

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL  
MESTRADO EM MEMÓRIA SOCIAL

**BEATRIZ DE SOUZA BESSA**

*NÃO ATIRE O PAU NO GATO: O POLITICAMENTE CORRETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*



Rio de Janeiro  
2007

BEATRIZ DE SOUZA BESSA

*NÃO ATIRE O PAU NO GATO: O POLITICAMENTE CORRETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Memória Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josaida de Oliveira Gondar

Rio de Janeiro  
2007

**BEATRIZ DE SOUZA BESSA**

*Não atire o pau no gato: o politicamente correto na educação infantil*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Memória Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josaida de Oliveira Gondar  
UNIRIO

---

Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea  
UNIRIO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Lopes da Rocha  
UERJ

## **RESUMO**

O objetivo da presente dissertação é pesquisar os usos das músicas politicamente corretas nas instituições de educação infantil. A partir da constatação de que o repertório de canções tradicionais estava sendo modificado, decidi percorrer um caminho investigativo para compreender como essas novas canções estavam sendo utilizadas nas práticas de professoras em creches e escolas. Observando os cantos ecoados pelas professoras em suas atuações profissionais e o modo através do qual elas utilizam o politicamente correto pode-se tecer reflexões que atingem diversos campos de estudo, dentre eles a Arte, a Filosofia, a Psicologia e a Memória.

Palavras-chave: Música. Politicamente correto. Educação infantil. Memória.

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims at discussing the uses of politically correct music in the institutions for children behind zero and six years old. Considering that songs of the Brazilian folklore came being modified in many places, my propose is to search these modifications in the practical of teachers. Observing singing of teachers in its professional performances and the way through which they use the politically correct it's possible to reflect on the subject considering some fields of study, amongst them the Art, the Philosophy, Psychology and the Memory.

Keywords: Music. Politically correct. Child Education. Memory.

*À Flora e Vitória, sempre...*

## **ABREVIATURAS**

EI – educação infantil

PC – politicamente correto

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

*Minha mãe que falou  
Minha voz vem da mulher  
Minha voz veio de lá, de quem me gerou  
Quem explica o cantor  
Quem entende essa voz  
Sem as vozes que ele traz do interior?  
Sem as vozes que ele ouviu  
Quando era aprendiz  
Como pode sua voz ser uma Elis  
Sem o anjo que escutou  
A Maria Sapoti  
Quando é que seu cantar iria se abrir?  
Feminino é o dom  
Que o leva a entoar  
A canção que sua alma sente no ar  
Feminina é a paixão  
O seu amor musical  
Feminino é o som do seu coração  
Sua voz de trovador  
Com seu povo se casou  
E as ruas do país são seu altar  
Feminino é a paixão  
No seu amor musical  
Feminino é o som do seu coração  
Sua voz de trovador  
Com seu povo se casou  
E as ruas do país são seu altar  
A cidade é feliz  
Com a voz do seu cantor  
A cidade quer cantar com seu cantor  
Ele vai sempre lembrar  
Da lenha do fogão  
E das melodias vindo lá do quintal  
As vozes que ele guardou  
As vozes que ele amou  
As vozes que ensinaram: bom é cantar*

*Fernando Brant e Milton Nascimento*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1 OBJETIVO .....	12
1.2 RELEVÂNCIA .....	22
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	30
2.1 PESQUISA DE CAMPO .....	30
2.2 AS ENTREVISTAS .....	38
2.3 REFERENCIAL TEÓRICO .....	42
<b>3. O POLITICAMENTE CORRETO – ÉTICA OU MORAL?</b> .....	44
<b>4. A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	53
4.1 BREVE HISTÓRICO .....	53
4.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	55
<b>5. CERTAS CANÇÕES QUE OUÇO, CABEM TÃO DENTRO DE MIM</b> .....	70
<b>6. A MEMÓRIA BRILHA NA OCASIÃO</b> .....	80
<b>7. EXPERIÊNCIA E INFORMAÇÃO, ASTÚCIA E PODER</b> .....	92
<b>8. CONCLUSÕES</b> .....	102
<b>9. BIBLIOGRAFIA</b> .....	107
<b>10. ANEXOS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

Esse texto nasce da inquietação produzida e derivada do conhecimento das transformações de músicas folclóricas brasileiras para versões politicamente corretas. Tive ciência de tais alterações ainda quando cursava a graduação, a partir de um e-mail encaminhado para mim e que transcrevo a seguir:

Eu, uma brasileira morando nos Estados Unidos da América, para ajudar no orçamento estou fazendo "bico" de babá e estudo. Ao cuidar de uma das meninas, cantei "Boi da cara preta" para ela, antes dela dormir. Ela adorou e essa passou a ser a música que ela sempre pede para eu cantar ao colocá-la para dormir. Antes de adotarmos o "boi, boi, boi" como canção de ninar, a canção que cantávamos (em Inglês) dizia algo como: Boa noite, linda menina, durma bem./ Sonhos doces venham para você./ Sonhos doces por toda noite"... (Que lindo!) Eis que um dia Mary Helen me pergunta o que as palavras em português da música "Boi da cara preta" queriam dizer em inglês: "Boi, boi, boi, boi da cara preta./ pega essa menina que tem medo de careta..."/ Como eu ia explicar para ela e dizer que, na verdade, a música "Boi da cara preta" era uma ameaça, era algo como "dorme logo, senão o boi vem te comer"? Como explicar que eu estava tentando fazer com que ela dormisse com uma música que incita um bovino de cor negra a pegar uma cândida menina? Claro que menti para ela, mas comecei a pensar em outras canções infantis, pois não me sentiria bem ameaçando aquela menina com um temível boi toda noite... Que tal... "nana neném que a cuca vai pegar...". Caramba... outra ameaça! Agora com um ser ainda mais maligno que um boi preto! Depois de uma frustrante busca por uma canção infantil do folclore brasileiro que fosse positiva e de uma longa reflexão, eu descobri toda a origem dos problemas do Brasil. O problema do Brasil é que a sua população em geral tem uma auto-estima muito baixa. Isso faz com que os brasileiros se sintam sempre inferiores e ameaçados, passivos o suficiente para aceitar qualquer tipo de extorsão e exploração, seja interna ou externa. Por que isso acontece? Trauma de infância! Trauma causado pelas canções da infância. Vou explicar: nós somos ameaçados, amedrontados, encaramos tragédias desde o berço! Por isso levamos tanta porrada da vida e ficamos quietos. Exemplificarei minha tese: Atirei o pau no gato-tô-tô/ Mas o gato-tô-tô não morreu-reu-reu / Dona Chica-ca-ca admirou-se-se/ Do berrô, do berrô que o gato deu/ Miaaau! Esse clássico do cancionero infantil é uma demonstração clara de

falta de respeito aos animais (pobre gato) e crueldade. Por que atirar o pau no gato, essa criatura tão indefesa? E para acentuar a gravidade, ainda relata o sadismo dessa mulher sob a alcunha de "D. Chica". Uma vergonha! Eu sou pobre, pobre, pobre,/ De marré, marré, marré. Eu sou pobre, pobre, pobre,/ De marré de si./ Eu sou rica, rica, rica,/ De marré, marré, marré./ Eu sou rica, rica, rica / De marré de si". Colocar a realidade tão vergonhosa da desigualdade social em versos tão doces!! É impossível não lembrar do seu amiguinho rico da infância com um carrinho de controle remoto, e você brincando com seu carrinho de plástico? Vem cá, Bitu! vem cá, Bitu!/ Vem cá, meu bem, vem cá! / Não vou lá! Não vou lá, Não vou lá!/ Tenho medo de apanhar. Quem é o adulto sádico que criou essa rima? No mínimo ele espancava o pobre Bitu... Marcha soldado,/ cabeça de papel!/ Quem não marchar direito,/ Vai preso pro quartel. De novo: ameaça. Ou obedece ou se dana. Não é à toa que brasileiro admite tudo de cabeça baixa... A canoa virou,/ Quem deixou ela virar,/ Foi por causa da fulana/ Que não soube remar. Ao invés de incentivar o trabalho de equipe e o apoio mútuo, as crianças brasileiras são ensinadas a dedurar e condenar um semelhante. Bate nele, mãe! Samba-lelê tá doente,/ Tá com a cabeça quebrada./ Samba-lelê precisava/ É de umas boas palmadas. A pessoa, conhecida como Samba-lelê, encontra-se com a saúde debilitada, necessita de cuidados médicos, mas, ao invés de compaixão e apoio, a música diz que ela precisa de palmadas! Acho que o Samba-lelê deve ser irmão do Bitu... O anel que tu me deste/ Era vidro e se quebrou./ O amor que tu me tinhas/ Era pouco e se acabou... Como crescer e acreditar no amor e no casamento depois de ouvir essa passagem anos a fio? O cravo brigou com a rosa/ Debaixo de uma sacada;/ O cravo saiu ferido/ E a rosa despedaçada./ O cravo ficou doente,/ A rosa foi visitar;/ O cravo teve um desmaio, A rosa pôs-se a chorar. Desgraça, desgraça, desgraça! E ainda incita a violência conjugal (releia a primeira estrofe). Precisamos lutar contra essas lembranças, meus amigos! Nossos filhos merecem um futuro melhor!<sup>1</sup>

Ao recebe-lo, acessei o sítio do Google a fim de conhecer sua procedência e descobri que o texto havia sido publicado em diversos sites e bloggers da internet, e que estava sendo comentado por diversos usuários do espaço virtual; comentários esses que traziam análises pessoais, assim como outros, que contemplavam questões vinculadas a saberes da área da psicologia e da pedagogia. A reportagem a seguir, retirada da internet, ilustra essa situação:

Cantar músicas infantis como "samba le lê tá doente, tá com a cabeça quebrada, samba le lê precisava é de uma boa palmada" e " cai cai balão, cai cai balão aqui

---

<sup>1</sup> <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=polemica/docs/ninar>. Acesso em 20 de novembro de 2004.

na minha mão. Não vou lá não vou lá, não vou lá. Tenho medo de apanhar" são antigas cantigas de roda que estão tendo as letras alteradas por psicopedagogos. Especialistas acreditam que as músicas podem incentivar a violência. A educadora Márcia Abreu acha importante alterar as músicas infantis. Ela acredita que a criança já está exposta à violência durante todo o dia. No trânsito, na rua, na televisão assim a escola tem o papel fundamental de acalmar este cenário: "Hoje em dia, o mundo está muito violento, agressivo. É importante que as escolas modifiquem as músicas para canções positivas, incentivando atitudes solidárias como carinho e afetividade". Elisabete Mendes é musicoterapeuta e também adotou as letras politicamente corretas para cantar com as crianças. No seu consultório, Elisabete faz questão de conversar com as crianças sobre as letras e interpretar cada uma. A letra da música " atirei o pau no gato" é cantada pela musicoterapeuta da seguinte forma: "não atire o pau no gato, porque isso não se faz. O gatinho é nosso amigo, não devemos maltratar os animais."Através da música, passo conceitos importantes para elas. Por isso resolvi adaptá-las. As crianças sabem o que cantam e absorvem tudo. É bom cantar e falar coisas positivas e corretas.<sup>2</sup>

Nessa época, eu já integrava um grupo musical que realizava apresentações em escolas de educação infantil e ensino fundamental, o Núcleo Experimental de Arte Educação (NEAE), e estava ciente que algumas canções politicamente corretas estavam sendo criadas. O mestrado ofereceu-me a possibilidade de pesquisar os usos de tais músicas nas escolas. A minha escolha foi pelas escolas de educação infantil, por serem instituições que ainda não utilizam um parâmetro curricular fechado; onde a música faz parte do dia-a-dia e não é apenas uma disciplina a ser cursada.

## **Objetivo**

A pesquisa pretende compreender, dentro das instituições educacionais para crianças entre zero e seis anos, como tais músicas politicamente corretas são utilizadas, como é contexto da evocação desses novos cantos, como elas aparecem, em que situações surgem... A partir da observação do cotidiano é possível mapear as circunstâncias desses aparecimentos, visando entender como uma determinada canção é cantada para as crianças,

---

<sup>2</sup> [www.jornaldauniversidade.com.br](http://www.jornaldauniversidade.com.br) . Acesso em 30 de março de 2005.

e que práticas estão a ela associadas. Nesse sentido o objetivo é compreender os *usos* das músicas folclóricas PC nas instituições de educação infantil e tecer algumas reflexões.

O entendimento das práticas de folclore em escolas como *usos* tem a seguinte fundamentação teórica: o conceito de folclore não se reduz à imagem do "homem sereno, ingênuo e puro" (Andrade Filho, 1963: 13), mesmo que historicamente tal conceito sempre fora marcado por essa reduzida concepção de cultura. Chartier (1995) aponta que as pesquisas sobre cultura popular vem sendo resumidas em dois modelos de descrição e interpretação:

O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada. (CHARTIER, 1995:1)

O primeiro modelo de interpretação assinalado por Chartier pode ser conhecido através da obra de Peter Burke. Burke (1989) dedicou um livro à pesquisa sobre o que ele denomina “descoberta do povo”. Na Alemanha do final do século XVIII um grupo de intelectuais começou a se interessar pelas canções tradicionais e velhas histórias de camponeses e artesãos. *Volkslied*, termo que significa “canção popular” foi criado na época, assim como *Volkskunde*, que se pode traduzir como folclore. *Folklore*, palavra inglesa, Burke afirma que aparece em 1846. Segundo Paul Zumthor (1997), tal fato permitia a passagem para o inglês das idéias anteriores dos alemães Herder e Grimm, que também criaram *volksgeist*, *volkspoesia*, ou seja, canção do povo ou poesia do povo. Zumthor e

Burke salientam que os irmãos Grimm ampliaram esse conceito mais adiante para *naturpoesie*, ou poesia anônima, tradicional, simples, da natureza. Enfatizaram o conceito de autoria coletiva: *das Volk dichtet* ou “o povo cria” e comparavam os poemas tradicionais a árvores: “esses poemas não eram feitos, eles cresciam” (BURKE, 1989:32). Naquele momento, a novidade propagada por Herder e Grimm era crer que os usos, costumes, cerimônias, baladas, provérbios, superstições, canções, histórias e etc, faziam parte de um todo, “expressando o espírito de uma nação” (op.cit:36).

Como aponta Chartier (1995), há ainda um outro modelo clássico, que se opõe ao primeiro, de se conceber o folclore. Gramsci, com suas teses de luta contra-hegemônica, via na cultura popular um campo potencialmente rico para a luta social, já que a cultura popular seria uma cultura “criada pelo povo e apoiada numa concepção de mundo e da vida toda específica, que se contrapõe à concepção de mundo hegemônica” (GRAMSCI, 1968: 184). Gramsci encara o folclore enquanto “(...) concepção do mundo e da vida, em grande medida implícita, de determinados estratos da sociedade, em contraposição com as concepções do mundo 'oficiais'” (idem). A cultura subalterna abalaria os alicerces da cultura dominante, instaurando uma forma de organização diferenciada, virtualmente revolucionária, crítica, combatente. Entretanto, apesar do potencial, ela seria uma cultura não-hegemônica, situada num estrato inferior ao da alta cultura. A cultura popular subalterna se caracterizaria por estar permanentemente expressando um estado de revolução em relação a essa cultura superior. Chauí (1984) destaca que Gramsci substituiu a idéia de *povo-popular* pelo o de luta de classes, considerando o povo uma plebe explorada e dominada. No entanto, a cultura hegemônica que sufoca o povo não seria estática, precisando se recriar a cada momento. Assim, a importância da cultura contra-hegemônica seria exercer uma força de desestruturação da hegemonia reinante.

Chartier revela como o espírito romântico reduz o poder cultural ao povo e como as teorias de influência marxista reduzem o poder cultural à classe hegemônica. Por um lado teríamos o povo e suas invenções, do outro teríamos a elite e seu poder de sujeição. Entretanto, os meios de transmissibilidade que sustentam cada uma das ações, a oralidade e a escrita, respectivamente, não podem ser pensados como formas em oposição. A teoria de que o folclore provém da oralidade e das classes menos abastadas e que a cultura letrada é influenciada notadamente pela literatura clássica é, para Paul Zumthor, um engano. “Oral não significa popular, tanto quanto escrito não significa erudito” (ZUMTHOR, 1993:119). O autor suíço pesquisou sobre a imprecisão de definir o que é oral e o que é literário, o que é criado pelo povo e o que é criado pela elite. Zumthor enumerou uma série de romances e poemas literários advindos das tradições orais, assim como fábulas e contos de escritores que após sucessivas transformações e nomadismos passam a figurar como autoria anônima. Walter Benjamin também alertava: “Muitas vezes a chamada arte popular nada mais é que um bem cultural vulgarizado, procedente das classes dominantes, e que se renova ao ser acolhido numa coletividade mais ampla” (BENJAMIN, 1993:252). De certo, oralidade não é o oposto de literatura, não sendo seguro traçar uma membrana separadora entre esses dois universos da arte. “Cultura popular é só uma comodidade que permite o enquadramento dos fatos; refere-se a usos, não a uma essência” (ZUMTHOR, 1993:118).

Destarte, afastarei ambas as concepções de cultura popular/folclore levantadas por Chartier a fim de refletir sobre o tema por outro viés: pesquisar o folclore em escolas da cidade do Rio de Janeiro é uma tarefa que se exerce na encruzilhada indispensável existente entre o oral e o escrito. Não raramente a idéia que se tem sobre o espaço de criação do folclore é o campo, ou um local muito afastado, primitivo, distante das cidades industrializadas, como se o folclore fosse uma manifestação cultural proveniente dos

hábitos de uma vida prosaica de tempos longínquos. “Não é possível prender no passado, nas zonas rurais ou nos primitivos os modelos operatórios de uma cultura popular. Eles existem no coração das praças-fortes da economia contemporânea” (CERTEAU, 1996:87). A experiência da cidade grande também produz seus cantos, provérbios, superstições e lendas, e a abordagem desse trabalho não permite que acreditemos mais em uma “oralidade pura ou primária” (ZUMTHOR, 1997:37), já que existe na cidade do Rio de Janeiro toda uma antiga cultura letrada.

Ademais, não há como negar as documentações que as músicas tradicionais já sofreram e como elas já foram transmitidas por shows, discos e peças teatrais. O intercâmbio das técnicas de gravação e documentação com os versos tradicionais certamente ocasiona uma transformação destes conforme Sagae (1998) denota. Isso nos levaria a questionar se *Atirei o pau no gato* ainda é uma tradição oral após sucessivos registros fonográficos e textuais produzidos por sobre ele. Mas, conforme já vimos, as interseções dessas tradições com a cultura letrada são muito mais antigas do que se supõe, sendo possível nunca ter ela sido uma tradição puramente oral – o que não significa que ela seja folclórica e popular. As próprias categorias folclóricas são móveis e as canções infantis fazem parte de um gênero que se modifica. Zumthor (1997) afirma que há muitas canções para crianças que já foram canções de guerras e canções religiosas. Ele afirma que na França muitas canções infantis conservam marcas do que foi alusão a personagens como Bismark e Henrique IV e conta como o pesquisador Jouve-Tomenti recolheu canções de roda numa escola primária cantada por uma criança que apresentava passagens bastante obscenas relacionadas ao ex-imperador Bokassa de Bangui e seu séqüito feminino. A própria ação da brincadeira de roda não surgiu necessariamente por iniciativa de crianças.

Quando não havia ainda cinemas, teatros ou clubes para a distração dos jovens, havia os brinquedos de roda nas freqüentes reuniões familiares, ora numa, ora noutra residência, onde as danças, teatrinhos, canções eram revividas. (...). Dessas reuniões é que surgiam geralmente os casamentos. As músicas das rodas interpretavam os pensamentos, emprestando aos namorados a sua linguagem muda e expressiva com movimentos significativos que exprimiam os sentimentos e anseios. (GARCIA, 1949:39).

Araújo (1964) explica que é muito comum um jogo ter sido praticado antigamente por adultos e ser atualmente encontrado apenas entre as crianças: “O jogo de prendas é um deles. Era uma forma lúdica que outrora foi largamente empregada para entretenimento da mocidade em idade núbil; jogo de salão do Brasil Colônia, hoje é freqüente apenas nas rodas infantis” (op.cit:336).

Cultura popular é um uso, se construindo no cotidiano. É nessa perspectiva que o conceito de folclore será entendido, e é dessa forma que cultura para criança e para adulto é balizada. O que se realiza no dia-a-dia não pode mais estar separado daquilo que se produz em termos de indústria cultural. O *mass media*, a produção em massa há tempos vem dialogando com os elementos tradicionais. Atualmente, grandes figuras do showbusiness já gravaram composições anônimas como Xuxa, Eliana... Como afirmar que as crianças contemporâneas têm acesso a essas obras considerando apenas a oralidade e a transmissão informal? Impossível.

Dessa forma, pesquisar cultura popular na sociedade contemporânea implica admitir intersecções entre diversas esferas da cultura. Caso contrário, corre-se o risco de se defender uma idéia excessivamente purista dos fenômenos populares. Ademais, creio que a vivacidade de tal expressão artística deva ir além das discussões meramente teóricas, das documentações, mas, sobretudo, ela deva ser experimentada. É por isso que os usos ganham um estatuto importante nessa empreitada, pois é a partir das ações do cotidiano,

dos modos de fazer, que se pode perceber como os anônimos utilizam a cultura. Cultura popular não é uma essência, nem uma disciplina. Ela é uma ação, cujos elementos podem ser provenientes das mais diversas searas, ideologias e performances culturais, ganhando autenticidade no momento em que é acionada pelos praticantes. Cultura é vida. “O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”. (CERTEAU, 1996:63).

