

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CANTO POPULAR: A CRIAÇÃO MUSICAL PARA ALÉM DOS  
MUROS DA ESCOLA

Yara Santos de Oliveira Alves de Assis

Brasília, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CANTO POPULAR: A CRIAÇÃO MUSICAL PARA ALÉM DOS  
MUROS DA ESCOLA

Yara Santos de Oliveira Alves de Assis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

CANTO POPULAR: A CRIAÇÃO MUSICAL PARA ALÉM DOS  
MUROS DA ESCOLA

Yara Santos de Oliveira Alves de Assis

Orientadora:  
Elizabeth Tunes

Comissão Examinadora:

Dra. Elizabeth Tunes, UnB  
(Orientadora);  
Dra. Regina Lucia S. Pedroza, UnB;  
Dra. Cristina M. Madeira Coelho UnB;  
Dra. Maria Helena da Silva Carneiro,  
UnB (suplente).

Ao Tu eterno, o alfa e ômega, o princípio e o fim. Aquele que é; o qual eu posso dirigir-lhe a palavra e desfrutar o verdadeiro encontro.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial à minha mãe que esteve aberta ao diálogo e o compartilhar dos muitos saberes em nosso lar; Ao meu pai que mesmo de longe, estava presente nas minhas lembranças. Aos meus irmãos, Jurema e Eros, pelas palavras de incentivo.

A minha orientadora Elizabeth Tunes, um exemplo de que a ação é esteio às palavras, e a experiência, da forma à vida. Nossos diálogos, até mesmo no silêncio e no olhar, me fizeram crescer, prosseguir e jamais desistir. O som das tuas palavras são melodias que embalam nossos momentos de mais profunda reflexão. Obrigada por ser uma presença. Disponível, vulnerável e aberta à possibilidade de verdadeiros encontros. Agradeço à sua família: Bob, Larissa, Gabriela, aos Louros (que eu ainda não aprendi a música daqueles assobios) e aos cachorros (em especial ao irreverente Jacó; difícil não sentir-se bem recebida por ele!). A todos, o meu carinho, admiração e eterna gratidão.

As minhas amigas e companheiras de estudo (Patrícia Pederiva, Zoia Prestes, Elisângela Peraci, Ingrid Raad, Penélope Ximenes, Teresa Armentano, Carla Terci e Jackelyne Cintra). Mesmo não tendo laços sanguíneos, somos da mesma comunidade e estamos sob a 'égide de laços mútuos'. Pensava ser uma ovelha desgarrada e sem rebanho, até encontrar vocês! Nossos pensamentos convergem, nossos olhares encontram-se, nossas vidas entrelaçam-se. Obrigada por tudo!

Aos amigos músicos, Adriana e Cleudson, pelo apoio e sempre, disponibilidade em servir, e ao amigo Cairo Vitor, pelas revisões das transcrições musicais.

A todos aqueles que nos receberam de forma especial no Maranhão: Osvaldo Albuquerque (programou toda a nossa viagem pelo interior e a sua voz foi à frente abrindo os caminhos); Shirlaine Brasil, por ser nossa guia e companheira de viagem; Amparo, pelo apoio governamental e incentivo, e finalmente, Adoniram Peraci, que possibilitou a realização de um sonho.

A todas as comunidades que foram visitadas e deixaram revelar suas faces e seus cantos:

A comunidade de Monte Alegre, minha gratidão a todos os cantadores, tambozeiros e dançarinos que nos mostram um belo tambor de crioula natural e enraizado, em especial, a Dona Dijé, um exemplo de que depois da tempestade vem a bonança e após uma noite sombria, um novo amanhecer. Obrigada por permitir o acontecimento de um verdadeiro encontro.

A comunidade das Encantadeiras; faltam palavras para agradecer tamanha bondade, receptividade e amor. Em especial, a Dora (minha cantora querida, obrigada pela hospedagem e alimento) e a Moça (obrigada por permitir a pesquisa).

A comunidade de Filipa, calorosos, receptivos e compositores de muitas canções de tambor, em especial, a dona Nielza; obrigada por compartilhar sua voz, poemas e canções.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta pesquisa. O meu muitíssimo obrigado.

“Não tenho ensinamentos a transmitir... Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo” Martin Buber

## RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer alguns modos de ensinar-aprender canto popular fora dos muros escolarizados de uma sociedade coberta pelo véu da padronização e da impessoalidade. Por isso, buscou-se conhecer esses modos de aprendizado e instrução de música popular em algumas comunidades autênticas, no interior do Maranhão. Comunidades que cultivam suas tradições e preservam a possibilidade do acontecimento dialógico, resguardando, assim, o bem supremo de uma comunidade: o seu patrimônio relacional. A metodologia nasceu na concretude das experiências vividas em campo e o cenário pintado pela comunidade é que proporcionou o acontecimento do diálogo entre pesquisador e pessoa de conhecimento. Três comunidades compuseram nossa pesquisa: a comunidade de Monte Alegre do município de São Luiz Gonzaga, a comunidade de Filipa- Itapecuru Mirim (as duas são comunidades em que o tambor de crioula é cultivado e passado de geração a geração) e o grupo das quebradeiras de coco babaçu, as Encantadeiras, de São Manoel e Ludovico. O que nossa pesquisa pode constatar é que os modos de aprender e ensinar canto estão ligados diretamente à busca e à vontade de cada um. Aprende-se o que se quer, quando se quer. Por isso, a instrução não é uma imposição; o aprendiz escolhe seus mestres e estes dirigem-lhe a atenção e a palavra, quando chamados. O aprender-ensinar canto popular é algo espontâneo e sem regras impostas por qualquer molde educacional institucionalizado. Em nossa pesquisa, identificamos três modos de aprender-ensinar: por imitação, explicações orais e demonstrações práticas. Cada um deles diferencia-se pela presença e permanência de intencionalidade. O canto das comunidades é espontâneo e em cada modo de cantar existe uma técnica vocal original e singular. As práticas educacionais e musicais transcendem o conceito de patrimônio cultural e artístico, constituindo-se como um patrimônio relacional passível de preservação apenas por aqueles que estão enraizados na comunidade, na experiência da vida vivida em sua concretude.

Palavras-chave: aprender-ensinar, canto popular, comunidade e patrimônio relacional.



## **ABSTRACT**

This research sought alternative ways of teaching and learning popular songs, ways that go beyond societal norms and impersonality. The study sought answers in authentic communities of Maranhão, communities which preserve their tradition and the possibilities dialogue thus protecting and maintaining what is of utmost value to a community: its social patrimony. The methodology grew out of the concrete experiences experienced on field and the local scene woven by the community allowed the dialogue between the researcher and scholar. Three community formed part of the research: Monte Alegre of São Luiz Gonzaga, a Filipa- Itapecuru Mirim community (both cultivating the crioula drum from generation to generation) and the group of Encantadeiras of São Manoel e Ludovico. The research results indicate that the ways of learning and teaching songs are directly related to each personal search and will. One learn what one desires, when one wants. Thus instruction is not an imposition; the learner chooses its masters who, in their turn, respond when called upon. Learning and teaching of popular songs is something spontaneous and not delimited by institutionalized academic moulds. In our research, we were able to identify three modes of learning and teaching: imitation, oral explanations and practical demonstrations. Each differ from the other on the grounds of intentionality. The songs of the communities are spontaneous and a unique and original vocal technique is present in each manner of singing. Music and educational practice transcend the concept of cultural and artistic patrimony, figuring as a relational patrimony that can be preserved only by those who are rooted in the community, in the life experience lived in its concreteness.

Key-words: learning-teaching, popular song, community and relational patrimony.

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Parte I.....	18
O conceito de Patrimônio .....	18
A construção do conceito de Patrimônio Histórico Artístico e Nacional: uma perspectiva histórica.....	21
Sobre Cultura.....	25
O Patrimônio Histórico/Artístico e Cultural no Brasil .....	27
Patrimônio Material e Imaterial.....	31
Patrimônio Relacional .....	38
Por uma pedagogia autônoma , libertadora e convivencial .....	42
Parte II.....	50
As quebradeiras de coco babaçu e os cantadores do tambor de crioula- O canto popular rural brasileiro.....	50
Conhecendo as Comunidades.....	58
Sobre Comunidade.....	63
A Possibilidade de um Encontro.....	68
As Encantadeiras... ..	70
A comunidade de Monte Alegre... ..	72
Filipa – Itapecuru Mirim .....	77
Inventário das Atividades Musicais e Pedagógicas das Comunidades Análise dos Dados .....	80
As atividades pedagógicas... ..	80
Imitação.....	80
Demonstrações Práticas.....	84
Explicações Oraís.....	86
As atividades musicais.....	89

Palavras Finais .....	93
Referências.....	95
Anexos .....	99
Inventário das Canções ( Letra e Partitura Musical) .....	99

## Introdução

Em seu livro *Sociedade sem Escolas*, Illich (1973) faz críticas ao modelo mercantilista que rege a escola, segundo o qual as pessoas pagam para consumir informações, para ter direito a diplomas e obrigam-se a estar sob o domínio das grades curriculares. Muitas vezes, a escola desencoraja outras instituições a participarem da educação. A pessoa é levada a acreditar no mito da salvação por meio da escola; parece que tudo deve passar pelo crivo da educação escolar: “A escola se apropria do dinheiro das pessoas e da boa vontade disponível, para então desencorajar outras instituições a que assumam tarefas educativas. O trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar dependem da escola” (Illich, 1973, p. 31).

Diante dessa realidade da escola corrompida pelo modo industrial de produção, Illich (1973) fala sobre outras possibilidades de aprendizagem. Na verdade, para ele, aprendemos muito mais fora da escola do que dentro desse sistema regido por leis mercadológicas. Aprendemos em nosso cotidiano, na vida, na troca diária que ocorre nas relações sociais. A vida em comum facilita o compartilhar de conhecimentos das atividades diárias. Illich fala sobre a educação convivencial: “Uma educação convivencial (...) significa que qualquer um pode ensinar aquilo que deseja, quando e como deseja, para os fins que ele mesmo determine, sem necessidade de certificação institucional” (Illich, 1973, p. 146).

Este trabalho de pesquisa tem como **objetivo conhecer alguns processos de ensino-aprendizagem de canto popular fora dos muros da escola**. Acreditamos que a escola não detém o monopólio do conhecimento, por isso, é possível perceber processos significativos de ensinar e aprender a cantar fora dos moldes padronizados da escola. Na maioria das vezes, nas comunidades que fizeram parte de nossa pesquisa, não existe a figura de um professor que sabe tudo, e sim, pessoas dispostas a compartilhar suas vidas e seus saberes com o intuito de preservação de um patrimônio.

Nesta dissertação, nossos olhos estão voltados para um ambiente desescolarizado, sem diplomas que autentiquem a validade do ensino de um professor, ou regras formais que obriguem os aprendizes a freqüentarem as aulas. Pretendemos conhecer esses outros modos de aprender e ensinar; como se dá o ensino informal de música fora de um molde escolar.

O desejo de conhecer essas maneiras diferenciadas de ensino-aprendizagem surgiu de nossa observação da prática do canto popular em algumas comunidades no

Brasil. Esses grupos têm o canto como um de seus traços culturais mais fortes. Ele desempenha uma função social. Acompanha o trabalho, as celebrações, os ritos e diversos aspectos da vida em comunidade.

O primeiro grupo é conhecido como as Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu da região do médio Mearim a 400 km de São Luiz do Maranhão. É o grupo das Encantadeiras. São mulheres que trabalham com o coco babaçu para tirar sustento diário para suas famílias e cantam para celebrar, para falar de suas vidas e para protestar seus direitos. O grupo tem um canto que acompanha a maioria das atividades diárias, mas principalmente, acompanha no trabalho árduo do campo.

O Segundo grupo é dos cantadores de tambor de crioula da região de Monte Alegre- MA. Nessa comunidade não existe um grupo 'formalizado' para cantar, todos os membros da comunidade se reúnem em algumas noites para cantar, dançar e celebrar. Esse movimento de canto, dança e batuque é chamado pelos moradores da região de Tambor de Crioula. O Tambor de Crioula deve ser cantado ao som de três tambores com sonoridades distintas: um na região grave, outro na médio-grave e o outro na aguda. Em roda, cantam melodias herdadas dos escravos da região, mas em cada música é aberto um espaço para a improvisação e o diálogo entre dois ou mais cantores. O terceiro grupo é dos cantadores de tambor de crioula do Kilombo Filipa de Itapercuru Mirim- MA. A comunidade tem a tradição dessa dança na cultura local, mas, além disso, tem um grupo formalizado para dançar o tambor de crioula. O grupo se chama Desejo do povo.

Os grupos escolhidos têm diferenças entre si, desde o estilo musical ao lugar em que vivem. No entanto, existe um elemento que os une: eles aprenderam a cantar fora de uma escola de música, desenvolvem técnicas vocais por caminhos diferentes de uma técnica vocal padronizada e conseguem preservar suas memórias musicais mesmo sem saber grafar as notas como nas partituras convencionais.

A mera existência desses grupos induz a vários questionamentos. De que maneira essas pessoas aprendem e ensinam a cantar? Como fazem para não esquecerem seus cantos? Esse canto, muitas vezes 'espontâneo e natural', é considerado canto popular. Por quê? O que é o canto popular? O que está em sua base que o caracteriza como sendo uma prática popular? Podemos dizer que é canto popular apenas pela impostação vocal utilizada? Ou seria popular por nascer nas práticas sociais, longe do rigor das aulas de técnica vocal? Tentaremos identificar possíveis caminhos que apontem para uma reflexão consistente de um termo tão discutido e muitas vezes contraditório no meio musical.

É sabido que o canto faz parte da convivência humana. Quem nunca cantou uma melodia mesmo que às vezes desafinada, mas era som e música aos ouvidos? Quem nunca foi embalado nos braços com uma canção de ninar ou, nas brincadeiras de criança, quem nunca cantou, ao jogar ou nunca cantou ao trabalhar? É certo que o canto está presente no cotidiano da vida e, nas relações sociais, é cultivado, ensinado e passado de geração a geração.

É na convivência humana que o canto surge, ganha alma, som, cor, ritmo, letra e poesia. Na vida social ele nasce, respira a história e cultura de um povo e transpira a identidade de uma nação. **Conhecer as diversas formas de aprender e ensinar canto é apontar para a possibilidade da existência de um exercício dialogal que é inerente à condição humana.** O que se pretende defender aqui é que a vivência musical desses grupos pode ser um lugar propício para o acontecimento do diálogo.

Tunes da Silva (2008), ao examinar as possibilidades de exercício da ética inter-humana no jogo da capoeira mostra a possibilidade do diálogo nesse jogo. Para ela, além da capoeira ser uma luta, uma dança, um jogo e uma manifestação cultural, ela pode ser muito mais; poderá “servir como um lugar de suporte de relação entre as pessoas” (Tunes da Silva, 2008, p. 8).

A autora parte da análise da capoeira como um espaço propício ao acontecimento do diálogo, em que o encontro face a face pode acontecer. Esse acontecimento dialógico é a condição da existência humana. Com base na obra magnífica de Martin Buber, *Eu e Tu* (2006), situa a capoeira como um lugar propício ao exercício da convivência humana, podendo funcionar como uma ferramenta convivencial. As pessoas podem aprender na roda de capoeira, a ética, a responsabilidade e o respeito à diferença de cada um. Para Tunes da Silva (2008), a capoeira não cabe em sistemas conceituais fechados, já que é uma realidade social marcada pela **diversidade** nos modos da prática da capoeira e em seus modos de manifestação. Concorda com Buber (2006) quando este diz que o homem é um ser relacional e para o Eu constituir-se como tal e enxergar-se, antes é preciso reconhecer o outro e reconhecer-se no outro. Essa vivência sempre estará dentro de um limite da própria experiência, por isso, sempre será singular.

Por isso, concordamos com a autora quando diz que diante da “radical instrumentalização da vida e de redução das possibilidades de acontecimento da relação Eu- Tu” faz-se necessário não somente a preservação dos patrimônios históricos, artísticos e culturais, precisamos preservar os patrimônios relacionais e não deixar que estes se percam no tempo e sejam fossilizados. A autora conclui dizendo que a capoeira é um lugar de **resistência** frente a essa realidade contemporânea que tende a colocar

todas as pessoas dentro de um “padrão”, por isso, não é apenas uma atividade importante para os capoeiristas, mas para todos nós (Tunes da Silva, 2008 p. 10-18).

Diante dessa análise sobre a capoeira como um lugar propício para o acontecimento do diálogo, acreditamos também que a vivência musical dos grupos que iremos conhecer, além de ser um patrimônio cultural, é lugar de suporte das relações e exercício da convivência, “que cria os patrimônios relacionais” (Tunes da Silva, 2008, p. 8). Patrimônio Relacional é um conceito proposto por Roberto Bartholo (2003). Compreendemos que esse conceito aponta para o sentido de uma herança da humanidade, um bem que as pessoas significam e atribuem-lhe um caráter sagrado. É um bem patrimonial não-coisal, intangível, uma criação social dinâmica, flexível, aberta (a mudanças) ou fechada (a outros códigos), singular e sempre 'senhora' de si. Por isso, são as pessoas envolvidas no ‘acontecimento dialogal que criam os patrimônios relacionais’ quem pode preservá-los.

As manifestações de ensino-aprendizagem informal e desescolarizado (onde não há regras formais) são uma forma de aprendizado que pode contemplar a convivência humana, de um modo diferente da escola, que tende a padronizar o indivíduo, apagar “o rosto humano” e destruir a diversidade que existe na vida.

Pretendemos conhecer os modos de ensino-aprendizagem do canto popular, identificando-os como nosso patrimônio cultural. Pretendemos inventariar essas maneiras de aprender e ensinar, as melodias cantadas por essas comunidades (podem ser desconhecidas de muitos) e as técnicas vocais desenvolvidas por esses grupos. Acreditamos que nessas muitas formas de aprender e ensinar há liberdades quase infinitas para a criação. Buscamos conhecer essa diversidade de criação e o que nelas existe de originalidade e singularidade.

Na primeira etapa da pesquisa, utilizamos para coleta dos dados dois tipos de entrevistas. A primeira foi coletiva. Propusemos a cada grupo questões pré-elaboradas e deixamos que cada um respondesse livremente e, por meio das discussões, contasse a história do grupo. Foram propostas as seguintes questões:

1. Como o grupo surgiu?
2. Quando surgiu?
3. Porque o grupo surgiu?
4. Que músicas o grupo sabe cantar?
5. Com quem aprenderam?
6. Como aprenderam?

7. Como fazem para lembrar as músicas?
8. Quais são as principais atividades do grupo?
9. Como o grupo se prepara para essas atividades?

A segunda entrevista foi um tipo de narrativa individual livre voltada para a atividade do canto. Objetivamos que cada pessoa contasse um pouco como aprendeu a cantar. Para desencadear essa narrativa, foram propostas as seguintes questões:

1. Que músicas você sabe cantar?
2. Com quem aprendeu?
3. Como aprendeu?
4. Quando aprendeu?
5. Você sabe mais músicas que a sua mãe ou seu pai? Com quem aprendeu?
6. E você, ensina aos seus filhos a cantarem? Como?
7. Existe a possibilidade de criar outras músicas além das conhecidas? Inventar alguns versos?
8. Como você faz para lembrar as canções conhecidas?

Ainda, tivemos o papel de observador das atividades musicais de cada grupo. Usamos gravações de imagem (câmera de vídeo, fotografia) e som (para transcrever, na partitura, as melodias), anotações diárias, ou seja, tudo o que conseguimos ver e ouvir foi escrito em nossas anotações de campo. Na segunda etapa, transcrevemos e analisamos os dados coletados.

Esta dissertação de mestrado está estruturada em duas partes. Na primeira, examinamos o conceito de patrimônio cultural e a prática de preservação desse patrimônio no Brasil. Trazemos uma discussão sobre patrimônio material e imaterial, uma breve reflexão sobre o conceito de imaterialidade em Flusser (2007) e procuramos refletir sobre o conceito de patrimônio relacional. Procuramos também examinar o que é o aprender e o ensinar, à luz da perspectiva histórico-cultural iniciada por Vigotski (2003). Também refletimos sobre a diferença entre música popular e erudita, apontando para o canto das quebradeiras de coco e dos cantadores de tambor de crioula como sendo um canto popular rural. Finalmente, falamos sobre as comunidades sob uma perspectiva buberiana. A segunda parte constitui o nosso inventário das atividades musicais e pedagógicas das comunidades selecionadas. Falamos dos estilos musicais, das técnicas vocais utilizadas, ou seja, dos modos de fazer música vocal nesses grupos.



Sonhamos o sonho de Mário de Andrade (2006). Para ele, era de extrema importância inventariar as manifestações artísticas de nossa cultura tão rica e diversificada. Não traremos apenas um inventário de algumas canções desconhecidas, mas um inventário de uma atividade existente desde os primórdios da organização da vida coletiva: o aprendizado que acontece numa relação de diálogo em que alteridade e vulnerabilidade se fazem presentes. Entendemos que essas manifestações artístico-pedagógicas são partes constituintes de nosso patrimônio cultural e devem ser conhecidas, inventariadas e preservadas.

## Parte I

### O conceito de Patrimônio

O conceito de patrimônio é antigo e foi originado nas sociedades tribais; remontava à idéia de herança. Essa idéia perpassou o período clássico, a Idade Média e, na modernidade ocidental, a palavra herança é ressemantizada e renomeada como patrimônio, ou como preferem os que gostam de categorizar, patrimônio cultural, ou seja, a herança de um povo, seus bens e valores que o representam como povo ou nação (Gonçalves, 2003 p. 22).

Sob um olhar antropológico, o termo patrimônio, em latim *patrimonium*, em espanhol *herencia* e em inglês *heritage*, é significado como herança, algo que deve ser repassado para outras gerações. Esse termo abarca um “(...) conjunto de bens, materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo que pertença a uma pessoa (...)” ou a um grupo. A continuidade de um grupo social tem relações profundas com suas memórias, histórias e propriedade. Essa transmissão de herança é feita “na forma de herança de bens e práticas sociais” (Canani, 2005 p.164).

Podemos observar a preocupação em preservar os bens de uma família em quase todos os tipos de agrupamentos sociais. A idéia de propriedade é uma criação social que tem como classes participantes as coisas (objetos) e não-coisas (as relações, criações, modos de pensar, etc.). Do terreno, construções, animais, plantações, objetos do dia-a-dia, das roupas às canções de ninar, canções de roda, modos de cozinhar e até mesmo de costurar são elementos constitutivos da idéia de propriedade, seja ela individual ou coletiva:

Assim, podemos dizer que a propriedade é um tipo de criação social, pois não é suficiente a existência de um objeto em si para que ele seja relevante para o grupo social, mas é relevante a atribuição de um valor, que é socialmente construído, e a existência de um grupo de normas que regulam a sua circulação e permanência dentro do grupo, estabelecendo uma rede de relações entre pessoas (Canani, 2005 p. 165).

O valor das coisas e não-coisas é dado pelo grupo social. O que é importante para cada sociedade é definido por ela mesma, seja pelo povo, em suas comunidades, seja pelas elites dominantes. Se a propriedade é um tipo de criação social, a idéia de

patrimônio cultural também o é; e quando sai de uma esfera particular e toma assento nos debates públicos, toma o cenário das políticas públicas em que muitos tentam discursar.

Segundo a pesquisadora cubana Marta Arjona, a palavra patrimônio, no sentido familiar, “significa que recebemos de nossos pais e que é nosso por direito”. No entanto, esse conceito vai muito além do individual e está presente na vida em sociedade e quando se refere a uma nação, engloba o território do país, os monumentos, os objetos arqueológicos, as crenças, as artes, etc. Ela afirma que: “Reconhecemos como patrimônio cultural aqueles bens que são a expressão e o testemunho da criação humana e da evolução da natureza e que tem especial relevância em relação com a arqueologia, a pré-história, a literatura, a educação, a arte, a ciência e a cultura em geral”<sup>1</sup> (Arjona 1986, P.7).

Sendo assim, quando falamos de um patrimônio de um país, referimo-nos a um patrimônio comum, aquilo que é de posse de um povo, é a propriedade da nação. Esses pertences, materiais ou não, são a unidade que diferencia uma nação da outra.

A autora afirma que o patrimônio de um país é dividido em dois setores: cultural e natural. Ao referir-se a este último, discursa sobre a importância de preservar as belezas naturais, a fauna e a flora e de descrever e catalogar cada espécie para que seja conhecida e preservada. E quando fala de patrimônio cultural afirma-o como sendo as diversas criações dos homens, podendo ser “material ou espiritual”.

O patrimônio material é constituído pelas obras de arquitetura, escultura, cerâmica, roupas, documentos e objetos de pessoas representativas para o país, os instrumentos musicais, etc. O patrimônio espiritual, ou como a autora propõe, “manifestações espirituais da inteligência e da sensibilidade” são as tradições orais, a literatura, a música, o teatro e as infinitas manifestações criativas não relacionadas ao plano material (Arjona, 1986 p.10).

Arjona detecta o período pós Segunda Guerra Mundial como sendo o momento histórico em que as nações voltaram o seu olhar para a preservação de seu patrimônio e, conseqüentemente, de sua identidade cultural. Para ela, a identidade cultural é produzida por meio do patrimônio e é uma conseqüência dele. “O patrimônio cultural, inicialmente, é passivo, existe como objeto independente do reconhecimento de seu valor cultural e a comunidade, em um momento determinado de seu desenvolvimento, seleciona-o e escolhe como elemento que deve ser conservado (...)” (Arjona, 1986 p. 13). Essa escolha pode passar pelo crivo da estética ou da historicidade. A importância dos objetos poderá

---

<sup>1</sup> Tradução livre

ser dada por sua significação estética, ou por seu valor na reconstrução de retalhos dos acontecimentos marcantes para a história de um povo. Lembrando que o viés econômico perpassa por essas escolhas do que é ou não importante para uma nação. Muitas vezes, prevalece o que as elites entendem como importante.

Silva (1998), concordando com Arjona (1986), compreende que é salutar refletir sobre os riscos do monopólio do patrimônio histórico e da história por setores da elite. O cenário da nossa vida social, na maioria das vezes, é composto por fatos contados a partir de uma perspectiva da classe dominante (Silva, 1998 p. 58). Se olharmos para nossa historiografia, ou seja, como a história foi escrita, iremos perceber, muitas vezes, uma história contada pela perspectiva dos heróis, reis, imperadores, governadores e até mesmo ditadores, ou seja, daqueles que comandaram e comandam nosso país. Se nossa história fosse vista e recontada sob outro prisma, os fatos talvez fossem os mesmos, mas a abordagem seria completamente distinta. O conceito de patrimônio para o autor extrapola as edificações, englobando diferentes artefatos e diversas experiências tais como os saberes. O patrimônio é composto por aquilo que os agentes sociais definem como tal. É preciso “colocar nos agentes sociais o eixo definidor do que seja patrimônio” (p. 59).

Apenas as pessoas é que podem dizer o que é ou não importante para ser lembrado em sua comunidade. Exemplificando nossa reflexão, um monumento (por exemplo, uma estátua de Juscelino Kubitschek) que foi considerado como patrimônio histórico da humanidade por uma elite e colocado como digno de preservação, para pessoas de uma tribo indígena no norte do país, poderia não ser considerado patrimônio por não ter nenhuma significação para elas. Talvez, para esses indígenas, uma estátua representando o deus sol e a lua seria mais sagrada. De fato, Brasília é tida por patrimônio por ter uma grande significação no cenário político do Brasil, mas não podemos esquecer que uma estátua do deus sol e da lua também é importante para recontar a história de uma determinada comunidade de nosso país.

