

# A VIVÊNCIA MUSICAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: REFLEXÕES PARA O EDUCADOR MUSICAL

Vânia Müller<sup>1</sup>

**Resumo.** Este trabalho diz respeito à vivência musical de um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua e a forma como estes se relacionavam com música. O aspecto vivencial da música observado no grupo é abordado a partir de três questões: a não formalidade, o improviso e a relevância da música no processo de (re)construção da identidade estigmatizada. As reflexões aqui trazidas tomam como base revelações obtidas em uma pesquisa em Educação Musical, que teve como cenário a Escola Municipal Porto Alegre, que atende exclusivamente meninos e meninas que vivem nas ruas centrais de Porto Alegre, RS.

## Introdução

Esta comunicação aborda a vivência musical de um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua e a forma como estes se relacionavam com música, a partir de dados que obtive na realização da pesquisa intitulada “*A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre - EPA*”<sup>2</sup>, em Porto Alegre, RS.

Tomando a EPA como cenário de investigação, a questão central deste trabalho constituiu-se em revelar os sentidos que os alunos da EPA atribuíam à música, e desvelar as formas como se relacionavam com ela. As questões específicas eram: Como a música está inserida na vida desta escola? Como seus alunos se relacionam com a música? Em que medida o projeto político-pedagógico desta escola, refletido no seu tempo-espaço, determina a relação dos seus alunos com a música?

---

<sup>1</sup> Professora no Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, na UFRGS, durante o período de 1999 e 2000, envolvendo 20 crianças e adolescentes, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jusamara Souza.

## **O projeto político-pedagógico da EPA**

Através de uma organização flexível, a EPA acolhe em cada uma de suas turmas alunos de diferentes idades - dos 10 aos 18 anos -, diferentes níveis de alfabetização, socialização e desenvolvimento cognitivo e, ainda, a frequência é livre. Porém, a característica que, talvez, mais diferencie esta escola da maioria das instituições de ensino, é uma relação não-hierarquizada e não formal com o conhecimento.

A prática político-pedagógica da EPA buscava possibilidades alternativas de se relacionar com o conhecimento – inclusive o musical - onde a vivência e o saber prático eram valorizados e eram o ponto de partida para eventuais – e se fossem oportunas - conceituações; focalizava desenvolver a agência do sujeito através da relação dialógica com o conhecimento, dissipando a formalidade; e, ainda, atualizava o currículo inserindo áreas e temas colhidos das falas, dos silêncios e demandas cotidianas e concretas dos alunos. Assim, o currículo contemplava temas como sexualidade, etnia, trabalho, drogas, violência, AIDS, poder e cidadania, que transversalizavam as várias áreas do conhecimento e estavam em todas as salas de aula, nos corredores, no pátio, no refeitório da escola. A partir de um contato estreito com tais assuntos de ordem pessoal, estabeleciam-se vínculos entre as crianças e adolescentes e os educadores deste espaço escolar, que transcendiam o simples recolher de falas para a construção do currículo.

Embora a música não constasse na grade curricular da escola, o grupo de alunos observado manifestava grande interesse pela música e tinha uma atividade musical quase diária no espaço escolar: ou ouvindo música no aparelho de som, no pátio ou na sala de aula; ou tocando instrumentos de percussão em rodas de pagode e samba, o que podia ocorrer espontaneamente em um determinado momento ou em função de alguma apresentação prevista; ou ensaiando no *Sabedoria de Rua*, grupo de rap integrado por 6 meninos e 3 meninas, que preparava coreografias coletivas e individuais para se apresentar dentro e fora do espaço escolar; ou em rodas de capoeira; ou cantando na fila do refeitório esperando a hora de entrar para comer; ou cantando e batucando nas paredes, portas e pilares da escola; ou, cantando e dançando pelo corredor em direção à sala de aula.

Os sentidos que os alunos da EPA atribuíam à música, e as formas como se relacionavam com ela, é abordado aqui a partir do aspecto "vivencial" da música, sob a perspectiva de seu interesse pelas músicas que ouviam, tocavam, cantavam e dançavam, bem como da forma como a música se inseria na relação que estabeleciam com os demais saberes que vivenciavam na escola.

### **Informalidade**

Tanto no caso do *Sabedoria de Rua*, quanto na prática de percussão, o envolvimento dos alunos no momento da performance não diferenciava se estavam tocando ou dançando no pátio da EPA, ou apresentando-se em local público. O desenvolvimento musical, o domínio do corpo e a habilidade com os instrumentos de percussão eram conseqüência da vivência prazerosa e espontânea dos alunos. Com o passar do tempo, desenvolviam mais suas habilidades, mas ninguém se colocava a fazer seqüências de movimentos idênticos por muito tempo, treinando sozinho, num lugar à parte dos colegas, sem que estivesse "valendo".