O conceito de uso em Certeau pressupõe um contexto e uma relação: nas ações - que são os procedimentos das operações dos usuários da cultura - configura-se “a arte de fazer com”, onde o que está em jogo são as relações que se estabelecem dentro de um espaço que se transforma mediante as forças que constituem as ações. Observar essa “bricolagem” que é a utilização dos artefatos culturais pelo “homem ordinário” (os homens e mulheres do mundo) é reconhecer haver nela mais do que uma mera utilização cega daquilo que é difundido, mas é se surpreender com o novo, o inesperado, a criação emergente. O hegemônico não habita os movimentos clandestinos dos sujeitos de forma totalitária, sendo estes verdadeiros golpes de surpresa nos pensamentos modelados para servir ao pré-concebido.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1996:41)

Não é a idéia de uma cultura contra hegemônica, opositiva ou alheia aos elementos dominantes, mas uma concepção de alteração, de modelagem, como a mão de um artista transformando barro em escultura. Não pode ser comparável a concepção de Gramsci, que propunha a idéia de uma contra-hegemonia. Certeau não se refere a oposições, a combates, e sim a modos de operar silenciosos, malícias, artimanhas. “A cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 1976:27). Em Certeau, as operações de usuário não são entregues à disciplina ou à passividade. As ações põem em cena mil e uma maneiras de fazer para além dos ditos normativos e previsíveis sendo mais criação que adaptação, dessemelhança que reprodução. Como as músicas politicamente corretas podem ser compreendidas, portanto, considerando tais ações?

Há inúmeras definições para o que seria o politicamente correto: O filósofo Lefort (1994) afirma ser ele um herdeiro da “tradição de seitas” anglo-saxão. Gancia (1994) usa expressões como “stalinismo espontâneo” e “guerrilha neovitoriana” para analisá-lo. O poeta *beatnick* Lawrence Ferlinghetti (1995) acredita que o termo vem dos *yuppies*, “para tirar vantagem de uma posição a partir da qual se pode olhar as coisas sem qualquer compromisso”. Frias Filho (1994) chama-o de “humanismo compulsório”, “igualdade por compartimentos”, “uma nova conquista do eufemismo” e sugere que ele advenha dos movimentos de contestação dos anos 60. O autor acredita que a contracultura sofreu diversas metamorfoses ao longo dos anos, sendo absorvida pelas instituições como a escola, a empresa e a família de formas diferenciadas, mas dela sendo retiradas inúmeras características essenciais:

Revolução, socialismo, drogas, sexo livre e fumo ficaram de fora. Os impulsos generosos de liberdade e igualdade foram institucionalizados e se tornaram um cânone ríspido e vigilante. (FRIAS FILHO, 1994)

Para Moacyr Scliar, autor da tradução do *Dicionário do Politicamente Correto*, o politicamente correto expressa a "revolta de grupos marginalizados em busca do respeito que merecem; traduz séculos ou milênios de humilhação e de opressão sutil e brutal, quando não sanguinária" (SCLIAR, 1992:10). Segundo Scliar, "no futuro, o vocabulário politicamente correto será olhado como o testemunho, curioso talvez, de uma fase de rebelião contra o *status quo*" (idem).

O dicionário propõe que algumas palavras sejam substituídas por outros termos e expressões. O vocábulo "chato", por exemplo, deveria dar lugar à "pessoa interessante de forma diferente". Já o "careca" deveria ser chamado de "pessoa com proposta capilar alternativa". Netrovski (1995) comenta que se o politicamente correto soa hoje como algo excessivo ou estilizado, ele surge de estudos críticos de linguagem e política realizados nos Estados Unidos, baseados e influenciados pela filosofia desconstrutivista de Derrida. Netrovski explica que a expressão surgiu em meados da última década de 80, nas salas de aula do departamento de literatura comparada em New Haven, quando estudantes do curso, juntamente a outros intelectuais politizados, começaram a questionar o vocabulário americano e o uso de algumas expressões no dia-a-dia, "estimulados por uma posição de leitura capaz de resistir à dominação de marcas sexuais, ideológicas e religiosas" (NETROVSKI, 1995).

Outra publicação emblemática acerca do tema é *New Testament and Psalms: An Inclusive Version*, lançado pela Universidade de Oxford em 1995. O livro propunha alterar palavras do Novo Testamento: Deus não mais disciplinaria ou castigaria os seus fiéis, mas

os guiará ou os treinaria, Nem os canhotos foram esquecidos na versão *inclusiva*, já que ninguém mais ficaria à *mão direita de Deus*, e sim *perto de Deus* ou *ao lado de Deus*. A obra, segundo o psicanalista Jurandir Freire Costa

pode significar ganância dos editores, mas também aposta em um mundo mais justo. O fato das políticas de minorias serem, às vezes, míopes e prisioneiras do vocabulário da discriminação do qual tentam descolar-se, não invalida a tentativa de se inventar uma gênese mítica das relações humanas menos opressiva. (COSTA, 1995)

A introdução desse trabalho não contemplará uma apreciação do conceito de politicamente correto – fato que será retomado posteriormente, no capítulo I - no entanto, independente dos desdobramentos que seu uso pode gerar, é indiscutível afirmar que o PC promove uma alteração em padrões já coletivamente legitimados. A criação de um repertório musical politicamente correto surge para desconstruir uma série de canções bastante familiares a crianças e adultos brasileiros. Inegavelmente, o folclore de nosso país encontra-se em constante transformação, visto que as tradições culturais apresentam uma “falsa reiteração” - conforme postula Paul Zumthor (1993). Segundo o autor, o fator esquecimento introduz a flexibilidade, essencial nas tradições, que propicia o aparecimento de novos elementos e faz emergir criação e inovação. As transformações das músicas folclóricas para versões PC podem exprimir uma ação do povo sobre tais canções ditas representativas do cancionário popular, como *Atirei o pau no gato*, *O cravo brigou com a rosa*, *Cai cai balão*.... As representações – que “não surgem subitamente no campo social, mas são o resultado de jogos de forças bastante complexos, envolvendo combinações e enfrentamentos” (GONDAR, 2005:24) - referem-se a elementos que, após longos processos e disputas, foram eleitos como legítimos e emblemáticos, significativos, dentre tantos outros. Uma representação social é aquilo que se cristaliza a partir de um longo e

conturbado processo, é o triunfo gerado por batalhas e disputas. Ao longo da história cultural brasileira, algumas composições do denominado *folclore infantil* foram mais registradas, gravadas e divulgadas do que outras. Em sua “frustrante busca por uma canção infantil do folclore brasileiro que fosse positiva”, a babá revela conhecer, portanto, apenas as composições mais famosas e populares. Realizando uma pesquisa de músicas folclóricas para a infância constatei que as canções "agressivas" e "pessimistas" citadas pela babá são apenas uma parcela de um vasto patrimônio folclórico existente. O chamado folclore infantil brasileiro abrange milhares de canções, pautadas em temáticas variadas como amor, trabalho, família, amizade, natureza, brinquedos<sup>3</sup>... Não obstante, justamente as canções que apresentam esse conteúdo rejeitado pelos parâmetros PC, até o presente momento, são as mais populares.

Considerando, portanto, as canções com letras “politicamente incorretas” como sendo as mais representativas de uma geração, e, dessa forma, sendo “o referente estático do que se encontra em constante movimento” (GONDAR, 2005:23), as músicas PC podem ser entendidas como invenções culturais que fazem tremer os contornos dessa representação, inaugurando uma certa ruptura.

Aquilo que se chama de “vulgarização” ou “degradação” de uma cultura seria então um aspecto, caricaturado e parcial, da revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção. (CERTEAU, 1996: 95)

---

<sup>3</sup> BRAGA, H. R. F. Cancioneiro folclórico infantil brasileiro. *Coleção Cadernos de Folclore*, Rio de Janeiro, v. 10, 7 p, 1970; GARCIA, A. R. *Nossos avós cantavam e contavam: ensaios folclóricos e tradições brasileiras*. Belo Horizonte: Escola Nacional de Música, 1949; MELO, V. *Folclore Infantil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaias, 1985. MELO, V. *Rondas Infantis Brasileiras*. São Paulo, Departamento de Cultura, 1953. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/realejo/series/rondasinfantis.asp>.

Trata-se de conceber as canções PC como integrantes do folclore brasileiro, manifestação mutante, que ganha coloridos diversos dependendo da região do Brasil, das necessidades dos usuários, das ocasiões. O folclore PC põe em evidências táticas do homem ordinário contemporâneo, que vive entre TVs, computadores, avenidas, outdoors; provérbios, simpatias e misticismo. Assim, as músicas politicamente corretas também são um fato folclórico, e surgem de inquietações que fazem referência ao cotidiano – vide o e-mail da babá transcrito anteriormente. Para pensar as práticas cotidianas, suponho, no ponto de partida, que são do tipo tático. O que é uma tática?

As táticas em Certeau aludem aos *usos* das representações culturais, estando em questão, portanto, um conjunto de práticas ou operações realizadas em estruturas pré-concebidas. As táticas mobilizam aquilo que foi cristalizado, através de micro-ações, uma verdadeira micropolítica, “... é a arte do fraco” (CERTEAU, 1996:100), “subversão comum e silenciosa” (op.cit: 293) que se opera nas relações sociais, uma espécie de antidisciplina. O folclore PC rompe com o primado das canções “agressivas”. No entanto, o uso do folclore PC pode expressar uma disciplinização de crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. É a observação dos usos dessas composições no espaço escolar que nos permitirá compreender tal paradoxo.

### **Relevância**

O tema chamou-me a atenção pelo fato de as músicas politicamente corretas serem aquelas em que monções a violência, agressividade e tristeza são suprimidas das letras. A reportagem da VEJA anunciou:

Há um novo fenômeno musical em curso nas escolas brasileiras: as crianças estão aprendendo versões adaptadas das velhas cantigas de roda. O que chama atenção nessas músicas são as letras politicamente corretas, nas quais personagens do folclore nacional deixam de ser assustadores, animais são reverenciados e o desfecho das histórias cantadas é invariavelmente feliz. (WEINBERG, 2006)

A preocupação em não oferecer a crianças conteúdos agressivos, no entanto, não é recente. Darnton (1986) analisa como os contos das tradições orais passaram por verdadeiras censuras até serem destinados ao universo infantil. Os temas considerados mais cruéis ou imorais da tradição oral foram descartados das obras dos irmãos Grimm, já visando o acesso destas ao público infantil. A violência presente nos contos de Charles Perrault vai cedendo lugar a histórias com temáticas onde a solidariedade e o amor ao próximo são encontradas. Apesar dos aspectos negativos que continuam presentes nessas histórias, o que predomina, sempre são a esperança e a confiança na vida. É possível observar essa diferença, confrontando-se os finais da história de Chapeuzinho Vermelho em Perrault, que termina com o lobo devorando a menina e a avó, e em Grimm, onde o caçador abre a barriga do lobo, deixando que as duas fiquem vivas e felizes enquanto o lobo morre com a barriga cheia de pedras que o caçador ali colocou.

Foi nessa época, de ascensão do Romantismo, que se construiu a ideia de criança como sendo uma faixa etária que se distingue do adulto e que, portanto, deve ser agraciada com uma produção cultural específica. Ariès (1981) revela que a “cultura infantil” vai ser desenvolvida a partir de elementos até então usufruídos pelo mundo adulto, como os contos populares, por exemplo. Às crianças vão sendo destinados jogos, objetos, músicas que faziam parte, antes, da vida cotidiana da antiga nobreza, mas que já não cabem no estilo de vida ascendente, o burguês. Ariès (1981) constata que “é mais ou menos como se práticas

desatualizadas não sumissem de vez, mas fossem absorvidas pelo novo 'mundo infantil' que ascendia" (op.cit:67).

As discussões brasileiras sobre folclore e educação travadas no denominado *Movimento Folclórico Brasileiro* (VILHENA, 1997) já formulavam questões que envolviam o usufruto das manifestações folclóricas pelas crianças. Carvalho Neto (1981) apresentou um estudo interessante sobre as relações entre folclore e educação na América Latina. Segundo o autor, as funções e perspectivas do pesquisador e do educador de folclore são absolutamente distintas. O autor explica que o mundo no qual o estudioso de folclore (folclorista ou folclólogo) penetra é repleto de "fatos delinquentes, atrasados, pestilentos como uma lata de lixo. E é nessa lata de lixo que os folcloristas se metem sem tapar o nariz, observando, registrando e interpretando com sumo prazer" (op.cit:11). No entanto, o educador deverá ser seletivo, preocupando-se com a informação que será passada ao aluno. Nesse sentido, Carvalho Neto sugere uma divisão dos elementos folclóricos, um servindo ao educador e o outro ao pesquisador respectivamente: o *folclore aproveitável* e o *folclore não aproveitável*. Os versos que fazem referência às anatomias dos órgãos genitais, que utilizam palavrões, ofensas, fatos ligados às fezes, urina, vermes, mitos de personagens maus como Curupira, Caipora, Boto, Lobo Mau, Madrastas de princesas, Lobisomem (embora o autor frise que "o mal não está tanto neles próprios, mas sim na configuração mental que cada ouvinte faz deles" (op.cit:114) compõem esse conjunto de *folclore não aproveitável*. Ademais, ele cita todos os versos cujo objetivo é medrar, ameaçar, assustar crianças, e que podem ser encontrados desde nas histórias de Chapeuzinho vermelho até em canções de berço. Os temas agressivos, criadores de conflito latentes ou declarados (op.cit:125) também fariam parte desse rol.

Fica claro que o folclore não aproveitável é uma categoria inventada para servir a educação. Segundo o autor, "a união entre folclore e educação é um falso casamento" (op.cit:170), já que "o folclorista abraça todos os fatos tradicionais e o educador tem por diante uma certa censura que ele se auto-impõe" (idem). O folclore educacional é voltado para o "pragmatismo (...), classista, burguês, alienado" (idem). Em relação ao folclore não aproveitável, por fim, "a perseguição educacional é pacífica e preventiva, tem contornos fronteiros com a assistência social". Carvalho Neto destaca aqui que o educador não age proibindo o acesso das crianças ao folclore, mas que ele é "um proponente de substituições" (op.cit:176), alterando os elementos tradicionais para cumprir seus objetivos.

Renato Almeida, um dos fundadores da Comissão Nacional do Folclore em 1947, figura detentora de grande influência na formação das políticas do folclore na época, dentre inúmeras publicações, escreveu um artigo para "O Jornal" em 1949 intitulado "Os professores e o folclore" que iniciava com as seguintes considerações:

Deveríamos ensinar, em nossas escolas normais, às futuras professoras, os meios de discriminar para utilização na escola, os elementos folclóricos. Em cada jogo, em cada história, em cada cantiga é necessário aproveitar o que se ensina, ou mesmo gravar no espírito da criança as constantes tradicionais do nosso povo. Não se lhes deve falar em monstros, em gestos de bandoleiros, em superstições ou magia, nem em coisa que lhes possam excitar a imaginação ou criar temores, mas no que for instrutivo e agradável, no que contribuir para amar mais ao país e a melhor conhecer os seus aspectos ou tiver condições educacionais. A gradação dos meios folclóricos utilizáveis seria uma propedêutica a ensinar e retificar com a prática. (ALMEIDA, 2005).

Em meados do século passado já existia no Brasil uma certa censura em relação a temas agressivos para crianças. Apesar disso, passados mais de 60 anos, canções como *Boi da cara preta*, *Vem cá Bitu*, se conservaram na memória social brasileira. Não há registros

de versões politicamente corretas criadas na época, mas já existia uma discussão sobre o conteúdo folclórico e sua fruição por crianças em instituições escolares.

Entre os anos 30 e 40 do século passado a escola era considerada um meio primordial de transmissão do folclore para o projeto nacional existente. À criança foi cedida uma centralidade nos projetos do governo. O sentimento cívico e o nacionalismo estavam na base da constituição da imagem do “futuro cidadão” - a criança bem formada e informada pelo país que viria a integrar o campo do trabalho no qual estariam os empenhados com o progresso do Brasil.

Duas figuras renomadas da época, Florestan Fernandes e Roger Bastide, porém, se contrapunham à inserção do folclore na escola. Roger Bastide declarava que o folclore infantil era algo espontâneo, mas que essa característica seria rompida se ele fosse aproveitado na escola. Podemos apontar nessa assertiva duas questões: a não compreensão da escola como campo da cultura ordinária; a defesa de uma pureza dos elementos folclóricos, ponto que expressava uma preocupação recorrente da época, a de *preservar sem interferir*. O temor de Bastide era que o folclore se descaracterizasse e se tornasse mera “obrigação escolar” (VILHENA, 1997:45). Entretanto, não apenas isso motivava Bastide a se opor à escolarização do folclore infantil. O sociólogo na mesma ocasião alegou que os conteúdos não serviriam ao caráter nacional, pois eram conteúdos de datas remotas, de épocas anteriores, já ultrapassados. A importância do folclore infantil era promover a socialização da criança e não oferecer um conteúdo pedagógico. Florestan Fernandes corroborava com Bastide no que concerne à função socializadora do folclore infantil. Fernandes (1978) realizou diversas pesquisas na área de folclore infantil e constatou que através das rodas e brincadeiras elas apreendiam uma série de condutas sociais, a seu ver muito positivas, que preparavam as crianças para as relações do mundo adulto, tendo valia

para o processo de amadurecimento dos pequenos, através das atitudes de cooperação, entendimento de regras, etc. Não obstante, o conteúdo das composições folclóricas, em sua opinião, vinculavam-se fundamentalmente a uma "antiga ordem social" em "rápido processo de desintegração" (FERNANDES, 1978:63). O folclore trazia para o mundo infantil uma série de preceitos morais que faziam parte do passado, como valores antiquados, crenças desatualizadas. O autor citava que a tal "mundo simbólico e moral desaparecido" o indivíduo poderia se apegar e "sofrer desajustamento ou decepções sérias" (idem), e completa: "não que elas sejam más, mas nem todos os conteúdos das composições folclóricas correspondem às exigências atuais da situação histórico-social" (idem). Dessa forma, Fernandes cria que havia elementos no folclore não úteis à educação, já que "a criança assimila o conteúdo das canções introduzindo-as em seu horizonte cultural" (idem).

Ambos apresentavam uma visão bastante rígida do folclore, tratando-o como uma mera disciplina sem se ater a seu dinamismo, às ações correspondentes, vivas e humanas, mas concebendo-o como um artefato antigo e ultrapassado, devendo ser utilizado apenas quando houver utilidade, caso contrário, pode gerar danos. Tal análise confirma que se costuma pensar mais nos usos do folclore nas escolas do que na escola como um organismo dinâmico criador de manifestações folclóricas, populares. Folclore, todavia, não é um conteúdo, mas uma arte de fazer.

O fruto das discussões travadas à época do Movimento Folclórico é o que vivenciamos até então: *Pau no gato, Boi da cara preta e Samba Lê lê*. O protesto dos intelectuais não gerou grandes comoções, as canções continuaram aí, consideradas representativas, registradas fonograficamente<sup>4</sup> e literariamente. Atualmente, o ideário PC se

---

<sup>4</sup> Para tal, pode-se considerar a *Sugestões de obras musicais e discografia* encontrada no volume 3 dos RCNEI, a partir da página 74.

popularizou, e as críticas a esses personagens tradicionais se intensificaram. Porém, se antes havia ainda uma distribuição de personagens bons e maus em histórias e contos infantis, existindo, portanto, uma doutrina maniqueísta nos artefatos culturais destinados a infância, onde as ações consideradas agressivas e violentas apareciam ou na conduta do anti-herói, ou nas ações heróicas para destruir o mau, atualmente há uma tendência para suprimir todas essas expressões *evidentes* da agressividade. O final da história da Chapeuzinho Vermelho, anteriormente citada, está sendo narrada em algumas escolas com um final distinto do que já foi apresentado. Nas versões atuais, não há mais canibalismo nem tampouco a cena de um corte feito na barriga para colocar pedras... O lobo vai é preso pela polícia... A supressão de imagens “fortes”, “violentas” é procedimento bastante difundido também nos canais televisivos auto-intitulados “educativos”, que apresentam como proposta difundir animações distintas das tradicionais, como Tom e Jerry, Pica Pau e desenhos japoneses, e investir em desenhos animados onde, em sua maioria, há a ausência da figura do vilão. Na presença deste é usual um com características cômicas<sup>5</sup>. O estatuto da agressividade na produção cultural se configurou como um problema a ser discutido: porque o impedimento dessas expressões?

Tal impedimento relaciona-se a um certo silenciamento sobre o tema. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, lançados em 1998, há um capítulo intitulado *Expressão da sexualidade*, que versa sobre a “importância desta para o desenvolvimento humano” (BRASILa, 1998:17), sendo algo “inerente” a vida (idem). No entanto, sobre o tema da agressividade não há uma linha sequer, e, paradoxalmente, ao entrar em uma instituição de educação infantil é usual presenciar mordidas, brigas,

---

<sup>5</sup> É interessante observar a programação de desenhos animados de [www.futura.org.br](http://www.futura.org.br) e [www.multirio.rj.gov.br](http://www.multirio.rj.gov.br) e comparar com a da Tv aberta (SBT, GLOBO, RECORD)

xingamentos, conflitos entre crianças por causa de brinquedos. Há também uma escassez de trabalhos acadêmicos que versam sobre o tema da agressividade nessas instituições<sup>6</sup>. Porque a agressividade tem sido compreendida como algo que necessariamente conduz a violência? Como aponta Vilhena (2002)

O fato de a agressividade ser constitutiva não significa, porém, a validade ou legitimidade de todos os seus movimentos. Este é um dos pontos essenciais em uma diferenciação nem sempre evidente. Enquanto a agressividade institui o outro em um lugar de autoridade e investido de um certo valor, a violência promove a desqualificação deste valor, anulando este outro.

Dessa forma, a agressividade apresenta um componente afetivo primordial e necessário à formação humana, sendo mister compreender por que vem sendo tão combatida, muitas vezes sendo considerada o gérmen da violência social, e por esse motivo, devendo ser impedida desde a origem.

Outras questões foram aparecendo como dispositivos de ações reflexivas e também serão contempladas nesse trabalho: o que faz pedagogos, músicos e psicólogos crerem que uma letra de música irá influenciar o comportamento de uma criança de dois, três anos de idade? Que pressupostos teóricos embasam uma perspectiva de análise que compreende que a letra de uma canção vai determinar o desenvolvimento das atitudes de um ser humano? Nesse sentido, uma discussão que envolva a temática da estética musical e a sua fruição por crianças também será desenvolvida. A tais questões – formuladas antes do início da pesquisa – foram sendo adicionadas outras, que emergiram ao longo do trabalho de campo.

---

<sup>6</sup> Ver [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), especialmente dados relativos ao Grupo de Trabalho 7 – Educação da criança de zero a seis anos.