Diante disso, estamos frente a um universo quase infinito de patrimônios. Ele está em processo permanente de construção. Como preservar, identificar ou arrolar essas construções e saberes? Essa resposta iremos tentar construir mais à frente, trazendo para ajudar em nossa reflexão os defensores do patrimônio histórico artístico e nacional da década de 30, que tentaram achar uma solução para esse questionamento.

## **A construção do conceito de Patrimônio Histórico Artístico e Nacional: uma perspectiva histórica**

Situando no tempo e espaço, foi no final século XVIII, na Europa (França, Grã-Bretanha e Itália), e principalmente na França, que as noções de monumento histórico e de patrimônio artístico nacional começaram a ser reconstruídas sobre os antigos alicerces do conceito de patrimônio, conforme já dissemos anteriormente, concebido ainda na Antiguidade. O fato é que antes do Renascimento, a preservação estava ligada diretamente aos bens particulares (principalmente os da aristocracia e do clero); já no advento da modernidade, a preservação ganha um caráter coletivo e o conceito de patrimônio é ressemantizado, apresentando uma estreita relação com a idéia de Estado - Nação.

Para Fonseca (1997), o conceito de patrimônio histórico, artístico e nacional foi melhor clarificado a partir do entendimento das noções de história, “como forma científica da memória coletiva”, e de arte como sendo as manifestações estéticas espontâneas, e por isso, fidedignas no relato de determinados momentos históricos. Os valores dados aos bens patrimoniais deveriam passar por esses dois crivos: da história e da arte. De acordo com a autora: “As noções modernas de monumento histórico, de patrimônio e de preservação só começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a idéia de estudar e conservar um edifício pela única razão de que é um testemunho da história e/ou uma obra de arte” (p.51).

O conceito de patrimônio não foi apenas ressemantizado, ligando-se aos conceitos de história e arte, mas o próprio termo monumento deixou de ser apenas um indício de estátuas visando a comemorações celebrativas. Passou a significar uma obra tangível de valor artístico e histórico. Na Antiguidade, o único tipo de monumento conhecido eram os intencionais, ou seja, as pessoas o reconheciam como tal porque era um representante de algo atual. A partir do Renascimento, esse tipo de monumento foi perdendo-se no tempo e o termo monumento passa a ser relacionado com a idéia de documento, referindo-se a algo do passado (Fonseca, 1997, p. 50).

O historiador Jacques Le Goff (1994), em seu trabalho sobre a problemática da memória contemporânea, discute a modificação do sentido desses termos ao longo dos anos e propõe definir o que seja documento com base na análise histórica das peças documentais. Documento e monumento são termos distintos e não podem ser confundidos como nas épocas anteriores. Para ele, a memória coletiva apresenta-se sob duas formas principais: a dos documentos (são escolhidos pelo historiador e pode ser

utilizado de maneira científica) e dos monumentos (herança do passado). Na concepção de Le Goff:

(...) A palavra latina monumentum remete para a raiz indo-européia men, que exprime uma das funções essenciais do espírito (mens), a memória (menini). O verbo monere significa 'fazer recordar', donde 'avisar', 'iluminar', 'instruir'. O monumentum é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação (...) (Le Goff, 1994, p. 538).

Poder perpetuar-se no imaginário das sociedades históricas, de modo voluntário ou involuntário é a maior característica do monumento. Possibilita o compartilhar de testemunhos individuais com a memória coletiva e o que é importante em uma esfera particular pode passar a ser importante na esfera pública. O documento perpetua-se de modo voluntário; o historiador elege-o e, por meio de métodos científicos, considera-o como um retalho da História. Em suma, monumento/documento são meios para recontar a história; qualquer vestígio pode ser considerado um documento ou um monumento, para conservar a memória de todos os 'homens' (Le Goff, 1994, p. 535-553).

É importante ressaltar que para o Estado incorporar o papel de protetor dos bens de um país, essas categorias, monumento histórico e patrimônio artístico nacional, deveriam estar alinhadas com as noções de história e arte, pois esses campos do saber auxiliariam na autenticação e veracidade dos bens e apontariam para a importância de sua preservação. Foi preciso que a noção de patrimônio se transformasse em uma categoria definida socialmente para adquirir o sentido de herança coletiva e cultural. Estabeleceu-se, então, um estatuto ideológico do patrimônio cultural (Fonseca, 1997, p. 52).

Lembramos que o estabelecimento desse estatuto foi sendo constituído paulatinamente e, ao longo da história, caminhou com a marcha das mudanças e transformações da humanidade. É sabido que na Idade Média já existia a preservação das obras greco-romanas e os discursos da perspectiva histórica, artística e de conservação faziam-se presentes. Havia um interesse pelas antiguidades, tanto dos textos quanto das imagens de escultura, e a atividade dos antiquários era prova viva desse movimento por parte de muitos, de conservar a história de um passado.

Outro exemplo interessante na Idade Média é a preservação de objetos pela Igreja. Esses objetos e imagens recontavam a história da cristandade e a Igreja era a maior interessada em que suas memórias fossem perpetuadas. "(...) Sintomaticamente, foi no século XV que ocorreram as primeiras medidas de preservação, empreendidas por

papas através de bulas, visando à proteção de edificações antigas e cristãs” (Fonseca, 1997 p.54).

Para a política de preservação dos bens patrimoniais sair do âmbito da aristocracia e do clero e ganhar um caráter público, a preservação dos monumentos não poderia ser apenas pautada pela contemplação ao saber histórico e à arte. Por isso, a partir do Renascimento, o poder é retirado das mãos da cristandade e é colocado nas mãos do Estado; ele é o maior responsável em garantir a preservação de sua história, de seus monumentos e dos bens que simbolizavam a nação. De acordo com Fonseca:

Se as categorias que vão fundamentar a constituição dos chamados patrimônios históricos e artísticos começaram, portanto, a ser reformuladas e aplicadas a bens, desde o Renascimento, foi a idéia de nação que veio garantir seu estatuto ideológico, e foi o Estado nacional que veio assegurar, através de práticas específicas, a sua preservação ( Fonseca, 1997 p. 54).

O processo de reconhecimento de monumentos históricos e patrimônios artísticos nacionais era ligado diretamente aos movimentos nacionalistas, que eram ancorados nas idéias iluministas. Na Europa, esses movimentos não aconteceram ao mesmo tempo e nem de maneira uniforme; foram desdobrando-se e fortalecendo-se por meio de suas revoluções. Na França, a Revolução Francesa foi o início do estabelecimento de um Estado liberal. Com a queda do Absolutismo, os privilégios da aristocracia e do clero foram derrubados e todos passaram a ser vistos como iguais perante a lei. Ou seja, os bens patrimoniais deveriam ser preservados pelo Estado e esses bens coletivos contribuiriam para o fortalecimento do ideal de Estado-Nação. Nisto reconhecemos que a política de preservação envolveu-se a maior parte do tempo e da história com os conflitos de poder presentes na vida social; as histórias e os bens patrimoniais das figuras que estavam em evidência eram preservados. Nesse aspecto, sobre as políticas de preservação patrimonial, não importa se a aristocracia, clero ou o Estado sejam detentores das políticas de preservação, o certo é que os bens escolhidos para representar um povo, uma nação, são determinados, na maioria das vezes, pelas elites dominantes.

A idéia de patrimônio histórico artístico e nacional pressupõe uma compreensão da particularidade e a percepção da alteridade de um povo em relação a outro povo. A construção conceitual do termo patrimônio foi voltada para a propriedade da nação, trazendo consigo a idéia de posse coletiva; a palavra patrimônio não mais se reportava a

uma herança familiar, mas à herança de uma nação. Os bens culturais seriam de posse de todos os cidadãos. Para Fonseca:

A construção do que chamamos de patrimônio histórico e artístico nacional partiu, portanto, de uma motivação prática- o novo estatuto de propriedade dos bens confiscados- e de uma motivação ideológica- a necessidade de ressemantizar esses bens. A idéia de um patrimônio da nação, ou “de todos”, conforme o texto legal homogeneiza simbolicamente esses bens heterogêneos e de diferentes procedências, que passam a ser objeto de medidas administrativas e jurídicas: formulação de leis, decretos e prescrições, criação de comissões específicas, instituição de práticas de conservação (inventário, classificação, proteção) e, principalmente, definição de um campo de atuação política (Fonseca, 1997, p. 58).

Sendo assim, a idéia de patrimônio histórico, artístico e nacional é inserida em um projeto maior e, de acordo com a autora, cumpre vários tipos de funções simbólicas: 1. Reforçar a noção de cidadania (os bens que não são de posse particular, são de posse coletiva, devem ser usados em nome do interesse público); 2. Fortalecer a coesão nacional (preservando as bandeiras, os hinos, etc.); 3. Preservar o mito da origem da nação (preservação dos documentos como provas legítimas da história oficial do país); 4. Preservar os bens patrimoniais devido ao seu valor pedagógico; os cidadãos podem aprender por meio de seus documentos e monumentos (Fonseca, 1997, p.60).

A preservação dos bens culturais foi possível não apenas por amor à arte ou à história, e sim, por um interesse político e uma justificativa ideológica. Portanto, esse patrimônio digno de lembranças tem a capacidade de representar a identidade do Estado-Nação ao qual pertence e comunicar socialmente o papel de cada cidadão como colaborador na guarda das memórias de seu país. “O patrimônio histórico e artístico é, antes de mais nada, um fato nacional” (Medeiros, 2002, p.36).



## Sobre Cultura

*“tudo o que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura”*  
Laraia

Antes de prosseguirmos em nossa trajetória sobre o patrimônio cultural, faz-se necessário falarmos sobre o conceito de cultura. É sabido de muitos que, para compreender o ser humano, seu comportamento, suas ações, seus ritos e suas relações, é preciso conhecê-lo dentro de seu mundo. Para compreendê-lo em sua inteireza, voltamos nossos olhos para seu habitat, repleto de símbolos, signos e sentidos. No mundo das idéias, das reflexões teóricas, esse conhecimento da pessoa, de suas ações e relações estabelecidas, dá-se por meio do estudo de sua cultura. Existem várias abordagens teóricas para o conceito de cultura. É um termo sobre o qual não existe um consenso; não é um conceito fechado e, ao longo dos anos, o conceito de cultura comportou diversos significados.

Para Laraia (2007), o termo cultura foi proposto a primeira vez por Edward Tylor (1832-1971) no século XVIII. Esse termo apontava para todo o complexo que inclui crenças, costumes, conhecimentos ou “qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. O autor afirma que uma das tarefas da antropologia moderna é reconstruir o conceito de cultura fragmentado por inúmeras reformulações feitas a partir da definição de Tylor. Para ele, atualmente existem quatro tipos de sistemas para conceituar cultura (Laraia, 2007, p. 25).

Na antropologia moderna, existem aqueles que entendem a cultura como um **sistema adaptativo** (Leslie White e Shalins Harris, Carneiro, Vayd, Rappaport), e que acreditam que culturas são sistemas que servem para o ser humano adaptar-se ao seu embasamento biológico. Outros afirmam ser a cultura um **sistema cognitivo**, ou seja, a cultura é um ‘sistema de conhecimento’(teoria proposta por Goodenough). Nessa abordagem, cultura é tudo aquilo que o homem conhece para agir de modo aceitável em seu meio de convivência.

Outra abordagem é aquela que considera a cultura como **sistemas estruturais** (Lévi-Strauss). Nessa perspectiva, a cultura é uma “criação acumulativa da mente humana” e, finalmente, a última dessas abordagens é a que considera cultura como

**sistemas simbólicos.** Essa visão foi sistematizada por Clifford Geertz e David Schneider: “Para Geertz, os símbolos e significados são partilhados pelos membros do sistema cultural, entre eles, mas não fora deles. São públicos e não privados” e para Schneider “cultura é um sistema de símbolos e significados” (Laraia, 2007 p. 59-63).

Geertz (1989), em seu livro *A Interpretação das Culturas*, lança fundamentos do que acredita ser o real sentido de cultura. A lente utilizada por ele para enxergar a cultura é a semiótica. Ele trata a cultura como sistema simbólico; “o homem está amarrado às suas teias de significado que ele mesmo teceu”. Segundo essa concepção, o ser humano tem a capacidade de significar as coisas. O homem não é apenas resultado do “meio que foi socializado ou um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”, o homem herda muitas coisas, mas significa muitas outras, apontando assim para a dinâmica que existe na cultura: “A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e criações” (Laraia, 2007, p.45).

É a cultura que diz ao homem quem ele é. A cultura pode ser entendida como mecanismos de controle para governar o comportamento humano. A cultura não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela. Concordamos com o autor quando afirma que o homem é o animal mais dependente de tais mecanismos de controle. É apenas nesse ponto que todos os seres humanos são semelhantes entre si. Necessitam dos ‘sistemas organizados e significantes de símbolos’ para orientarem-se enquanto homens participantes de uma determinada realidade social: “(...) sem homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (Geertz, 1989, p. 36). O homem é resultado da cultura, suas idéias e emoções são artefatos culturais e ele é primeiro social para somente depois, tornar-se individual.

## O Patrimônio Histórico/Artístico e Cultural no Brasil

O Brasil tem um patrimônio histórico-cultural marcado pela diversidade e multiplicidade das suas manifestações artísticas. O fato de ser um país colonizado proporcionou o encontro de várias culturas que, ao longo dos anos, foram se fundindo e transformando-se, paulatinamente, no que hoje conhecemos como cultura brasileira. As características culturais indígenas, portuguesas, africanas, alemãs, dentre muitas outras, contribuíram para a formação de uma cultura dinâmica, extensa, rica e diversificada.

Diante dessa riqueza e diversidade, a temática do patrimônio cultural tem ganhado espaço no campo da política cultural. A preocupação em preservar nossa identidade nacional e regional é um assunto que vem sendo tratado, no Brasil, desde os anos de 1920/1930. Nos dias atuais, a preocupação tem-se acentuado; vemos a abertura de museus, o tombarem de monumentos e diversas políticas de proteção com o intuito de democratizar os bens patrimoniais e preservar as identidades frente ao contexto de globalização em que estamos inseridos (Maciel 2005, p. 10).

Antes de falarmos das fases do patrimônio cultural no Brasil e de suas políticas de preservação, acreditamos ser imprescindível fazer uma breve abordagem da Semana da Arte Moderna, de 1922. É importante por consideramos que essa semana foi o início do germinar de uma semente do movimento nacionalista. É certo que esse termo não era ainda utilizado e é muito provável que nem os atores presentes nessa cena da história tivessem uma mentalidade 'genuinamente' nacionalista, mas as manifestações dos artistas e intelectuais da época apontavam para a valorização do que era brasileiro.

A semana da Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, representou o início da difusão das idéias modernistas no Brasil. É considerada por Magalhães (1995) como divisor de águas na política de valorização de uma emergente cultura brasileira. Além de ter sido uma manifestação intelectual e artística, representou um movimento político de contestação à ordem vigente, em uma tentativa de romper com os moldes europeus dominantes nas artes. Foi um esforço por parte de alguns de penetrar na própria realidade brasileira. Os intelectuais não apresentavam um projeto artístico ou literário comum, unia-os somente o sentimento de liberdade de criação e o desejo de romper com a cultura tradicional. Para Magalhães (1995), apesar da heterogeneidade de correntes e de idéias, pode-se dizer que as propostas defendidas pelos intelectuais e artistas eram de "reconstruir a cultura brasileira sobre bases nacionais; promover uma revisão crítica de nosso passado histórico e de nossas tradições culturais; eliminar de vez o nosso complexo de colonizados, apegados a valores

estrangeiros. Portanto, todas elas estão relacionadas com a visão nacionalista, porém crítica, da realidade brasileira” (Magalhães, 1995, p. 302). Foi um período rico em publicações de obras literárias, revistas e manifestos. Um estágio de preparação para futuras políticas nacionais e regionais de preservação de uma autêntica face brasileira.

A partir das décadas de 30 e 40, intensificou-se a discussão em volta da temática do patrimônio cultural ou, propriamente dito, a valorização e a preservação de uma identidade nacional por meio da valorização das manifestações culturais do povo brasileiro. Esse sentimento de preservação de uma identidade brasileira fazia parte do movimento nacionalista (propriamente dito) presente no governo de Getúlio Vargas. A noção de patrimônio estava inserida em um projeto de construção de uma identidade nacional imbuída em um processo de fortificação do estado nação. Esse período foi conhecido como a fase heróica do patrimônio (Fonseca, 1997, p. 54-59).

É importante ressaltar que o termo ‘patrimônio cultural’ refere-se ao mesmo termo ‘patrimônio histórico e artístico’. As palavras são distintas, mas os significados, próximos ou iguais. Poderíamos buscar uma conceituação teórica para dizer o porquê dessa substituição de termos, porém acreditamos, juntamente com Magnani (1989), tratar-se de uma abordagem mais retórica que conceitual. Para ele, substituir um termo por outro apenas por uma justificativa de ser mais abrangente não resolve as questões envolvidas na tentativa de uma descrição do conceito de patrimônio cultural. Conforme o autor, se houver a necessidade de uma conceituação densa de patrimônio cultural e de diferenciá-lo de patrimônio histórico artístico, é preciso voltar às raízes do que seja cultura (no sentido antropológico) e a partir disso incluir no rol de bens a serem preservados não apenas os elementos ligados à questão da memória (edificações, documentos, iconografia, objetos, etc.), mas outros elementos que asseguram condições materiais de sobrevivência e continuidade de um grupo social (equipamentos, espaços, instrumentos de trabalho, rituais, etc.) (Magnani, 1989, p. 4). Por acreditarmos ser uma questão mais retórica que conceitual, no texto, o leitor encontrará a utilização dos dois termos.

Para Fonseca (1997), a questão da preservação do patrimônio no Brasil dividiu-se em duas fases: a fase heróica (1930), em que as preservações privilegiaram as construções das elites econômicas e religiosas e as decisões sobre a importância das obras eram centralizadas nas mãos de alguns técnicos do Serviço de Proteção do Patrimônio Histórico (SPHAN); e a fase moderna (1970), em que houve uma descentralização política e a preservação passou a ser também tarefa dos estados. Foi um período de uma abrangência maior das obras e manifestações regionais.

Nesse período heróico, os principais nomes presentes na construção de uma política de patrimônio para o Brasil, nas décadas do estado novo eram: Rodrigo de Melo Franco de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Gustavo Capanema e Mário de Andrade. Esses nomes já estavam presentes na semana de Arte Moderna, contribuindo com suas reflexões e protestos. Eles eram os empreendedores de uma política nacionalista. Dentre esses grandes intelectuais, destacou-se como principal gestor do patrimônio cultural brasileiro Mário de Andrade que, mais tarde, tornou-se consultor permanente do Serviço de Proteção do Patrimônio Histórico (SPHAN).

Devido à sua experiência no Departamento de Cultura da cidade de São Paulo e suas constantes pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, Mário de Andrade, com o intuito de coletar e registrar as diversas informações sobre costumes, festas, folclore, música e dança, foi convidado, em 1936, a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, para escrever o anteprojeto de criação do Serviço de Patrimônio Histórico Artístico Nacional, Sphan. Esse serviço seria responsável pelo levantamento das manifestações culturais, inventário de conhecimento, o estabelecimento de critérios e execução de obras de restauração, preservação e o tombamento (reconhecimento oficial junto ao órgão de registro patrimonial) desses monumentos, fossem eles materiais ou imateriais. O Sphan, hoje Iphan é o órgão federal responsável legalmente pela proteção do patrimônio cultural no Brasil. O Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional) é a entidade mais antiga de preservação de bens culturais da América Latina. No entanto, a preocupação com a preservação da documentação das manifestações ligadas à cultura não esteve restrita ao Iphan. Outras instituições destacaram-se no cenário das políticas de preservação e conservação, como por exemplo, o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (1947), hoje ligado à Funarte. Para Magnani (1989), o Sphan teve o mérito de dar início à proteção oficial do patrimônio, protegendo “por meio de medidas legais e mecanismos técnicos, administrativos e políticos, aqueles testemunhos tangíveis que permitem a recuperação da memória coletiva, estabelecendo os vínculos entre passado e presente” (Magnani, 1989, p.3).

O propósito de Mário de Andrade consistia em preservar as diversas manifestações culturais e artísticas espalhadas pelo Brasil e, muitas vezes, escondidas dos brasileiros. Ele queria organizar e preservar a história, memória e cultura nacional. Seu principal objetivo era a busca das raízes culturais nacionais do país, conhecendo e reconhecendo a diversidade cultural do Brasil. Sua preocupação constante: incentivar a

preservação dos bens patrimoniais e uma constante produção de inventários da grande amplitude das manifestações culturais brasileiras (Bomeny, 1995, p. 11-24).

Foi um homem comprometido com o Brasil e com a produção musical dos quatro cantos deste país. A maior parte de sua vida foi destinada a cumprir a grande tarefa de ser uma voz de profeta que preparasse o caminho da preservação das artes genuinamente brasileiras. Dedicou-se a escrever, compor, refletir, criticar e inventariar, principalmente, as diversas manifestações musicais brasileiras. Em seu livro *Ensaio sobre a Música Brasileira*, Mário de Andrade (2006) discursa sobre a importância de fazer uma arte brasileira. Para ele: “todo artista brasileiro que no momento atual fizer arte brasileira é um ser eficiente com valor humano. O que fizer arte internacional ou estrangeira, se não for gênio, é um inútil, um nulo. E é uma reverendíssima besta” (Andrade, 2006, p.16). Essa frase é um retrato fiel das convicções de Mário. Uma importante figura em sua época, contribuiu para a música e a literatura e o seu legado político não pode deixar de ser lembrado.

No final dos anos 30, a política de preservação, iniciada com Mário de Andrade, é formalizada com o decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Foi instituída a proteção dos bens culturais do país. O capítulo I, art. 1º proclama: “Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja preservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”. No art. 2º: “Equiparam -se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamentos os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana”. Tais bens deviam ser registrados em quatro livros de tomo, assim divididos: 1) Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; 2) Livro de Tombo Histórico; 3) Livro de Tombo das Belas Artes; 4) Livro de Tombo das Artes Aplicadas. Essa Lei ainda em vigor é que embasa, legalmente, a prática preservacionista oficial. Os bens móveis e imóveis importantes para a nação foram protegidos legalmente da destruição e podem ser tombados e registrados nesses livros de tomo. O interessante é que esse decreto-lei já contemplava as duas categorias: material e imaterial.

## Patrimônio Material e Imaterial

O conceito de patrimônio material abrange várias obras de arte e monumentos cuja natureza pode ser advinda do campo arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes e das artes aplicadas. Esses bens estão divididos em bens imóveis, como por exemplo, sítios arqueológicos e paisagísticos, núcleos urbanos e bens individuais; e móveis como acervos museológicos, documentais, bibliográficos e coleções arqueológicas, etc. No entanto, é importante salientar que o patrimônio histórico não se restringe apenas aos bens materiais. Os bens imateriais, muitas vezes, não têm sua representação em um lugar físico, como por exemplo, uma cidade, ou um objeto da pré-história. Mas podem ser encontrados nas práticas e no cotidiano de cada comunidade como uma construção humana, “capaz de provocar a memória e de dialogar com os homens; como um objeto de comunicação que testemunha sobre um dado grupo de homens de um determinado momento historicamente marcado no tempo, mas que se dirige a toda humanidade” (Canani, 2005, p.172). A Unesco<sup>2</sup> define patrimônio cultural imaterial como sendo “as práticas, representações, expressões de vida, conhecimentos e técnicas”. As tradições de uma determinada comunidade são transmitidas de geração a geração, conservando assim os patrimônios imateriais de uma localidade. O patrimônio imaterial é uma fonte de identidade e carrega sua história:

Mas não é só de aspectos físicos que se constitui a cultura de um povo. Há muito mais, contido nas tradições, no folclore, nos saberes, nas línguas, nas festas e em diversos outros aspectos e manifestações, transmitidos oral ou gestualmente, recriados coletivamente e modificados ao longo do tempo. A essa porção intangível da herança cultural dos povos, dá-se o nome de patrimônio cultural imaterial.<sup>3</sup>

Diante da importância de preservar o patrimônio imaterial, destacaram-se iniciativas governamentais para complementar os artigos 215 e 216 da Constituição de 1988, que versavam sobre a preservação do patrimônio material e imaterial. Era tangível a necessidade da existência de uma lei que regulamentasse exclusivamente o patrimônio imaterial e suas formas de conservação. Os bens dessa natureza deveriam ser objetos de proteção específica. Em resposta a essa necessidade de uma regulamentação e

---

<sup>2</sup> [www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br). Acesso em 01/08/2007

<sup>3</sup> [www.unesco.com.br](http://www.unesco.com.br). Acesso em 10/08/2007

preservação do patrimônio imaterial, posteriormente, no ano de 2000, pelo Decreto Federal nº 3.551, foi instituído o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro. Esses bens seriam registrados em quatro livros: “Livro dos Saberes, onde seriam inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; Livro das Celebrações, onde seriam inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; Livro de Registro das Formas de Expressão, em que seriam inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; e finalmente, o Livro de Registro dos Lugares, em que seriam inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas”<sup>4</sup>. Nesse mesmo decreto foi instituído o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial que viabilizaria projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural. Um programa para estabelecer parcerias com várias instituições dos governos federal, estadual e municipal, universidades e organizações não-governamentais ligadas à cultura e pesquisa. Esse programa, além de implementar a política dos registros, iria incentivar e apoiar financeiramente as iniciativas e práticas de preservação desenvolvidas pela sociedade.<sup>5</sup>

No plano internacional, destacou-se a ação da Unesco. A Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial<sup>6</sup>, realizada em Paris no ano de 2003, inspirou e incentivou as crescentes iniciativas de preservação do patrimônio imaterial. Essa convenção veio para complementar a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972, que cuida dos bens tangíveis, com o objetivo de tentar “contemplar toda herança cultural da humanidade”.<sup>7</sup>

A Unesco, no ano de 2001, com intuito de estimular os governos, associações não governamentais e até mesmo as próprias comunidades locais a reconhecerem, valorizarem e preservarem seu patrimônio cultural imaterial, criou um título internacional, concedido a destacados espaços e manifestações da cultura popular, a saber: Obra-Prima do Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade. Por meio de um júri internacional, espaços e expressões de extrema importância podem ganhar esse título.

Em 2002, o Brasil apresentou sua primeira candidatura, o Museu do Índio que retrata a linguagem oral e gráfica dos índios Wajãpi, do Amapá e o Samba de Roda do

---

<sup>4</sup> 1º Artigo do Decreto Federal nº 3.551 de 04 de agosto de 2000.

<sup>5</sup> Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Instituído pelo Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000.

<sup>6</sup> Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. UNESCO, Paris, 17 de outubro de 2003.

<sup>7</sup> [www.unesco.com.br](http://www.unesco.com.br)



Recôncavo Baiano, em 2005. Esses dois patrimônios intangíveis e imateriais foram incluídos na lista de Obras Primas do Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade. É importante ressaltar que esse tema está em foco nos debates políticos atuais e a cada dia, mais e mais manifestações culturais são agregadas a essa lista de obras primas da humanidade.

Diante das iniciativas por meio de leis federais, municipais e recomendações internacionais, surgiu nosso questionamento sobre o porquê dessa movimentação para o reconhecimento e preservação dos bens patrimoniais imateriais, enquanto símbolos representativos de identidades nacionais e regionais. A grosso modo, seria de se esperar que aquilo que é importante para uma determinada comunidade, esta mesmo se ocuparia de preservar, transmitindo a seus filhos a necessidade de conservação e proteção. Por que seria preciso uma lei voltada a essa preservação? Compreendemos a importância dessas iniciativas políticas para o reconhecimento e inventário das manifestações intangíveis, como um registro histórico, mas não podemos afirmar que essas ações garantem a preservação dessas manifestações livrando-as de seu desaparecimento. Não podemos esquecer que, na Constituição de 1988, encontramos não só as definições de patrimônio cultural material/imaterial, mas nos deparamos também com as atribuições de certos papéis às comunidades tais como: na fiscalização de execução de obras, na apresentação de projetos de lei e na proteção do bem, preservando-o. A crescente preocupação com a proteção dos bens patrimoniais, como vimos anteriormente, não é nova, mas entendemos essas leis federais e municipais de preservação e o título de Obra Intangível da Humanidade criado pela Unesco como tentativas de alguns seguimentos das sociedades mundiais para que as nações não percam os traços de suas faces frente à globalização. É uma política voltada para a preservação das culturas nacionais diante da globalização e, de certa forma, diante da mercantilização do mundo que o capitalismo tenta destruir com as individualidades coletivas.