Para os alunos da EPA, assim como a música não era algo para ser observado e pensado, e sim vivido, ela também não ocupava uma posição de *status* que viesse classificá-la como superior dentre os elementos que compunham suas vidas, exigindo, por isso, momentos "adequados" e qualquer "formalidade" para fazer música. Nesse sentido, a concepção da música como algo inerente às suas vidas os fazia crer que ela deve ser vivida, seja em que contexto for e com quaisquer gêneros de música.

### **Improviso**

A concepção de tempo que as crianças e adolescentes em situação de rua vão construindo é no presente imediato (Craidy, 1998), no "aqui e agora" e no improviso. A sensação de correr o risco que tanto eles conhecem, de "dar um jeito" em determinada situação em tempo mínimo e de improvisar encontrava-se, também, como um dos prazeres em suas práticas musicais.

Essa sensação relatou-me um aluno, em entrevista após uma apresentação do *Sabedoria de Rua* que não estava planejada. Lucas contou, emocionado, como foi acordado

no mocó<sup>3</sup> às 9h da manhã, não acreditando no que dizia a colega que foi acordá-lo para que fosse se apresentar. Segundo ele, o melhor de tudo foi ter sido pegado de surpresa:

Ah, eu gostei porque o seguinte, né, eu gostei é que pegaram nós de improviso! Pode vê, essa semana não ensaiemo nem um ensaio, nada né! Aí eu gostei assim, que pegaram nós de bobera assim, nós tinha que i lá e não podia errá! Nós tinha que se lembrá tudo que nós fizemo desde o último ensaio né![...] É a mesma coisa que acabá o mundo assim, e a senhora não sabê a hora! Como se acabasse o mundo agora, assim, e pegasse nós de bobera!! (Entrevista, 8.9.1999)

No dia-a-dia das crianças e adolescentes em situação de rua são raras as experiências de comprometimento, responsabilidade ou compromisso, uma vez que vivem em suspensão de seus laços, ruptura com as instituições dominantes e têm a vida na rua institucionalizada (Craidy, 1998). O improviso musical tornava-se assim uma atividade ímpar no desenvolvimento e aprofundamento dos vínculos pessoais e musicais dos alunos, pois passava a gerar comprometimento e desejo de continuidade.

A música que ouviam no pátio da escola quase que diariamente, era vivida sempre como uma oportunidade nova de arriscar, de tentar combinações de passos novos com os já conhecidos, de tentar adaptá-los a andamentos diferentes, assim como quando tocavam os instrumentos de percussão: pareciam ver se os companheiros estavam arriscando na mesma medida, reforçando os vínculos existentes entre eles.

O improviso musical tinha um sentido relevante para os alunos observados: significava arriscar sem correr o risco real de violência a que estavam submetidos diariamente. Ao improvisar, os alunos tinham a oportunidade de confrontar-se com algo desconhecido - os elementos musicais e corporais não planejados - sem a habitual sensação de medo. Segundo Small, é normal que se espere que a improvisação musical surja "em grupos comunitários onde os músicos são pessoas conhecidas de seus ouvintes, e estes se acham dispostos a acompanhá-los em suas aventuras, por mais insignificantes ou arriscadas que sejam" (SMALL, 1989, p. 179).

---

<sup>3</sup> Lugar onde moradores de rua dormem e guardam seus pertences.

Para as meninas e meninos observados, cujas histórias de vida se constituíram em estado de risco e o cotidiano presente era de absoluta incerteza, o ato de criar e improvisar com música significava, antes até das possibilidades de expressão, a oportunidade de viver a alegria do inusitado, do imprevisto - próprio da infância e estimulador da curiosidade - isentas do risco, e por isso, do medo.

### **Considerações Finais e Perspectivas**

As maneiras como as crianças e adolescentes em situação de rua vivenciaram e compartilharam a música naquele contexto socioescolar revelam que sua relação com a música tinha influência das formas como se relacionavam com os demais saberes que vivenciavam na escola, que por sua vez eram determinadas pelo projeto político-pedagógico da EPA. Embora não constasse na grade curricular junto às outras áreas do conhecimento, a música integrava esse contexto de valorização da diversidade de saberes como mais uma linguagem que possibilitava o autoconhecimento, o desenvolvimento e a expressividade dos alunos.