A relevância dessa pesquisa especificamente para o campo interdisciplinar da memória social não foi delineada em seu início. A memória não era, necessariamente, o objeto a ser pesquisado, mas aquilo que iria, inexoravelmente, compor o trabalho. Desde o princípio, o intuito não era observar a memória como fenômeno e caracterizá-la contextualmente, utilizando-me dos referenciais colhidos ao longo das aulas de mestrado e das vivências no campo de pesquisa. Nesse sentido, poderá ser observado ao longo do texto como a memória é sim o objeto da pesquisa, mas sendo esse lugar não algo pré-determinado, mas instância manifesta a partir do próprio processo de ação investigativa. As marcas deixadas pela memória nesses escritos correspondem àquilo que se construiu e não aquilo que se pretendia buscar, ou que já se mirava a partir de uma imagem, um conceito ou um ideal. A memória apareceu; a memória surgiu, esculpindo as palavras que aqui enunciam um trabalho acadêmico.

## **METODOLOGIA**

### **Pesquisa de campo**

Como a pesquisa de campo, portanto, se instaura como lugar de criação da memória, nesse trabalho, faz-se necessário apresentar os espaços onde a pesquisa foi realizada assim como a metodologia utilizada.

As instituições educacionais escolhidas foram de educação infantil - termo que engloba creches e pré-escolas. Creches são estabelecimentos educacionais para crianças desde o nascimento até quatro anos de idade incompletos e pré-escolas estabelecimentos para a educação dos que tem de quatro a seis anos de idade. No caso das escolas públicas os atendimentos para cada uma dessas faixas etárias são realizados em instituições diferentes, mas nas escolas privadas o atendimento é, em geral, realizado dentro do mesmo espaço. Dessa forma, o serviço público de educação no Rio de Janeiro apresenta instituições intituladas creches e outras denominadas escolas (as pré-escolas) enquanto o serviço privado pode apresentar nomes variados (creche-escola, escola, centro de educação infantil,

etc). Algumas escolas de educação infantil da rede particular e da rede pública de ensino podem ter ainda classes para ensino fundamental e/ou ensino médio.

A pesquisa de campo dividiu-se em duas etapas: na primeira etapa, realizada entre maio e agosto de 2005, foram visitadas três instituições privadas, duas localizadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e uma localizada na zona norte, as quais denominarei como instituição A, B e C respectivamente. Na segunda etapa, realizada entre maio e agosto de 2006 serviram como pesquisa de campo três instituições públicas: uma creche localizada na zona sul da capital e duas escolas, a primeira também localizada na zona sul e a segunda localizada na zona norte, as quais denominarei escola D, E e F respectivamente.

INSTITUIÇÃO	SITUAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	LOCALIZAÇÃO
A	Privada	3 meses a 6 anos	Zona Sul
B	Privada	3 meses a 6 anos	Zona Sul
C	Privada	2 anos a 6 anos	Zona Norte
D	Pública	0 ano a 4 anos	Zona Sul
E	Pública	4 anos a 6 anos	Zona Sul
F	Pública	4 anos a 6 anos	Zona Norte

O método de investigação do campo englobou observação, entrevistas e conversas.

O objeto a ser pesquisado era, conforme planejamento inicial:

- As músicas com letras politicamente corretas que apareciam no espaço institucional por iniciativa das (os) professora (o)<sup>7</sup> nos momentos em que estas estavam com as crianças.

O conceito de politicamente correto que utilizei na pesquisa considerou as assertivas desenvolvidas na introdução, ou seja, as músicas cujas letras suprimem os conteúdos agressivos, tendo como parâmetro músicas antigas, tradicionais, cujas letras anteriores já são bastante conhecidas e populares. As letras politicamente corretas, portanto, são entendidas a partir de sua relação com aquilo que foi extinto, ou seja, com as letras anteriormente compostas para tais músicas do cancionário popular brasileiro.

Para tal, fazia-se necessário abarcar uma certa *paisagem musical* que ocorria em determinados espaços da instituição, delimitando-os conforme a própria impossibilidade auditiva humana de escutar vozes a uma distância muito longa ou de altura muito baixa. Em certos momentos eu ficava parada e escutando, em outros, caminhava lentamente pelos lugares a fim de me apropriar dos sons. Em brincadeiras de roda eu costumava participar, me integrando aos componentes. Tal interação deixava claro que a minha observação não era meramente uma coleta de dados, mas buscava apreender os significados de ações e interações, segundo o ponto de vista de seus atores.

A abordagem escolhida foi do tipo qualitativa. Ludke (1986) estabelece cinco características da pesquisa qualitativa: (1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) os dados coletados são predominantemente descritivos; (3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de

---

<sup>7</sup> Como não foi encontrado nenhum profissional do sexo masculino no cargo, a partir desse momento feminizarei por completo a expressão.

atenção especial do pesquisador; (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Ludke 1986:11).

A metodologia empregada utilizou algumas técnicas, como a observação participante e as entrevistas, e eu mesma, pesquisadora do campo, era a posterior analista das informações. Na linha da observação participante, técnica escolhida para a pesquisa, conforme Veiga (2002), (...) pesquisadores e pesquisados seriam sujeitos ativos da produção do conhecimento. “O pesquisador tem sempre um certo grau de interação com a situação investigada, atingindo-a e sendo por ela atingido” (VEIGA apud FAZENDA, 2002: 139). Para isso, ou seja, para ir além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos era necessário compreender os significados culturais dos sujeitos estudados. Um amplo estudo da literatura relacionada ao campo foi realizado, englobando os documentos oficiais:

- Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio

Essa pesquisa teórica inicial me deu base para observar e compreender o campo na sua multiplicidade, ficando atenta, ao mesmo tempo, aos objetivos e necessidades da pesquisa - atenção que necessita de um quantum de rigor, porquanto “multiplicidade e movimento não implicam em ecletismo ou pulverização de diferenças, podendo dar lugar a um pensamento rigoroso” (GONDAR, 2005) - e aos movimentos imprevistos que me permitiam tecer novas perspectivas de análise. O cotidiano da educação infantil, mesmo em suas repetições e regras que estabelecem uma rotina - rotina essa considerada para os RCNEI como “instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço (...) e fator de segurança” (BRASILa, 1998: 72) se não

for inflexível e puder ser clara e compreensível a todos – sempre deflagra eventos improváveis. Certamente, há acontecimentos singulares no dia-a-dia que os próprios estudos não podem prever ou procuram até silenciar.

Nesse passo entrei no campo, depositando nele, no caso, nas crianças e professoras, a minha presença, a minha atitude, meu comportamento que sem dúvida, dialogava com o cotidiano de uma instituição que até então desconhecia a minha pessoa. Eu não era uma profissional da instituição que, ao longo de seu trabalho tece suas reflexões e inicia uma pesquisa. Eu era uma personagem diferente, nova, que não tinha nenhuma ocupação definida dentro da instituição. Em geral, as professoras sabiam o que eu estava fazendo. Mas, e aos olhos das crianças? Quem eu era? Eu, Beatriz, entrei em cada uma das instituições com toda a minha experiência e meu viver, com a minha condição de psicóloga, mulher, negra, musicista, mãe, jovem, etc... , isso porque...

O pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. (...) O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. (FREITAS, 2002).

Eu entrava no campo e o interferia e vice-versa, compondo um jogo de forças e afetos que se entrecruzavam e causavam sensações diversas e difusas, sobre as quais eu não pretendo aqui versar. Contudo, é necessário frisar que há aquilo que se observa e aquilo que se sente, e todas as sensações experimentadas não podem ser planejadas ou descritas como as observações formais de uma pesquisa científica.

Esses elementos “desviantes” e não formais da pesquisa científica foram, aos poucos, se intensificando, se alastrando e acabando por se tornar maioria. As contradições

se tornavam cada vez mais evidentes, o que me forçou a desconsiderar a metodologia – esse termo imprescindível de pesquisa – como uma receita de bolo que deve ser seguida à risca. Conforme Oliveira (2002) uma pesquisa do cotidiano não abarca apenas o hegemônico, o genérico e o abstrato. O mergulho no cotidiano seja em um espaço doméstico, educacional ou empresarial revela para o observador aspectos singulares, pois as práticas são executadas pelos sujeitos em momentos diversos e circunstâncias distintas. Assim, deve-se estudar as práticas cotidianas “procurando nelas não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas” (OLIVEIRA, 2002: 43). É necessário ao pesquisador conhecer o contexto social que circunda sua vida diária e a vida diária daqueles que observa. Entretanto, no curso de uma pesquisa do cotidiano, elementos a princípio incompreensíveis e paradoxais vão surgindo ao redor, e podem ser captados por todos os órgãos dos sentidos. A metodologia desse trabalho contemplará, portanto, esses aparecimentos plurais que muitas vezes contradizem as regras gerais e as teorias generalistas. Não é necessário tomar pra si uma postura intelectual, complexificando os personagens e dados de uma pesquisa, e sim não abdicar de uma *sensibilidade parabólica*, permitindo que a complexidade seja aceita por um estudo acadêmico. Complexidade não é algo que se busca em uma pesquisa, mas algo que aparece e é sentido.

Havia momentos em que as músicas eram cantadas para cumprir uma determinada função. Entretanto, as músicas PC eram cantadas em circunstâncias outras e isso não podia ser desconsiderado. Músicas politicamente *incorretas* foram surgindo cada vez com mais frequência e, dessa forma, houve a ampliação do meu objeto de análise - eu não me detive apenas nas canções PC cantadas pelas professoras, mas passei a considerar tais canções num contexto maior. Se o politicamente correto é definido como o contraponto do

politicamente incorreto, como entender os usos das músicas PC sem me ater também as composições consideradas “politicamente incorretas” pelos censores de plantão? Uma visível polaridade é construída a partir da defesa ou da condenação desses posicionamentos: correto e incorreto. Tais conceituações, no entanto, não pareceram ser produzidas nos cotidianos escolares vivenciados, pois estes em vez de funcionar de forma dicotômica se abrem em mil possibilidades. Torna-se evidente que as circunstâncias e as ocasiões é que definiam os usos dos cânticos entoados nas instituições. Logo, em vez de apreender um tipo de elemento folclórico que surgia no espaço educativo, permiti compreender escolas e creches como espaços de produção do folclore. Conforme Oliveira:

O trabalho de pesquisa no/do cotidiano pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos astuciosos e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreende-las em sua originalidade. (OLIVEIRA, 2002:47)

O conceito de tática, ou seja, operação “golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 1996: 100), “astúcia” (idem), criando surpresas, agiliza o rígido e desconstrói o instituído, atualizando operações “indissociáveis do instante presente” (op.cit:97). Isso significa que hábitos, afazeres e aparentes repetições das práticas pedagógicas daquelas que lecionam na educação infantil não podem ser entendidos apenas como elementos que se acumulam e se sobrepõem. Há uma desconstrução aparente de saberes e práticas no cotidiano institucional. A princípio tal fato torna-se um nó górdio na constituição da metodologia de uma pesquisa científica, para se tornar, posteriormente, a própria base metodológica.

## As entrevistas

O modo como foram feitas as entrevistas deve ser aqui relatado para a compreensão mais detalhada da metodologia empregada. Houve entrevistas com horário marcado com as pedagogas das instituições privadas e muitas conversas e diálogos trocados com as professoras no curso das observações de campo propriamente ditas. Em 2005 as entrevistas foram realizadas antes de iniciar as observações do campo, ou seja, a interação professora-criança no cotidiano da educação infantil. Na instituição A foi realizada inicialmente uma entrevista com a coordenadora pedagógica. No decorrer da entrevista a pedagoga pediu para chamar uma professora, argumentando que ela gostava muito de cantar para as crianças e poderia falar muito bem sobre o assunto. O interessante foi que na instituição A houve uma divergência entre a pedagoga e a professora em relação ao uso das músicas politicamente corretas, divergência apontada para elas no decorrer da conversa. Segundo a pedagoga, “os adultos ensinam às crianças pelas letras das músicas muitos preconceitos”, mas, conforme a professora “a transformação das músicas, para se justificar, impõe essa temática agressiva em canções e histórias. A criança não percebe essa negatividade. A mídia é que colabora para essas mudanças, elas as faz de acordo com o que pensa, como bem entender”. Na instituição B a primeira entrevista foi realizada com a pedagoga e a psicopedagoga da escola e as opiniões foram coincidentes. Ambas disseram que a mudança da música pode ter um efeito ruim sobre a ludicidade, pois “a criança gosta dessas maldades e delas precisa”. Mas, questionadas sobre os usos da canção *Não atire o pau no gato* naquele estabelecimento elas responderam que não sabiam como a composição tinha chegado lá, “possivelmente trazida por alguma professora”. Tal fato, porém, não apresentava gravidade, uma vez que ela era “mais uma música dentre muitas. Nós não temos nenhuma professora xiita aqui não”. Na instituição C a entrevista foi realizada

apenas com a coordenadora pedagógica, que ratificou a importância de se desenvolver o pensamento crítico em relação aos produtos culturais. Nas instituições A e B as entrevistas foram muito mais proveitosas do que a entrevista com a pedagoga da instituição C. Acredito por terem sido entrevistas realizadas em dupla. A troca de idéias realizada entre as profissionais da mesma instituição concedeu às pretendidas entrevistas a dimensão de um debate teórico, englobando aspectos da cultura, da educação e da política brasileira.

A decisão em 2006 foi não realizar entrevistas com as profissionais responsáveis pela escola. No caso das instituições públicas, para realizar uma pesquisa é necessário pedir autorização na Secretaria Municipal de Educação, depois passar pela Coordenadoria Regional de Educação para poder ter acesso como pesquisadora em uma instituição educacional. Dessa forma, já se chega nessas instituições com uma série de documentos e assinaturas que desde já legitimam a sua pesquisa. É como se as instituições tivessem a obrigação de aceitar a pesquisa que já fora devidamente autorizada pelos órgãos gestores. Chegando a instituição E, a coordenadora pedagógica disse que iria conversar com a professora da turma, para que ela não se sentisse “invadida” com a minha presença. Evidentemente, no dia da minha chegada conversei com a pedagoga sobre meu projeto, mas já informei que ela se basearia em observar o cotidiano da escola. Não foi necessário explicar detalhadamente o que eu faria e nem conversar mais profundamente sobre o assunto. Só foi solicitado que eu telefonasse para a instituição para saber em que turma eu ficaria, mas a pedagoga já havia dito de uma turma em especial pelo fato da professora cantar muito com as crianças. Nas instituições privadas não foi necessário nenhum tipo de documento, nenhuma declaração de que eu realmente cursava o Mestrado. No entanto, só pude atravessar a sala da direção e adentrar no verdadeiro espaço infantil após muito papo, uma aceitação pessoal de minha pessoa e de minha conduta. A escolha que as instituições

privadas fizeram em relação ao meu projeto de pesquisa foi iniciada, na verdade, em abril de 2005. No início do mestrado eu enviei cerca de 50 e-mails mostrando a proposta e solicitando uma entrevista sobre o tema e apenas seis instituições retornaram interessadas.

Dessa forma, nas entrevistas realizadas com as coordenadoras das instituições privadas já era sabido, portanto, que eu pesquisaria músicas folclóricas *politicamente corretas*. Após as entrevistas e a autorização para a pesquisa de campo, os horários a que eu teria acesso não contribuíram muito para a pesquisa. Em um dos momentos, ocorreu a “hora do folclore”, em outro uma atividade musical, embora eu tenha dito que gostaria de simplesmente observar o cotidiano. Uma série de empecilhos foram colocados, como: “esse é um horário ruim, a hora do banho deles, vem mais tarde”, ou “essa é a hora do almoço, não é muito apropriado”. Dessa forma, acabei percebendo que o espaço que estava observando já não era mais o espaço que eu tinha como objetivo observar. Durante as entrevistas com as coordenadoras das instituições privadas, ao tratar sobre o tema do politicamente correto tentei ser ao máximo imparcial, sem gerar juízos de valor. Imagino, entretanto, que tal atitude tenha sido compreendida como uma necessidade minha de presenciar o uso dessas composições na instituição. Não me surpreenderia em saber que as pedagogas possam ter solicitado às professoras que cantassem as canções quando eu lá estivesse. Dessa forma, deduzi estar criando o meu objeto de estudo e invalidando minha pesquisa. No entanto, as visitas às instituições foram válidas, pois descobri que muitos já conhecem as músicas politicamente corretas e que, em geral, a elas dão crédito – principalmente as profissionais de posição hierarquicamente superior. Mas necessitava criar uma outra tática nas instituições públicas.

Nas instituições públicas tem-se muito mais liberdade de movimentação, e, ao levar os documentos para a Direção disse apenas que eu pesquisava o uso da música nas

instituições de educação infantil. O efeito gerado foi que nessas instituições acabei realizando uma pesquisa bem mais extensa, assim como criando vínculos mais fortes com as professoras. Eu não tinha informação prévia sobre o uso dessas canções em instituições públicas, pois eu não deixei isso explícito em minha apresentação, seja para evitar distorções ou mesmo influenciar o campo a ser pesquisado. Talvez por esse motivo, foi bem menos freqüente a audição das novas versões de músicas folclóricas na rede pública de ensino. Não houve quem ficasse motivada a me apresentar músicas PC utilizadas na escola. O interesse das professoras foi mostrar que músicas se utilizava na escola e, com isso, eu podia avaliar o quanto as canções PC tem realmente uma importância no cotidiano escolar.

As entrevistas realizadas com as pedagogas eram iniciadas por mim a partir de algumas questões básicas que se encontram no ANEXO I. Através do e-mail eu já sabia que tais escolas utilizavam a música *Não atire o pau no gato*. Foram entrevistas semi-estruturadas. Decidi não utilizar gravador e quis dar às entrevistas um ar mais informal, tendo sido elas verdadeiras conversas. As entrevistas não iriam servir de material específico de análise, mas iriam indicar pontos importantes como: se naquele estabelecimento o folclore politicamente correto era conhecido, como a coordenação se colocava perante o tema, qual era a proposta pedagógica da escola, ou seja, informações que cerceiam o trabalho, mas que não se tratam do alvo principal. Ademais, indo a campo após as entrevistas percebi que apesar de haver atividades dirigidas pelas professoras e estas serem muitas vezes orientadas pela pedagoga e pelo referencial pedagógico da escola; em termos musicais as professoras de educação infantil tinham uma certa autonomia no trabalho com as crianças. As músicas são muitas vezes sugeridas por elas próprias – e não pela coordenação – e acontecem amiúde em situações imprevistas, que podem ocorrer mesmo dentro das atividades dirigidas e planejadas.

## **Referencial teórico**

A pesquisa de campo foi acompanhada de uma extensa pesquisa bibliográfica, englobando estudos sobre folclore, filosofia, música, psicologia, infância, história, documentos oficiais do governo brasileiro, periódicos, e obras sobre metodologia de pesquisa científica.

Obras de folcloristas da década de 40 foram utilizadas como Renato Almeida, Alceu M. Araújo, Jurado Filho, Florestan Fernandes e Roger Bastide, no intuito de apresentar um pouco da história do folclore como objeto de estudo do campo científico. Para compreender a idéia do *politicamente correto* a pesquisa a jornais e revistas foi realizada, principalmente à Folha de São Paulo e a Revista Veja. No campo da música tanto a estética quanto a educação musical foram contempladas, utilizando os escritos de Friederich Nietzsche e de Rosa Fuks, assim como os usos da música na infância, a partir do referencial da psicologia cognitiva e a presença de Henri Wallon, Winnicott, Papalia & Olds e Klaus & Klaus. A partir da entrada no campo foi ficando mais evidente a sintonia com a pesquisa realizada e as argumentações de Michel de Certeau, cuja contribuição para esse trabalho foi crucial.

## **O POLITICAMENTE CORRETO – ÉTICA OU MORAL?**

O que é o politicamente correto? De certo, ele se tornou um jargão da mídia. A expressão politicamente correto, e suas variantes feminina e plural são facilmente encontradas quando lemos os jornais diários. Em reportagens, artigos, resenhas, editoriais, a expressão é utilizada normalmente como um adjetivo, para designar pessoas, situações,

comportamentos e ações, tendo um caráter polivalente nas suas formas de uso. No caso da saúde alimentar, por exemplo, a nutrição politicamente correta é a que não peca em exageros. A pessoa que ingere uma combinação equilibrada de carboidratos, proteínas, gorduras, fibras, frutas e legumes e não excede o consumo de carnes, doces, álcool e massas está em consonância com o adjetivo. O excesso de alimentos, a comilança, a gula, a bebedeira são todos comportamentos que não se enquadram no esquema politicamente correto. No ramo da moda, politicamente correta é a coleção de tecidos que não utiliza pele de animais. Aliás, a dieta politicamente correta mais determinada é vegetariana. O respeito ao próximo, seja ele bípede ou quadrúpede, é preceito fundamental. O equilíbrio é, talvez, a palavra mestra que defina o conceito. Quem não se recorda da proposta *Politicamente correto e direitos humanos*, publicação da Secretaria de Direitos Humanos do governo brasileiro lançado em 2005, que propunha substituições para expressões corriqueiras do cotidiano brasileiro? Aludindo ao título *O preconceito nosso de cada dia*, o prefácio da publicação escrito por James Pinsky alertava que o comportamento informal do brasileiro pode ocultar, na realidade, preconceitos arraigados da sociedade, dando ênfase aos *bairrismos*. Segundo o autor, expressões tradicionais como “baianada”, “paraíba”, “caipira”, “barbeiro”, “branquelo” deveriam ser abolidas, e os brasileiros deveriam ser mais moderados na forma de tratar os outros, os diferentes.

Todos nós (...) utilizamos palavras, expressões e anedotas, que, por serem tão populares e corriqueiras, passam por normais, mas que, na verdade, mal escondem preconceitos e discriminações contra pessoas ou grupos sociais. Muitas vezes ofendemos o “outro” por ressaltar suas diferenças de maneira francamente grosseira e, também, com eufemismos e formas condescendentes, paternalistas. (CIPRIANO, 2005: 11).