Em seu livro *Globalização e Diversidade Cultural*, Zaoual (2003) tece críticas ao modelo de desenvolvimento capitalista imposto aos países da Ásia, África e América Latina e mostra as conseqüências destruidoras da ocidentalização do mundo. Faz uma análise econômica, mas não se restringe a ela. Seu método de análise permite-lhe enxergar seu objeto de estudo como parte integrante de uma realidade social e cultural, ou seja, o autor propõe uma leitura sócio-cultural e econômica dos problemas relativos ao desenvolvimento e à globalização. É neste autor que encontramos o significado dos lugares de pertencimento, ou como ele mesmo os chamou, "sítios simbólicos de pertencimento" (Zaoual, 2003, p.28).

O autor cria esse conceito para falar de uma proposta de uma economia não violenta para os países em desenvolvimento. Para ele, um modelo de desenvolvimento econômico para um país não pode ser importado de outro; as particularidades e singularidades devem ser respeitadas. Assim, o conceito de sítio simbólico de pertencimento pode aplicar-se a cidades, bairros, uma região, tribo, comunidade, cultura, etnia, país, empresa, profissão, etc. “Tais entidades empíricas podem se combinar de diversas maneiras e dar lugar a macrossítios contendo uma pluralidade de microssítios, e assim por diante. É preciso então situar, em cada caso, o nível de aplicação da noção” (Zaoual, 2003,p.30).

Para Zaoual (2003), um sítio é um lugar geográfico, mas também pode ser um lugar no sentido simbólico. O sítio simbólico é uma entidade imaterial, mas pode ser tangível. É singular, aberto (mudanças) ou fechado (códigos de seleção) e dinâmico. Os homens, dadas suas “crenças, conceitos e comportamentos articulam-se em torno de um sentido de pertencimento”. O homem significa seus lugares, objetos, comportamentos e, por meio de suas crenças e práticas, atribui um caráter sagrado àquilo que elegera como tal. Os símbolos reforçam os sentimentos de pertencimento de uma comunidade e a identifica como tal. Em todos os lugares, as pessoas sentem a necessidade de estarem inseridas em locais de pertencimento (Zaoual, 2003, p.29). Assim, “o homem precisa de sítio”, precisa estar enraizado, ele é o *homo situs* que interage com o seu meio e interpreta sua realidade.

O autor afirma que o sítio é constituído de ‘três caixas’ vinculadas. A primeira seria a ‘caixa preta’ onde estão contidos os mitos fundadores, as crenças, as experiências, trajetória e memória. A segunda, a ‘caixa conceitual’, que contém as teorias, modelos e o saber social, e a terceira e última seria a ‘caixa de ferramentas em que estariam os ofícios e os modelos. Para compreender o sítio em sua complexidade, é preciso entender essas ‘três caixas’ e as relações estabelecidas entre elas.

Para conhecer um sítio é preciso respeitar sua integridade e seu funcionamento interno, pois os homens jamais serão os mesmos e nem as suas ações as mesmas. Para desvendar o desconhecido, é necessário enxergar cada ator social em seu contexto e em sua singularidade. O sítio é diverso, é singular, é plástico e flexível, mas sempre será o ‘mestre da situação’. Para Zaoual (2003) a teoria dos sítios:

enuncia que cada sítio, mesmo sendo aberto à mudança, apresenta singularidades que impregnam os comportamentos individuais e coletivos de um dado meio social. As políticas de desenvolvimento cometeram muitos ‘erros de sítios’ tendo em vista que tendem a cair de cima para

baixo, em vez de privilegiar a escuta e a livre participação das populações interessadas (Zaoual, 2003, p.74.) .

Firmados nesse conceito, acreditamos que as políticas preservacionistas dos bens patrimoniais materiais e imateriais não podem ser agressivas, obrigando uma determinada comunidade a preservar aquilo que é seu por meio de leis. Ela preservará o que lhe é sagrado e não o que os homens de outros sítios dizem ser. Essas iniciativas podem incentivar, auxiliar na produção dos inventários para constar como registros históricos, financiar projetos de construções de museus em que possam estar gravados som, imagem e texto de diversas manifestações culturais, mas jamais poderão impor mecanismos únicos de proteção e preservação. Apenas a comunidade pode preservar o que é seu. Suas canções, festas e celebrações, seus ritos de passagem, suas crenças e seus modos. A comunidade preserva seus bens e cultiva seus costumes; se não existisse essa preservação e cultivo por parte dos sítios, não existiriam diversos tipos de patrimônios tangíveis e intangíveis; o que poderia existir seriam relatos históricos de determinadas atividades humanas que em um tempo e espaço estiveram vivas.

Um último aspecto relevante quanto ao patrimônio cultural imaterial é o uso do termo imaterial para referir-se ao oposto de patrimônio material. Muitas vezes a palavra imaterial é utilizada de um modo irrefletido sem espaço para uma reflexão do que venha ser realmente a palavra imaterial e aplicada sem um critério filosófico- científico apenas para se referir ao que é oposto a material; no entanto, é um conceito complexo que precisa de certas ponderações. Na maioria das vezes, uma palavra simples e aparentemente compreendida por muitos carrega em si significações que valem ser pensadas e repensadas.

Vilém Flusser, em seu livro *O Mundo Codificado* (2007), reflete sobre os códigos e suas transformações culturais. Ele toma os códigos como matérias formatadoras da cultura imaterial (*undinglichkeit*). Afirma que o mundo material é uma ilusão e as formas encontradas além disso são a realidade a ser descoberta a partir da teoria. Para o autor, o conceito de 'imaterialidade' 'ou cultura imaterial' está distorcido; por isso, é necessário recordar a origem das palavras e de seus verdadeiros sentidos.

A palavra matéria é uma tentativa de traduzir o termo grego *Hylé* (madeira). Para os gregos, a palavra *hyle* referia-se à madeira não no sentido genérico, mas a uma madeira guardada nas oficinas dos carpinteiros. Para eles, a palavra *hylé* era uma tentativa de encontrar um termo oposto de 'forma', a *morphe* grega. "*Hylé*, portanto, significa algo amorfo", ou seja, sem forma. Flusser nomeia o mundo dos fenômenos de geléia amorfa e segundo ele, atrás desses fenômenos "encontram-se ocultas as formas

eternas, imutáveis” que podem ser percebidas graças “à perspectiva supra-sensível da teoria” (Flusser, 2007, p. 23). Então, o mundo material, o “estofa”, como ele mesmo chama, é uma ilusão e o mundo das formas é a realidade. Nesse sentido de estofa, “o mundo material é aquilo que garante as formas com estofa, é o recheio das formas”. A forma sempre será real e o conteúdo aparente (p. 24). Portanto, a forma é o como da matéria e a matéria é o quê da forma; se for assim, o autor acredita que o design é um modo de dar forma à matéria: “O design, como todas as expressões culturais, mostra que a matéria não aparece (é inaparente), a não ser que seja informada, e assim, uma vez informada, começa a se manifestar (a tornar-se fenômeno). A matéria, no design, como qualquer outro aspecto cultural, é o modo como as formas aparecem” (p. 28).

No mundo codificado, encontramos rolos de filmes, hologramas, programas de computadores, dados armazenados em discos rígidos que não podem ser segurados, apalpados, mas apenas abertos para a decodificação. Antes, a matéria era realidade (com o desenvolvimento da ciência e a dialética entre a perspectiva teórica e a sensória), mas hoje, com a informática, volta-se à origem em que a matéria é apenas o preenchimento de formas atemporais (Flusser, 2007,p.24).

Por isso, uma crítica ao uso indevido e distorcido da palavra imaterial é tecida por Flusser. Ele recorre a outros idiomas para embasar sua argumentação teórica. Para ele, não se pode explicar o imaterial como sendo o oposto ao material; pensar assim seria, para ele, um erro. Na cultura imaterial, a matéria existe e “ela é inaparente a não ser que seja informada, assim uma vez informada, começa a se manifestar (a tornar-se fenômeno)” (p.28). Nessa cultura imaterial onde tudo é energia (...) “possibilidade de aglomerações casuais, improváveis”(...) a matéria é e recebe sua forma, ou seja, é informada (p.25).

Para Flusser, desde Platão, ou mesmo antes dele: “o objetivo era formalizar o mundo existente; hoje o objetivo é realizar as formas projetadas para criar mundos alternativos. Isso é o que se entende por ‘cultura imaterial’, mas deveria na verdade se chamar ‘cultura materializadora’(p.31)”.

Assim, o autor emprega a expressão não-coisal para referir-se às coisas antes ditas “imateriais”. O mundo está repleto de não-coisas, os softwares de computadores são grandes exemplos disso. As não-coisas inapreensíveis e tão somente decodificáveis.

A sociedade atual está menos preocupada com a aquisição de coisas e mais interessada no consumo de informações. Existe um interesse crescente pelas tecnologias avançadas; até mesmo os álbuns de família (coisa) são substituídos por

álbuns virtuais (não-coisa) na internet. Para Flusser “a crescente imaterialidade (*undinglichkeit*) e a impalpabilidade da cultura já são hoje uma vivência diária” (Flusser, 2007, p.62).

Daí o autor afirmar que o homem não é mais o *homo faber*, e sim, o *homo ludens*; não está mais preocupado com as ações, os fazeres com as mãos, mas com as sensações que podem ser obtidas apenas pelas pontas dos dedos. “O homem não quer ter ou fazer, ele quer vivenciar” (p.58). É uma “cultura imaterial” repleta de não coisas que estão sendo produzidas paulatinamente, não podem ser consumíveis, mas são memoráveis. De acordo com Flusser, as memórias dos computadores são um exemplo dessa tentativa do homem de querer lembrar-se de quase todas as coisas.

Diante dessas reflexões, poderíamos aplicar o conceito de não-coisal quando falamos de patrimônio imaterial. Muitos autores, e até mesmo o IPHAN e a UNESCO, utilizam o termo imaterial para diferenciar do material, como se fossem coisas antagônicas.

Em nossa pesquisa, compreendemos que os patrimônios que iremos conhecer são patrimônios não-coisais, ou seja, não podem ser pegos ou capturados para serem colocados em um lugar físico. No entanto, são memoráveis e dignos de serem conhecidos, inventariados e preservados. Na verdade, deveríamos não apenas preservar nossos patrimônios não-coisais, mas preservar a própria possibilidade de existência desses patrimônios.

## Patrimônio Relacional

*“O homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso, não é homem.”*

*Martin Buber*

Os escritos de Martin Buber (2006) propõem uma conversação com aqueles que passam os seus olhos sobre as páginas impressas de seus textos de cunho filosófico e antropológico. Permitimos-nos, neste capítulo, sermos levados por Buber a outro lugar de compreensão, um lugar que abriga não apenas construções teóricas, mas, além disso, abriga um acontecimento do presente. Buber leva-nos à janela e aponta com a mão para algo, para o que ainda não havíamos voltado nossa atenção.

Nos capítulos anteriores, falamos sobre o conceito de patrimônio, ou seja, o seu surgimento e desenvolvimento durante os séculos entre os diferentes povos ao redor do mundo. Abordamos também o conceito de patrimônio cultural no Brasil e a necessidade de sua preservação. No entanto, no começo desta dissertação, havíamos falado de um tipo de patrimônio que é chamado de patrimônio relacional. É neste ponto que a nossa viagem por meio dos séculos, buscando as raízes do conceito de patrimônio, é justificada. Apontamos para o que de mais importante poderia ser encontrado nas comunidades que fizeram parte de nossa pesquisa. Não é apenas constatar que os diferentes modos de aprendizado e instrução de canto popular nas comunidades interioranas são patrimônios que podem ser conhecidos, inventariados e preservados. Nosso intuito vai além dessas constatações. Acreditamos que as diversas práticas culturais têm como objetivo principal manter o patrimônio relacional. O “patrimônio relacional é constituído por modos de relação interpessoal que pressupõem alteridade e vulnerabilidade e os patrimônios culturais, sociais, econômicos (...), não estão desvinculados do patrimônio relacional. Sua manutenção e ampliação também fundamentam-se na tradição”( Bartholo, Silva e Tunes, 2006, p. 9)

Compreendemos que esse conceito aponta para o sentido de uma herança da humanidade, um bem que as pessoas significam e lhe atribuem um caráter sagrado. É um bem patrimonial não-coisal, intangível, uma criação social dinâmica, flexível, aberta (a mudanças) ou fechada (a outros códigos), singular e sempre senhora de si. Por isso, as pessoas envolvidas no ‘acontecimento dialogal que cria os patrimônios relacionais’ são quem pode preservá-los.

É neste ponto que uma conversação com Buber e outros autores ajuda a compreender aquilo que cria os patrimônios relacionais. Não é um bem que está estático em obras de concreto feitas por mãos humanas; não está preso ao tempo cronológico, não é um patrimônio fantasmagórico ou, como nas grandes construções, em que nas paredes e objetos podemos ouvir a latência das vozes do passado. Ele está no presente, mora no entre e, no tempo antropológico buberiano, é edificado na relação Eu-Tu. Esse tempo é o tempo da relação pessoal face-a-face que se dá na concretude da vida e é atual e imprevisível. Martin Buber (2006), o profeta da relação, em sua obra magnífica *Eu e Tu*, anuncia a ontologia da relação, o que de essencial acontece entre os seres humanos e entre o homem e Deus. Buber mostra o homem na realização da vida dialógica, ou seja, numa existência fundada no diálogo.

Para Buber (2006), o homem é por natureza um ser de relação e dual, ele carrega dentro de si a necessidade do diálogo, a necessidade de relação e criação e pode ter dois tipos de atitudes face ao mundo ou diante do ser: as palavras fundantes Eu-Tu e Eu-Isso. Esses são os dois princípios da existência humana e são duas possibilidades do Eu revelar-se como humano. **A relação** é essencial ao homem; na verdade, ela **é o fundamento de sua existência**. As palavras fundantes Eu- Tu são um ato essencial do homem; são a atitude de encontro entre dois seres na reciprocidade e na confirmação mútua e as palavras fundantes Eu-Isso são a experiência e a utilização das coisas, são uma atitude objetivante do homem: “ O mundo como experiência diz respeito à palavra fundante Eu-Isso. A palavra fundante Eu-Tu fundamenta o mundo da relação”( Buber, 2006 p. 55). O mundo da relação é fundamentado na abertura dialogal, só pode existir encontro se existir abertura ao outro, **reciprocidade** e **responsabilidade**, ou seja, um responder ao outro. Para haver **encontro** é preciso doação e resposta.

Portanto, existem dois modos do homem realizar sua existência. O Eu pode ser o que profere o Tu ou o Eu pode proferir o Isso. O Tu e o Isso são duas fontes de que a palavra se desenvolve, constituindo assim, a existência humana. No primeiro, o Eu é uma pessoa que pode encontrar-se com o Tu e constituir-se em sua humanidade; no segundo, o Eu apenas conhece, experiência e utiliza um objeto. A relação Eu-Tu é anterior à Eu-Isso e o Tu é originário. Não existe o Eu independente. O Eu torna-se Eu diante do Tu, ou seja, o outro é indispensável para nossa realização existencial.

O modo de existir Eu-Tu abre espaço para a presença da alteridade do outro; o Eu-Isso usa a palavra para conhecer o mundo, para “impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo e transformá-lo” (Buber, 2006, p.35). Para Buber, o Eu-Tu não é exclusivamente a relação inter-humana. Há muitas maneiras do acontecimento Eu-Tu: a

esfera da natureza, dos homens e a esfera espiritual. O Tu pode ser qualquer ser que esteja presente no face a face: Deus, o homem, uma obra de arte, uma pedra ou até mesmo uma peça musical. Mas a relação de maior valor existencial é o encontro em que existe reciprocidade, é o encontro dialógico, a relação inter-humana (Buber, 2006, p.38). A relação Eu-Tu é um acontecimento sem mediação, não é fabricável e nem pode ser premeditado, é uma dádiva. Por isso, cada relação é singular e exclusiva; a relação Eu-Tu é uma de cada vez, não há possibilidade de presença simultânea. O encontro, o acontecimento dialogal não pode ser tutelado, é sempre uma possibilidade e não uma certeza.

No entanto, o homem não pode viver apenas no mundo do Eu-Tu. O mundo do Isso é necessário para a vida humana, mas a vida não pode restringir-se apenas a esse tipo de relação. O mundo do Isso não é um mal, é uma atitude necessária do homem frente ao mundo, mas torna-se um mal quando o homem deixa “subjugar-se por esta atitude, absorvido em seus propósitos, movido pelo interesse de pautar todos os valores de sua existência unicamente pelos valores inerentes a esta atitude, deixando, enfim, fenecer o poder de decisão e responsabilidade, de disponibilidade para o encontro com o outro, com o mundo e com Deus” (Buber, 2006, p. 37). Esse é o grande perigo da humanidade. Tudo em nosso mundo tem levado a substituir o verdadeiro encontro por atitudes de utilização e experiência, tornando a vida mecânica e desumana. Nas palavras de Buber:

No momento em que uma civilização não tem mais como ponto central um fenômeno de relação, incessantemente renovado, ela se enrijece, tornando-se um mundo de Isso que é trespessado somente de quando em quando por ações eruptivas e fulgurantes de espíritos solitários. A partir de então, a causalidade fugaz se intensifica não podendo jamais perturbar a compreensão do universo, tornando-se fatalidade opressora e esmagadora (Buber, 2006, p. 87)

Viver apenas no mundo do Isso é desumanizar-se; a verdadeira vida humana é relação; é sempre o Eu em relação com o Tu “no santuário da palavra-fundante” e, para Buber, a palavra é o modo de efetivação dos acontecimentos; é pela palavra que “o homem se introduz na existência e não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser” (Buber, 2006, p.59).

Lembramos das palavras bíblicas que dizem: no princípio era o verbo e o verbo se fez carne e habitou entre nós... A palavra proferida é um ato do homem por meio do qual ele mesmo se fez homem. A palavra é o princípio, o fundamento, o modo de



presentificação do outro, é o modo de efetivação do encontro. A palavra não é apenas verbal. O olhar é palavra, o silêncio é palavra porque essas coisas comunicam sentido e sentido é tudo o que emerge na pessoa quando uma palavra é dita. A palavra é criadora, traz do reino das sombras a existência. A palavra fundante, uma vez pronunciada, fundamenta um modo de existir humano.

Essas palavras buberianas podem muitas vezes soar como uma nostalgia do humano. Mas Buber foi aquele que nos levou à janela e apontou um caminho. A necessidade de relação do homem é de caráter ontológico; o homem é relacional e quando não tem uma vida regada por verdadeiros encontros com o outro, cultivando uma vida dialógica (o estar voltado um para o outro) pautada pela reciprocidade, responsabilidade e fidelidade ao vínculo, ele desumaniza-se e paulatinamente perde os traços em sua face da verdadeira humanidade.

Por isso, voltamos nossos olhos para a importância de preservar a possibilidade da existência do dialógico encontrada na vida em comunidade. Essa comunidade, para Buber, nasce do fato de todos estarem em relação viva e mútua e se reunirem sob a “égide de laços mútuos”. Uma vida em que ainda podemos encontrar atividades que são esteio para o acontecimento do Eu-Tu e modos de existir do presente precisa ser preservada. O Patrimônio relacional é vivo, dinâmico e se dá no presente. Enquanto que, por meio de um patrimônio como, por exemplo, uma obra de arte, um museu, um livro, podemos ouvir as vozes dos mortos, o patrimônio relacional só pode ser conhecido na concretude da vida e é um patrimônio dos vivos, que só tem sentido na vida enraizada na comunidade e só pode ser preservado pelos vivos que vivem uma vida com abertura ao outro.

A importância da reflexão aqui tecida não é propor fórmulas mágicas para o mal da humanidade com base em construtos teóricos inócuos e vazios. É apenas apontar para um caminho, o caminho do encontro, do diálogo, do voltar-se face a face em que se fazem presentes alteridade e vulnerabilidade no acontecimento do encontro sagrado. Juntamos nossa voz com o coro daqueles que estão preocupados com a sorte do homem, para dizer que é possível ter uma vida no exercício da convivência, é possível ter uma vida ética pautada no diálogo inter-humano; portanto, é possível preservar no interior de cada sítio os patrimônios relacionais e, assim, preservar a vida e o rosto humano.

## Por uma pedagogia autônoma , libertadora e convivencial

*“A música da educação surge da pugna para resolver uma dissonância”. Vigotski*

Em seu livro *O Mestre Ignorante*, uma obra admirável de cunho filosófico, político e pedagógico, o filósofo Jacques Rancière (2004) conta a história de um pedagogo francês, Joseph Jacotot, um revolucionário que viveu uma aventura intelectual depois de uma vida envolvida com cargos políticos e títulos acadêmicos. No ano de 1818, em seu exílio nos Países Baixos, foi-lhe entregue o cargo de professor. Jacotot tinha um desafio em mãos: ensinar francês a estudantes flamengos, sendo que ele próprio não falava holandês. Indicando como apoio aos estudantes uma tradução holandesa do *Telêmaco*, estabeleceu um lugar comum com eles para o começo dessa grandiosa experiência. De acordo com Rancière (2004), nessa história encontramos lições sobre uma pedagogia que propõe a emancipação intelectual. Uma lição que rompe com a idéia sobre a superioridade intelectual de uns e a inferioridade de outros, desmistificando o papel da escola como sendo portadora da responsabilidade de diminuir as desigualdades sociais pela distribuição do saber. A escola parte da premissa de que somos desiguais e de que sua missão é suprimir essas desigualdades. Jacotot, segundo o autor, discordava dessa afirmação e admitia que “quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes”, ou seja, a igualdade não é objetivo, é condição para a emancipação intelectual (Rancière, 2004, p. 11).

Para Jacotot, a grande tarefa do mestre não era mais transmitir conhecimentos ou ser um explicador que iluminava os espíritos sem luz, e sim, em primeiro lugar, emancipar-se intelectualmente para dizer aos outros que poderiam emancipar-se. A voz solitária de Jacotot proclamava a mensagem principal da emancipação intelectual: todos os homens têm igual inteligência. Todos são capazes de aprender sozinhos, sem um mestre explicador que lhes diga o que deve ser compreendido e não “há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (Rancière, 2004, p. 11).

O ato de ensinar ou instruir pode significar duas coisas distintas: confirmar uma incapacidade, pela própria ação do ‘mestre’ (embrutecimento) ou forçar uma capacidade

que se ignora (emancipação). Esses conceitos são fundamentais para entendermos o que é ensinar segundo essa visão. Jacotot não havia dado aos seus estudantes nenhuma explicação de como ler aquele livro em uma língua desconhecida para eles. Mesmo assim, eles aprenderam a combinar as letras e fazer associações entre as frases. “Ora, o que se dá uma vez sempre é possível” (Rancière, 2004, p.29).

Diante disso, Jacotot percebeu que a necessidade dos alunos não era ter um mestre explicador, detentor de metodologias milagrosas para fazer os ignorantes entenderem aquilo que somente ele sabia, e sim, ter um mestre que os forçasse a descobrir suas capacidades e potencialidades intelectuais. “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (p.23). O princípio da explicação é patrimônio de uma pedagogia do embrutecimento, que diz a uma pessoa que ela só poderá aprender por intermédio de alguém que explica. Na verdade, o método proposto por Jacotot era o da vontade, e não o da explicação. O ser humano aprende o que quer e quando deseja. Aqui percebemos duas faculdades que estão no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Cada pessoa tem inteligência e capacidade de aprender por seu próprio esforço, basta ter vontade.

Os alunos de Jacotot aprenderam francês sem um mestre explicador, mas não sem um mestre. A diferença é que Jacotot negou-se a transmitir-lhes a sua ciência e os deixou entregues às suas próprias inteligências. O papel do mestre não era perceber se eles haviam compreendido, mas verificar se aplicaram a atenção e suas capacidades intelectuais naquilo que haviam desejado aprender. Os estudantes submeteram suas vontades à vontade do mestre Jacotot, mas não as suas inteligências. Eles aceitaram o novo método, mas instigaram suas inteligências para aprender. O método de aprender não era do professor, mas do estudante. Para Rancière (2004), a vontade pode ser submetida à outra vontade, mas a inteligência deve ser submetida a ela mesma; nisso é reconhecido o significado da emancipação intelectual. Emancipar-se significa a “tomada de consciência por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual” (p.60).

Há aqui um interessante ponto de convergência entre Jacotot-Rancière e Vigotski (2003), que reconhece que o aluno se auto-educa e aprende por suas próprias mãos. Para ele, o “verdadeiro segredo do professor reside em não educar (...) como todos os outros processos da natureza, o de desenvolvimento está submetido às mesmas leis férreas da necessidade”(p.296). A pessoa aprende o que quer e o que sente necessidade de aprender. Afirma também que a educação não deveria ser voltada para ensinar conhecimentos, mas “educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles” e que o saber somente é conquistado com trabalho e esforço pessoal. Para aprender a

nadar é preciso lançar-se sobre as águas, “a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos” (Vigotski, 2003, p.296).

Para Rancière (2004), Jacotot acreditava que o papel do mestre é anunciar ao estudante que ele é inteligente e capaz de aprender o que deseja e verificar se ele aplicou sua atenção naquilo e, para Vigotski (2003), ele tem o papel de “organizador do ambiente social, que é o único fator educativo” e continuamente tem a tarefa de “transformar a educação em uma criação da vida” (Vigotski, 2003, p. 296-301). Os dois autores concordam no mesmo fato: o mestre deve desafiar o estudante a descobrir os tesouros escondidos do saber por suas próprias forças e inteligência. A criança não aprende a andar tendo aulas com a mãe de como fazer para sentar, engatinhar e andar. E muitas crianças nem seguem essas fases metodicamente. A criança observa aqueles que estão ao seu redor e, por meio de tentativas, quedas e arranhões, aprende a andar. Por isso, Jacotot defendia a idéia: se foi possível uma vez, sempre o será.

A inteligência de seus estudantes que os fizera aprender o francês sem qualquer explicação do mestre era a mesma que os havia feito aprender a sua língua materna: “observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender àquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito” ( Rancière, 2004, p.28). Diante disso, Jacotot aprendeu duas lições importantes: que não era o saber do mestre que ensinava o aluno e que era possível ensinar o que se ignorava, desde que se emancipe o aluno. Para emancipar alguém é necessário ser emancipado; isto é, ser “consciente do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (Rancière, 2004, p. 34).

Por isso, o saber (seja ele qual for) não é restrito aos portões da escola, ele está na vida. Um pai de família pode educar seus filhos, ensinar a ler mesmo sem saber; uma mãe pode incentivar seu filho a cantar mesmo sem saber, exercendo assim, um papel de um mestre emancipador que verifica se o estudante aplicou sua inteligência e atenção, relacionou as coisas e articulou os saberes que surgiram nesse caminho escuro de descobertas, onde a inteligência era a sua única luz. O pai de família pode ensinar pela palavra e pelo exemplo. “Todo ser, apenas por vegetar, desenvolve suas noções de física e cálculo; e, somente pelo fato de viver com seus semelhantes, desenvolve sua pequena coleção de fatos históricos e sua maneira de julgá-los” (Rancière, 2004, p.58-59). O aprendizado é individual, mas se dá no social; o estudante não é um ser desconexo de sua realidade, ao mesmo tempo em que se constitui, é constituído. Para Rancière (2004),

Jacotot afirmava que o pai emancipador não pode ser um mestre gentil, mas um mestre intratável que está a todo o momento verificando se seu aluno aplicou a atenção necessária para aprender o desejado. O mestre emancipado é um ser emancipador; ele não dá a chave do saber, mas a “consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra igual à sua”. Nessa perspectiva, a família não é mais um lugar de retrocesso ou desconhecimento da inteligência, mas de saltos qualitativos rumo ao aprendizado e desenvolvimento (Rancière, 2004, p. 64).