As formas como a música estava inserida no seu cotidiano indicam que a qualidade de seu envolvimento com música e a propriedade com que a vivenciavam relacionava-se ao seu não atrelamento aos padrões de *status*, hierarquia e fragmentação do conhecimento e de formalidade na relação com ele, da “sociedade instituída” (Antunes, 1997). A partir dessa constatação e da vivência imersa na cultura da rua, passei a refletir sobre questões das quais gostaria de salientar duas. Uma delas é: em que medida nossa forma de nos relacionarmos com música, os valores que atribuímos a determinados saberes do universo musical e os sentidos que ela tem para nós foram padrões histórica e culturalmente construídos pela sociedade em que estamos inseridos e, em que medida isso determina nossa prática pedagógico musical?

E a outra questão é que pude compreender, também, a medida em que nossa organização social é excludente por princípio, uma vez que padroniza o que é “ideal” para se comer, se vestir, trabalhar, morar, namorar e, o que nos diz respeito diretamente como educadores, classifica e convencionam valores para os diferentes conteúdos do conhecimento desorientando as subjetividades nos processos de sua construção. (Morin, 2000; McLaren,

2001; Deleuze, 2000). Como afirma Craidy (1998, p. 22): "o fenômeno meninos de rua é antes de tudo um fluxo que expressa um movimento de exclusão social mais amplo e se manifesta de forma particular na infância, por ser ela o seu elo mais frágil".

A infância desprotegida, à medida que vai se desvinculando do mundo institucionalizado, vai constituindo, cotidianamente, uma cultura particularizada, na qual os valores, hábitos, comportamento, arte e linguagem fundamentam-se na sobrevivência e no abandono. Portanto, penso que as escolhas e decisões a tomar no trabalho de educação musical com crianças e adolescentes em situação de rua devem partir de um princípio norteador no que diz respeito à conteúdos, métodos e, talvez principalmente, a que objetivos se quer chegar: o princípio do respeito à sua cultura, a cultura da rua. Uma fala de um educador social mineiro afirma que “tirar o menino da rua é fácil, difícil é tirar a rua do menino”. Sobre essa frase, Lemos (2002) comenta: “Retirar (a força ou não) o menino da rua enquanto espaço-lugar de diversas formas de violência, é fácil, mas é impossível e violentador retirar a cultura de alguém (p. 139).

Nesse sentido, a meu ver, o objetivo primeiro de uma educação musical tanto com quem vive na e da rua ou não, talvez seja propiciar a possibilidade de construir sua própria cultura, através da dialogicidade entre os seus saberes e os nossos. E, se valorizarmos os saberes musicais que vêm - da rua ou não – mas da história de qualquer menino ou menina para a escola, não podemos deixar de ver os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que neles estão implícitos.

Finalizando, trago uma questão que, a meu ver, deva interessar também a educadores musicais que trabalhem com alunos que não se encontrem em situação de rua: a relevância que a música pode ter nos processos de (re)construção de uma identidade positiva em crianças e adolescentes. Pois, como também acredita e tem esperança na transformação identitária, Lemos (2002) diz que:

“é na relação que se estabelece com o olhar do ‘outro’, que o sujeito vai criando seus sistemas simbólicos de pertencimento e de identificação. (...) A identidade não é uma essência estática, mas um processo fluido de interações com os outros e com o mundo. É no paradoxo identidade/alteridade, no jogo constante entre similitude e diferenciação que a “identidade” passa de um conceito fixo a um processo (p. 114).

A partir disso, a Educação Musical que se mantenha atenta ao aspecto vivencial da música poderá proporcionar - não só à crianças e adolescentes que estão na rua, mas a quaisquer alunos - momentos em que possam construir, pouco à pouco, outros olhares sobre si mesmos, retroalimentados na consciência que vão adquirindo de seus saberes, criações e performances musicais. Mais especificamente, o improviso musical pode proporcionar a vivência da singularidade do aluno, fortalecendo a sua noção de autoria, o que poderá revelar-lhe que, assim como é autor de seu desenvolvimento e produção musical - que é processual, singular e mutável, o mesmo pode se dar com sua identidade.

### **Referências bibliográficas**

- ANTUNES, Helenise S. (1997). *O Imaginário Social dos Meninos e Meninas nas Ruas de Santa Maria em Relação à Escola*. Dissertação de Mestrado. PPG Educação. UFSM. Santa Maria.
- CRAIDY, Carmem M. (1998). *Meninos de Rua e Analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DELEUZE, Gilles. (2000). *Conversações*. São Paulo: Editora 34
- LEMOS, Míriam P. (2002). *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua*. Dissertação de Mestrado. PPG Educação - Mestrado e Doutorado. UFRGS, Porto Alegre.
- MCLAREN, Peter. (2001). *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC
- MORIN, Edgar. (2000) *Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.
- SMALL, Christopher. (1989). *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.