O filósofo esloveno Zizek (2003) apresenta uma contribuição interessante para a reflexão da temática, pois, conforme suas análises, na atual *vida pós-moderna* “existe a liberdade de desconstruir, duvidar e distanciar-se” (op.cit:17) das coisas, não sendo mais vergonhoso desconstruir as tradições, como a Bíblia, os contos de fadas, as noites de Natal, provérbios... Conforme o autor, vivemos na era das rupturas, dos desmoronamentos, das guerrilhas contra as velhas tradições que nos aprisionavam. Tal fato pode ser observado claramente no dismantelamento das instituições, com o fim dos regimes estritamente disciplinares. A desestruturação da própria concepção de sujeito moderno, confluindo as identidades híbridas, multifacetadas e flexíveis também aponta essa tendência. A indústria da moda, por sua vez, cede cada vez mais espaço para negros, gays, lésbicas, gordinhas e deficientes físicos... Parece que vivemos todos numa grande aldeia global, onde todas as figuras até então condenadas ao ostracismo podem brilhar. Presenciamos um rendoso mercado aberto para as diferenças, que, conforme Zizek demonstra a ascensão de uma “ideologia multiculturalista liberal hegemônica” (op.cit:83).

O filme produzido para o público infantil de imenso sucesso *Shrek*, expressa, para Zizek, o funcionamento dessa lógica hegemônica da diferença: a princesa é uma ogra, a fada madrinha e o príncipe são os vilões, o herói também é um ogro, o ajudante do herói é um ex-matador reformado, o dragão é um benfeitor, entre outras “referências anacrônicas a costumes modernos e cultura popular” (op.cit: 87).

Na mesma linha, podemos colocar o hiper sucesso de vendas *Politically correct bedtime stories* que em 1995 vendeu 2,5 milhões de cópias nos Estados Unidos e foi traduzido para 20 línguas, inclusive o português. Nesse livro humorístico há um deslocamento dos perfis dos personagens. Na fábula *A cigarra e a formiga* a primeira é uma pacifista, hippie, musicista absolutamente alheia aos interesses do capital enquanto a

segunda é uma autêntica *workaholic*, ambiciosa e compulsiva, cuja principal pretensão é acumular terras e riquezas. Nesse sentido, os papéis de vilã e mocinha converteram-se. Em uma outra estória, que se refere à Pequena Sereia de Andersen, não é a sereia que se transforma em humana para viver na terra, mas o príncipe que vira um camarão e vai morar no mar.

Segundo Zizek, entretanto “contou-se a mesma velha história” (ZIZEK, 2003:89) e não podemos considerar o livro de Garner e o filme da Dreamworks fora da lógica do multiculturalismo liberal. Para ele, “a função desses deslocamentos e subversões é tornar relevante para nossa era pós-moderna a história tradicional e evitar que ela seja substituída por uma nova narrativa” (op.cit:90), pois, apesar de parecermos zombar de antigas crenças, ainda nos apoiamos nelas como a estrutura oculta de nossas práticas diárias. Aludindo ao *Homo sacer* de Agamben, Zizek conclui que o modo liberal dominante de subjetividade hoje é o *Homo otarius*, que imagina estar zombando da ideologia dominante quando está apenas aumentando o controle deste sobre ele próprio.

No entanto, a crítica em relação a essas *políticas da minoria* travadas no cotidiano já era formulada por Pasolini, ensaísta, cineasta e homossexual italiano na década de 70. Ele expunha o caráter *fascista* das atitudes de tolerância na Itália de então. Afirmava que o poder reformador emergente no final dos anos 60 incutiu uma falsa liberalização nos jovens daquele país, criando uma liberdade sexual moderada onde os casais poderiam comprar nas lojas especializadas os mais variados artigos para incrementar suas relações sexuais. A Itália, que após a guerra entrava na era do consumo, percebeu que o sexo era um grande atrativo para tal. Segundo o autor, essa liberdade que era oferecida, porém, não trazia felicidade, e sim criava “erotomaniacos neuróticos” (PASOLINI, 1990:154). A ansiedade pelas reformas, inclusive a sexual, foi perpetrada pela burguesia, e se expressava em

“verbalismos e terrorismos” (op.cit:156), fruto de um programa geral de tolerância do poder que, de certo, “nunca foi tão intolerante” (idem). A tolerância de um poder que necessitava então de “uma absoluta elasticidade formal das existências” (op.cit:166), uma sociedade sem preconceitos, livre e, conseqüentemente, ávida por bens de consumo. Assim, tolerância virou modelo cultural, expressando uma “nova moral da pequena burguesia” (op.cit:180). A partir disso, liberdade sexual se tornou obrigação, dever social, gerando na sociedade italiana uma verdadeira “ansiedade social” (idem). O cineasta, muito combatido por conta de sua homossexualidade assumida, declamava que nada era mais humilhante do que pedir pra ser tolerado. Segundo o autor, tal ansiedade de quebrar tabu a qualquer custo deveria levar a pensar num retorno do preconceito com força total e não o contrário. Pasolini pressentia os sinais da adequação do diverso ao igual, o *slogan* do multiculturalismo atual, a luta da diferença que, de certo, é a luta pela normatização de todos.

Oz (2004) utiliza o termo *fanático* para escrever sobre os fanáticos não óbvios, que exercem um fanatismo que está no cotidiano, de forma civilizada, como os antitabagistas, os vegetarianos e os pacifistas. A adoção de “uma atitude de superioridade moral que não busca o compromisso” (OZ, 2004:24) é a semente do fanatismo. É usual o fanático civilizado acreditar ser realmente generoso e altruísta. Ele crê que suas escolhas devam ser unânimes, desejando que todos ao seu redor sintam a felicidade que ele sente. A benevolência desse tipo de fanático é tanta que ele quer sempre libertar, ajudar, curar, salvar... Ele acredita de fato que é uma figura bondosa, capaz de realizar auto-sacrifícios, abrir mão de seus desejos para atualizar o desejo do outro.

Porém, esse tipo de fanático quer impor regras, submeter o outro às suas crenças, convencer as pessoas que somente a sua própria opinião é a verdadeira. O fanático é um intolerante radical com a diferença e não o seu defensor, não tolerando as escolhas que um

indivíduo pode realizar. Se a princípio parece haver uma predisposição para ajudar o outro, essa ajuda voluntária pode resultar, de fato, em um meio extremamente eficaz de controle.

Dessa forma, o extremado liberal que brada contra o terrorismo, a violência e o fundamentalismo antidemocrático pode terminar eliminando a liberdade e a democracia que tanto defende se isso for necessário na luta contra os elementos do “eixo do mal”, ou seja, tudo aquilo que trai a ordem da nova democracia multiculturalista pacífica.

O politicamente correto, portanto, cria um antagonismo em relação ao qual pode se comportar de forma fanática: o politicamente incorreto. Para Volkoff (2005), o politicamente correto como “observação da história em termos maniqueístas, em que o PC é o bem e o politicamente incorreto é o mal” consiste em buscar no outro suas opções e diferenciações, *desde que* elas não sejam politicamente incorretas. Assim, manifestando amiúde uma conduta da tolerância, o PC acaba por gerar, também, novas expressões da intolerância. Esse é o papel dos politicamente corretos “de carterinha”.

O fanatismo pode estar presente em frases da babá, como a seguinte, que finaliza o e-mail: “Precisamos lutar contra essas lembranças, meus amigos!”, ao se referir ao que ela alude como incorreto. O politicamente correto também pode vir a ser considerado como algo fanático, no entanto é o uso que se faz dele que determinará tal condição.

O fanatismo ocorre quando o PC se torna uma bandeira idealizadora a ser hasteada, e o seu outro, o politicamente incorreto configura-se como o seu opositor, seu natural inimigo - conduta polarizada que remete menos a um posicionamento ético, e mais a uma nova moral: nessa frente, o outro é enxergado como o mal, e para alcançar a pureza do espírito ele deve ser eliminado de hábitos e condutas. Nesse sentido, o PC não nos remeteria a uma filosofia da diferença, e as letras que expressam a não violência e o pacifismo seriam características de uma atitude moral, muito mais uma ideologia do que

uma filosofia, onde o outro não está sendo realmente levado em consideração. Balizar ética e moral, tal qual Suely Rolnik (1995) postula, torna-se tarefa *sine qua non* para compreender como o PC vem sendo considerado um modo progressista de definir como ética o que é moral, e esclarecer o posicionamento desse texto em relação ao conceito.

Segundo a autora, na vida societária o homem pode escolher entre assumir uma posição ética ou uma posição moral. Ambas incluem uma problematização da relação com o outro. Dentro de sua perspectiva, entretanto, Rolnik afirma que outro não é aquele que é reconhecido enquanto um ser que se distingue de outro, por exemplo - aquilo que é exterior a um eu, tendo sua própria individualidade, seu corpo, sua unidade. Digamos assim: o outro não é quem não ocupa o meu espaço. Desconsiderar essa última proposição seria entender o outro, a alteridade, como parte do plano do visível, do plano da percepção apenas. Mas a realidade não se restringe ao visível, e a alteridade é justamente a extrapolação dessa visibilidade. O outro emerge quando nos libertamos das aparências, das imagens e da rotina – as normas gerais que incluem também o nosso próprio corpo, nosso próprio eu, nossa identidade – esse objeto de afeição ao qual nos apegamos com afinco e que acreditamos ser o real. Considerar o outro é aceitar o rompimento com o *principium individuationis* proposto por Nietzsche, a emancipação do eu - instância aprisionadora. Tal liberação só é conquistada com um certo *quantum* de violência, pois se soltar das amarras da identidade não é tarefa fácil. A diferença que se impõe a partir desse estado de independência é a emergência do outro, é a dimensão alteritária de que fala Rolnik. A partir disso, instauram-se novas “composições (...), que geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura” (ROLNIK, 1995:148). Nesse sentido, o outro está menos próximo de um reconhecimento do que de um desconhecimento. O dionisíaco nietzschiano e a alteridade de Rolnik se aproximam

quando a autora, enfim, admite que o outro é o caos, e a ativação da potência de acesso ao invisível, ao outro, ou seja, ao caos é um trabalho do homem da ética. É a superação do espaço - pois já não se define o outro a partir de uma matemática espacial – que constitui o outro, e a instituição do tempo, que é simultâneo. A dimensão alteritária está, na realidade, sempre em nós, parte do inconsciente, desejando e querendo destroçar nossa identidade, ela é simultânea. Nesse caso, se o homem da ética admite a existência dessa violência, dessa realidade atroz e a partir dessa configuração se recria, o homem da moral se defende, evitando o terror que pode ser desencadeado pela referida destruição. O homem da ética permite a irrupção de novas sensações e afetos, conduzindo a destruição à criação, à inventividade de si mesmo, já que o homem da ética não opta por caminhos. Ele segue, cria um novo, “aquém e além do apenas correto” (op.cit: 169). O homem da ética não suporta ter que escolher entre dois lados opostos entre si, ele quer inventar um novo modo de ser – a partir daquilo que supostamente iria extingui-lo.

A criação da doutrina politicamente correta não pode, portanto, fazer referência ao homem da ética, pois ela se formula a partir de uma diferenciação com o “politicamente incorreto”, realizando uma oposição. Os defensores do PC condenam as ações politicamente incorretas e os defensores de um modo “incorreto” de existência se esforçam, a todo custo, para não serem corretos demais. Não se constitui o PC, portanto, uma tomada ética da idéia do diferente e das diferenças que povoam nossas cidades. O PC encontra-se preso a caminhos já conhecidos, quiçá previsíveis, do correto e do incorreto, do bem e do mal, não vislumbrando os espaços indeterminados que, de fato, qualificam a condição alteritária da existência. O politicamente correto seria pois, um clichê – “uma política apenas possível” (ZOURABICHVILI, 2000:350), que dialoga com um real já acabado, determinado, enredado a convicções. Ora, mas a diferença é justamente uma

*impossibilidade de ser*, o diferente assim se denomina por não caber em nenhuma categoria convencional, já instituída. Inovar, assim, é ir para além do não e do sim, do bem e do mal, do correto e do incorreto, permitindo a abertura para respostas outras que tracem novos caminhos. O homem da moral é aquele que está sempre fortalecendo a opção por um caminho, preso a identidades e representações, com uma série de regras a serem admitidas, convicto em suas opiniões e inflexível com as alheias – aquelas que se contrapõem ao seu modo de viver.

Não obstante, pesquisar o politicamente correto em instituições implica considerá-lo não como um mero conceito, mas como um uso. Tal uso pode indicar, ou não, tendências fanáticas, intolerantes com o outro. A popularização do termo, tomando como referência o conceito de Certeau dos usos, designa que nos “modos de fazer” as atribuições do politicamente correto podem ganhar outro feitio, para além do simplesmente moral.

## **A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **Breve Histórico**

Para o conhecimento um pouco mais aprofundado desses espaços visitados, contarei aqui um breve relato sobre as transformações que a EI sofreu ao longo do século XX. Na

história da educação brasileira, grande parte das instituições de educação infantil nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda.

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASILa, 1998:17)

No município do Rio de Janeiro esse atendimento tomava uma forma compensatória, sanando as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. As práticas institucionais eram baseadas em aspectos relacionados a promoção da saúde como alimentação, higiene... A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, não tendo a criança de zero a seis anos um lugar de direito na educação brasileira. As famílias mais abastadas contavam com professores particulares e instituições privadas, enquanto as pobres recebiam as graças benfeitoras de políticas sociais. Era incomum, em meados do século XX, entretanto, mesmo na classe com maior poder aquisitivo uma criança de até seis anos freqüentar creche ou escola. O mais usual era a família resolver isso no âmbito doméstico, contratando babá ou enfermeira. As instituições privadas existiam em número bastante reduzido ainda na década de 80. Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu, pela primeira vez na história, que a educação infantil era parte do sistema educacional e a primeira etapa da educação básica. Até então, eram as Secretarias de Assistência Social dos municípios e entidades filantrópicas que geriam os atendimentos realizados para a faixa etária de zero a seis anos. A entrada da mulher no mercado de trabalho, a aceleração da vida cotidiana e um conhecimento mais aprofundado das potencialidades e competências das crianças de

zero a seis anos foram elementos que influenciaram a confecção de legislações para a criança dessa faixa etária, passando esta a ser um sujeito de direitos, direitos esses não apenas relacionados à saúde, segurança e lazer mas também à educação.

Kuhlmann Jr. (1996:7) lembra como as idéias socialistas e feministas influenciaram as novas concepções de educação para a faixa de zero a seis anos, pois “a luta de uma pré-escola pública, popular e democrática se confundia com a luta para uma transformação política e social mais ampla” (idem: 8). A temática da contracultura também imprimiu suas marcas, fazendo com que profissionais da educação e estudantes tecessem críticas ao modelo tradicional familiar, defendendo a criação de estabelecimentos educacionais que oferecessem à criança pequena uma experiência fora da família. Assim, a idéia de atendimento à criança de 0 a 6 anos passa a não se destinar mais apenas aos pobres. Há a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços como jornalistas, bancários e professores, assim como no próprio funcionalismo público, de criação de instituições privadas que, no início dos anos 80, surgiram em sua maioria como cooperativas de educadores (idem: 9).

O caráter assistencialista vai ganhando uma conotação depreciativa, e as “novas” instituições passam a se preocupar com o que pode ser oferecido de diferente para seu público-alvo. Para que a educação da criança de 0 a 6 anos passasse a ser valorizada ela teria que se distinguir ao máximo de toda a história da educação infantil antecedente. Em meados do século XX, pesquisas de Piaget, Wallon e Vigotsky são propagadas e chegam ao Brasil na década de 70 com força total, abrindo espaço para o reconhecimento da inteligência infantil. Estudos nas áreas da Psicologia e da Medicina sobre os recém nascidos (Klaus & Klaus, 1989; Atkinson et all, 1995) desmistificam a crença de que estes “não sentem nada” e orientam possibilidades inúmeras de atividades pedagógicas. A criança

apresenta, enfim, um organismo distinto do adulto, com suas particularidades e potencialidades próprias. Essa autenticidade deve ser estimulada, trabalhada, orientada e é por isso que os procedimentos como dar banho, dar almoço e trocar fralda tornam-se ações de segundo plano no interior das creches e pré-escolas. Durante a minha pesquisa nas instituições em que se oferece o horário integral – a maioria das escolas privadas – constatei haver uma distinção entre a profissional responsável pelos cuidados de alimentação e higiene e a que oferece aos alunos atividades de motricidade, estimulação cognitiva e intelectual – esta, denominada como professora, enquanto a primeira era usualmente chamada de auxiliar ou monitora<sup>8</sup>. A educação, semente das transformações sociais - como publica tanto as obras sociológicas quanto o senso comum – a partir desse quadro, atua fomentando o espírito crítico, a reflexão, a autonomia e a criatividade das crianças.

### **A música na educação infantil**

As instituições educacionais para a criança de zero a seis anos de idade têm uma característica em comum: nesses espaços, vozes entoando canções ecoam com uma considerável frequência. Músicas com melodias variadas, textos e ritmos diversos podem ser escutados por um ouvido atento aos sons do lugar. Impressiona como a música tem uma

---

<sup>8</sup> Como no uso de músicas com as crianças não há diferença entre as profissionais, nesse trabalho utilizarei os indistintamente os termos educadoras e/ou professoras para me referir a pesquisa de campo.

importância, como ela tem um lugar de destaque, como ela é ativada no cotidiano. É extremamente raro ouvir duas pessoas adultas conversando através de música, como vemos na educação infantil. Em muitas situações, as professoras se dirigem aos alunos cantando e não falando e esses passam a imitar essa forma de diálogo. O papel da música como um veículo de comunicação entre adulto e crianças é algo usual na EI, e presente desde o nascimento do bebê. Segundo especialistas, a fala do adulto dirigida a um bebê tem características singulares, como a presença de diminutivos, repetições, sentenças pequenas e simplificadas, timbre de voz agudo ou uso do falsete, ênfase nas sílabas tônicas e uma certa lentidão no falar que alguns denominam de fala “motherese” (Borges e Salomão, 2003:3), “maternalês” ou “manhês” (Ferreira, 2000) ou simplesmente “fala dirigida à criança” (Papalia e Olds, 2000) e trata-se de um comportamento existente no mundo inteiro (Klaus e Klaus, 1989, Kuhl et al, 1997). Estudiosos afirmam que esse tipo de fala não é utilizado apenas pelas mães, mas também por aqueles que se dirigem a um bebê (Borges e Salomão, 2003).

Conforme Papalia e Olds (2000), alguns estudos denotam a importância dessa forma de comunicação, tanto no sentido de colaborar na aquisição da linguagem da criança quanto no sentido afetivo. Não obstante, as autoras afirmam ainda que outros cientistas questionam se tal linguagem simplificada realmente é necessária e útil para o desenvolvimento humano. Denotam, entretanto, que “caso os bebês pudessem votar nesse debate, há pouca dúvida quanto ao lado que ficariam” (op. cit. 147), já que, baseando-se em pesquisas experimentais, as autoras ratificam que os bebês têm uma predileção especial pela língua “motherese”.

Há evidências de que mesmo antes de nascer o bebê é envolvido pelo som. Klaus & Klaus (1989) afirmam que “desde o período inicial da gravidez, o ambiente do útero é

“uma sinfonia de sons e vibrações” (op.cit:131), que são resultado do fluxo sanguíneo nos vasos da mãe, das batidas do coração, do movimento intestinal e também dos ruídos externos. Os autores também demonstram que o feto distingue tons, timbres, intensidade e altura dos sons e, inclusive, responde a eles, movimentando partes do corpo e procurando localiza-los: “orientar-se ao som é algo que os humanos fazem sem pensar” (op.cit:52). Na fase puerperal o bebê já é capaz de diferenciar tons e fonemas, como distinguir, por exemplo, a letra *p* da letra *b*. Antes mesmo de apreender os significados e as regras gramaticais de sua língua o bebê já experimenta inúmeras sensações decorrentes dos sons que as palavras encerram, mediante a voz do adulto. Para o bebê o que é a fala senão um emaranhado de sons? A acuidade auditiva do bebê revela, portanto, que esse é o órgão sensorial mais desenvolvido, mas, segundo Gordon (2000) a partir dos 18 meses de idade já se inicia um decréscimo que perdura ao longo da vida. Nesse sentido, em vez de compreender o maternalês apenas como um tipo específico de linguagem cujo objetivo é facilitar a comunicação da mãe com o bebê, prefiro concebê-lo como uma dimensão musical da relação entre adulto e criança – uma dimensão elementar de comunicação, uma dimensão intuitiva. Pessoas do mundo inteiro utilizam a música para entrar em contato com um ser que acaba de nascer através do seu próprio instrumento musical: a voz. Nas creches visitadas o maternalês é ouvido com frequência. Nas pré-escolas ele não existe com tanta intensidade, mas em alguns momentos é possível saber apenas pelo som quando uma professora está se dirigindo a uma criança ou a outro adulto. Não chega a ser como a fala dirigida ao bebê, mas também apresenta suas especificidades – fala-se de uma forma ainda lenta - como uma silabação, em geral com a voz mais alta, dando expressão às palavras. Conforme foi observado na pesquisa de campo, caso a professora estivesse dando uma advertência a uma criança a sonoridade era uma, caso fosse um agradecimento o som das

palavras era outro. Dessa forma, assim como no âmbito familiar, o som da voz é um veículo importante na comunicação e no diálogo entre professoras e crianças.

Além dessas *falas musicadas*, ou melhor, das *palavras cujas sonoridades tem maior valor que o significado*, nos espaços ocupados pela educação infantil é comum a utilização do que Fuks (1991) denomina “musiquinhas de comando”. Nas observações do campo recolhi inúmeras canções que se destinavam ao cumprimento de atividades (ANEXO II), cujos cantos eram evocados primeiramente pelas professoras. Canções que a profissional utilizava em momentos como: ir ao refeitório, almoçar, jantar, arrumar os brinquedos, descer e subir escadas, fazer fila, trocar de sala...Em uma das escolas algumas crianças já antecipavam a canção. Na escola D as salas de aula eram utilizadas por todos, as turmas não tinham cada uma sua sala. Dessa forma, era freqüente que a turma passasse de uma sala a outra várias vezes ao longo do dia e, para isso, existia uma música. Quando a professora avisava que uma outra turma iria utilizar a sala em que estavam e eles teriam que sair de lá para uma outra sala algumas crianças já começavam a cantarolar a música. Nessa instituição havia diversas atividades que tinham suas músicas específicas. Entretanto, cantar música fora de hora era normalmente censurado, principalmente na hora da refeição ou enquanto a professora falava alguma coisa. Na instituição D, momentos de atividade direcionada intercalavam com horas livres, onde as crianças podiam brincar como quisessem – conforme o espaço oferecido no momento. Havia hora livre no pátio, no parquinho e na sala de artes, onde os alunos utilizavam massinha, brinquedos e material para desenho. Nesses momentos, a turma obtinha uma certa liberdade em relação a professora e aproveitavam para correr, gritar, como também cantarolar. Foi interessante constatar como algumas crianças passavam também a musicar a fala ao se dirigir a seus colegas de turma. Descobrimo palavras, brincando com os sons, as crianças mostravam

que brincavam cantando, ou para si mesmas ou dirigindo-se ao outro. Durante o momento em que duas meninas brincavam de “mãe e filha” a “filha” se dirigia a “mãe” falando as orações “- Pega pra mim, pega pra mim...” utilizando linhas melódicas simples, mas distintas para cada “Pega pra mim” que ela repetia incessantemente, até a colega de turma obedecer.