Assim, sabemos que as inteligências são iguais, mas as manifestações das inteligências desiguais, segundo a energia maior ou menor da vontade. Para o autor, “é a experiência crucial que libera os puros poderes da razão, lá onde a ciência não pode mais vir ao seu socorro. O que um ignorante pode uma vez, todos os ignorantes podem sempre. Pois não há hierarquia na ignorância” (Rancière, 2004, p. 49-55). Aprender depende da inteligência que todos possuem e da vontade que nem todos possuem. “O homem é uma vontade servida por uma inteligência” (Rancière, 2004, p.83). É preciso ter vontade, atenção e reflexão para produzir um ato intelectual, e assim, aprender algo. É uma tarefa que exige constante procura, tentativas, repetições, imitações, traduções, decomposições, recomposições e relacionar as coisas umas com as outras.

Por isso, o acaso não é pai dos gênios, todos que conseguem desenvolver suas habilidades e produzir conhecimentos são pessoas que entendem que a significação das coisas é obra da vontade. A pessoa que se destaca e é conhecida como uma mente brilhante é aquela que trabalhou “incessantemente para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas idéias, novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu” (Rancière, 2004, p.84). É aquela pessoa que entende que é autônoma e livre para aprender o desejado, e a liberdade de ser e aprender “não se garante por nenhuma harmonia pré-estabelecida. A liberdade se toma, se conquista e se exerce (Rancière, 2004, p.92). Somos livres para aprender, autônomos na busca de nossos saberes, arquitetos de nosso aprendizado, e enquanto seres humanos semelhantes, temos igual inteligência e capacidade para aprender o que quisermos. É esse o Ensino Universal proposto por Jacotot : todos têm igual inteligência e uma pessoa pode aprender o que quiser. Essa é uma mensagem libertadora, que fala a todos que as algemas da desigualdade das inteligências é uma ilusão e que os pobres podem educar seus filhos mesmo sem uma escola, e todos podem aprender o que quiserem, sem a necessidade de um mestre explicador, que leva o fardo do ensinar sobre os seus ombros. A necessidade é de verificar que a igualdade é fundamental e

ausente, “ela é intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos, que contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la” (Rancière, 2004, p.16).

Este capítulo surgiu inicialmente de um questionamento do que era realmente ensinar e aprender e de que maneira ocorriam estes processos. Não sabíamos que por meio desta pergunta aparentemente simples seríamos levados a passar por lugares desconhecidos, muitas vezes obscuros, sem verdades absolutas e repleto de autores que por meio de suas reflexões, constroem, ao longo dos anos, as teias teóricas da aprendizagem. Esse binômio aprender e ensinar anda de mãos dadas. Para respondermos o que é aprender e o que é ensinar, precisamos primeiramente saber: Sob qual perspectiva queremos conhecer? Com certeza, nosso entendimento do que seja aprender implicará a nossa forma de ensinar, e nosso conceito do que seja ensinar, implicará a forma de aprender. Podemos aprender como seres emancipados ou sermos treinados como seres embrutecidos. Aqui, encontramos a perspectiva histórico-cultural proposta por Liev Semionovich Vigotski (2003) e a teoria do Ensino Universal de Joseph Jacotot contada por Jacques Rancière (2004), que nos ajudou a encontrar o caminho para o início desta reflexão.

É válido lembrar de uma história interessante contada por Michel Armstrong (1973). De acordo com esse autor, em setembro de 1862, em uma revista russa chamada *Yasnaya Ployana*, Tolstoi publicou um artigo chamado: “Devemos ensinar as crianças camponesas a escrever ou devem elas nos ensinar?” Nesse artigo, Tolstoi relata sua descoberta sobre uma maneira de ensinar às crianças escreverem. A atitude criativa de Tolstoi foi propor a elas que escrevessem uma história sobre um provérbio conhecido que dizia: “Ele te alimenta com uma colher e te fura o olho com o cabo.” Então, uma criança diz a Tolstoi: “Escreva você”. As crianças foram se aproximando e, enquanto ele escrevia, elas começaram a criticar o que ele estava escrevendo. No final, a história foi de dois meninos que tomaram a tarefa para si. Armstrong conta que:

Não tardou muito para que Tolstoi já não estivesse escrevendo a sua própria história mas atuando como escriba para a história que as crianças lhe diziam que escrevesse (...) Tolstoi estava perplexo: “No dia seguinte, não podia acreditar ainda no que tinha experimentado na véspera. Parecia-me tão estranho que um garoto camponês semi-analfabeto fosse capaz, subitamente, de manifestar uma tal força artística consciente, que nem Goethe, em seu sublime apogeu de desenvolvimento pudesse atingir. Parecia-me tão estranho e insultuoso que eu, o autor de *Infância*, que tinha granjeado um certo êxito e reconhecimento de talento artístico por parte do público russo educado, que eu, de fato não só não pudesse ajudar Syomka

e Freydka, de apenas onze anos, mas apenas fosse capaz e, mesmo assim, somente num feliz momento de inspiração- de acompanhar e compreender ambos ( Armstrong, Michel, p. 74-75, 1973).

Podemos ler essa história e pensá-la sob alguns aspectos. O primeiro aspecto a ser refletido é onde essa relação de ensino-aprendizagem se deu, qual foi o ambiente que propiciou o desenvolvimento dessas crianças. Como as crianças aprenderam? Qual o papel de Tolstoi e o que levou o professor a agir dessa maneira? O que estava presente nessa relação entre professor e aluno? Esses questionamentos apontam para o cerne de nossa abordagem, do que seja o processo de ensino-aprendizagem e que, talvez, possa vir ao encontro de uma possível matriz de pensamento do velho professor Tolstoi. Essa história tem um enredo que nos fala de educação. Os atores são ativos e participantes desse processo educativo.

Vigotski (2003), em seu livro *Psicologia Pedagógica*, dentre várias questões do desenvolvimento da criança, aborda o ensino científico e o ensino como uma criação da vida; constrói uma teoria psicológica da educação para entender o processo educativo.

Uma das questões presentes no corpo do livro de Vigotski é sobre o lugar onde aprendemos. Nesse ponto, Vigotski destaca-se por valorizar a história e a cultura como elementos primordiais na formação do ser humano, pois este é constituído como tal não apenas biologicamente, mas quando nasce, é introduzido em um mundo cultural, repleto de signos e símbolos e esse mundo composto por seres que ora são *eu*, ora são *tu*, poderá lhe dizer: somos semelhantes e temos a mesma inteligência.

Sabemos que o aprendizado é proporcionado pelo ambiente onde a pessoa cresce e se desenvolve. É no ambiente social que aprendemos a viver, nos desenvolvemos e somos constituídos. O autor ressalta que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência”. O ser humano educa a si mesmo (Vigotski, 2003 p. 75). Diante dessa afirmação, parece-nos que o autor contradiz-se porque em muitos momentos de sua obra coloca sobre os ombros do educador a responsabilidade de organizador social e ajudante no processo de aprendizagem do aluno. Acreditamos, entretanto, que uma idéia não exclui a outra. A pessoa educa a si mesmo, mas sempre existirá a necessidade do outro porque o “Eu não existe em si mesmo, nem a partir do outro, como um desdobramento do outro (outros) em si. O Eu só existe com o outro, o Eu é impossível sem o Tu” (Bartholo e Tunes, 2004 p.55). O aprendizado pessoal existe porque o outro existe. Esse pode ter o nome de professor ou não. Por isso, de maneira alguma, Vigotski descarta a importância de um mestre nesse processo. Ao contrário, ele chama a atenção para a sua tarefa de ser um organizador das

atividades pedagógicas. O professor não educa de modo direto; o aprendiz educa-se; o processo educativo não é apenas aquele entregue às forças espontâneas da vida, a educação se dá também de maneira intencional (Vigotski, 2003 p. 77).

Na história contada por Armstrong (1973), Tolstoi propôs uma atividade, agiu de maneira intencional e, então, uma experiência singular aconteceu naquele dia. Nisso podemos identificar um possível tripé de sustentação do processo de ensino-aprendizagem: o que ensina (que emancipa o estudante dizendo-lhe que é capaz de aprender), o que quer aprender e o ambiente social. Todos têm o seu papel e são ativos nesse processo. A perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski situa a aprendizagem e o desenvolvimento no plano social. É na relação social que o ser humano é constituído. A pessoa é um ser social, não é uma máquina ou apenas um “organismo ativo”, ela influencia e é influenciada. O papel do outro no aprendizado é fundamental, é uma relação em que há necessidade de abertura ao diálogo, de conhecimento íntimo e compartilhamento de saberes. Os atores sociais voltam-se um para o outro, face a face. Eles comunicam-se e tecem suas teias de significações e sentidos (Bartholo e Tunes , 2004, p.53).

Isso remete-nos ao conceito de zona de desenvolvimento eminente formulado por Vigotski. Para ele: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 2003, p. 97). Ou seja, o desenvolvimento real é aquilo que a pessoa já consegue fazer sozinha e potencial é aquilo que consegue fazer, mas com a colaboração de outras pessoas. Então, o ensinar e o aprender estarão centrados na ação mútua, na troca, na colaboração, no compartilhar e não na imposição ou na transmissão de conhecimentos. “Desse modo, a aprendizagem precede o processo de desenvolvimento e diz respeito à possibilidade de realizar, com a **colaboração** de outro, o que, no futuro, poderá ser realizado sozinho ou de forma independente” (Bartholo e Tunes, 2004, p.52- negrito nossos). Assim, o outro não é um mero mediador, e sim, colaborador, em uma pedagogia convivencial. Então:

Ensinar implica, necessariamente, a promoção do desenvolvimento por meio da realização de atividade em colaboração, isto é, por meio do oferecimento de ajuda que é efetivamente usada como tal (...). Ensinar significa, pois, abdicar do controle e, mais do que isso, requer vulnerabilidade de quem ensina a quem aprende, visto que somente se pode falar de ajuda quando esta corresponde àquilo de que necessita



quem está sendo ajudado. Ensinar, verdadeiramente, não comporta, portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular; o reconhecimento do outro e sua irredutibilidade (Bartholo e Tunes, 2004, p.53)

Ao mesmo tempo em que se dá no coletivo, a experiência é, para cada um, pessoal e intransferível. Ninguém pode aprender pelo outro. A pessoa aprende somente o que quer. Ela é quem dirige sua atenção para onde acha necessário aplicá-la, e somente ela pode arquitetar seu saber e sua aprendizagem.

Por isso, para Vigotski (2003), não existe uma forma padronizada de aprendizagem. Existem, na verdade, diversas formas de aprender e desenvolver. Tunes, Tacca e Martinez (2006) entendem que a aprendizagem humana, para Vigotski “é um fenômeno cultural, historicamente condicionado pelas condições concretas da vida e, por isso mesmo, com enorme amplitude de variação em suas formas de manifestação” (Tunes, Tacca, Martinez, 2006, p.116) Existem diversas pessoas com diversos modos de aprender e diferentes modos de desenvolver.

Relembramos mais uma vez a história de Tolstoi e podemos afirmar que sua atitude (naquele momento) aproxima-se muito das convicções de Vigotski. Tolstoi, quando se abriu para uma possibilidade de criação em conjunto, estava como uma pessoa passível da vulnerabilidade e alteridade. Tolstoi e seus aprendizes conseguiram compreender um ao outro e interpenetrar em seus mundos. É difícil dizer quem ensinou a quem: eles estavam mergulhados em uma profunda relação, ajudando-se mutuamente.

O aprender e o ensinar são um único processo que ocorre nas relações sociais, na vida, no cotidiano. Cada um tem o seu papel importante nessa relação. Naquela ocasião, Tolstoi era o professor, desafiou as crianças a utilizarem sua inteligência e, com certeza, teve um papel importante como organizador daquele ambiente social. Eles trabalharam juntos e construíram uma história em conjunto. Assim, o ensinar e o aprender são uma construção conjunta, firmada sempre em uma atitude dialógica, em que existe ação mútua, disposição, desejo pessoal e intransferível de conhecer o desconhecido, e profundo respeito às diferenças.

## Parte II

### **As quebradeiras de coco babaçu e os cantadores do tambor de crioula- O canto popular rural brasileiro**

Esta seção tem como objetivo elucidar algumas reflexões acerca da discussão do que seja o canto popular, ou seja, o canto do povo, a voz que, por meio de notas, pausas, contratempos, consonâncias e dissonâncias refletem a identidade do grupo que a expressa. O canto das quebradeiras de coco babaçu e dos cantadores de tambor de crioula são vozes do Médio Mearim que consideramos populares por sua tradicionalidade, por nascer em uma vivência cotidiana, por ser espontâneo e que, mesmo tendo funções diferentes e obedecendo a regras distintas internas dos grupos, fazem parte do gênero que aqui chamaremos de popular rural. Popular por estar ligado a uma cultura desenvolvida nas comunidades e rural por serem grupos que moram afastados das cidades e dos grandes centros urbanos.

Antes de falarmos de canto popular, precisamos retomar três conceitos importantes para nossa reflexão: a música folclórica, a música popular e a música erudita. Ressaltamos que esse tema é muito debatido e contraditório no meio musical, por isso, nosso intuito não é fazer um tratado sobre o que é música popular, música folclórica e música erudita ou solucionar os problemas em torno dessa temática. O nosso anseio é demonstrar o por quê chamamos o canto das quebradeiras de coco e dos cantadores de tambor de crioula de canto popular rural.

Para falarmos de canto popular, precisamos voltar nossos olhos para o conceito de cultura popular; este termo, na literatura, refere-se ao saber do povo, ao conhecimento que nasce nas práticas sociais e não na academia. Ao longo da história da humanidade, as comunidades cultivam seus saberes que são passados de geração a geração e, a cada tempo, os modos de vida são criados de acordo com as necessidades e a dinâmica do grupo. Se assim não fossem cultivados, seriam chamados de folclore que, no nosso entendimento, é uma prática que fez parte do passado e está cristalizada e fossilizada. Pode ser retomada na atualidade, mas isso será apenas uma representação, ao menos que esteja enraizada mais uma vez sob a égide das configurações de seu tempo.

Cada comunidade tem suas práticas ditas populares: a maneira de plantar, cozinhar, costurar, dançar, cantar e celebrar. Podem existir certas influências de outras comunidades que possuem outros códigos, mas os fazeres, os modos de convivência, os

modos de manifestações, modos de aprender e instruir de um povo será indiscutivelmente particular e singular. Chamamos de cultura popular o saber que está enraizado na prática cotidiana de diversos grupos sociais e que preservam seus modos singulares de vida.

Para Arantes (1984), muitos autores do campo da antropologia e da musicologia consideram o popular como sinônimo de folclore (p.16). Ele discorda desse posicionamento, pois, para ele, a cultura popular não está estática no passado como o folclore. O folclore guarda em suas memórias apenas práticas que foram fossilizadas e não estão mais enraizadas no presente. Na cultura popular, as práticas descendem dos antepassados, mas a cada marcha das mudanças trazidas pelo tempo, as práticas são recriadas e estão em constante movimento. Para o autor, a cultura popular não é feita apenas de representações do passado como no folclore, é feita de uma vida no tempo chamado presente (p.20). A cultura popular é um processo dinâmico. É “possível preservar os objetos, os gestos, as palavras (...) mas não se consegue evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos culturais são produzidos” (Arantes, 1984, p. 22).

Mundicarmo Ferreti (1991) concorda com Arantes (1984). Para ela, a cultura popular é diferente de folclore, que pertence ao passado estático e dissociado da realidade atual. A cultura popular por muitas vezes cultua o passado, mas ela não é indiferente às mudanças sociais e às criações do povo. Além da diferenciação que a autora faz entre folclore e cultura popular, discute ainda as diferenças entre a cultura erudita e a popular. Para ela, a cultura popular são as manifestações das ‘camadas subalternas’ do povo e o erudito refere-se a práticas da burguesia e das classes mais favorecidas (Ferreti, 1991, p.4). No entanto, a cultura popular e a cultura erudita não estão desvinculadas. Ao mesmo tempo em que o erudito busca no popular alguns elementos para suas criações, o popular é influenciado pela cultura burguesa (p. 5).

Para Reily (1990), o termo cultura popular é utilizado por motivos de uma mera substituição: o fato de a palavra folclore no Brasil ter algumas significações pejorativas por representar objetos de coleções e muitas vezes por ser exótico. Usa-se o termo folclore para referir-se a manifestações que não são cientificamente comprovadas e que pode indicar curiosidades que, por falta de maiores informações, são perpetuadas pelo povo ignorante. Essa autora faz parte de uma linha que analisa a cultura popular como sendo um termo que substitui o folclore, e ainda acredita que o popular está restrito às camadas subalternas da população (Reily, 1990, p.1-5).

Diante desses posicionamentos, acreditamos que o popular é aprendido no cotidiano da vida e nas relações de cada comunidade, é uma cultura dinâmica e prática; o erudito é uma cultura que tem seus dogmas regidos por leis grafadas em papéis e por moldes pré-estabelecidos por uma elite dominante.

A autora Mércia Pinto (1997), em seu artigo *Canção do Pastor: encontro entre a tradição culta e a popular*, analisa, a partir de um recorte de canções natalinas a proximidade que existe entre o mundo popular e o erudito. Quando falamos de música popular e erudita não podemos nos esquecer de que existem vários encontros entre essas vertentes, “a música culta interage com a popular e vice e versa”. Para ela, a música de rua conhecida como popular, muitas vezes, ao longo da história, ganhou espaço nos salões da aristocracia e num caminho oposto “o repertório musical das camadas mais cultas também tem sido freqüentemente incorporado à produção popular”. Por isso, falar de música popular e erudita é andar sobre uma linha tênue que divide esses dois mundos (Pinto, Mércia, 1997, p.77-78). Muitas canções que hoje são conhecidas como sendo parte do repertório popular vieram de uma tradição erudita e certas melodias nascidas no seio do povo ganharam espaço no mundo dos holofotes, claves e pentagramas.

O conceito de música popular, de certa maneira, caminha nas sombras do conceito de cultura popular, mas têm em seus desdobramentos algumas peculiaridades que devem ser ressaltadas. José Ramos Tinhorão, em seu livro *Cultura Popular: temas e questões* (2001), tenta elucidar a diferença entre a música popular, a folclórica e a erudita. Para o autor, tudo o que envolve um conceito genérico, como por exemplo, a expressão música popular, nos últimos tempos, ganhou inúmeras qualificações. No início, a idéia de cultura popular estava ligada à existência de tradições populares que andavam em um caminho contrário ao da cultura erudita e oficial. O popular era conhecido como sendo as crenças, artes ou criações do povo e esse povo referia-se à gente de menor poder aquisitivo da população (Tinhorão, 2001, p.165).

Para Tinhorão (2001) no século XIX, John Thoms denomina os saberes populares de folclore. O folclore eram as antigas tradições, a forma de saber vivo e espontâneo. Essa idéia inicial indicava o folclore como sendo algo ligado à gente do mundo rural (p.166). Tinhorão ressalta que essa primeira idéia desenvolveu-se e modificou-se no tempo. Quando John Thoms atribui ao folclore o significado de saber vivo e espontâneo do povo, na verdade, ele apontava para o que viria a ser conhecido mais tarde como cultura popular. O termo folclore ganha a significação de algo estático e cristalizado no passado; cultura popular é o saber do povo vivo e dinâmico.

Segundo Tinhorão (2001), é no início do século XX que o termo popular afasta-se da vida do homem do campo e é utilizado para nomear as produções informais, ou seja, as canções que não são aprendidas em conservatórios e sim, nas ruas e guetos. O autor enxerga o “fenômeno da cultura popular urbana como sendo uma manifestação viva das camadas da população submetidas a uma determinada colocação na escala social, e a determinados tipos de relação entre os elementos de outras camadas.” (p.167). Em seus escritos, o autor diferencia a música erudita da popular e a popular urbana da popular rural e estas duas seriam diferentes da música folclórica.

Tinhorão (2001) fala sobre o que hoje se entende por música popular nas cidades, um trabalho difícil para determinar o que deveria chamar-se de popular. Para ele, com o surgimento das cidades modernas regidas pelas leis do capitalismo, a partir do século XVI, “passariam a existir na verdade não uma, mas duas músicas típicas do povo, por força de uma dualidade de universos culturais”, a da gente do mundo rural (presa historicamente a um modelo de vida coletiva) e a do moderno mundo urbano contemporâneo das cidades (sujeitas às regras do individualismo burguês). A música urbana é a música da expressão individual do espírito burguês e os cantos, as danças do mundo rural são as manifestações coletivas. Temos nossa primeira diferença entre a música popular urbana e a rural: a primeira está ligada ao gozo pessoal próprio dos grandes centros urbanos; a segunda é embasada em práticas coletivas e particulares do mundo rural, “a música popular rural é sempre um fenômeno local” (Tinhorão, 2001,p.168).

A segunda diferença está nas leis que regem os dois tipos de criação artística. Na cidade, as leis que regem são as mercadológicas; a música tocada segue os padrões de acordo com as necessidades do mercado musical; o que vai direcionar a produção cultural são os modos de produção capitalista. A música popular brasileira das cidades é composta por autores conhecidos e é destinada ao comércio e ao lazer urbano. Já a música popular brasileira rural é “ainda presa a um modo de transmissão oral, tradicional e obedece a mecanismos próprios, uma vez que se liga a processos de evolução sócio-cultural-religiosos particulares de cada região” (Tinhorão, 2001, p. 177). O efeito dessas diferenças, no plano cultural geral, é o afastamento cada vez maior entre essas duas músicas populares. Diante das modificações trazidas pelo modo de vida urbano regido pelas leis econômicas e da globalização, a tendência natural é o sufocamento paulatino dos sons regionais e a descaracterização de uma música genuinamente brasileira. Para Tinhorão, “tal distância é tão grande que só pode levar a uma conclusão: os modernos meios de comunicação, considerando-se sua origem estrangeira, continuarão a trabalhar

contra a cultura brasileira, de uma maneira geral, e contra a criação de uma música popular de caráter local, em particular (p.182). Para ele, a música erudita faz parte de outra categoria que não está relacionada às leis da cultura popular. O erudito faz parte de um modo de vida guiado pelos saberes impostos pela burguesia.

Os três tipos de música aqui descritos, a música erudita, a popular urbana e a popular rural, apesar de todas serem música, cada uma está dentro de uma classificação diferenciada e obedece a regras e leis internas de seus estilos. Podemos diferenciá-las não apenas sob um prisma histórico-cultural como fez Tinhorão (2001), mas também sob uma análise musical como propõe Philip Tagg (2003). Em seu texto *Analisando a música popular: teoria, método e prática*, o autor cria um quadro descritivo para apontar as principais diferenças musicais entre a música folclórica (que em nossa análise aproxima-se muito do que chamamos de popular rural), a música erudita e a música popular.

Para ele, a música popular é um fenômeno encontrado na sociedade industrializada, é concebida para a distribuição em massa “para grandes dimensões e freqüentemente para grupos heterogêneos, do ponto de vista sociocultural”, é armazenada muitas vezes de forma não escrita. Esse tipo de música é produzido por profissionais, mas estes profissionais não são necessariamente formados em uma escola formal de música; a formalização estética é pouco comum; o modo de distribuição são as gravações midiáticas e o modo de conservação principal é o som gravado. As canções têm registro de autoria.

A música erudita obedece a padrões rígidos, não é produzida para grandes massas e sua conservação é dada por meio da notação musical; nesta categoria a formalização teórica e estética é imprescindível. Esse tipo de música é produzido por profissionais que em sua maioria são formados em uma escola formal de música. A distribuição das músicas em massa é pouco comum e as peças musicais têm registro de autoria.

A música folclórica é feita principalmente por amadores, o modo de conservação e distribuição principal é a transmissão oral. O tipo de organização social é nômade ou agrária. A formalização teórica e estética é pouco comum e as canções são geralmente de autores desconhecidos. Para Tagg (2003), geralmente define-se a música folclórica como música que é produzida por e para grupos de indivíduos que, em uma sociedade economicamente estratificada, não pertencem às classes privilegiadas. Autores de música folclórica tendem a ser anônimos e simultaneamente são (ou têm sido) parte inseparável da comunidade pela qual a música foi concebida e é executada. Aparentam também não ter nenhuma intenção ou interesse em distribuir essa música de forma

maciça. A música é destinada somente aos interesses da comunicação e transmissão oral. A música folclórica não depende de uma economia monetária para a sua existência ou sobrevivência, como também não existem teorias ou estética da música folclórica escritas pelos membros da comunidade folclórica. (Tagg, 2003, p.12) Para o autor, ainda existe música folclórica, mas em nossa perspectiva, o que ele chama de folclore acreditamos se tratar em nosso contexto histórico, de música popular rural.

Diante dessas discussões sobre música popular urbana e rural, música folclórica e a cultura popular como sendo o berço que acolhe todas essas vertentes da música que aqui nos propomos a falar, apontamos para o conceito do que acreditamos ser o canto popular rural. Entendemos o **canto popular rural** como sendo uma voz que está ligada às tradições das comunidades, a um modo de vida coletivo, um canto que não se aprende em um molde escolarizado e padronizado, e sim, é aprendido em família embasado na tradição oral de cada grupo. Apesar de cada cantor ter a sua característica vocal própria e inconfundível, as vozes assemelham-se muito até mesmo no modo de sua emissão. Assim como existe um modo de vida coletivo e semelhante, a sonoridade vocal também se assemelha.

O canto popular rural a que nos referimos em nossa pesquisa é um canto que não se preocupa com uma estética pré- determinada por padrões estabelecidos por um determinado estilo musical. O que mais importa nesse tipo de canto, é cantar sobre sua vida cotidiana. É um canto que está no embalo do acontecimento da vida. Não existe uma preocupação em produzir uma música que seja vendável ou que tenha um prazo de validade determinado. Faz-se música para falar da vida corriqueira, para celebrar, para louvar os santos (cantadores de tambor de Monte Alegre) e para reivindicar direitos (Quebradeiras de coco Babaçu- Encantadeiras). Embora existam influências sonoras de vários estilos musicais advindos da indústria fonográfica, o canto popular das quebradeiras de coco babaçu- As Encantadeiras- e dos cantadores do tambor de crioula de Monte Alegre e de Filipa- Itapecuru Mirim é um canto particular e singular. Podemos conhecer outros modos de cantar de outras comunidades que quebram coco e tocam o tambor de crioula, mas as vozes serão diferentes porque os modos de vida são diferentes.

É canto popular rural porque é um canto que acompanha o modo de vida coletivo das comunidades e está afastado do frenesi das grandes cidades. É popular porque nasce no seio das práticas de um povo que é semelhante, cada um tem a própria face e identidade vocal, mas seus timbres e modos de cantar carregam heranças de seus antepassados.

Podemos ainda ressaltar o que é canto popular sob um ponto de vista técnico. Em nosso entendimento, canto popular é diferente do canto erudito. Concordamos com Goulart (2001) quando indica algumas características fundamentais do que, atualmente no Brasil, chamamos de canto popular.

