. Nessa questão sobre a inocência, de fazer algo sem muitos

filtros ainda, voltando àquela questão que a gente tinha comentado, depois de uma certa idade, você começa a filtrar muito as coisas, começa a filtrar aquilo que você acha: “isso aqui é ridículo, não vou usar isso aqui”. E a criança não tem muito isso, a criança ainda não tem esse filtro estabelecido na cabeça dela, infelizmente vai sendo construído, com o tempo, um filtro ali que também serve para filtrar as coisas ruins, mas também serve para filtrar coisas belas que, às vezes, a gente acha que é ridículo. Assim, a criança tem muito mais liberdade para fazer o barulho que ela quiser fazer. A partir disso, existem os casos dos gênios e daqueles ETs que você vê fazendo música, desde muito novinho e tocando e compondo de uma maneira incrível. Contudo, eu acho que toda criança, todo ser humano tem a capacidade de fazer música, e eu sinto que isso é uma grande beleza, claro que são poucas as pessoas que conseguem pegar isso e captar e falar: “vou transformar isso numa gravação, vou transformar isso em algo que as pessoas entendam como música porque muitas vezes, a gente ouve e não percebe que é música, mas a criança faz muita música bonita”.

[Pergunta 10]

AC: Você acha que o pensamento da Sociologia da Infância, tendo-a como protagonista, pode influenciar na música infantil?

J: A criança passou a ter uma importância maior nesses estudos, até porque também a gente vive na maior parte dos países do ocidente e nações capitalistas que descobriram que esse nicho infantil, associado ao nicho familiar, movimenta muitas economias. Então, muitas vezes, por exemplo, os pais deixam de priorizar o consumo para si próprio para consumir coisas para os seus filhos. Isso movimenta o mercado, começa a girar dinheiro e, quando gira dinheiro, daí a importância é maior, em termos até de estudos também, para tentar entender, porque, hoje em dia, acho que tudo gira muito em torno do entendimento em relação a como esse mercado infantil pode ser explorado. Não só por isso, mas pela importância que é a criança mesmo. Se a gente tirar a questão econômica da equação, obviamente, a criança traz outras transformações importantes para sociedade, a principal delas é a de transformar as pessoas que se transformam, que viram pais e mães, porque, a partir disso, traz uma série de questões psicológicas e emocionais que afetam a sociedade também. Porque penso que, na vida da pessoa, as prioridades mudam. Então, eu sinto que esse assunto da infância, hoje em dia, tem uma importância muito grande, até para gente entender melhor a nossa sociedade, porque muitas coisas giram em torno disso, as decisões todas. Eu posso dar um exemplo: aqui as nossas decisões todas hoje em dia, minhas e da Tânia, giram em torno ou do presente ou do futuro das nossas filhas. Se a gente pensa em morar em algum lugar, a primeira coisa que a gente pensa é

na escola delas (*risadas*). Onde elas vão estudar, como será a educação, o bem-estar delas. Isso não acontece só com a gente, acontece com a maioria arrasadora dos pais, e, obviamente, isso muda o jeito como a sociedade lida com as coisas. Muitas situações nas nossas casas e na nossa sociedade são tomadas em torno da criança, por exemplo, no estatuto infantil, nas leis que são específicas para reger os assuntos que mexem com criança. A publicidade infantil que passou por uma transformação gigante nos últimos anos, muito por conta também da preservação da saúde mental e física das crianças. Hoje em dia isso é louvável, muitas coisas dentro da nossa sociedade são regidas pelas crianças. Como é que a gente melhora a educação, obviamente, tem muita coisa que precisa ser feita, principalmente na educação, no Brasil, a gente vê milhares de crianças com uma péssima educação, com nenhum ensino sendo oferecido para ela. Entretanto, isso também tem sido um assunto regularmente, todo político tem que cuidar com esse tipo de assunto. A criança tem um poder muito grande dentro da nossa sociedade, não é mais aquela questão, a de afirmar que, os assuntos infantis não são importantes. Não. Praticamente toda sociedade hoje no mundo pensa muito na criança primeiro. Acho que tem que ser assim mesmo. A infância, nesse aspecto sociológico, transformou muito também o contexto da população humana porque tudo hoje em dia tem que passar pela preocupação em relação aos assuntos que tenham a ver com a criança.

[Pergunta 11]

AC: Quais são as suas considerações finais sobre o tema música e infância?

J: Eu acho que é um assunto extremamente importante, pois a música infantil é algo extremamente importante também para toda e qualquer sociedade, porque assim como a criança tem uma relevância cada vez maior em tudo que é tipo de assunto, a música acompanha isso porque a música é uma forma de comunicar com as crianças. Então, eu acho o tema sensacional e fico agradecido de você ter me chamado para falar. Não sou um pesquisador do assunto, mas sou um cara muito ativo nesse tipo de matéria já desde muito tempo, primeiro com o Balão Mágico, agora com os Grandes Pequeninos. E, como músico, eu estou sempre fazendo música para todo mundo, inclusive, para as crianças. Então eu sei da importância da música na educação infantil. Sei da importância da música na educação do indivíduo, no bem-estar dele, nas terapias todas. A música tem um poder incrível. Torço para que, em algum momento, as pessoas comecem a ter uma percepção de que a arte, a música, é muito importante para o desenvolvimento de qualquer pessoa, e isso deveria ser muito valorizado no sistema educacional brasileiro e que não é, ainda é muito atrás de muitas nações. Sinto que a música podia ser uma coisa muito mais utilizada, muito mais presente nas escolas, que isso ia ser um

benefício incrível para toda a sociedade. Só que, infelizmente, as pessoas ainda têm essa percepção de que as artes e os esportes são coisas menores que não têm muita relevância. Todavia, eu sei da importância que a música tem para qualquer tipo de compreensão, a música podia, inclusive, ser uma ferramenta para ensinar outros assuntos importantes nas escolas. Acho de extrema importância que você puxe esse assunto e que as pessoas comecem a ter mais noção de como a música pode e deve ser importante.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Joaquim de Paula**

Data de realização da transcrição: 27 de junho de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Joaquim, qual é o seu nome, qual foi e é a atividade de música que você exerce e há quanto tempo você trabalha com música ou música infantil? Se você quiser falar da sua formação também, pode ficar à vontade.

JOAQUIM DE PAULA: O meu nome completo é Joaquim Carlos de Paula e, na verdade, eu fiz música não para ser um profissional de música. Eu sou montesclareense, eu nasci em Montes Claros, Minas Gerais, parte da família da minha mãe é do Rio, então eu vim morar aqui com alguns parentes na época, para fazer faculdade, mas eu passei minha infância toda em Montes Claros e lá eu tive a facilidade de ter uma super escola de música não sei se você já ouviu falar, é um conservatório, Conservatório Lorenzo Fernandes, um conservatório estadual. No conservatório Estadual, a gente conseguia fazer até quatro dias de aula por semana, sendo que você fazia um instrumento, um instrumento complementar, que era o seu, que você escolheu. Um instrumento complementar, que cada ano você mudava. Tinha aula de teoria, solfejo, música desde pequeno. Tocar em conjunto era uma coisa que, nos anos 1970, ainda era muito difícil de se pensar e lá era obrigatório, você já fazia práticas de conjunto com 8 anos de idade, assim que você entrava na escola, já tinha flauta doce tocando com violino e com piano. A grande vantagem dessa minha época na escola, era uma escola gratuita, do estado de Minas Gerais, era que você não estudava música para ser músico, você estudava música para conhecer a linguagem musical. Assim como aprender a escrever não é para ser escritor, aprender a escrever para escrever, sabe? Você aprende a ler e a escrever para vida, não é para se tornar um profissional da escrita, são coisas diferentes. Essa ideia era muito legal no conservatório. Eu cheguei a fazer um curso técnico no conservatório, um curso técnico de música muito bom, eu diria que é muito bom (depois eu chego lá), eu diria que, numa justificativa objetiva, não é piração, só falando que a escola era boa não, ela realmente era muito interessante. Nessa época, eu me interessava muito em fugir da Medicina, porque era a imposição familiar, na época, eu tinha, entre primos e tios, eu acho que 18 médicos na família, então encontro de fim de semana de família era para falar de doença, era aquela coisa assim (*risos*). Isso eu queria fugir, isso eu não queria de jeito nenhum e o jeito de fugir disso era fazer engenharia, por exemplo, você pular para o outro lado (*risos*), o que tem a ver um pouco com a família do meu pai. Meu pai

era contador, administrador, ou seja, tinha um lado mais de Matemática. Eu fugi e entrei para faculdade e me encantei com Matemática. Eu já gostava muito de Matemática, já era jogador de xadrez, a vida inteira fui jogador de xadrez, cheguei a ganhar campeonato, essas coisas assim. Música era aquela coisa que eu fazia porque tinha uma super escola que adorava e que fazia informalmente, só que era um informalmente... Eu vou chegar em como a escola era boa: no curso técnico (entre parênteses) informal que eu fazia, eu li todas as sonatas de Mozart para violino e piano, todas. Algo dessa grossura assim, eu vim fazer faculdade de música no Rio, que chegou na época o Arnaldo (ele era diretor do Conservatório Brasileiro de Música) com uma sonata de Corelli, com um andante de uma sonata de Corelli para eu preparar em dois meses, eu perguntei (*risos*): “o que é isso?” Eu já tinha feito todas as sonatas inteiras no curso técnico. Era uma coisa muito boa e não era eu, sabe, eram 30 alunos que faziam isso. Por exemplo, a minha formatura, que eu fiz o técnico de violino e de piano. Lógico, era de graça, tinha aula à vontade, fazia tudo à vontade, tinha ótimos professores. Eu fiz um concerto de Vivaldi para violino com orquestra, aquele concerto em lá menor que todo mundo toca (*risos*) e, nesse mesmo ano, a minha professora de folclore me levou para tocar numa Folia de Reis, no alto do morro lá, sabe? Então, a primeira vez que eu toquei violino e alguém me levou uma rabeca falou assim: “ó, isso aqui é pai do seu violino, tá? É a avó do seu violino essa aqui”. Eu olhei aquela rabeca toda talhada à mão, uma coisa lindíssima. O conservatório tinha essa abertura, de me mandar subir o morro para tocar rabeca e ir no teatro fazer um concerto de Vivaldi para violino e orquestra em Belo Horizonte fazer um show de Música Popular Brasileira para 10.000 pessoas. A própria escola te dá uma condição de isso acontecer, não para você ser músico, mas para você vivenciar uma experiência de como é legal a linguagem musical.

AC: Então a sua experiência com música começa desde pequeno, desde adolescente, quando você vai estudar música mesmo?

JP: É, eu diria que antes até. Eu, com quatro anos de idade, já brincava de fazer música, porque minha mãe era professora de música e, informalmente, meu pai tocava.

AC: Sua mãe era professora de música?

JP: Meu pai era seresteiro, fazia verso, cantava, tomava cerveja, fazia verso, cantava, tomava cerveja, fazia verso, cantava (*risos*).

AC: (*risos*) Ai, que maravilha!

JP: Era uma questão muito informal, música fazia parte da vida, não era uma profissão, certo? Com essa história de fazer matemática, eu comecei a ficar curioso, objetivamente, com algumas questões musicais (parece que não tem nada a ver, tem algumas coisas muito ligadas, algumas muito distantes) e foi aí que uma das colegas minhas foi fazer um intercâmbio, foi

morar fora e ela tinha aluno de música. Ela disse assim: “Joaquim, enquanto eu vou ficar fora, você não quer dar aula de música?” Eu pensei: “eu dar aula? Eu, Joaquim, dar aula? Jamais, não vai dar certa essa história”. Eu devia ter 15 anos de idade, era aquela antiga *American Field*, um programa de troca que ia um brasileiro para lá e vinha um americano para cá. Eu sei que, nessa história, eu gostei de ficar com os alunos, gostei. Eu tenho gravado as experiências que eu fiz porque, lógico, para mim era uma grande brincadeira a música, então eu fiz um monte de experiência interessante, criança de seis anos de idade, que estava sendo alfabetizada, compondo. Eu tenho essas gravações (eu tinha um gravador de rolo, aquele trambolho enorme, que eu nem sei se eu consigo ler essas fitas, mas elas ainda existem) de criança brincando de improvisar, de tocar, de pegar um violoncelo que era muito maior do que ela. Ela, aluna de piano, mas a escola permitia isso. Eu comecei a trabalhar com música, não sei o que, apareceu aquelas coisas que a gente não entende muito (*risos*), o Estado de Minas abriu concurso para vaga de professores e tinha vaga para professor de música. Minha mãe falou: “faz, não vai ter outro tão cedo [isso era os anos 70], não vai ter outro tão cedo, faz e depois a gente vê o que acontece”. Fiz e passei. Falei (*risos*): “meu Deus do céu e agora?” Quando eu passei, eu precisei ser emancipado (porque eu era menor) para eu poder assumir um cargo no Estado, porque eu ganhei um cargo oficial por concurso.

AC: Mas, nesse período, você não precisava ter a licenciatura, certo?

JP: Porque não existia.

AC: Hum, que interessante, Joaquim.

JP: Existia só bacharelado. A licenciatura, você fazia no próprio técnico, não era bem licenciatura, você fazia uma complementação pedagógica para poder ser professor.

AC: Em educação, certo?

JP: Como tivesse feito um curso normal, que você fosse normalista (que eles chamavam na época). É para ser professor. Eu sei que eu fiz isso, fui emancipado, vim para Unirio, que ainda era na Praia do Flamengo, aquela Unirio super antiga (que era Estado da Guanabara ainda, isso há séculos atrás) fazer uma complementação para tirar uma carteirinha dessa complementação pedagógica para poder ser professor de música. Eu fiz isso. Bom, com essa história, quando eu estava terminando o primeiro ano da faculdade de Matemática, eu passei a controlar melhor o tempo e ficar viajando para o Rio para fazer aqui uma faculdade de Música, foi quando eu fiz a faculdade que eu comentei que o Arnaldo chegou com uma sarabanda de Corelli, assim: “ó, dois meses para você preparar”. “Amanhã é dois meses (*risos*)”, não fazia o menor sentido. Mas, de qualquer forma, gostei muito, fiz faculdade de música e depois eu juntei a música com a matemática, que eu ganhei uma meia bolsa para fazer um curso de eletroacústica

na França, onde eu comecei a brincar muito com a lógica da música e com as questões matemáticas inerentes à física musical. Quando eu voltei, já tinha faculdade de Música, faculdade de Matemática, fiz essa especialização em eletroacústica lá na França, o que eu fui fazer? Musicoterapia, que não tem nada a ver com isso (*risos*). Fui pegar uma outra vertente de música: música está muito mais perto da loucura do que qualquer outra coisa que eu conheça. Foi muito bom, eu não cheguei a terminar a faculdade de musicoterapia porque eu terminaria em 1983 a minha faculdade e, em 82, apareceu o primeiro mestrado em Música Teórica aqui no Brasil, que não era a performance musical, mas você ia estudar, de alguma forma, ou educação musical e foi lá no Conservatório.

AC: Muitos fizeram naquele período, certo?

JP: Sim, eu fui colega de muitos nessa época, e eu também não terminei o mestrado, porque, lógico, com esse tempo todo que passou, eu tinha uma matrícula no Estado. Quando o Brizola assumiu e montou os CIEPs, fui convidado pelo Darcy Ribeiro para fazer parte de uma equipe que faria pesquisa de o que seria o jogo musical para os animadores culturais trabalharem no CIEP. Isso foi antes de ter o CIEP, isso funcionou um ano ali, onde é o Centro Infantil de Cultura, onde foi o Criança Esperança, (não sei se ainda é), ali em Ipanema, um troço que você sobe 200 andares (*risos*), aquela coisa que você sobe eternamente e vai até lá perto do céu, lá em cima, sabe? O elevador era vinte e tantos andares assim, sem nada, você subia e ia... Lá em cima do Cantagalo-Pavãozinho, era ali aquele hotel e a gente pesquisava atividades que poderiam fazer parte de um trabalho de animação cultural com música. Isso foi nos anos 1985, eu já estava fazendo o mestrado, a Cecília era a minha orientadora e o mestrado seria em educação musical específico. Eu mudei a minha área de mestrado para trabalhar com o Zé Maria Neves, porque me chamou muita atenção algumas questões da musicoterapia que são ligadas objetivamente à questão da música física. Eu tive um trabalho que eu fiz na França, que até comentei sobre ele outro dia num grupo de musicoterapia, é um trabalho que chamava *Se as Trombetas de Jericó Quebraram Muralhas, imagina o que uma Música Ruim Pode Fazer com sua Cabeça?* Era um trabalho de psicoacústica. Isso me impressionava muito, ou seja, se música quebra pedra, o que que ela faz com você (*risos*), humano? E o Zé Maria, nessa época, tinha trazido um livro que ele conseguiu em Portugal, um livro genial, que era de um padre baiano, Caetano Bento de Jesus, que escreveu uma carta ao Papa nos anos mil seiscentos e acho que setenta e cinco, uma coisa assim, dizendo que, se a Igreja adotasse o sistema temperado, ela estaria abrindo as portas do inferno, porque o sistema temperado desvincula a questão das vibrações com o contato divino. Tudo bem, mas então o que era legal nesse trabalho? Inclusive esse discurso dele, o Calouste, o Centro Calouste Gulbenkian, de Portugal, editou, a carta dele

para o Papa é editada. Agora, ele anexou a isso um livro de 1.200 páginas explicando fisicamente desde as ideias pitagóricas de noção de por que sete notas, por que só sete se tem nome se, na verdade, a gente tem doze, que confusão doida é essa.

AC: O seu mestrado ficou nessa área?

JP: Era para ser nessa área, mas o Zé Maria morreu.

AC: Ah, então você não terminou o mestrado por conta do falecimento dele?

JP: Sim. Na verdade, é antes, ele parou de atender, não sei o que, eu mudei para Sana e era um lugar longe. Era aquele perto, mas era fora do mundo.

AC: Nessa história sua com a música, onde você passa a trabalhar com música e infância?

JP: No conservatório, quando eu fui trabalhar, já fui com essas alunas da minha amiga, que eram crianças recém alfabetizadas.

AC: Ah, eram crianças, entendi. E você dava aula de piano para elas?

JP: O curso chamava piano, mas a gente tocava o instrumento que aparecesse lá na hora (*risos*) do jeito que fosse. Quando eu vim objetivamente morar no Rio em 1972, porque a família da minha mãe era toda do Rio, parte grande da família é daqui os primos da minha idade eram daqui, então eu fiquei mais por aqui. A ideia de trabalhar com criança, objetiva, aconteceu por causa da musicoterapia. Eu tive que fazer estágio, aquelas coisas, e estágio em escola regular, porque eu só tinha estágio em escola regular pela faculdade de Matemática, certo?

AC: Entendi. Então você começa...

JP: Mas para Música não valia.

AC: Você começa a trabalhar com música para infância por conta desse convite à docência, certo?

JP: Exatamente, porque na faculdade de Musicoterapia eu tinha que fazer pelo menos 60 horas de atividade musical em escola regular.

AC: Então, desde esse período, você trabalha com música e crianças?

JP: Em 1981, objetivamente. O primeiro lugar foi o antigo Colégio Souza Leão, do Rio de Janeiro.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa o mercado da música infantil e como você se insere nele?

JP: Eu comecei como professor, aquilo que eu te falei, trabalhava com criança e nunca pensei em fazer música para criança, até mesmo pela formação que eu tive, nunca teve distinção de música para criança e música para adultos. Quem tem formação desde pequeno numa escola

tradicional de música toca Tchaikovsky, Beethoven, que são os mesmos compositores que um músico de 90 anos de idade também toca. Quando eu comecei a dar aula, começou a ter essa ideia de música para criança, ou seja, aquele segmento de dar atenção específica para criança. Legal, participei na época, você falou da Denise Mendonça, participei do primeiro *Olá*.

AC: Ah, você participou do *Olá*?

JP: Eu fui o arranjador do LP, o diretor musical do LP e dentro dessa lógica, pensando numa coisa mais simples para criança. Simples não significa ruim, significa menos complexa, menor de tempo. O que às vezes era complicado é que, para você fazer uma sonata inteira, você ficava 20 minutos, e, numa escola, era difícil você pegar uma criança para ficar 20 minutos ouvindo, ela precisaria ter uma preparação antes para saber o que ela ia ouvir durante os 20 minutos, senão não ia ouvir. Dentro dessa lógica, eu gostei muito do *Olá*, foi uma coisa que abriu uma série de possibilidades na minha cabeça e, logo depois que eu saí do *Olá*, que o *Olá* continuou, mas eu não fazia mais parte do *Olá* (isso em 1983, 84, já não fazia mais parte do *Olá*) eu comecei a pensar na contação de história. Foi quando eu comecei a desenvolver um projeto que chamava *Musicalidade do texto*, que era baseado no movimento trovadoresco dos cantadores de história. Eu viajei muito tempo pelo Rio São Francisco (subi, desci aquilo ali muito tempo) e conhecia muito cantador de história que, na verdade, eram trovadores brasileiros. A partir disso, eu comecei por um caminho (que foi como eu falei da contação de história) de aliar música à história, música à literatura. Para você ter uma ideia, eu abandonei faculdade, universidade, eu era professor, abandonei tudo, fui fazer só isso. Então, em termos de profissão era tranquilo, eu fazia música e literatura, era um cantador de história e participava de projetos. Então, em questão de mercado, nos anos 1980, 1990, início dos anos 2000, isso foi supertranquilo, vivi relativamente bem, não fiquei rico, lógico, mas dava para viver, com a diferença que eu não precisava ter hora para fazer, ter dia para fazer, eu fazia, ia fazendo. Então, nesses termos, o *Olá* me mostrou que era possível fazer isso, isso nos anos 1980, e eu fui e enveredei por essa questão. Lógico, dava aula, mas sempre, no máximo, um dia e meio por semana (*risos*) e é muito, sabe? Desenvolvia uns projetos bem legais de musicalização (gosto muito deles até hoje) em escolas, às vezes instituições públicas e privadas, todas duas, eu fiz alguns projetos interessantes de música e conseguia sobreviver super bem com isso.

AC: Então sua atividade musical está vinculada à contação de histórias também?

JP: Atividade de apresentação, sim. A performática sim, eu comecei a ser um tocador e cantador de história, uso rabeca, sanfona, invento instrumento para as contações de histórias, muito ligado à ideia do poema sinfônico do século XIX, é dos mil oitocentos e pouco a ideia da

cena sonora. Mas é por aí, a questão de performance, para mim, é muito ligada à história, à narrativa literária.

AC: O mercado de música infantil atual, para você, é um mercado onde você se insere? Você participa?

JP: Muito pouco, eu faço muita pouca coisa, porque eu não sei se eu gosto ou desgosto (*risos*). É uma questão muito complicada para mim, mas eu ainda continuo vivendo e fazendo música para criança, 60% da minha renda vem disso, o resto eu faço trilha. Lógico, trilha para mim é o que às vezes sustenta mais, até pela velocidade de fazer coisas, é muito mais objetivo, você faz a trilha e pronto, ganhou, pronto, tchau (*risos*). O mercado de música para criança começou, para mim, a virar um mercado que flutua pelo mercado, ou seja (meu pai que é contador ia saber fazer isso super bem), transar com essas variáveis que não tem nada a ver, sabe? Eu não vou me vestir de Xuxa para vender a minha música, não tenho nada contra Xuxa. Isso eu falava na época da Xuxa, quando o pessoal caía de pau, porque ela vendeu um milhão de CDs na época e não era musicista. No entanto, quem bateu o recorde de venda de CD até hoje foi a Xuxa, para criança foi e não teve outra depois, sabe? Um milhão de cópias, ninguém conseguiu isso e, no entanto, nem musicista é. É isso que eu acho que o mercado é confuso, que o mercado chama “de música infantil”, mas, na verdade, ele não é de música infantil, é de outras coisas, menos de música. Mas isso era uma coisa que eu já brigava muito. Abandonei a universidade, era professor universitário, não consegui ficar, fazer parte de uma universidade e, quando o Zé Maria ficou doente, que parou de ser o meu orientador, eu desisti do mestrado também, porque no meio universitário, para mim, ficou muito forte a ideia de que as pessoas discutem por nada e não levam em conta as coisas que são importantes serem discutidas, sabe? Isso é uma coisa que, por exemplo, em Matemática, o pessoal é mais cabeça dura, é mais objetivo, fala assim: “cala a boca, moço, olha o número, é tanto mais tanto mais não sei o quê, blá, blá, pronto! Não discute, é isso, acabou”. Eu tinha muita essa discussão no meu mestrado, mas muito mesmo, a questão de que todo o psicopedagogo, vamos dizer assim, fala com você: “a primeira coisa da sua tese, você tem que pensar em conteúdo e recurso e não sei o quê”. Eu falei assim: “tá, quando vocês chamam música e fazem uma atividade musical, estão usando a música como recurso, não como conteúdo. Não tem nada contra você pode ensinar uma criança a cantar para poder aprender a lavar a mão. Pode, é lindo, é maravilhoso e eu não discordo. Agora, isso não é conteúdo. Conteúdo musical não é isso, conteúdo musical é outra coisa, isso é um recurso que você usa a música para poder ensinar à criança outra coisa, ensinar a criança lavar a mão. Eu falo que, no mercado de música infantil, a Xuxa vende um milhão de CDs não é porque ela é musicista, é porque o mercado leva em conta outras coisas e não a música infantil.

AC: A educação, por exemplo?

JP: A escolha do nome é errada, sabe, não devia chamar “mercado de música infantil”, devia chamar outra coisa. Está entendendo o que estou tentando dizer? Isso acontecia dentro da universidade, acontecia com o próprio pessoal: “ah não, você não pode cantar *Atirei o Pau no Gato* porque isso...” Mas peraí, eu estou analisando música ou letra de música?

AC: Eu estou dividindo na minha pesquisa, Joaquim, a ideia de canção e de música para que as pessoas entendam canção como a letra e a música como a música, o nosso objeto de conhecimento enquanto estudantes de música.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? Eu digo infância no sentido *latu*, infância-criança, infância-infanto, a ideia de infância. Como é que interage com a infância, Joaquim, com esses anos de trabalho e de produção da música infantil?

JP: É como eu te falei, a ideia minha de produção de música infantil está aliada à história, a um conceito de narrativa. Para mim, ela tem muito a ver com o jogo, com o lúdico, com o brincar, mas não para eu ensinar a criança a brincar, não é um jeito de eu cantar a regra para crianças (*cantando*): “para brincar, você faz assim”. Não, é o contrário disso.

AC: Não é um disciplinador comportamental de ações condicionadas.

JP: É, exatamente.

AC: É disso que a gente está falando? Sua intenção não é condicionar atitudes.