É crível que a música faz parte de uma certa didática existente na educação infantil. Uma professora da escola D disse a mim que “com a música as crianças entendem logo as coisas”. Assim, a música seria um instrumento de comunicação que ajuda o adulto a se relacionar com a criança. A partir dos discursos das professoras compreendi que, para elas, a música torna as crianças mais calmas, pois as tarefas se tornam mais inteligíveis, e, com isso, o trabalho se torna mais fácil, além do que, mais prazeroso.

A prática dessas “musiquinhas funcionais” na escola não é novidade. Fuks, em sua dissertação defendida em 1990, que versava sobre o ensino e a utilização de música nas Escolas Normais, já recolhera uma série destas canções. As Escolas Normais, atualmente denominadas como instituições de Formação de Professores são aquelas que titulam pessoas sem o curso superior para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para o provimento de cargos públicos essa titulação é a mínima exigida. Entretanto, as escolas privadas apresentam uma grande heterogeneidade quanto à formação de suas profissionais. Em algumas creches há mulheres que tem apenas a experiência de babá e nem ao menos o ensino médio completo, e recebem pelo seu trabalho um salário mínimo. Em outras escolas, encontramos profissionais com pós-graduação lecionando para crianças de 4 anos de idade. Entretanto, nas instituições selecionadas para compor essa pesquisa, as professoras “cantoras” com quem conversei eram formadas ou estavam finalizando o curso de Formação de Professores ou já cursavam a faculdade de

Pedagogia. A grande maioria, contudo, havia passado pela antiga Escola Normal – a escola criada para ensinar homens e mulheres a cuidar e educar crianças. Sem dúvida, o número de homens que frequentou e frequenta esse tipo de estabelecimento é quase irrisório, com suas alunas sendo usualmente chamadas de *normalistas*. Essas normalistas, Fuks pesquisou, preparavam-se para educar as crianças cantando. O professor de música dessas instituições – professor licenciado em Música, conforme lei em vigor -, segundo Fuks “ensinava as professorandas a ensinar cantando” (FUKS, 1998:53). Um canto descuidado, tanto em termos de afinação quanto em termos rítmicos. A música também era bastante evocada nas Escolas Normais, tanto em eventos comemorativos quanto “através de cânticos que introduziam as diversas atividades da rotina diária de seu futuro trabalho como professora” (op.cit:27). Observando e entrevistando trabalhadores e estudantes, Fuks constatou que os próprios músicos desacreditavam no potencial musical das normalistas e incentivavam a produção das “musiquinhas de comando”, pois estas eram instrumentais e úteis, além de serem uma fonte de prazer. Os professores de música na Escola Normal não trabalhavam no sentido de uma musicalização das professorandas, mas incentivavam o uso da música como ferramenta pedagógica. Eles afirmavam que as próprias alunas solicitavam essas canções, pois as consideravam indispensáveis ao trabalho. Em uma fala coletada por Fuks, uma normalista admite que “com criança, temos a necessidade de intercalar os trabalhinhos com atividades mais agradáveis” (op.cit:72). As frases abaixo foram colhidas por Fuks (1991) entre as normalistas:

“usava musica para acalmar as crianças” (p. 68)

“o gestinho é para incentivar, porque, às vezes, as crianças não entendem a letra da musiquinha, então é importante aquele gestinho” (p. 69)

“quando a turma fica agitada, cantamos e eles vão se acalmando...” (p. 71)

“para a hora da merendinha é melhor cantar vamos lavar as mãozinhas do que dizer ‘lavem as mãos’”(p. 70)

A música teria o poder de tornar as coisas mais agradáveis e os licenciados em música acabavam por aceitar essa demanda. Tais canções – fomentadas pelos especialistas, cantadas pelas professoras e transmitidas às crianças em escolas e creches – percorrem um caminho que evidencia a existência de “uma cumplicidade silenciosa em todos os níveis de ensino” (op.cit:166), fazendo com que as “musiquinhas de comando” sejam compreendidas como uma tradição escolar, que perpetua de geração para geração. As crianças aprendem a realizar as tarefas “chatas” e conversar com os demais cantando e, conforme foi visto no meu trabalho de campo, elas começam a assumir esses cantos. É possível que quando tiverem filhos ou sobrinhos se dirigirão a esses pequenos seres também de forma musical e ensinarão tarefas também se utilizando música. É um grande círculo o caminho pelo qual tais músicas trafegam. Fuks em suas entrevistas percebeu que a importância concedida a música na Escola Normal não englobava as características como a afinação ou a precisão rítmica. Para Fuks, a importância da música era devido a sua função integradora. Mas a autora integração e bem-estar propiciados pela música surgiam a partir de cantos que camuflavam vozes de comando. No objetivo de camuflar o controle exercido sobre os alunos a Escola Normal operava sua disciplina, que historicamente era excessivamente rígida, com as canções. A autora constata existir na Escola Normal um histórico de autoritarismo que, a partir do movimento da contracultura da década de 60 começa a ser questionado. No entanto, mais do que se desvencilhar do autoritarismo as progressistas condutas institucionais irão revelar práticas que visam ocultá-lo, sem abrir mão do mesmo. Essas práticas estão presentes na infantilização das músicas, realçando os diminutivos das palavras, os gestos corporais, apresentando o que Fuks denomina de um “poder-pudor”

(op.cit.:56). Ou seja, a disciplina permanece sendo um componente da educação de crianças, porém, cada vez mais as formas autoritárias são sendo substituídas por uma maior ludicidade, por relações menos investidas de uma hierarquia declarada. Pode-se perceber que as canções acompanhadas por gestos muitas vezes têm objetivos pedagógicos – como o reconhecimento do corpo, aprendizagem da noção de tempo e espaço, lateralidade – mas operam também como os movimentos repetitivos presente nas antigas fabricas fordistas e em algumas industrias atuais: uma forma de controle sobre o corpo. Na Escola Normal de 1990, era possível escutar as professorandas aprendendo músicas para serem cantadas com as crianças, músicas muitas vezes ensinadas pelos próprios professores de música e também outras, que elas mesmas criavam. A prática de utilizar uma melodia folclórica e inserir um outro texto era, aliás, bastante valorizada, afirma Fuks, pois tal ação era compreendida como uma ruptura da tradição – um símbolo de modernização da Escola - e um exercício de criatividade das alunas. Os professores de música, conforme entrevistas de Fuks, admitiam que planejar uma aula com as professorandas que abarcasse um conteúdo especificamente musical era algo desnecessário e em relação ao qual elas não tinham interesse. Por esse motivo, os componentes como melodia e harmonia eram postos em segundo plano. O texto e o ritmo acabavam dominando a proposta curricular a ser desenvolvida com as normalistas. Dessa forma, compreende-se por que letras dirigidas e danças com gestos repetitivos é o que há mais de comum no cotidiano de uma instituição de EI. Apesar de não ser utilizada apenas para fins de comando a música aparece amiúde para servir de instrumento a conteúdos pedagógicos. Na escola D havia um dia na semana em que a cada criança era permitido levar um brinquedo de casa. Formava-se uma roda com todos sentados no chão e cada aluno levantava-se e apresentava o seu brinquedo. Uma criança levou um CD em vez de um brinquedo e a professora colocou uma das faixas do CD para

que eles prestassem atenção na letra e a repetissem depois. Ela dirigiu-se a mim e disse com um ar orgulhoso “- Assim, a gente aproveita e trabalha a memória, observa quem é mais distraído, quem é mais concentrado...”

Os RCNEI são claros ao desaprovar o uso de música na escola apenas como ferramenta de trabalho:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASILb, 1998:45).

Entretanto, logo a seguir admite-se que a idéia sobre música contida no documento objetiva:

garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (op.cit:50).

A música é uma linguagem própria, que deve ser conhecida e produzida e sobre a qual também é necessário refletir. Mas também deve dialogar com outras áreas de conhecimento como a matemática, a história, a língua portuguesa. O que os RCNEI destaca, entretanto, é que um trabalho puramente estético não deve ser posto em segundo plano. A música não deve ser apenas a ferramenta de um conteúdo, pois “é preciso cuidar para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.” (BRASILb, 1998:47)

O documento versa sobre os elementos constitutivos dos sons: a capacidade de uma criança distinguir registros sonoros diversos, de inventar e reproduzir criações musicais, assim como a capacidade da criança estabelecer vínculos a partir de música e também poder se expressar a partir dela. A música não deve ser meramente o instrumento de uma disciplina, ela deve ser explorada na sua particularidade enquanto obra de arte. O documento ratifica a importância de apresentar às crianças canções do cancionário popular infantil, da música popular brasileira, “entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão” (op.cit:53). Os RCNEI também denunciam os gestos repetitivos *a la* trabalhadores fordistas, pois “quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, as crianças param de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal” (idem). É frisada a necessidade de oferecer música sem texto à criança, “não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade” (idem). Dessa forma, é importante a criança aprender a cantar, escutar vozes, apreciar uma voz cantando, descobrindo a si mesmo como um sujeito que canta. Descobrir que a voz, ao mesmo tempo em que habita um corpo se abre e se expande, não só comunicando versos através de palavras, mas comunicando a si mesma, como um som. Conforme Zumthor, a voz não é apenas o suporte da linguagem, mas um elemento que tem um valor próprio. A linguagem é apenas uma possibilidade de expansão da voz, que é, por si, uma coisa viva e autônoma, apresentando suas próprias qualidades musicais. Segundo o estudioso suíço, “a voz ultrapassa a língua, é mais ampla do que ela, mais rica” (ZUMTHOR, 2005:63). Nesse sentido, o contato da criança com a música instrumental ou vocal sem um texto definido é imprescindível, pois assim abrem-se novas possibilidades, e as crianças podem se guiar pela sensibilidade, pela

imaginação e pela sensação que a música sugere. Música não é literatura –a ênfase não pode ser apenas no texto. Música também não é dança – não só gestos e movimentos devem ser destacados. A especificidade da música está justamente no som. No entanto, vimos que as professoras que lecionam na EI não tem essa formação, pois seu professor de música ensinava a ele canções que levavam em consideração muito mais os aspectos informativos e utilitários da música. Ao analisar as práticas musicais presentes nas creches e pré-escolas brasileiras, Nogueira afirma que na EI

o trabalho pedagógico na área de música encontra-se bastante defasado em relação a outras áreas do conhecimento. Até mesmo no amplo espectro da arte, podemos verificar que as propostas em artes visuais têm acompanhado mais de perto essa concepção (...) a música, paradoxalmente, continua sendo trabalhada, e o que é mais grave, compreendida, de forma mecanicista e convencional. (NOGUEIRA, 2005:3).

Nogueira em seu trabalho cita além das “musiquinhas de comando” e das canções para fixação de conteúdos as músicas acompanhadas de apresentações das crianças, inseridas em um calendário de festividades: música para o Dia das Mães, para a Páscoa, para o Dia do Índio...Tais práticas não permitem “a riqueza do processo de exploração e descoberta das delícias da música e do movimento, em função de uma ênfase na apresentação, em um produto final mecânico, estereotipado, quase sempre pouco expressivo” (op.cit:6). Evidentemente, em minha pesquisa de campo também deparei com diversas atividades afins. Nas instituições privadas, há uma vez por semana uma aula de música, quando um licenciado em música vai à escola para ministrar uma aula normalmente denominada “musicalização infantil”. Acompanhei os ensaios para a Festa Junina de uma escola, que eram realizados no horário da aula de música e com a professora de música e constatei que o problema não reside apenas na má formação musical das

educadoras de EI, pois mesmo os professores titulados em música não exploram todo o material musical existente com as crianças, justificando que elas “não vão entender” ou que muitas “não tem talento para isso” ou que “criança não gosta disso” – *certezas* ouvidas por mim no curso da pesquisa. A mesma professora confessou a mim que o objetivo não era tornar ninguém ali músico, mas brincar com a música, e, principalmente, “colocar as crianças pra dançar, para essas desenvolverem a motricidade ampla”, o que logo me fez pensar se música é educação física... Os ideários da multi/inter/transdisciplinariedade na educação agravaram o quadro, pois, justamente quando a música passa a obter um território próprio na legislação educacional brasileira, erigem-se parâmetros educacionais que exaltam a necessidade da interlocução entre as disciplinas. Assim, em uma instituição visitada, no curso de uma entrevista com a pedagoga foi-me dito que a canção *Não atire o pau no gato* era bastante utilizada quando se trabalhava na escola o tema *Animais*: “muitas crianças aqui tem animais de estimação e com essa música elas aprendem a cuidar bem de seus bichos. E aí a gente vai adaptando, usando gato, depois peixe, cachorro, etc... nossa proposta é interdisciplinar, pois aí a professora de educação física vai pesquisar os movimentos dos animais”. A canção *Não atire o pau no gato* foi encontrada em quatro das instituições visitadas e em uma delas, já havia até um CD com tal versão devidamente gravada<sup>9</sup>. Nas entrevistas, duas pedagogas disseram que essa canção surgira na época da RIO-92, onde começou-se a esboçar no Brasil uma política mais contundente de educação ambiental. Uma pedagoga afirmou que “os anos de repressão em nosso país foram muitos,

---

<sup>9</sup> Há uma série de cds onde tal canção já é encontrada: “Músicas para evangelização infantil” - gravadora independente; “Aline Barros e Cia” - MK Publicitá; “Caixinha de dormir” – Angels Records; e conforme o compositor Rubinho do Vale também há uma em um dos seus cds. Em outro cd “Enrola Bola” – gravadora independente - Rubinho gravou a canção “Amigos de Jó”, adaptação da clássica “Escravos de Jó”. Em uma entrevista realizada por e-mail, o artista contou que “Amigos de Jó” ele conhecera por Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, educador-brincante de Minas Gerais. “Não atire o pau no gato” foi uma criança que cantou pra ele em uma escola.

agora as pessoas se libertaram e podem criticar as coisas. A ditadura não deixava as pessoas falarem”. Presenciei a canção também em um programa eleitoral de um candidato a deputado na televisão e em uma novela de uma emissora de TV aberta. Em três escolas visitadas *Não atire o pau no gato* era apresentada seguida da original. A performance não mudava muito, pois as crianças continuavam em roda, mas quando modificava a letra elas rodavam para o sentido contrário. Trabalhos como o de Junior et al (2005) confirmam que a música pode servir como fonte de estímulos para a criação de hábitos e que os resultados são satisfatórios. Estudantes de Medicina da UFMG orientaram profissionais de creches a desenvolverem ações de higienização com bebês e crianças através da música. O resultado da pesquisa é reproduzido abaixo:

O que se pôde notar assim que as crianças ouviram as músicas foi satisfação e o interesse. Ficaram mais calmas, dançaram e brincaram. As músicas mais calmas mantiveram as crianças tranquilas, aliviando também o estresse das orientadoras que puderam ficar mais relaxadas durante a atividade. Quanto aos hábitos de higiene, a educadora foi orientada a tocar sempre as músicas fornecidas e, se possível, criar coreografias que estimulem as crianças e facilite o entendimento das músicas (FERNANDES JR et al, 2005:4)

De acordo com a pesquisa, as composições utilizadas foram retiradas de CDS produzidos especialmente ao público infantil. Constata-se que existe, portanto, toda uma cultura infantil sendo produzida, inclusive canções, para o exercício de hábitos e condutas – tanto a nível informal quanto em termos de produção fonográfica. No entanto, também pude perceber que há nas instituições infantis músicas que poderiam ser consideradas “politicamente incorretas” (ANEXO III), e, na verdade, a maior parte das composições tradicionais criticadas pela babá do e-mail transcrito no início desse trabalho ainda continua a ser cantada. Em algumas instituições visitadas, além de canções folclóricas servirem

como recursos ao trabalho, existia um certo protecionismo, haja vista a preocupação do campo educacional com a preservação do folclore. Em tempos de globalização a temática do folclore e da cultura popular na educação retorna com uma certa intensidade. O crescimento vertiginoso da tecnologia oferece uma gama de novas possibilidades nos espaços multimídia, mas também causam uma certa desconfiança nos educadores. Estes desejam apreender e oferecer aos alunos as grandes conquistas do ciberespaço, mas, igualmente, preocupam-se com a excessiva virtualização das relações sociais. No que concerne ao folclore, estudiosos<sup>10</sup> alertam que se não houver uma maior integração entre cultura popular e educação, o este tende a desaparecer. Fala-se muito em “trazer a cultura para a educação” (GÓES, 2004:159) e que “a escola e a educação devem caminhar de mãos dadas com a cultura”. (op.cit:161), “através da cultura alfabetizar grande numero de brasileiros” (op.cit:162). Rejeita-se a idéia do folclore como evento festivo, entretenimento, recurso didático, instrumentalização ou ferramenta para o professor. Defende-se uma *vivência* do folclore na vida cotidiana, que ofereça referências do imaginário popular para a escola.

Nos grandes centros urbanos, a música tradicional popular vem perdendo sua força e cabe aos professores resgatar e aproximar as crianças dos valores musicais de sua cultura e tb de outros países. As marcas e lembranças da infância, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música. (BRASILa, 1998:62)

Ao visitar as instituições para iniciar a pesquisa de campo percebi em todas elas uma preocupação notável com o folclore. Na EI da rede privada - que já adotou *em massa* a iniciação das crianças ainda não alfabetizadas no inglês – acredito que a preocupação de

---

<sup>10</sup> GÓES, Fred (org). **Cultura, Arte e Tradições Fluminenses**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

incentivar o conhecimento da sabedoria popular toma a dimensão de uma obrigação. Os RCNEI traz uma lista intitulada *Sugestões de obras musicais e discografia*, cujo repertório fora analisado por Nogueira (2000) e subdividido por ela em três grupos: o de música clássica e instrumental, o de música popular brasileira, a MPB, que reúne compositores como Chico Buarque, Toquinho e Vinicius de Moraes, e o que reúne o que ela denomina *música regional* "na falta de melhor termo" (op.cit:7), incluindo obras "de caráter antropológico, com cantos dos índios, coletâneas de canções folclóricas e obras que mesclam temas de domínio público com composições e arranjos próprios" (idem). Nesse sentido, é compreensível encontrar as versões de *Atirei o pau no gato* e *Não atire o pau no gato* sendo utilizadas na mesma instituição, já que a concepção de folclore mais usual está mais vinculada a uma idéia de preservação do que de transformação. Aliás, essa foi a justificativa que 100% das profissionais das instituições deram para o uso das duas versões – a que é preciso “preservar as tradições” como “refletir sobre elas”.

Edison Carneiro já apontava em a “Dinâmica do folclore”, obra sua de 1950, que o folclore encontra-se em incessante transformação. No entanto, era comum nos Congressos e Encontros de folcloristas e folclórogos admitir as transformações com uma certa cautela, estipulando que para tal era necessário não minimizar esforços para manter uma “índole tradicional”, um “elemento central” naquilo que sofrer alguma espécie de alteração. Considerando o folclore musical, pode-se afirmar a existência de um elemento central?

### **CERTAS CANÇÕES QUE OUÇO, CABEM TÃO DENTRO DE MIM...**

Considerando a variedade de canções ouvidas ao longo da pesquisa de campo, é mister afirmar que, a não ser que sejam solicitados, os cantos das crianças são normalmente censurados: seja para realizar a refeição “direito”, o trabalhinho “direito”, prestar atenção ao que a professora diz... As professoras têm autonomia e liberdade de evocar um canto em qualquer situação, mas as crianças não. O que é, portanto, esse canto professoral? Tão

frequente, ao qual é dado tanta importância? Pensemos, a princípio, no contexto que é a base da emergência do canto: a relação entre o adulto e a criança.

Conforme Winnicott (1999) qualquer relação de um adulto com um bebê, um recém nascido, desencadeia uma memória afetiva, pois toda a sua experiência enquanto bebê é deflagrada, e acaba orientando inconscientemente a relação que esse adulto terá com essa criança. A experiência com uma criança seja como mãe, profissional de educação ou enfermeira, pode desencadear a infância de cada um, através de uma memória não apenas consciente. Assim, o uso do maternalês pode ser compreendido como a voz da mãe que retorna e que é pela própria pessoa cantada, e há uma grande importância nessa voz, nesses cantos, nas cantigas de ninar, pois o bebê, após o contato com uma infinidade de sons e ruídos que se iniciaram no útero, inicia o contato com linhas melódicas, sons que se desenrolam formando um discurso sonoro. Desconsiderando nesse trabalho os portadores de necessidades educacionais especiais, a partir dessas vozes a criança vai descobrindo a sua voz. Nessa época, ela ainda não cria suas referências de linguagem através de conceitos, mas mediante sonoridades. Nossa vida está povoada de sonoridades, antigas e ocultas, mas que jamais se perdem para sempre, sendo redescobertas, em geral, quando passamos a nos relacionar com uma criança.

Eu perguntei a uma professora da instituição D como ela conhecia tantas músicas e ela respondeu que já havia realizado vários cursos, que gosta muito de música, que em sua casa o rádio fica ligado a todo o tempo. Certa vez, quando assistia a uma aula de Licenciatura, o professor que ministrava o curso disse à turma: “Tudo o que acontece dentro de uma escola é pedagógico”. Sim, mesmo o simples ato de escutar música pode ser na escola um componente pedagógico, pois não se diz que escutar música aguça a inteligência? Mas é inegável que os usos da música pela professora decorram de uma

experiência. Ela também já foi criança e deve ter escutado cantigas de ninar, uma conversa em maternalês e possivelmente fora educada com “musiquinhas de comando”, além de já ter brincado de roda... Há uma experiência prévia musical para que se evoque o canto. Nas instituições pesquisadas algumas professoras não cantam tanto quanto outras e muitas solicitam ajuda àquela que canta mais, que tem um repertório vasto... Unanimemente, a professora que canta mais é considerada como a mais apreciadora de música.

