



Aline Faria Silveira

**Viver em Yiddish:
embalo, infância, memória e narrativa**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências - Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Dezembro de 2021



Aline Faria Silveira

**Viver em Yiddish:
embalo, infância, memória e narrativa**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências - Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Profa. Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Cristina Carvalho

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Rosana Kohl Bines

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Daniel Bitter

Departamento de Antropologia – UFF

Profa. Anete Abramowicz

Departamento de Educação – USP

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Aline Faria Silveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2000), Especialista Lato Sensu em Arte na Educação Infantil pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2004) e Mestre em Música na Linha de Pesquisa Epistemologia e Ensino da Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2006). Professora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro - EM-UFRJ. Professora e orientadora no curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil: perspectivas de trabalhos em creches e pré-escolas (PUC-Rio).

Ficha Catalográfica

Silveira, Aline Faria

Viver em Yiddish: embalo, infância, memória e narrativa / Aline Faria Silveira; orientadora: Sonia Kramer. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2021.

256 f.; 30 cm

Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.
Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Yiddish. 3. Canções de Ninar Yiddish. 4. Infância. 5. Memória. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título

CDD: 370

As pessoas que
compuseram
escreveram
tocaram, cantaram
e me contaram
como é viver em Yiddish.

Ao Bruno, Vinícius e Luíza por serem canção, embalo, narrativa,
memória, vida.

Agradecimentos

Agradecer é expressar gratidão, reconhecer, retribuir. O caminho da existência é feito de vínculos que chegam em diversos tempos da vida. Agradeço aqui a afetos, ainda que não participantes diretos do processo desta pesquisa, que considero essenciais à minha constituição como pessoa, artista, professora, pesquisadora.

A Deus e à espiritualidade amiga por não me desampararem em nenhum segundo sequer da minha existência.

À Sonia Kramer, orientadora desta pesquisa, amiga, parceira de tantos projetos na educação, no Yiddish, na arte. Estar ao seu lado é certeza de crescimento e muito aprendizado sempre. Obrigada pela confiança, generosidade e sentimento.

Ao Vinícius, amado filho, por me ensinar a leveza da vida. Obrigada por cada abraço, cada pergunta, resposta, cada história engraçada, cada desenho e pelo revigorante “Boa noite mama” de cada dia.

À Luíza, filha amada, por me ensinar sobre amizade, carinho, cuidado com o outro e alegria com a arte, a vida. Obrigada pela constante presença, pelas conversas de todo dia, por sua doçura e gentileza.

Ao Bruno, amado marido, parceiro, confidente, amigo. Obrigada por tudo o que vivemos e sentimos com profundidade em nosso lar, em nossa relação, na arte, na docência. Viver ao seu lado é presente da vida.

Ao meu pai Guaraci, amigo de tantas jornadas, inspiração, calma, porto seguro. Obrigada por estar sempre comigo com amor e vastos aconselhamentos em tudo o que vivo.

À minha querida mãe Lucimar, amiga presente na vida. Obrigada por me ensinar sobre ser mãe e professora. Sua contagiante alegria é amor, sorriso, leveza. Estar ao seu lado é respirar e relaxar. Ao Wantuir, pela gentileza e alegria quando estamos juntos.

Ao Fábio, meu querido irmão. Obrigada por toda a nossa infância rodeada de muitas brincadeiras e trocas. Obrigada pelos tantos compartilhamentos de ideias sobre a vida, e também a docência, no tempo presente. À Lilian, querida cunhada. Obrigada pelas tantas gargalhadas, confissões de segredos engraçados, conversas sobre tudo da vida e momentos de respiro e leveza.

Ao Philippe, meu querido irmão temporão. Como foi bom tocar para você em sua vida intrauterina, te ver nascer, crescer. Como é bom acompanhar sua chegada na juventude como pessoa feliz e responsável.

À minha querida sogra Vanda, minha mãe carioca. Obrigada por suas tantas histórias sobre ser professora e por sempre ter cuidado de mim com tanto acolhimento e carinho. Agora sou eu quem cuido com amor de você. Ao meu querido sogro Déo, meu pai carioca. Obrigada pela inspiração como pessoa, amigo, músico. Suas tantas narrativas com a música surpreendem, afetam, emocionam. É sempre um orgulho estar ao seu lado e tocar com você.

À minha querida cunhada Fernanda, sinônimo de gentileza. Obrigada pela amizade e por me mostrar como é, no cotidiano, ser uma tia presente em carinho e relação.

À todas as pessoas do querido grupo *Entre Família* pela alegria, torcida pelo outro, união, sensibilidade, força, proteção. Sou muito feliz por fazer parte dessa potente família.

À minha querida tia avó Alba (*in memoriam*). Guardo potentes memórias de seu acolhimento, presença no dia a dia, colo, canções cantadas e versos declamados; do sabor de seu doce em ponto de bala e do cheiro de sua comida. Obrigada por estar comigo até hoje.

Ao querido maestro Nelson Nilo Hack (*in memoriam*). Obrigada por tudo o que ensinou na música por tantos anos. Com você pude ser flautista em uma orquestra que seria somente de cordas. Isso me ensinou sobre ser amigo, músico, professor, maestro atento sempre em abrir janelas de possibilidades e nunca, jamais fechá-las.

À Thaís, minha querida amiga da vida. Obrigada por tanta trilha vivida na amizade, na arte, na docência. Com você aprendo sobre ser feliz, respeitar o outro e cuidar das relações. Ao Davi, amigo querido por tanta amizade e parceria na música. Com você aprendo sobre agradecer o já alcançado. Ao Lucas, querido sobrinho do coração, por seu lindo sorriso, suas sempre novas brincadeiras, sua doçura. À Cláudia e Evaldo pela amizade e alegria que nos invade quando estamos juntos.

À minha querida amiga Silvia, por estar sempre perto. Obrigada por ser presença, acolhimento, aconselhamento, ampliação e paz.

Às queridas amigas Alice e Tarsila, pela relação de amizade, carinho, afeto, cumplicidade.

À Liana, querida amiga, que me ensina sobre lealdade, parceria, gentileza. Obrigada por ter caminhado ao meu lado nesses quatro anos. Com você tive muito mais segurança.

À querida família de amigos Nathália, Fabrício, Iasmin e Melissa, por tantos momentos vividos juntos. Obrigada pela amizade que traz o sentimento de ser

querida, ouvida, cuidada. Com vocês aprendo sobre união e cumplicidade.

À Jaqueline, amiga querida, por cuidar de nós já há tantos anos com parceria e leveza. Sua alegria do dia a dia contagia a todos nós e deixa tudo mais leve.

À Daniele, Bruna, Manoel, Fernanda Cardoso, Márcia Antabi e Ricardo Szpilman por ensinarem sobre coragem, luta, resistência. Obrigada pela amizade.

À Monique, amiga querida de tantos anos. Obrigada por sempre regar nossa amizade com atenção, dedicação e delicadeza.

À Helen, Maristane, Wanda e Ana Maria, amigas queridas de longas datas, por terem me ensinado tanto sobre a vida, a música, a docência.