JP: É o que eu estava te falando da questão da letra. Você comentou de chamar de *canção e música para certo*? Então, quando eu trabalho essa narrativa, que eu invento instrumento, faço esse tipo de intervenção dentro da minha música para criança, sabe, ela tem uma dificuldade grande de chegar no grande mercado. Tem, lógico. Isso não é levado em consideração e nem pode, porque o formato é diferente. Para mim, é a questão lúdica, é fazer um trabalho de música para criança que ela cresça a partir disso e não se limite. Mostrar para criança 1042 maneiras de fazer fantoche com caixinha de leite, para mim, não pode ser chamado de criatividade. São coisas diferentes. Você pode e deve ensinar para criança 1492 maneiras diferentes de fazer boneco com caixinha de leite, agora, isso não é criatividade, isso é outra coisa. Música para criança, se é para brincar com o lúdico, ela não pode ensinar a criança a brincar, é o contrário, ela pode despertar alguma brincadeira que a criança venha a criar a partir daquilo. Então, para mim, a minha música é essa. Lógico, eu tenho que viver, ela chega naquela história, a gente tem que fazer, tem que ganhar alguma coisa, porque tem que entrar algum dinheiro (*risos*), então eu sei fazer música, eu faço também alguma música pronta para criança

gostar de uma música pronta. O Paulo pode ter te falado da Rádio Butiá? A Rádio Butiá é uma rádio uruguaia. Tem a Guta, do Altas Horas, tocando gaita, ou seja, tem um pessoal super legal tocando, então é uma música de peso. Agora, é criativa? Não, de jeito nenhum (*risos*). Agora, lógico, ótimo que eles colocaram essa porque, de qualquer forma, vai aparecer essa. Eu brinco que eu aprendi isso fazendo trilha. Eu faço trilha para uma peça, não é a música que eu quero, é a música que o diretor da peça quer. Então, para mim, a música para criança tem que ser lúdica (respondendo essa pergunta sua). Eu dei aula em bons colégios de música, bons colégios do Rio, que foi o Souza Leão, que era fantástico, eu fazia o que queria, graças a Deus (*risos*). Dei aula no Isa Prates, que foi maravilhoso, o Pernalonga, que era ali na Praia do Arpoador, que a gente chegou a fazer música, fazer coral na praia. A minha aula de coral era a primeira aula da manhã, então a gente (como a escola era no Arpoador), a gente ia para Praia de Ipanema fazer coral, cantava para as ondas, aquela coisa assim, bem... sabe?

AC: Isso com as crianças mesmo?

JP: Era muito bom fazer isso, porque era aquela história que eu falei, não era música para ser músico, era música para entender como funciona a linguagem musical. Eu diria que o melhor trabalho de música, nesse sentido, que eu fiz com a infância, foi num colégio aqui de Petrópolis que chamava Espaço Ativo, que seria do maternal até o que seria hoje o segundo segmento do...

AC: O Fundamental? Fundamental, segundo segmento do Fundamental.

JP: Fundamental II, exatamente, a antiga oitava série. A gente tinha uma rádio, então a escola construiu uma rádio para mim, olha só, que legal, uma escola que abraçou um projeto. Em vez de você dar aula de música para ensinar musiquinha para as crianças, desde do maternal (criança de um ano e oito meses), elas inventavam músicas para programação de uma rádio. Toda sexta-feira, a programação da semana ia ao ar para os pais ouvirem lá fora e, de dois em dois meses, a gente fazia um programa de auditório com transmissão por internet (isso nos anos 2000), o colégio era filiado a uma rede de rádios escolares na Holanda e a gente transmitia para o mundo inteiro. Esse projeto, eu tenho gravado uns 40 CDs de material de música feitas por criança, acho isso muito legal. Muda um pouco esse conceito que a gente tem de música para criança. Eu tenho *jingles* feitos por criança de sete anos de idade, que um dia uma mãe me chamou, eu falei: “pronto, vai acabar comigo, eu vou ser demitido do colégio, não sei o que eu fiz (*risos*)”. Mas a mãe me chamou super séria no gabinete da direção (com a diretora), sabe, porque ela estava horrorizada com um trabalho meu. Eu falei: “pronto, é agora. A escola gosta de mim, mas depois dessa vão me mandar embora?” Na hora que eu chego, ela me cria o maior caso, que tinha acabado de pagar uma firma de propaganda para fazer um *jingles* para o negócio

dela e o filho dela tinha feito, para rádio do colégio, uma propaganda que ela achou muito melhor do que aquela que ela gastou um dinheirão (*risos do entrevistador*), sabe? Por que eu não divulguei isso? Eu falei: “ah!”, sabe (*risos*)? Uma criança de sete anos de idade estava aprendendo (estava saindo do antigo CA, que era a primeira série, na época), estava brincando de jogar com palavras, começou a brincar com sons, jogar sons também. A mãe dele tinha uma veterinária.

AC: Na cidade mesmo?

JP: Aqui em Itaipava. Ele fez uma brincadeira de vozes de animais no *jingles* que ficou simplesmente genial, realmente a mãe dele tinha razão, estava muito bom, numa linguagem de criança de sete anos, mas tudo bem, a lógica da propaganda estava muito boa. Às vezes eu vejo as pessoas até hoje fazendo musiquinha para criancinha, fazendo uma coisinha bonitinha. Eu acho que não é bem assim, sabe? Mozart era criança quando fazia música, então tem que fazer Mozart para criança (*risos*), sabe? Villa-Lobos para criança? Não precisa, Villa-Lobos foi criança, ele sabe fazer música igual a que ele fez, para... Sabe, que isso? Não precisa. Lógico, por uma questão de mercado, você precisa fazer determinadas coisas. Prokofiev para criança? Vai me dizer que Prokofiev fez *Pedro e o Lobo* sem ser criança? Será que ele nunca escutou essa história quando ele era criança? Será (*risos*)?

[Pergunta 4]

AC: O que é música infantil para você?

JP: Para mim, uma definição matemática, objetiva. Música infantil é música feita pela criança, pronto. Para mim é isso. [Música infantil é música que a criança faz. Se a criança faz pagode porque ela viu o pai fazer pagode, música infantil é pagode. Se a criança faz hino da igreja porque ela vê o pai fazendo hino na igreja, música infantil é o hino da igreja que ela faz. Se a criança faz música de sacanagem (desculpa o termo, mas tem criança que faz, eu que viajei o Rio São Francisco todo por aí, via coisas do arco-da-velha) essa é a música que a criança faz, é música infantil. Agora, o mercado não faz música infantil, o mercado faz música para criança. Por isso, para mim, essa questão da diferença entre o *para a criança* e *da criança* tem a ver com o mercado. O mercado faz música para criança e então há o pedagógico. A música para criança não é um conteúdo, ela é um recurso. Eu acho que isso é o que a Academia precisava prestar mais atenção um pouco: ela deixa de ser música como conteúdo e passa a ser recurso. Eu faço uma música pedagógica para ensinar a criança, qualquer que seja. Se eu quero ensinar a criança uma religião, faço uma música religiosa. Se eu quero ensinar a criança a se comportar,

faço uma música comportamental. Se eu quero... eu faço... Isso para mim é *para criança* e não *da criança*.

[Pergunta 5]

AC: Então, o que não é música infantil?

JP: Pois é... se música infantil é a música feita por crianças, a música que não é feita por crianças não seria música infantil. Seria simples assim. Mas essa música seria ‘vendável’, seria ‘educativa’? Cumpriria funções pré-estabelecidas? Não adianta eu, adulto, tentar descobrir um algoritmo intuitivo (isso existe?) para simular uma música infantil exatamente porque acredito que a música infantil não é ‘simulável’, ou seja, quando um adulto está fazendo ‘música infantil’, eu diria que ele está fazendo, na verdade, ‘música para a criança’. Isso não quer dizer que este é um tipo de música bom ou ruim, menor ou maior, melhor ou pior. Significa apenas que neste tipo de música normalmente existem outros objetivos, mesmo que nem sempre claros, e variam estes de acordo com a visão que o adulto tem da criança. Diria que o mais próximo de uma ‘música infantil’ feita por adultos, que às vezes até me confunde a classificação, é a criação de músicas inéditas (ou mesmo a utilização de músicas já existentes) para educar e apresentar referências de uma linguagem, possibilitando assim que uma criança (ou mesmo um adulto qualquer - um analfabeto musical) possa começar a se expressar utilizando a linguagem musical (fazendo música infantil). Mas, embora isso me possibilite ‘pensar’ que esta música feita por adultos seja dita infantil, acho que esta se refere a forma como esta música é apresentada e não ao conteúdo musical em si.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pôde te ensinar de mais importante sobre música infantil? Denomine essa música infantil do jeito que você quiser.

JP: Voltando àquela história da música infantil como a música feita para criança, feita pela criança e não para a criança, nesse trabalho, o que eu posso observar dos resultados, que aconteceu comigo também é: o fato de eu ter tido música infantil, para mim, me ajudou a fazer Matemática, me ajudou a fazer eletroacústica, me ajudou a ver vida, não ser um profissional, fui ser profissional depois, quando eu resolvi estudar Música, depois de velho. Eu acho que é aquela questão que meu pai brincava muito, que eu devia aprender a falar várias línguas, pois eu tinha um professor que era bem poliglota, bem poliglota. Na época (isso nos anos 1970), ele falava correntemente oito idiomas, o que era uma coisa super rara (hoje não, hoje é mais fácil,

mas na época era raro alguém que falava oito). Meu pai falou assim: “viu, seu professor é que está certo, você tem que aprender inglês, não sei o que, não sei o que, não sei o que”. Minha mãe gritava: “e música, que é outra linguagem!” No fundo, é isso, sabe? Eu acho que é música para criança, é uma linguagem a mais que a criança aprende, é uma relação com o mundo que a criança aprende. Lógico, como toda língua, se ela aprende quando criança, fala sem sotaque depois.

[Pergunta 7]

AC: Existe alguma diferença entre música da criança (feita pela criança), música para a criança (música feita por adultos) e música com a criança? Essas distinções fazem sentido para você? Eu sei que você respondeu um pouco sobre isso, mas eu queria abrir para você falar um pouco a partir da sua experiência *com* a criança na sua atividade de fazer música infantil (eu estou chamando de música infantil como todo mundo chama).

JP: Para mim, é super pertinente porque é exatamente a ideia de que são coisas completamente diferentes. Música que a criança faz é a música que a criança usa como linguagem. Uma criança, quando ela está aprendendo a falar, usa uma linguagem (*imitação da linguagem feita pelo entrevistado*), sabe, ela usa isso, isso é a linguagem dela. Ela associa isso a movimento, a um monte de coisa, enfim, ela usa isso como linguagem até aprender a falar. Mesmo quando ela aprende a falar, tem um jeito muito próprio de falar, é dela, ainda não articula todas as palavras, ela não fala tudo certinho e depois vai assumindo determinadas características. Eu acho que o barato da música é isso. A música infantil é isso que a criança vai fazendo, se ela tem o pai que ouve Beethoven, ela introjeta isso, sabe? Não precisa ir muito longe tem criança que reconhece determinadas questões musicais que muito adulto passa despercebido e a criança: “pô, olha só aqui, não sei o quê”, porque já veio de família. Isso faz parte do que eu chamo de música infantil, é a música dela, é a música dela como linguagem. A música para a criança já é o adulto que faz. Essa ligação, acho que tem um caráter quase sempre pedagógico, acho, posso estar errado, mas, cá para nós, se a gente parar para ver, você olha que lá no fundo tem sempre aquela liçãozinha de moral. Aquela “olha, aí você faz...” sabe? Não, não vou dizer que é ruim ou que é bom, isso, para mim, não é esse o tipo de análise. Para mim, o complicado é a mistura dos nomes, é dizer que é uma coisa e não ser, sabe? Então a música para criança é a música ensinativa. Eu tenho uma história, vou resumir rapidamente. Uma vez, tocava em festa de aniversário de criança (que isso de contar história, eu fiz muita festa de aniversário) e, quando eu cheguei na escola, na festa do filho da diretora de uma grande escola do Rio de Janeiro, eu entrei e ela me apresentou para o filho: “olha, esse é Joaquim, é amigo da

mamãe”, ele, com seus oito anos de idade, teve vontade de não falar comigo. Quando eu comecei a tirar o tanto de instrumento de um baú que eu tinha levado (só instrumento inventado, não tinha nenhum que as pessoas conhecessem, era tudo inventado, eu que inventei, construí), ele começou a gostar, chegou perto, depois ele virou para mim e falou: “ai que legal, eu tive um susto na hora que você chegou como amigo da minha mãe, achei que fosse fazer música de escola aqui na minha festa”.

AC: É uma outra concepção, certo?

JP: É uma outra concepção. Então, eu acho que essa é música para criança, essa concepção de que a criança precisa disso, então vamos fazer isso para criança. Se está certo, se está errado, é uma questão política, né?

AC: Queria que você falasse um pouco do último item que eu abordo, se você acha que existe uma distinção entre música da criança, música para criança, e música *com* a criança.

JP: Sim. A música com a criança, para mim, sempre teve haver com apelo, que, para mim é apelo, desculpa, o nome certo é esse, que se eu fosse da Vara da Infância e Juventude, aquela coisa, eu falava que é exploração de trabalho infantil (*risos*). Isso para mim é totalmente absurdo, porque a criança não faz isso para aparecer. Quando eu trabalhei (esse tempo inteiro da rádio) fazendo música que a criança fazia, ela fazia para ela, por isso que o menino não contou para mãe que ele tinha feito uma propaganda para o negócio dela, ele tinha feito um *jingles* para o negócio dela. Não, ele fez para ele, porque era dele aquilo. Agora, eu pegar essa criança, colocar do meu lado, isso eram os musicais dos anos 1930, era o Fred Astaire dançando com aquela menininha loirinha (como ela chama? Esqueci o nome dela agora). Fazia aquelas coisas: “ai, que lindo criança, igualzinho uma foquinha adestrada, olha só que lindo”, exploração do trabalho infantil.

AC: É, eu nunca tinha pensado por esse lado, mas é interessante a sua abordagem. É a utilização da criança para algo, não é exatamente ela como protagonista.

JP: Sim, para chamar atenção, para vender um produto.

AC: O The Voice Kids é isso?

JP: É, por mim é isso. Sim, estão perdendo público porque ninguém aguenta mais ver esses imitadores de cantor de ópera, sabe? Então vamos fazer outra coisa.

[Pergunta 8]

AC: O que esses anos nos quais você trabalhou com música infantil te ensinaram sobre a infância? O que trabalhar com música para criança te ensinou sobre crianças, sobre infância?

JP: Trabalhar com criança, para mim, me ensinou a viver, eu acho. Porque trabalhar com número, eu cheguei a brincar uma vez, a ter uns namoros com o IMPA, aquele Instituto de Matemática Pura e Aplicada, sabe? Trabalhar com número me ensinou a abstração. As pessoas falam em isolamento hoje por causa de coronavírus, gente, eu já fiquei 40 dias em cima de um papel para descobrir coisas e não foi por causa de vírus, não foi por causa de nada, é porque essa abstração te joga lá pro... Eu me dei conta que estava preso em casa 25 dias depois de não ter saído (*risos*), para mim, passou um dia. Eu vi as pessoas postando assim: “quarto dia de não sei o que; quinto dia de...” De que mesmo que esse povo está falando? A infância me ensinou o contrário disso. A volta, o contato com essa criança permanente, deixando-a brincar e não querendo ensinar a ela coisas, mas o contrário, querendo aprender com ela (eu não sou bobo). Eu vou dar aula para criança? Não, é a criança que vai me dar aula, que vai me ensinar, que vai me lembrar de coisas que eu não posso esquecer. Nesse tempo, eu sempre imaginei o contrário, o número me abstrai e a criança me traz para um concreto. O concreto tem perspectiva de futuro. O concreto segue. Número não segue, ele é isso, chegou nisso, acabou, não tem mais. Então é um absoluto. É porque ele é fechado, a gente estuda em matemática aquela história dos conjuntos, conjunto unitário, conjunto não sei o que, interseção, união, para dizer que: “ó, é limitado, tá?” E a criança diz: “opa, né não, isso é número, gente pode andar um pouco”. É bom juntar essas duas coisas, principalmente criança que aprende a falar música, não para ser músico, mas ela aprende a falar música. Eu tenho aluno de música que hoje faz Física, é um dos candidatos lá para o CBPF, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, ele adorava aula de música. Einstein tocava as sonatas de Mozart para violino (tem uma foto dele), porque a hora que ele precisava sair daqui, tinha que lembrar daquela linguagem que a criança tem. O que me preocupa com a música para criança é que a música para ela, às vezes, tem intenção de quebrar essa linguagem dizendo: “ó, não vai por aí não, o legal é ser assim. Está vendo, os jurados estão falando para você que você tem que ser assim”. É a única preocupação que eu tenho com mercado, eu não tenho nada contra mercado, tenho contra quando ele é complicado para continuidade. Eu brinco muito que a gente tem duas vertentes. Você tem o instinto de preservação da vida, que é você, pessoa, “eu me preservo” (então, mercado). Agora, eu tenho o instinto de preservação da espécie. Se eu só me preservar, está arriscado a espécie desaparecer, então eu deixo de existir também. É um jogo complicado essa história, então as coisas têm um limite. Quando chega no demais, de qualquer um dos lados, ou você vai ser aquele músico que morre tuberculoso (olha 90% dos românticos, todos se deram mal, todos, sem exceção, um morreu tuberculoso, outro morreu sífilítico, o outro morreu louco, o outro morreu...). A gente sabe, é a história. Os irmãos lá, da biografia, da radioatividade para fazer chapa do pulmão,

enfim, um morreu por radioatividade... Você se arrisca para manter a espécie bem, se todo mundo se arriscar, a espécie acaba, porque todo mundo (*risos*), certo agora, o contrário também, se ninguém se arriscar, a espécie some, porque outra que se arriscou passa por cima da gente, isso é história. Eu acho que a criança me ensinou isso, ela tem o contrário do que o número diz, o número te fecha, ela fala: “abre, vai embora”. Ter as duas coisas é muito bom.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, prezado Joaquim, criança faz música ou elas somente experimentam de forma primária esse conhecimento?

JP: É, eu acho que, sem querer, eu vou dar um exemplo rápido. Eu já respondi isso quando eu brinquei aquela história dos *jingles* da criança de sete anos. Ela fez música, uma música tão boa que um adulto, a mãe falou assim: “que absurdo que eu paguei uma fortuna para um cara fazer isso e meu filho fez melhor”.

AC: Uma criança, um bebê balbuciando com uma sonoridade de canção está fazendo música quando ele brinca com...

JP: Ele está usando a linguagem musical. Se ele tivesse um conhecimento de como organizar esse sistema, possivelmente faria música, diferente até da música que a gente conhece. Voltando para o lado da matemática, dando um exemplo paralelo, um dos melhores livros de matemática que eu conheci chama *A Lição da Samaúma*, é um livro que a gente quase não vê falar nele, é um livro que, na verdade, foi de uma professora de Física da USP (Universidade de São Paulo) que fez um estudo sobre os seringueiros do Acre, como eles ensinam para as crianças a colher a borracha da samaúma. Eles ensinam usando um sistema que deixa Piaget no chinelo, sabe, maravilhoso. Eles só não tiveram assessoria para transformar essa lógica que eles conhecem, para sistematizar e passar isso para outras pessoas que não fossem seringueiros, e o Piaget teve uma assessoria que soube dar um formato nisso, saiu lá da Suíça e foi não sei para onde, chegou ao Brasil e as pessoas enchem a bola para falar que Piaget, sabe, aquela coisa assim, enfim. Eu acho que, se a gente parasse um dia para pensar em estruturas musicais, observando o que a criança faz de música, a gente teria muita coisa além de dó, ré, mi, fá, sol. Ficar estudando escalas exóticas, escalas não sei o quê. Isso não existe. As pessoas estudam modos gregos e os modos gregos não existem, sabe? Não. Matematicamente, a gente pode provar que, desde que existe sistema temperado, não é mais possível se fazer modos gregos.

AC: É, como eles são, não. O sistema temperado acabou com o modo grego, certo?

JP: Sabe, as pessoas ficam: “não, porque isso é uma potência, uma técnica de...” Isso é nada, isso pode chamar qualquer coisa, mas modo grego não é. Porque o modo grego é físico, é aritmético, desde os anos 1700, mil seiscentos e pouco, que começaram a pensar música por uma curva logarítmica, (que ficou muito em voga aí, agora, essa questão da curva exponencial do vírus, não sei o que). Desde que a afinação musical foi pensada por uma curva desse tipo, não existe mais relação de notas atrativas, porque não existem mais aquelas vibrações. As vibrações são outras... Porque a nota atrativa, para mim, é quando você está tocando bateria e o bibelô que está em cima do piano, que não tem nada a ver, ele sacode na hora que toca o tarol (e só o tarol, porque quando toca o bumbo, ele está lá quieto). Isso é nota atrativa, que não faz parte do nosso alfabeto musical desde o sistema temperado. Então, se a gente pensasse que poderia estruturar essa linguagem que a criança está fazendo, balbuciando (*imitação do balbucio pelo entrevistado*), sabe, a gente teria milhões de sistemas musicais super interessantes de serem pensados para ensinar, reproduzir, mostrar como é que fez (*imitando um sotaque*): “olha só como é que aquela criança lá no interior da Bahia fez, olha lá”. Eu acho que isso é muito legal, só que a gente não tem tempo, nem dinheiro e nem a intenção disso.

AC: Se uma criança de cinco, quatro anos, você dá a ela, coloca-a numa bateria e ela toca a bateria (ela não teve conhecimentos de bateria), ela toca. A criança está fazendo música ali?

JP: Ela pode ou não estar fazendo música. Ela pode está experimentando, mas a partir do momento que ela não só experimenta, mas começa a usar intencionalmente o resultado do que percebe, dessa experiência que está fazendo, está fazendo música. Se ela tá só “po, po, po, po, po”, porque é uma catarse e todo mundo faz catarse. Eu recebi hoje uma coisa ótima, assim: “ontem foi minha primeira aula [aí embaixo], hoje é a minha... amanhã nós faremos a próxima aula de origami para segurar o *stress*” e um monte de papel embolado assim (*risos*). Toda criança vê uma bateria, ela vai primeiro embolar o papel. Agora, a partir do momento que ela faz “po, po”, gostou e repetiu o “po, po”, ela começou a fazer música.

[Pergunta 10]

AC: A questão de número dez, querido Professor Joaquim, vamos lá. Os estudos da infância, Joaquim, tanto a História da Infância quanto a Sociologia da Infância, que é o meu modelo de embasamento teórico, determinam que a infância de hoje é um conceito, ou seja, a ideia de infância que a gente tem hoje em dia foi criada pelos tempos, isso o professor Philippe Ariès, francês, já falava na década de 80.

JP: Sim.

AC: A partir do ponto de vista que temos, a criança como uma protagonista geracional (a gente chama, na Sociologia da Infância, a criança como uma categoria geracional, aquele grupo de pessoas é um grupo de pessoas daquela geração) e a Sociologia da Infância, Joaquim, vai dizer que a criança é uma personagem que merece o mesmo respeito do adulto, que deve ter o mesmo ouvido de protagonismo. Existe uma diferença entre a Sociologia da Infância e a Psicologia. Para Psicologia, Joaquim, a criança é sempre um vir a ser, a criança vai ser um adulto, um médico, ser alguém, ela não é alguém, é um quase. Isso, é Psicologia. Para a Sociologia da Infância não, a criança é uma categoria de ordem geracional. Isso dá à criança uma voz e um protagonismo social que ela não tem, é isso que a Sociologia da Infância traz de novo e é isso que eu estou usando. A partir desse entendimento, eu espero que eu tenha sido claro, vou fazer a pergunta. Você acha que esses conceitos de infância podem influenciar na realização da música para a infância?

JP: Eu não só acho, mas eu acho que (*risos*), para mim, é exatamente isso. A partir do momento que a criança deixa de ser vista como um profissional e não como pessoa, porque a Psicologia vê muito esse lado, meus três anos de faculdade de musicoterapia abandonada... Para mim, é muito claro que o psicólogo está muito ligado nessa questão: “ai, vamos resolver profissionalmente”. Não, antes tem que resolver humanamente, depois, se você sobreviver, vai ser um profissional. Por enquanto você não é profissional, por enquanto é um ser humano, vamos primeiro ser um ser humano. Eu diria que, cada vez mais, acho que, por causa desse conceito da criança ter voz, é que a música feita para criança se torna mais pedagógica, ela é mais voltada para ensinar a criança: “não, tá mudando as manguinhas, não pode; vamos aprender a lavar a mão?” Eu fiquei meio horrorizado, porque eu vi um vídeo em espanhol me ensinando a lavar a mão outro dia (com essa história do coronavírus): “então, para lavar a mão, você faz não sei o que, você...” Eu brincava com tinta e, se minha mão tivesse suja, a hora que eu saísse da aula eu ia ouvir. Conclusão, nem precisou de um tutorial em espanhol para me ensinar lavar a mão, eu simplesmente brincava com tinta, é muito simples. Agora não, agora, por causa do coronavírus, vem um tutorial em espanhol (eu não sei por que também em espanhol, podia ter sido pelo menos em português, mas chegou na própria Sociedade de Musicoterapia, que eu vi, via a sociedade) ensinando como que lava, como que olha o lado. Dá uma tinta para pessoa e fala assim: “suja a mão. Agora limpa”. Depois de fazer isso umas três, quatro vezes, já sabe fazer, você já sabe limpar. Eu tenho impressora em casa, a minha mão está limpa, mas não está porque eu aprendi a limpar num tutorial em espanhol de como eu lavo a minha mão, aprendi porque eu tenho uma impressora que vaza a tinta e eu tenho que lavar a mão, sabe?

AC: Mas então você acha prejudicial a ideia da infância como protagonista? Eu não entendi, perdão, Joaquim. Você acha prejudicial?

JP: Eu falo demais, puxei um fio longo, mas, na verdade, é exatamente isso que eu quero dizer. A partir do momento que a Sociologia deu esse empoderamento às crianças, eu acho que a música para criança passou a ser mais objetiva para evitar esse empoderamento. “Ó, então nós vamos ter um The Voice Kids para você ver o que você pode fazer. Vai ter gente te julgando. Mesmo que não entendam nada de música, essas pessoas vão estar te julgando em música, mesmo que elas sejam surdas”, não tenho nada contra surdo, mas não é bem...

AC: Surdos musicais.