Para a autora é senso comum que o canto erudito é o que se ouve nas óperas, nos recitais, nos concertos e ele segue as regras da estética do *Bel Canto*<sup>8</sup>. O termo canto popular pode ser usado para referir-se aos cantos étnicos, às cantigas de trabalho, às serestas, às modinhas e até mesmo ao folclore (Goulart, 2001, p.1). O foco da pesquisa da autora é o canto popular a partir do século XX e que tem como acontecimento principal o uso do microfone, que vai modificar a maneira da utilização da voz. A partir desse acontecimento não é mais preciso cantar a plenos pulmões, mas, pode-se cantar muito próximo da voz falada e de maneira natural. Sabemos que o foco da pesquisa da autora não é o nosso, mas algumas definições do que seja o canto popular pode ser estendido ao que estamos chamando de canto popular rural.

O modo de aprender canto erudito é diferente de aprender o popular. Para a autora, no erudito, é muito comum utilizar a leitura musical como forma de aprender o repertório, já que a música deve ser cantada como foi escrita, todas as indicações feitas pelo autor como a dinâmica, pausas e ralentandos devem ser respeitadas pelo intérprete. O cantor popular aprende-se de ouvido e por imitação: “a imitação pura e simples é o único recurso usado por muitos cantores populares no seu aprendizado” (Goulart, 2001, p.2). Os cantores populares aprendem as músicas e os modos de cantar de ouvido. Não existe um modo correto de cantar; no popular existe a liberdade para o improviso e a interpretação. A técnica vocal é desenvolvida por intuição e imitação (Goulart, 2001, p.2).

O canto erudito é distinto do popular e o popular urbano do popular rural. Os três tipos de canto utilizam o mesmo aparelho fonador, mas a forma de utilizá-lo é diferente nas formas erudito e popular. No erudito, o aparelho vocal é treinado para suportar grande pressão sobre as pregas vocais. Os cantores são treinados para ter uma voz forte, brilhante e que tenha muito volume. Com isso, o trabalho muscular é diferente do trabalho feito no canto popular. O cantor popular dedica-se muito mais a descobrir novas sonoridades por meio do trabalho com diferentes tipos de ressonância (voz de cabeça e voz de peito). Os resultados sonoros são completamente distintos:

---

<sup>8</sup> Designa uma maneira de cantar em que se leva em conta, principalmente, a beleza do som e a virtuosidade.



Este é portanto um aspecto fundamental para a diferenciação entre as vozes líricas e populares: a maneira como se usa a ressonância. A forma que se dá aos ressoadores, a consciência e controle deste processo, tudo isto influi decisivamente na maneira como os harmônicos se combinam, se amplificam ou se amortecem, o que por sua vez determina o resultado tímbrico, ou seja, a própria identidade sonora da voz. É esta identidade um dos fatores que nos revelam se o cantor é popular ou erudito (Goulart, 2001, p.4-7).

No erudito é preciso ter uma grande extensão vocal. Os compositores geralmente escrevem peças em que é necessário ter duas oitavas ou mais para cantá-las. No popular, os cantores cantam na oitava que é mais confortável e tenha maior brilho. As tonalidades se adequam às vozes dos cantores. A articulação no canto erudito segue regras muitas vezes artificiais, que rouba das palavras a sua inteligibilidade; o texto é importante, mas o primordial é o máximo de intensidade vocal. No canto popular, o texto é muito importante, melodia e letra caminham de mãos dadas; para Goulart (2001), a letra da canção deve ser dita com clareza e o mais próximo do natural (Goulart, 2001, p.8).

O canto popular rural, sob o aspecto da técnica vocal assemelha-se muito ao popular urbano nas suas bases. É uma voz natural, próxima à voz falada; é aprendida de ouvido e por imitação; os cantores não estão, em sua maioria, preocupados com alguma estética pré-determinada; os tons são ajustáveis a cada cantor e o mais importante não é a intensidade da voz, mas uma conversa entre melodia e palavra.

## Conhecendo as Comunidades<sup>9</sup>

*Não devaste o palmeiral / Deixe o coco dá raiz,  
 Eu vivo quebrando o coco / Do coco eu sou feliz.  
 Se você é fazendeiro / Ou um grande industrial,  
 Segure sua cabroeira / Eu não sou o seu rival,  
 Mas deixe nossas palmeiras / Botar coco em seu quintal.  
 Eu não sei toda essa história / Nem quando terá fim,  
 Eu só quero quebrar coco / Eu não quero o seu capim,  
 Já não basta o mal da seca / Vem a cerca contra mim.  
 Você é dono do pasto / Do açude ou do curral,  
 Mas não é dono do coco / Nem também do coqueiral...  
 (Música "Maria, filhos de Maria")*

É um fato que toda coleta de dados é envolta em anseios, angústias, medos, curiosidades e muita ansiedade. A nossa não foi diferente! Também é fato que toda coleta de dados traz em si um arcabouço de informações e conhecimentos que, quase sempre, apenas temos conhecimento por meio dos livros. Talvez, por saber disso, o olfato curioso e ansioso de pesquisador torna-se mais intenso. Além disso, cada coleta traz em si uma especificidade e a nossa não foi diferente. Haja vista a inédita forma de descrevermos, juntas, esta parte de nosso trabalho. Como também a forma como conhecemos as pessoas e nos relacionamos com elas.

A orientação central de nossa coleta de dados foi a narrativa de vida, pois por meio dela recontamos a vida, relembramos nossa história passada e, como bem fala Bruner (2004), a narrativa imita a vida, assim como a vida imita a narrativa. Narrar a vida é um ato de interpretação que nos orienta por um espaço temporal que não segue uma lógica cronológica. A narrativa é nosso gene cultural de contar histórias, de relembrar nossa cultura, nossas raízes e tradições. Além da narrativa de vida, trabalhamos com questionário semi-estruturado que nos guiava nas conversas com mais de um narrador ou para aprofundar alguma informação que porventura não tivesse sido expressa por completo. Utilizamos anotações e gravações de áudio e vídeo para registrar as canções, danças e histórias da comunidade.

---

<sup>9</sup> O presente texto foi escrito em co-autoria com Elisângela Moreira Peraci. Isso se deve ao fato de que realizamos a coleta de dados para nossas dissertações nos mesmos dias e, praticamente, nas mesmas comunidades.

Não partimos do pressuposto de que a “correta compreensão da realidade só pode ser articulada segundo o modelo da linguagem técnica da ciência natural”, ou seja, de um modelo de teoria social formal e científica. Por isso, não reduzimos a realidade das pessoas e das comunidades que visitamos “àquilo que pode ser operacionalmente verificado”. Isso não revela nossa ineficiência como pesquisadoras, mas, sim, que os dados que coletamos não são produtos de uma idéia serialista acerca da realidade. Não partimos dos métodos e técnicas como padrões de verdade e adequação certa de conhecimento científico, pois eles apenas atingem “um nível de realidade cujos limites precisam ser reconhecidos” (Ramos, 1981, p.42). Acreditamos que, assim como Einstein, citado em Ramos (1981), “é... a teoria [e não um método] que decide aquilo que pode ser observado” (p.42). E por que percorremos esse caminho? Porque acreditamos em nossa orientação teórica e, principalmente, porque buscamos reconhecer as comunidades e as pessoas que ali vivem sob a perspectiva delas. Por isso, o cuidado maior em analisar aquilo que vemos e ouvimos.

Nossa coleta de dados não só conta a história das quebradeiras de coco do Médio Mearim Maranhense e dos cantadores de tambor de crioula, ou das suas comunidades, mas conta a história de duas pesquisadoras que, independentemente das especificações e procedimentos, foram a fundo na vida das pessoas e das comunidades, pois encontramos naqueles lugares longínquos, de um jeito ou de outro, um pouco de nós, um pouco de nossa história. Mas o que nos levou a realizar a pesquisa no Maranhão, com as quebradeiras de coco?

Na fase de elaboração do nosso trabalho, do problema de nossa pesquisa e da orientação teórica, os fatores fundantes de nossas dissertações apontaram para a possibilidade de coletarmos dados nas mesmas comunidades. De um lado, buscou-se conhecer os modos informais de aprender e ensinar música fora de um molde escolar e, de outro, o objetivo<sup>10</sup> foi verificar se as concepções de infância e desenvolvimento infantil, ancoradas na perspectiva de tempo serial, guardam relação com o grau de importância e penetração da escola na vida de uma comunidade. Embora os focos pareçam diferentes, um centrado no ensino e aprendizado de música informal e outro nas concepções de infância e de desenvolvimento infantil, a linha central que percorre os dois trabalhos, o enlace de idéias que os une encontra-se na intensa intromissão do modo escolarizado na vida das pessoas, bem como o impacto que este modelo organizacional produz na vida

---

<sup>10</sup> Para saber mais sobre o assunto ver: PERACI, Moreira Elisângela. *A infância espetacular sem criança e a criança sem infância espetacular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- UNB, 2009.

das comunidades e de seus habitantes. Acima de tudo, em nossas dissertações, ressaltamos a importância de enxergar os modos como as pessoas aprendem e ensinam as canções das comunidades, as tradições, os contos, os ritos, o trabalho diário, as atividades dos adultos que não constam nas cartilhas escolares e não estão sob a égide dos portões da escola, são modos desescolarizados que estão presentes na concretude da vida.

O Estado do Maranhão tem uma área de 331.983,293 km<sup>2</sup> e é formado por 217 municípios. A microrregião do Médio Mearim pertence ao centro maranhense e está dividida em vinte municípios. Dentre eles, Esperantinópolis, Lago do Junco, São Luiz Gonzaga e Itapecuru Mirim. Nesses municípios, vigoram leis que apóiam o livre acesso ao babaçu. A Lei Babaçu Livre determina o uso comunal dos babaçuais, liberando a exploração dos extrativistas do babaçu, mesmo que estejam em propriedades privadas (Barbosa, 2007). Além do mais, há a proibição da derrubada do cacho de babaçu, liberando apenas a coleta dos cocos que caem. A justificativa das quebradeiras para esse acontecimento é de cunho coletivo, pois a derrubada do cacho privilegia apenas a família que derrubou e não a comunidade como um todo.

Nossa coleta de dados foi realizada nas comunidades de Ludovico, São Manoel, Monte Alegre e Filipa, todas pertencentes à região do Médio Mearim, no Maranhão e aos municípios citados. Por serem povoados afastados da grande metrópole, ainda conservam um modo de vida tipicamente do interior. Essas comunidades cultivam uma vida camponesa enraizada nas tradições familiares e apresentam uma economia agrária. A quebra do coco é uma das fontes principais de renda das comunidades visitadas.

Percebemos que a história de vida das famílias está ligada à história da quebra do coco babaçu na região. É importante ressaltar que a quebra do coco babaçu não é uma cultura de vida apenas da região do Médio Mearim e sim de todo Maranhão rural e das regiões próximas. A história da quebra do coco babaçu é marcada por tensões e conflitos, não é apenas catar o coco e sobreviver de seus subprodutos, mas é uma luta física e política. As quebradeiras de coco lutaram e ainda lutam pelo direito de colher o coco nas grandes fazendas. Andar pelas regiões dos babaçuais é perceber uma terra marcada pelo clamor e sangue dos camponeses engajados nessa peleja. É uma luta que paulatinamente organizou-se e ganhou força por meio das cooperativas e sindicatos, principalmente a ASSEMA (Associação dos Agricultores) e a MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu). O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), atualmente, integra quatro estados brasileiros,

Maranhão, Tocantins, Pará e Piauí. O objetivo da criação da organização é conquistar melhores condições de trabalho, garantindo os direitos das comunidades. O movimento das mulheres quebradeiras de coco babaçu tem como objetivo principal garantir o controle de produção das áreas onde há babaçu, bem como agregar valor e inserir o coco no mercado competitivo. Os cooperados comercializam a amêndoa do babaçu, a farinha (mesocarpo), óleo e sabonetes. As comunidades que são organizadas em torno do MIQCB gerenciam a manutenção da agricultura, manejo de hortas orgânicas, criação de animais, bem como a busca por um modo de vida saudável para todos da comunidade.<sup>11</sup>

As comunidades que estão sob o respaldo da MIQCB desenvolvem projetos que visam à melhoria da comunidade, exigindo a participação de todos nos trabalhos comunitários, como horta, elaboração dos subprodutos derivados do babaçu, coordenação e gerência da cooperativa, etc. No que se refere à educação, crianças freqüentam a escola em regime alternado, ou seja, doze dias participam das aulas na escola e quinze dias permanecem em casa desenvolvendo atividades enraizadas no cotidiano da criança na comunidade.

A ASSEMA é uma entidade que tem como objetivo principal apoiar a pequena produção local agrícola; ela disponibiliza um acompanhamento técnico-agrícola para facilitar a vida do trabalhador do campo e orientá-lo na correta utilização da terra. Ligados à ASSEMA existem as cooperativas das mulheres, os sindicatos dos trabalhadores rurais, associações comunitárias de áreas de assentamento, ou seja, vários segmentos do campo se unem para reivindicar seus direitos (Rêgo e Andrade, 2006).

As comunidades de Ludovico e São Manoel que fazem parte do município de Lago do Junco são dois povoados acolhedores que, além da fábrica de sabonetes (Ludovico), o artesanato, as famosas cantinas (onde os moradores compram alimentos ou trocam pela amêndoa do babaçu) e as hortas orgânicas, abrigam personalidades importantíssimas ligadas à luta do babaçu. Pessoas que contaram um pouco de suas vidas e mostraram-se como vozes dissonantes que proclamam a mensagem da justiça social. Nessa comunidade, vivem duas integrantes do grupo das Encantadeiras que cantam versos e melodias sobre suas lutas; são canções que ecoam dos babaçuais aos palcos das discussões políticas. Além dessas duas, conhecemos outras quebradeiras que, por meio de suas histórias de vida, contaram sobre o que é viver no campo com a

---

<sup>11</sup> <http://www.miqcb.org.br>. Acesso em 10/12/2008.

benção da mãe palmeira. Nessas comunidades, percebeu-se uma tensão entre os órgãos de proteção da criança e as famílias.

Monte Alegre, comunidade dos cantadores de Tambor de Crioula, é um povoado pertencente ao município de São Luiz Gonzaga. Juntamente com o município de Lago do Junco, foi uma das primeiras regiões a ser contemplada com a lei do babaçu livre. É tipicamente agrária e sempre esteve engajada na luta pelo direito à coleta do coco nas fazendas, mas, a nosso ver, no momento da nossa coleta de dados, o apelo da comunidade estava voltado muito mais para a questão do reconhecimento quilombola. A quebra do coco existe, uma luta que se estende ao longo dos anos, mas já obteve êxito em muitas de suas fases. Na atualidade, o clamor é pela legitimação das famílias daquele lugar como sendo quilombolas. É um povoado constituído, em sua maioria, por descendentes de escravos da região e, de acordo com os próprios moradores, aquele pedaço de terra pertencia a grandes fazendeiros e tornou-se deles depois de muitos anos de pugna. Essa luta foi inicialmente feminina. As mulheres iam para o campo de madrugada e, quando voltavam, reuniam-se para confabular e arquitetar o modo de legitimar a posse da terra. É uma comunidade que tem a sua história marcada pela luta do babaçu, da posse da terra e pela luta do reconhecimento quilombola. Em Monte Alegre, procurou-se obter informações apenas sobre o tambor de Crioula.

Finalmente, a comunidade de Filipa, pertencente ao município de Itapecuru Mirim, é uma comunidade um pouco distinta das outras. Apesar de ser um povoado do interior que quebra coco e sobrevive do trabalho rural, as pessoas estão engajadas em projetos políticos com a prefeitura local para melhoria das casas, hortas e até mesmo das estradas de acesso ao povoado. Na comunidade, são comuns reuniões com os líderes do governo de Itapecuru Mirim para reivindicar seus direitos. A comunidade estabeleceu até mesmo parcerias com o SEBRAE para a troca de experiências sobre a melhor maneira do cultivo da terra. De acordo com os relatos dos moradores locais, a comunidade é reconhecida pelo governo municipal e estadual como sendo um povo legitimamente quilombola. Semelhante à coleta de dados em Monte Alegre, nesta comunidade buscou-se apenas conhecer a manifestação cultural do tambor de crioula.

## Sobre Comunidade

*“Quando nós nos isolamos profundamente, quando, como indivíduos, mergulhamos profundamente em nós mesmos, então, por fim, encontramos no âmago de nosso mais secreto ser a mais antiga e universal comunidade: com o gênero humano e com o cosmos” Gustav Landauer.*

*“ Os homens se ligam entre si e se reúnem sob a égide de laços mútuos” Martin Buber*

Nesta seção, traçaremos algumas considerações sobre o conceito de comunidade, tendo por base uma visão buberiana. Chamamos ao grupo das Encantadeiras de Lago do Junco e dos Cantadores de Tambor de Crioula do povoado de Monte Alegre e Filipa- MA de comunidades. Nosso desejo é trazer um embasamento teórico-metodológico para fundamentar o porquê acreditamos que nesses grupos existe o que Buber chamou de A Nova Comunidade. Essa verdade possível de ser vivida foi teorizada e experienciada por Buber. Ela se refere ao encontro verdadeiro entre homens. Para Buber (1987), o encontro se dá quando “cada um em sua alma volta-se para o outro de maneira que, daqui por diante, tornando o outro presente, fala-lhe e a ele se dirige verdadeiramente (p.8).

Em seus escritos, Buber (1987) formula o conceito de comunidade e faz uma distinção entre a comunidade e outras formas de organização. Para ele, é necessário uma “restauração, criação ou desenvolvimento ulterior da comunidade como sendo os únicos meios possíveis para superar os males da sociedade” (p.13). Ele diferencia a comunidade de sociedade ou associação. O conceito de comunidade em Buber (1987) não é um modelo aplicável a certas agregações de gente. É um conceito amplo, é uma espécie de “tipo ideal” que pode ser encontrado em qualquer período histórico (p.18).

Tönnies (1979) teoriza sobre a diferença entre sociedade e comunidade. Para ele, em uma comunidade, as pessoas têm suas ações regidas pela vontade natural (*Weswnwille*); as suas ações não precisam ser justificadas por nenhum fim lucrativo ou vantajoso. As ações são frutos dos costumes e da tradição. Na sociedade, as pessoas deixam reger suas ações pela vontade racional (*Kuerwille*); ela se define pelo objetivo que sempre será o lucro. O ser humano é tratado como um instrumento para alguma finalidade. Para esse autor, na comunidade, a vida é real e orgânica, existe a convivência

íntima, privada e que têm exclusividade (Töennis, 1979, p.27). As pessoas mantêm-se unidas apesar de muitos fatores desagregatórios. Buber (1987) não discorda completamente dessa idéia proposta por Thöennis (1979), mas discorda quando o autor toma uma postura fatalista da história, dizendo que a idéia de comunidade foi substituída pela idéia de sociedade.

Na concepção buberiana, a comunidade ainda acontece e não está em um mundo de conto de fadas em que a sociedade se extinguiu e todos são seres semelhantes e têm laços afetivos e consangüíneos. A comunidade ainda acontece e está embasada na “lei intrínseca da vida, no princípio criativo, e em relações emanadas da livre escolha das pessoas que não têm ligações consangüíneas”. Daí Buber afirmar que a Nova Comunidade não é pré-social, mas está no presente em que a sociedade pode dar lugar ao acontecimento pós-social. É pós-social porque ultrapassa a sociedade e suas normas, e seu desejo não é reformar e sim transformar; ela não quer realizar algo, quer apenas viver a vida em sua concretude.

A nova comunidade não quer revolucionar um modelo existente de organização, não quer destruir para construir; ela busca apenas viver coisas novas em um lugar novo, um lugar de verdadeiros encontros do eu e do tu: “nossa revolução significa que criamos uma nova vida em pequenos círculos e em comunidades puras. Uma vida na qual o poder criador arde e palpita de tal modo que ela se torna uma obra de arte tão resplandecente na forma e tão sonora em harmonia” (Buber, 1987, p.38).

A Nova Comunidade de Buber é real e possível de acontecer mesmo em uma vida regulamentada pelas leis da sociedade e pode ser formada por pessoas completamente distintas. A idéia de Buber não é romântica. Na verdade, ao longo da história da humanidade, existiram autênticas e verdadeiras comunidades. A Nova Comunidade é diferente da comunidade primitiva; os laços não são mais consangüíneos, mas laços de escolha.

A comunidade não acontece devido ao modo de vida camponesa e distante das cidades; ela poderá acontecer em qualquer lugar onde as pessoas escolham viver desse modo: “muitas pessoas dantes nunca vistas e das quais sabemos tão pouco quanto elas de nós, pertencem mais profundamente e completamente a nós do que alguém que encontramos diariamente (...)”; pessoas que nunca vimos podem ter afinidades específicas conosco, mesmo sem nunca termos pronunciado seus nomes (Buber, 1987, p.19). A comunidade pode existir sem a união materializada dos homens, é uma união não por alguma concepção comum, mas por uma vivência comum. E esta vida em comum não pode ser imposta de fora sobre os grupos humanos, ela deve emergir do



interior de cada grupo em cada tempo e lugar. A comunidade propõe, a partir de seu acontecimento, novas formas de vida: uma vida embasada na reciprocidade e na alteridade.

A nova comunidade tem como fim a própria comunidade; ela tem finalidade em si mesma. O que mais importa é a vida verdadeira e concreta, livre de limites e conceitos; não são homens de belos discursos teóricos, mas que aprenderem a situar-se na própria vida e na linguagem da ação (Buber, 1987, p.34). A sociedade tem como finalidade o lucro e vantagens e nela existe a domesticação do poder criativo da vida. Na comunidade, existem também homens individuais, mas há harmonia de contradições que coexistem lado a lado, diferentemente da sociedade em que existem homens individuais com suas contradições e domínio de uma vontade sobre a outra.

O discurso de Buber é de esperança. Ele aponta para algo, ele vivencia e diz que é possível uma vida vivida em comunidade, uma vida vivida em sua concretude e passível de verdadeiros encontros. Buber anseia uma comunidade que viva a vida na sua inteireza e tudo o que for feito intensifique o poder e o valor da vida. Para o autor, a nova comunidade distingue-se da econômica e da religiosa. A comunidade econômica pode ser chamada de corporação ou associação, procura sempre vantagens da própria comunidade. Esse tipo de grupo busca apenas vantagens para si. A antiga comunidade (econômica e religiosa) está sujeita ao utilitário: “toda comunidade antiga quer somente ser uma onda no fluxo do humano que visa vantagens e proveito” (p.35). O princípio que fundamenta a nova comunidade não é o utilitário, mas o princípio criador e libertador. A nova comunidade não é uma associação de homens sem uma identidade; ela é fundada ao mesmo tempo entre homens e no indivíduo e esse indivíduo não tem a sua identidade dissolvida na comunidade. Muito pelo contrário, é essa diversidade que o afirma como tal. A sociedade é a expressão do desejo diferenciado em tirar vantagens; a comunidade é a expressão da vontade original, que considera o vínculo em que cada homem é responsável diante do outro:

A comunidade é união de homens em nome de Deus numa instância viva de sua realização. Tal união pode efetivar-se somente quando homens se aproximam uns dos outros e se encontram de modo imediato, na imediaticidade de seu dar e de seu receber. Esta imediaticidade existe entre homens quando são retirados os véus de uma conceitualidade ditada pela procura de proveito, véus que não permitem ao indivíduo manifestar-se como pessoa, mas como membro de uma espécie, como cidadão, como membro de uma classe: a imediaticidade existe quando eles se encontram como únicos e responsáveis por tudo. Só então pode haver abertura, participação, ajuda (Buber, 1987, p. 47).

O homem que vive uma vida em comunidade é responsável por tudo e por todos, é uma pessoa individual, mas que tem responsabilidade com o humano. A vida não é vivida com base em interesses pessoais ou de seu grupo, mas do humano.

Simone Weil, em seu livro *O Enraizamento* (2001), fala sobre nossa responsabilidade enquanto seres humanos, o que em nossa opinião, dialoga com Buber (1987). O Enraizamento é um livro de cunho político, filosófico e dos direitos do ser humano como pessoa e também como parte constituinte de uma coletividade. Para a autora, a obrigação do homem está acima de seu direito. A obrigação é eficaz quando reconhecida, mas, mesmo não sendo, não perde sua plenitude. Um homem sempre tem obrigações e só têm direitos porque os outros reconhecem ter obrigações para com ele. Por isso, não tem sentido dizer que o homem tem direitos.

De acordo com a autora, “um homem que estivesse sozinho no universo não teria nenhum direito, mas sim obrigações (...) só a obrigação pode ser incondicionada”. Para Weil (2001), o objeto da obrigação na área das coisas humanas é sempre o ser humano como tal. Essa obrigação é eterna. Ela corresponde ao destino eterno do ser humano (p. 7-9).

Para a autora, a primeira obrigação é não deixar alguém passar fome, seja ela material ou espiritual. Assim como o alimento está para a fome, a coletividade está para as almas humanas. Por isso, é necessário respeitar e preservar a possibilidade da existência de uma coletividade: por representar alimento para a alma humana. Cada coletividade é única e, se for destruída, não será substituída. A coletividade não alimenta apenas as almas do presente, mas do futuro e tem suas raízes no passado. Essa obrigação com o humano é pessoal e intransferível, não existem obrigações para as coletividades. Mas há obrigações para todos os seres humanos que a compõem. Só o ser humano tem obrigação com o ser humano. As coletividades não o têm (Weil, 2001, p.11).

Buber (1987), aproximando-se muito das idéias de Weil (2001), acredita que para o acontecimento de uma comunidade é preciso que os homens se despojem de seus privilégios particulares para o bem da comunidade e sejam autônomos, responsáveis e reconheçam o outro. O agir em responsabilidade é responder ao outro; é estar aberto ao outro e entrar em relação dialógica com o mundo: “a verdadeira vida comunitária é aquela que permite a cada indivíduo relacionar-se com o próximo em termos da relação Eu-Tu, e não em termos da relação Eu-Isso (...) e “a verdadeira comunidade pertence à dimensão do inter- humano” (Dascal, 2007, p. 25). O inter humano para Buber é aquilo que acontece entre homens, aquilo que a pessoa vivencia como seu agente e paciente da

ação. Só pode ser analisado e concebido no agir e no suportar de duas ou mais pessoas. Para ele:

Por esfera do inter- humano entendo apenas os acontecimentos atuais entre homens, dêem-se em mutualidade ou sejam de tal natureza que, completando-se, possam atingir diretamente a mutualidade; pois a participação dos parceiros é, por princípio, indispensável. A esfera do inter-humano é aquele do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico (Buber, 1987, p.138).

A verdadeira comunidade, para Buber, abrange toda vida, e ela pode ser realizada na concretude da vida. A comunidade não é ter algo em comum apenas, não é ser semelhante, não é ter os mesmos costumes ou a mesma religião, como na comunidade primitiva, a nova comunidade significa multiplicidade de pessoas, “de modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades... de modo que exista relação entre todos os membros” (Buber, 1987, p.87).

Para que exista verdadeira vida na comunidade ela deve fundamentar-se em três princípios: o da **imediatez**, ou seja, a não mediação entre o eu e o tu; o da **inteireza** (cada um entrar na relação com a inteireza de seu ser) e o da **mutualidade** (que um homem não seja um meio para outros conseguirem um fim). Firmados nesses princípios, é possível o acontecimento da comunidade. As relações entre os seres humanos que fortalecem as comunidades devem ser autênticas, totais e sem finalidades. Essa relação não necessariamente precisa ser de amor, pode ser uma relação em que exista o ódio, mas aqueles que entram na relação devem estar abertos e mutuamente orientados. As diferenças devem ser respeitadas na comunidade; a criação só é possível por causa das constantes tensões que existem nas relações e isso é saudável e vital para a comunidade: “a comunidade é uma pluralidade que deve ser preservada da subordinação a qualquer aparelho unificador. Nesta pluralidade as pessoas vêm assegurada a singularidade de sua condição humana” (Buber, 1987, p.133). Finalmente, a comunidade é uma união de homens “que têm em Deus o horizonte último da alteridade, que só pode efetivar-se através dos encontros face-a-face dos entes, no imediato de seu dar e receber” (Bartholo e Carneiro, 2003, p.20).