Ou seja, cantar e utilizar a música como instrumento pedagógico é uma ação precedida de afeto. Para cantar e utilizar a voz melodicamente é necessário haver um componente afetivo que a mobilize. A música, esteja acompanhada de qualquer tipo de informação, lei ou doutrina continua a se constituir sobre bases melódicas. A melodia e a harmonia, o som propriamente dito, podem até estar em segundo plano quando se opta por atingir determinada meta, mas os componentes sonoros não desaparecem, continuam existindo. E o que há nas palavras cantadas pelas professoras, o que há naqueles gestos repetitivos, nas dancinhas? Ora, não deixa de existir música, som, melodia. Gordon (2000, 322) afirma que a aprendizagem informal de música nunca pode ser considerada uma má opção. A audição musical pode sempre proporcionar uma aprendizagem e um entendimento das qualidades sonoras. Mesmo que nas EI haja uma ênfase das educadoras em relação ao texto ou ao gesto, se há a presença do som como podemos ter certeza de que para a criança o texto ou gesto é o mais relevante? Dessa forma, a informação que se propaga através das músicas PC pode ser admitida pela criança, no caso, de múltiplas maneiras, assim como a evocação de um canto pode se vincular a restituição de uma experiência afetiva e não apenas a uma informação que se queira transmitir. Por outro lado, transmitir uma informação através de uma melodia popular pode ser um recurso tático. Para compreender na música a relação do texto e do som, recorreremos a Nietzsche.

Nas canções utilizadas pelas professoras de EI – aquelas que enfatizam a coreografia - há o domínio do que Nietzsche denomina função apolínea, simboliza a medida, o belo, a temperança, a luminosidade, a forma, a ordem, a individuação. As características apolíneas em uma canção são o gesto e o ritmo. Estes são os aspectos plásticos e superficiais de uma música, que se originam da força e intensidade da melodia e da harmonia, estes aspectos simbolizadas por Dionísio - “Deus do caos, da desmesura, da fecundidade da terra e da noite criadora do som” - que retrata as forças caóticas, a embriaguez, as paixões, a fragmentação do eu, a vertigem e o entusiasmo. Dessa forma, Nietzsche delineia um elogio ao som (pois o que é música sem ritmo, sem contagem de tempo?) em detrimento da dimensão do tempo na música. Para ele os gestos, desencadeados pelo ritmo e pela dinâmica musical, são um elemento superficial, já que a harmonia tem a primazia – é ela que contém o “fundamento originário invisível”, onde só existe lugar para a intensidade e para a emoção. Mesmo que a música esteja acompanhada de gestos, texto, dança ou qualquer outro componente mimético a “eterna significação da música” não pode ser extraída desses simples acompanhamentos. Nietzsche revela como a poesia – arte da linguagem - nasceu da canção popular, esta “em contraposição à poesia épica, totalmente apolínea” (NIETZSCHE, 1992:48), e que, portanto, como a poesia nasceu da música:

a canção popular se nos apresenta, antes de mais nada, como espelho musical do mundo, como melodia primigênia, que procura agora uma aparência onírica paralela e a exprime na poesia. A melodia é, portanto, o que há de primeiro e mais universal, podendo por isso suportar múltiplas objetivações, em múltiplos textos. (idem)

Nietzsche revela como a melodia “incessantemente geradora lança à sua volta centelhas de imagens” (op.cit:49) , e que as palavras criadas pela melodia se empenham em imitá-la. Nesse sentido, o filósofo alemão aponta que “a lírica depende do espírito da musica, quanto a própria música, em sua mais completa ilimitação, não *precisa* da imagem e do conceito, mas apenas o *tolera* junto de si” (op.cit:51). A simbólica gestual, para Nietzsche se associa à palavra, sendo as duas expressões - gesto e palavra- apolíneas, que não são geradas a partir de uma necessidade da música, sendo apenas “alegorias” desta.

Pode ocorrer, embora um espírito puramente musical não o exija, que à pura linguagem dos tons, embora esta, auto-suficiente, não careça de qualquer auxílio, sejam acrescentadas e subordinadas palavras, ou até mesmo uma ação intuitivamente representada (NIETZSCHE, 1980:1)

A música tem uma natureza pré-figurativa e as capacidades de figuração, representação e forma são estritamente apolíneas. Segundo Nietzsche a música não apresenta uma forma, mas algo em eterno processo de erupção, de fragmentação, de estilhaçamento. A natureza verdadeira do som desconhecemos, pois o discurso não é capaz de captá-lo, de compreendê-lo, pois ele não é o visível, mas o extremo oposto: o invisível. Nossa cultura apolínea, a cultura do olhar, da imagem, da visão, tenta, em vão, criar formas que correspondam a música, mas se é incapaz de definir em imagem o que é musical, pois a música nega qualquer expressão imagética finita. Em termos gerais, as músicas denominadas folclóricas e as ritualísticas, derivadas ou relacionadas com alguma forma de ritual, como as músicas indígenas, de feitiçaria acentuam a escansão rítmica. As músicas destinadas às crianças também se utilizam desses recursos. As músicas encontradas por Paul Zumthor nas suas andanças pelo mundo se encontram nessa tipificação. Entretanto,

mesmo sendo o ritmo e, conseqüentemente, a coreografia os elementos enfatizados nessas canções, lhe pareceu que a melodia é a fonte de todo o desenvolvimento da performance.

Certas melodias, tendo sido escritas sobre um texto qualquer numa época passada, foram reutilizadas, de modo que textos diversos vêm, ao longo do tempo, articular-se numa melodia que eles exploram, que serve à sua transmissão e, de uma certa forma, os une. Tem-se assim a impressão de uma espécie de perenidade da forma musical: as palavras sendo um elemento em si mesmo tão frágil que seria incapaz de preencher sua função, se não fosse mantido e comunicado dessa maneira. (ZUMTHOR, 2005:75)

Na pesquisa de campo, as musiquinhas de comando surgiam com sonoridades fáceis, como parlendas, ou com melodias populares, tradicionais ou de artistas infantis famosos. Zumthor afirma que o conteúdo da letra é o menos essencial nas tradições que unem texto e melodia, e que é bastante comum uma mesma melodia servir de base aos mais diferentes textos. As palavras têm um estatuto frágil, haja vista que na experiência da performance musical “há na voz uma espécie de indiferença relativa à palavra” (ZUMTHOR, 2005:64). Melodias de sucesso são utilizadas taticamente pelas professoras, a fim de gerar os cânticos funcionais da escola. Isso não significa que a melodia não se renove. É possível reconhecer algumas alterações ao longo dos anos em certas melodias tradicionais. Contudo, ela apresenta, sem dúvida, maior estabilidade. As alterações exercidas sobre a linha melódica de uma música são mínimas se compararmos com as alterações perpetradas no ritmo e na letra. Utilizando os termos de Nietzsche pode-se afirmar que, na música, as características dionisíacas têm uma duração mais indefinida do que os elementos apolíneos. Ademais, a invenção de musiquinhas de comando e canções PC se refere a mutações exercidas nos elementos apolíneos e não no substrato dionisíaco da música.

Ao nascermos, é o som que conhecemos e gostamos, somente depois é que começamos a escutar nos sons as palavras, conceitos e narrativas. A experiência com o som é primeira, uma experiência baseada, sobretudo nas sensações produzidas e não nos conceitos e idéias presentes na música. A relação do ser humano com um som musical é uma relação cuja mediação intelectual elabora-se *a posteriori*, mas a memória dos sons primitivos, livres de julgamentos racionais não se perde para sempre. Não comportamos-nos em nossa memória consciente, mas certamente tal esquecimento pode significar muito quando nos vemos envolvidos com crianças. O irrepresentável do som – este elemento que gera imagens, mas não consegue criar uma para si mesmo – podemos aqui chamar de afeto. Nesse sentido ergue-se uma questão fundamental: qual é a relação que a criança estabelece com a letra de uma canção?

Estudos sobre o assunto indicam que o que mais atrai as crianças nas cantigas de roda do mundo inteiro são os ritmos e as brincadeiras que se originam a partir delas — e não o significado da letra. Foi o que constatou uma pesquisa conduzida pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, que perguntou a 3.000 crianças o que elas concluíam depois de escutar tradicionais cantigas de roda cujos personagens centrais eram seres assustadores: 83% responderam que nem sequer prestavam atenção à letra. (WEINBERG, 2006:116).<sup>11</sup>

O estudo realizado parece não ter contemplado o componente melódico das canções, mas pude observar no curso da pesquisa de campo que as crianças, principalmente a partir de três anos, utilizam canções como acompanhantes de determinadas atividades. Improvisam melodias quando estão realizando algum trabalho individualmente, sendo elas boas improvisadoras, misturando trechos de materiais conhecidos, adaptando os sons que

---

<sup>11</sup> A VEJA visitou algumas escolas de São Paulo para realizar a reportagem. Há a citação da versão de *O cravo e a rosa*, cuja última estrofe original - “O cravo ficou doente/ a rosa foi visitar/ o cravo teve um desmaio/ a rosa pôs-se a chorar – é sucedida por uma nova “A rosa deu remédio/ e o cravo logo sarou/ o cravo foi levantado/ a rosa o abraçou.

conhece e criando novos. Tal fato acontecia principalmente nos momentos em que as crianças estavam desenhando, ou realizando alguma atividade plástica. Inicialmente, cantarolavam uma melodia já existente. No entanto, a partir dos “erros” melódicos cometidos acabavam por gerar novas composições. Na “hora do desenho” era raro a professora solicitar silêncio, pois as canções infantis eram toleradas.

O outro momento em que as crianças cantavam era nas brincadeiras de roda. Nessas ocasiões elas se divertiam bastante, mas como avaliar que a brincadeira era mais atrativa do que a melodia da cantiga? Se há uma melodia em uma brincadeira deve-se pensar com mais cautela sobre a conclusão da pesquisa – por que determinadas brincadeiras são acompanhadas de música? Por que não brincar sem música? Cantiga de roda une música e dança, sendo o que podemos conceituar como performance.

Conforme Paul Zumthor, pesquisador de tradições orais, nos cantos que acompanham performances a voz se expande, a partir de melodias eternas, e é a força de tal canto, em suas dimensões tonais e sonoras, que fortalecem as palavras. Para Zumthor, é mais habitual a performance se modificar e a melodia se conservar. No entanto, observei na pesquisa que as performances tem se conservado assim como as melodias – performance infantil compreendida aqui como brincadeira.

O ponto de ligação entre o presente trabalho e o resultado da pesquisa mostrado não é, contudo, concluir se as crianças preferem mais a melodia ou a performance em uma brincadeira de roda. É mais óbvio que, ao questionadas, respondam que preferem a brincadeira, pois, conforme Nietzsche, o efeito da melodia na existência humana é mais inconsciente do que consciente. A relevância de citar a pesquisa publicada na Veja é por que ela conclui que o significado da letra de uma música para uma criança pequena não tem muita importância. A importância é dada pelos adultos. Considerando-se o ponto de vista

infantil, o que há nas palavras, nos textos que acompanham as melodias? A afirmação de Nietzsche “absolutamente nada ouvimos do poema de Schiller” (NIETZSCHE, 1980:8) na nona sinfonia de Beethoven, pode responder a essa indagação.

É possível compreender as palavras de um cântico, de uma ópera, não apenas como frutos do empobrecimento musical, como emblemas de uma estética apolínea. Uma canção pode valorizar uma palavra, havendo, à primeira vista, uma submissão dos elementos musicais em relação à narrativa e às verbalizações. No entanto, se em um segundo momento, nos atermos aos sons imanentes da voz, teremos aí também um elemento dionisíaco. Dessa forma, as palavras passam a ser consideradas por Nietzsche como “instrumentos humanos” (idem), submergindo o conteúdo presente no “mar universal do som”. Aqui, a palavra é apenas o intermediário do som, sendo o texto um simples material para o coro se fazer música - um mero serviçal. O coro da ópera transforma a poesia de Schiller em uma obra musical, por isso a certeza do alemão: “absolutamente nada ouvimos do poema de Schiller”. O que ouvem as crianças de músicas politicamente corretas e incorretas? Certamente o sentido do texto não é. Após terem cantado *Atirei o pau no gato* e *Não atire o pau no gato* numa roda, perguntei a cinco crianças de quatro anos de idade de uma creche se as composições eram iguais ou diferentes. Quatro disseram que eram diferentes, um respondeu que era quase igual. Perguntei o que havia de diferente e as respostas foram as seguintes: houve a insólita resposta “uma fala do gato, a outra do rato”, duas respostas “não sei”, e a outra criança não respondeu, se retirou. À que disse que eram quase iguais elaborei uma pergunta distinta: perguntei o que as canções tinham de quase iguais. Ela falou exatamente o seguinte: “elas são quase iguais, mas não tem problema”.

Uma lógica de tal maneira particular de compreender o mundo é expressa por meio dos desvios cometidos pelas crianças em suas falas. Evidentemente, que a criança escuta

palavras em uma canção. Apesar de ter a mesma melodia *Não atire o pau no gato* e sua versão PC não foram entendidas como iguais. As crianças, portanto, percebem que há uma diferença na letra, mas certamente não na narrativa, na estória que se quer contar, na informação subjacente.

A investigação do psicólogo Henri Wallon sobre a dinâmica do pensamento infantil teve por base a análise de entrevistas realizadas com crianças entre os 5 e os 9 anos. Nas verbalizações coletadas o psicólogo constatou que a criança pode associar uma idéia à outra mais pela sonoridade das palavras do que por uma coerência de sentido entre as idéias ou delas com o contexto da frase, sendo freqüentes as situações em que é a palavra, com suas qualidades sonoras ou semânticas, que impele o pensamento. O diálogo seguinte foi analisado por Wallon:

A conversa foi com uma criança de cinco anos. Falavam sobre o vento e o menino diz que são as portas abertas (em francês, “portes ouvertes”) que fazem o vento. Tentando checar seu argumento, o psicólogo lhe pergunta: “quando estamos na rua há portas abertas?” O menino responde: “tem portas verdes (em francês “portes vertes”), amarelas e cinzas. Devido a semelhança de sonoridade dos termos na língua original (“portes ouvertes” – “portes vertes”), a criança associa portas abertas a portas verdes, desviando completamente o assunto inicial da conversa. (GALVÃO, 1995:80)

Wallon afirma haver na linguagem infantil, portanto, uma dimensão poética, onde há a prevalência da sonoridade sobre o significado das palavras. Assim, admite semelhanças entre o funcionamento do pensamento da criança e os recursos da poesia, identificando tal pensamento como sincrético (op.cit:81). No pensamento sincrético “encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento” (idem). No sincretismo tudo pode se ligar a tudo, visto que as representações do real, como imagens e idéias, se combinam das

formas mais variadas e inusitadas, “numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal” (idem). Uma outra característica do sincretismo é a prevalência de critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos. Segundo Wallon leva tempo até que a inteligência se distinga da afetividade. Até então, a criança representa objetos e situações através da linguagem como um conglomerado e, desta mistura, “podem resultar relações que têm um sentido só para a própria criança e que ao adulto parecem totalmente absurdas” (idem).

## **A MEMÓRIA BRILHA NA OCASIÃO**

Ao longo da pesquisa presenciei inúmeras expressões vocais de professoras, muitas vezes evocando melodias tradicionais, de autoria anônima. A memória, contudo, não se manifesta apenas considerando o cantar de músicas antigas. Isso também é memória, mas

apenas uma parte dela – o aspecto consciente. A memória encontra-se presente nas relações estabelecidas no espaço institucional, sejam elas relações onde elementos tradicionais são empregados ou não. À guisa de esclarecimento, essa seção discorrerá sobre o conceito de memória.

Como e por que lembramos? É a memória um dom natural humano? Segundo Nietzsche o ser humano é impelido intensamente para o esquecimento, e não para a memória. A natureza humana tem no esquecimento uma força vital, sem o qual não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança. (NIETZSCHE, 1998: 48). Nesse contexto, esquecer é um movimento positivo que permite a consciência liberar o que fora experimentado e vivenciado, permitindo que a novidade, que o fluxo possa também ser vivido, que possa surgir, por sua vez, o novo. Considerando o pacto social criado para formar os grupos, o homem do intempestivo viu-se pressionado pela necessidade de se lembrar – lembrar das regras, dos horários, de suas próprias palavras .... Ao longo de sua *involução*, e em nome da moral, o homem se viu marcado em brasa para que algo permanecesse na memória. Foi preciso forçar o homem a responder por si, comprometer-se com seus atos futuros, controlar seus afetos, imbuir promessas. O esquecimento passa a ser considerado uma força negativa, a mentira passa a ser entendida como algo relacionado à falta de caráter e a atos irresponsáveis. A pessoa *esquecida* passa a ser aquela em quem não se pode confiar. O esquecimento se torna elemento gerador de uma condição defeituosa e indigna e é nesse contexto que o homem aprendeu a desenvolver a memória. A aprendizagem da memória não foi, evidentemente, um desenvolvimento fácil. Para que o homem se tornasse memorioso foi dispensado o auxílio de muita violência, já que na forma humana o esquecimento é uma potência, e esta, uma força que não pode ser facilmente

abafada. O corpo humano foi, por conseguinte, o alvo dessa violência, sendo docilizado de forma abrupta para que um homem compromissado com as leis sociais se formasse.

como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento? (...) Grava-se a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória. (...) Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória; os mais horrendos sacrifícios e penhores (entre eles o sacrifício dos primogênitos), as mais repugnantes mutilações (as castrações, por exemplo), os mais cruéis rituais de todos os cultos religiosos (todas as religiões são, no seu nível mais profundo, sistema de crueldades) - tudo isso tem origem naquele instinto que divisou na dor o mais poderoso auxiliar da mnemônica. (NIETZSCHE, 1998:50-51).

Não podemos nos ater a memória como um dom natural humano. A escolha é pensá-la como algo construído socialmente pelos homens. Portanto, toda memória é social.

No entanto, acreditar que a memória é uma propriedade construída socialmente não basta para atingir o ponto de reflexão que se pretende alcançar. A própria sociedade apresenta-se em constante transformação. De certa forma, a vida social corresponde a modos de viver e habitar frutos de um contrato entre os homens, mas isso não significa que a cada época alterações substanciais nos modos de existência não sejam realizadas, ou seja, que os contratos criados sejam revistos. Foucault revela com maestria diversas transformações nesse aspecto: sociedade de soberania, disciplinar, de regulamentação e normalização, cada qual entendida a partir de seus dispositivos de poder, historicamente situados. Certeau, de um ponto de vista particular também revela as magias do cotidiano, os modos de fazer e criar que fazem da vida em sociedade um turbilhão de táticas inventivas. Dessa forma, o conceito de “sociedade” não deve ser tomado como algo estanque, nem tampouco a memória. A sociedade encontra-se em incessante construção e a memória em estado semelhante. A vida não é conservação, a vida é transformação.

Nesse sentido, mais do que afirmar ser a memória uma construção social, e não algo naturalmente constituído na subjetividade humana, deve-se admitir que a memória é algo em constante construção. Gondar (2005) procura compreender a memória como processo, como instância em contínua construção, um devir, cujo movimento é garantido por forças que a todo o tempo se formam e se desfazem, forças produzidas pelo afeto. Segundo a autora, não existem memórias sem contexto afetivo:

De todas as experiências que vivemos no aqui e no agora, vamos selecionar, como impressões ou lembranças, aquelas que nos afetam num campo de relações. Todavia, o que nos afeta é aquilo que rompe com a mesmidade em que vivemos; a mesmidade não nos impressiona ou nos marca, e sim um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular. (GONDAR, 2005:25).

A memória é a todo tempo criada - muitas vezes conscientemente e muitas outras vezes inconscientemente – pois somos afetados pelo mundo que nos rodeia, das mais diversas maneiras: palavras, gestos, olhares, sons... É crível que nem tudo o que nos afeta pode ser percebido e muitas vezes damos por sonhar com algo vivenciado ao longo do dia e que, a princípio, poderia parecer extremamente banal. Nesse sentido fica claro que o conceito de afeto que a autora traz abrange a consciência dessa afecção e também o que não pode ter sido percebido, representado e imaginado a partir dela.

Deduz-se assim que a memória consciente é apenas um final possível de um encontro afetivo, mas que não abrange toda a intensidade que ele pode provocar. Há na dimensão afetiva a presença do irrepresentável, do indescritível, ou seja, forças que não podem ser dimensionadas. A nossa memória sobre as coisas nos concede apenas uma fração, se constitui como uma representação de um evento muito mais intenso, que não pôde ter sido elaborado pela consciência. “A representação poderia – ainda que não

necessariamente - integrar este processo, mas nesse caso viria depois, como uma tentativa de dar sentido e direção ao que nos surpreendeu” (GONDAR, 2005:26). Tendo a memória um estatuto processual a representação é apenas um dos possíveis pontos de chegada, é a imagem (parcial) de um afeto.

E o que falar dos hábitos? - forma de expressão da memória muitas vezes denominada como mecânica? Walter Benjamin, observando a brincadeira das crianças, percebeu como elas amiúde solicitavam a repetição de determinado passatempo. “De novo!”, “Outra vez!”, “Mais, mais!” são interjeições facilmente escutadas por aqueles que entretém crianças. O filósofo alemão, no entanto, não concebia tal compulsão como um gesto mecânico ou conservador do mundo infantil. Para ele, toda repetição é “transformação em hábito de uma experiência devastadora” (BENJAMIN, 1993:253).

Dessa forma, os hábitos “mesmo na sua forma mais rígida conservam até o fim alguns resíduos da brincadeira” (idem). O que pode parecer, após décadas de repetição, como ação trivial, é, na verdade o desdobrar de uma grande experiência, um intenso júbilo. Por exemplo, o escovar os dentes: essa é uma ação que repetimos incessantemente ao longo de um dia, mas como terá sido nosso primeiro momento com uma escova e um creme dental na boca? E sair de casa, seja para trabalhar, estudar... ? Ir à rua: como esse primeiro contato com o espaço público pode ter mobilizado nossos afetos? Bem, certamente não nos recordamos conscientemente desses primeiros momentos de vida, mas a memória deles reside no hábito de cada dia. Benjamin conclui que “os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror”. Gondar (2005) citando Gabriel Tarde, elabora:

Os hábitos (...) têm como ponto de partida uma invenção singular, propiciada por um contexto relacional e afetivo. Hábitos são criações que se propagam, e, ainda que se tornem constantemente repetidos, iniciam-se com uma experiência marcada pela novidade e pelo inesperado. (op.cit:26).