JP: É. Sabe, mas não é assim, enfim. Objetivamente essa pergunta é aquela história da espécie que eu falei. Quando a espécie se sente ameaçada, ela começa a dar, naturalmente, mais liberdade à criança para procurar caminhos, é aquilo que a gente comentou: criança não está limitada, ela vai além. Então, quando a espécie se sente ameaçada, ela começa: “criança, está vindo chumbo grosso, se vira aí, vamos procurar”. O instinto de preservação individual nos adultos sabe que já estão formados e estão, com certeza, querendo que tudo continue como sempre foi, sabe: “não, vamos parar isso aí, não tem nada de novo não, porque está tudo bem”. Então, a música para criança passou a ter esse papel impositivo, sabe, a partir do momento que a criança começou a ter voz. Então não precisava ser impositivo para uma criança durante que não tinha voz nenhuma. A criança começou a ter voz: “opa, pera aí, assim não. Aqui, ó, lava a mão é assim”, “(cantando) *meu lanchinho, meu lanchinho / vou comer, vou comer / pra ficar gordinho*”; que também pode ser (cantando) “*a baleia, a baleia / é amiga da sereia*”, que pode ser “*meus dedinhos, meus dedinhos*”, que pode ser (cantando) “*Frère Jacques / Frère Jacques*”.

AC: Que pode ser não, que é *Frère Jacques* (risos).

JP: Exatamente, é, ou seja, mais impositivo. Se a criança tem que ficar no lugar dela... (falas sobrepostas).

AC: Então você vê algo negativo? Vê como algo negativo a infância ter um protagonismo, ou seja, a teoria colocar a criança como uma portadora do fazer? A Sociologia da Infância vem mais ou menos da década de 1980, 1990 (desculpa, eu não fui claro) e ela coloca a criança numa posição social que ela não tinha, em termo de ator social, você entende, Joaquim? A gente não está falando da Psicologia, em que a criança tem opinião e ela deve ser visada, que é uma psicologia, um pensamento, já vem lá de Comenius. Eu estou falando da Sociologia enquanto um lugar que protagonizou a infância como uma categoria social, ele não é um quase adulto, é uma criança.

JP: Sim.

AC: Esse pensamento de que a criança não é um quase adulto, ela tem uma importância social, pode mudar a forma de fazer música para criança?

JP: É? Sim. Pode mudar? Não, mudou, transformou a música feita para criança como uma coisa mais impositiva para dar um freio nessa ideia de que a criança é um ser social. Porque a criança, como ser social, vai espalhar essa notícia que o mundo é grande, que pode passar os limites, sabe? Ela não pode fazer isso, está entendendo o que eu estou dizendo? Objetivamente, a música passou a ser fechada, sabe?

AC: A canção, no caso?

JP: A canção, pois é. Eu acho que foi exatamente na época que começou esse julgamento de não “pode isso, não pode aquilo, não pode entrar essa palavra, não pode”. Eu tenho um livro de jogos musicais que eu brinco com um jogo que, durante muito tempo (*cantando*): “*eu sou pobre, pobre, pobre / de marré, marré, marré / eu só pobre, pobre, pobre / de marré deci*”, é uma canção folclórica brasileira. Eu, comentando essa brincadeira: isso, eu li no livro de não sei quem (quando eu já fazia faculdade de Música) que era “*marré deci*” e Ci era uma cidade na França e não sei o quê. Para mim, isso, na brincadeira, isso sempre foi “*marré Gessy*”, porque Gessy era o sabonete Gessy, da propaganda Gessy Lever, que era o que eu conhecia, “*de marré Gessy*” (*risos das personagens*). Eu não estava preocupado com isso, porque eu brincava com música, não era uma coisa para me ensinar nada, música era uma coisa para brincar. Agora, isso porque eu brincava sozinho, com os meus colegas, pai e mãe e estava fora. A partir do momento que a criança começou a ter voz para falar: “pai e mãe, presta atenção em mim porque eu também existo”, opa! “Não pode mais falar isso, porque senão essa criança vai arregaçar as manguinhas, tem que limitá-la agora”. Entendeu o que estou dizendo da música feita para criança, nesse sentido?

AC: Entendi.

JP: A partir desse momento que a criança começou a ter voz, vamos fazer o contrário, vamos tirar a voz dela. Vamos padronizar a voz dela. *The Voice*, a voz que serve é essa.

[Pergunta 11]

AC: O que você teria a dizer sobre essa ligação, música e infância?

JP: Resumindo rapidamente, música e infância para mim é uma linguagem que você pode mostrar para criança, sabe, que ela pode usar para falar de uma coisa que nenhuma outra língua fala. Ela é uma linguagem particular de comunicar coisas que não são concretas, ou são concretas demais para esse mundo abstrato, moldado, que a gente criou.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Lucilene Silva**

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Como a sua vida se encontra com a música e como a sua vida com a música se encontra com a infância?

LUCILENE SILVA: Eu gosto de música desde muito pequena e ouvi muita música na infância, pois minha mãe cantava para e com os filhos. Na minha adolescência também: comecei a estudar música e cantei em coro durante muitos anos. Cantar em coro me deu uma experiência musical significativa e o contato com um repertório diversificado e de muito bom gosto. No coro, convivi inclusive com pessoas bem mais velhas do que eu e que tinham a prática de se encontrarem para ouvir música junto, para prepararem e fazer serenatas, o que era muito divertido e me possibilitou ouvir e cantar o repertório de grandes nomes da música. O meu percurso na música começou aí, estudei canto popular durante muitos anos, iniciando na adolescência e, a partir daí, enveredei o meu caminho pela música. Houve ainda alguns grupos musicais dos quais participei como cantora.

Foi como educadora musical que me encontrei verdadeiramente na música. Isto ocorreu em 1998, quando conheci a pesquisadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio. Neste período, eu buscava um repertório mais condizente com a infância. A partir daí, comecei a acompanhar o trabalho da Lydia e, aos poucos, fui também desenvolvendo a minha própria pesquisa. Trabalho com a Lydia há 22 anos e sou uma representante da Casa das Cinco Pedrinhas, fundada por ela. A Casa das 5 Pedrinhas é um lugar de brinquedo, de vivência, reflexão e irradiação de Cultura da Criança, aqui entendida como as experiências, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o Mundo, ou seja: toda a multiplicidade e a riqueza dos brinquedos de criança. A Lydia, para mim, é a maior referência nas pesquisas relacionadas à Cultura Infantil e Música Tradicional da Infância e eu sou hoje sou uma das pessoas que dá continuidade ao seu trabalho. Essa parceria tem relação com o respeito que tenho pelo trabalho dela e é recíproco.

AC: O seu encontro com a infância e com a música se dá pelo fato de você ser educadora musical? É na sala de aula, é no movimento com a Lydia e com as crianças?

LS: Não, o meu contato com a música começa antes, porque eu me tornei educadora musical e porque eu sou cantora.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa o mercado de música infantil? O termo *música infantil*, nesse trabalho, se dá no seu sentido comum? Como você lê música infantil nas plataformas, ou nos sites, ou nos livros? Eu gostaria de saber se acha que você se insere neste mercado.

LS: Este trabalho que venho desenvolvendo junto com a Lydia, com o Adelsin e com a Casa das 5 Pedrinhas faz parte de um movimento em favor da infância, em favor do direito de brincar, considerando que a nossa compreensão de brincar vai além da educação musical, além de uma educação corporal, além do desenvolvimento de coordenações motoras e capacidades específicas. Vimos o brincar como uma forma de comunicação, de expressão, de desenvolvimento e de aprendizado da criança. Tem relação com a música e com muitas outras coisas. Não há como negar que o repertório de brincadeiras da infância favorece também a educação musical e praticá-lo mostra-se cada vez mais de suma importância, considerando inclusive o fato de que as brincadeiras cantadas vêm se tornando menos frequentes no cotidiano das gerações mais modernas.

Diante desta constatação feita através das nossas pesquisas e do convívio diário com crianças, temos tomado como tarefa compartilhar o repertório de músicas e brincadeiras da infância através de publicações e da formação de educadores, pais e crianças. Estas ações buscam contribuir com a prática de um repertório que traz a musicalidade brasileira, seus ritmos e gêneros.

Isto posto, temos colaborado com esse mercado da cultura da infância e da música para a infância a partir das nossas produções musicais, espetáculos, pesquisas, cursos e compartilhamento de conteúdos.

[Pergunta 3]

AC: Como seu trabalho de música interage com o termo infância?

LS: Eu trabalho especificamente com a música do repertório das brincadeiras, que corresponde a uma música da cultura tradicional da infância, transmitida de uma geração para outra.

[Pergunta 4]

AC: O que é música infantil para você?

LS: Na minha concepção, no Brasil, a expressão música infantil tem mais relação com a música de mercado, o repertório moderno e autoral para criança. Música da infância ou música tradicional da infância são expressões que se relacionam ao repertório que vem

passando de uma geração para a outra, corresponde à música inventada e/ou transformada pelas próprias crianças dentro de suas práticas.

AC: Existiriam duas músicas infantis, a produzida pelo adulto para o mercado infantil e a música tradicional da infância?

LS: Ao analisarmos as composições dos adultos para as crianças, um dos aspectos interessantes de serem observados é o conteúdo textual, que muitas vezes fala da percepção do adulto sobre a criança e seu mundo. Com frequência tem o objetivo de ensinar coisas e, muitas vezes, subestima a capacidade da criança. O repertório inventado pelas próprias crianças fala de forma poética e criativa sobre o cotidiano.

Alguns autores que conseguirem escrever para crianças e foram felizes com as suas produções, atingindo tanto o público infantil quanto o público adulto foram pessoas que, a meu ver, conheceram e entenderam a infância, a criança e sua cultura e se inspiraram verdadeiramente nelas. Cito como exemplo Manoel de Barros e Cecília Meireles. Cecília Meireles, na década de 1940, realizava publicações semanais no Jornal da Manhã sobre o repertório da Cultura da Infância. Ela conhecia muito bem a linguagem poética das crianças e as suas brincadeiras. É por isto que escrevia tão bem para crianças. A meu ver, a poesia desses dois autores é muito próxima da poesia da infância.

Quando se trata de música, as habilidades musicais e extensão vocal da criança são diferentes das dos adultos e o que assistimos muitas vezes nas composições feitas pelos adultos é um descuido com relação a isto, ou esse fator é subestimado com simplificações exageradas, o que interfere na qualidade do repertório. No repertório da música da infância, há muitos elementos do repertório musical dos adultos. Como já disse, a cultura da infância é inspirada no cotidiano, e o cotidiano é tudo o que elas vivem, ouvem e veem. Criam e recriam a partir das experiências cotidianas, com uma diferença dos adultos, o fazem de forma mais simples, objetiva, direta, criativa e poética.

[Pergunta 5]

AC: O que não é música infantil?

LS: A música da cultura infantil é a música inventada pelas crianças, ou apropriada e transformada por elas, nas e para as práticas das brincadeiras. Música composta por adultos e com conteúdo adulto, não é música infantil. Um acréscimo a essa reflexão está relacionado às reflexões do Fórum Cultura Infância sobre as diferenças entre a cultura da criança, para a criança, sobre a criança ou com a criança.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pode te ensinar de mais importante sobre a música infantil?

LS: A música da cultura infantil, que é o meu objeto de estudo e de prática na Educação Musical, é uma música que acontece com o corpo, relacionada com os gestos e linguagens de movimento das brincadeiras. Traz muitas variantes que se relacionam com os diferentes tipos de brincadeiras e com o processo de desenvolvimento da criança, isto é, em cada uma das fases de desenvolvimento da criança há a predominância de determinados grupos de brincadeiras que trazem características musicais distintas. As brincadeiras se relacionam com as necessidades corporais e de linguagem da criança.

[Pergunta 7]

AC: Existe para você alguma diferença entre música feita pela criança, música feita para a criança e música feita com a criança? Essas distinções fazem sentido?

LS: Música infantil, para mim, é a música produzida por adultos e atende principalmente a um mercado fonográfico para criança. Música da Cultura Infantil é a música da tradição da infância, inventada e/ou recriada, e/ou transformada pelas crianças e incorporada a uma prática cotidiana que é transmitida oralmente no convívio entre as crianças e/ou de uma geração para a outra. O Fórum Nacional Cultura Infância vem desde 2003, discutindo essas terminologias e optou por utilizar a expressão “Cultura Infância”, com o objetivo de contemplar cultura da, para, com e na infância.

[Pergunta 8]

AC: O que os seus anos lhe ensinaram sobre a infância?

LS: A infância é o primeiro momento da vida e o mais importante. É quando nos fazemos como pessoas, quando construímos um alicerce. O brincar é a forma da criança experimentar e descobrir o mundo. É através dele que assimila e acomoda conhecimentos e, assim, vão se desenvolvendo de forma crescente, físico, intelectual e emocionalmente. Na infância, a palavra de ordem é liberdade para experimentar e descobrir a si próprio e o mundo brincando.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, a criança faz música ou ela somente experimenta de forma primária esse conhecimento?

LS: A criança faz música, ela é agente na produção do seu repertório, cria, recria, transforma. É por isso que, na música da infância, encontramos às vezes diversas variantes de uma mesma brincadeira, ou de uma mesma música. A criança ouve e reproduz o que entendeu, adapta às suas necessidades e criatividade e inclui novos elementos. É isto que faz com que a cultura e a música da infância sejam tão diversificadas.

AC: Como acontece a transmissão oral na cultura da infância?

LS: Assim como a cultura brasileira, a cultura europeia e todas as demais culturas, a cultura da infância é também uma cultura popular, transmitida oralmente entre as crianças e passada de uma geração para a outra.

A cultura da infância tem uma universalidade de gêneros, isto é, de tipos de brincadeiras. Como exemplo, podemos dizer que encontramos adivinhas, trava línguas, brincadeiras de roda, corda, bola, mão, pegadores, jogos de tabuleiros, entre outros por todo o mundo. É claro que a língua e a cultura de cada lugar trarão particularidades para o repertório, mas a forma de brincar tem semelhanças no mundo inteiro.

AC: Um bebê que escuta sua mãe cantarolando e começa a balbuciar junto, está fazendo música?

LS: Não é proposital, mas é música, inclusive entoada. A nossa voz falada é musical. Não falamos num mesmo tom. As nossas frases têm momentos de tensão e repouso, como a música, e a nossa voz falada é a base da nossa música popular, como afirma Luiz Tatit em “O Cancionista”.

Reproduzir os sons que ouve é um primeiro passo para se fazer música. Os acalantos, por exemplo têm muito comumente o intervalo de terça menor, que é um dos primeiros intervalos balbuciados pela criança, antes mesmo de falar.

AC: Um menino de quatro ou cinco anos, que já viu uma bateria, já escutou uma bateria na televisão e vai num estúdio pela primeira vez e vê uma bateria. Ele pega a baqueta e bate, bate, experimenta. Quando faz esse movimento com a bateria, com uma intencionalidade (mesmo sem o ritmo musical, a perfeição), ele está fazendo música?

LS: Para mim, ela está experimentando. A partir dessa primeira experimentação, pode vir a fazer música, repetir sons e ritmos, mas, nesse primeiro momento, é apenas uma experimentação, está descobrindo. Quando, por exemplo, ela pega um pedaço de pau e bate,

bate, bate, bate, ela não está necessariamente compondo, ela está experimentando, assim como faz experiência com os objetos, com as mãos, com o corpo, com coisas da natureza...

[Pergunta 10]

AC: A Sociologia da Infância vê a criança não como um pré-adulto, a criança não é um vir a ser, ela não é um ser faltante, ela já é um ser completo. Então, entre os autores, você tem o Sarmiento, o Corsaro, o Qvortrup, o Proust, o James, são autores da área. É a área que eu venho seguindo, porque vem defendendo, desde a década de 1980, que a criança é uma categoria de tipo geracional, pela questão da idade. Eu queria perguntar, Lucilene: a partir desse ponto de vista da Sociologia da Infância, você acha que esse tipo de pensamento e divisão acadêmica pode ajudar no fazer a música para criança? Fazer a música infantil ou ajudar na música infantil?

LS: A sociedade tem uma tendência a achar que o objetivo da infância é única e exclusivamente prepara a criança para ser um adulto. Consequentemente, o repertório que os adultos produzem e reproduzem para as crianças tem muitas vezes fins mecânicos, como repetir gestos e aprender com eles, mas isto tem mudado e muito tem acontecido na direção de uma nova concepção de infância.

Quando olhamos para a criança não como um futuro adulto, mas como um ser em desenvolvimento e agente na formação de sua própria cultura, entendemos o significado, riqueza e beleza do que produzem, ou seja, da cultura da infância e sua diversidade musical. Sinto que é nesta direção que o mundo tem caminhado ao assistir o grande movimento em favor do direito de brincar, da valorização do repertório de músicas e brincadeiras da infância.

AC: Estamos falando de condicionamento moral, condicionamento operante, condicionamento comportamental-moral, é disso que a gente está falando?

LS: Olhar com cuidado para o repertório que as crianças brincam pode nos levar a entender melhor a criança e o que ela realmente precisa.

[Pergunta 11]

AC: Considerações finais sobre o tema apresentado, música e infância ou música infantil:

LS: Há 22 anos trabalho com Cultura Infantil e Música da Infância e acompanho os trabalhos da Lydia Hortélio, que tem uma pesquisa de mais de 50 anos. Neste percurso, vejo o quanto as mudanças sociais interferem na transformação do repertório da música e cultura da infância.

Lydia Hortélio repete com frequência a frase “A música da infância é a nossa língua materna musical”, o que significa que é brincando que damos os primeiros passos na experiência musical. Ao longo dessa entrevista, comentamos que quando a criança começa a balbuciar e a repetir sons, estes são os primeiros passos do fazer musical da criança.

Na minha pesquisa de doutorado, refleti sobre o desaparecimento da melodia nas brincadeiras da infância das últimas décadas e a predominância das brincadeiras ritmadas e que privilegiam os desafios corporais, o que tem relação com as mudanças sociais, como por exemplo, a presença menos frequente das mães e pais com os próprios filhos, o que interfere na transmissão oral do repertório de uma geração para a outra. Nessa pesquisa, registrei o repertório de quatro gerações de mulheres de uma mesma região em Minas Gerais e os números apresentados foram:

1898 - 80% do repertório de brincadeiras é cantado;

1932 - 60% do repertório de brincadeiras é cantado;

1972 - 30% do repertório de brincadeiras é cantado;

1996/1997 – 11% do repertório de brincadeiras é cantado.

Trabalho em São Paulo com as crianças que nasceram no século XXI e apenas 3% do repertório dessas é cantado. As crianças têm cantado menos, um fato que precisa ser observado e refletido.

Outro aspecto importante é a existência de um repertório canônico, que fez e faz parte da infância de muitas gerações e que está na memória do povo brasileiro ainda hoje, como *Atirei o Pau no Gato*, *Boi-da-Cara-Preta*, *Nana Nenê*, *Ciranda Cirandinha*. É um repertório que ficou na memória não por ter sido o de melhor qualidade, ou o mais bonito, mas o que foi mais gravado fonograficamente, mais executado pelas rádios e mais transmitido pelas mídias. Nós, pesquisadores, constatamos que a nossa música da infância é muito mais rica e significativa do que o que ficou na memória coletiva e que o mercado fonográfico pode também contribuir com a ampliação desse repertório na memória coletiva. O movimento que a Casa das Cinco Pedrinhas faz (eu, Lydia e Adelsin) acontece no sentido de trazer à tona e compartilhar esse repertório outro, que foge do canônico e mostra a beleza da música e cultura da infância brasileira.

AC: Você fala de mudanças sociais e como as mesmas influenciam na cultura da infância. Gostaria de saber sobre a influência das tecnologias no cantar das crianças:

LS: O repertório das brincadeiras cantadas predomina na primeira infância. Os acalantos, brincos e brincadeiras de rodas são mais frequentes até os seis/sete anos e são principalmente executadas e transmitidas por adultos. Num segundo momento da infância, o

repertório é muito ritmado, a partir dos oito, nove e dez anos, brincadeira é sinônimo de corpo e de desafios: corda, elástico, bola, pega-pega, jogos gráficos, entre outros. Num terceiro momento, vêm os jogos de tabuleiro e outros jogos que compõem um repertório silente, que exige concentração e raciocínio. As brincadeiras acompanham as necessidades de desenvolvimento da criança. Muitas das habilidades que precisam ser desenvolvidas só ocorrerão se forem praticadas, experimentadas. Não serão desenvolvidas movendo-se um cursor com os dedos, paralisada em frente a uma tela.

Não há como negar que as tecnologias têm distanciado as crianças deste repertório mais tradicional, que propicia tantas experiências e desafios, o que inclui o contato com a música de diversas formas. Isto é um fato e temos assistido às consequências disto. Ao mesmo tempo, as ferramentas tecnológicas têm sido mecanismos de compartilhamento de repertórios e experiências do mundo inteiro. Temos visto muitos jogos tradicionais transformados em jogos eletrônicos e vice-versa. Isto tudo mostra que mudanças ocorrem, as crianças se adaptam, mas não deixam de brincar.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Luiz Carlos**

Data de realização da transcrição: 11 de setembro de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Qual é o seu nome? Qual foi a atividade de música que você exerceu durante anos? Há quanto tempo essa atividade de música tem vínculo com a infância?

LUIZ CARLOS: Meu nome é Luiz Carlos Csekö, eu sou artisticamente conhecido por LC Csekö, ou às vezes somente por Csekö. Eu tenho duas atividades na música, sou compositor e educador - em ambas eu trabalho com a linguagem musical experimental atual. Na Oficina de Linguagem Musical (OLM) para crianças, também utilizo esta linguagem experimental e com adultos também. Eu comecei a trabalhar com crianças por volta de 1982, 1983, convidado na época por Homero Magalhães para ingressar na ProArte e abrir uma Oficina de Linguagem Musical (OLM). Essa oficina é o meu projeto de pesquisa continuada em processo de criação, improvisação e educação. Trabalhei com adolescentes com a OLM, na rede de ensino público em 1970-71, em Taguatinga Norte (DF), fui demitido pela ditadura civil-empresarial-militar. A OLM é pioneira do movimento oficina no Brasil e exterior em Pedagogia e Educação, não só para crianças, como também para compositores e instrumentistas, professores e alunos de música. Quando eu ingressei na ProArte, eu comecei, em 1982, 1983, a trabalhar com criança regularmente e venho trabalhando até o presente momento. Hoje, devido à pandemia, eu me recuso a dizer que estou confinado, não existe isso, estou me protegendo, nos protegendo de uma pandemia. A pandemia é um problema de saúde, o problema principal nosso é um governo miliciano que está operando para garantir as contas bancárias dos milicianos no governo, esse é o problema maior que a pandemia.

AC: Até hoje o senhor trabalha com crianças?

LC: Sim.

[Pergunta 2]

AC: Como você, professor, observa o mercado da música infantil? Você se insere nele de alguma forma?

LC: Eu sou um educador, professor ao falar de música e crianças, eu não sou um compositor, então não tenho a minha inserção no mercado. Agora, o que noto geralmente com

a literatura feita, literatura musical feita para crianças, é que, para mim, a educação não se insere no mercado, entendeu? Existe uma infantilização, uma idiotização das crianças como consumidoras. A educação é à parte do mercado, na minha concepção de vida e profissional. Claro que nós temos que sobreviver e, portanto, como somos educadores e professores, recebemos os nossos salários de profissionais. Agora, quanto à música feita para criança, com raríssimas exceções, é uma música infantilizada. As crianças são infantis, elas não são infantilizadas, então é uma música que estupidifica as crianças, ela mutila a linguagem musical em função de uma provável inserção, aceitação do mercado, uma venda maior, entendeu? Ganchos, como a gente diz em música popular e outras coisas. Eu discordo frontalmente disso, as crianças são profundamente inteligentes, muito mais inteligentes do que nós, muito mais complexas. Eu compartilhei o que há de melhor da linguagem musical, jamais trabalhei áreas fáceis, musiquinhas, eram quartetos de Beethoven, quartetos de Bartók, obras complexíssimas, de vanguarda, quase nunca escutadas ou tocadas no circuito de concertos, peças contemporâneas, e as crianças gostavam muito, muito, muito, batiam palma, pedia, para escutar novamente, queriam outras peças. Então essa história de que a criança ficará entediada... Não, ela vai ficar entediada com o baixo nível que é apresentado, como se ela fosse uma pessoa de baixa compreensão, de inteligência limitada. Esse é que é o problema do mercado de música para crianças (*risos*), ele é limitado e limitante.

AC: Fale um pouco mais sobre isso, por favor.

LC: Eu apresento às crianças a produção musical mais complexa, o trabalho com a música contemporânea experimental atual, porque é uma outra linguagem possível e de muito valiosa acessibilidade para elas. É a outra linguagem que a gente fala, é a linguagem atual, a investigação da linguagem (*risos*) que eu uso.

AC: Então o senhor acha que a linguagem da criança está mais próxima à música contemporânea?

LC: Experimental? Sem dúvida, sem dúvida, sem dúvida.

AC: Maravilha.

LC: Por várias razões, sendo uma delas o experimental atual, o experimental contemporâneo. Ele é inclusivo, não é exclusivo, não é uma linguagem já cristalizada, formatada, o que não é um problema, ao contrário, é ótimo que atingiu esta complexidade, mas, ao cristalizar, ela exclui. A experimental está em processo contínuo, ela abrange e inclui tudo, justamente como as crianças funcionam com essa inteligência delas mesmas de grande espectro. Ele é um processo incrível e rapidamente dinâmico.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música, Csekö, interage com a ideia de infância no sentido lato? Infância, para gente nesta entrevista, são crianças de 0 a 12 anos, como a Unicef e a Unesco propõem.

LC: Eu trabalho a partir de 4 anos de idade, de 4 anos em diante. Eu acredito que as crianças não devem ser obrigadas a fazer as coisas que elas fazem, a serem domesticadas, forçadas a entrar em sistemas e outras coisas. Eu acredito em Educação, eu acredito em Pedagogia, uma viagem com as crianças, uma viagem com os estudantes, então eu propicio às crianças, no caso, que é o público que a gente está focando, eu propicio a possibilidade de elas elaborarem o potencial que elas têm de criação, de improvisação, certo? E como eu sou um criador, eu sou um compositor ativo, com mais de 300 obras, mais de 40 edições da Série Interfaces, que trabalha com as minhas peças, eu estou continuamente compondo, então o processo de criação e improvisação é um dos elos mais profundos que eu tenho com o público infantil, eu acompanho-o com esse processo. Atenção para palavra: eu a-com-pa-nho, eu não o levo, eu acompanho, eu vou junto, eu escuto as crianças, proponho que elas liderem, apresento tópicos e discuto, improviso com as crianças, aprendemos juntos.

[Pergunta 4]

AC: O que é, para você, música infantil?