À Regina, amiga querida, por ser doação, arrimo. Você me ensina sobre transpor limites no movimento de ajuda ao outro.

À Ermelinda Paz, Lilia Justi, Cláudia Feitosa, Eliana Bhering pelos calorosos acolhimentos e valiosos aprendizados. Guardo com carinho o que com vocês aprendi, vivi, troquei.

Ao querido Ronal, queridas Cristina e Fabrícia e a todos os meus amigos e amigas da Escola de Música da UFRJ, por entenderem minha ausência e estarem comigo em tantos projetos. Trabalhar com vocês é especial, fortificante, leve, renovador.

À Alexandra, Alice, Cristina Porto, Edson, Fernanda, Gabriela, Ilana, Julia, Larissa, Leonor, Luiza, Maria Fernanda, Miriam, Rafaela, Rejane e Rosi, por serem profundas inspirações, referências teóricas e também de vida. Foi incrível viver esses anos ao lado de vocês no INFOC, no curso de especialização e no grupo Viver com Yiddish. Com vocês aprendo sobre estudo, trabalho, pensamento, delicadeza e gentileza.

À querida Rosana Bines, por ser contínua fonte de inspiração e aconselhamento em aulas e nas bancas das qualificações deste trabalho. Sou fortemente tocada pelas suas falas e escritos.

À querida Cristina Carvalho, pelo envolvimento e dedicação com este trabalho em minhas bancas de qualificação. Obrigada por me acolher também na equipe do curso de especialização e aconselhar sempre com largos sorrisos e ternos olhares contagiantes.

À minha turma de doutorado do ano de 2018, pelas trocas, parcerias, união, humor e aprendizado.

As minhas professoras do PPGE da PUC-Rio pelo tanto que me senti provocada, produtora de conhecimento. Com vocês aprendi, refleti, ampliei.

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio pela generosidade e apoio constante ao longo deste percurso.

À PUC-Rio por me receber nessa caminhada de muito trabalho e sentido de realização. Entrar no seu *campus* é respirar vida pulsante em conhecimento, estética e bem-estar.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Anete Abramowicz, Daniel Bitter, Ines Miller e Nazareth Mattos, por aceitarem gentilmente o convite de integrarem a minha banca de defesa final. Vocês são autores e pessoas inspiradoras.

Aos compositores das canções Yiddish aqui analisadas com os quais aprendi e compartilhei ideias, emoções e performances musicais. Obrigada pelo tesouro patrimonial entregue à humanidade. Com suas canções aprendi mais sobre ser criança, mãe, pessoa.

Ao Abrahão, Adélia, Carlos, Daniel, Dora, Eliane, Flora, Gitel, Israel, Léa, Mauro, Michel, Miriam, Noemi e Raul, por terem dedicado um tempo de suas vidas para narrarem e ensinarem como é viver em Yiddish.

Por fim, agradeço a vida por ter cruzado em meu caminho os campos da arte e educação nos quais sou cotidiano, vínculo, realização, resistência, inteireza, amor.

Resumo

Silveira, Aline Faria; Kramer, Sonia. **Viver em Yiddish: embalo, infância, memória e narrativa.** Rio de Janeiro, 2021. 256 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Viver em Yiddish: embalo, infância, memória e narrativa, tem como tema central canções de ninar Yiddish, canções Yiddish que trazem o tema da infância e narrativas sobre o Yiddish e a vida. O estudo se debruçou sobre melodias e letras de nove canções de ninar Yiddish; 36 canções Yiddish que trazem o tema da infância; e memórias e narrativas com o Yiddish de quinze pessoas entrevistadas. O objetivo principal foi descobrir o que se canta nas canções de ninar Yiddish; quais infâncias comparecem no cancionário Yiddish; e o que contam pessoas conectadas com o Yiddish – na essência de suas vidas – sobre suas relações com a língua, a cultura, as canções. A tese teve a intenção de performar diferentes gestos: (a) fazer investigação teórico-crítica realizada a partir de levantamento bibliográfico sobre o Yiddish – história, língua e cultura; (b) realizar minuciosa análise de nove canções de ninar Yiddish e 36 canções Yiddish que trazem concepções de infâncias: laboração de escavação, seleção, arrumação meticulosa das canções escolhidas em duas coleções; (c) escutar narrativas de oito mulheres e sete homens pertencentes à faixa etária de 62 a 87 anos, falantes de Yiddish, pais, avós e bisavós, músicos, professores, pesquisadores e colecionadores conectados com a cultura Yiddish em memórias, trajetórias de vida, trajetórias docentes. A pesquisa teve como estratégia metodológica a busca por canções de ninar Yiddish e canções que trazem o tema da infância nos compêndios de partituras Mlotek reconhecidos internacionalmente (MLOTEK, 1998; s/ano; 2000), sem necessariamente estarem classificados nos álbuns como canções de infância ou de ninar; e realização de 9 entrevistas individuais e 3 em duplas (dois casais de cônjuges e um casal de irmãos). Foi escrita em pandemia: desafio. Possui como central aporte teórico-metodológico Martin Buber e Walter Benjamin: dois autores presentes no decorrer de toda a escrita em inspiração, interlocução e iluminação nos olhares para as canções, as infâncias, as narrativas ouvidas e os sentidos de ser aluno e professor com o Yiddish. Entretanto, muitos outros autores

chegam com potência para o debate. As análises apontam que a canção Yiddish é diversa, amalgamada e, ao mesmo tempo, original, singular – uma música que traz o dia a dia da vida, criada pelo povo, transmitida na oralidade e também feita por poetas, letristas, músicos. Canções de ninar Yiddish e canções Yiddish que trazem o tema da infância cantam narrativas que sonham, embalam, ninam, rememoram, denunciam; revelam brincadeiras engraçadas e satíricas, histórias com aguçado humor, recheadas quase sempre de medo e esperança. Segredam histórias, deflagram contextos, guardam em si multiplicidade de sentimentos, impressões, dúvidas, certezas, crenças e cotidianos. As narrativas ouvidas das pessoas entrevistadas convidaram a olhar a vida em Yiddish de diversos ângulos, definições e sentidos. Não se constituíram objetos isolados de análise e interpretação, mas matéria integrante do corpo argumentativo: são vozes intercessoras com força de interpelação.

Palavras-chave

Yiddish; Canção de ninar Yiddish; infância; memória; resistência.