## A Possibilidade de um Encontro

*“Não tenho ensinamento a transmitir... tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo.”*

*Martin Buber*

Olhares desconfiados... Comunicavam certos sentidos, poucas palavras... Falavam mais do que discursos intempestivos e um desejo profundo na alma de um pesquisador em conhecer uma comunidade em que “os homens se ligam entre si e se reúnem sob a égide de laços mútuos, na qualidade de pessoas ao mesmo tempo dependentes e independentes entre si” (Dascal, 2007, p.19). Eram lugares e pessoas guardadas em seus territórios e comunidades desconhecidas, com suas crenças, costumes, seus modos particulares de fazer, agir e com suas canções que não estão presentes nas páginas de livros, mas na concretude da vida.

Não estávamos diante de ajuntamentos solenes em que pessoas estão acorrentadas pela servidão imposta e em que a base de sustentação é a dominação desumanizadora. Estávamos diante de comunidades em que emerge de seu interior a “união entre seres semelhantes”: “Isto garante por um lado, a autonomia relativa de cada indivíduo em seu selo, a possibilidade desse indivíduo explorar sua capacidade de improvisação, de criação espontânea, e por outro, através do reconhecimento e responsabilidade mútuos de seus membros, a coesão social para o seu funcionamento orgânico” (Dascal, 2007, p.20). Ouvimos uma voz profética dizer que comunidades “autênticas” sempre existiram... A mesma voz anuncia que uma vida comunitária é aquela que permite o acontecimento da relação Eu-Tu: A verdadeira comunidade é aquela cujos membros formam um ‘Nós’ e não meramente um ‘A gente’, não é estar ao lado do outro, mas com o outro (Buber, 2007, p.66).

Para conhecer essas comunidades de São Manuel e Ludovico, de Monte Alegre e Filipa de Itapecuru Mirim, seria necessário uma abertura dos dois lados: aquele que dirige a palavra e o que responde: “O diálogo não se impõem a ninguém. Responder não é um dever, mas é um poder” (Buber, 2007, p.71). Precisaria existir uma conversação e não uma análise acadêmica que pudesse ser quantificada: “há contudo um elemento que parece pertencer indissolavelmente à constituição mínima do dialógico, de acordo com seu próprio sentido: a reciprocidade da ação interior. Dois homens que estão

dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um- para- o- outro” (Buber, 2007, p.41).

Poderíamos tentar enquadrar a forma de fazer as coisas em algum método fechado, em estruturas e arquétipos imutáveis, muitas vezes considerados os indicados para a existência de um rigor científico, mas ainda assim, a realidade clamava para falar por si e mostrar-nos que existia a possibilidade de uma abertura dialogal e desejados encontros. O encontro é imprevisível. Estávamos abertos, mas o inesperado era nosso anfitrião e a todo instante lembrávamos de que o outro é sempre um mistério... Poderíamos conhecê-lo e propor uma conversação se esse outro estivesse aberto ao diálogo e quisesse responder. Nosso desejo não foi apenas relatar ou analisar uma realidade, mas vivê-la.

Uma viagem ao interior do Maranhão para propor uma conversação com os grupos e com as pessoas que desejamos conhecer e ter relação e “relação é reciprocidade. Meu tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele” (Buber, 2006, p.62). Nessa revelação buberiana, a crença na neutralidade do pesquisador é posta à prova. Compartilhamos algo quando pesquisamos, trocamos fluídos e interferimos, mesmo sem ter essa intenção. Não vemos pessoas como objetos de estudo que devem ser cortadas e estudadas por meio de densas teorias, vemos como o outro que somente pode ser conhecido à medida que se deixa revelar. Nossa tarefa de produzir conhecimentos se deu por meio de conversas com as comunidades, observando e contemplando, configurando assim, “um modo relacional em que a reflexão teórica e o trabalho de campo são enraizados numa abertura dialógica de espírito buberiano” (Bartholo e Carneiro, 2003, p. 16).

## As Encantadeiras...

*“Olha, nós cantamos juntas há muito tempo, desde que começou os nossos movimentos, a gente cantava em assembléias, igrejas, em tudo assim” (Encantadeiras-2008)*

*“Encantadeiras é uma coisa que surgiu por uma necessidade; eu acho que veio porque a gente já teve muitas brigas, a gente não só brigou pela terra, a gente brigou e continua brigando porque pra nós, hoje eu não quebro mais coco como eu quebrava, mas a gente tinha que ir todo dia, ou ia ou não tinha com o que comprá comida e a gente tem essa briga pra que o babaçu permaneça em pé que pra nós o babaçu, além da nossa mãe biológica, é o nosso pai e a nossa mãe” (Encantadeiras-2008)*

O canto das Encantadeiras nos atraiu, suas vozes soaram como mantras e encantamentos para nossos ouvidos de pesquisador. As ricas melodias de seus cantos e o clamor por justiça social em suas letras nos fizeram atentar para seus modos de existir e seus modos de aprender e instruir a prática musical do canto popular enraizado em suas práticas cotidianas.

Chegamos a São Manoel e Ludovico e nos encontramos com as Encantadeiras. Mulheres simples, portadoras de um linguajar afiado, logo nos receberam e com seus abraços nos acolheram para a intimidade de seus lares. Lenços adornavam suas cabeças e camisetas com as frases do Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu cobriam seus corpos. Transpiravam a paixão pelo seu povo e seus olhos diziam algo sobre o que é viver em comunidade. Não configuram uma comunidade por terem laços sanguíneos, mas estão ligadas por **'afinidades relacionais'**- tinham uma vida em comunhão. Elas se reconhecem como sendo da comunidade e a comunidade se reconhece nelas (Bartholo e Carneiro, 2003, p. 16).

Por isso, elas afirmarem que o grupo das Encantadeiras é o porta voz de todas as quebradeiras de coco da região e de suas famílias. Lembramo-nos dos ensinamentos de Buber (2007), que a comunidade não precisa estar necessariamente no mesmo espaço físico para existir, é preciso estar sob “a égide de laços mútuos”. As Encantadeiras estão enraizadas em seus sítios e na comunidade interestadual das quebradeiras de coco babaçu, sob a benção da mãe palmeira. Referir-se a uma palmeira como sendo uma mãe

remete-nos às esferas relacionais do Eu-Tu colocadas por Buber (2006): Com a natureza, com os homens e com os seres espirituais. A relação das quebradeiras de coco com as palmeiras vai além do ser Eu - Isso (Utilitário). É primeiramente uma relação Eu-Tu, configura outro modo de existir: existe a “presença da irreduzível alteridade do outro” (Bartholo e Carneiro, 2003, p.16) - A mãe Palmeira: “*é a nossa segunda mãe e reforço dizendo que esse babaçu pra mim é tudo*” (Encantadeiras-2008).

O grupo das Encantadeiras foi consolidado paulatinamente ao longo dos anos. O canto é uma manifestação cultural presente na vida cotidiana da comunidade das quebradeiras de coco babaçu, acompanhando a maioria das suas atividades diárias. Essas vozes foram unindo-se e formando um grande coro, quando os objetivos tornaram-se comuns e a luta pelo direito ao livre acesso aos babaçuais passou a ser de todas: “Olha, nós cantamos juntas há muito tempo, desde que começou os nossos movimentos, a gente cantava em assembléias, igrejas, em tudo assim. Mas o grupo surgiu mesmo em 2005, que as vezes o pessoal via a gente nas reportagens cantando, então a fundação Banco do Brasil chamou a gente pra cantar (...) e colocaram o nome de Encantadeiras” (Dora- Encantadeiras- 2008) . O grupo é reconhecido em 2005 pela Fundação do Banco do Brasil, e a partir disso, é convidado para cantar em vários lugares do Brasil e exterior. O grupo é formado por quatro cantoras do Médio Mearim (Moça, Dora ,dona Digé e Cilene) dois instrumentistas de São Luiz (Hugo e Totó), uma cantora do Tocantins (Nonata) e outra do Piauí (Francisca). Os ensaios são realizados antes das apresentações, sob a coordenação da líder vocal do grupo, Dora, de São Manoel. O repertório do grupo é composto por sambas, xotes, maracatus e baiões. Os cantos são de trabalho e protesto. O grupo trabalha em uma harmonia consonante e o ambiente dos ensaios é um lugar propício para a abertura dialogal e o compartilhar de conhecimentos:

eu digo que nós tem que ensaiar, nós sabe fazer mas também nós tem que se preparar também. A gente senta em roda e canta junto; às vezes em uma música só uma faz a estrófe e as outras cantam o refrão, isso quando a gente não têm muita segurança de cantar igual, a gente faz isso, mas, na maioria das vezes é tudo coletivo assim. Eu já sou acostumada com o coletivo, sou de uma associação de mulher e de uma cooperativa, então o coletivo pra mim é muito importante, e assim, quando nós vamo juntas a gente compartilha as coisas, como tem pessoas de regiões diferentes, a gente repassa aquilo tudo juntas, não é só o meu ou o dela, mas é uma coisa junta, da gente. Então, pra nós representa o trabalho de trezentas mil quebradeiras, então não é nós, do Médio Mearim, nós estamos

representando essas trezentas mil quebradeiras do Maranhão (Moça- Encantadeiras-2008).

São vozes que representam a comunidade das quebradeiras de coco espalhada por diversas regiões do Maranhão, Tocantins e Piauí. As Encantadeiras é uma manifestação cultural artística dessas regiões do Brasil, mas além disso, é uma manifestação da força que existe em uma comunidade, e esta não precisa estar reunida em um mesmo lugar. Os laços de escolha são suporte à unidade.

### **A comunidade de Monte Alegre...**

*“Tambô de crioula é porque é uma dança que a gente punga ela e brinca ...isso aqui era antigo dos meus avô pro meu pai e meu pai morreu e ficou nós. Num aprendi muita coisa não, mas a gente via como brincava e brinca também... aí tem as cantiga, tem os que bate... tem três tambô... tem o que bate o meão, o outro que a gente chama quereré, tem o tambô grande que com esse tambô grande tem que sabê batê mesmo porque aí a gente dança...aí esse tambô é antigo, isso é do tempo da escravidão isso é uma cultura de nós negros”*

*(Sindá, Síloca e Beata, 2008)*

O nosso desejo em conhecer a comunidade de Monte Alegre nasceu ao assistirmos um vídeo da Tv Câmara sobre as quebradeiras de coco babaçu da região do Médio Mearim, no Maranhão. Nesse vídeo, o que mais chamou nossa atenção foi a presença de um grupo que dançava o tambor de crioula. A dança, o batuque, as canções e o timbre das vozes dos cantadores de tambor de crioula nos encontrou e nos atraiu àquele lugar. O desvendar de uma história de um povo que se deixou revelar.

Uma tarde ensolarada de um sábado. Chegamos ao nosso destino tão desejado: Monte Alegre município de São Luiz Gonzaga. Um sonho começou a ser realizado... Conseguíamos ouvir os sons produzidos pelo vento ao balançar os coqueirais, dizendo aos nossos ouvidos: Oh! Monte Alegre, teus montes são belos, teus cantos são eternos,



e o teu povo é patrimônio vivo dessa nação. Tu não és fonte apenas de canções ou de tradições, mas de ensinamentos que humanizam todos aqueles que se deixam ser tomados pela mão e permitem ser levados à janela. Aos nossos olhos, reside ali uma autêntica comunidade. O encontro com aquela comunidade proporcionou que cada pessoa estivesse face a nós, e “ a viver um diálogo com o acontecimento do mundo. Era a vivência do acolhimento e da reciprocidade (...). Não foi uma viagem comum, foi um toque existencial” (Bartholo e Carneiro, 2003).

Monte Alegre foi uma terra de escravos que conseguiu domar seus senhores e conquistar a terra que lhes era por direito. As vozes que cantaram ontem e cantam hoje são as mesmas vozes que clamaram por uma vida digna de se viver. Organizaram-se para lutar pelo bem da comunidade. Para Buber (2007), “o espírito comunitário reina onde a luta que é travada tem lugar numa comunidade que pugna por sua própria vida comunitária (Buber, 2007, p. 66). A voz de uma das líderes dessa comunidade conta-nos que:

(...) chegou uma época que, apesar deles serem donos da terra - que eles tinham papel e tudo – e, daí, na década de quarenta, um neto do dono daqui se tornou dono da terra e aí passou a ser agregado. Em setenta e dois até essa data, o povo mais antigo não era tão maltratado. Em setenta e dois, o cara morre e aí essa terra aqui passou a ser mercado. Todo dia os filhos passavam aqui para vender a terra e aí chegou uma hora que o cerco começou a se fechar e aí a gente já não podia mais botar roça aqui, e aí a gente começou ir pra umas terras aqui de roça, pra poder ter pelos menos um arroz pra comer, ao menos verde mais a gente foi levando e aí chegou uma hora que **a gente foi se organizando**. A tia Vitalina<sup>12</sup>, em 1976, ela tava na casa de uma filha dela em São Luiz e aí ela veio de volta e quando ela chegou em Lima Campos, em um comércio que a gente comprava fiado e a moça disse pra ela que não era pra ela voltar mais pra cá, porque a terra já estava vendida e o povo já tava começando a cercar. E aí ela disse pra ela que ela vinha pra cá, porque todo mundo podia sair, mais a

---

<sup>12</sup> Tia Vitalina é a moradora mais antiga da comunidade de Monte Alegre. Seus ensinamentos são passados aos netos e bisnetos daquele povo. Apesar de sua idade avançada, a palavra daquela senhora é fonte de sabedoria para os mais jovens. É uma autêntica cantadora de tambor de crioula (hoje, por causa de sua idade avançada, não participa mais da brincadeira). Em cada casa visitada, ouvimos falar sobre a Tia Vitalina. Nas palavras da Dona Dijé: “(...) tenho orgulho de lhe dizer: eu tive dois professores, a Senhora Vitalina e o mundo foram os melhores professores; o mundo porque eu cai aqui e levantei acolá e tive que aprender com ele, e a tia Vitalina, porque me contou as histórias que eu não sabia, me contou histórias das raízes dos meus antepassados e aí eu acho que **ela é o nosso patrimônio** histórico; hoje, qualquer criança, qualquer jovem que precisa escrever algum texto só chega aonde ela está, ela diz que já tá cansada, já esqueceu um pouco, mas ela sempre contribui”.

derradeira que iria sair era ela e São Benedito. Enquanto São Benedito estivesse aqui, ela tava e, quando São Benedito saísse, ela saía também e aí ela veio. Quando foi um dia, ela chamou a gente, e ela perguntou se a gente tinha coragem de lutar por essa terra, porque só ela era do sindicato e nós não era e aí ela chamou um delegado sindical de Monte Vidéo e aí conversou com ele e ele disse: - Olha tia Vitalina, primeiro, precisa que elas se associem no sindicato pra ter força. E aí a gente foi pro mato quebrar coco pra pagar essa associação. Isso em 1976 e nós se associamos ao sindicato e nos reunimos na casa dela; lá nós sentávamos para conversar (...)

(Dona Dijé- Monte Alegre 2008)

Aquelas mulheres juntaram-se, tinham relações autênticas e buscavam a mesma coisa: um lar para o seu povo. Tiveram a oportunidade de fugir com suas famílias, mas optaram por ficar ali e lutar. Sabiam dos riscos, mas em seus corações havia uma esperança de que aquela terra, assim como fora de seus antepassados, seria deles. Quando falamos de família, não nos referimos apenas àqueles que têm laços consangüíneos. São aqueles que têm laços de escolha e estão em aliança com a comunidade. Nessa luta percebemos uma unidade em volta daquilo que era o melhor para a comunidade. Eles estavam 'sob a égide de laços mútuos'. Na fala de nossa anfitriã Dona Dijé, percebemos que a luta não era pelo interesse de um membro, mas de todas as pessoas pertencentes àquele lugar. Eles protegiam uns aos outros, resguardando a vida da comunidade:

(...) mas a gente conseguiu ficar, o próprio INCRA, na época, vinha pra cá e dizia que a gente tinha que desocupá a terra porque era do Dotô, mas a gente não obedeceu porque a gente era negro desobediente e fomos ficando (...) a juíza deu uma liminar pra queimar todas as nossas casas; queimou tudo, noventa e sete casas foram queimadas ... deu oficial de justiça. Oficial de justiça veio; na época, tinha um policial lá no Livramento e a polícia do Livramento que veio pra fazer o despejo, e esse tempo todo aí no dia 12 de novembro de 1979 entrou a polícia com jagunço, com oficial de justiça, e com a liminar que a juíza tinha dado pra tocar fogo nas casas e aí foi uma guerra de fogo e aí queimaram tudo. A gente ficou ali onde é o colégio era um campo de futebol e aí a gente ficou só na esperança de Deus, porque ele dava o carro pra levar a gente pra onde a gente queria ir só que a gente dizia que pra onde a gente vai, carro não entra; aí nós não colocava as coisas no carro. E aí nessa época tinha muita mulher parida aqui, tinha muita mulher gestante e a gente ficava aqui com uns guardas que vigiava a noite. **Em cada casa que tinha uma mulher parida**

**ficava uma pessoa e aí revezavam e ficava a noite toda andando, guardando.** Mas quando queimaram as casas nós tivemos que ficar no meio do campo, todo mundo (...) a gente resolveu ficar em casa mesmo, porque a gente não matou, a gente não roubou, aí a gente ficava em casa. Aí não teve jeito não; eles tocaram fogo no dia 12 de novembro. Eles desceram queimando e, quando chegou de tarde, o céu tava limpo que não tinha uma nuvem, mas de repente, deu uma chuva tão grande e aí eles passaram a chuva na igreja, aí eles falaram bota as suas coisas dentro de casa porque amanhã cedo a gente volta pra queimar. E aí a gente botou as coisas dentro de casa pra passar a noite. Aí, depois, no outro dia de manhã, a gente não almoçou, não lanchou... todo mundo era chorando, era um desespero e aí chegou uma notícia dizendo pra ficar sossegado porque apareceu um deputado aí que ia passando e levou a polícia. Esse deputado era Aroldo Sabóia; ele vinha de Lago da Pedra e impediu a queimada. Ele lutou por nós e aí a gente ficou no desassossego e aí a gente foi recomeçando, a gente fez um barracão e foi vivendo e de lá pra cá; essa é a nossa história (...) (Dona Dijé, cantadora de tambor, 2008).

Uma comunidade que carrega em sua história as marcas da luta pela posse da terra e por seu reconhecimento como povo quilombola. Descendentes de escravos, o povo daquele lugar encontrou, na unidade, a força para lutar e vencer as dificuldades.

A comunidade de Monte Alegre não habita em estórias de contos de fadas, mas na concretude de vida. Podemos presenciar momentos de intimidade e troca até mesmo na dança do tambor de crioula. Não é apenas uma manifestação cultural em que a dança é regida por três tambores e por cantadores que jogam os versos para acompanhar o batuque e a dança. De fato, é uma manifestação da verdadeira unidade. O nosso objetivo inicial era conhecer os modos de ensinar-aprender o canto popular presente no tambor de crioula, mas esse objetivo foi ultrapassado. Conhecemos um povo cujos olhares falavam mais do que muitas palavras; os sorrisos, olhares e abraços comunicavam sentidos que só os membros daquele sítio podiam entendê-los. A cada nova rima do cantador, os passos eram colocados nos lugares certos; a cada repique dos tambores, os versos eram modificados. Pareceu-nos que estavam em plena harmonia e cada membro cumpria a sua função como em um organismo vivo. Ali existia o respeito, a cumplicidade, a reciprocidade e a abertura ao diálogo.

Sabemos que os seus cantos e danças são manifestações da alma e muitas vezes uma forma de alívio para as suas dores e lutas, mas com um olhar para além dessa verdade; podemos ver ali uma luz que indica um caminho, aponta para uma

autêntica comunidade em que existe a imediatez, a mutualidade e a presença de relações autênticas. É uma comunidade de resistência que não permite que a sua face seja desfigurada por uma padronização imposta pelos moldes de nossa civilização mercantilista e utilitarista. Ali a comunidade persiste...

As palavras de Buber, para muitos, podem soar como uma nostalgia do humano e até mesmo uma história romântica; mas aqueles tocadores e cantadores de tambor de Monte Alegre mostram que ainda existe uma vida pós-social<sup>13</sup> e a razão de manter a tradição do tambor de crioula “não é, portanto, somente reproduzir práticas ancestrais, mas criar condições de possibilidade de uma vida ética, pautada pelo diálogo inter-humano” (Bartholo, Silva e Tunes, 2006). Nas palavras de Dona Dijé:

A gente toca o tambor de crioula por três coisas: primeiro, porque a nossa cultura não pode morrer; segundo, porque, quando a gente tá no tambor de crioula, ali a gente tem uma união, a gente prova que a gente tem uma união e, terceiro, é porque é uma forma da gente se expressar, o que está dentro da gente reviver o passado e a nossa cultura (Dona Dijé- Monte Alegre-2008).

---

<sup>13</sup>Como visto anteriormente, na seção sobre Comunidade, é pós- social porque ultrapassa a sociedade e suas normas.

## Filipa – Itapecuru Mirim

*“O tambor de crioula é pra nós uma festa, até que é abençoada por Deus porque Jesus andava junto com São Pedro e passaram numa festa. São Pedro entrou, dançou umas partes lá e Jesus ficou de fora e ninguém convidou ele pra dançar e aí, quando ele passou tavam brincando o tambor de crioula; aí uma mulher veio dançô e pungo ele, aí ele abençoou. Amaldiçoou a festa e abençoou o tambor de crioula. Aí São Pedro disse: Jesus, porque o senhor fez isso, aquela que é uma festa tão boa o senhor amaldiçoou e essa dança aqui que é tão batida a ferro e dançada a coíce? Aí ele disse: Pedro Tu não sabe de nada, eu cheguei lá e ninguém me convidou pra dançar e, aqui, veio uma mulher e me pungou” (Nielza, cantadora de tambor, 2008).*

Povo hospitaleiro, portador de uma alegria sem fim. Fomos recebidos com muitos abraços calorosos, sorrisos e um convite irrecusável: vamos tomar um cafezinho? Uma canção de celebração foi entoada por aquele grupo aos visitantes. Na letra da canção, eles desejaram que a benção de Deus estivesse sobre nós e que voltássemos sempre que o nosso coração assim o desejasse. A porta da casa estava aberta...

O povoado de Filipa é formado por pessoas de uma mesma família, a história conta que o povoado surgiu quando: “a minha bisavó, ela chamava Filipa, ela foi a primeira pessoa que fundou essa comunidade, segundo meu pai me dizia (...) minha bisavó, ela veio de uma comunidade chamada manga. Aí, o vovô Marco, que era filho único da minha bisavó Filipa, veio trabalhá na estrada de ferro e aí, um dia, ele pegou uma espingarda e veio caçar aqui nessa área e ele se agradô e convidou ela pra vir morar aqui e aí ele veio e fizeram a casa deles; foi a primeira família daqui (...)” ( Nielza, cantadora de tambor, 2008).

São pessoas que aprenderam a reivindicar os seus direitos junto aos órgãos governamentais. A vila é muito bem estruturada: tem um sistema bem desenvolvido de água e esgoto, luz nas casas e nas ruas e até mesmo uma escola. Esses benefícios foram conquistados por meio de parcerias com o Estado. Filipa é um povoado reconhecido pelo governo como sendo quilombola. Ao nosso ver, não é um povo que está mais preocupado com grandes causas políticas. Hoje, lutam pelo pão de cada dia, por um lugar ao sol e pela possibilidade de viverem em família.

Nesse povoado, o tambor de crioula é uma tradição que é passada de pai para filho, assim como em outros lugares; ele nasceu no tempo dos escravos e foi cultivado e

preservado pelas gerações posteriores. No entanto, a preocupação principal não é apenas ter um momento para a brincadeira do tambor de crioula; eles querem ser vistos e ouvidos por pessoas de outros sítios.

Existe uma preocupação estética se estão tocando certo ou não, se a roupa do grupo (que eles chamam de Desejo do Povo) está combinando, se eles estão bem apresentados para o seu público. O tambor de crioula foi organizado e colocado sob certos padrões corretos de funcionamento. O povoado tem três grupos que brincam o tambor: o grupo dos jovens, o das crianças e dos adultos por que: “hoje eu estou aqui, mas, depois, com a nossa falta, tem o jovem pra representar e os pequenos, por exemplo, se vim uma pessoa pra fazer um contrato com o tambor da comunidade de São Filipa, então, se o nosso grupo não pudesse ir, os jovens já poderia ir né? E das criançinhas quando chegar uma pessoa e os adulto não tiver, eles já apresentam e bate ali pra pessoa ver” (Nielza, cantadora de tambor, 2008).

O tambor de crioula é uma manifestação cultural daquele povo e um canto e dança de seus antepassados, mas, além disso, é uma forma de mostrar ao mundo um modo de fazer música e arte. O povoado tem um grupo que se apresenta dentro e fora do Maranhão e que se chama Desejo do Povo. De acordo com sua líder, o maior desejo do grupo é gravar um Cd para que as canções e criações de seu povo possam ser ouvidas e conhecidas. Eles acreditam que a prática do tambor de crioula deve ser conhecida e preservada como patrimônio da humanidade. Em nossas conversas, nossa anfitriã comentou que tem o desejo de que a manifestação cultural do tambor de crioula receba o título governamental como sendo um patrimônio do povo do Maranhão e do mundo.

Nessa localidade, a porta da casa estava aberta; a hospitalidade, o acolhimento e a abertura ao outro são traços da identidade do povo de Filipa. Encontramos ali um povo amável, descontraído, que gosta de divertir-se e “brincar o tambor”, conforme sua expressão. Uma preocupação ressoa: querem ser conhecidos e reconhecidos por outros sítios. Cultivam a tradição de seus antepassados e querem que outras pessoas conversem com eles por meio de sua arte. É um povo alegre e muito ativo, compõe muitos versos e canções riquíssimas que precisam ser conhecidas e inventariadas. Apesar do acontecimento do toque existencial não ter acontecido conosco como na comunidade de Monte Alegre, porque isso, de acordo com Buber, não pode ser forjado ou premeditado, já que o encontro é um acontecimento, compreendemos que ali também existe a possibilidade do diálogo no tambor de crioula. O ambiente e as tradições já existem, basta que as pessoas do próprio sítio estejam abertas ao diálogo e “a possibilidade de uma vida ética, pautada pelo diálogo do inter-humano” (Bartholo, Silva e

Tunes, 2006). Acreditamos que exista algo além dos patrimônios musicais e coisais. A possibilidade da existência do patrimônio relacional está presente, mas apenas a comunidade pode preservá-lo no 'entre', no tempo presente, no modo de existir Eu-Tu.

## **Inventário das Atividades Musicais e Pedagógicas das Comunidades Análise dos Dados**

*“O aprender é próprio da nossa condição no mundo: algo que nos é dado como possibilidade. Desde o nascimento até o dia final, enquanto houver vida, a possibilidade está posta, mas jamais imposta. Ela pode ser recusada pelo nosso fechamento ao encontro com o mundo”.*

*(Tunes e Bartholo-2008)*

### **As atividades pedagógicas...**

Esta seção surge em nossa dissertação como um momento de coroação à nossa pesquisa. No início dessa jornada, apontamos para o nosso objetivo principal: conhecer alguns modos de aprender-ensinar canto popular fora dos muros da escola, acreditando que conhecer esses modos é apontar para a possibilidade da existência de um exercício dialogal que é inerente à condição humana. São muitos modos, muitas formas e maneiras de compartilhar os saberes. Não é possível captar todos esses modos, é possível conhecê-los quando estes permitem ser conhecidos. Conhecemos apenas o que deixou revelar-se, por isso, o fruto de nossa pesquisa não é um compêndio de milhares e milhares de modos de aprender-ensinar. Em nossas conversações com as comunidades, identificamos três modos de aprender-ensinar o canto popular. São elas: Imitação, Demonstrações Práticas e Explicações Oraís. Essas três categorias estão relacionadas entre si, mas diferenciam-se quanto à intencionalidade.