LC: Olha, realmente tenho que lhe dizer: eu desconheço (*risos*) a tal música infantil, foge à minha concepção de música, eu não sei o que é isso. As crianças improvisam, criam, compõem, entendeu? E na Oficina de Linguagem Musical, que eu conduzo há 50 anos, elas criam, exercem o seu processo de criação, mas em absoluto isso já constitui uma linguagem composicional tão fechada como uma peça, porque isso requer um trabalho enorme. Eu passo meses compondo, horas por dia compondo durante alta madrugada, porque eu acordo às duas da manhã e componho das 2h até às 6h, 7h, e então depois vou dar aulas, trabalhar com produção e coordenação de eventos, é um trabalho longo, intenso, exaustivo, mas gratificante. Então é muito pesado, muito pesado você fazer música, compor música infantil, eu não sei o que que o pessoal (*risos*) está se referindo quando eles falam de música infantil. A música que as crianças fazem? Elas compõem obras? Fazem partituras tradicionais? Tem crianças compositoras? Dentro do mercado, tudo é possível, até a Xuxa canta, né (*risos*)? Com o vocoder, o voloco, qualquer pessoa canta afinado, relativamente, a gente corrige qualquer afinação. Dentro do mercado, do mercado de música, qualquer coisa é possível, porque a ideia do mercado é vender, é consumo, mas consumo e educação não se conjuminam, não interagem, quanto menor o nível

de educação, de conscientização, de cidadania, mais rápida e profundamente o consumismo pode ser implantado, cooptado na população, portanto uma não conjumina com a outra, no sentido de mercado, de gerar lucros. Há outros consumos como consumo cultural, mas esse consumo de vender, com a Educação, eles praticamente se cancelam.

[Pergunta 5]

AC: Csekö, então o que não é música infantil?

LC: A música do jeito que eu entendo é a música feita pelos compositores, que geralmente são todos adultos, entendeu? Dizem que Mozart compunha aos oito anos, aos seis, eu não sei, eu não estava lá, eu não sei se eles não inventaram isso, entendeu, a respeito do Mozart. Quem me diz que não? Agora as crianças têm uma capacidade, uma série de atividades altamente complexas de fazer e poderiam fazer e serem treinadas, amestradas para tanto, mas será que isso é interessante? Música para mim é feita por compositores profissionais que compõem. Agora, tem a música amadora, que é ótima, que a gente faz e pronto e no outro dia esquece, acabou-se. Isso é uma música de processo e é ótima, é fantástica.

AC: Então o que não é música infantil não é possível se definir para o senhor?

LC: Não, porque eu não vejo como se agrega esse termo “música infantil”, eu não consigo perceber, entendeu? Até que eu sou uma pessoa muito flexível, muito ampla, mas música infantil me deixa perplexo, perplexo. O que é que se quer dizer com isso, a música que as crianças fazem? Zezinho ontem fez uma obra erudita, Oscar tem 6 anos de idade, fez o quê? Fez um samba ou fez um rap? Eu não conheço esse histórico (*risos*), esse arquivo. Pode ser que haja.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho em atividades com criança pode te ensinar de mais importante sobre a música infantil? Esses anos de trabalho ensinaram qual definição sobre música infantil?

LC: Olha, o que eu pude perceber de 1983 até agora, em termos de crianças e música, é como as crianças têm um processo de criação muito, muito intenso, muito denso, como elas improvisam com uma naturalidade, uma espontaneidade incrível e como elas aceitam o amplo espectro da linguagem, o experimental, elas ainda não têm, na maioria das vezes, preconceitos com o vocabulário musical. Então, elas podem perfeitamente gostar de música do século XIII até a música do século XXI, elas apreciam, interagem e, particularmente, essa é a emoção que mais me chama atenção, elas ficam muito alegres com todo esse espectro musical. Isso é o que

eu respondo sempre na questão de repertório para escuta, qual a sensação porque trabalhar a música em criança, porque dá alegria. Não é a alegria boba, de sorrir e gargalhada, é aquela alegria que, conforme o filósofo Spinoza colocou, é uma força maior.

AC: O que que o Spinoza fala?

LC: É o conceito de alegria do Spinoza, eu me baseio nele. É o estado maior resultante da passagem de uma perfeição menor para uma maior, é estado em que você se funde, o desejo de ser alegre, é a fusão com tudo, se conjuga com as forças que você tem do universo. E não é alegria “ah, agora todo mundo canta junto, vamos bater os pés e bater as mãos”, não se trata disso, é um estado maior.

[Pergunta 7]

AC: Existe alguma diferença entre música da criança, feita pela criança, música para a criança, feita pelo adulto e música com a criança? Essas distinções fazem sentido, professor?

LC: Eu não colocaria assim, mas a gente pode pegar cada item, certo? Música para criança... Como é que você vai direcionar música para um público? Você faz e o público gosta ou não, entendeu? Se ele gosta, ótimo, você é um compositor. Se ele não gosta, enquanto compositor, acho ótimo também. Gostou, ótimo. Não gostou, ótimo. O que eu posso fazer? Eu estou fazendo o melhor possível. Agora, quando eu trabalho para um público, aí é uma afinidade de mercado, aí eu tenho que saber o que é que aquele público gosta. Eu posso fazer um levantamento e parar com isso: daqui para fora eu atendo aos parâmetros de gosto de determinado público, faço para ser vendido para aquele segmento de mercado. É diferente quando se faz música por uma pulsão de vida, completamente. Agora, música com a criança, a gente pode fazer desde a tradicional até a experimental, ou melhor, desde a experimental até a tradicional e é fantástico. Há que se observar que, primeiro, há de propiciar às crianças a potencialidade delas de criação e de improvisação. Mais tarde a gente aborda a linguagem tradicional, que vai requerer um outro nível de execução, um outro nível de trabalho, que vai ser profundamente enriquecido caso você já tenha trabalhado num processo de composição, de criação e de improvisação.

AC: E a música da criança, professor? É possível existir uma música da criança?

LC: Claro. Nas minhas aulas, nos meus módulos da Oficina de Linguagem Musical, as crianças faziam músicas o tempo inteiro. Elas improvisavam, em certos estágios da oficina elas faziam pequenas sequências de som, criadas espontaneamente no momento, sem forma preconcebida, estabelecida, tradicional, curtas sequências de som, algumas criadas por uma criança e outras numa criação coletiva. Então, o tempo inteiro as crianças faziam música.

[Pergunta 8]

AC: Professor Csekö, o que os seus anos de trabalho com as crianças lhe ensinaram sobre a infância? Infância de novo no sentido lato.

LC: Primeiro, uma obviedade: é o período mais importante da nossa vida. Segundo, que os adultos não conseguem entender a profundidade e a complexidade desse período da infância, os adultos não conseguem penetrar. Nós sequer nos aproximamos do pensamento das crianças, pois queremos definir, encaixar no nosso universo, nós tentamos organizar, formatar, mas tudo isso não chega nem perto da complexidade desse universo. E é ali onde estão, conforme Fernando Pessoa, as árvores da maravilha, é nesse universo onde estão as árvores da maravilha, cujos frutos, segundo Fernando Pessoa, nós sonhamos e amamos. É aí que essas árvores se desenvolvem.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, criança faz música ou ela só experimenta de forma primária esse conhecimento?

LC: A criança faz e aprecia música de alta complexidade. A primeira parte do enunciado, “ela faz música de uma forma primária” é um preconceito dos adultos, é a infantilização da infância, é aquela visão deformada da infância que eu lhe falei logo no início, que os adultos tentam imprimir a essa fase da nossa vida, que é a mais inteligente, a mais complexa, e que vai, nesse sentido, me formar e projetar o futuro do processo de formação que é toda a nossa vida, correto? Então elas fazem, sim, música e muito completa. É extasiante, é fantástico você ver as crianças interagirem musicalmente, improvisarem, criarem, trabalharem o fenômeno sonoro com outra perspectiva que não é a do adulto. É incrível, incrível, uma das sensações mais gratificantes que eu tenho na vida é esta, portanto, eu a copio.

AC: Professor, um bebê no colo da sua mãe, ela começa a cantarolar e o bebê balbucia junto à mãe enquanto ela está cantarolando. O bebê está fazendo música?

LC: Sim, está improvisando junto a ela.

AC: E um garoto, um menino no seus quatro, cinco anos... É a obra, Professor? Passou, né?

LC: É. Quatro, cinco anos.

AC: Um menino de 4 a 5 anos, ele sabe o que é uma bateria porque ele já viu na televisão, ele já viu alguém tocar bateria, ele tem a ideia do que é uma bateria. Então ele entra numa sala de música ou num estúdio e ele vai lá, pega a baqueta e, vou chamar de “bate” na

bateria, com uma intencionalidade, ele já conhece aquilo. Ele está fazendo música, mesmo que impreciso?

LC: Claro, a imprecisão, em termos de música experimental, é fundamental. Você trabalha com a imprecisão, então ele está sim fazendo música. Agora, se ele começar a tentar copiar estritamente certas, entre aspas, batidas da música popular, aí ele está entrando num vocabulário que ele pode evoluir ou ele pode ficar naquilo, como o pessoal coloca as pobres crianças para tocar *Asa Branca* na flauta doce e eles ficam tocando *per omnia saeculorum*. Eles não improvisam, nem com a melodia, com o timbre, dinâmica. É uma mera repetição, sem qualquer sentido de expressão, a criança apenas acha que gostamos que ela nos imite e, como a proposta foi apenas e somente aprender a reproduzir o trecho melódico, é dito a elas que é música, este disparate, é a música e ficam sempre tocando aquelas pobres notas. Aquilo já não é mais tocar música, aquilo é um exercício absurdo. Por quê? Porque o pessoal acha que aquilo dali é fazer música, é copiar ao invés de tentar. Isso é uma parte do trabalho musical de gente que quer ou semiprofissionalizante ou profissionalizante, ele não tem nada a ver com formação e educação, ele já é muito especializado, calma aí. A UNIRIO me concedeu, em 2017, um doutorado por tese sobre a minha obra, a maior distinção acadêmica universitária – o *honoris causa* é político – e o doutorado por tese foi o ensino, a minha abordagem composicional, a criação da notação gráfica híbrida e composição, certo? Eu tinha que fazer todo um capítulo referente à minha vida e, quando você falou da criança no colo da mãe, uma das citações que eu faço é que eu ia frequentemente às festas da família com minha mãe. Isso me lembrou e está registrado na tese, o conto de James Joyce, “The Dead”. Eu ficava escutando as vozes nas salas, como se fossem um coral, os silêncios, risadas, inflexões e dinâmicas, os assuntos não me interessavam e minha mãe era uma mulher muito bonita, a voz falada – a dela era muito bonita, muito bem modulada - e as festas que eu me deitava no colo dela, no colo do seio, sentado no colo dela, eu ficava escutando e aquela voz, aquela melodia, aquele timbre delicado e sofisticado, junto com as outras vozes, o contraponto, me embalava e me encantava e o meu fascínio pela voz humana vem daí.

[Pergunta 10]

AC: A Sociologia da Infância pondera que a criança é um sujeito que faz cultura, que tem uma cultura própria e pondera que a criança não é um pré-adulto. Ela não vai se tornar um ser, ela já é um ser, não é a incompletude, não é algo a vir, ela já é o que eles chamam de categoria geracional. Eu gostaria de saber, professor, se, na sua opinião, esse tipo de ideia, de

fundamento da Sociologia da Infância, ajudaria na realização da música para crianças ou na música infantil.

LC: Sim, sim, ajudaria a compreender que a criança é um ser *per si*, ela não é um porvir, a criança já é um ser com potencial. É um mundo do qual não temos qualquer dimensão, os adultos perderam a capacidade de se relacionar com as crianças, infelizmente, então nós não temos ideia da profundidade do universo deles. Abordar as crianças como seres que são, como pessoas que são naquele momento – que, obviamente, virão a ser outros em outros momentos da vida – mas isso vai dar uma complexidade para a Educação Infantil, a educação da infância, e, portanto, a educação musical para a infância vai ser abordada numa outra complexidade, não a de pegar o violãozinho e cantar (*cantando*) *pa ra pa pá / pa pá para papá / vamos agora, galera / para papá*. Isso daí é auditório, programa de auditório. Ótimo o auditório, acho fantástico, eu também participo, canto, batuco. Agora, educar, processo educacional, educação é outra coisa, outra atividade bem diferente desta de entreter, animar um público, plateia, turma em sala de aula também.

[Pergunta 11]

AC: Gostaria de que o senhor deixasse as suas últimas observações ou ponderações sobre música infantil ou música e infância.

LC: Música e infância, porque música infantil, conforme eu lhe disse, não consta no meu repertório pessoal. Música e infância é como você propicia às crianças, propicia à infância a possibilidade de eles elaborarem o seu potencial do processo de criação, de improvisação, elaborarem um contato com uma linguagem musical complexa, que tem uma outra dimensão, por exemplo obras de Villa-Lobos, obras de Ligeti, Almeida Prado, Flô Menezes, Stravinsky, Fernando Cerqueira, obras de Bach, entendeu? As obras em que eles experimentaram mais e não as obras em que eles trabalham com vocabulário muito limitado. Então, essa possibilidade de propiciar música para as crianças que nós temos é fantástica e a escuta, o debate em sala de aula e apresentar, estimular todo esse potencial delas por meio dos parâmetros, dos tópicos que você propõe para trabalho na sala de aula, isso para mim é o que há de mais importante em educação como um desvelamento de mundos com crianças e, particularmente, educação para crianças.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Michael Sullivan**

Data de realização da transcrição: 12 de setembro de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Qual é o seu nome, qual foi a atividade de música que você exerceu nesses anos de trabalho e quando essa atividade de música, Michael, se encontra com a infância, por qual motivo?

MICHAEL SULIVAN: Olha, meu nome é Ivanilton de Souza Lima, nas artes Michael Sullivan, e eu gosto de música e acompanho música desde que eu sou criança, desde os 5 anos de idade. Minha mãe me falava que eu, lá em Pernambuco, em Recife, na ponta da calçada, cantava e enchia de gente para me ouvir, que passava na rua, no final da tarde, e as pessoas paravam para me ouvir cantar. Eu começo a entender realmente de música a partir dos 8 anos, quando eu comecei a ouvir e distinguir todas as coisas que aconteciam na música brasileira, que eu já ouvia desde os 5 anos, mas eu comecei a entender a partir dos 8 anos, quando eu comecei a escutar todos os segmentos da música brasileira e do exterior, desde Luiz Gonzaga (que é o meu primeiro contato com a música, é com Luiz Gonzaga, que eu fui criado no interior de Pernambuco), o Luiz Gonzaga e depois vieram vários, como veio o rock americano (veio Elvis Presley, veio o Little Richard e tantos outros. Assim foi andando, então vieram Lupicínio Rodrigues, Gouveia, e isso de compositores veio Tom Jobim com o João Gilberto na Bossa Nova, até Beatles e chegou na MPB, no samba, no Martinho da Vila e veio tudo isso, desde Dorival Caymmi, lá atrás no Luiz Gonzaga, e foi andando até chegar hoje onde eu cheguei.

AC: Maravilha. Quando esse encontro com a música se dá com a infância, Michael? Quando é que você começa a compor para crianças e por quê? Você tem ou teve algum contato com as crianças também?

MS: Olha, todos nós temos um contato com a música quando a gente é criança. Tem vários tipos de música, a criança. Há uma pesquisa que fala que, na gestação, o bebê entra em contato com a música e tem a primeira referência de ritmo musical com o batimento cardíaco da mãe, o batimento cardíaco materno. Depois vem o repertório musical e os sons que a mãe tem contato, entendeu? Sabendo que a criança, para aprender a falar, precisa conversar com ela e a mãe tem que estar conversando, e ela vai aprendendo a falar. Então vem o gosto musical da mãe, vem o que a mãe canta, vem o timbre, vem tudo. Eu cheguei nessa linha porque minha mãe cantava, era cantora, ela gostava de cantar. Não era profissional, mas cantava muito bem e

cantava tudo que era segmento da música. Foi importante, foi um grande primeiro contato meu: com a música e a criança.

AC: Então a sua família tinha muitos músicos?

MS: É, muito, muito. Minha mãe cantava muito bem, era muito musical (não era profissional). Quase que ela foi embora numa trupe quando tinha 15 anos, mas minha vó não deixou ela ir embora. Ela ficou apaixonada por isso, mas não seguiu carreira. Eu tenho uma família muito grande, porque a minha mãe teve 10 filhos e, desses 10 filhos, nasceram uns 40 filhos, mais os netos, 40, 50 netos. Você imagina o que deve ter, quantos netos hoje, uns 400, 500 netos, bisnetos dela e trinnetos já, entendeu? Pelo menos 30% são músicos: são guitarristas, compositores, produtores, bateristas, baixistas, cantores. Meu irmão é um grande compositor, meu sobrinho, meu irmão Leonardo, que usa o meu sobrenome Sullivan (virou nome de família), Leonardo Sullivan, meus sobrinhos Cristian e Júnior também são produtores e são compositores. Músicos, então, devem ter uns 40 na família.

AC: Você lembra Michael, quando, no seu trabalho musical, você começa a trabalhar *para* as crianças ou compor para crianças?

MS: Olha, meu foco sempre foi fazer música em que se inclui a mãe, a infância é mãe e filho, pai e filhos juntos. Se tem uma infância de qualidade através da música, eu acho que a arte te traz uma qualidade, a arte é tudo, entendeu? A cultura musical, a cultura da arte, da família, independente se é só música, mas qualquer arte é importantíssima.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa o mercado da música infantil e como você se insere nele?

MS: Olha, eu acho que mudou muito, mas... Na década de 1980 e 90 era bem definido porque nós definimos isso, porque antes era uma música mais para criança. A música infantil era para criança de 1 a 3 anos, normalmente era aquela música bem simplesinha, de brincadeira, mais onomatopeia só, e aquelas letrinhas curtinhas, era quase uma marchinha de carnaval, era uma poesia, assim, bem simples e bem mais para criança que quase aprender a falar. A minha criança já pulou para uma faixa etária maior, de quatro, cinco anos para cima. Nós pegamos, fizemos um retrocesso na cabeça das pessoas mais adultas, os trouxemos para trás e eles viraram criança através de brincadeiras e da música mais tratada de uma maneira muito séria, com os arranjos, a melodia era adulta, o arranjo era adulto, a criança, eram fenômenos que cantavam cantando como adulto. A própria Xuxa, que eu trabalhei durante 20 anos (toda a história dela, que eu produzi e compus para ela), e o Trem da Alegria cantavam como adulto, mas com a voz infantil, porque as crianças do Trem tinham 10 anos (Patrícia, Luciano e Juninho Bill). Nós

mudamos os arranjos como se fossem arranjos adultos, então os adultos gostavam. Nós trouxemos aquela música que o adulto tinha dentro dele, desde um ano, de um a três anos de idade, passou a ser dele e da infância a partir de 5 anos, de 5 até o adolescente e pegando pai, filho e avó. Então, por isso que ficou até hoje as músicas do Trem, as músicas da Xuxa, entendeu, que são coisas que viraram clássicos, mesmo no meu show (pode ser no maior show que eu tenho, em qualquer lugar do mundo) eu tenho que cantar, fazer no final um *medley* de pelo menos 6 ou 8 canções clássicas. Porque de quase duas mil canções que eu tenho gravadas no mundo inteiro (inclusive até entramos no *Guinness Book* sobre isso), pelo menos 20% são de músicas infantis, de 20 a 30%, são umas 300 músicas infantis.

AC: Que interessante, muito interessante, Michael. Então você se insere nesse mercado de forma abrangente? É um mercado que você fez parte de forma muito forte.

MS: É, o enfoque no meu trabalho foi em crianças a partir de 5 anos, incluindo a família e começando focadas na memória afetiva das pessoas, entendeu? Isso é muito importante.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância? Essas músicas que você compõe, que você cantou interagem com a ideia de infância de que forma?

MS: Interage da seguinte maneira: primeiro, que vem a partir de você. De tudo que você passou na infância, você, as tuas necessidades que tinha e todo o enfoque da vida naquele momento, você se transporta e traz os adultos junto, como eu falei. A infância traz coisas boas, más e boas, porque tem as lembranças que não são boas e tem as lembranças que são melhores, maravilhosas, e você procura focar nessas... Foca mais nesses melhores acontecimentos da infância, que são, por exemplo, momentos que você lembra em você, dentro de você. Momentos que você lembra quando chega o circo na cidade, chega o show, chega trupe na cidade. Do palhaço sozinho para fazer o show, aquele show que você vê na praça pública da cidade, os artistas de nome que chegam (às vezes não são infantis, mas que marcaram, como eu vi o show do Luiz Gonzaga...). Chega na cidade, por exemplo, o show (como eu, em oito anos de idade para 10 anos, eu vi o show do Luiz Gonzaga num cinema em Timbaúba, no Cine Cacareco, na minha cidade no interior de Pernambuco, a 100 Km de Recife), entendeu? É busca. Tudo isso é um acontecimento cultural, é a cultura musical da tua vida, que você junta tudo isso e aí você bota na levada, vem a levada, que é a infância. É uma construção de mensagem de esperança, autoajuda de vencer obstáculos, entendeu? Tudo isso porque você, quando dá oito, nove anos, quando passa dos cinco anos, você já começa a pensar no futuro. O que vai acontecer comigo? Já vem a ansiedade nisso tudo, então você, quando ouve a música, vai impregnando dentro de

você a música, a canção, tanto a música infantil, os acontecimentos infantis, mas a cultura da música adulta para mim foi muito importante, entendeu? Eu ouvi uma canção do Anísio Silva cantando, o Elvis Presley cantando, o Tom Jobim cantando, o João Gilberto cantando e isso tudo foi infância. Quando deu 12 anos, que eu vi os Beatles cantando, entendeu, foi lindo para mim. Então eu já estava me preparando, dentro de mim, e já tinha a arte, que eu comecei a viver dela a partir dos 15 anos (eu me tornei profissional com 15 anos) e aí eu comecei a cantar profissionalmente em concursos de calouros. Particpei de dois, um na TV Jornal do Comércio, um na Rádio Jornal e outro na TV Jornal do Comércio. Eu participei desses concursos, fui em frente e foi maravilhoso. É importante você trabalhar na infância da criança, por isso que eu te digo (eu falo sempre): a infância é uma construção que fortalece o futuro, o adulto. Fortalece muito o adulto.

[Pergunta 4]

AC: A gente vê em muitos lugares, Michael, a expressão *música infantil*. A gente vê no Spotify, vê na internet a expressão “música infantil”, se você digitar “música infantil” no YouTube, ele vai dar opções. O que é para você música infantil?

MS: Música infantil é aquela que faz a história da criança. A criança é pequena, ela nem sabe que está recebendo essa mensagem, porque ela não lembra (ela só vai lembrar das coisas depois dos 7, 8, 9, 10 anos), mas que está na sua alma, no seu espírito, está encravado dentro dela.

AC: Como você falou, pode ser uma música feita para o adulto? Poderia ser um Luiz Gonzaga, poderia ser um Vinícius de Moraes?

MS: Pode. Para mim, quando a criança tem nato, é dela, ela tem dentro dela a arte, a música do Luiz Gonzaga, o rock ou o pop, ou qualquer música, ou funk ou o samba, qualquer música, o forró, a música sertaneja, qualquer música que entra no espírito dela que começa a fazer, a dar sentimento na alma daquela pessoa. Então é muito importante, é como você aprende a escrever, entendeu? Ninguém lembra que estava aprendendo, eu não me lembro quando eu estava fazendo *a-e-i-o-u* e não sei o que, eu não me lembro, mas está ali gravado na memória, você nunca mais esquece.

AC: Então, necessariamente, a criança não deveria ouvir só música infantil?

MS: É, é importante a música infantil... É de zero a quatro, a música é mais onomatopeica, é mais sons com repetições, elementos-surpresa sonoros. Você fala do elefante (*cantando*): *o elefante pum, tum, pum*, o som do elefante. Você fala o grilo: *cri, cri* (eu estou falando porque eu tenho canções assim, que eu coloquei no arranjo isso). Aí, *cri, cri, cri*, você

bota o sonzinho do grilo, entendeu? São elementos-surpresa sonoros que são muito importantes. A música não é infantil, é um crescimento da infância, ela pega a infância. Claro, hoje a criança ouve *É de Chocolate, Uni Duni Tê, Lua de Cristal, He-Man*, tudo isso que eu compus, ouve e gosta. Você bota para uma criança de um ano, dois anos de idade, ela gosta porque tem a voz infantil lá, cantando para ela. É importante que, mesmo ela sendo adulta, a voz tem que ser infantil. Quando não é infantil, a voz tem que ter muita... como se fosse sua mãe cantando, ela tem que sentir a força da voz feminina, é mais importante. Às vezes, o pai cantando é importante, mas a voz feminina... Por isso que nós usamos mais vozes... mesmo quando o menino canta, ele canta no tom da menina, ele tem uma extensão alta. Era o caso do Luciano, que era um berreiro cantando, no Trem da Alegria, e tinha a Patrícia, que equilibrava, mas a criança sente o timbre dele ali, entendeu? Ele não sabe, mas ele está ouvindo uma música que o pai gosta também, porque nós cuidamos. Se você ouvir as canções todas da Xuxa, do Trem da Alegria, que é a base da minha história como música infantil, você vai ver que os arranjos são primorosos, são arranjos bonitos que, até hoje, eles tocam em casa. Eles guardam em casa o Castelo de Grayskull, guardam o boneco tal, você vê que tem uns adultos hoje, com 40, 50 anos, que possuem um bazar com esses elementos dos anos passados. Eu faço música para o crescimento da criança, acompanhando toda a infância, é um acompanhamento da infância, para que crianças sejam felizes.

AC: Eu poderia dizer, Michael, então, que você faz música para infância que existe no humano? É isso?

MS: Isso, exatamente! Você falou uma frase, eu vou usar essa frase, hein? (*risos do entrevistador*) Eu faço música para criança que existe no humano, exatamente. Não tem idade, porque ele vem num retrocesso, assim, quando ele ouve as canções, a maneira que é tratada a canção, a criança cantando muito bem afinada, como adulto (o timbre é infantil, mas ele canta como adulto), o arranjo é perfeito, a canção, a melodia não é uma melodia fácil de cantar, é uma melodia adulta. O recado infantil está na autoajuda da letra. Eu e meu parceiro (que a maioria das minhas canções, quase todas, foi com o Paulo Massadas), eu e meu parceiro, nós cuidamos da letra. Ele cuida assim, a gente se preocupa de passar alegria, de passar autoajuda, a criança sente autoajudada, é por isso que eles gostam até hoje (os adultos gostam), porque tem esperança, tem um futuro na letra (é muito futurista) e autoajuda. Porque o ser humano está sempre em progresso e minha canção está sempre em progresso. A minha arte, a minha maneira de trabalhar, de produzir, tanto de compor, como de cantar, como de fazer arranjos, eu aprendo todos os dias. Faço música para a criança que existe no humano, como você falou. É lindo, eu sempre falo isso. Falarei sempre (*risos do entrevistador*).

AC: Nos seus anos de trabalho com atividades com crianças... Se nesses anos de compositor você trabalhou com a criança ou se você só fez a música para os artistas. Você cantava com as crianças perto, tinha contado com as crianças, elas te ajudavam a fazer a música ou não, ou você fazia a música para os artistas e os artistas tinham contato com as crianças?