Abstract

Silveira, Aline Faria; Kramer, Sonia (Advisor). *Living in Yiddish: lullaby, childhood, memory and narrative*. Rio de Janeiro, 2021. 256 p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Living in Yiddish: Lullabies, Childhood, Memory and Narrative, has as its central theme Yiddish lullabies, Yiddish songs that bring the theme of childhood and narratives about Yiddish and life. The study focused on the melodies and lyrics of nine Yiddish lullabies; 36 Yiddish songs that bring the theme of childhood; and memories and Yiddish narratives of fifteen people interviewed. The main objective was to find out what is sung in Yiddish lullabies; which childhoods appear in the Yiddish songbook; and what people connected with Yiddish tell – in the essence of their lives – about their relationship with the language, the culture, the songs. The thesis intended to perform different gestures: (a) to carry out a theoretical-critical investigation based on a bibliographical survey on Yiddish – history, language and culture; (b) carry out a thorough analysis of nine Yiddish lullabies and 36 Yiddish songs that bring conceptions of childhood: labor of excavation, selection, meticulous arrangement of the songs chosen in two collections; (c) listen to the narratives of eight women and seven men aged 62 to 87 years old, Yiddish speakers, parents, grandparents and great-grandparents, musicians, teachers, researchers and collectors connected with Yiddish culture in memories, life trajectories, teaching trajectories. The research had as a methodological strategy the search for Yiddish lullabies and songs that bring the theme of childhood in internationally recognized Mlotek music compendiums (MLOTEK, 1998; s/year; 2000), without necessarily being classified in the albums as childhood songs or to lull; and conducting 9 individual interviews and 3 in pairs (two couples of spouses and a couple of brothers). It was written during the pandemic: challenge. Its central theoretical-methodological contribution is Martin Buber and Walter Benjamin: two authors present throughout the entire writing in inspiration, interlocution and lighting in the eyes of the songs, childhoods, the narratives heard and the meanings of being a student and teacher with the Yiddish. However, many other authors come to the debate

with power. The analyzes show that Yiddish song is diverse, amalgamated and, at the same time, original, singular – a music that brings everyday life, created by the people, transmitted orally and also made by poets, lyricists, musicians. Yiddish lullabies and Yiddish songs that bring the theme of childhood singing narratives that dream, rock, lull, remember, denounce; they reveal funny and satirical jokes, stories with sharp humor, often filled with fear and hope. They secrete stories, trigger contexts, keep within themselves a multiplicity of feelings, impressions, doubts, certainties, beliefs and daily life. The narratives heard from the people interviewed invited them to look at life in Yiddish from different angles, definitions and meanings. They were not isolated objects of analysis and interpretation, but an integral matter of the argumentative body: they are intercessory voices with the power of interpellation.

Keywords

Yiddish; Yiddish lullaby; childhood; memory; resistance.

SUMÁRIO

1.	Introdução	18
2.	Os Começos	31
2.1.	O que é Yiddish?	32
2.2.	Quem são as pessoas entrevistadas?	50
3.	A canção Yiddish: quando a escrita revela	68
3.1.	Os encontros	71
3.2.	As canções populares Yiddish	77
3.3.	As canções de ninar Yiddish	81
3.4.	Os álbuns	89
3.5.	As infâncias	98
3.5.1.	Infância lembrança	100
3.5.2.	Infância captura	102
3.5.3.	Infância denúncia	107
3.5.4.	Infância liberta	113
3.5.5.	Infância partilha	116
4.	As Canções de ninar: achados Yiddish	121
4.1.	<i>Az ikh volt gehat dem keysers oytsres –</i> Se eu tivesse todos os tesouros do Imperador	125
4.2.	<i>Shlof, mayn kind –</i> Dorme, minha criança	134
4.3.	<i>A mol iz geven a mayse –</i> Era uma vez uma história	140
4.4.	<i>Nor a mame –</i> Somente a mãe	148
4.5.	<i>Unter beymer –</i> Debaixo das árvores	155
4.6.	<i>Shlof, Shlof, Shlof –</i> Dorme, dorme, dorme	162
4.7.	<i>Leyg dayn kop oyf mayne kni –</i> Deita sua cabeça sobre meus joelhos	168
4.8.	<i>Oyfn veg shteyt a boym –</i> No caminho há uma árvore	176
4.9.	<i>Dray kleyntshike –</i> Três pequerruchos	183
5.	Ser aluno e ser professor com Yiddish: afeto e resistência	192
5.1.	<i>Lerer Tabak:</i> vida e saber	197
5.2.	Ser aluno com o Yiddish: travessia e encontro	211
5.3.	Ser professor com o Yiddish: fruição e alteridade	221
6.	Palavras finais: frestas composicionais	232
7.	Referências Bibliográficas	243

Lista de Figuras

Figura 1 – Manuscrito do poema: <i>O caos</i>	57
Figura 2 – Partitura da canção: <i>Az ikh volt gehat dem keysers oytsres</i>	127
Figura 3 – Partitura da canção: <i>Shlof, mayn kind</i>	136
Figura 4 – Partitura da canção: <i>A mol iz geven a mayse</i>	142
Figura 5 – Partitura da canção: <i>Nor a mame</i>	149
Figura 6 – Partitura da canção: <i>Unter beymer</i>	156
Figura 7 – Partitura da canção: <i>Shlof, shlof, shlof</i>	163
Figura 8 – Partitura da canção: <i>Leyg dayn kop oyf mayne kni</i>	169
Figura 9 - Partitura da canção: <i>Oyfn veg shteyt a boym</i>	178
Figura 10 – Partitura da canção: <i>Dray kleyntshike</i>	185

Lista de Quadros

Quadro 1 – Teses, Dissertações, artigos e depoimentos encontrados nos sites de busca 33

Quadro 2 - Canções com o tema da Infância: álbum Mlotek, J.; Mlotek, G. E. (1988) 91

Quadro 3 - Canções com o tema da Infância: álbum Mlotek, E; Mlotek, J. (s/ano) 93

Quadro 4 - Canções com o tema da Infância: álbum MLOTEK, E. (2000) 95

Lista de Siglas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Coronavirus disease 2019 / Doença do Coronavírus 2019

EEI-UFRJ - Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

EM-UFRJ – Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro

INFOC – Grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 /
Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

YIVO – Institute for Jewish Research

Oy, nem guter klezmer dayn fidl in hant /
Oy, pegue seu violino na mão, bom músico,
Un shpil mir dos lidl fun goldenem land /
E toque para mim a canção do país de ouro
A mol flegt mayn mame mit hartz um gefil /
Minha mãe costumava, com coração e sentimento,
Dos lidl mir zinguen, oy shpil es mir, shpil! /
Cantar essa canção para mim, oy toque para mim, toque!

Un her ikh dos lidl, dan shvebt far mir bald / E quando ouço a canção, eu vejo
Mayn tayere mame, ir liblekhs geshtalt / Minha querida mãe, sua amada figura
Ir hartziker shmeikhl, ir tzertlekher blik / Seu sorriso caloroso, seu olhar meigo
Zey vewn mikh oyf mayn fargangenem glik /
Eles despertam minha felicidade passada.

Un her ikh dos lidl, derze ikh, ot shteyt / Quando ouço a canção, percebo, lá está
Mayn mame, zi makht mir mayn vigele greyt /
Minha mãe, ela arruma meu berço
Un kh'fil oyf mayn shtern ir darinke hant /
E sinto na minha testa sua mão tão magra
Zi zingt mir dos lidl fun goldenem land /
Ela canta para mim a canção do país de ouro.