### **Imitação**

Quando vigora esse modo, o aprendiz assimila a prática do cantar por meio da observação do outro. O outro não está preocupado em ensinar; está dedicado apenas a praticar o seu próprio ofício de cantor. Não existe qualquer intencionalidade de ensinar da



parte de quem, sem querer, ensina. Em nosso diálogo com uma das integrantes do grupo das Encantadeiras, ela relatou-nos como foi a sua vivência no aprendizado da quebra do coco e no canto:

(...) Aprender a quebrar o coco é desde pequeno, porque nossos pais não tinha como oferecer muita coisa; então quando a gente necessitava de uma coisa a gente já ia direto pra quebra, desde pequeno você já ia começando, **via a mãe quebrando** e você já estava ali por perto. Então, não precisaria ela mandar, **mas você tava vendo e aí você já ia treinando...**

Eu desde pequena eu gostei de cantar, a minha mãe gostava de por a gente pra dormir, ela cantava também, **e ali a gente foi aprendendo a gostar de música.** (...) **Eu aprendi a cantar, ouvindo e vendo a minha mãe,** e quando eu tinha mais ou menos 16 anos meu irmão comprou um radinho e me deu; aí isso também me ajudou; às vezes eu ia deitar com ele dentro da rede, mas tinha que ser num volume muito baixo porque meu pai era bem rígido, pra cantar eu tinha que sair assim né, e pra ouvir eu tinha que colocar na rede bem baixinho só pra mim, e aí eu aprendia, porque não tinha uma outra coisa pra eu sair, então eu ficava até tarde **ouvindo as músicas e aí eu aprendia** muitas (...) (Dora/ Grupo das Encantadeiras/2008).

“Via a mãe quebrando o coco” e “ Eu aprendi a cantar, ouvindo e vendo a minha mãe”... Um exemplo pode ensinar sem que haja intencionalidade. As cantigas que a mãe cantava para os filhos quando ia colocá-los para dormir foram o início do aprendizado do canto para essa cantora do grupo das Encantadeiras. A figura da mãe está muito presente, mas, em nenhum momento, foi dita a palavra obrigação ou ordem. A quebradeira aprendeu a quebrar coco e a cantar porque teve interesse e aplicou sua atenção nisso. Aprendemos o que desejamos e quando desejamos. Isso não quer dizer que pelo fato de a mãe cantar para os filhos quando pequenos todos iriam tornar-se cantores.

O cantador de tambor de crioula da comunidade de Monte Alegre, seu Euclides, aprendeu a cantar por imitação como nossa quebradeira de coco babaçu. Em nossa prosa, ele contou-nos que:

Meu pai era cantadô de tambô... cantava era muito... aí eu fui e aprendi com ele... ele me levava desde pequeno... **eu via eles cantano tambô e bateno... eu aprendi... cantá tambô também** (...) era eles tocano e eu ia colocano na

cabeça, e eles dançano e as muié dançano... porque as muié dançava... e eu oiano... é assim que é o negócio... é desse jeito... aprendi tudim. (Euclides/ Cantador de Tambor de Monte Alegre/2008)

O velho cantador de tambor não precisou freqüentar aulas de teoria musical ou poesia para compor os seus versos. O canto desse homem é repleto de nuances e melodias ricas, e mesmo com a idade avançada, cria versos a cada batida do tambor e rodar da saia das mulheres. A divisão rítmica de seus versos é complexa (encontramos acentuações e divisões difíceis de serem grafadas); ele não atravessa a batida dos tambores e nem sai da tonalidade da música. Aprendeu música na convivência com sua comunidade e com sua própria inteligência arquitetou suas canções. Como ele mesmo disse: “Crio... crio tudo de cabeça... é de natureza de cabeça... as veis a muié tá dançano e a gente bate palma e o verso vem... e quando a muié vai pra li... a gente faz o aceno pra ela... aí ela punga... aí ela faz o aceno... aí a gente vai, canta de novo; aí entra outra... e nós brincamo... brincamo... brinca a noite todinha... Eu não sei lê não; é tudo de cabeça”.

Em outra conversa em Monte Alegre, uma cantadora<sup>14</sup> de tambor fala que aprendeu sozinha, vendo e ouvindo os outros cantarem e dançarem. Aprende-se o que está nas práticas culturais por imitação e, para ela, não é necessário ensinar; talvez, o que seja necessário ensinar seja ler e escrever, mas até isso, a criança pode aprender sozinha. A cantadora já presenciou esse acontecimento na comunidade. Chama nossa atenção que, para aprender alguma coisa, basta ter interesse e buscar o que se quer. Sindá afirma que:

não... eu acho que isso aí é uma coisa que num é preciso nem ensiná, ele já nasce e sabe dentro daquilo né... aí **eles vão vendo** porque eu pelo menos, **ninguém nunca me ensinou a fazê nada**, mas eu aprendi quebrá coco, eu aprendi trabalhá na roça, eu aprendi a plantá arroz, cortá, capiná, eu aprendi tudo isso sem precisá ensiná, eu aprendi a tirá azeite de babaçu sem ninguém me ensiná ... a única coisa que gente me ensinô foi eu me alfabetizá, foi a única coisa... mais ninguém nunca me ensinô a cuzinhá, **eu vendo, só olhando aprendi... Porque tem criança que é assim, quando a gente tá fazendo uma coisa ele gosta de tá prestando atenção... aqueles lá aprende ... eles senta ali, fica prestando atenção.... eles aprende tudo**

---

<sup>14</sup> Aqui utilizamos os termos cantador e cantadora, ao invés de cantor e cantora, porque queremos preservar a forma com que os cantadores de tambor chamam aqueles que usam a voz para cantar.

**sem precisá ninguém tá forçando ele...** eu aprendi rezá, eu aprendi tirá ladainha, tirá terço, **cantá na igreja**, cantá tambô, que eu não sei cantá muitas coisa não... mas na igreja eu canto, **mas ninguém nunca me ensinou... Só vendo os outro fazendo e eu aprendi**, por isso que eu digo que eu acho que num é muito aquilo...Quando a pessoa tem o interesse de aprendê num é preciso a gente tá ensinando, o que a gente tem que ensiná a criança é alfabetizá ele porque é uma coisa mais difícil, mas tem deles que levam e aprende e se alfabetiza por conta dele, num tem? Pois tem, eu conheço (Sindá/ Cantadora de Tambor/ Monte Alegre/2008).

Em outra conversa, é ressaltado o fato de aprender a cantar e tocar junto com todo o grupo de cantadores de tambor. Na comunidade de Monte Alegre, os meninos aprendem o tambor desde a meninice. Os pais são cantadores, dançarinos e tambozeiros. Dona Dijé aprendeu a cantar e a dançar o tambor, vendo, ouvindo e respondendo. Na sua fala, percebemos quando enfatiza que aprendeu a cantar respondendo ao cantador principal. Ela nos conta que:

(...) Aqui é assim, Dotô toca o tambor grande, é nascido aqui na comunidade, nasceu e se criou aqui; Claudemi tá aqui, é um jovem daqui da nossa comunidade. Daí como eu coloquei pra vocês, **a gente não tem uma escola que possa nos ensinar**, a nossa juventude, ela vai aprendendo assim, o povo vai batendo e eles vão aprendendo. Eu acho que é dom de natureza né? Tá na raiz; o avô dele era tocador de tambor de meão e aí ele menorzinho já batia (...)

(...) pra aprender dançar tambor não precisa ninguém ensinar, pra aprender a tocar não precisa ninguém ensinar, e pra cantar, é o mais difícil, mas assim mesmo, tem meninos aqui que cantam que não é preciso ensinar. O cumpadi Dioclides é cantador de tambor. Ele canta, ele vai cantando pra dar o jeito da música e o jeito pra o tambor poder acompanhar, agora ele canta e ele diz o verso e a gente só responde a cantiga que ele puxa. Tem hora que ele pára, canta e diz o verso, aí quando ele diz o verso a gente reponde. Aí tem hora que o caboclo vai lá e punga e assim vai. **Eu aprendi a cantar vendo, eles vão cantando e a gente vai cantando respondendo**. O verso vai vindo na hora; eu me lembro de um verso do cumpadi que diz assim: “da tua casa pra minha, passa um riacho no meio, tu de lá dá um suspiro, eu de cá dou um suspiro e meio, ô do tambor”... aí os versos vai surgindo da cabeça e vai dizendo (...). (Dijé/ Cantadora de Tambor/ Monte Alegre/2008)

Aprender por imitação é um modo de aprender em que não existe uma intencionalidade do ensinar. As pessoas aprendem por que buscam um saber e tem seu interesse e atenção voltada para a atividade. É um modo de aprender em que a base de sustentação é a convivência na comunidade. Aprende-se vendo e ouvindo porque a comunidade é um aporte para esse acontecimento. Mesmo nos relatos em que ouvimos “aprendi sozinho”, a pessoa aprendeu por si mesmo, mas, o outro estava presente. Não podemos esquecer que, mesmo na personalidade solitária do aprender, o outro é presentificado.

### **Demonstrações Práticas**

Nas demonstrações práticas, a intencionalidade surge no momento em que é manifestado o desejo de aprender. Não é uma intencionalidade continuada. Tem um tempo definido. Surge no momento em que o aprendiz manifesta a sua vontade e solicita do outro algum tipo de demonstração prática. Aqui, o aprender não é só ouvindo e vendo o outro. O outro é agente ativo e está aberto a compartilhar o seu saber por meio de demonstrações:

(...) Hoje eu sei mais músicas que a minha mãe sim, e pros filhos às vezes, eu gosto de cantar brincadeiras de criança pra eles né, ou se eu aprendo uma música do trabalho eu também chego e canto pra eles, e da igreja eu sempre gosto de levar e passar uma folha pra eles, só que o meu filho mais velho não gosta muito de cantar, ele aprende, tem facilidade, mas ele não gosta de cantar no público, eles cantam pra eles, eles dois, o maior já canta, treina, mas pra dizer eu vou cantar no público, não (...)

(...) O dia que estou em casa, no final de semana, ou então no dia de terça feira que eu fico em casa, eu vou quebrar coco, eu tiro o dia pra eu quebrar coco e aí, quando eu tô lá sentada, eles estão sempre junto comigo e aí eu vou e canto pra eles, pergunto se eles já viram essa música e vou e canto; aí às vezes eles gostam aí eles pedem: canta mais mãe, canta mais, até eles aprenderem também e aí quando vai acontecer alguma apresentação nossa, do grupo das Encantadeiras, eu fico cantando assim, sempre... aí eles ficam comigo e pedem: não mãe, não canta essa não, canta essa, ou então: repete essa de novo, que é bonita, aí fica muito assim (...) (Dora/Encantadeiras/2008)

Nesse caso, é uma mãe que dedica tempo para cantar para os seus filhos e demonstrar como se faz. Demonstra aos seus filhos as canções e até mesmo a maneira

correta de utilizar a voz. Quando o filho erra, ele é corrigido; a criança não apenas imita a mãe, mas pede a ela que mostre a forma correta de cantar:

(...) É porque às vezes eles vão cantando também. Aí quando falta alguma coisa, um diz: mãe, como é esse pedacinho? Aí eu completo (...)Meu filho canta parecido comigo, daí quando ele erra, sai do tom, eu digo: não é essa voz aí não, que eu canto não, a voz que a gente canta é essa, aí a gente canta de novo e eles acertam. Às vezes, você canta uma música; pensa que tá no tom e às vezes é um pouco diferente né? E só outra pessoa é que vai lhe dizer que não é aquele tom. Aí se eu estou por perto eu digo: Não, não é assim, tem essa quebrinha assim, ou, não essa quebra, eu falo quebra, eu não sei dizer como é as tonalidades (...) (Dora/ Encantadeiras/2008).

Outra quebradeira de coco participante do grupo das Encantadeiras conta-nos que, em sua experiência, não aprendeu a cantar com sua mãe, mas na igreja. Aprendeu a cantar com os mais experientes, ouvindo, vendo, pedindo explicações e praticando nas aulas de catequese com as crianças:

(...) Tá... eu não aprendi cantar com minha mãe não... primeiro, minha mãe não tinha tempo de ensinar, coitada era sozinha com oito filho pra criá... ela não tinha tempo. E eu aprendi a cantar nos meu onze anos pra frente. Por que? Porque eu comecei a trabalhar com uma turma de criançinha pequena dando catecismo, ensinando o pré catecismo né; nunca participei de curso pra catequista, mas recebia os livrinho e estava cantando com as criança pra tá entretendo elas naquela uma hora ou duas hora que a gente passava com elas. **Também gostava muito da igreja e lá na igreja a gente cantava muitos cântico religioso, quando a gente não sabia direito eles, os dos cântico, mostrava pra gente o jeito certo de cantar....** Eu acho que os primeiro passos foi assistindo aqueles cantores mais velhos, as música deles que a gente cantava ... é assim eu não posso dizer que inspirei em ninguém pra aprendê não... assim em pessoas daqui próxima a mim, eu ouvi Evaldo Braga, esse povo aí mais antigo(...) (Moça/Encantadeiras/2008).

A cantadora de tambor, Beata, relata que aprendeu a cantar vendo o seu pai que era muito bom de tambor. Ele a instruía na atividade, quando ela manifestava o desejo de aprender a brincadeira do tambor:

Nóis aprendemo foi com o nosso pai... porque ele era bom de tambor, ele batia tambor e nóis aprendemo... nossa avó... Nóis ficava olhando e também entrava junto com eles e eles ensinado nóis, quando nóis pedia... e aí eles fazia aquela roda pra brincá e nóis também fazia também... Tinha dia que nóis começava na boca da noite e ia terminá no outro dia de manhã porque a brincadeira era boa mesmo e daí nóis levava a brincadeira mesmo... e aí quando é dia dos preto mesmo... Quando caía o dia dos preto, nesse dia era festa (...) (Beata/Cantadora de Tambor/ Monte Alegre/2008).

As demonstrações práticas não têm um horário ou data marcada. Acontecem quando são solicitadas por aquele que quer aprender. O desejo tem que ser manifesto, e a vontade e o interesse precisam estar presentes. São tempos definidos, o aprendiz pede a demonstração, o mestre atende e, logo depois, a intencionalidade sai de cena.

### **Explicações Orais**

A intencionalidade de ensinar é permanente quando se tratam das explicações orais; mas a obrigatoriedade, não. Existe um movimento para que os aprendizes atinjam seus objetivos, mas o desejo e o interesse permanecem como requisito para esse acontecimento. Aprende-se o que se quer, quando se quer. A diferença das explicações orais para as demonstrações práticas e para a imitação, é que os mestres demonstram intencionalidade ao ensinar e mantêm-se permanentemente abertos a essa tarefa. Em Itapecuru Mirim, a nossa entrevistada Nielza, aprendeu a cantar com o irmão mais velho. Aprendeu ouvindo e vendo os irmãos, mas tem uma visão de que é preciso instruir as crianças da comunidade. Ela é poeta e cantadora de tambor; a todo o momento cria versos e canções:

(...) sempre a gente vê, quando um canta, a gente pegando aquela rima né, daquele cântico. Agora, tem o verso que a gente aprende, mas tem o verso que a gente rima de cabeça né? Eu mesmo rimo vários versos (...) Assim, tem vá-

rias canções né? Mas meu pai não cantava, minha mãe não cantava, minha mãe não dançava tambor, mas meu pai dançava. Agora só que ele não cantava né... agora, quem já cantava era o meu irmão que mora em São Mateus né... dele vem passando pro outro irmão, o Bernadino, e aí vem pra nós. Eu aprendi com meus irmãos... e aí isso vem passando, a gente ouve né e aí vai... só que cada um vai criando, o tempo passa e a gente vai criando mais verso (...)  
(Nielza/ Grupo Desejo do Povo/ Itapecuru Mirim/2008)

Nessa comunidade, o aprender vai além da imitação ou das demonstrações práticas. A explicação oral está presente; eles têm a intenção que as crianças aprendam a tocar o tambor. Para eles, essa cultura não pode morrer e com o passar do tempo, quando os velhos partirem, os mais novos estarão preparados para assumir a responsabilidade e não deixar essa prática perder-se no tempo:

(...) A gente ensina né... é assim ó: a gente vai bater, por exemplo, o meão que tem um sotaque e eles aprende olhando né... pelo sotaque do tambor.... **A gente ensina os meninos aqui na comunidade... Aí a gente chama eles, bota o tambor pra esquentar debaixo dessa mangueira, aí a gente bota os tambor aí, um começa aqui, o outro ali e vai batendo e quando um vai tocar o tambor grande e não consegue porque é pequeno, nós coloca um banquinho pra ele subi e ele vai batendo... e aí, quando um tá errado, nós fala: aí, pare aí, acerta aqui que tá uma falha e assim vai ... A gente vai batendo e eles vão olhando assim e aprende o sotaque...** Num vê dizê que casa de pai é escola de filho? Então, isso já vem de pai pra filho... (Nielza/ Grupo Desejo do Povo/ Itapecuru Mirim/2008)

Na comunidade, existe o desejo de que todos saibam a brincadeira. Cada um na sua área: na dança, no canto e nos tambores. Talvez a existência de um grupo que represente o tambor de crioula na região seja um reforço para essa intencionalidade ao ensinar. Foi a única comunidade que demonstrou que existe uma intencionalidade permanente do ensinar. Eles querem ensinar a dança, o canto e o batuque do tambor de crioula com o intuito de preservação de um patrimônio. Nas outras comunidades, a intencionalidade surgia apenas no momento em que o desejo de aprender era manifesto (demonstrações práticas) ou ela não existia (imitação).

Todos os modos de ensinar-aprender canto nas comunidades estão embasados na tradição oral, não existem normas institucionais, leis grafadas em livros ou regras. Não há um padrão para ensinar. Em cada configuração comunitária e familiar, as pessoas aprendem-ensinam do seu jeito.

Os modos de ensinar-aprender observados em nossa pesquisa não são voltados para o estofo da memória, como nas escolas regulares, mas aprende-se o que se precisa aprender para o presente, para as atividades diárias e para o funcionamento e manutenção da vida em comunidade. No caso do canto, percebemos que não existe a preocupação por melhores técnicas para cantar ou a busca em outros sítios de melodias mais rebuscadas para compor o tambor de crioula ou a música das quebradeiras de coco.

Aprender-ensinar o canto popular é algo intrínseco à vida das comunidades e surge, muitas vezes, para preservar suas memórias e tradições. Os aprendizes aprendem por esforço próprio: “a verdadeira aprendizagem implica o esforço ativo próprio, em condição de liberdade” (Tunes e Bartholo, p. 4 2008). Os meninos aprendem a cantar e a tocar o tambor de crioula na comunidade de Itapecuru Mirim por esforço próprio, mas em uma condição de liberdade. Aprendem porque desejam, mesmo que exista uma intencionalidade permanente da parte de quem ensina. É uma educação convivencial, cada um compartilha o seu saber da maneira que quiser e os que aprendem-ensinam estão reunidos em torno de uma mesma busca: o viver o presente.

Esses modos de aprendizagem presentes na comunidade estão em um caminho contrário ao saber vendido no mercado escolar. Em nossa sociedade contemporânea, o valor não está no que se aprende, mas na quantidade acumulada dos saberes. Nessa forma de resistência das comunidades frente ao mundo padronizado, “persiste em nosso tempo algo do sentido medieval do conceito, alguma herança daqueles tempos longínquos: a visão do aprender como busca, que assume feições radicalmente diferentes do aprender como acumulação” (Tunes e Bartholo, p. 14, 2008).



## As atividades musicais...

Nesta seção, iremos falar sobre algumas técnicas vocais utilizadas pelos cantadores de tambor de crioula e pelas cantoras do grupo das Encantadeiras. Quando falamos em técnica vocal, nos referimos à maneira com que a voz cantada pode ser utilizada, ou seja, aos recursos empregados ao cantar. Aqui, nos propomos a falar sobre a ressonância utilizada pelos cantores, a respiração, o tipo de registro mais utilizado (voz de peito e voz de cabeça) e a dicção, ou seja, os modos com que os textos musicais são proferidos. O presente texto não é um tratado sobre técnica vocal<sup>15</sup> ou uma análise minuciosa das vozes dos cantores; é apenas um registro daquilo que ouvimos e observamos rapidamente nos modos de cantar das comunidades. Apesar de os cantores não possuírem um conhecimento teórico sobre o canto, intuitivamente, desenvolvem suas próprias técnicas e conseguem produzir sonoridades originais e singulares. Os cantadores de tambor de crioula e as Encantadeiras têm timbres personalizados, boa projeção, bastante firmeza e utilizam dinâmicas ousadas e ritmos complexos (existe uma grande exploração das síncopes, quiálteras e contratempos). Sendo assim, existem espaços para permanentes criações e uma liberdade quase infinita de interpretações. Muitas vezes, na mesma música, a cada momento em que é executada, aparecem ritmos e notas diferentes.

As Encantadeiras cantam em uma só voz. As vozes juntam-se formando um coro com uma sonoridade marcante (é possível ouvir um uníssono verdadeiro). A voz do grupo das Encantadeiras é intensa; muitas vezes cantam ‘a plenos pulmões’ e, de longe, consegue-se ouvir suas vozes: “eu percebo que quando a gente acaba de cantar os ouvido falta espocar... fica assim tinindo, tinindo.. eu não sei porque”(Moça-Encantadeiras- 2008). A firmeza das vozes é fruto de uma respiração ajustada; observamos, no momento em que estão cantando, que a respiração diafragmática simples está presente (apesar de a torácica ser também utilizada) e, com isso, a emissão vocal tem bastante firmeza e a sonoridade é cristalina, sem ar. O timbre tipicamente anasalado mostra também que a ressonância está nos seios da face. A voz está projetada para frente, sem nenhum vestígio de que o palato mole esteja alto. O registro muito utilizado pelas cantoras é a voz de peito. Esse registro vai estender-se por certas notas graves da voz (nesse caso, a vibração é percebida no tórax). Ouvimos

---

<sup>15</sup> Para o leitor que deseja conhecer mais sobre técnica vocal e sobre os termos aqui utilizados consultar em: Gonzáles, Eladio P. Iniciação à técnica vocal: para cantores, regentes de coros, atores, professores, locutores e oradores. Rio de Janeiro: Ed. Pérez-Gonzáles, 2000.

pouquíssimas notas apenas no registro de cabeça (a vibração é percebida na cabeça), a maioria das intérpretes canta com a voz mista (peito-cabeça). Percebemos vozes naturais que se assemelhavam umas às outras, mas a sonoridade não era uma reprodução de algo ouvido nas rádios ou nos grandes palcos. Cada cantora contribui com sua sonoridade pessoal e, com isso, produz o som que só as Encantadeiras têm. A articulação é inteligível; sendo assim, a mensagem pode ser entendida pelos ouvintes. Algo interessante que surgiu nos relatos das quebradeiras foi quando questionadas sobre a respiração no canto, uma delas falou: “Às vezes, eu sinto o fôlego faltando, mas aí eu falo aquela primeira fala da frase pra outras continuarem, e aí dou uma parada um pouco pra respirar”. (Dora- Encantadeiras- 2008). Isso é uma técnica utilizada por grandes corais; quando uma frase é longa e falta ar, os cantores têm a liberdade de fazer pequenas respirações entre as frases de forma alternada nos naipes. Uma técnica que não foi aprendida com professores de técnica vocal, mas foi desenvolvida por elas, em suas próprias experimentações.

Os cantadores de Tambor de Crioula desenvolvem uma técnica vocal diferenciada das quebradeiras de coco e, nas comunidades de Filipa e Monte Alegre, mesmo com um idêntico sistema de funcionamento, cada comunidade tem a sua própria sonoridade, assemelhando-se em diversos aspectos, mas assim como nas impressões digitais, as características vocais não são repetidas.

O tambor de crioula é uma dança tipicamente maranhense e está relacionada com as festas religiosas dos negros e com as cantigas de roda que os escravos cantavam para divertirem-se depois de um dia árduo de trabalho. As batidas assemelham-se ao tambor de mina ou, como em Monte Alegre, ouvimos falar, o Terecô<sup>16</sup>. É uma dança guiada pelos tambores e pela voz dos cantadores: “se o tambor não toca certo, a gente não acerta o passo e se o cantador não faz a rima certa, a gente não põe o pé no lugar certo” (Siloca- Monte Alegre-2008). Não existem instrumentos harmônicos: os tambores são tocados, o cantador principal entoa as estrofes e o coro responde com o refrão.

Os cantadores de tambor produzem sons suaves (voz que acalenta, assim como as vozes das mucamas que ninavam os filhos dos senhores de engenho no Brasil Colonial. (Freyre, p. 340-345, 1998). São vozes repletas de harmônicos e agradáveis aos ouvidos. Não apresentam um timbre anasalado, são aveludadas e a ressonância é, principalmente, de cabeça. Quase não ouvimos a utilização da voz de peito. Pareceu-nos

---

<sup>16</sup> O terecô é uma dança de cunho estritamente religioso. Tem influências católicas e espíritas. O culto é uma celebração e invocação a entidades sobrenaturais ou divindades chamados encantados. (Ver mais sobre o assunto em ALVARENGA, Oneyda. *Música Popular Brasileira*. São Paulo: Duas Cidades, 1982).

que o som é centralizado na parte superior da face, estando o palato levemente arqueado. Apesar do palato mole aparentar estar um pouco levantado, o som não é 'entubado' (como nas grandes óperas); a voz está centralizada nos seios da face e é projetada para frente. É uma técnica vocal diferente das Encantadeiras: a respiração é um pouquinho irregular e por muitas vezes é feita no meio das palavras, dificultando, assim, o entendimento das mesmas. A articulação é descansada e as palavras, geralmente, estão no diminutivo "olele tão bunitim como eu sou"... A dinâmica é diversificada; ora cantam mais intenso, ora cantam menos intenso; utilizam-se de glissandos e a voz permanece no lugar da palavra. Pareceu-nos que cantam de modo confortável e com facilidade sem empregar muita força para cantar, diferentemente das Encantadeiras que cantam com muita força e robustez. Muitas vezes, cantam com a sutileza rítmica de quem está falando com despreocupação. As frases cantadas entre um refrão e outro são, muitas vezes, recitativas. Esse jeito improvisante, muitas vezes, leva a sutilezas rítmicas, bastante originais e particulares. Quando perguntamos sobre as maneiras de cantar, ou se pensavam na respiração, disseram: " Aqui ninguém pensa nisso não, a gente canta. Só isso"... A prática do canto, as experimentações e o auto-conhecimento são a base da técnica vocal de um povo instruído pela vida vivida em sua concretude.

Apesar de os cantadores do tambor de crioula, de Filipa e de Monte Alegre, pertencerem a sítios diferentes e distantes, as técnicas vocais assemelham-se muito; o tipo de sonoridade vocal não é idêntico, mas o tipo de técnica encontrada é similar. Uma diferença que podemos observar (no aspecto musical e sonoro) é que os cantos de Monte Alegre têm melodias mais complexas que os de Filipa. Podemos encontrar nos mesmos não apenas arpejos de acordes maiores e menores, mas também acordes diminutos. No trecho da música "*É Fogo Mambaio*", encontramos um arpejo de um acorde diminuto. Todas as vezes em que o primeiro motivo musical da canção é mencionado, o intervalo diminuto está presente. No entanto, a produção musical (quantidade de canções), em Filipa, pareceu-nos ser um pouco maior. A líder do grupo Desejo do Povo é uma incansável compositora que faz versos a todo momento.