MS: Bom, eu com a Xuxa, nós demos ideia para Xuxa para cantar. Eu trabalhei com ela por 20 anos, direto com ela. As ideias dela, a gente pegava e transformava em música, muitas ideias, pelo menos 20% ou 30%, o resto a gente pensava e se espelhava nela, via o que era melhor para ela. Com o Trem da Alegria, nós escolhemos três crianças de oito, nove anos de idade. Patrícia, Luciano e Juninho Bill, eles tinham nove anos de idade, eram crianças que a gente transformava em Trem da Alegria, depois entrou Vanessa, Amanda e outras e o trem foi fazendo história. Nós vendemos mais de 10 milhões de discos com o Trem da Alegria, nós vendemos mais 30, 40 milhões de discos com a Xuxa.

AC: Mas você não chegou, Michael, em algum momento, a trabalhar diretamente com aquelas crianças que escutavam sua música?

MS: Os ouvintes?

AC: Isso, ouvintes da sua música?

MS: Não, eu trabalhei direto com as crianças.

AC: Com crianças do Trem da Alegria, foi isso que você falou?

MS: Foi. Eu trabalhei direto com as crianças do Trem da Alegria e com a Xuxa e as Paquitas, nós produzimos um grande disco das Paquitas também que elas venderam muito. As Paquitas, que eram crianças, meninas adolescentes, indo para adolescência, de 12, 13, 14 anos, que estavam entrando para adolescência. O maior contato que eu tinha com as crianças é porque muitas mães se inscreviam para cantar nos coros, todos os discos infantis tinham coros de outras crianças que cantavam, que gostavam de cantar, que a gente fazia testes para vir cantar com a gente nos discos. As mães traziam e a gente via a reação delas, a partir da reação. A ação da criança é a verdade da reação: se ela começa a cantar, se começa a dançar, é uma maneira de dizer se elas gostam ou não. Então eu componho debaixo do compromisso de agradar as crianças e fazer para me dedicar às crianças. Então a gente via às vezes lá no prédio que eu morava no condomínio. Às vezes é uma música que não era nem sucesso ainda, tocava lá em casa e as crianças ficavam ouvindo e os pais falavam “ela queria ouvir essa música” e faziam fila lá em casa para ouvir as músicas. A Xuxa, quando tinha aquele espírito infantil muito grande dela (há uma criança muito grande dentro dela) e quando mostrava... Tanto que ela foi a rainha dos baixinhos e é a rainha dos baixinhos até hoje, porque as crianças a adoram. Então foi para mundo inteiro, a Xuxa faz sucesso aqui nos Estados Unidos, na Europa, em todos os

continentes. Sou pai de seis crianças, e a gente foi ouvindo também o que eles gostavam. Hoje tem um lá em casa, que tem o Levi, tem o Michael, tem o Rodrigo, tem o Júlio César, a Mariana, a Juliana e hoje tem o Michael e o Levi, é. O meu filho mais velho tem 43 anos, vai fazer, e o Michael tem oito e o Levi tem oito anos.

AC: Nesse tempo que você trabalhou com crianças, Michael, nessas diversas formas, o que você mais aprendeu, ou que foi mais importante para você, sobre a música infantil? Qual elemento te deixou claro, assim: “isso faz ser música infantil e esse aspecto faz as crianças gostarem, esse aspecto é da criança na música”? Você tem algum ponto que te chama atenção, que foi principal?

MS: É bom, é muito bom. Você trabalhar para criança, você não sabe o bem que faz para tua alma, teu espírito e tua história e te engrandece como profissional. Uma coisa absurda, porque você trabalha com prazer, com emoção e como se você fosse um professor, você cuida da criança, porque um professor deve ser isso. Eu não sou professor, mas eu me senti professor ali o tempo todo, durante vinte e tantos anos que eu trabalhei com as crianças direto, com a Xuxa, com as Paquitas, Trem da Alegria, porque elas escutam você. Você passa: “olha, você não está cantando bem por isso, é melhor cantar assim”. Você pega o violão, senta com elas, explica: “olha, essa música que você está cantando, essa melodia está dizendo aqui, essa letra está dizendo esse discurso, porque a melodia tem que parecer com a letra...” A letra do He-Man, a música do He-Man é uma música guerreira (*ritmado*): *ton, ton, ton, ton*, era um rock (*cantarolando*), entendeu? Era um negócio, assim, tipo (*cantando e tocando violão*): *No mundo de Eternia, bem distante daqui / Na luta pela paz um guardião vai surgir / A força e a coragem, ele nasceu para o bem / Os músculos de aço...* entendeu? É guerreiro, entendeu, é uma música, (*Nota-se que o entrevistado está cantando É de Chocolate e tocando violão*), entendeu? Por exemplo, essa música, quando a gente foi ver... Eu a tocava muito, inclusive o maestro Lincoln Olivetti, ele tocava muito em Bossa Nova, às vezes (*cantando e tocando violão*): *Por detrás do arco-íris além do horizonte / há um mundo encantado feito para você*, ela é doce. Já tem *Uni Duni Tê*, que é mais uma brincadeira (*cantando*): *uni duni tê*, que era uma brincadeira de vozes. A melodia tem que dizer... Você faz a melodia e pensa naquilo que é importante para a criança, porque há uma transparência muito grande na criança. A criança é transparente, é humilde, tem todas as qualidades que um adulto perde com facilidade, mas sinto que ela é muito feliz, a criança é muito feliz, entendeu? Eu me sinto agraciado com isso. Eu me sinto muito feliz, muito agraciado. Como compositor, como produtor, como profissional de música, amei a grande época, a maior época da minha vida foi poder trabalhar com as crianças, isso para mim não tem

preço, é eternamente o maior momento. E você tem feito perguntas que as pessoas, quando me entrevistam, nunca fizeram. Muito maravilhosas, obrigado.

[Pergunta 5] NÃO FOI REALIZADA

[Pergunta 6]

AC: Existe alguma diferença entre música para criança (que o adulto faz para criança), música da criança (que a criança produz) ou música com a criança (que você faz com ela)? Essas distinções fazem algum sentido para você?

MS: A música da criança, que nasce com ela, às vezes ela começa até a cantar sozinha, porque tem muita musicalidade, muita arte. O meu filho é assim, se eu ficar olhando-o aqui, eu faço uma música, duas músicas por dia ou três, com certeza, porque ele sempre inventa uma dança, ele inventa um *riff*. Então ele canta. Até a criança: *bli, blu, blu, blu, blu*, quando tem um ano de idade, não aprendeu a falar ainda, que tem oito meses, *blu, blu, blu, blu, bla*, se eu pensar nisso agora, eu, como tenho a criatividade, que é uma fonte de Deus, que Deus me dá, eu posso fazer uma canção aqui agora, se eu pensar numa criança novinha (*cantando e tocando violão*): *blu, blu, blu, blu, blu, blu, blá, blá, blá, blá*. Você faz isso e coloca numa imagem de uma Galinha Pintadinha (*cantarolando*), já vira um tema. Você acrescenta um pouquinho de letra, mais quatro frases de letras e uma outra melodia (*cantarolando*): é uma música. Isso já vira uma música, está entendendo? Fiz uma canção aqui e agora.

AC: Me perdoe, esse exemplo que você deu da música com onomatopeias, é uma música para a criança ou da criança?

MS: É da criança para a criança. Você extrai dela e devolve para ela. O compositor comprometido com a infância traduz, como uma boa mãe traduz todos os sentidos para o filho. Tudo que o filho passa para mãe, ela traduz e joga, volta para ele, aproveita os melhores momentos dele para ir jogando de volta no crescimento dele, em tudo, naturalmente. Para criança, o compositor tem que se entregar como uma mãe se entrega, você é uma mãe, entendeu? A tua arte vem do teu útero, entendeu? A tua arte não vem da tua alma, vem do teu útero. Você se torna uma mãe para compor para criança, então é muito importante isso. Tem aquela música que você faz que vem da tua ideia, tudo que você aprendeu com eles e você já amadurece mais e traduz para eles. Você amadurece mais um pouco e faz com a criança, adolescente, que vira para um adulto. Então a tua música começa lá embaixo com um ano, imaginando uma criança de um ano, depois ela vai até 18, 20, 30, 40, 50 e as pessoas... Tanto que eu vejo no show. Se você for num show meu, você vai ver a gente numa praça pública, tem

30 mil pessoas e você: “agora vou fazer uma parte de Xuxa e Trem da Alegria, Angélica...” Eu compus para Angélica, Mara Maravilha, Eliana, todas essas crianças que tem por aí, são todas crianças até hoje e eu compus para elas todas. Quando eu canto ali 20 minutos, fica difícil de sair do palco.

AC: Michael, que lindo ouvir isso.

MS: Eu tenho que voltar no passado e fazer mais 10 minutos, porque você vê pessoas de 60 anos, 70 anos, pulando igual criança.

AC: Entendi. É possível, Michael, fazer música com criança? Com a criança?

MS: Compor junto com ela?

AC: É, fazer música. Eu não vou chamar de compor, porque nessa pesquisa, eu estou definindo canção como a letra e música como a música. Você já compôs com alguma criança, você já fez música com uma criança?

MS: A composição, que se é chamada composição, que era como os grandes, Beethoven, Bach, os grandes maestros, a composição é a melodia. A melodia, nós trabalhamos primeiro na melodia. Eu tenho uma ideia de letra, uma ideia de um tema, mas você pensa numa melodia para aquele tema, porque tema nasceu primeiro. Mas, normalmente, a melodia nasce primeiro, depois você vê que cara tem aquela melodia. Então a composição, quando eu falar “compositor”, é o melodista; o letrista é o autor.

AC: É possível fazer música com criança, então?

MS: É difícil, uma arte muito grande você escrever em cima da melodia. Aí é que está o clássico, vira o clássico: você tem uma grande melodia e uma grande letra encaixada. A melodia, o que que é a melodia? A melodia é o cara que faz o discurso, é como dá o nome?

AC: Narrador?

MS: O narrador, o cara que discursa, pode ter um grande discurso na mão, mas se ele não souber ser um grande narrador, um grande cara que sabe se expressar, ele não consegue...

AC: Um orador no sentido de...

MS: A melodia é isso, ele pega e carrega letra com ele e grita. Quando você grita, você vai levando (*cantando*): *por detrás do arco-íris além do horizonte*. Essa melodia que carrega a poesia, entendeu? A poesia não carrega a melodia, a melodia carrega a poesia, entendeu, porque se você tiver uma melodia ruim numa letra maravilhosa, você não consegue passar.

AC: Entendo sim, Michael.

MS: O meu compromisso como compositor é com o crescimento da criança, o de traduzir os sentimentos da criança, entendeu? Então, para ele, precisa ouvir uma grande melodia

e uma grande letra. Muito sucesso, eu e meu parceiro Paulo Massadas, porque foram letras, foram melodias e letras perfeitas, uma encaixada na outra.

AC: Deixa eu só refazer a pergunta: é possível fazer música então com a criança?

MS: É possível. Você vê uma criança assim, junto, e você, se tiver um grande nível de composição dentro de você, como melodista, você faz uma melodia na hora com a criança e você junto com ela. Se ela for criança esperta, uma criança que gosta, que tem a musicalidade... Não são todas, mas se ela tiver... Eu, se eu sentar com meu filho, “pai, vamos cantar”, ele vai ter umas ideias, fazer uma melodia, ele vai falar um monte de coisa, porque vai sentir naquela melodia uma letra para ela, vai sentir o que parece com aquela melodia. Toda criança tem uma força grande dentro dela de composição, porque a criança tem uma musicalidade muito grande. Tem crianças que nunca vão em frente no caminho da música, mas têm uma musicalidade. Há pessoas que tocam violão como ninguém e nunca foram profissionais. Mas o meu compromisso é fazer como o professor faz, com o caminho musical da criança, entendeu? Tem o caminho musical da criança, você ensinar como professor.

AC: Você, Michael, você já fez alguma música com criança?

MS: Não, não. É a criança que tem dentro de mim mesmo.

[Pergunta 7]

AC: O que esses anos todos comendo com a Xuxa, com o Trem, te ensinou sobre a infância? O que faz toda a criança ser considerada criança, o que você viu de igual em todas as crianças que te fez pensar assim: “esses anos de trabalho com música me ensinou isso sobre o que é ser criança... Sobre a infância”?

MS: Primeiro, o mais importante, as crianças me trouxeram de volta à minha infância. Eu, quando estava junto com elas, trabalhando, eu virava uma criança e foi então que eu consegui colocar tudo que eu aprendi e que não me lembrava, que voltou para minha alma, para minha cabeça, e eu botei tudo em prática como se eu tivesse cinco anos de idade. Isso foi o mais importante, o contato e a dedicação a eles foi o mais importante.

AC: Tem alguma outra coisa que todas as crianças te mostraram em igual, que você percebeu no ser infância?

MS: É, elas têm uma igualdade muito grande e é totalmente diferente ao mesmo tempo, porque cada uma tem uma maneira de ser, tem verdade, humildade, entrega, cuidado, amor ao próximo, que é uma coisa que você tem que ter com ela para que ela te devolva isso. Tudo isso é importante você ter para ela te devolver. É aquela coisa que você faz uma criança maravilhosa,

feliz, faz uma criança boa, grande criança, ela vai ser um grande adulto. Então a música infantil é a mesma coisa.

AC: Se eu dissesse, Michael, em cima do que você respondeu lá atrás, que uma das características que você observa na infância é a alegria, isso seria uma verdade?

MS: Com certeza. A alegria da criança é muito importante. Quando você vê uma criança sofrendo, trabalhando antes do tempo, que não está no colégio, a criança tem que estar no colégio para ela aprender e brincar e não ter compromisso. O compromisso da vida dela é com o ABC e o alfabeto e brincar e a qualidade, a igualdade, a igualdade entre as pessoas, ela aprender tudo isso. Mas eu vejo uma criança que vence os obstáculos da vida, eu vejo sempre uma criança que vence os obstáculos da vida com tudo, com isso que é, entendeu? Com isso que eu estou te falando. Ela enxerga isso. O mais importante foi isso, é que elas me trouxeram de volta e a partir, quando elas me trouxeram de volta, eu enxerguei todo o passado, voltei a ser criança e, com o meu futuro junto, eu coloquei tudo isso em prática e foi uma coisa maravilhosa.

[Pergunta 8]

AC: No seu ponto de vista, querido Michael, criança faz música ou ela só experimenta esse conhecimento de forma primária? Criança faz música, Michael? Quando eu digo criança, é de 0 a 12 anos, que é o número que a Unesco e a Unicef entendem como criança. Desculpa, eu repito a pergunta: criança faz música ou só experimenta isso?

MS: Não, ela é um experimento sempre, porque a criança é um experimento. Ela experimenta subir pelas paredes, ser lagartixa, ser trapezista, ela experimenta ser tudo, na música, na arte. Meu filho, se eu deixar ele e levá-lo num estúdio e falar: “vamos fazer um disco, bola umas coisas aí” (ele tem 8 anos, o Levi, você vai ouvir falar dele, Levi Sullivan, ele, se deixá-lo, eu levo agora, eu boto (*ritmado*) *pum, pu, tu, tu, tá* e eu faço uma melodia, assim, de coisa, e ele já faz umas melodias e umas ideias de letra, de coisas, já faz um... entendeu?

AC:. Eu não entendi. Criança faz ou não faz música?

MS: Faz, criança faz música, com certeza. Quando ela está recebendo, ela nem sabe o que está fazendo, pelo menos 10% das crianças ouvintes, ouve uma canção que gosta, dentro dela está compondo também, ela começa a compor. Compõe coisas que só ela sabe, alguns expressam logo depois, com 10, 11 anos e outros não, ficam para sempre sem acessar isso. Mas a maioria já expressa... Ele se expressou e ele compôs, começou a compor, a fazer música dentro de tudo que ele ouviu. Criança faz música, sim.

[Pergunta 8.1]

AC: Qual sua memória musical mais importante?

MS: O Carequinha é a memória mais importante que eu tenho. O Carequinha, no colégio, é a memória mais forte que eu tenho da música infantil, começou com o Carequinha também, que tinha, inclusive, uma música (*cantando*): *toda criança [pausa] não faz xixi na cama...* Ela tinha uma coisa assim, da criança não fazer xixi na cama. Então eu lembro, era importante o Carequinha porque você via isso nos colégios, onde você ia. Então a Xuxa começou num projeto que era da Rede Manchete, o programa dela, *Clube da Criança*, que ela não queria cantar e cantou. Ela cantou duas músicas, mas ela não queria cantar. O Pelé fazia música infantil, nós chamamos o Pelé e o Carequinha. *Um bom menino não faz xixi na cama (cantando)*.

AC: Você lembra de alguma coisa anterior ao Palhaço Carequinha, Michael? Anterior a ele, você lembra?

MS: Não, anterior ao Carequinha não, mas minha mãe falava que tinha muitos palhaços na época, quando eu era pequeno, que ela curtia já os palhaços, já tinha o circo, tinha tudo. Eu me lembro do Carequinha numa música que fala (*cantando*): *um bom menino não faz xixi na cama / um bom menino ã ã ã se dá bem*. Isso eu me lembro, era pequenininho, me lembro da minha mãe cantando isso aí e era no colégio, as professoras cantavam. Tinha festa, as pessoas se vestiam de Carequinha. Quando eu tinha seis, sete anos, eu já me lembro. Isso que as crianças eram pequeninhas, nas creches já se cantava isso, o Palhaço Carequinha.

[Pergunta 9]

AC: Lembro que você falou que criança é uma melodia e que ela faz com que você crie uma melodia, porque ela representa melodias. O fundamento teórico do meu trabalho, Michael (essa pergunta é um pouquinho mais puxada) é a Sociologia da Infância. A Sociologia da Infância diz que a criança não é um pré-adulto, ela não vai ser alguém, ela já é alguém. Ela não é um ser que falta, ela é o melhor do que ela pode ser. Então aquela ideia de que criança vai ser alguém, na Sociologia da Infância não cabe. Essa ideia de colocar a criança como protagonista, como um ser importante, como um indivíduo a ser ouvido, pode ajudar a fazer músicas infantis melhores ou melhorar a música infantil?

MS: É, você descreveu o adulto para mim, entendeu? Você descreveu o adulto. A criança existe e ela já (como você falou), em todos os traços do adulto, ela já sabe onde vai. É como a composição, as pessoas perguntam: “você fez duas mil composições gravadas no mundo inteiro, você está no *Guinness Book*?” Porque eu tenho uma arte. A criança, você tem que

exercitar ela para um futuro todos os dias e, através da arte, da música, da cultura, você exercita a criança todos os dias, por isso é importante investimento na cultura, na arte e tudo, porque a arte e a cultura é tudo, é que faz o ser humano ser grande.

AC: Então é importante que eu não veja a criança, eu pergunto, como algo que vai ser, mas que já é?

MS: Já é, a criança já é. Ela tem que exercitar, tudo na vida é exercitar. Você, ao mesmo tempo, vai estar se formando, vai ter que exercitar muito para, quando chegar a 60 anos, você vai ser o maior de todos, entendeu, porque você tem que exercitar. Eu trabalho, todos os dias eu componho, todos os dias estou aprendendo comigo mesmo, com tudo que eu escuto. Eu pesquiso, escuto tudo os sons para produzir, entende? Você não vai parar no tempo, o tempo é o futuro, agora (*estalar de dedos*) passou, entendeu? (*estalar de dedos*). Passou outra vez. Então você tem que estar no futuro, tem que estar pensando o tempo todo. Por isso a música precisa estar em progresso. Eu sou um compositor, um cara que lida com a arte em progresso, a minha arte está sempre em progresso e o meu foco sempre foi cantar com seriedade, trabalhar com a música com seriedade, foi isso que eu fiz desde quando eu era criança e desde que eu me tornei profissional, com 15 anos de idade (são 55 anos de música, vivendo de música, eu não fiz outra coisa na vida).

AC: Então você tem muito respeito pela criança, né, Michael?

MS: Muito. Cuidado, respeito, cuidado e carinho e tudo. Uma palavra que você fala, um grito que você dá, você tem que ter cuidado, porque afeta a criança, entendeu? Você tem que ser enérgico, tem que mostrar para ele, porque ele não sabe ainda aquela coisa da responsabilidade, mas é esse exercício diário que você faz com que ele se torne grande, mas ele já é um adulto, já está pronto. Ele nasce e recebe do útero da mãe, já tem todos os extintos, só vão aflorando em melodias, os arranjos, com os maestros, tudo de boa, tudo do melhor, o cantar deles, o coro, tudo. Quando eu vejo tudo pronto, melodias, letras...

AC: Então você transforma a criança que você está observando em música?

MS: Em música.

[Pergunta 10]

AC: Quais são as últimas considerações que você tem para falar sobre música infantil, sobre o termo ou sobre música e criança, o que você quiser.

MS: Música infantil, para mim, é a fonte da vida da arte. Para mim sempre foi essa fonte, porque quando eu via Luiz Gonzaga... Hoje eu me lembro, hoje eu canto Luiz Gonzaga como se eu fosse uma criança, quando eu canto Luiz Gonzaga no show, eu me transformo

(tocando violão e cantando): A todo mundo eu dou psiu / Perguntando por meu bem / Sinto o coração vazio / Mesmo assim eu do psiu / Sabiá, vem cá também / Tu que anda pelo mundo / Tu que tanto já voou... Quando eu canto isso, eu me transformo numa criança, uma criança cantando, eu me sinto igual a uma criança, me sinto com 5 anos de idade, 6, 7, 8 anos, porque tudo que eu aprendi... Por isso que eu digo que a criança já existe, dentro dela, aquele adulto. Tudo que eu aprendi com os adultos quando era criança transformei em infantil e depois a minha alma, meu sentimento, transformou tudo isso em adulto, mas eu tinha já essa alma adulta lá atrás. Música infantil é, dois pontos: é ser humilde o suficiente, ser plural o suficiente e fazer com a maior excelência. Você chega e atinge as crianças, isso é música infantil.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Sandra Peres**

Data de realização da transcrição: 28 de junho de 2020

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Sandra, qual é o seu nome e qual é a atividade de música que você exerceu durante os anos? Onde essa atividade de música te leva até a música infantil?

SANDRA PEREZ: Meu nome é Sandra Peres Martins (eu tenho Martins no nome) e comecei a estudar música com 7 anos de idade. Eu estudei música erudita dos 7 até os 22 anos (e toda a minha formação é erudita). Estudei piano, que é o meu instrumento, depois estudei canto, canto lírico e basicamente foi o que eu fiz na minha vida de aprendizado estruturado, acadêmico. Na verdade, dei por encerrado aos 22 anos e depois, aos 25, já comecei a trabalhar profissionalmente, tocando, e já comecei, com 25 anos, a trabalhar com o Paulo. A gente tinha uma empresa, tinha um espaço, um estúdio que a gente fazia composição de trilha sonora original para empresas, vídeos institucionais, vídeos de arte, entre outros. Isso dos 25 aos 32 anos. Aos 32 anos começamos a *Palavra Cantada* (o primeiro CD, canções de ninar). Desde então, desde os 32, eu me dedico a esse universo infantil. Por que nós resolvemos fazer música para criança? Porque lá, quando eu tinha 32, eu tinha ido e vindo muitas vezes de Nova York, porque eu tenho um ex-marido lá, que é brasileiro (hoje nós não somos mais casados). Eu via uma existência ali da cena e acabei topando com um CD de canções de ninar que as divas tinham gravado, canções tradicionais de ninar, mas todas as divas, Diane Ross, todas essas grandes cantoras. Quando eu voltei de umas férias de Nova York, que eu tinha ido ficar lá com o meu marido e a família dele, que vivia lá, o Paulo reclamou para mim: “eu passei umas férias muito chatas, fiquei ouvindo o meu amigo que tem um filho, tinha uma música muito chata... A gente podia fazer alguma coisa para criança”. Eu estava com o CD na bolsa, me lembro. Eu tirei o CD da bolsa e mostrei para ele e falei: “ó, está aqui o que a gente pode fazer. Vamos fazer canções de ninar inéditas?” É, a gente decidiu fazer o CD junto, porque o Paulo também tinha feito umas férias com a filha, ouvindo umas músicas que ele não tinha gostado e eu estava voltando de Nova York e estava com esse CD das divas cantando canções de ninar, então eu falei: “ah, vamos fazer então produto especial para criança só de composições inéditas”, porque o nosso cancionário de música para dormir, de música de ninar, é muito rural, muito antigo e a gente queria fazer uma coisa que falasse um pouco do cotidiano das vidas atuais das pessoas. Portanto, a gente seguiu por esse caminho das canções de ninar, fizemos o *Canção de Ninar* e

a gente teve uma super aceitação. Não foi uma ideia pensada comercialmente, foi uma ideia intuitiva e uma ideia de desejo da gente fazer uma música mais experimental, porque a música para criança oferece essa possibilidade de ser mais experimental, sem ter uma moda nem nada. A gente fez o *Canções de Ninar* e então nunca mais paramos.

[Pergunta 2]

AC: Como você observa o mercado de música infantil e como você se insere nele?

SP: Olha, desde que a gente começou o *Palavra Cantada*, eu e o Paulo, lá em 1994, notamos que muitas pessoas, compositores, até compositores que não são dessa área fizeram algumas incursões nesse universo infantil, até por causa dos seus filhos, porque tinham vontade de fazer um trabalho infantil, mas, desde quando a gente começou, em 1994, a gente começou... Antes da gente, o que tinha de música infantil era o Braguinha, perto da gente tinha a Xuxa e, quando a gente começou, tinha praticamente a gente, que eu me lembre, eu posso estar enganada, mas não tinha outras oportunidades das crianças ouvirem música. A gente começou a fazer. A mídia, a imprensa deu muito destaque (e até hoje, graças a Deus), dá muito valor e deu muito valor e expandiu muito o nosso trabalho. Portanto, eu acho que isso acabou estimulando outras pessoas a fazerem também música para criança, outros compositores, artistas, porque eles viram ali que tinha uma vitrine de oportunidades e que é gostoso fazer, então eles começaram a desenvolver os seus trabalhos. Desde então, hoje, cada vez mais tem um monte de gente trabalhando nessa área e eu sempre acho que quanto mais gente melhor, porque essa alimentação sendo vasta, sendo grande, nutritiva, de várias ordens, várias maneiras de falar com a criança, desde que seja respeitoso, eu acho muito bem-vindo isso, eu acho muito bom ter muitas possibilidades, até para as crianças escolherem o que elas querem, o que elas não gostam, o que elas querem, o que a família gosta. Então eu acho muito legal nesse ponto da pergunta, antes de eu falar como que a gente está inserido nesse mercado... A quantidade, hoje, de grupos que tem é enorme e isso é muito bem-vindo.