A mol is geven a goldenem land / Era uma vez um país de ouro
A kluger ben-yokhid, a sheyner brilyant /
Um primogênito esperto, um brilhante lindo
Zi zingt un es tiktakt dem zeiger's umru / Ela canta e tic-tac o relógio inquieto
Un s'vigele hoydet zikh - ay lyu-lyu-lyu / E o berço se balança - ay-lyu-lyu.

Un her ikh dos lidl, dos zise gezang / E eu ouço a canção, a doce melodia,
Dan vet oyfn hartz azoy umetik bang /
Então fica o coração numa tristeza tão grande
Un s'vilt zikh, vi di mame mit hartz un gefil /
Como se a mamãe, com coração e sentimento,
Dos lidl mir zingen: oy, shpil es mir, shpil! /
Cantasse para mim a canção: oy, toque para mim, toque!

Dos lid fun goldenem land / A canção do país de ouro
Melodia e letra de Mordekhai Gebirtig
(KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p.8)¹

¹ <https://youtu.be/gk7eCcRmV0I> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano e flauta), Bruno Rian (bandolim), Davi Nascimento (percussão) e Thaís Goulart (voz).

1

Introdução

- *Zog, maran, du bruder mayner* / - Diga, marrano, você, meu irmão
Vu iz greyt der seyder dayner? / Onde você preparou o seu seder?
- *In a tife heyl, in a kheyder* / - Em uma gruta profunda, em um buraco
Dort hob ikh gegreyt mayn seyder/ Lá eu preparei meu seder
- *Zog, maran, mir vu, bay vemen*, / - Diga, marrano, onde e de quem,
Vestu vays matses nemen? / Você vai pegar as matses?
- *In der heyl, oyf gots barotn* / - Na caverna, sob a proteção de Deus
Hot mayn vayb dem teyg geknotn / Minha mulher estendeu a massa
- *Zog, maran, vi vest zikh klign* / - Diga, marrano, onde você vai conseguir
An hagode vu tsu krign? / Uma Hagadá, como vai obter?
- *In der heyl, in tife shpalt*n / - Na gruta, em profundas fendas
*Hob ikh zi shoyng lang bahalt*n / Eu já a escondi há muito tempo
- *Zog, maran, vi vest zikh vern* / - Diga, marrano, como você vai se proteger
Ven men vet dayn kol derhern? / Quando ouvirem sua voz?
- *Ven der soyne vet mikh fangen* / - Quando o inimigo me encontrar
Vel ikh shtarbn mit gezangen / Eu vou morrer cantando
(KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 16)².

Escolhi Zog Maran / Diga Marrano para iniciar esta tese: canção que possui letra do poeta Abraham Reisen³ e melodia de Samuel Bugatch⁴. Sua partitura foi publicada no ano de 1962 (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p.205). A canção, composta em modo menor e compasso ternário simples⁵ traz, em melodia e letra, perguntas e respostas; sentido de provocação, responsabilidade em conhecer o outro – percebê-lo em sua inteireza – e responder perguntas de forma responsável. Respondê-las é não escapar à responsabilidade de sua própria vida; abrir caminhos essencialmente humanos, decisivos e necessários. “A busca da

² <https://youtu.be/-cN6oDv2u6M> - Gravação realizada em 12/10/2021 por Aline Silveira (piano e flauta), Bruno Rian (bandolim), Davi Nascimento (percussão) e Thaís Goulart (voz).

³ Abraham Reisen (1876-1953) nasceu em um vilarejo pobre na Bielorrússia; começou a escrever aos quinze anos. Leitor de clássicos da literatura Yiddish, conviveu com pessoas de diversas classes sociais, líderes socialistas e trabalhadores. Seus poemas e contos retratam o cotidiano de modo crítico e sutil, o trabalho e as difíceis condições de vida. Suas letras pedem por justiça e igualdade, falam de guerras e fome, denunciam perseguições e afirmam a resistência. Alguns de seus poemas e letras de músicas são marcados pela crítica por intermédio do humor (KRAMER; SILVEIRA, 2020, p.9).

⁴ Samuel Bugatch (1898-1984) nasceu em Rogachev, Bielorrússia. Imigrou para os EUA em 1913 e se estabeleceu em Baltimore. Compositor judeu, regente de grupos corais e coros de sinagogas, conferencista, escritor. Compôs e arranjou dezenas de obras litúrgicas e seculares. Compilou uma antologia de canções em Yiddish e Hebraico (<http://yivoarchives.org/index>. Acesso em 18/05/2021).

⁵ Para democratizar a leitura da tese não restringindo algumas análises somente a músicos, sempre que houver a apresentação de alguma canção e sua análise teórica musical, uma nota de rodapé indicará um link de youtube com vídeos gravados por mim que contêm breves performances instrumentais e explicações sobre os termos técnicos. Os vídeos devem ser apreciados em relação direta com os textos que os precedem ou sucedem, pois se vinculam ao contexto das análises desta tese. <https://youtu.be/QimzoWmo2uc> - Gravação minha feita em 09/10/2021.

unicidade ocorre na vida do indivíduo com os outros, cada qual buscando seu caminho individual.”. (PFEIFFER; DAHER, 2008, p. 7). Responder é não somente resistir, mas impedir.

Essa canção foi uma das primeiras canções Yiddish que conheci, toquei, me tocou: canção que vez ou outra assalta minha voz em canto no cotidiano da vida. Decidi começar esta, que é uma tese de doutorado, reverenciando uma canção dos meus começos nos multivariados encontros com o tema no qual mergulhei. Assim como em pesquisa, a pergunta da canção aprofunda, investiga, escava; aceita-se buscadora de ampliações, achados, mas também reconhecadora de dificuldades, limites. As respostas envolvem sentidos de estar presente no movimento que procura descobertas e por elas luta, coerente aos objetivos traçados. Na canção – e na pesquisa – perguntas e respostas têm sentido ético, humano, de alargamento de conhecimento, resistência e impedimento, também de humildade no reconhecimento de sua não onipotência: “Se o inimigo me encontrar eu vou morrer cantando.”. (KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 16).

Começo com essa canção que, em letra e melodia, fez perguntas também a mim nos anos debruçados sobre esta pesquisa: onde você está? Quem você é? Como contribui para o mundo? Inquietude e busca. Onde foi o nascedouro? Quem o preparou? Quais memórias você guarda nas profundas fendas da gruta? O que tem para dizer quando ouvirem sua voz? Como vai começar a dizer? Potentes perguntas que me levaram ao início. Explico:

Em música se começa a escrever partitura desenhando a clave. A clave é um sinal colocado no início da pauta musical, repetido em tantas pautas quantas as tenha a obra, e que determina o nome das notas musicais. O nome e o desenho de uma clave foram os primeiros a aparecerem em minha trajetória com a música. Narro: fevereiro de 1985. Seis para sete anos de idade. Minas Gerais, Juiz de Fora, Centro, Conservatório Estadual de Música Haidèe França Americano. Primeira aula de música da vida: o começo. Tímida e acanhada, reinava o suor nas mãos frente à ideia da separação da minha mãe, rumo à primeira sala de aula de música. Um convite atento e gentil surgiu da professora, que encontrou dois novos assentos na sala. Sensibilidade e acolhimento. Entramos – eu e minha mãe.