As tradições orais são hábitos compartilhados socialmente, derivados de um acontecimento singular, criativo e inovador que se torna representação. Entretanto, as representações não são eternas. A cultura popular encontra-se em processo constante de transformação e mesmo as representações dela derivadas se modificam conforme as mudanças da vida societária. No caso das músicas folclóricas é reconhecível, portanto, que um determinado elemento se conserve mais do que outros: a melodia. Tomando como ponto de referencia as assertivas de Nietzsche e a coleta das “musiquinhas de comando” pode-se afirmar que a melodia é o item que menos sofre alteração; pelo contrario: é um item que se renova a partir das mudanças operadas sobre as letras. É possível que certas melodias sejam “eternas” por conta da mudança das letras. As letras registram aquilo que se transforma em uma sociedade, revelando demandas, conflitos e necessidades humanas, com a melodia se conservando quase inalterável no renascimento das gerações.

Elias, referindo-se a obra de Amadeus Mozart, tece a seguinte reflexão:

Entre as mais interessantes perguntas não respondidas de nosso tempo está a que indaga quais características estruturais fazem as criações de uma determinada pessoa sobreviverem ao processo de seleção de uma série de gerações sendo gradualmente absorvidas no padrão das obras de arte socialmente aceitas, enquanto as de outras pessoas caem no mundo sombrio do esquecimento. (ELIAS, 1995:54).

Ele se interroga sobre a duração de uma determinada obra artística na memória de uma dada sociedade. Continuando sua reflexão, conclui que as obras de arte tornam-se autônomas em relação ao criador, quando são reconhecidas por uma série de gerações.

Pode-se elaborar uma aproximação entre o folclore e a obra de grandes gênios da arte? À exceção da questão da autoria, talvez possamos refletir sobre a semelhança que há entre as canções que permanecem na memória de várias gerações, seja a obra de figuras renomadas ou cantiga de roda cuja autoria é desconhecida. Já foi apontado, entretanto, que o elemento preservado – considerando obras musicais – é a melodia.

Por um lado, tais melodias configuram-se como representações, já que a riqueza folclórica de nosso país apresenta uma infinidade de melodias de autoria anônima, mas nem todas notórias. Tais melodias podem ter se conservado por conta de uma série de gravações, execuções em discos, rádio, shows... Qual o interesse existente para a conservação dessas melodias? A memória é sempre interessada, pois ela consolida um elemento dentre tantos de um processo, mas deve-se admitir também as qualidades intrínsecas de melodias e não apenas as contingências que a criam e a conservam. Portanto, as qualidades afetivas de uma melodia devem ser colocadas em discussão como forças. Assim como há forças sociais, questões políticas, mecanismos de poder, estratégias, interesses que estabelecem que uma determinada expressão artística se torne atemporal, também há forças invisíveis, alteritárias, adimensionais constituintes da obra de arte – forças do afeto, geradoras de memória. Sobre as canções tradicionais, Zumthor (2005) questiona: “de onde provém a própria força de tais cantos, o que lhe permite afrontar de tal modo a duração?”.

Sem dúvida, a canção capaz de propiciar depois de uma longa duração um prazer a quem canta ou ouve possui uma qualidade que outras não tem. Mas a capacidade de prazer também é condicionada culturalmente. (ZUMTHOR, 1997:40)

O conceito de *popular* pode indicar os caminhos percorridos para a ratificação de uma representação. Quando dizemos que algo é popular, é por que ele é estimado pelo

povo, tendo um certo reconhecimento social entre as pessoas, as comunidades. As novelas da Globo não são de autoria anônima mas nem por isso deixam de ser populares; *Atirei o pau no gato* é popular mas de autoria desconhecida. Nesse sentido, tanto as novelas da Globo quanto o *Atirei o pau no gato* são representações de uma cultura, que conquistaram tal espaço por conta de forças políticas, morais, estéticas... A produção televisiva é atributo de jornalistas, redatores, e uma série de profissionais especializados, entretanto os ditos de personagens de novelas que caem “na boca do povo” podem aludir não apenas ao *marketing* criado para uma determinada novela, mas indicar certas afecções geradas entre os sujeitos e certas expressões verbais. Ou seja, os sujeitos não são os criadores do que passa na TV, mas no uso dos elementos televisivos eles reinventam o material. Com a produção anônima ocorre o mesmo procedimento: músicas folclóricas não surgem espontaneamente, pois um indivíduo – ou um coletivo – o criou. Anonimato não significa “não ter autoria” e sim “autoria desconhecida”. Nos usos pelos sujeitos, essas canções ganham sua autenticidade, conquistam uma particularidade, apesar de já terem sido cantadas em mil lugares e de mil formas distintas. Dessa forma, para se conhecer o *popular* é preciso ir para além das representações, ficando-se atento aos modos de utilizar esses modelos culturais.

Entendamos que determinada canção, no curso de sua existência talvez longa, teve seu instante, ou instantes, de beleza: como um rosto, como um corpo, ao sabor da opinião dos olhares que o amaram, dos desejos que ele provocou. Atualmente quando a canção se engaja e aspira a culminar na ação às vezes o que se canta é simplesmente um slogan. Mas por meio do slogan, uma corrente poética passa ou não passa, como dizia antigamente Henri Bremond" (Zumthor, 1997: 135)

São os versos PC o novo slogan da educação infantil? Querem as professoras ensinar às crianças que não se deve brigar e bater no outro, que não se deve ficar triste? Permanece, no entanto, essa dimensão poética, melódica... o indício de uma obra de arte. Considerando os escritos iniciais de Foucault, principalmente as teorias elaboradas em *Vigiar e punir* (que é a abordagem foucaultiana escolhida por Fuks) seria válido corroborar com Fuks e afirmar que as músicas com *slogans*, onde a qualidade da informação transmitida é fundamental, revelam mecanismos de poder utilizadas pelas professoras. Para as crianças obedecerem não bastaria uma palavra de ordem, mas uma forma de autoridade que utilizasse a ludicidade, minimizando uma possível tendência ao despotismo. Sendo a música matéria que age diretamente na sensibilidade humana, utilizar música na escola para a formação de hábitos seria exercer um poder “camuflado”, tal qual postula Fuks. As ações do cotidiano poriam em vista dispositivos de poder, vinculados ao regime disciplinar próprio das instituições. No entanto, Certeau oferece uma outra possibilidade de interpretação das práticas institucionais, que não visa compreender os atos cotidianos a partir de um estudo genealógico da categoria instituição, mas observar primeiramente o cotidiano para depois apreciá-lo ou não como local de dispositivos disciplinares.

Para Certeau, os indivíduos não são personagens passivos de uma história cultural massificante, pois eles recriam o que vêem, recebem e lêem, inovando nos atos mais prosaicos do dia a dia, em espaços diversos. Essa inteligência do homem comum é denominada por Certeau como astúcia. Por sua vez, a astúcia é usada a partir do senso da ocasião, e não a partir de uma razão predeterminada, uma tomada lógica da consciência. A astúcia utiliza as possibilidades do instante. A inventividade da vida diária funciona muito mais no nível da informalidade do que da formalidade; no nível da experiência do que da informação; no nível da intuição do que da razão. As astúcias são sempre sutis, particulares

e tem sua grandeza na sua silenciosidade. É uma espécie de saber não sabido, inconsciente, que surge no acontecimento inseparável das redes de relações que a constitui. Nada é isolável, nenhum elemento pode ser separável, pois a ocasião não pode apartar-se das operações. Tais operações e ações sempre têm um direcionamento, estando o outro sempre em perspectiva. A relação fundada entre os componentes num dado momento é que propicia o surgimento das ações táticas, as astúcias. Os atos, assim como os atos de palavra “não podem separar-se das circunstâncias” (CERTEAU, 1996: 82).

O instante do aparecimento da astúcia não se limita ao espaço e ao tempo do acontecimento. Joga com temporalidades diversas, sabedorias milenares.

Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos. (...) Elas remontam a tempos muito mais recuados, a imemoriais inteligências com as astúcias e simulações de plantas e peixes. Do fundo dos oceanos até as ruas das megalópoles, as táticas apresentam continuidades e permanências. (op.cit: 47)

As ações partem de iniciativas individuais, mas funcionam como repertório de esquemas de ação. Essas “operações multiformes e fragmentárias” que são as táticas, para Certeau, obedecem a regras e são silenciosamente transmitidas no tempo, numa espécie de “memória sem linguagem” (op.cit:104). Os modos de fazer são entendidos como práticas que apresentam relação com momentos ulteriores, não tendo, portanto, um lugar ou um tempo próprio que lhe dê uma medida ou determinação. “Os procedimentos dessa arte não vencem apenas as divisões estratégicas das instituições históricas, mas também o corte instaurado pela própria instituição da consciência” (op.cit:104). O saber da astúcia é, portanto, produzido pela memória, instância que vive das possibilidades das relações formadas. “A memória brilha na ocasião” (op.cit:160).

Nesse sentido, quando Certeau enfatiza a essencialidade da circunstância para a geração das táticas, enfatizando o instante da eclosão desta, não significa que haja um absolutismo do presente, do imediato. O instante é habitado não só pelo presente, mas por uma memória, um passado que é vivo, que o inunda. O instante em Certeau não é sinônimo do presente, e sim um momento que se banha no passado, nas evidências do presente, em vista de possibilidades futuras.

O saber que reside nas ocasiões - o saber não sabido, inconsciente, conjugado nas táticas – não tem lugar próprio, e se faz

de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas (...). Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possui-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também as vias múltiplas do futuro, combinando as particularidades antecedentes ou possíveis (op.cit:157).

Uma duração é introduzida na relação de forças que existe na ocasião, e esse tempo pode transformá-la. É na ocasião que a memória reluz, “contra uma composição de lugar” (op.cit:158), configurando-se uma vitória do tempo sobre o lugar, o tempo sendo um não lugar, descartando as categorias fixas de passado, presente e futuro. Nesse instante, nas relações formadas para a composição das ações táticas é admitido um processo de retorção, gerado “pela aproximação de dimensões qualitativamente heterogêneas” (op.cit:159). Segundo Certeau, tal processo tem a seguinte descrição: “na composição de lugar inicial, o mundo da memória intervém no momento oportuno e produz modificações do espaço” (op.cit:160). Entende-se, assim que a memória mediatiza transformações espaciais. “Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um golpe modifica a ordem local” (op.cit:161). A ordem estabelecida é modificada a partir de um lance surpresa da memória. Mas ela não

está pronta para invadir uma ocasião, pois ela não tem um lugar próprio, ela se instala no outro, pois

a memória produz um lugar que não lhe é próprio. (...) A memória se forma nascendo do outro (uma circunstancia) e perdendo-o (agora é apenas uma lembrança). Ela se constrói ao contrário de acontecimentos que não dependem dela, ligada à expectativa de que vai se produzir ou de que deve produzir algo de estranho ao presente. Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita. (op.cit:163)

A memória tem, portanto, uma aptidão para estar no lugar do outro, no entanto sem apossar-se dele. Não há, portanto, um poder, não há posse. Há o aproveitamento da ocasião e a alteração desta. Não há como haver posse se a memória não habita um lugar e nem investe no lugar alheio, pois ela não visa a conservação de nada, e sim a transformação.

Não há lugar, mas tempo. Não há narrativas estáveis, ditos absolutos no cotidiano da vida social. O significado das falas está ligado ao uso que o indivíduo faz da linguagem e, dessa forma, as normas disciplinares, ao serem ditas, podem fazer emergir sentidos outros, para além do espaço e do contexto que ocupam.

É a partir desse pressuposto que se deve entender a famosa metáfora do indivíduo, talvez um administrador público, um urbanista ou um pesquisador, sentado no topo do World Trade Center, em Nova York, e a dinâmica dos transeuntes ao nível da rua:

A cidade é o lugar comum. Como cada um a entende ou a utiliza depende de situações contingentes. O fato de estar no topo de um edifício não invalida a sua posição. Ela é uma entre outras. O estar no topo (panoticismo), no entanto, pode não ser a melhor posição para descrever a dinâmica social da cidade, embora possa representar a posição mais poderosa. O problema surge quando outros usos da cidade são ignorados. Pode-se até tentar impor uma determinada percepção, o planejamento dos urbanistas, por exemplo, mas as ações previstas dentro daquele espaço controlado não serão repetidas mecanicamente no ato performativo (uso) de andar pela cidade. Certeau, quando apresenta essa

metáfora, está preocupado justamente em chamar a atenção para os transeuntes – a análise sobre o indivíduo no topo do prédio ele deixa para Michel Foucault. (JOSGRILBERG, 2002).

O movimento tático atualiza o significado da produção cultural, e, considerando o cotidiano escolar, aproximo-me muito mais da análise de Certeau do que da genealogia de Foucault. A memória coletiva, entendida como aquela memória que manifesta as representações culturais e sociais tem o seu lugar, e seus quadros, destruídos pela memória que cintila nas ocasiões do mundo ordinário. O lugar de poder ocupado pela representação perde seu terreno quando surge nos espaços compartilhados o tempo indeterminado, sítio do afeto.

## **EXPERIÊNCIA E INFORMAÇÃO, ASTÚCIA E PODER**

Suponhamos duas possibilidades de análise:

1. Considerar como hegemônicas as versões politicamente corretas do folclore, já que existe uma tendência geral para o abafamento da agressividade na infância, e tais canções seriam a amostra musical dessa política;
2. Considerar como hegemônicas as músicas politicamente incorretas que constituem a memória social e como táticas as versões politicamente corretas atuais.

Confirmar a primeira possibilidade de análise é trilhar o caminho sugerido por Fuks, de que as versões musicais PC não são nada mais do que novas espécimes de musiquinhas de comando, já pela autora analisadas como frutos de um modelo disciplinar, do qual as professoras são agentes. Tal exame crítico se baseia na obra de Michael Foucault, *Vigiar e punir*. O autor investigou como a partir do momento em que Bentham criou o projeto arquitetônico *Panoptico*, ele pôde ser aplicado a domínios diferentes, além da prisão. O projeto serviria não somente para administrar detentos, como também para cuidar dos loucos, instruir os escolares e fiscalizar os operários. Em *Vigiar e Punir*, Foucault expõe como as técnicas de poder centradas no corpo podiam ser visualizadas na instituição escolar em meados do século XVIII. A instituição educativa, entendida como um local de confinamento, também utilizava o dispositivo disciplinar para a produção da docilidade dos educandos. Tais dispositivos da disciplina, esta “um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos” (FOUCAULT, 1997: 177) fabrica indivíduos úteis, produtivos e dóceis, agindo diretamente sobre o corpo individual dos educandos, adestrando-os, através de sanções, exames e outros procedimentos como filas, horários e provas que ocorrem no interior das instituições. As músicas criadas seriam uma forma de

fazer as crianças pequenas obedecerem. Utilizando o componente afetivo da música o profissional torna-se mais apto para exercer o poder e conduzir a criança à obediência.

A vereda da segunda possibilidade foi aberta por outro Michel, outro francês: Certeau, para quem já foram dados os louros da preferência teórica. Mas, entrando um pouco mais no campo, pode-se entender o porquê da sua primazia.

Nas instituições de EI, apesar de a todo o momento haver música cantada - além das músicas reproduzidas por aparelhos de áudio - foram poucas as vezes em que escutei as novas versões PC para composições tradicionais. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que tais canções, sendo hegemônicas, e fazendo parte de uma ideologia para a infância, não estão sendo aceitas pelas professoras em seu espaço de trabalho. A ausência delas em escolas e creches, ao contrário do que postula artigos e matérias de jornal, poderia expressar, na realidade, que elas derivam apenas da preocupação de um grupo de intelectuais que não se encontram na labuta com crianças, diariamente, mas afirmam o que deve e o que não deve ser realizado com o sujeito em idade escolar.

Todavia, esse não é um trabalho de cunho quantitativo, que se esforça em desenvolver uma análise da incidência dessas canções nas instituições de EI. Detive-me nas ocasiões em que os referidos cantos eram acionados a fim de refletir a *qualidade* deles.

Tanto o folclore politicamente correto quanto as musiquinhas de comando coletadas podem ser aproximadas em termos de estilo. A semelhança decorre do fato de ambas tipologias apresentarem como princípio fundamental a transmissão de uma determinada informação - isso analisando as referidas canções do ponto de vista lingüístico, ainda fora do campo onde elas são invocadas.

Penetrando no campo, contudo, pude observar que nem sempre o que estava evidente nas músicas era a informação, estando a experiência muitas vezes em destaque. Requer definir, primeiramente, cada um desses conceitos. Informação é

(...) um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem (...). A informação é exatamente o sistema do controle. (DELEUZE, 1999:5)

A informação pressupõe um poder, já a experiência não. Para entendermos o que significa experiência, recorro a Walter Benjamin. No texto “*Experiência*” de 1913, Walter Benjamin constrói uma crítica contundente à pretensa experiência vangloriada pelos adultos e ao fato destes se referirem aos mais jovens não raramente como inexperientes. Por isso o título está entre aspas, pois se trata de uma ironia para com a concepção moderna de “experiência”. A “experiência” do adulto é inexpressiva para o jovem, pois ela é tecida em uma rede de dogmas, verdades e pretensões que se ajustam a uma posição autoritária, individual e cética. Para o filósofo alemão, ser sério e esclarecido não é ter sabedoria, como imaginam os adultos, mas ter pobreza de idéias, petrificando emoções e afetos. Dessa forma, a maneira moderna de conceituar “experiência” revela um modo burguês de existência, vazio de sensibilidade.

O que seria então a experiência? Nos anos 30 Benjamin publicou *Experiência e Pobreza*, onde delinea o conceito de experiência a partir da constatação de sua perda. O declínio da experiência provém da perda de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida entre gerações. Esta perda acarreta também o desaparecimento das formas tradicionais de narrativa que têm sua fonte nessa transmissibilidade. A arte de

narrar está mais rara pois ela parte da transmissão de uma experiência que já não é mais possível, pois não há mais condições de vivermos experiências no mundo moderno, onde o individualismo se sobrepõe ao fazer junto, à criação coletiva: “Ficamos pobres”, afirma, “abandonamos as peças do patrimônio humano para receber a moeda miúda do *atual*” (BENJAMIN, 1993:119). Surge uma nova forma de miséria com o desenvolvimento das técnicas modernas. Perante a impossibilidade da experiência tradicional, a *Erfahrung*, há o aparecimento da *Erlebnis*, a vivência do indivíduo solitário. Os meios de comunicação de massa e a conseqüente disseminação da informação de massa, como o jornal por exemplo, são formas de expressão que demonstram as ruínas da experiência nas novas formas de existência. A informação preocupa-se em veicular fatos acompanhados por explicações, aspira a uma verificação imediata, precisa ser compreensível, plausível, ter uma meta, um objetivo, ser clara, precisa e impessoal. A experiência não comporta esse tipo de cuidado.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2001).

Segundo Benjamin, o bombardeio de informação a que o homem moderno se vê confrontado não deixa espaço para a experiência. Não obstante, para o filósofo, as crianças seriam focos de resistência na era da vivência, pois a partir dos restos, dos detritos, dos resíduos da história e do mundo conseguiam viver experiência - *Erfahrung*. Benjamin criticava duramente as relações do adulto com as crianças, pois o primeiro não conseguia alcançar essa experiência: “nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos supostamente apropriados às crianças” (BENJAMIN, 2002:237). Alertava que os pedagogos não percebiam como a terra estava repleta de “substâncias puras e infalsificáveis

capazes de despertar a atenção infantil” (idem). Se observarmos uma criança, notaremos como elas se sentem atraídas pelos detritos: ao visitarem oficinas de costura, carpintaria, atividades de jardinagem elas não raramente vão vasculhar os restos, as sobras, os trapos... A partir dos detritos que recolhem, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Segundo o autor, os contos de fadas seriam uma dessas criações compostas por detritos, surgida no processo de produção e decadência da saga. “A criança lida com os elementos dos contos de fada de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. O mesmo ocorre com a canção e com a fábula” (op.cit:240). Nesse sentido, se a atividade de narração se esvai nos tempos modernos, às crianças são cada vez mais destinadas canções folclóricas, contos, parlendas... A criança cria suas brincadeiras e seus prazeres a partir do “lixo da história” (op.cit:27) ...