AC: Eu lembrei, eu conversei com a professora Enny Parejo, de São Paulo, que você deve conhecer ou ter ouvido falar no nome da professora Enny Parejo. A gente teve uma conversa muito boa sobre música infantil na década de 1980 e ela falou assim: “Anderson, 1980, 1970 não tinha quase nada, Anderson”. Ela disse que quando voltou da Espanha, não encontrava nada de música infantil aqui no Brasil. Nos meus estudos, Sandra, eu encontrei o Palhaço Carequinha, é o que havia de mais antigo, um pouco antes do Braguinha. Tinha o Villa-Lobos, que não fazia CDs, mas pensou em música para criança. Mas eu quero aprofundar um pouco isso mais, mas você quer tecer mais alguma observação sobre essa pergunta?

SP: Sim, eu acho que, dentro do universo, eu realmente tinha esquecido do Palhaço Carequinha (e é verdade) e tinham muitas canções, porque tem músicas instrumentais. Villa-Lobos tem um pouco e tem temas infantis do Shumann, tem algumas coisas desse universo, mas que é uma coisa, uma obra mais instrumental, não é tanto uma obra com letra, como uma canção propõe. Eu não estou falando e nem falei de música erudita, por causa que a gente está falando do objeto canção aqui, que é música, melodia, com letra. Então é isso.

[Pergunta 3]

AC: De que forma o seu trabalho com música interage com a infância, no sentido *latu* de infância? Penso infância de 0 a 12 anos, Sandra.

SP: Ok. Eu acho que aí tem uma coisa interessante. Infância sempre será infância com qualquer aparato tecnológico que exista ou não. Infância é infância porque é um momento em que a criança está aberta, em que o universo é mais fantasioso, mais bonito. É um mundo amplo de possibilidades sem nenhum cerceamento, no sentido da livre associação, da compreensão do mundo de uma maneira muito ampla. Eu me lembro, quando eu era criança, mas é muito legal ser criança [*risos*], mas voltando aqui então, eu acho que essa questão da infância na nossa música é muito presente porque criança tem sempre isso. “Ah, mas tem hoje a tecnologia, tem isso e aquilo”. Tem, mas a menina vai brincar de boneca, o menino vai brincar com bonecos, vai brincar com carrinho, vai brincar de jogar bola, a menina vai fazer comidinha para as bonecas, vai brincar de mamãe, o menino vai brincar de papai, porque a infância é a infância. O que a *Palavra Cantada* tem, o que a infância está na *Palavra Cantada*. O que o *Palavra Cantada* está na infância? É nesse sentido de trazer esse ambiente fantasioso, esse ambiente das questões cotidianas que acontecem todos os dias na vida de uma criança e que fazem parte da infância. Pode ser a criança ter um monte de tecnologia ali na vida dela, mas a menina vai brincar de boneca, vai brincar de mamãe e filhinho, vai fazer comidinha, o menino vai brincar de carrinho, vai brincar de papai, isso tudo é infância, o menino vai jogar bola, a menina também vai jogar bola. Então isso tudo é um universo amplo do que a infância oferece como janela de primeiro mergulho na vida. Ver tudo sem amarras, ver tudo numa tela grandiosa, onde pode tudo, tudo pode imaginar, tudo cabe. Eu recentemente fiz uma música que se chama *Amigo e Amiga*, em que são duas crianças, uma música que fala sobre duas crianças que uma não deixa a outra brincar. Então tem os personagens cantando, no caso eu e o Paulo: “ah, quero brincar”. “Agora não”. “Ah, vamos brincar assim?” “Não, vamos do meu jeito”. Isso faz parte da infância também, essa questão da individuação, de ficar ali também criando o seu próprio território, ainda de uma maneira que não seja totalmente adequada, porque depois ela vai compreendendo

que o outro precisa existir também e ela vai trocar com outro e tudo. Então a infância na *Palavra Cantada* está nesse universo da brincadeira. Por exemplo, a música de *Ciranda* é uma música que fala muito de infância, que a criança quer tudo para ela, mas quando você faz uma brincadeira, ela já desmonta, já entra numa outra percepção das coisas e sai da birra. Muitas outras canções da *Palavra Cantada* falam sobre a infância, não objetivamente a palavra infância, mas tratam os temas da infância. É isso.

Observação sobre a pergunta 3

SP: Tem alguns temas que eu trago da minha infância. Agora, como eu não lembro de tudo da minha infância, tem a observação da criança. São cenas cotidianas, em que eu posso ver ali inserida uma criança. Porque eu tenho um irmão. O meu irmão é 12 anos mais velho que eu e não lembro de tudo da minha infância e escolhi não ser mãe, então não tive muita proximidade com criança. O meu sobrinho, uma criança que hoje está com 13 anos, que eu convivo e convivi bastante quando era pequenininho, então tem algumas coisas que ele me ofereceu ali, no desenvolvimento dele. Mas são poucos os temas que eu pensei assim: “ah, vou fazer uma música sobre isso, porque na minha infância aconteceu aquilo”. É mais desse ponto de vista do adulto hoje observando a criança e lembrando, evidentemente, algumas coisas de quando eu era pequena.

Observação sobre a pergunta 3

SP: Temas importantes como as minhas bonecas, portanto fiz a música *Antigamente e Tente Entender*, que trata desse tema, entre outros temas que eu poderia lembrar ou, se precisar, eu te mando depois. Eu também não escolhi ser mãe, então eu não tive essa convivência ali desde pequenininho, vendo crescer.

AC: É, deixa eu fazer uma pergunta dentro da sua pergunta. Você concorda que as suas memórias influenciam, então, a música que você faz, as suas memórias de infância, mesmo que sejam poucas?

SP: Me influenciam, mas o que mais me influencia é a observação do cotidiano e da natureza das crianças que estão em volta de mim, próximas a mim. Isso, para mim, hoje é mais contundente do que eu me recordar de coisas, é muito mais observação do dia a dia de hoje.

[Pergunta 4]

AC: O que é, para você, música infantil?

SP: Bom, música infantil. A música infantil, para mim, é uma música que ela tem como característica os elementos sonoros, digo, como instrumentos e como arranjo (ou seja, a escolha dos instrumentos que vão tocar naquela música), eles terem uma sonoridade e um comportamento que não é de uma instrumentação muito moderna, muito *pop*, ela é mais próxima, é mais experimental. Para mim, o que eu acho que é bacana é perceber qual instrumento está sendo tocado, não é uma massa sonora ali, o tempo inteiro, sempre está aparecendo um instrumento em algum momento, de uma forma mais protagonista. Para mim, para *Palavra Cantada*, a música para criança sempre tem que ter (e isso a gente pratica sempre) algum elemento do ritmo, da rítmica brasileira, porque assim a gente estuda, inspiramos as crianças e ensinamos os adultos também: poxa, essa música tem maracatu ou samba de roda e por aí vai (ou gongo) e por aí vai (ou baião). Então eu acho que, para mim, a música infantil tem esses elementos da escolha da instrumentação, o tipo de arranjo, a rítmica brasileira e, principalmente, a interpretação, porque a interpretação, quando a gente vai cantar, ou eu vou cantar a música para criança, ela é mais próxima, é mais olho no olho, não é com aquele vozeirão, de uma coisa espalhafatosa, não. Então eu penso, sempre sinto, que a melhor música para infância, para criança, pode ser uma música que tem esse elemento de mais naturalidade, mais organicidade.

SP: É que eu acho que é legal falar da letra.

AC: Pode falar.

SP: Um outro elemento importante na música da criança é a questão da escolha da letra, como que aquela letra trata aquele tema, qual é a delicadeza, às vezes é um tema um pouco mais difícil. É difícil porque é chato, é difícil porque tem que ser bastante criterioso, às vezes é difícil porque ele é um tema mais complexo. Então a escolha da letra, às vezes a correção de uma letra que chegue. Eu não sou especializada em letras de música, poucas fiz, então sempre as letras são encomendadas para outros artistas, especialmente os irmãos do Paulo, o Luiz Tatit e o Zé Tatit. Então essas letras têm que estar muito munidas desse espírito, desse compromisso, do que a gente está falando para criança, como a gente está falando para criança. O que a gente vai falar vem da letra, como a gente vai dizer está na interpretação, então é muito cuidadoso, muito criterioso esse trabalho de escolha, de entender o que tem ou não, o que pode ser bom, o que está faltando. Isso é um elemento ampliar da música. O que é a música? Música é melodia e letra, a canção é melodia e letra. Então, é esse elemento que existe também de que letra a gente coloca na nossa música para que ela se torne infantil, ele é fundamental.

[Pergunta 5]

AC: Se você definiu para mim o que é música infantil, eu lhe pergunto Sandra: o que não é música infantil?

SP: O que não é música infantil é uma música adulta, portanto trata de temas às vezes até ligados à sexualidade, ou ao erotismo, ou até ao romantismo, ao amor (o amor no sentido da paixão). Também acho que não faz parte do universo da música infantil, para mim e para nós, *Palavra Cantada*, é um tratamento sonoro muito adulto, muito tecnológico, muito *pop*, porque eu digo que, quando o arranjo, a escolha dos instrumentos é muito *pop*, a música fica de fora para dentro, não é uma música de dentro para fora, ela fica mais sonora, mais extrovertida e, na verdade, a gente quer compor um ambiente que a gente acolha a criança e que ela fique pertinho ali daquela sonoridade, daquela mensagem, daqueles instrumentos. Então, para mim, o que não é música, especialmente a interpretação, especialmente a letra e especialmente a escolha do arranjo dos instrumentos, porque, se eles forem muito da moda... *Palavra Cantada* tem música que é rock, mas não é tudo rock, não é tudo samba, não é tudo uma coisa só, um ritmo só, uma escolha só. A gente procura fazer uma alimentação bem variada para ter um valor nutricional musical que seja bem amplo. Agora, quando a música vai fechando muito, o mesmo ritmo, em especial as letras e o conteúdo das letras é adulto, então realmente a gente está fugindo desse universo e isso não é música para criança.

[Pergunta 6]

AC: Bom, acho que a coisa vai melhorar agora, eu que sou um apaixonado pelo tema, acho que você vai gostar. O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pôde te ensinar sobre a música infantil? Ela parece um pouco repetitiva a pergunta, mas vem de um outro ponto. O que os anos trabalhando com a música infantil, com a infância, te ensinou sobre a música infantil?

SP: Bom, o que eu falava que esse universo da música infantil mais me ensinou foi respeito e compromisso e responsabilidade, porque não dá para você fazer música para criança, não dá para eu fazer música para criança se eu não tiver completamente comprometida com o que a criança vai repetir, com o que eu estou dizendo, com o que eu estou fazendo, com o que estou empreendendo ali na minha obra. Como é que estou falando, será que o que eu falo, digo que é bom de dizer, é o que eu digo? Então ela me traz todo dia isso. Todo dia isso, eu pratico o que eu digo, o que eu acho que é importante. Eu pratico todo dia? Não, às vezes eu não consigo, mas eu posso perceber que aquele dia eu não consegui, um outro dia eu posso fazer melhor, não tem nada pecaminoso nisso. Mas a música infantil, ela me traz um exercício de

integridade todos os dias, porque não dá para gente, não dá para eu cantar uma coisa, falar uma coisa e ser metade ou o oposto do que eu estou dizendo. Portanto, é isso que a música infantil me ensina, me traz todos os dias.

[Pergunta 7]

AC: Existe alguma diferença entre música da criança (feita pela criança), música para a criança (feita pelo adulto para a criança) e música com a criança? Essas diferenças fazem sentido, essas distinções fazem sentido no seu exercício de fazer música infantil?

SP: Olha, tem algumas distinções sim. A música da criança é a música que ou ela inventa, pode criar balbuciando palavras, pode criar aquilo que acha interessante para ela, isso é música da criança. A música da criança pode ser o jeito que, por exemplo, uma criança pega uma música da *Palavra Cantada* e canta com a letra que ela quer, do jeito que quer. Essa música é dela, ela pode inventar outra letra, essa música se torna desta criança. Isso é o primeiro tema. Música para criança é essa música que a gente faz. É uma música de um adulto e a gente é super focado no que é o universo dessa criança, o que compõem esse universo, o que é prazeroso, o que pode ser inspirador para gente desenvolver a música. Essa música (é uma canção) e essa criança se apropriar daquela canção e levar para vida dela e se emocionar com ela, se emocionar vivendo a felicidade, se emocionar vivendo, eventualmente, alguma tristeza, porque música produz tristeza também. A música para criança pode expressar também alegria. Alegria, a música para criança pode expressar em colaborar para a energia daquela criança brincar, se movimentar, dançar ou se expressar.

AC: O último item é a música com a criança. É possível?

SP: A música com a criança é a que a gente chama, muitas vezes, algumas crianças para cantar com a gente. A *Palavra Cantada* tem um coral em São Paulo e tem um no Rio de Janeiro, então é muito interessante quando a gente grava o coral, a música fica com uma outra roupagem, fica completamente diferente, porque você vê que esses elementos de vivacidade, de alegria, de expressão são muito genuínos. Tem também a música com criança quando eu posso chamar uma criança para cantar junto ou fazer uma entrevista e estou ali junto com ela, vivendo na expressão, tem toda uma interpretação que realmente ela tem para cantar, que é diferenciada, então é uma música com essa criança sendo quem ela é, com os sentimentos que ela traz, que vai transparecer naquela interpretação a qual ela foi convidada a participar.

AC: Então essas distinções fazem sentido para você?

SP: É, se a gente imaginar um pouco a posição, a música dela e a música para ela e a música com ela. Eu acho que dá para imaginar sim, que tem uma distinção, pode ter uma distinção.

[Pergunta 8]

AC: O que os seus anos de trabalho com a música, lhe ensinaram sobre a infância? Lá atrás eu perguntei o que te ensinaram sobre a música infantil, agora estou lhe perguntando o que te ensinaram sobre a infância?

SP: A música para criança traz, evoca dentro de mim a minha própria infância, porque isso é uma recordação eterna de como era. Evocar a presença da infância no trabalho que eu faço é uma coisa que acontece cotidianamente, porque eu vou lembrar ali uma coisa que eu fiz: “ah, eu vou fazer uma música assim”. Puxa, chegou uma letra: “ah, olha, eu também me lembro que eu vivi, eu fiz nossa... [truncado] nessa letra dessa canção”. Isso acontece naturalmente, porque todos nós tivemos infância e eu também. Então, nesse sentido, é muito interessante poder ser convidado a passear pela infância vez por outra e, principalmente, viver a infância com a vivência da criança interior mesmo, que é essa liberdade, não ter compromisso com uma ideia só, esse compromisso com esse universo lúdico, onde não tem cerceamento. A infância, quando eu penso em alguma coisa que eu faço de música para criança e me volta à infância, alguma cena de infância, ela me ajuda muito nesse sentido. Eu tracei aqueles parâmetros, recordações, lembranças, sentimentos para eu poder fazer uma releitura, usando a nossa música, a minha música, como material e devolver de novo para essa criança com uma outra roupagem.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, criança faz música ou ela somente experimenta uma forma primária desse conhecimento? Lembra que, quando eu falo de criança nessa pesquisa, eu estou falando de crianças de 0 a 12 anos. Então eu pergunto, Sandra: criança faz música?

SP: Eu acho que criança faz música o tempo inteiro. Ela faz música repetindo uma fala quando ela está correndo num passo saltitante para ela chegar do outro lado do jardim, faz música quando está chamando um amigo e faz uma melodia com a voz dela para chamar o amigo, por exemplo (*melodicamente*): “Joããã, você não vai vir aqui hoje? Joããã”. Isso é uma música. Ela pode fazer assim, pode fazer música com o corpo dela, como ela sente a música quando canta. Ela está fazendo música ali, expressando com toda a naturalidade, com toda a presença, com toda a respiração, como que aquela música está atuando no corpo dela. Eu acho que criança faz música o tempo inteiro. O jeito que ela fala com a mãe, com o pai, tem uma

melodia nessa voz. Uma vez eu vi uma pesquisa que um amigo querido, um cara que a gente gosta muito, e ele dizendo que, na pesquisa grande que ele tinha feito, as crianças, para poder chamar atenção dos pais, uma das crianças contou para esse amigo que ela falava tudo mais agudo e no final mais comprido, assim (isso é música [*representação a entonação citada*]): “*mas você me disse que você não ia... que você ia me deixar ir lá*”. Isso é música. Eu acho que a criança faz música o tempo inteiro, é só prestar atenção no ritmo que ela fala. Não é uma música consciente, mas tudo isso tem uma musicalidade incrível. Isso a gente começa a ver nos bebês. O bebê no berço, qual é a primeira coisa que ele faz? Ele ri. Depois que ele deu a risadinha, ele começa (*balbucio*). Isso é música, esse som é música.

AC: Então eu vou fazer uma pergunta dentro dessa, Sandra. Um bebê balbuciando uma música que ele ouviu, cantando com a mãe, ele está fazendo música?

SP: Totalmente, está fazendo a música dele. Está interpretando o que a mãe está dizendo nos códigos e na possibilidade de conexão que ele tem para expressar aquela música, fora quando ele não compõe.

AC: Segunda... Terceira questão dentro dessa. Um menino de 4 anos tem um encontro pela primeira vez com uma bateria e ele pega a baqueta (ele já viu uma bateria tocando), vai lá e toca na bateria com intenção. A pergunta é: ele está fazendo música?

SP: Totalmente, ele está fazendo o máximo, porque aquele som que entra dentro dele, o jeito que ele coloca a mão, que escolhe ouvir ali numa peça ou na outra, ele está tocando, é claro que está fazendo música. É a música dele, é a música desta criança, música da criança.

[Pergunta 10]

AC: Existe na Academia uma ciência dentro de uma grande ciência, que é a Sociologia da Infância. Você já ouviu falar da Sociologia da Infância?

SP: Já, mas nunca me aprofundi.

AC: Vou deixar alguns pontos dela claro para entender a pergunta. A Sociologia da Infância nasce basicamente na década de 1980 e 1990, depois dos estudos do Ariès sobre a história da família e da criança, o estudo que ele preconizou em 1980 e, depois, alguns pesquisadores trouxeram até um contraponto ao estudo dele, por estar fazendo um relato só europeu. Depois, a Sociologia da Infância veio trazer a criança como uma protagonista da sociedade, em que a sua categoria social é denominada como categoria geracional, ou seja, você categoriza a criança pela sua idade, não pela sua cor, ou seu grupo social, ou sua música. A criança é uma categoria geracional que precisa ter voz, precisa ser escutada, precisa ter acesso às decisões que fazem parte da vida dela. A criança passa a ser estudada como um sujeito

importante da sociedade que cria cultura de pares, ou seja, ela cria uma experiência com a própria outra criança e também com adultos e que a criança influencia outra criança e também o adulto. A Sociologia da Infância veio para colocar a criança nesse lugar protagonista da sociedade. Desse ponto de vista, Sandra, você acha que a Sociologia da Infância pode influenciar na música infantil?

SP: Olha, a criança ter um lugar no mundo, um lugar importante, protagonista e diferenciado está intimamente ligado a se criar uma obra para criança, é uma decorrência. Se a criança fosse, continuasse sendo tratada como as pessoas entendiam que era uma criança, né, na Idade Média (ou até mais recentemente, mas mais antigamente), sem voz, sem expressão, sem importância, ela não teria nem música. Por esse motivo, eu acho que a criança ter voz e presença na nossa sociedade (graças a Deus) há muito tempo faz com que ela tenha também a sua música. É uma decorrência da música que vai comentar o universo dela, o que ela faz, o que pode fazer, vai inspirar isso tudo, porque ela é protagonista. Tem que ser protagonista, porque uma criança que não é protagonista, não tem um tratamento adequado, aquilo que a gente já sabe, ela não vai ser um adulto legal. Na verdade, a gente está tratando de um ser que vai formar um adulto, então é desde sempre, é um ser humano.

AC: Por sinal, a Sociologia da Infância defende, por exemplo, que a criança não é um pré-adulto, ela não é um vir a ser, já é um sujeito social. A pergunta vem de encontro a isso que você falou. Eu achei muito interessante o que você respondeu, porque você diz assim: “o fato de você ter uma categorização da infância e ouvir um protagonismo dela faz com que você tenha uma música dela”. Eu pergunto: quando você diz “a música dela” é a música da criança, ou a música para a criança, ou as duas?

SP: Tanto dela quanto para. A música que ela vai fazer, a música que a gente vai fazer, que os nossos colegas vão fazer. É tudo para que o universo dela, o dia a dia dela fique mais especial, mais nutritivo, mais bem atendido, mais bem acolhido.

[Pergunta 11]

AC: Quais são suas considerações finais acerca do tema música e infância?

SP: Eu penso a música, a arte (em especial a música) muito como imagem. Eu acho que a música para infância, na infância, com a infância dá todo esse incentivo. Eu acho que ela é uma excelente tela colorida que a gente pode pintar com muito bom gosto, de boas cores, um bom acolhimento ali, para que essa criança, nessa paisagem colorida, fique no melhor lugar possível, no lugar que mais a represente, um lugar que ela tenha o melhor acolhimento, um lugar que possa se enxergar ali e ver que aquilo é bom para ela que aquilo faz parte dela, que

aquilo é bom para vida dela. Então eu acho que pensar como uma tela assim, que a gente coloca atrás dela, em que ela protagoniza e ali tudo está, nessa tela, harmonizado com as crianças, eu diria que é um bom panorama para inserir essa criança, para que tenha a presença e o lugar que ela merece.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do arquivo: **Tim Rescala**

Data de realização da transcrição: 13 de setembro de 2020.

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Prezado Tim, você poderia se apresentar para essa entrevista de doutorado?

TIM RESCALA: Meu nome mesmo, completo, é Luiz Augusto Rescala, meu nome é artístico é Tim Rescala e surgiu com a minha experiência com o teatro, que começou como pianista e diretor musical no final da década de 1970 (1979, se não me engano, foi a primeira peça, eu estava em vias de fazer 18 anos). Antes disso, eu já havia feito trabalhos como compositor. A minha formação musical é desde os 7 anos de idade, a minha iniciação musical, porque meus pais eram cantores. Meu pai era barítono do Coro do Municipal, minha mãe era soprano e organista de igreja também, eu tenho um irmão que é cantor, também do Coro do Municipal, o Zé Rescala. Nós estudamos música desde cedo e eu fiz aquele percurso natural e tradicional de música (conservatório e tudo mais), mas, ao mesmo tempo, eu pratiquei música popular como pianista, arranjador e também como compositor, então isso sempre foi uma coisa natural para mim. Sempre foi obrigatório você tocar em conjunto de rock, (*risos do entrevistador*) então eu toquei também e gostava muito de rock progressivo. Então esse gosto pelo rock progressivo me ajudou a continuar com esse interesse, ao mesmo tempo, pela música de concerto, como pela música popular. Quando veio o teatro, surgiu na minha vida, foi uma abertura maior de possibilidades, de interesses que eu passei a conhecer um universo que até então me era desconhecido. A infância, na verdade o meu interesse pela criança começou, embora eu já tivesse feito direção musical para teatro infantil, assim como as outras peças antes, começou através de uma peça minha de concerto chamada *Estudo pra Piano*, que eu escrevi para Maria Teresa Madeira, uma peça de 1989 e eu escrevi para integrar um espetáculo que eu chamei de *Psii* na época, que foi apresentado no MAM (Museu de Arte Moderna, havia uma série lá que era organizada pelo Luiz Paulo Horta e pela Krueger). Eu fiz o espetáculo, todo ele com músicas com estreias, e uma das peças era *Estudo pra Piano*, que é uma peça que você pode achar facilmente na internet, tocada pela Maria Teresa, para quem eu dediquei a peça. Essa peça eu queria que o piano reagisse aos estímulos da pianista. O personagem dela é uma menina que estuda piano obrigada pela mãe e fica lá, de saco cheio, até que chuta o piano (*risos*

o entrevistador), e o piano reclama. Ela pede desculpas para o piano. Entretanto, é uma peça de concerto em que ela fala e toca ao mesmo tempo, só que, evidentemente, o piano não reage, mas quando... Desde a estreia, eu pude comprovar isso: à medida que ela, como personagem, considera que ele também é um personagem, ele entra nesse espaço dramático e você começava a olhar para o piano esperando que ele reagisse. Eu fiquei muito satisfeito com o resultado, mas pensei: “poxa, e se esse piano de fato reagisse, o que aconteceria?” Pensei: “como é que eu vou fazer isso, como é que eu vou fazer com que um piano reaja?” Pensei: “será que é um filme, então vai ter que ter uma animação?” Porque eu queria que ele criasse vida, que ele fosse realmente um personagem que eu pudesse chamar de Steiner, que era justamente a relação dessa menina com ele, porque depois ela pede desculpa, ela chuta o piano, bate nele, mas depois ela: “desculpa, piano”, porque é solitário, é só o piano que faz companhia para ela e tal, é nessa circunstância. Eu fui pensando e cheguei à conclusão que o teatro infantil seria a melhor ferramenta, quer dizer, o melhor veículo para eu elaborar mais essa ideia e ir mais além com essa ideia do piano que conversava com o pianista. Foi então que eu escrevi a minha primeira peça infantil, chamada *Pianíssimo* e que estreou em 1993. O personagem principal, que chamava Clara, foi feito pela Drica Moraes. Até a própria Maria Teresa uma vez substituiu a Drica. Esse era o dilema, porque precisei de uma atriz que tocasse, e a Drica tocava, e, na hora de substituir, não tinha outra atriz que fizesse. Lembrei da Maria Teresa, falei: “não, a Maria Teresa [que fez *Estudo pra Piano*, na qual a peça foi baseada, que foi o primeiro estímulo], é ela, porque ela tem talento para atriz” e fez muito bem. Então, a partir daí, eu fui fazendo um trabalho atrás do outro. E depois escrevi outro musical e, em 1996, escrevi minha primeira ópera infantil, que foi a *Orquestra dos Sonhos*, e fui fazendo um trabalho atrás do outro. Antes disso, já havia feito direção musical para teatro, várias peças, também teatro infantil, mas então, *Pianíssimo* foi a primeira obra que eu escrevi. E, de lá para cá, eu dedico muito tempo, muito interesse ao trabalho para criança e sigo fazendo. Acabei de escrever agora, adaptar o *Pinóquio* para Companhia PeQuod, para a qual eu já fiz o *Barão de Münchhausen*. Então foi uma encomenda da PeQuod, o espetáculo eu não sei se vai ainda estrear esse ano, mas ele foi encomendado pelo Banco do Brasil e vai ser apresentado em quatro unidades do Banco, em quatro estados diferentes.

[Pergunta 2]

AC: Eu queria poder te oferecer um pão de queijo e um chá, mas a gente não está podendo (*risos do entrevistado*). Querido Tim, como você observa o mercado da música infantil e como você se insere nele?

TR: Não sei exatamente o que você se refere com nicho de mercado da música infantil, eu imagino que seja no contexto do discográfico, certo? Fonográfico.

AC: É, do fonográfico, discográfico, a internet, a televisão, sabe? Ele é tão amplo hoje, mas eu queria utilizar o termo no senso comum. O que lhe vem à cabeça quando se pensa em mercado de música infantil?