Ao meu lado, minha mãe; à frente, um quadro negro pautado – com cinco linhas e quatro espaços bem pintados – e a professora. Rapidamente uma clave de sol foi desenhada no quadro. Espanto pela destreza dos movimentos em caracol

para o desenho. Era redonda, forte, preenchia toda a pauta musical, brilhava. E outra, mais outra, uma mais. Na cabeça um vazio sobre o sentido ou significado daquilo, mas brilhava. A professora tinha tantas cores de giz quantas fossem necessárias para trazê-las em cor, imagens pulsantes.

Em algumas festas de aniversário eu já encontrara aquele desenho, por vezes multiplicado e espalhado ao redor do nome do aniversariante e até mesmo de outros desenhos que com ele não muito se afinizavam aos meus olhos – chapéu, elefante, pássaro, palhaço. Nenhuma clave de sol em decoração jamais despertara minha emoção. Talvez estivesse eu tão empenhada a achar o próximo doce, a próxima brincadeira ou até mesmo descobrir, nos esconderijos secretos habitados pelas muitas crianças – inclusive eu –, qual nome seria cantado-gritado no clássico *com quem será*. Não sei. Mas sei que ela – a clave – não encontrava, naqueles espaços, estética para protagonizar o meu mundo.

Ali, naquele dia, naquela sala de aula, tudo, porém, era diferente: a imagem daquelas – a esta altura já não mais era uma, mas muitas – multicores robustas claves de sol desenhadas por aquela professora, eram experiência estética em altivez, ativação do meu centro interior; suas claves multicores despertaram, encorajaram, entusiasmaram alguma potência na qual imediatamente me conectei. Essa cena, em algum ponto, me conecta também à vigorosa narrativa de Evaristo (2007) sobre o primeiro sinal gráfico da escrita escurrido pelas mãos da cultura, tradição e resistência de sua mãe, na cuidadosa junção e enrolação da saia e arrumação dos lençóis ao varal, na corda bamba da vida.

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe (...) ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente às suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas (...) minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele (...) nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos. Na nossa pequena casa, roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas, corriam o risco de mofarem acumuladas nas tinas e nas bacias (...) Precisávamos do tempo seco para enxugar a preocupação da mulher que enfeitava a madrugada com lençóis arrumados um a um nos varais, na corda bamba da vida. Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida? (EVARISTO, 2007, p.16).

Evaristo (2007) juntou-se à *Zog Maran* / Diga Marrano (2018) e ambas, escritora e canção, me esperançaram a escavar mais o tempo infância vivido: na próxima cena me vi tentando, em uma folha de papel muito diferente – cheia de linhas próximas umas das outras e separadas em grupos que as dividiam de cinco em cinco e que algum tempo depois aprendi a chamar de pauta musical – fazer o desenho. Uma, duas, três, quatro, cinco, seis tentativas e a robustez não surgia, não manifestava, não aparecia: os desenhos – o meu e também da minha mãe que, no ato de partilha junto a mim, também tentava – eram magros, tortos, desconjuntados, moradores da linha errada naqueles conjuntos que as dividiam de cinco em cinco. Aquela experiência bipartida, ramificada entre admiração e frustração, vivida entre o apoio da minha mãe e os sentidos dos meus suores, ficou marcada para toda a vida.

A afirmativa da última frase já entrega a escolha de uma área de interesse existencial, pessoal, profissional e acadêmica: a música. A música chegou com um desenho de uma clave de sol e me tomou por completo. Algumas semanas após e a minha clave para sempre se tornou crescida, resistente, vigorosa, presente. Contraditoriamente, essa mesma clave que aprendi a esboçar aos seis anos de idade, ainda naquela primeira aula de música, só se constituiu de sentido musical para mim anos mais tarde. E para quantos mais? Talvez a gentileza e a sensibilidade daquela professora que acolheu a minha timidez, meus suores e a minha mãe, tenham me trazido, ainda que inconscientemente naquele momento, minha segunda escolha existencial, pessoal, profissional e acadêmica: a educação.

Antes porém da chegada triunfante da educação e quase imediatamente após o início estonteante da música, outra arte invadiu minha infância: o teatro. Este correu pelas mãos e olhares cuidadosos do meu pai: pitada de genialidade na tarefa de desviar a timidez e o embaraço da filha criança? Meu pai foi, na infância e juventude, ator; mais tarde escritor e diretor. O grupo de teatro que fundou, e que por tantos anos dirigiu, entrelaçava em seu nome as fortes palavras *arte* e *vida*; a essas, somavam outras duas: *educação* e *Deus*. O teatro então penetrou em mim por essas cinco palavras: *pai*, *arte*, *vida*, *educação*, *Deus*. Com o *Art-Vida* aprendi mais sobre ser pessoa, humana, artista; por dentro dele tive a certeza da arte, especialmente da música, e, curiosamente, foi com e nele que também descobri que gostava da docência. Escrever esses gestos – fendas tão profundas nas grutas da minha vida – nas páginas que abrem uma tese de

doutorado é responder de forma responsável à minha própria vida: é com ela descobrir a esperança e a necessidade da escrita; ser dela cúmplice; mostrar minha voz e, se preciso for, morrer – não sem antes lutar – cantando (KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 16): “É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?”. (EVARISTO, 2007, p.16).

Uma década após intensa vida em cumplicidade com a arte, a escolha para a graduação foi a Pedagogia. Muito embora à altura do então *vestibular* eu estivesse profundamente envolvida com a música e também com o teatro em suas performances artísticas, as crianças, a sala, a escola e a possibilidade de unir as duas áreas – educação e música – sempre mobilizou meus sonhos. Finalizada a Pedagogia veio o Curso de Especialização em Arte na Educação Infantil Lato Sensu oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e alguns anos depois o Curso de Mestrado em Música na Linha de Pesquisa Epistemologia e Ensino de Música, oferecido pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Durante muitos anos fui professora em escolas de ensino regular da rede pública e privada e em escolas de ensino especializado em música nos municípios de Juiz de Fora, Paraty e Rio de Janeiro. Em abril do ano de 2008 ingressei na EEI-UFRJ - Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro – fazendo música com as crianças de zero a seis anos, as professoras, os professores e as famílias. Em julho de 2009 assumi a Direção Geral da EEI-UFRJ, função em que permaneci por aproximados dois anos. Em abril do ano de 2011 solicitei minha transferência institucional para a Escola de Música UFRJ. Integro, desde então, a equipe de direção e coordenação pedagógica e musical da Secretaria de Extensão da Escola de Música da UFRJ.