Inicialmente, poderíamos supor que a preocupação em transmitir uma “boa” informação à criança destitui da tradição de cantiga de roda o seu caráter de experiência. No entanto, mesmo com a modificação nos textos de contos e canções – ação que registra uma preocupação com o conteúdo e a informação veiculada - ainda podemos vislumbrar um resto, um fragmento daquilo que não é palavra de ordem, mas experiência, experiência estética, tradição compartilhada, dionisíaca que são as brincadeiras de roda, onde o texto submerge “no mar tempestuoso do som”. Zumthor afirma que a performance da roda, onde os cantores são seus próprios ouvintes, confere uma “circularidade da paixão que ela diz e que a anima”. Se as letras PC são objetos criados pelos adultos e ajustados às crianças, a performance e a melodia são fragmentos do “lixo da história”. Ademais, o aparecimento de um canto, seja qual for a sua letra, o seu texto, pressupõe uma experiência musical anterior. Dessa forma, tanto para a criança quanto para a educadora o uso da música PC pode significar mais do que a transmissão de uma informação. As canções PC

que se tem notícia são versões de músicas antigas, contendo, portanto, a mesma melodia - esta já popularizada, conhecida, entoada por gerações anteriores. Segundo Silva (2006) diversos estudiosos vem tentando traçar algumas características no tocante as às constâncias musicais tradicionais brasileiras. Essas melodias, porém, podem ser encontradas em muitos outros países ocidentais também. Apesar da grande extensão territorial do Brasil, suas múltiplas contextualizações e conseqüentes variantes musicais esses autores afirmam, utilizando propriedades da linguagem musical que

(...) a música folclórica brasileira pode ser caracterizada pela existência de melodias compostas por graus conjuntos. A extensão fica quase sempre no âmbito de uma 8ª e a constituição escalar abrange modos gregos-medievais e derivados, escalas maior e menor (padrão clássico tonal), formações penta e hexacordais, sem falar que no modo menor, os intervalos de 2ª e 4ª aumentada são mais freqüentes em sentido descendente, direção que também é usual nos incisos e cadências finais que podem concluir sobre a mediantes ou a dominante. Quanto ao aspecto rítmico, são evidenciados compassos simples e compostos, além da existência de grupos marcantes como aqueles provocados pela síncope e a hemíola. No cancionário infantil, nas músicas com função litúrgica e de culto e nos cantos de danças, no que diz respeito ao plano formal, há predominância de períodos com duas ou quatro frases, simetria e regularidade dos padrões baseados na estrutura verso/refrão, com a possibilidade de variação nos versos. As estruturas rítmicas mais livres aparecem nas formas poético-musicais numa espécie de recitativo. O ambiente harmônico é marcado pelo paralelismo polifônico em terças e sextas - algumas vezes em quartas e quintas - e o uso de uma progressão harmônica diatônica fundamentada na relação tônica (subdominante) dominante. (SILVA, 2006)

São melodias, portanto, *fáceis* aos ouvidos, *simples*, sem muitos saltos melódicos – o que ajuda no canto, pois não é necessária uma extensão vocal grande para cantá-las e cujas conclusões normalmente são lógicas, óbvias. Por um lado, a familiaridade da melodia facilita a propagação das músicas PC. Por outro lado, será que a popularização deve-se à importância e ao poder de afecção do texto ou por que tal música utiliza uma melodia que se relaciona com a experiência musical infantil das educadoras? Destarte, como reduzir à

informação as canções politicamente corretas cantadas e compartilhadas por crianças e professoras? Não existe um resíduo de experiência, uma memória que atravessa tais acontecimentos e conduz a todos a uma atemporalidade? Há apenas um slogan ou há também uma corrente poética? Existe nos usos das músicas PC, de fato, um predomínio da informação sobre a experiência?

Nesse prisma, o que determinará que as canções PC terão um estatuto de informação ou experiência dependerá dos usos. Não é possível examinar essa questão sem levar em consideração o campo, as circunstâncias de evocação, as operações de usuários que geram as músicas. E o que foi encontrado no campo, indubitavelmente, foi uma grande heterogeneidade quanto as formas de utilizar as canções. Os momentos de choro, conflitos, brigas em que normalmente músicas eram utilizadas para “amansar os ânimos” constituíam um repertório vastíssimo, com canções politicamente incorretas e corretas, além de canções improvisadas, quando a professora incluía o nome da criança na letra ou inseria outras expressões verbais familiares. Em muitas ocasiões, principalmente nas creches e nas creches-escola, onde o número de bebês ainda é grande, vi uma criança pequena chorando e a professora indo segurá-la no colo para acalmá-la. Em uma creche ouvi uma professora ninar a criança com a música do *Samba Lê Lê*<sup>12</sup> – considerada “politicamente incorreta”. Em outra instituição, a profissional cantou *Boi da cara preta*<sup>13</sup> – essa considerada racista pelos censores de plantão<sup>14</sup>. Na mesma instituição, em outro dia, uma auxiliar cantou *Boi da cara*

---

<sup>12</sup> Samba lele ta doente/ Ta ca cabeça quebrada/ Samba lele precisava/De umas boas lambadas.

<sup>13</sup>Boi boi boi/ Boi da cara preta/ Pega essa menina que tem medo de careta.

<sup>14</sup> Em MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola, Min. Da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, “A quadrinha popular *Boi da cara preta, pega o menino que tem medo de careta* foi corrigida assim: O boi da cara preta tem uma cara bonita/ não é uma careta/ o boi da cara preta é irmão do boi da cara branca/ do boi da cara malhada/O boi da cara preta tem a cor do rosto da mamãe/ o rosto que você, criança, se alegra quando olha...

*branca*<sup>15</sup>. Mas o tom de voz utilizado pelas professoras para cantar as composições era calmo e sereno.

Da mais famosa canção folclórica PC, que muitos afirmam ser também a inaugural do gênero - *Não atire o pau no gato* - não foi retirada nada da performance. Ela permanece como uma brincadeira de roda e contendo a mesma melodia. Contudo, se há momentos em que a professora chama a atenção para o texto, em outros ela já passa a ser cantada como uma simples brincadeira. Brincar, evidentemente, não deixa de ser um componente pedagógico dessa faixa etária - principalmente porque trabalha a questão da motricidade - mas se em um dado momento, como foi visto em uma instituição, as crianças são convidadas a sentar no chão para ouvir a canção e apresenta-se a elas o significado da letra, em outro momento ela é utilizada para a roda, sem nenhum tipo de argüição posterior, mantendo o cair de bunda no chão, o grito, etc. A ênfase que é dada aos textos das músicas, em vez de seus componentes sonoros e performáticos, não ocorre, portanto, o tempo inteiro. Cada música terá um aspecto salientado conforme a ocasião.

No dia em que foram mostradas às crianças as músicas *Atirei o pau no gato* e *Não atire o pau no gato* e foi feita a apreciação destas, as professoras tiveram que explicar os sentidos diferentes das canções, pois sem tal esclarecimento, as crianças (todas entre 3 e 4 anos de idade) não conseguiram sozinhas compreender a diferença do sentido das letras. Nessa mesma escola era comum, nos momentos de brincadeira de roda, cantar as duas composições.

Tal forma de resolver os problemas do cotidiano escolar – os choros, as brigas - põe em evidência astúcias, malícias e habilidades sutis. Tal qual postula Certeau, a sagacidade

---

<sup>15</sup> Boi boi boi/ Boi da cara branca/ pega essa menina que tem medo de carranca. (As músicas coletadas nas instituições serão apresentadas nos ANEXOS com letra e partitura).

da vida ordinária traz à tona não um poder, e sim uma arte de fazer, um momento equilibrista e tático. A arte de fazer é comparada por Certeau com o dançar sobre uma corda bamba. O equilibrista está sempre em vista de manter um equilíbrio, mas na realidade ele nunca é totalmente adquirido, pois o circense está a todo momento o conquistando, a partir de novas intervenções e movimentos:

A arte de fazer fica assim admiravelmente definida, ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio que ele modifica sem compromete-lo. Por essa capacidade de fazer um conjunto novo a partir de um acordo preexistente e de manter uma relação formal malgrado a variação dos elementos, tem muita afinidade com a produção artística. (CERTEAU, 1996:146)

Não há a conquista do equilíbrio e nem do produto da arte. Não há a conquista do outro e sim a criação de modos de operar que transformam a relação e o espaço compartilhado. Essas espertezas cotidianas vão criando efeitos e a partir deles vai se construindo uma padronização das astúcias, criando-se modelos de modos de operar no cotidiano. Dessa forma, cria-se um repertório de ações que é acionado e repassado como uma tradição impessoal, e que pode remeter sim a tempos e lugares longínquos, sem, no entanto, perder a sua vivacidade e a particularidade da ocasião.

Josgrilberg (2002) comenta a obra de John Frow sobre as idéias de Certeau, visto que Frow atenta acerca da possibilidade dos movimentos táticos serem recapturados pelos discursos hegemônicos. Segundo Josgrilberg, isso muitas vezes ocorre. Porém, possivelmente esses mesmos discursos servirão de base para novas intervenções táticas.

A invenção das músicas PC no cotidiano pode estar se sucedendo um discurso hegemônico em prol da não violência nas canções folclóricas, com mais força e proeminência que na época do Movimento Folclórico Brasileiro. E, se pode considerá-las já como hegemônicas, a pesquisa de campo mostra que são várias as maneiras de utilizar essa

ideologia PC na música. Não há uma repetição mecânica de tais discursos dado o funcionamento imprevisível das ações cotidianas, uma vez que “os usos que os sujeitos fazem da cultura é mais do que uma simples obediência aos modelos dominantes, é uma poética” (CERTEAU, 1996:37), afirma o autor, “usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios” (idem).

Em uma das instituições pesquisadas fui convidada a participar da “hora do folclore”, ocasião em que uma professora juntava as turmas e realizava com eles uma série de brinquedos cantados, cantigas de roda e jogos do folclore brasileiro. Antes de começar a atividade ela me confessou, orgulhosa, que tinha criado aquilo para evitar as brigas entre as crianças, pois, como naquele horário havia poucos alunos no estabelecimento, as turmas entre 1 ano e 5 anos de idade se juntavam em uma só, fato que causava muitos transtornos, como por exemplo os grandes batendo nos pequenos, etc. Durante a atividade foram utilizadas diversas canções do repertório tradicional repletas de “conteúdos politicamente incorretos” (ANEXO III) e também versões PC, como *Não atire o pau no gato* e *Não cai balão*<sup>16</sup>.

Dessa forma, no âmbito educacional, nos usos administrados pelas professoras, as melodias podem ser fontes de vários textos, textos cuja força reside na melodia que os sustenta. Esses mesmos textos, conforme a entonação, também podem ser manipulados de várias formas. O som e suas variações permitem que o uso de música nos espaços de EI seja plural, revelando experiências únicas, singulares.

---

<sup>16</sup> Não cai balão/ Não cai balão/ Não cai, não cai, não cai/ Não cai não, não cai não, não cai não/ Não vamos soltar balão.

## CONCLUSÕES

Conforme foi desenvolvido ao longo do texto, as canções politicamente corretas são utilizadas de formas diversas na educação infantil. Certamente, analisando somente o seu aspecto textual, poderíamos considerá-las novas palavras de ordem, ou, conforme Silva denomina, o politicamente correto seria um “fundamentalismo de costume” (SILVA, 2005:2). Pensá-lo como uma essência, como algo que se define e é fechado em si mesmo é uma forma de autenticá-lo como a mais contemporânea das normas. No entanto, construir uma linha de pensamento também presa a essencialidades é destituir os aspectos circunstanciais, particulares e específicos dos discursos.

Não se trata de conhecer o significado de uma palavra, de uma frase, de um relato ou de uma narração; nem se trata de saber o que conota ou o que denota. O problema é, antes, com “quê” se conecta, em “quê” multiplicidades se implica, com “quê” outras multiplicidades se junta. (DOMENECH et al, 2001:125)

No entanto, existe um componente sonoro que, se for descartado, nos conduz para uma análise incompleta. Quando se fala de música, deve-se considerar todos os seus aspectos, já que para a música existir são necessários os três elementos básicos: harmonia, ritmo e melodia. E, embora falemos comumente de “linguagem musical” vimos na estética nietzschiana que embora a música possa criar uma infinidade de imagens, ela mesma não é uma imagem e não tem capacidades próprias de figuração. Ela encontra-se, portanto, além do discurso, não tendo o estatuto de uma linguagem. Ela é a dimensão alteritária, a metáfora do Outro. Esse componente sonoro, que traz memórias afetivas, inconscientes, desencadeia experiências, sensações, trocas. Isso não significa que não exista uma

preocupação com a informação que se quer transmitir, mas ela se esvai no ato de cantar. No ato da performance, ou quando o canto se configura como uma ação, uma memória se revela, dinamizando a situação, transformando-a para além de sua realidade aparente, realizando a dobra. A dobra instaura modificações nos limites que rodeiam a vida humana, sejam espaciais ou temporais, inaugurando processos de *tornar-se*, realizando retorções. Não é a prática de uma lógica opositiva, binária, uma lógica de “esquerda”, mas justamente a saída desses clichês e inauguração de um novo, de novo e de novo. As memórias de Walter Benjamin sobre sua infância e as brincadeiras que efetuava com suas meias são uma imagem lúdica do conceito de dobra:

O primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. Bastava-se puxar o puxador, e a porta, impelida pela mola, se soltava do fecho. Lá dentro ficava guardada minha roupa. Mas entre todas as minhas camisas, calças, coletes, que deviam estar ali e dos quais não sei mais, havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a este armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava com minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas na maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de um bolso. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era o “trazido junto” (*das Mitgebrachte*), enrolado naquele interior que eu sentia na minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. Quando encerrava no punho e confirmava, tanto quanto possível, a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação. Pois agora me punha a desembulhar ‘o trazido junto’ de seu bolso de lã. Eu puxava cada vez mais próximo de mim até que se consumasse o espantoso: o ‘trazido junto’ tinha sido totalmente extraído do seu bolso, porém este último não estava mais lá. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, o envoltório e o envolvido, o ‘trazido junto’ e o bolso, eram uma única coisa - e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido. (BENJAMIN, 1987:45).

A dobra é a criação de possibilidades de existência que rejeitam a ordem existente, tendo, enfim, uma dimensão ética. Fazer e desfazer a meia é o movimento da dobra, “que tem lugar entre um lado de fora e um lado de dentro que não equivalem a um exterior e um

interior, marcando um território e relações totalmente distintas” (DOMENECH et all, 2001:131).

Entre o lado de fora e o lado de dentro não há separação, mas confusão, inversão, intercambio. É o lado de fora o que abre um si mesmo, um lado de dentro que não é mais o dobramento, o dobrado do lado de fora, dobrado que se produz quando uma força afeta a si mesma em vez de afetar a outras forças, isto é, por meio da relação de si consigo mesmo. (op.cit:132)

Conceber as performances musicais nas instituições educacionais como dobras não implica em desconsiderar uma discussão sobre essa nova “política da não agressividade”. É certo poder se tratar mais de um processo de anulação do Outro do que da promoção de uma relação em que o Outro se constitua como tal – com sua absoluta diferenciação. Atualmente, todos os Outros sociais desfilam em propagandas, tendo cada um seu próprio espaço. À primeira vista, parece estarmos respeitando mais as diferenças que sempre rejeitamos. No entanto, capturar o Outro por uma série de informações, imagens e mensagens pode ser mais uma forma de fazê-lo assemelhar-se a *nós* – ao padrão. Tornamos o Outro agora um de nós. Nossos impulsos agressivos não podem mais ser direcionados a ele, estes devem ser abafados. Somos atualmente bastante generosos e altruístas, vivendo em uma sociedade filantrópica, *ongzada*.

A cultura criada pelos trausentes da rua, no entanto, nos revela mais do que uma certeza geral, mas formas diversificadas de manejar padrões e regras gerais. Esta, na realidade, é bem mais abrangente do que o postulado PC.

Isso significa que na música o texto não conquista uma condição totalizadora. Nesse sentido, a música, mesmo aquela que pretende veicular uma informação – uma palavra de ordem – não pode ser tomada como um objeto lingüístico. Evidentemente, a música pode

ser objeto de interesses, não sendo raro escutar músicas de protestos, músicas de guetos, músicas enfim, relacionadas a certos grupos e comunidades e que tem a intenção de “passar uma mensagem”. Todavia, o que se comunica pela música é mais. Nos usos que dela se faz, nas relações que ela cativa, na memória que dela emerge há o despertar de um afeto, de uma experiência estética que subjuga o poder que tentava ser exercido pela informação. Tanto o conceito nietzschiano de Dionísio quanto a experiência de Walter Benjamin demonstram que para além dos poderes hegemônicos existe o não-saber. Configura-se uma dimensão alteritária que não pode ser capturada pelos discursos, pela linguagem, pela consciência. É o terreno das sensações, rupturas afetivas que instauram um tempo simultâneo - uma ocasião de sensibilidade – onde os sujeitos manejam suas relações de acordo com o acontecimento – um momento que comporta o infinito: “as vozes que ele amou, as vozes que ele guardou, as vozes que ensinaram: bom é cantar” (BRANT & NASCIMENTO, 2004). Ou seja: estamos falando de música e não literatura. A dimensão musical não pode ser descolada de uma análise das letras politicamente corretas, pois, como vimos, as letras *precisam* dessas melodias que são obra de arte popular; representações sim, mas que ainda propagam uma corrente poética...

Certeau (1996) não nega o poder, mas afirma que ele não pode ser encontrado nas táticas, na vida cotidiana, e sim nas estratégias, que são "ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem" (op.cit:102). Estratégia é "o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (...) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetivo de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças

(op.cit: 99)." A estratégia, possui um próprio, isto é, um lugar que resguarda a sua relação com o poder que a sustenta. Tal lugar próprio é a base de onde a estratégia vai agir, tendo o domínio "dos lugares pela vista (...) transformar as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e incluir na sua visão" (op.cit: 99). Em Certeau, portanto, o poder não está no cotidiano; no cotidiano está o homem comum, o "fraco", que não é capaz de exercer o poder, mas que age através de táticas, modos de fazer aproveitados por uma memória que não habita um lugar, mas que faz emergir um Outro. Isso refuta a idéia de que Certeau compreenda cultura de forma polarizada –táticas e estratégicas como oposições. O que o autor promove é a discussão de que não há imposição cultural, mas sempre rearranjos, reformulações dos produtos culturais, independente de sua "procedência". Não há oposição, mas desenhos sinuosos de vida, elaborados por trausentes, por anônimos. Dobras.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Renato. Os professores e o folclore. In **Jangada Brasil**. Ano VI, edição 69, agosto de 2004. Disponível em: [www.jangadabrasil.com.br/revista/agosto69/al69008a.asp](http://www.jangadabrasil.com.br/revista/agosto69/al69008a.asp).

Acesso em 20 de outubro de 2006.

ARAÚJO, Alceu M. **Folclore nacional: danças, recreações, música**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

ÀRIES, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

ATKINSON, R. L. et all. **Introdução à psicologia**. 11 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_ **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, São Paulo: Ed. 34, 2002.

BORGES, L.C; SALOMÃO, N.M.R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 16(2), pp. 327-336, 2003.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna. Europa 1500-1800**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. A feminina voz do cantor. In: **Pietá**. WEA, 2003.

BRASILa. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. volume 1.

BRASILb. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. volume 3.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, volume 8, n. 16, 1995. pp 179-192.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Jurandir F. A Bíblia politicamente correta. **Folha de São Paulo**. 15 de outubro de 1995. Caderno MAIS! pp. 5-10.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 27 de junho de 1999, p. 5.

ELIAS, Norbert. **Mozart - Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

FERLINGHETTI, Lawrence. Um lírico político. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais! 17 de dezembro de 1995. pp 5-6.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

---

\_\_\_\_\_. **O Folclore em questão**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERREIRA, Severina S. Por que falar ao bebê se ele não compreende? **Intersecção psicanalítica**. Brasília, DF. <http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/art051.htm>. Acesso em: 10 dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100). Acesso em: 11 de outubro de 2006.

FRIAS FILHO, Otávio. O preço da verossimilhança. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 30 de outubro de 1994. Pp 3-6.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GALVÃO, I. Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil . Petrópolis, Vozes, 1995.

GANCIA, Barbara. Politicamente corretos imitam stalinistas. **Folha de São Paulo**. Cotidiano. 29 de julho de 1994. Pp 2-3.

GARCIA, Angélica R. **Nossos avós cantavam e contavam: ensaios folclóricos e tradições brasileiras**. Belo Horizonte: Escola Nacional de Música, 1949.

GARNER, James F. **Contos de fadas politicamente corretos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J e Dodebei, V. (orgs) **O que é memória social?** Rio de Janeiro. Contra-Capa, 2005.

GINZBURG, C. Prefácio à edição italiana. In: \_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical – sequências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JURADO FILHO, L. C. **Cantigas de roda: jogo, insinuação e escolha**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

JOSGRILBERG, F.B. Michel de Certeau e a mídia: táticas subvertendo lugares ou lugares organizando táticas?. In **Comunicação e Sociedade**. Vol. 1, Número 37. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2002.

KLAUS, M. H. & KLAUS, P. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KUHL, P. K. et all. Cross-Language Analysis of Phonetic Units in Language Addressed to Infants. **Science**, EUA, v. 277, p. 684-686, 1997.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, julho de 2001. Disponível em [www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm](http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm)

LEFORT, Claude. Claude Lefort ataca a crítica conformista. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais!. 20 de março de 1994. pp 6-9.

NESTROVSKI, Arthur. Os sentidos da diferença. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais!. 3 de dezembro de 1995. pp 5-7.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_ **O Nascimento da Tragédia ou helenismo e pessimismo**. 2a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_ Fragmentos póstumos. Fr. nr. 12[1]. In: NIETZSCHE, F: **Samtliche Werke**. Kritische Studienausgabe (KSA.), ed. G. Colli/M. Montinari. Berlin, New York, Munchen, De Gruyter/DTV. 1980. vol. 7, p. 359 s. Tradução Oswaldo Giacoia Junior.

- NOGUEIRA, Monique A. **Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo RCNEI. Caxambu, MG:** Trabalho apresentado no encontro anual da ANPED, G.T. 7, 2000.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, N. & OLIVEIRA, I. B. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-54.
- OZ, AMOS. **Contra o fanatismo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- PAPALIA, D.E. & OLDS, S.W. *Desenvolvimento humano.* 7 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PASOLINI, Píer P. **Jovens infelizes – antologia de ensaios corsários.** Rio de Janeiro, Brasiliense, 1990.
- QUEIROZ, Antônio Carlos. **Politicamente correto e direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em [www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh). Acesso em 30 de julho de 2005.
- SAGAE, Pedro. **O Fio da estória na meada do som: do contato-texto ao jogo-rádio.** Dissertação de mestrado. São Paulo, Faculdade de Letras-USP, 1998. pp. 60-4.
- SILVA, Vladimir. Os Modos na Música Nordestina. **Revista de Música e Artes.** Disponível em: <http://www.pianoclass.com/cgi-bin/revista.pl?i=1>. Acesso em 10 de novembro de 2006.
- VILHENA, L R. **Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964).** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997
- VOLKOFF, Vladimir. **A essencial intolerância do pensamento politicamente correto.** Disponível em: [www.midiasemmascara.org/artigo.php?sid=1930](http://www.midiasemmascara.org/artigo.php?sid=1930). Acesso em 15 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_ **Manuel du politiquement correct**. Editions du Rocher, 2001.

ZIZEK, S. **Bem-vindo ao deserto do real**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível - sobre o involuntarismo na política. In

**Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo, Ed. 34, 2000. pp 333-357.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_ **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec/EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_ **Escritura e nomadismo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

WEINBERG, Mônica. Será que funciona? Cantigas de roda ganham versões politicamente corretas em que as menções a crueldade são suprimidas. **Revista VEJA**. 22 de março de 2006, Ed. 1948. pp 116-117.

WINNICOTT D. W. **Os bebês e suas mães**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999