Outro aspecto a ser mencionado é quanto à sonoridade vocal. Pareceu-nos que nas vozes de Monte Alegre a presença de harmônicos é maior do que nas vozes de Filipa. Na verdade, não podemos afirmar que isso seja assim. De fato (precisaríamos de aparelhos para medir). Somente podemos dizer que a sensação auditiva que tivemos é que as vozes de Monte Alegre são mais 'cheias' do que as de Filipa.

O que ouvimos foi um canto espontâneo que carrega em si técnicas preciosas e originais que somente podem ser preservadas se a existência das comunidades for preservada. O canto surge como uma expressão dos sentimentos mais profundos de um povo e, na comunidade, torna-se uma ferramenta convivencial. Os cantos das quebradeiras de coco, os batuques, danças e cantigas dos cantadores de tambor tornam-se um ambiente musical, propício a encontros verdadeiros e ao acontecimento dialogal.

## Palavras Finais

Nas comunidades das quebradeiras de coco e dos cantadores de tambor de crioula, percebemos que suas tradições, além de criar patrimônios musicais e pedagógicos, criam também patrimônios relacionais. A atividade de aprendizado e instrução do canto é um esteio para o acontecimento dialógico. As práticas musicais são ferramentas convivenciais (termo proposto por Illich, 1976); e são possibilidades para o encontro e a convivência. Estão enraizadas numa abertura ao diálogo. Vê-se que ainda é possível encontrar uma comunidade genuína, que persiste.

O canto das quebradeiras de coco babaçu e dos cantadores de tambor de crioula é um tipo de canto popular rural. Em nossa jornada, descobrimos que é um canto que faz parte da cultura popular, é natural e emerge no seio da comunidade. A sua identidade, singularidade e particularidade são resguardadas pela própria comunidade que, mesmo tendo contato com códigos de outros modos de organização de vida, consegue ainda preservar um modo único de canto. Sob o prisma da técnica vocal (maneiras de utilização da voz e do aparelho fonador), o canto rural assemelha-se muito ao canto urbano, mas, quanto à destinação, estão em caminhos completamente opostos, distantes e contrários. O canto popular rural e seus modos de aprendizado e instrução constituem-se como patrimônio de uma comunidade que ainda tem uma face que não foi apagada por um modelo civilizacional padronizado regido por leis mercadológicas. Ainda podemos conhecer cantos que são criados por comunidades que não receiam falar da sua vida, de suas origens e de mostrar a beleza da diversidade de seus modos de viver e cantar. Os modos de cantar dessas comunidades guardam particularidades específicas de seu sítio que não são encontradas em nenhum outro lugar.

O aprender-ensinar canto popular é algo espontâneo e sem regras impostas por qualquer molde educacional institucionalizado. Pudemos conhecer três modos de aprender: por imitação, explicações orais e demonstrações práticas. Algumas técnicas vocais diferenciadas surgiram nos cantos daquelas comunidades. No entanto, queremos ressaltar que esses não são todos os modos ou todas as técnicas dos grupos. Nossa dissertação é apenas um pequeno inventário de algumas atividades musicais e pedagógicas das comunidades.

O que nossa pesquisa pode constatar é que os modos de aprender e ensinar canto estão ligados diretamente à busca e à vontade de cada um. Aprende-se o que se quer, quando se quer. Por isso, a instrução não é uma imposição; o aprendiz escolhe seus mestres e estes dirigem-lhe a atenção e a palavra, quando convidados. Os modos

de aprender-ensinar são muitos e em cada relação acontece de um modo singular. Não são aprendidos em livros ou manuais, mas na experiência de cada comunidade.

As vozes das comunidades que visitamos ecoam nas de Rancière (2004) e de Vigotski (2003). É fato que podemos encontrar os sons dessas palavras nas comunidades que conhecemos. Sons formadores de acordes consonantes que embasam uma melodia libertadora, autônoma e convivencial. As mulheres quebradeiras de coco e os cantadores de tambor de crioula de Monte Alegre e de Itapecuru Mirim são vozes harmoniosas que aprenderam a cantar sem aulas formais e longe de uma pedagogia embrutecedora. Vozes que cantam um repertório musical nascido nas atividades cotidianas; no trabalho no campo e nas reivindicações na cidade; nas danças e celebrações. São grupos que, pela vivência musical, tornam o ambiente propício para o exercício dialógico, fazendo-o um lugar de suporte de relação entre as pessoas. Um patrimônio cultural, mas principalmente relacional, que deve ser conhecido, inventariado e preservado. É uma herança da humanidade que precisa ser preservada no momento presente, na experiência da vida vivida em sua concretude.

## Referências

- ALVARENGA, Oneyda. **Música Popular Brasileira**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
- ANDRADE, Mário. **Ensaio sobre a música brasileira**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.
- ARANTES, Antônio A. **O que é Cultura Popular**. Editora Brasiliense, 1984.
- ARJONA, Marta. **Patrimonio Cultural e Identidad**. Cuba: Editorial Letras Cubanas, 1986.
- ARMSTRONG, Michael. O papel do professor. In: **Educação sem Escolas**. BUCKMAN, Peter. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- BARBOSA, Oliveira, Viviane de. **“Sou Quebradeira Eu Sou! Quebrando Coco Eu Vou!”: Movimento social, gênero e identidades**. Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS.
- BARTHOLO, Roberto e CARNEIRO, Fernanda. **Descubra a tradição de um lugar: O encontro entre nativos e biribandos em Trancoso, sul da Bahia**. In: Caderno Virtual de Turismo IVT, Vol. 3 nº 4, 2003.
- BARTHOLO, Roberto e TUNES Elizabeth. **Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal**. In: O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Thompson, 2004.
- BARTHOLO, Roberto e TUNES, Elizabeth. **Dois sentidos do aprender**. In: Mitijánez e Tacca\_\_\_\_\_, 2008. (No prelo)
- BARTHOLO, Roberto; SILVA, Gabriela e TUNES, Elizabeth. **Três tempos do desenvolvimento situado**. Primeiro congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia, Sociedad e Innovación CTS +1. Palacio de Minéria, 2006.
- BOMENY, Helena Bousquet. O Patrimônio de Mário de Andrade. In: **A Invenção do Patrimônio: Continuidade e Ruptura na Constituição de uma Política Oficial de Preservação no Brasil**. Ministério da Cultura/IPHAN, 1995.
- BRUNER, Jerome. **Life as narrative**. Social Research. Vol.17: No 3: fall 2004, p.691-710
- BUBER, Martin. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. Editora Centauro, 2006.
- BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.
- CANANI, Aline S. Krás Borges. **Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil**. Horizontes Antropológi-

cos. Porto Alegre, v.11, n. 23, 2005. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010471832005000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832005000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 Out 2007.

**Constituição de 1988**. Artigos 215 e 216. **Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Unesco, paris, 17 de outubro de 2003.

DASCAL, M. A idéia de paz na filosofia de Martin Buber in: **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo. Ed. Perpectiva, 2007.

**Decreto federal nº 3.551**. Quatro de agosto de 2000. Disponível em: [http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/MerciaPinto.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/MerciaPinto.pdf)

FERRETI, Mundicarmo. **Cultura Popular- Preservação e Mudança**. Cadernos de Pesquisa (UFMA), São Luiz, 1991.

FLUSSER, Vilém. **O Mundo Codificado**. Por uma filosofia do design e da comunicação. Organizado por Rafael Cardoso. Trad. Raquel Abi- Sâmara. São Paulo: Cosac Naify,2007.

FONSECA, M.C.L. **O Patrimônio em Processo: Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ/ IPHAN, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Editora LTC, Rio de Janeiro, 1989.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina, CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.21-29.

GONZÁLES, Eladio P. **Iniciação à técnica vocal: para cantores, regentes de coros, atores, professores, locutores e oradores**. Rio de Janeiro: Ed. Pérez-Gonzáles, 2000.

GOULART, Diana. **Material Didático para canto popular: discussão e proposta**. Monografia apresentada para a conclusão do curso de especialização em Educação Musical do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro- 2001. Disponível em <http://www.dianagoulart.pro.br/bibliot/monogrcbm.htm>.

ILLICH, Ivan. **A Convivencialidade**. Tradução: Arsênio Mota. Lisboa: Europa - América, 1976.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escola**. Trad. Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2007.

LE GOFF, Jacques. "**Documento/ Monumento**". In: **História e Memória**. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, pp. 535-553.



MACIEL, Eunice de Souza. Apresentação. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, nº23, p. 9-12, jan/jun 2005.

MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Atual, 1995.

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. **Patrimônio Cultural**. In: LXI Reunião Anual da SBPC, 1989. Fortaleza - CE.

MEDEIROS, Ana Elizabeth de Almeida. Tese de Doutorado: **A Materialidade e Imaterialidade Criadoras: O Global, o Nacional e o Local na Construção do Patrimônio Mundial: o Bairro de Recife como Caso**. UNB, março de 2002.

Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB). Disponível em: <http://www.miqcb.org.br/>

PINTO, Mércia. **Canção de Pastor: encontro entre a tradição culta e a popular**, 1997.

PINTO, Mércia. **Rap, Gênero Popular da Pós-Modernidade**. Versão revista e ampliada da Comunicação apresentada no V Encontro Sul-americano da IASPM/RIO, 2004.

POHL, Angelo Inácio. Patrimônio Cultural e representações patrimoniais. In: **Educação Patrimonial**. Rio de Janeiro IPHAN, 2000.

**Programa Nacional do Patrimônio Imaterial/ IPHAN**, 2000.

Ramos, Alberto Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações**. Tradução de Mary Cardoso, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre Ignorante-Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual**. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Rêgo, Josoaldo Lima; Andrade, Maristela de Paula . **História de Mulheres: Breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão**. Agrária (São Paulo), v. 3, p. 47-57, 2006.

REILY, Ana S. **Manifestações Populares: do Aproveitamento a Reapropriação**. In Suzel A. Reily e Sheila M. Doula, orgs. Do Folclore à Cultura Popular. São Paulo: USP, 1990.

SAN'T ANNA, Márcia (Coordenadora). **Relatório Final das Atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**. Ministério da Cultura/ IPHAN, 2000.

SANTOS, Célia Rodrigues. **Novas Fronteiras e Novos Pactos para o Patrimônio Cultural**. In: São Paulo em Perspectiva, nº 15, p 43-48, 2001.

SILVA, Marcos A. In: **A Construção da Cidade- Brasília: Departamento Histórico e Artístico do Distrito Federal**, 1998.

TAGG, Philip. **Analisando a música popular: teoria, método e prática**. In: Revista do Programa de pós- graduação em música da UFRGS, v. 14, nº 23- Dez. 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura Popular: temas e questões**. São Paulo: Ed.34 Ltda, 2001.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y Asociacion**. El Comunismo y El Socialismo como formas de vida social. Provenza, Ediciones Península, 1979.

TUNES DA SILVA. **Sobre as possibilidades de exercício da ética inter-humana no jogo da capoeira**, 2008.Revista Eletrônica Giz. Disponível em:  
<http://www.ltds.ufrr.br/gis/gabriela.htm>

TUNES, TACCA, MARTÍNEZ. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**. In: Revista Linhas Críticas, v. 12, nº22, p. 91-108, jan/jun.2006.

VIGOTSKI, Liev. Semionivich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

WEIL, Simone. **O Enraizamento**. São Paulo: Ed. Edusc, 2001.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e Diversidade Cultural**. Tradução Michel Thiollent- São Paulo: Cortez, 2003.

Sites Relacionados:

[www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br)

[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)

[www.unesco.com.br](http://www.unesco.com.br)

## Anexos

### Inventário das Canções (Letra e Partitura Musical)

As músicas transcritas foram ouvidas nas três comunidades visitadas. Tivemos o trabalho pioneiro de transcrever cada melodia na pauta musical. Tentamos escrever os ritmos e melodias de modo fidedigno, no entanto, reconhecemos a limitação desse tipo de trabalho. Algumas células rítmicas e síncopes foram adaptadas para facilitar no momento da leitura. As primeiras músicas (*Xote das Quebradeiras*; *Meu lamento*; *Sou feliz*; *Quebra coco, nego*; *Amanheceu, raiou o dia*; *Quebradeiras*; e *Ó mulher, te chamo*) fazem parte do repertório cantado pelas quebradeiras de coco babaçu, as Encantadeiras. As músicas *Como é que eu amarro o boi*; *Cheguei*; *Seja bem vindo*; *Gavião Tesoureiro*; *Sou missionário*; *É mamãe miralha* e *Velho quilombola* são canções da comunidade de Filipa. O repertório é cantado pela comunidade e pelo grupo Desejo do Povo. As últimas, *Galo boiou, Ô do meão*; *Tão bunitim como eu sou* e *Fogo Mambaio* são músicas pertencentes à comunidade de Monte Alegre. A maior parte das músicas é de autores desconhecidos, mas na comunidade de Filipa, as canções são de autoria de Nielza dos Santos.

**Xote das quebradeiras**

Ei não derrume essas palmeiras  
 Ei não devore os palmeirais  
 Tu já sabes que não podes derrubar  
 Precisamos preservar as riquezas naturais

O coco é para nós grande riqueza  
É obra da natureza, ninguém vai dizer que não  
Porque da palha se faz casa pra morar, já é meio de ajudar  
A maior população

Se faz o óleo para temperar comida  
É um dos meios de vida, pros fracos de condição  
Reconhecemos o valor que o coco tem  
E a casca serve também para fazer o carvão

Óleo de coco, as mulheres caprichosas  
Fazem comida gostosa de uma boa estimação  
Merece tanto seu valor classificado  
Que com óleo apurado, se faz o melhor sabão

A massa serve para engordar o povo  
Tá pouco o valor do coco, precisa dar atenção  
Para os pobres esse coco é meio de vida  
Pisá o coco Margarida, e põe o leite no capão

Palha de coco serve pra fazer papel  
Da madeira faz papel e ainda aduba o nosso chão  
Caco de coco também é aproveitado  
Faz quibana e faz cercado pra poder plantar feijão

Mulher parada deixa de ser tão medrosa  
Seja um pouco corajosa e segura na minha mão  
Lutamos junto com coragem e com amor  
Pro governo dar valor essa nossa profissão

Santa Maria é a nossa companheira  
Grande força verdadeira, que protege essa nação  
E fortalece nossa luta pouco a pouco  
E a mulher que quebra coco pede a sua proteção

## Meu lamento

The image shows a musical score for the piece 'Meu lamento'. It consists of four staves of music in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff starts with a 2/4 time signature. The second staff begins at measure 8. The third staff begins at measure 15 and features a change in time signature to 3/4. The fourth staff begins at measure 20 and ends with a double bar line. The music is written in a simple, melodic style with various rhythmic patterns.

Ninguém escuta o meu grito, desconhece o meu sufoco  
 Escondida lá no mato, com fome quebrando coco

Tenho direito à escola, saúde, educação  
 A brincar e ser feliz, tudo isso é a lei quem diz  
 Mas continuo esquecida, sem nenhuma proteção  
 Neste trabalho pesado, sem um pedaço de chão

## Sou feliz

The image shows a musical score for the song "Sou feliz". It consists of three staves of music in a 2/4 time signature, with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The first staff begins with a blue section symbol (§) above the first measure. The second staff starts with a measure number '8' above the first measure. The third staff starts with a measure number '17' above the first measure. The music is written in a simple, melodic style with eighth and quarter notes.

Eu sou feliz é quebrando coco  
É quebrando coco, eu sou feliz

Mulher vamos nos unir,  
Nessa luta prosseguir  
Se ficar aqui parada, nada vamos conseguir

## Quebra coco negro



Quebra coco negro, eu não eu não  
 Quebra coco negro, estou quebrando  
 A palmeira de sabida botou cacho nas alturas  
 Ela pensa que eu não sei, quando o coco está maduro

A palmeira de sabida botou cacho no baixão  
 Ela pensa que eu não sei, quando o coco está no chão

A mulher que quebra coco quebra coco pra viver  
 A mulher que não trabalha seu destino é sofrer



## Amanheceu raiou o dia

The image displays a musical score for the piece 'Amanheceu raiou o dia'. The score is written on a single staff in treble clef, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. The music consists of ten lines of notation, with measure numbers 7, 13, 19, 25, 32, 38, 44, and 50 indicated at the beginning of their respective lines. The melody is characterized by a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together. Several measures contain triplets, indicated by a '3' below the notes. The piece concludes with a final whole note chord in the 50th measure.

Amanheceu, raiou o dia  
 Quantas batalhas já se travou  
 E os agricultores e os latifundiários  
 Quanta falta de amor



A luta continuou e o projeto assim nasceu  
E o sonho se concretizou

Sou quebradeira, eu sou  
Quebrando o coco, eu vou  
Sou quebradeira do interior

Palmeirais, babaçuais  
Terra fértil olha a riqueza no chão  
Folhas verdes, ò que maravilha  
A natureza traz o fruto à perfeição

Senhoras guerreiras  
Vamos a luta custear a alimentação  
O comércio e as indústrias  
Exportadoras das explorações  
Nossos produtos assim chegou em outras nações

Eu vou gargalhar, eu estou feliz  
Nossa matéria prima circulando no país  
Quebra, quebra quebradeira

## Eu sou quebradeira ( Música do movimento)



Eu sou quebradeira, eu sou quebradeira, eu vim para lutar  
 Pelos meus direitos, pelos meus direitos eu vim reivindicar  
 Mais educação e saúde pra toda nação  
 Eu sou quebradeira, sou mulher guerreira, eu venho do sertão (2x)

No Tocantins, tem quebradeira, no Piauí, tem quebradeira  
 Lá no Pará, tem quebradeira; no Maranhão, são as quebradeiras

## Ó mulher te chamo



Ó mulher, te chamo porque esta luta é tua  
Deixa essa cozinha e vamos cair na luta

A quebra do coco foi quem me criou  
Dizia meus pais também meus avós  
Agora estou vendo tudo se acabando  
É o fazendeiro que está devorando

Esta luta é nossa, não desanime não  
As nossas palmeiras tão todas no chão  
Vamos dar um jeito, pois eu já não agüento  
É pros nossos filhos que dá o sustento

É quem quebra coco, cuidá dos menino  
E que lava roupa não é seu destino  
Depois vai pra roça que situação  
Vai quebra o coco pra ganhar o pão

## Como é que eu amarro o boi

The image shows a musical score for the song 'Como é que eu amarro o boi'. It consists of five staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The score includes a key signature, a time signature, and measure numbers 3, 9, 13, and 17. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with some rests and ties. A double bar line with repeat dots is present at the end of the first staff. A blue bracket highlights a section of the fifth staff.

Oh meu Deus eu fui ontem pra bem longe,  
 Demorei cheguei agora  
 Eu vou dar minha despedida, como foi minha demora

O tambor de crioula é tudo que foi embora  
 Nossa Senhora Du Carmo é madrinha de João,  
 Eu também sou afilhada da virgem da Conceição

Seu curral não tem morão como é que eu amarro o boi,  
 Como eu amarro o boi

Oh meu Deus eu queria ser arara  
 De uma arara um tesoureiro  
 Eu queria fazer meu ninho  
 No cacho do teu cabelo

Seu curral não tem morão, como é que eu amarro o boi,  
 Como é que eu amarro o boi

A palmeira de tão alta  
 Soltou cacho na raiz  
 Ciúme de mulhé feia é na ponta do nariz

## Cheguei

The musical score for 'Cheguei' is written in 6/8 time and B-flat major. It consists of two systems of two staves each. The first system (measures 1-3) begins with a treble clef, a key signature of two flats, and a common time signature. The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, an eighth note A4, and a quarter note Bb4. The bass line has a quarter rest, followed by a quarter note G3, an eighth note A3, and a quarter note Bb3. The second system (measures 4-6) features a repeat sign at the beginning. The melody includes a triplet of eighth notes (G4, A4, Bb4) and a triplet of eighth notes (G4, A4, Bb4). The bass line includes a triplet of eighth notes (G3, A3, Bb3). The third system (measures 7-9) continues the melody with a triplet of eighth notes (G4, A4, Bb4) and a triplet of eighth notes (G4, A4, Bb4). The bass line includes a triplet of eighth notes (G3, A3, Bb3). The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Quando eu vim da minha casa  
Filha de São Sebastião  
To pedindo a permissão  
Pra cantar tambor na aviação

Vou me embora, vou me embora  
Ninguém vai dizer adeus  
Os que me conhecem chora  
Aquele que me quer bem

Ceguei  
Ceguei com a minha turma ceguei

Eu apenas não sou freira, nunca fui no convento  
Eu só sei cantar tambor  
Se for junto com a minha gente

Eu plantei cebola branca  
Numa tigela sem fundo  
Se tu queres casar comigo  
Dá quatro volta no mundo

Não aprendi pra ser padre  
Nem também pra ser doutô  
Aprendi namorá moça  
Pra ser bom namoradô  
Lá vai o sol se pondo  
Eu só quero que não me deixe, sem a chaga de Jesus

Ceguei  
Ceguei com a minha turma ceguei

O dia que eu amanheço  
Passo pela minha mãe e falo  
Pro meu pai eu tomo a benção



## Seja bem vindo

The image shows a musical score for the song 'Seja bem vindo'. It consists of four staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The score begins with a blue 'S' symbol. The first staff contains measures 1 through 7. The second staff starts at measure 8 and ends at measure 15. The third staff starts at measure 16 and ends at measure 22. The fourth staff starts at measure 23 and ends at measure 29. The piece concludes with a double bar line, a blue 'Fine' marking, and the instruction 'D.S. al Fine' written below the staff.

Seja bem vindo olelê  
 Seja bem vindo olalá  
 A paz e o bem pra vocês  
 Que vieram nos vistar

A sair de suas casas  
 Jesus te acompanhou  
 A chegar no meu lugar  
 Jesus te abençoou

Boa noite minhas amigas  
 Boa noite meu amigo  
 Hoje eu quero te dar um abraço  
 Aqui na minha comunidade

## Gavião Tesoureiro



Tesoureiro Gavião,  
É tesoureiro Gavião

## Sou missionário



Sou missionário, sou missionário  
Porque Jesus mandou me transformar e construir

Pra ser missionário  
É preciso entender  
Que não quer acreditar  
Pelo menos venha ver

Vem o terceiro milênio  
Vamos todos celebrar  
O novo que vai chegar  
É santa missão popular



Pai e Filho, Espírito Santo  
Nos convida pra missão  
Vamos juntos meus irmãos  
Festejar santas missões

Lago verde e Cachoeira  
Filipa e Brasilina  
Quem escolheu assim  
Foi a irmã Itelvina

O setor Nova Esperança  
Precisa ter conversão  
O nosso padroeiro  
É São Sebastião

## Ê mamãe me ralha

Musical score for the song "Ê mamãe me ralha". The score is written in 2/4 time and consists of four systems of two staves each. The first system starts with a repeat sign. The second system begins at measure 7 and includes a triplet of eighth notes in the upper staff. The third system begins at measure 13. The fourth system begins at measure 19 and ends with a repeat sign. The music is primarily composed of eighth and sixteenth notes, with some rests and a triplet.

Ê mamãe me ralha  
A folha da manga verde  
Que cai uma e nasce a outra

Eu só ando por aqui  
Por tambor e não por outro

Em cima daquele morro  
Tem dois pilos de maufim

Que um anda e o outro desanda  
Quem qué bem não faz assim

Ê mamãe me ralha.

## Velho Quilombola

The image displays a musical score for the song "Velho Quilombola". The score is written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. It consists of four systems of two staves each. The first system ends with a blue double bar line and a blue symbol. The second system begins with a measure number '5'. The third system begins with a measure number '10'. The fourth system begins with a measure number '15' and ends with a blue double bar line. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together, and rests.

Sou um negro quilombola, eu sou velho na história

Sou um negro quilombola

Quem me vê que estou cantando, não pense que eu estou alegre

Que eu canto pra não chorar, se eu chorar não dá remédio

Eu plantei cebola branca  
Numa tigela sem fundo  
Como que tu queres que eu te ame,  
Se tu amas todo mundo

Sou um negro quilombola, eu sou velho na história  
Sou um negro quilombola

## Galo Boiô

The first system of music for 'Galo Boiô' consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes. The lower staff is in bass clef with the same key signature and time signature, and it contains a bass line with rests.

The second system of music starts at measure 6. The upper staff continues the melody with a triplet of eighth notes. The lower staff has rests for the first two measures, then enters with a bass line in 2/4 time, followed by a change to 3/4 time for the final two measures.

The third system of music starts at measure 14. The upper staff has rests for the first two measures, then continues with a bass line in 3/4 time. The lower staff continues the bass line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes.

The fourth system of music starts at measure 23. The upper staff continues the melody with eighth and sixteenth notes. The lower staff continues the bass line with rests.

Galo Boiô

The image shows a musical score for the song 'Galo Boiô'. It consists of two systems of two staves each. The first system starts at measure 32. The top staff contains a melody with a triplet of eighth notes in measure 33. The bottom staff contains a bass line with a triplet of eighth notes in measure 37. The second system starts at measure 42. The top staff is mostly empty with a few notes, and the bottom staff contains a bass line with a few notes. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 2/4.

Galo Boiô

Ceguei na roda criança, galo boiô

Joguei meu lenço pra cima

Da cor daquele céu, eu conheço meu benzinho

Pelas pontas do chapéu

Galo Boiô

Ceguei na roda criança, galo boiô

Cachorro foi à caça, Urubu foi à carniça

O homi come assado, quando a muié tem preguiça



## Ô do Meão

The first system of music consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. It begins with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The piece then continues with a series of eighth-note patterns: C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, and C5-B4-A4-G4. The bottom staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature, and it contains four whole rests.

The second system of music consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature, and it contains six whole rests. The bottom staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature. It begins with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The piece then continues with a series of eighth-note patterns: C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, and C5-B4-A4-G4.

The third system of music consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature. It begins with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The piece then continues with a series of eighth-note patterns: C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, and C5-B4-A4-G4. The bottom staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature. It begins with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The piece then continues with a series of eighth-note patterns: C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, and C5-B4-A4-G4.

The fourth system of music consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature. It begins with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The piece then continues with a series of eighth-note patterns: C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, and C5-B4-A4-G4. The bottom staff is in treble clef with a key signature of three sharps and a 2/4 time signature. It begins with a treble clef, a key signature change to three sharps, and a 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and D5. The piece then continues with a series of eighth-note patterns: C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, C5-B4-A4-G4, and C5-B4-A4-G4.



Ô do meão, ô do meão  
Malaquias chora no meão

Companheiro, companheiro e meu amigo  
Tô cantando na minha roda  
Malaquias chora no meão

Era eu e era ela  
Nóis pungô a noite intera  
Malaquias chora no meão

Ó minha gente  
Como a pipa sobe  
Meu coração é de pena  
Malaquias chora no meão

## Tão "bunitim" como eu sou



Olelê, elelê  
Tão 'bunitim' como eu sou

Cantei sexta, cantei sábado e domingo todo dia  
E até segunda feira, Malaquias perguntou se eu queria

Eu vou te contar um caso que Maria fêiz  
Ela teve quinze fio e comigo foi dezesseis...

Pisei na cana verde e a madura se quebrou  
Vou pedir a casamento, pro meus pai que me criou...

## Fogo mambaio

The image shows a musical score for the song 'Fogo mambaio'. It consists of three systems of two staves each. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The first system contains measures 1-4. The second system, starting with a measure number '5', contains measures 5-8. The third system, starting with a measure number '10', contains measures 10-13. The melody is primarily in the upper staff, with accompaniment in the lower staff.

A senhora que tá dançando  
Que dança bem que dança mal

É fogo, é fogo, é fogo mambaio

Eu vim de longe, da minha terra  
Cheguei na roda também parou