A trajetória profissional foi aos poucos despertando o interesse em pesquisar políticas públicas em música para a educação infantil. Em abril de 2015 enviei um e-mail à professora Sonia Kramer – àquela época somente referência teórica e professora; hoje também orientadora, coordenadora, parceira de trabalhos, artigos, canções; amiga. O e-mail falava um pouco dessa trajetória existencial, profissional e acadêmica, bem como do interesse em um possível doutorado sob sua orientação. A resposta veio junto a uma data. O encontro

aconteceu. Nesse encontro escutei pela primeira vez a palavra *Yiddish*⁶. Foi uma longa conversa cheia de surpresas e desafios.

O que é Yiddish e por que pesquisá-lo? As respostas foram chegando, tomando corpo e – oba! – trazendo novas perguntas. Ainda em 2015 passei a integrar o grupo de pesquisa intitulado *Viver com Yiddish*, vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio e coordenado pela prof^a Sonia Kramer. Não sou judia, estudo a língua, cultura e a música Yiddish que, até o Holocausto, eram vividas por cerca de nove milhões e meio de judeus que residiam no centro leste europeu. Após o extermínio de aproximados seis milhões de judeus no genocídio nazista – a maioria falante de Yiddish – língua e cultura sobreviveram nas migrações de pessoas que fugiram e viveram. Estudá-lo na contemporaneidade também é resistir⁷.

Hoje sou ativa nas diversas frentes do grupo *Viver com Yiddish*, participando de atividades de pesquisa, ensino, extensão e performance musical. Sou integrante, desde 2017, do trabalho de oficinas Yiddish – um projeto de extensão universitária – realizado com crianças de quatro a oito anos em uma escola judaica da cidade do Rio de Janeiro. A proposta das oficinas visa favorecer a experiência com a língua, a música e a literatura Yiddish por dentro do canto, da dança, da contação de histórias e muitas brincadeiras. Em 2018 ajudei a organizar e gravei, como musicista intérprete, o Livro-Cd intitulado *Likhtik*, fruto de intensa pesquisa sobre a música Yiddish, suas histórias e contextos históricos. Nestes sete anos de imersão no Yiddish, fiz vários cursos presenciais e online, escrevi artigos, ministrei oficinas com crianças, fui a encontros, seminários, congressos, toquei em festivais nacionais e internacionais. O Yiddish ocupou efetivamente um lugar de interesse de pesquisa, prática docente, afeto, performance artística e muito estudo.

Estudar um tema é sentir seus pulsos, suas linguagens, seus pensamentos e modos de habitar o fluxo da vida. Um indagar interessado fertiliza a pesquisa,

⁶Yiddish é a língua falada por judeus ashkenazim – habitantes do centro leste europeu. Na transliteração da palavra *Yiddish* e das muitas outras palavras da língua Yiddish, adotei a norma padrão do YIVO/Institute for Jewish Research, o que justifica a palavra *Yiddish* aparecer sempre em letra maiúscula. Porém, em citações diretas de autores, a palavra pode aparecer escrita de outra forma: - idish, ídiche, ídiche, Yidish - por não adotarem o padrão do YIVO.

⁷ Diversas instituições na contemporaneidade ensinam a língua Yiddish e promovem cursos da cultura Yiddish – música, literatura, dança, artes visuais, cinema, fotografia - em variados lugares do mundo – Brasil, Argentina, Estados Unidos, Austrália, França, Suécia, Alemanha, Israel e outros – em um movimento de acolhimento e envolvimento com judeus e não judeus.

contribui com a construção de sensibilidade, escuta e resposta responsável. A pesquisa tem como tema central canções de ninar Yiddish, canções Yiddish que trazem o tema da infância e narrativas sobre o Yiddish e a vida. O estudo se debruçou sobre melodias e letras de nove canções de ninar Yiddish; 36 canções Yiddish que trazem o tema da infância; e memórias e narrativas com o Yiddish de quinze pessoas entrevistadas. O objetivo principal foi descobrir o que se canta nas canções de ninar Yiddish; quais infâncias comparecem no cancioneiro Yiddish; e o que contam pessoas conectadas com o Yiddish – na essência de suas vidas – sobre suas relações com a língua, a cultura, as canções.

A tese nasce, sobretudo, apoiada em uma justificativa existencial, fruto de um tema que mobiliza parte da minha trajetória profissional e acadêmica percorrida nas áreas da educação e música, no caminho de uma trajetória que, antes de ser profissional, é pessoal, e que por ser pessoal também traz consigo suas canções, memórias, narrativas, desencantos e encantos. O que são canções de ninar? Canções cantadas para ninar são necessariamente canções de ninar? São canções que se relacionam com o tema da infância? Com a infância das pessoas? Quais são as infâncias cantadas nas canções? Que canções marcam memórias das infâncias de pessoas? Por que pesquisar o tema dentro do universo Yiddish? Questões levantadas no curso de muitos anos vividos em diversos contextos musicais como professora, instrumentista e pesquisadora.

O estudo tem como central aporte teórico-metodológico Martin Buber e Walter Benjamin: dois autores que participam ativamente da minha formação acadêmica e estão presentes no decorrer de toda a escrita em inspiração, interlocução e iluminação nos olhares para as canções, as infâncias, as narrativas ouvidas e os sentidos de ser aluno e professor com o Yiddish. Nenhum dos dois autores falaram exatamente sobre o Yiddish, mas suas contribuições filosóficas e teórico-metodológicas são inspiradoras para as análises desta pesquisa. Como transpor o desafio – por não serem autores que falaram sobre o Yiddish – na composição da justificativa de suas presenças como principais referências teóricas da tese?

Martin Buber (1878-1965), austríaco e naturalizado israelita, nasceu no seio de uma família judaica ortodoxa de tendência sionista. Buber era poliglota: especialmente na casa de seus avós, em Lvov – Polônia – onde viveu por dez anos, aprendeu Yiddish e alemão; na escola judaica estudou hebraico, francês e

polonês. Mais tarde estudou ainda grego, francês, italiano, inglês e latim. Conhecido teórico do diálogo do século XX, possui interesse na relação e ensinamento ético; potencialidade da escuta; relação EU-TU com o outro: reconhecimento do outro e sua alteridade como engajamento responsável e ato ético singular; diálogo autêntico; vínculo; aposta na humanidade do homem e na formação do ser humano como *mensch* (pessoa).

(...) Martin Buber não é um filósofo no sentido restrito da palavra: não nos legou um sistema, não codificou seu pensamento em esquematismos, não se deteve no esclarecimento de fórmulas, termos e proposições. Mais vale que o denominemos de *sábio*. Ele mesmo diz: “Devo dizer mais uma vez: não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo.”. (*De uma Prestação de Contas Filosófica*, 1961). (MONTEBÉLLER, 2013, p.9).

Seus temas se entrelaçam à dimensão do diálogo: com ele há o encontro verdadeiro entre pessoas e a possibilidade de que as histórias sejam contadas, não esquecidas. Buber estudou o misticismo judaico nos interiores do centro e leste europeu dentro de um contexto de extrema pobreza e exclusão. Por volta do ano de 1938, quando de sua chegada à Palestina, iniciou vigoroso e profundo trabalho de recontar lendas hassídicas que ouviu narradas, *na língua Yiddish*, por Rabis que moravam nos interiores do centro leste europeu; retomou ainda (BUBER, 2013) memórias da infância de incursões com seu pai e avô em comunidades de falantes de Yiddish.