TR: Eu pergunto se é só esse âmbito, porque, por exemplo, dentro do teatro existe bastante espaço, por conta do teatro infantil que, no caso do Brasil, é bastante bem desenvolvido, felizmente tem várias coisas boas.

AC: Posso fazer uma observação, Tim? Desculpa. Quem também fez uma boa fala do teatro foi o professor Eugênio Tadeu, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Eu o entrevistei, ele fez ótimas falas sobre o teatro infantil e a música. Inclusive ele é professor, eu não sei se você o conhece. Me perdoe.

TR: Eu acho que eu sei quem é sim, acho que eu já conheci lá.

AC: Ele fazia a dupla do grupo Roda Pião.

TR: Sim, sim, conheço sim.

AC: Eugênio Tadeu.

TR: Conheço sim, muito legal. Conheço sim.

AC: Muito bem, pode continuar, me perdoe.

TR: Bom, então eu acho assim, que, na verdade, existe muita coisa feita supostamente direcionada para criança. Por que eu digo “supostamente”? Porque eu acho que, infelizmente, até hoje existe um equívoco quando se fala de música para criança ou de arte para criança, considerando que arte para criança, a música para criança é uma coisa elementar, como se aquilo que fosse feito para criança tivesse que ser mais simples, tivesse que ser de absorção mais imediata, e eu não acho que seja assim. Discordo totalmente desse conceito. Porque eu digo isso? Porque eu vejo que ele ainda persiste, que as pessoas consideram que música para criança, ou arte para criança é uma coisa de fácil absorção, mais elementar, mais simples e eu acho que é justamente o contrário. Por que eu acho isso? Porque eu acho que a criança tem uma capacidade e uma disponibilidade de interagir com todos os estímulos que ela recebe muito mais do que o adulto. Então eu vou colocar aqui criança versus adulto para que fique bem claro. Por que isso? Porque a criança, sobretudo aquela mais jovem ou mais nova, um, dois anos, ela é um livro aberto, está à disposição, ela não tem os preconceitos, e a seletividade auditiva (ou de toda sorte) que o adulto tem, então ela recebe de bom grado. Se for um estímulo interessante, ela vai reagir, vai dialogar e tal. Se não for, não vai estimulá-la, tanto é que ela reage imediatamente, isso que eu acho que é uma coisa genial da criança, que é a sinceridade dela.

Não gostou, vaia, sai, (*risos*) sai do ambiente, ou seja, não tem aquela preocupação que o adulto tem. Isso faz com que o público infantil seja um público muito especial e muito difícil também, por conta disso, dessa naturalidade, sinceridade da criança, de reagir imediatamente. Então por que eu digo que ela está mais disponível? Porque ela é esse livro aberto, é esse HD que está limpinho ali, pronto, cheio de espaço vazio para você preencher. Se você preenche esse HD com estímulos interessantes, ela vai responder com estilos interessantes do mesmo nível. Se você preenche esse HD com coisas elementares, superficiais, ela vai considerar que é aquilo que está recebendo e ela responder aquilo. A criança tem muito mais capacidade de gerenciar esses estímulos do que os adultos, ela é muito mais capaz de, inclusive, receber e digerir informações complexas do que o adulto. Então eu acho que é ao contrário, a criança está mais disponível e capaz de apreciar - e não precisa nem dizer “entender”, porque não é o caso de entender, não tem esse entendimento racional, ela pode entender, apreciar e reagir a estímulos musicais complexos (a música eletroacústica, a música atonal) porque ela simplesmente não sabe o que é isso, entende?

AC: Você acha então, Tim (perdão), que o mercado faz as duas coisas ou que o mercado trata a criança de forma infantilizada e simplificada?

TR: Na maior parte das vezes sim, eu acho que, na maioria dos casos que a gente observa, sim, infelizmente. Mercado entende aquela coisa tatibitate, simples. Isso é um equívoco total, na minha opinião. Eu acho que é ao contrário. Por quê? Porque à medida que...

AC: Perdão, Tim. Na sua opinião e na sua experiência também?

TR: Na minha experiência, com toda certeza na minha experiência, porque eu vi isso. Por exemplo, aquilo que eu citei, a minha primeira obra infantil, que é a *Orquestra dos Sonhos*, é uma ópera de uma hora e dez, uma hora e quinze, que conta a história de uma orquestra que vivia mal das pernas, (*risos*) coisa muito comum da gente ver, orquestra brasileira em dificuldade financeira, inclusive faz um motim, anos depois isso veio a acontecer de verdade (*risos*).

AC: É, a gente viu.

TR: No Rio de Janeiro, mas enfim (*risos do entrevistador*), foi um prenúncio de algo que iria acontecer.

AC: Uma coisa meio Nostradamus. Eu lembro, eu lembro. Lembro e participei ativamente daquele momento.

TR: Pois é. Então o que acontece? Quando eu escrevi essa ópera, eu pensei já em fazer a dramaturgia de acordo com que cada personagem (ou cada situação) eu trabalhasse com determinada técnica de composição. Então tem personagem que, por exemplo, que tem uma

série de dodecafônica, outro é atonal livre, outro é minimalista. Quando eu contei para os colegas que iria fazer isso, o pessoal falou: “está maluco, ninguém vai entender essa ópera, a criança não vai entender nada”. O que aconteceu? Não só entenderam, como se divertiram para valer, saíram do espetáculo fazendo brincadeira de canto falado, nunca tiveram a menor dificuldade de compreensão da peça, entenderam imediatamente. O que acontece? Às vezes, alguns adultos têm dificuldade, alguns adultos têm. Por que têm? Porque eles já estão com o ouvido cansado e eles são seletivos. O adulto, eu digo assim, cada vez mais velho, vai dizer: “não, eu só gosto de escutar tal coisa, eu só gosto de bolero, ou eu só ouço Beethoven, eu só ouço isso ou aquilo”. Ele não tem mais disponibilidade auditiva, não tem abertura. A criança não, ela está aberta, está disponível, até o momento em que ela começa a criar essa seletividade por influência social. Então, normalmente as crianças começam a ter problema quando vão para escola (*risos do entrevistador*), porque, quando elas vão para escola, elas começam a conviver com os colegas. Por exemplo, a minha filha mais nova, que hoje está com 12 anos, quando tinha seis, sete, escutava Beethoven e falava: “ah, porque eu gosto muito de Beethoven”. As amigas olharam para ela e: “Beethoven?!”, parecia que ele era um ser de outro planeta. A medida que o tempo vai passando, o que acontece? Por exigência social, ela precisa também ouvir e acaba gostando, (o que é natural) das outras coisas que ela não conhecia. Vai largando um pouco de lado os estímulos que ela teve antes por uma questão social.

AC: Eu vou te ajudando com a pergunta, porque tem perguntas à frente que podem levantar esse assunto. Só para responder a segunda: você disse que se insere nesse mercado através do teatro, de alguma forma?

TR: É, mais através do teatro. Porque muita coisa minha, por exemplo, feita para teatros virou CD. Tudo meu está nas plataformas digitais e tem muita coisa infantil. Então o estímulo inicial ou é teatro ou é ópera ou é musical. Na maioria das vezes, eu escrevo texto e libreto, texto e música ou libreto, dependendo da situação.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música, meu amigo, interage com a infância? No modo de interagir?

TR: Eu acho que é, sobretudo, provocando através de estímulos auditivos (ou cênicos, muitas vezes). Eu acho que, assim, você toca o coração de uma criança (ou mesmo de um adulto, de alguém) se você se comunica. Em muitas obras você pode causar essa interação, essa comunicação, até incomodando. Muitas obras de arte incomodam e isso não quer dizer que seja boa ou ruim, muitas que incomodam eu acho boa por isso, pelo fato de incomodar, que causam

alguma coisa, provocam uma reação. Porque tem muita obra de arte que não provoca nada, ela pode ser muito bonitinha, está preocupada com a realização do belo, mas não acontece nada depois daquilo. É como você assiste um filme e sai comentando, aquele filme te provoca alguma coisa, e tem filme que não te provoca nada, é *divertissement*, simplesmente acaba ali, é uma coisa efêmera. Eu acho que o que eu faço dialoga porque provoca, e foi isso que eu confirmei desde o início. Eu procuro fazer algo que provoque a criança no sentido de fazê-la interagir com essa provocação, de dar um retorno. Então, por exemplo, uma outra ópera, o *Cavalinho Azul*, que eu fiz para crianças pensando já em crianças a partir de 2 anos, é uma ópera em que tudo é absolutamente cantado, não tem fala nenhuma, é uma sequência de 23 canções que, mesmo os recitativos, eu procurei fazer em forma de canção. As crianças também prestavam atenção o tempo inteiro, era uma audiência interessada. Então, na minha experiência, eu só tenho confirmação disso, inclusive que, quanto mais elaborado, mais interessante é para criança. Eu continuo fazendo trabalhos para criança, o mais recente, como eu te falei, acabei de escrever, mas ainda não foi encenado, que é o *Pinóquio*, um espetáculo de uma hora e quarenta, uma obra em que eu vou trabalhar com cantores líricos e atores com falas, com canto falado. Você vê a temática do *Pinóquio* mais do que atual, certo (*risos entrevistador*)?

AC: Adorei a observação.

TR: Eu conversei muito com o Miguel Vellinho, diretor do espetáculo, que a gente não precisa inventar muita coisa, na verdade. O que eu estou inventando é o aspecto musical, o lúdico. Obviamente é uma adaptação. O livro, que é um folhetim, na verdade, foi feito num periódico, num jornal, ele é enorme, então nem numa ópera de uma hora e quarenta caberia. Eu, obviamente, precisei adaptar, precisei cortar muita coisa, mas o essencial está ali. E não precisa criar nada para torná-lo atual, ele é atual do jeito que ele é no original. Isso em si já é um estímulo, porque a criança vai pensar nisso e o adulto também, sobre o que acontece naquela história ali. O que a gente precisa fazer é parar de uma vez por todas de considerar a criança como alguém que precisa ter algo que seja explicado para ele, que seja mastigado para ele. Muito pelo contrário, os adultos é que precisam dessa mastigação, porque muitos adultos é que têm dificuldade, entendeu? A gente, ao longo da vida, vai piorando. Em vez de melhorar, a gente piora, a gente vai se furtando à abertura, a ouvir coisas novas. Então é por isso que a criança nos ensina, é por isso que a gente tem que voltar a ser criança. Quando muita gente fala isso, o que quer dizer “voltar a ser criança”? Voltar a ser criança é ter novamente a capacidade de abertura que a criança tem e que a gente vai perdendo. Então, voltando lá no início da pergunta, eu acho que eu interajo com a criança por conta disso, porque eu me coloco como

criança nesse sentido, eu faço aquilo que me desafia. Me interessa mais aquilo que me desafia como criador, por isso eu acho que eu tenho que desafiar a criança também.

[Pergunta 4]

AC: O que é para você, Tim, música infantil? Entendendo isso no seu sentido comum, do senso comum, está bom? Entendendo que infância, nessa pesquisa, ela é entendida de 0 a 12 anos, como a Unicef a Unesco e o Estatuto da Criança vê, certo? Então eu pergunto: o que é música infantil?

TR: Muita gente acha que é tudo a mesma coisa. Eu não acho não, eu acho que é sobretudo uma música lúdica, é o aspecto lúdico, para mim, que faz a diferença. Por que? Porque ele conquista a criança, ele estimula. Assim, para não fazer aquela comparação, aquela dicotomia da coisa complexa com a coisa simples, que eu não gosto, acho que não é por aí, vamos falar é aquilo que é lúdico e aquilo que não é lúdico. Que seja qualquer outra coisa, mas que não é lúdico. Então eu acho que, pela experiência de vida, é a mesma coisa. Por que criança gosta de coisa colorida e o adulto, às vezes: “não, coisa colorida não, eu gosto de uma coisa mais preto e branca, poucas cores, uma coisa mais *clean*”? É natural disso, pela vivência que a gente vai tendo, mas eu acho que é pelo aspecto lúdico da brincadeira. Por que a gente diz que, quando a gente vai chegando no final da vida, velhinho, vai tendo mais paciência, vai achando o velho rabugento mais engraçado? Porque também já vai brincando de novo, ele volta para aquele aspecto lúdico da criança, apesar da rabugice. Então, eu acho que a diferença de uma arte voltada para criança de uma outra arte voltada ou direcionada para adultos, fora do assunto, é a complexidade do assunto, não é a complexidade da linguagem. Então, quando eu digo que criança é mais capaz de compreender estruturas mais complexas, eu falo da linguagem que é passada para ela, não da temática, que é uma coisa diferente. Por exemplo, uma vez eu participei de um festival de teatro infantil em Lyon, uma espécie de Bienal, uma coisa assim. E eu fazia a parte de um espetáculo que chamava *Doido das folhas*, para o qual eu fiz a música e mais dois ou três espetáculos brasileiros. Os espetáculos brasileiros foram muito bem recebidos lá, porque tinha uma brincadeira que os espetáculos europeus não tinham mais. Tinha uma brincadeira, uma aceitação e um diálogo com a plateia que encantou a plateia europeia (francesa, especificamente, mas tinha gente de vários países da Europa) por causa desse aspecto lúdico da brincadeira. Fui assistir alguns espetáculos lá e veio um espetáculo, que eu não me lembro o nome, que parecia Becket para crianças, pela temática que apresentava. Eu pensei: “caramba, eu não consideraria esse espetáculo um espetáculo para crianças”, pela temática que ele apresentava, extremamente complexa, não era pela linguagem ou pela forma, era pela temática.

Por quê? Porque é como se o sentido europeu (isso entre aspas bem cerradas) considerasse que não está fazendo arte para criança, mas está fazendo arte para um adulto pequeno, sabe? É como se fosse assim: “não, são vários adultos pequeninhos”, porque o comportamento da criança ali era de adulto. Então, quando você vai no teatro infantil no Brasil, você tem lá aquela bagunça, até você tem que pedir “não, calma pessoal” para as crianças se acalmarem. Na Europa não, é um silêncio sepulcral. Eu observei que (tinha, por exemplo, num teatro de uns 500 lugares) as crianças das escolas entravam no maior silêncio. Eu nunca tinha visto isso e fiquei curioso. Uma criança ali resolveu fazer uma malcriação qualquer, levou um tabefe da professora, entendeu? Então eu falei assim: “isso aí já passa do [risos]... Acredito que é um tratamento bem diferente daquele que a gente considera adequado para uma criança”. Daí eu fui vendo qual era a diferença cultural da coisa, que foi me explicando (e eu fui entendendo) porque que o teatro ali, infantil, era daquele jeito e porque o nosso teatro infantil era diferente. Então, há questões culturais, evidentemente, até sociais, mas por isso que, para mim, a diferença está no lúdico. Aquilo que chama as crianças a brincar (e também pode chamar os adultos, não deveria deixar de chamar, deveria continuar chamando os adultos pelo aspecto lúdico). Mas, dependendo da temática, isso não acontece, então eu acho que a temática pode ser mais complexa, os assuntos que são levados para os adultos que não são levados para a criança por uma questão óbvia de idade. Mas não é por isso que certos assuntos não devam ser levados para criança. Por exemplo, eu criei um musical chamado *Papagueno*, que fala sobre separação de uma forma lúdica. A temática é mais complexa, mas evidentemente que eu não vou falar certas coisas para a criança referentes a esse assunto de separação, porque a abordagem é diferente, é uma outra abordagem através do aspecto lúdico. Não é por isso que eu não vou falar de certos assuntos como, por exemplo, poderia falar sobre bullying, é um assunto interessante e importante para uma criança. Evidentemente que eu vou abordá-lo de um outro jeito. Então eu acho que nem mesmo o assunto deve ser poupar a criança. O assunto não, a abordagem é diferente, daí que eu acho que a abordagem tem que ser lúdica. Então, para mim, música para criança é essencialmente uma música que trabalha o aspecto lúdico. Mas nem por isso ela tem que ser alegre e festiva o tempo inteiro. Não, tem que ser triste também, tem que ser, às vezes, pesada, por que não? Porque a criança se interessa por isso. Qual é a criança que não gosta de sentir medo? Toda criança gosta, adora o vilão, aquele vilão bem mal, ela precisa dessa dicotomia do bem e do mal, é interessante para ela. Se for aquela coisa tudo é alegre, tudo é feliz, é uma coisa que não existe, que a criança não vai encontrar isso no mundo. Então não serve para educação da criança aquilo que é supostamente tudo feliz, tudo alegre. Não, por isso

é que toda a história para criança tem o mal, precisa ter. Por isso que aqueles contos infantis, Andersen e coisa e tal, tem contos que são extremamente pesados.

AC: A criança deve passar pelos dois processos, tanto o lúdico animado, quanto o lúdico... Vou chamar de lúdico aqui, que traz as outras sensações, como medo. Você lembrou das histórias infantis, que eram muito cruéis e que foram modeladas pelos irmãos Grimm. Você falou da importância disso na música infantil e no trabalho com crianças.

TR: Exatamente, porque assim, eu acho que não se deve ter essa visão de que tem que ser tudo lindo, maravilhoso, porque dessa forma você também não educa. Eu acho que a criança tem que estar preparada para isso, evidentemente que de uma forma diversa da forma aquela para os adultos, por isso que eu acho que é diferente, sim. Acho que música para criança é uma, música para adulto é outra. Arte para criança é uma, arte para adulto é outra. Há diferenças, então eu não acho que é tudo a mesma coisa não.

[Pergunta 5]

AC: Para você, Tim, o que não é música infantil?

TR: Eu acho que o que não é música infantil, por exemplo, é muita coisa que as pessoas dizem que é música infantil (*risos*), que é essa música debiloide, tatibitati e tal, isso não é música infantil para mim. Mesmo porque essa música comercial não difere muito da música comercial (*risos*) supostamente para adultos, ela está mais ou menos no mesmo nível de proposta, de alimentar e tal. Por isso que eu acho que não é, isso não é necessariamente música para criança. Eu acho que aquilo que não é, seria aquilo que tem uma temática inapropriada, que não é para idade em termos de cronologia (aquilo que não é apropriado é justamente uma temática especificamente adulta), não deve fazer parte (ainda) do universo de uma criança. Então isso eu acho que não é infantil. Digamos assim, para não usar um termo forte demais, mas assim, tatibitati ou elementar demais ou, digamos, rasteiro, eu acho que também não é infantil, isso não é. Para mim, isso não é para criança, eu acho que a criança não só merece, como precisa de coisas estimulantes, interessantes, criativas e ricas. Quando eu digo rica, eu acho assim, complexas, de linguagem complexa. Eu acho que a criança merece isso.

AC: De linguagem musical também, Tim?

TR: Também, também. Quando eu digo complexa, é porque ela é capaz de entender. O que eu vi, assim, para tentar exemplificar isso, eu já vi em festas infantis, que normalmente tem uma música insuportável, supostamente infantil. Assim, crianças dançando *Na Boquinha da Garrafa*, coisas assim, que eu ficava atônito com aquilo. Os pais lá: “não, mas a criança gosta”. Se o cara oferece aquilo, a criança vai achar que está gostando, principalmente que se vê o pai

se divertindo. Se vê o pai gostando e rindo, ah, ela vai fazer *Na Boquinha na Garrafa* como se isso fosse coisa para criança. Isso eu acho, por exemplo, que não é, então acho que não é coisa para criança. Então é um equívoco se pensar nisso. Por exemplo, eu já vi pai dizendo: “ah, vamos ali levar os nossos filhos no Shopping da Gávea, porque sempre tem peça boa”. Muito pelo contrário. Obviamente que tem teatros sérios ali, que programam peças boas, mas também tem ali um determinado teatro que coloca uma peça atrás da outra. Você tem assim, 5, 6 peças num dia só, de hora em hora, Aladdin e não sei o que, O Gato de Botas encontra a Branca de Neve e o Super-Homem, coisas assim, que evidentemente são caça níqueis. Aquilo não é teatro para criança, aquilo eu não sei para que é. Assim, não há seriedade naquilo. Então eu acho que o que não é para criança é aquilo que supostamente é, mas que quer, na verdade, fazer dinheiro fácil e que prejudica, na minha opinião, a criança e equivocadamente tenta, na verdade, conquistar os pais, que inadvertidamente consideram que aquilo é para criança. Na minha opinião não é.

[Pergunta 6]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades de música com as crianças te ensinaram de mais importante sobre a música infantil? Quando você esteve lá com a criança, o que te marcou como referência única se você fizesse isso na França, na Inglaterra, no Brasil ou nos seus estados brasileiros diversos?

TR: Olha, o que me encanta e o que me estimula é ver os olhinhos das crianças brilhando, que mostram o interesse dela. Quando a criança se encanta por uma coisa e ela interage, que aqueles olhinhos ficam brilhando, você vê que houve uma comunicação, chegou no coração dela. Isso que eu acho que é fundamental. Não é se ela ficar pulando, batendo palminha, sabe, que é uma coisa que eu odeio (*risos*) em teatro, é quando fica assim, o momento que começa todo mundo a bater palma na música, atravessa a música inteira. Normalmente, esse tipo de estímulo acaba tirando a atenção da criança, isso não é uma forma de fazer com que a criança participe mais. Tudo bem que tem muitos estímulos que levam a isso, ok, mas nem tudo leva a isso, há várias músicas que nem sequer tem esse pulso, que peça um acompanhamento de palmas. Isso também é um equívoco das pessoas. Eu acho que tem que entender que a primeira coisa é se tem empatia, ou seja, se chega no coração da criança, se aqueles olhinhos ficam brilhando, se ela dialoga. Então, o que eu aprendi de mais importante é que o interesse da criança é a principal, digamos assim, o principal retorno que se tem. Da mesma forma, qual é o principal retorno de um humorista? É, obviamente, se as pessoas riem, mas é se aquilo chega à plateia, se há comunicação. Se há empatia, se há comunicação, se você

chega no coração da criança. Eu acho que é fundamental. Se eu vejo que isso acontece, eu acho que aí o resultado foi positivo e eu fico satisfeito.

[Pergunta 7]

AC: Como músico, existe alguma diferença entre a música feita pela criança (a música da criança), a música para a criança (feita pelo adulto) e a música com a criança? Essas distinções fazem sentido para você?

TR: Fazem todo sentido. Eu acho que a música feita pela criança vai ser a partir da experiência dela, vai ser a partir do contexto sonoro dela, então ela vai se utilizar daquelas ferramentas para fazer a música dela, que, com certeza, é diferente da música que eu faço ou que qualquer outro colega faz e que procura se comunicar com a criança de alguma forma. Eu acho que a gente, quando fica feliz de ver quando essa comunicação se faz, é porque demonstra que a nossa forma de ver, mesmo já sendo carregado de não sei quantos anos de música, para o bem ou para o mal, ela ainda assim se comunica com a criança. Você me citou que, por exemplo, do Csekö, de gente que trabalha com estímulo de música contemporânea, música aleatória e tal. A criança responde sem o menor problema porque ela não tem preconceito, ela não tem aquela coisa estratificada na cabeça. Por isso que eu acho que quando a gente tenta trabalhar com educação musical, muitas vezes que eu conversei com professores de música, você não pode nunca chegar, sabe, fazendo uma coisa vertical, “ ah, o certo é isso aqui”. Não, você tem que ver qual é o universo musical daquele grupo. Se for o funk ok, é o funk, qualquer tipo de música, qualquer gênero de música pode ser bom ou pode ser ruim, qualquer um. Então eu acho que é a partir daquele universo que você pode: “pô, legal, vamos trabalhar isso aqui, que tal olhar esse universo sob a visão, outra visão, trazer elementos diferentes, fazer uma interação de um estilo com outro? Vamos ver o que que resulta, vamos misturar uma coisa com outra”. Isso eu acho que é interessante. Então é muito interessante saber (para quem faz música para criança) como é que a criança faria. Então essas oficinas são interessantes para isso. Criar histórias junto, criar música junto é muito interessante.

[Pergunta 8]

AC: O que os seus anos trabalhando com música infantil lhe ensinaram sobre a infância, Tim?

TR: Eu acho que a infância é uma fase de descobertas, de aberturas para o mundo. O fato de não se saber e de se perguntar faz toda a diferença. É uma pena que a gente, ao longo da vida, não vai querendo mais saber nada, porque na verdade a gente não sabe é nada (*risos*).

AC: Ou acha que sabe tudo.

TR: Acha que sabe tudo. Eu acho que o mais interessante é isso. Por exemplo, a minha filha vem me perguntar, ela faz assim: “pergunta”, ela vai e faz a pergunta dela. Então ela anuncia: “pergunta” e aí vem coisa. Então eu acho que isso é que é o interessante, por exemplo, quando você começou a conversar lá pelo Manoel de Barros. O Manoel de Barros tem isso, aquela disposição de olhar para o mundo com um jeito de encantamento, aquele encantamento que o mundo tem, aquelas questões que ele vê, aquelas perguntas que ele faz. Isso é que eu acho que é o mais interessante: é a interação com o mundo e a curiosidade pelo mundo, é de não saber e estar curioso. Eu acho que infância é isso.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, criança faz música ou ela somente experimenta esse conhecimento?

TR: Eu acho que, dependendo da formação musical que a criança tiver ou dos estímulos que ela tenha... Na verdade, assim, ela sempre faz música, o que ela fizer, entender como música, vai ser música, porque a gente faz música a partir de qualquer estímulo sonoro - pode ser ruído, pode ser melodia ou não, pode ser um estímulo rítmico. A criança, eu acho que, se ela entender isso, que tem essa liberdade, vai fazer música. Eu acho que a gente tem que entender que é música, sim.

AC: Uma mãe que está com o bebê no colo. A mãe começa a cantar uma canção, o bebê balbucia junto. Esse bebê está fazendo música?

TR: Eu acho que está, porque está interagindo com a mãe e música é, sobretudo, diálogo, Música é pergunta, a resposta quase que o tempo inteiro, não só dentro dela (se tem contratempo ou se não tem), mas dela com o exterior, com o ouvinte. Então eu acho que é.

AC: Uma segunda pergunta dentro dessa. Um guri, um menino de 5, 4 anos, ele conhece uma bateria, ele já viu uma bateria, sabe o que é. E ele vai para uma aula de música e vê uma bateria lá, pega a baqueta e, com intencionalidade, toca, mesmo na imprecisão. Ele está fazendo música?

TR: Eu acho que sim, eu acho que sim. Pode não ser uma coisa organizada, como a gente considera. Ele organizou um discurso musical? Se você fala: “não, o que é melodia? É uma sequência organizada de alturas diferentes e tal”. Ok, ele não organizou ainda, pode ainda não ter organizado, mas, pouco a pouco, eu acho que ele mesmo, ao fazer, vai entendendo a lógica que existe intrínseca, que tem naquilo ali e, num segundo estágio, ele vai organizar. Então eu diria que, a partir do momento que aquilo é uma matéria-prima e que ele age sobre ela... É

como você pega um barro, pega alguma coisa, vai criando, vai formando algo. Você está interferindo naquilo, então aquilo vai virando uma escultura, da mesma forma que o estímulo sonoro foi virando música. Então, a partir do momento que ele vai organizando aquilo, vai fazendo com que se transforme em música, seja uma bateria, seja qualquer coisa, uma panela, qualquer coisa.