Posteriormente, na vida adulta, sua imersão é de outra ordem, tendo em vista que ali, ao escutar histórias, relacioná-las com as formas de vida das pessoas, ele compreende o sentido de comunidade. Por um lado, a convivência com as histórias impregna Buber do sentido da responsabilidade, conceito caro à sua obra. No entanto, é ao compilá-las e contá-las que essa dimensão se atualiza como experiência daquilo que ele formula: a função do homem de realização é a ação pela palavra, levando-o ao encontro e ao diálogo. (MATTOS, 2018, p. 32).

As tantas narrativas ouvidas *em Yiddish* nos entrega um Buber, de alguma forma, conectado à essa língua, cultura, pensamento, história. Recontar tantas histórias hassídicas que ouviu em Yiddish e escavar memórias de infância vividas em comunidades de falantes de Yiddish não seria também escrever sobre o Yiddish?

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo, pensador crítico da cultura e da

modernidade do século XX, possui como temas centrais a rememoração e a narrativa como caminhos que conduzem ao não empobrecimento da experiência. Em Benjamin, o homem precisa saber narrar sua história. O esgarçamento da possibilidade de partilha de narrativas com o outro e da comunidade de ouvintes leva o homem à pobreza; a perda de narrar a experiência no mundo do progresso levou a sabedoria – o lado épico da verdade – à extinção. Pesquisar com Benjamin é colecionar achados em contextos; se dar conta de que cada objeto integra uma coleção e tem um contexto, foi produzido nele. Com olhos então bem abertos ao contexto, é embaralhar, achar, ordenar, desordenar, abrir espaço para descobertas caóticas, desarrumadas e por isso profundamente criativas, férteis, inovadoras.

Walter Benjamin não é um autor como os outros: sua obra fragmentada, inacabada, às vezes hermética, frequentemente anacrônica e, no entanto, sempre atual, ocupa um lugar singular, realmente único, no panorama intelectual e político do século XX (...) Sua reflexão constitui um todo no qual arte, história, cultura, política, literatura e teologia são inseparáveis (...) Ele é um crítico revolucionário da filosofia do progresso (...) um nostálgico do passado que sonha com o futuro (...) Ele é, em todas as acepções da palavra, “inclassificável”. (LÖWY, 2005, p.13-14).

Não encontrei, mesmo diante de muitas investigações, uma relação explícita de Benjamin com o Yiddish. Schweidson (2009), publicou florescente e potente texto de Franz Kafka, escrito em 18/02/1912, intitulado “Discurso sobre o Ídiche”, no qual se coloca em defesa da língua e cultura, vez que ciente de tentativas de negação e apagamento. Kafka, de maneira genial, traz um Yiddish vigoroso, potente, ativo; para denominá-lo, usa contínuo desfile da palavra *jargão*: movimento de subversão à ordem na ação de alfinetar e ironizar aqueles que, de fato, tentaram imprimir-lhe o status de *jargão*, em contraposição ao seu reconhecimento como *língua*⁸?

⁸ “O ídiche precisava defender-se contra a dupla acusação de ser um “jargão”, uma forma distorcida e indigente do alemão, e uma mixórdia, sem princípios, de palavras surrupiadas de vários idiomas. De fato, *jargon* era o nome que lhe davam em russo e até mesmo em ídiche até meados do século XX, inclusive de maneira afetuosa, por seus próprios mestres-escritores, como Peretz, Scholem Aleichem e Dubnov. Tratava-se também de um período de imensos esforços normativos, enviados por escolas, escritores, professores, linguistas e instituições acadêmicas como o Instituto Científico Ídiche, YIVO, fundado em Vilna, em 1925, e encabeçado por Max Weinreich (...) parecia importante elevar e padronizar o idioma, modernizar e unificar a sua pronúncia (contra as forças centrífugas dos numerosos dialetos ídiches) e purificá-lo (...) afirmando assim as suas particularidades e refundindo os seus tesouros.”. (HARSHAV, 1994, p.30).

O desenvolvimento histórico do jargão poderia ser acompanhado tanto na profundidade da história como na superfície do presente. Muito próximos vocês já chegam do jargão se percebem que, além dos seus conhecimentos, outras forças estão ativas também, e relações de forças que lhes capacitam a compreender o jargão ao senti-lo (...). Porém, mantenham-se silenciosos e, de repente, vocês se encontrarão bem no meio do jargão. E uma vez que vocês tenham se emocionado com ele – e o jargão é tudo, palavra, melodia hassídica e a profunda experiência deste ator judeu do leste europeu ele próprio –, vocês não mais reconhecerão a sua calma anterior. Então vocês poderão sentir a verdadeira unidade do jargão, tão forte que vocês sentirão medo, mas não mais do jargão, e sim de vocês (...). Permitam-se este prazer tanto quanto puderem! (KAFKA, 2009, p.46).

Franz Kafka, na alteração da ordem, talentosa e inteligentemente evoca, no discurso, a presença de uma língua e cultura forte, dinâmica, enérgica, ativa, transbordada de sentimento, palavra, canção e sentido de experiência vital: banhada de prazer. Walter Benjamin, foi leitor voraz de Franz Kafka⁹. Teria ele lido em especial esse escrito de Kafka sobre o Yiddish? Não sei, escavei e não encontrei. Mas saber que Benjamin, tão seletivo em suas escolhas literárias, tinha Kafka como uma de suas predileções e, ao mesmo tempo, ler o discurso de Kafka sobre a essência vital de que banha o Yiddish, de alguma forma, ainda que em um deslocamento teórico criativo e imaginativo, sugeriu a mim nova ponte de justificativa para as interlocuções com Walter Benjamin nesta tese realizadas, para além de todos os outros claros argumentos dos muitos encontros filosóficos escavados.

Quinze adultos – oito mulheres e sete homens, pertencentes à faixa etária de 62 a 87 anos, falantes de Yiddish, pais, avós e bisavós, músicos, professores, pesquisadores e colecionadores - conectados com a cultura Yiddish em memórias, trajetórias de vida e trajetórias docentes, são as pessoas entrevistadas em 12 entrevistas, das quais 9 individuais e 3 em duplas (dois casais de cônjuges e um casal de irmãos). O que contam?

Eles se surpreendem ao ouvir a própria voz (...) é como se essa sua vida tivesse valido a pena (...). É necessário, através do diálogo, saber recuperar a trajetória do sujeito e, ao mesmo tempo, inserir e abrir um *novo espaço* ou um *espaço para o novo* na própria história de cada um. (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2008, p.148-149).

⁹ Walter Benjamin escreveu, no ano 1934, um texto intitulado: FRANZ KAFKA: a propósito do décimo aniversário de sua morte (BENJAMIN, 2012, p. 147-178). O texto imprime a clara certeza de que Benjamin foi leitor assíduo de diversas obras de Kafka.