[Pergunta 10]

AC: A partir desse ponto de vista, da Sociologia da Infância, Tim, é possível, você acha que esse tipo de pensamento pode ajudar a música infantil?

TR: Quando faço alguma coisa, eu não penso nessas questões. Eu posso dizer assim, eu nunca tenho um pensamento racional com relação a isso, “eu vou fazer tal coisa, eu vou atingir tal objetivo”. Não, eu procuro transmitir uma sensação. Eu não queria uma abordagem racional ao fazer uma arte para criança (música, seja lá o que for). Por exemplo, quando veio a tarefa de fazer o *Pinóquio*, eu não fui ler livros sobre o *Pinóquio*, sobre assunto, não achei que precisasse fazer isso. Poderia até ser interessante, mas como eu tinha um prazo a cumprir, eu falei: “não, o mais importante é eu ler o livro, obviamente, e vou adaptar”. Então, assim, não estou dizendo que não acho que isso seja importante não, acho que é legal, é bacana sim, mas eu, como criador, eu não faço esse tipo de abordagem antes de fazer a abordagem artística, eu vou direto nela.

AC: Por que para você já é uma verdade, Tim?

TR: Sim, sim. Eu acho que isso é uma coisa totalmente natural, para mim é natural.

[Pergunta 11]

AC: Quais são as suas últimas considerações sobre música e infância?

TR: Talvez, assim, as coisas mais importantes eu já tenho falado antes, mas assim, eu sigo fazendo, desde aquela minha primeira experiência com *Estudo pra Piano* e que eu vi que era uma linguagem que poderia fazer algo que não podia fazer com a linguagem que eu trabalhava então, até então, ou seja, a partir do teatro infantil, me abriu também um leque novo. Até então eu era simplesmente um compositor de música de concerto, quando eu comecei a fazer música para teatro, eu vi uma outra coisa que era a dramaturgia, que é você estar em cena, que é diferente de você tocar e poder fechar os olhos. Não, você estava interagindo ali, o ator interage com o público, ele está ali de forma dramática. No caso da criança, eu vi que tinha uma dimensão ainda além, que é aquela resposta imediata. Isso é o que eu acho que é o frescor que tem de você fazer um trabalho para criança: você sabe que aquele público vai reagir na hora. Eles dizem: “ih, mas que negócio chato isso daí” ou “que negócio legal!” Isso eu acho que é o

encanto, o que me encanta é isso. E não tem aquela postura do: “não, não vou aplaudir porque talvez eu seja excessivo”; “não, não vou vaiar porque pode não ficar bem” ou “eu tenho que me comportar”. A criança não tem isso, ela vai e é sincera. Então essa sinceridade é que ainda me estimula e por isso que eu continuo a fazer, mesmo porque eu acho que é preciso fazer, é importante fazer, não é porque é um ouvinte do futuro não, mas é um ouvinte do presente mesmo.

ENTREVISTA ESCRITA PELO AUTOR

Nome do Arquivo: **Toquinho**

[Pergunta 1]

ANDERSON CARVALHO: Qual seu nome? Qual é a atividade de música que você exerce? Há quanto tempo trabalhou com a música/música infantil?

TOQUINHO: Sou Antonio Pecci Filho. Violonista, compositor e letrista. Iniciei minha carreira em 1964. Minhas primeiras composições dedicadas às crianças surgiram em 1980, em parceria com Vinicius de Moraes, resultando nos discos *Arca de Noé* e *Arca de Noé 2*. Em 1983, em parceria com Mutinho, surgiram mais dez canções registradas no disco *Casa e Brinquedos*. Em 1986, mais um trabalho dedicado às crianças, desta vez em parceria com Elifas Andreato: dez canções do disco *Canções dos Direitos das Crianças*. Esse disco representa, sem dúvida, o mais importante trabalho que já se fez no Brasil na área infantil, tendo recebido da ONU uma carta como reconhecimento por essa contribuição à humanidade. É um trabalho pioneiro no mundo, de ajuda e conscientização, tratando da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Na época em que foi lançado, 1986, algumas entidades trabalharam com o disco, especialmente a Secretaria do Menor, em São Paulo, em vários programas de recuperação de jovens e meninos de rua.

[Pergunta 2]

AC: Quais são as principais características da produção da música para crianças, seu mercado, divulgação e outros? Você pode falar sobre o mercado musical para crianças?

T: As crianças são espontâneas e revelam naturalmente suas emoções. Se gostam, não esquecem. Se não gostam, descartam. Eu me divirto fazendo músicas infantis, mesmo porque é preciso ter muito humor para se fazer músicas infantis. Quem não tem humor é melhor nem tentar. Há que ter humildade, despojar-se de coisas que se aprendeu, escalas, harmonias, teorias musicais. Fazer o que o som pede, o que a canção pede para ficar audível, agradável. Essa linguagem é muito difícil porque não se pode subestimar a criança e não se pode fazer qualquer blá, blá, blá. Nas apresentações para esse público, viro também uma criança grande me emocionando com as reações delas. Não há mercado que resista ao gosto da criança e sua percepção daquilo que lhe faz se divertir e emocionar. A própria criança se incumbem de estimular a divulgação da música pela sua natural aceitação. Assim que acontece o retorno, a

resposta das crianças se mantém fiel ao que admiram e ao que as encanta, se transformando na renovação de meu público.

[Pergunta 3]

AC: De qual forma o seu trabalho de música interage com a infância?

T: Quem se atreve a interagir musicalmente com a criança tem de acionar a criança que habita em si mesmo. Livrar-se da magnificência e do estilo rebuscado, sem vergonha de usar o lugar comum. Sintetizar a simplicidade numa grandiosa diversão.

[Pergunta 4]

AC: O que é, ao seu modo, música infantil?

T: É aquela que, acima de tudo, entende a sensibilidade da criança e sua transparência emocional. Criada numa atmosfera lúdica tanto na melodia quanto na letra, evitando o pieguismo e a infantilidade na mensagem a ser transmitida. Que respeita a inteligência da criança e sua capacidade de percepção.

[Pergunta 5]

AC: O que não é música infantil?

T: É a música que tem como evidência escalas, harmonias e teorias musicais rebuscadas, desajustadas ao gosto e à simplicidade da natureza da criança, cuja temática fica distante do interesse e do gosto infantil.

[Pergunta 6]

AC: Existe alguma diferença entre música de criança, música para criança e música com a criança? Essas distinções fazem algum sentido?

T: No sentido geral, são canções criadas para atingir tanto crianças como jovens. Especificamente, me parece que as músicas de criança são cantigas de roda (“roda pião/bambeia pião...”); cantigas de embalar (“Boi, boi, boi / boi da cara preta...”); e cantigas de Natal. Músicas para a criança são as compostas tanto para divertir, entreter, como para educar. Estimular a criança para sua cultura e cidadania, atitudes e habilidades. São justamente características das canções que faço para esse público.

[Pergunta 7]

AC: O que os seus anos de trabalho nas atividades musicais com crianças pôde te ensinar de mais importante sobre a música infantil?

T: Aprendi a ser mais simples e objetivo nessas composições, a buscar a essência como fundamento lúdico e transparente, perceber que a música infantil vai muito além da simples alegria de cantá-la. Ela ensina e agrega, perdura na criança como escape e refúgio

[Pergunta 8]

AC: O que esses anos lhe ensinaram sobre a infância?

T: Nem o tempo e a tecnologia conseguem apagar a inocência e a vitalidade inventiva da infância. Haverá sempre um espanto de êxtase num lance de *videogame* como havia numa jogada de bolinha de gude. Mudam as épocas, mas persistem as emoções das descobertas.

[Pergunta 9]

AC: No seu ponto de vista, criança faz música ou elas somente experimentam de forma primária esse conhecimento?

T: Se estimulada, a criança tem toda capacidade de fazer música e se interessar por vários instrumentos. Prova é a penetração de minha obra infantil nos âmbitos escolar e social e as novas configurações que receberam mediante a evolução da tecnologia eletrônica. Entendendo a arte como essência da vida, transformei-me em parceiro do Projeto Guri, tendo gravado em 2002 o CD *Herdeiros do futuro*, com treze canções de meu repertório que revelam o mistério, a fantasia e as descobertas do universo infantil, contando, em cada faixa do disco, com a participação de jovens integrantes das orquestras formadas em algumas unidades do Projeto Guri. Esse CD foi lançado em dezembro de 2002, num emocionante espetáculo realizado na Sala São Paulo. Sem dúvida, uma homenagem aos que acreditam na transformação pela arte e sonham com um mundo melhor. Minha atuação como padrinho do Projeto Guri me valeu em 2004 o Prêmio Ação 5 Anos, outorgado pelo Programa Ação, da Rede Globo, apresentado por Serginho Groisman. Pode-se deduzir a extensão da música na evolução da compreensão de cidadania da criança.

[Pergunta 10]

AC: Os estudos da infância, tanto a história da infância quanto a sociologia da infância, determinam que a infância de hoje é um conceito criado. A partir do ponto de vista que temos

acerca da criança como uma protagonista (uma categoria geracional). Como você acha que a Sociologia da Infância pode influenciar na realização da música para a infantil?

T: A criança de hoje absorve muito mais rapidamente a capacidade de escolher e decidir. São verdadeiros protagonistas da família. A adolescência começa antes e as visões de liberdade são muito mais imperiosas e decisivas. Por isso, a música tem de ser também mais contestatória e profunda em sua temática poética.

[Pergunta 11]

AC: Suas considerações finais acerca do tema apresentado, Música e Infância.

T: São pólos que se ligam na evolução da percepção do músico e no interesse da criança em fazer o melhor e escolher o que mais agrada.

ANEXO A – Seminário FUNARTE de Música Brasileira Infantil.

Funarte Notícias <

MÚSICA

Publicado em 1 de novembro de 2018

Funarte realiza seminário de música brasileira infantil

Nos dias 13 e 14, no Rio de Janeiro, Fundação reúne educadores, empreendedores, músicos, gestores públicos e contadores de história, para debater e construir uma rede colaborativa



Arte: Programação Visual Funarte

A Fundação Nacional de Artes – Funarte realiza na terça e na quarta-feira, dias 13 e 14 de novembro, das 9h30 às 18h, no Museu de Arte do Rio (MAR), no Centro do Rio de Janeiro (RJ), o Seminário Funarte Música Brasileira Infantil. A participação do público é gratuita, mediante inscrições prévias – o prazo é até dia 9 de novembro, ou a qualquer momento, caso as 85 vagas sejam preenchidas.

[Acesse o formulário de inscrições aqui](#)

A Funarte realiza a ação por meio do seu Centro da Música. De acordo com Marcos Souza, diretor do Cemus, a proposta da ação é reunir educadores, empreendedores culturais, músicos, gestores públicos, contadores de história para “compartilhar experiências, identificar necessidades comuns e construir uma rede colaborativa em torno do tema”. A iniciativa tem como objetivo principal discutir a presença da música brasileira infantil na educação, formal e não formal – em seus espaços, meios processos –, em todo o país.

Convidados

O Seminário Funarte Música Brasileira Infantil engloba rodas de conversa e vivências, ministradas por profissionais com larga experiência no assunto.

Para debater a importância da música na escola, o evento conta com a participação de Adriana Rodrigues, professora do Conservatório Brasileiro de Música, e de Pedro Mendonça e Rodrigo Cotrim, ambos do Colégio Pedro II. Também estão confirmadas as presenças de Paulo Tatit e Sandra Peres, do grupo Palavra Cantada; de André Hosoi e Maurício Maas, do grupo Barbatuques; e de Isadora Canto, que desenvolve um trabalho com música na gestação e no pós-parto. Outros convidados são Flora Poppovic e Ângelo Mundy, que realizam espetáculos e vivências para crianças, com música e danças tradicionais brasileiras.

17/04/2022 21:24

Funarte - Portal das Artes

"Convidamos profissionais que possam compartilhar experiências musicais variadas: da música durante a gestação às brincadeiras dos primeiros anos; da tradição da cultura popular às abordagens mais inovadoras. Em diferentes espaços e contextos, a música ajuda a criança a se desenvolver integralmente, em todas as dimensões da vida humana: subjetivas, sociais, cognitivas, psicológicas, emocionais e culturais", afirma Bebel Nicioli, musicista – que assina a curadoria do Seminário, juntamente com Marcos Souza e a Coordenadora de Música Popular da Funarte, Eulícia Esteves.

Para aumentar a fruição da música

A Funarte afirma que o Seminário é iniciativa pioneira no campo de políticas públicas federais de cultura. O fundamento do programa é a necessidade de garantia de acesso das crianças às expressões musicais. A ação visa a incentivar a formação de público para a música e o desfrute desta linguagem, em todo o país.



Acalanto. Foto: Érica Borin

13 e 14 de novembro, das 9h30 às 18h

Auditório do Museu de Arte do Rio (MAR) – Praça Mauá, nº 5

Seminário Funarte Música Brasileira Infantil

Programação

(sujeita a alteração)

13/11/2018

8h30/9h30 – Cadastramento

9h30/10h – Lanche

10h/ 10h30 – Abertura

10h30/12h30 – Música Brasileira Infantil nas Políticas de Educação e Cultura

Daniel Sant'Anna (MultiRio), Izabela Pucu (Museu de Arte do Rio – MAR) e Pedro Mendonça (Colégio Pedro II)

Mediação: Eulícia Esteves (Funarte – Centro da Música).

12h30/14h – Intervalo para almoço

14h/16h – Música e Educação infantil: experiências na escola

Ronaldo Cotrim (Colégio Pedro II) e Adriana Rodrigues (Conservatório Brasileiro de Música).

16h/16h30 – Lanche

16h30/18h – Vivência musical – Flora Poppovic e Ângelo Mundy (Mundo Afóra)

14/11/2018

9h30/ 10h – Lanche

10h/12h – Experiências e práticas musicais com o público infantil

Paulo Tatit e Sandra Peres (Palavra Cantada), André Hosoi e Maurício Maas (Barbatuques), Weber Lopes (Pé de Sonho), Isadora Canto.

Mediação: Bebel Nicioli (Farra dos Brinquedos).

12h30/14h – Intervalo para almoço

14h/15h – Paineis de Comunicações (Paulo Bi, MAMI e outros grupos de coletivos)

15h/16h – Vivência musical

André Hosoy e Maurício Mass (do grupo Barbatuques)

17/04/2022 21:24

Funarte - Portal das Artes

16h/16h30 – Lanche

16h30/18h – Informes. Construindo a rede de trocas. Encaminhamentos.

Mais informações

Fundação Nacional de Artes – Funarte

Centro da Música

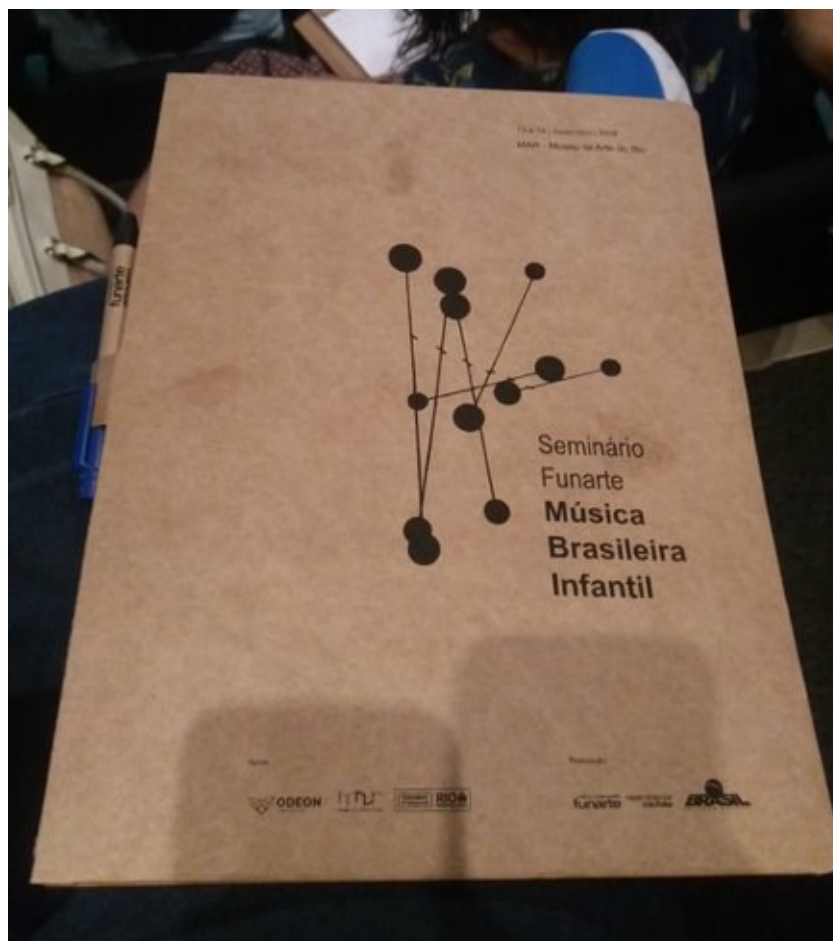
cemus@funarte.gov.br

Coordenação de Música Popular – Tel.: 21 2279 8109

Há um erro crítico no seu site.

[Aprenda mais sobre depuração no WordPress.](#)

ANEXO B – Fotos do Seminário FUNARTE de Música Brasileira Infantil.







Todas as fotografias pertencem ao acervo pessoal do autor.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) para entrevista

Título da pesquisa “Música Infantil: reflexões sobre a música produzida para e com a criança”. Pesquisador responsável: Anderson Carmo de Carvalho, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, sob a orientação da Profª Drª Andréa Rosana Fetzner e coorientação da Profª Drª Maya Suemi Lemos.

Esse documento de T.C.L.E é registrado no Comitê de Ética e Pesquisa da UNIRIO, tem número 4.283.598. Foi aprovado no dia 17 de Setembro de 2020.

Por ser uma pesquisa que busca o conhecimento, a compreensão das condições, existência, a vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, os caminhos éticos desta pesquisa são guiados pela Resolução CNS. n. 510/2016.

Objetivos Principal

Refletir sobre os conceitos que foram estabelecidos no Brasil acerca da expressão: Música Infantil.

Objetivos específicos:

- Procurar e analisar compreender as contribuições e interações da Sociologia da Infância para o campo da Educação Musical;
- Observar quais conceitos de música Infantil emergem na fala dos distintos entrevistados;
- Buscar formas de considerar o saber desses entrevistados de maneira a contribuir na escolha de repertório a ser usado com crianças;
- Procurar compreender se os termos “música das crianças” e “música com crianças” são possíveis de serem definidos a partir da experiência da literatura de Educação Musical e da fala dos entrevistados.

Participação na pesquisa

Você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 60 minutos. Para atender aos critérios de segurança estabelecidos pelos órgãos públicos de Saúde, a entrevista será realizada por meio de videoconferência, sendo gravada para futura transcrição.

Justificativa do estudo

Compreender os significados da música produzida para criança, bem como aquela feita com a criança e pela criança é um estudo que pode ajudar os professores de música e terem maior embasamento quando forem escolher suas atividades pedagógicas.

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240.
Telefones: 21- 25427796 E-mail: cep@unirio.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

Informações ao participante

Caso você deseje participar desta pesquisa, precisa saber que seu nome **não** será mantido no anonimato. Tal escolha se justifica porque você foi escolhido como participante devido ao fato de ser conhecido e influente em sua área de atuação. O roteiro da entrevista será enviado anteriormente para que você conheça o conteúdo antes de assinar o termo de consentimento aqui apresentado.

Riscos e benefícios

Essa entrevista poderá tomar o seu tempo por ser um questionário/entrevista. Você pode sentir embaraço de interagir com um estranho ou medo de repercussões eventuais.

Caso você considere que alguma pergunta cause embaraços para sua vida pessoal ou profissional, você não terá o direito de não responder. Como o texto integral da entrevista comporá a seção de Anexos do estudo, existe o risco de que outros usem os dados para outros fins. Por isso, é importante que você leia com cuidado a transcrição da entrevista, a fim de modificar ou subtrair o que julgar necessários. O texto será utilizado apenas após sua leitura e consentimento.

Você não terá nenhum benefício direto com essa pesquisa, entretanto sua colaboração, terá um valor inestimável para aprimorar a prática da música no ensino de música e nas atividades culturais realizadas para crianças.

Em caso de danos causados por este estudo:

O pesquisador se compromete a propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Garantia de esclarecimento

Haverá total esclarecimento durante a realização da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, se for o caso) sobre a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esclarecimentos quanto à pesquisa e livre acesso ao conteúdo

Conforme já mencionado, a transcrição da entrevista será submetida à sua leitura e autorização antes de ser utilizada na confecção do relatório final da pesquisa. Haverá direito a uma via do TCLE e, em caso de dúvida, você pode entrar em contato com o pesquisador (anderosn0carm@gmail.com) e/ou o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa (cep@unirio.br).

Responsável da pesquisa:

Eu, **Anderson Carmo de Carvalho**, assumo a responsabilidade diante das exigências contidas nas Resoluções, quanto à coleta de dados conforme exposto e cumprimento do TCLE.

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240.
Telefones: 21- 25427796 E-mail: cep@unirio.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

Dados do pesquisador responsável:

Nome: ANDERSON CARMO DE CARVALHO

Endereço: Rua Jorge Gonçalves de Araújo Q: EF Bl:04 Ap:302 - Olaria CEP 21073-180 Rio de Janeiro-RJ

Identidade: 151788-4 – DETRAN/RJ

CPF: 10886047730 Telefone: (21) 98875-4021

Pesquisador

Participante da pesquisa:

Eu, _____, tendo sido esclarecido sobre todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Tenho conhecimento e declaro dar consentimento à entrevista realizada por videoconferência.

Eu concordo em participar deste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Entrevistado
(Favor rubricar as páginas anteriores)

Identidade: _____ Data: _____

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Música Infantil: reflexões sobre a música produzida para e com a criança

Pesquisador: Anderson Carmo de Carvalho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35600720.1.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.283.598

Apresentação do Projeto:

É um projeto de doutorado a ser realizado no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) cujo tema é a música infantil. O estudo tem financiamento próprio. O autor tem como proposta "compreender os significados da música produzida para criança, bem como aquela feita com a criança e pela criança". Segundo ele, é um estudo que pode ajudar os professores de música e terem maior embasamento quando forem escolher suas atividades pedagógicas. A investigação tem uma abordagem qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com 10 profissionais a saber: (1) Artistas que realizaram um trabalho para a música infantil nas décadas de 1980 e 1990; - (2) Artistas com produção musical infantil em CDs ou DVDs e com reconhecimento nos espaços midiáticos atuais; - (3) Artistas que elaboram trabalhos. Segundo o autor a abordagem aos potenciais participantes se iniciou em 2018 durante um Seminário quando os (...) "artistas foram contatados durante o evento MAR, tendo respondido positivamente sobre a possibilidade de participação na pesquisa e fornecido seus email pessoais para futuro contato. Todos convidados aceitaram e concordaram previamente que seus nomes reais seriam revelados, abrindo, portanto, mão do anonimato. Na ocasião, foi esclarecido que a transcrição da entrevista seria submetida a cada um dos participantes antes ser utilizada na confecção do texto". "Os possíveis participantes receberão um email com o convite de participação do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado no email para que o convidado fique a par dos propósitos da pesquisa. As transcrições serão enviadas com os textos de entrevistas completos

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.283.598

para os participantes. Esses poderão retificar, acrescentar ou suprimir o que considerarem necessário. Caso algum deles não concorde com a publicação do conteúdo, seu nome será retirado do trabalho, mesmo que ele já tenha assinado o TCLE. Essa condição estará clara no TCLE, assim como a explicação sobre a não obrigatoriedade de responder perguntas que tragam constrangimentos ou embaraços”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as concepções de infância subjacentes nas práticas artísticas e na pedagogia musical brasileira contemporânea.

Objetivo Secundário:

- Procurar e analisar compreender as contribuições e interações da Sociologia da Infância para o campo da Educação Musical;
- Observar quais conceitos de música Infantil emergem na fala dos distintos entrevistados;
- Buscar formas de considerar o saber desses entrevistados de maneira a contribuir na escolha de repertório a ser usado com crianças;
- Procurar compreender se os termos “música das crianças” e “música com crianças” são possíveis de serem definidos a partir da experiência da literatura de Educação Musical e da fala dos entrevistados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, o autor esclarece que “ o entrevistado pode se sentir incomodado de ter seu tempo tomado, além de sentir embaraço por ter que interagir com um estranho. Há também o risco de repercussões eventuais de que outras pessoas, no caso hackers, usem os dados da entrevista para outros fins, além disso, como o texto integral da entrevista comporá a seção de Anexos do estudo, também existe o risco de que outros usem os dados para outros fins. No que concerne aos benefícios, ele ressalta que o entrevistado não terá nenhum benefício direto com essa pesquisa, entretanto sua colaboração, terá um valor inestimável para aprimorar a prática da música no ensino de música e nas atividades culturais realizadas para crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentada está bem organizada no que diz respeito à organização textual, à coerência e à coesão. O objeto do estudo está bem definido e justificado considerando que se trata de um estudo acadêmico. A proposta de investigação é clara e os aspectos metodológicos

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 4.283.598

estão coerentes com os objetivos definidos. O instrumento de coleta de dados também atende à proposta de pesquisa e não foram identificadas questões dissonantes à investigação em tela. O TCLE apresenta os esclarecimentos necessários ao potencial participante a respeito da dinâmica da coleta de dados, tempo de duração da entrevista e possíveis riscos/ benefícios que poderão ocorrer a partir de sua participação. Deve ser ressaltado inclusive que o estudo prevê a divulgação da identidade dos participantes desde que consentida pelos mesmos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta os termos de apresentação obrigatórios, são eles: folha de rosto, projeto de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, TCLE e cronograma.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezade Pesquisader,

Por favor, não esqueça de inserir os relatórios parcial e final da pesquisa na Plataforma Brasil na parte de notificação (ícone à direita da tela, na linha do título do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1576414.pdf	20/07/2020 12:46:59		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoandersoncarvalho.pdf	20/07/2020 12:43:51	Anderson Carmo de Carvalho	Aceito
Outros	entrevistaroteiro.pdf	19/07/2020 22:18:53	Anderson Carmo de Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa.pdf	19/07/2020 22:17:25	Anderson Carmo de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEandersoncarvalho.pdf	19/07/2020 22:16:32	Anderson Carmo de Carvalho	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	19/07/2020 22:15:55	Anderson Carmo de Carvalho	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.283.598

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Setembro de 2020

Assinado por:

Renata Flavia Abreu da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br