Em 1/12/2019 noticiou-se o primeiro caso de COVID-19 em Wuhan, Hubei, China; em 20/02/2020 no Brasil, e em 11/03/2020 entrou em vigor o decreto do Estado do Rio de Janeiro que dispôs sobre medidas de isolamento social para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do SARS-CoV-2. Em função desse contexto, nove entrevistas foram realizadas através da plataforma digital Zoom, gravadas e transcritas em sua íntegra; as outras três foram realizadas ainda antes da pandemia, em formato presencial. Fiz, portanto, entrevistas presenciais e virtuais: essa transição impactou na pesquisadora, na entrevista, na tese?

Esta pesquisa tinha como proposta inicial realizar ainda duas entrevistas coletivas¹⁰ com crianças na faixa etária de 7 a 8 anos, matriculadas em uma escola judaica da cidade do Rio de Janeiro, integrantes de oficinas Yiddish desde o ano de 2017. Entretanto, em função do fechamento das escolas para ensino presencial decorrente da pandemia COVID 19, precisei abdicar das crianças: processo doído e que precisou de tempo para curar. O coração curou com a partilha das canções que achei nas pesquisas realizadas e com as histórias que ouvi dos adultos, verdadeiros tesouros. Com as canções e as histórias descobri como se vive em Yiddish?

No âmbito da pesquisa, quando se inicia uma investigação, há idealmente um caminho que se aspira a trilhar, cumprindo objetivos, verificando suspeitas, comprovando ou refutando hipóteses. Entretanto, verdadeiramente, esse percurso é menos previsível do que se supõe. E isso não é necessariamente ruim. (CORREA; JOBIM e SOUZA, 2016, p.8).

A tese encontra-se dividida em seis capítulos textuais e o último, capítulo sete, contém as referências bibliográficas. Em todos os capítulos textuais, exceto neste introdutório, as narrativas das pessoas entrevistadas na pesquisa estão presentes, trançadas, ampliando e fortificando os argumentos e estudos. O capítulo 1 é este, introdutório. Me situa autora diante da vida, arte, música,

¹⁰ A proposta das entrevistas coletivas com as crianças era acontecer em oficinas de música e literatura Yiddish, mediante interação prioritariamente presencial, onde a troca de conversa se desse no caminho de um trabalho de construção com o Yiddish, que já vinha acontecendo mensalmente com as crianças desde o ano de 2017. Com o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da COVID 19, houve uma interrupção dos encontros programados que poderia interferir significativamente no campo da pesquisa com as crianças. A escolha então foi desenvolver a pesquisa com o acervo de canções Yiddish e os adultos, uma vez que estes já possuíam o Yiddish constituído em suas vidas.

educação e pesquisa. Conta sobre o meu encontro com esse tema, seu campo, seus objetivos e referenciais teórico-metodológicos.

O capítulo 2, intitulado “Os começos”, partilha conhecimentos que vêm de pesquisas a referências teóricas – com especial destaque a Harshav (1994) e Guinsburg (1996) – que debruçam sobre o Yiddish – história, surgimento, contexto da língua e música –, e também mergulhos em sites importantes no contexto Yiddish de instituições como Yivo¹¹ e Yiddish Book Center, artigos e trabalhos acadêmicos em níveis de mestrado e doutorado. Apresenta cuidadosamente as quinze pessoas entrevistadas nesta pesquisa, trazendo partes valiosas de suas narrativas que contam sobre suas histórias de vida e ampliam aprendizados sobre o Yiddish: língua, cultura, tradição, música.

O capítulo 3, intitulado “A canção Yiddish: quando a escrita revela”, traz estudo sobre os encontros entre letras e melodias no movimento composicional de canções; traz ainda contextos históricos da canção Yiddish, das canções universais de ninar e das canções de ninar Yiddish. Ruth Rubin (1973), musicóloga e referência teórica na pesquisa da música folclórica Yiddish, é a principal autora de suporte histórico e etnomusicológico da temática que envolve a canção de ninar Yiddish e os judeus ao longo do tempo. Esse capítulo traz ainda breves análises da primeira coleção desta tese, que é feita de 36 canções que se encontram espalhadas nos três álbuns de partituras pesquisados: MLOTEK; MLOTEK, 1988; MLOTEK; MLOTEK, s/ano; MLOTEK, 2000. A escolha por estas canções se deu pelos impulsos às contemplações e interações com as multiplicidades de infâncias nelas existentes.

O capítulo 4, intitulado “As canções de ninar: achados Yiddish”, traz análises mais densas e prolongadas de nove canções de ninar que percorrem séculos e compõem a minha segunda coleção: sete se encontram espalhadas nos três álbuns (MLOTEK; MLOTEK, 1988; MLOTEK; MLOTEK, s/ano;

¹¹ O YIVO, com sede em Vilna no período pós-primeira guerra mundial, realizou relevante pesquisa e coleta de documentos e, especialmente, de canções Yiddish. Em 1940 sua sede se transferiu para a cidade de Nova York, devido ao Holocausto. O YIVO dedica-se à preservação e estudo da história e cultura do judaísmo do leste europeu em todo o mundo. É pioneiro em novas formas de pesquisa, educação e expressão cultural judaica. Possui um grande acervo rico em história, identidade e resistência. Oferece estudos da língua Yiddish em diversos níveis de ensino – inclusive do chamado *Yiddish Klal*, Yiddish acadêmico e possuidor de padrão gramatical e normas linguísticas (ZUCKER, 2008).

MLOTEK, 2000), uma em Zucker (2008) e outra sou parceira em composição. Foram escolhidas porque me afetam no canto da existência humana em seus muitos cotidianos e sentidos, e não por qualquer tipo de hankeamento de qualidade composicional. São canções que me despertaram vontade de estar em companhia – escrevendo e tocando – por dias a fio; quase elas – e não eu – ofereceram convite à conversação literária, filosófica, musical.

O capítulo 5, intitulado “Ser aluno e ser professor com Yiddish: afeto e resistência”, traz análises das narrativas que escutei das pessoas entrevistadas sobre experiências com a aprendizagem e a docência que, curiosamente caminham na dimensão da tradição, afeto e resistência: na cultura, língua, literatura, música; em casa, na escola e em instituições artísticas. As histórias que ouvi sobre ser aluno e professor na essência do Yiddish deram impulso à reflexão sobre a educação no lugar escola, na formação humana, na prática docente e na relação de afeto e vínculo.

O capítulo 6, intitulado “Palavras finais: frestas composicionais”, traz o sentido dicotômico de ser, ao mesmo tempo, fim e fresta: o fim é epílogo, conclusão, momento ou ponto em que se interrompe algo; a fresta é fenda, fissa, frincha: estreita abertura que ventila e ilumina novos saberes, novas chegadas, composições, histórias, letras, canções. Esse capítulo traz o meu olhar de pesquisadora diretamente afetado pela minha relação essencialmente firmada com meu tema, meu campo, minhas coleções e as histórias ouvidas – que também se transformaram um pouco minhas. Nesse capítulo residem os principais achados desta pesquisa, assim como sugestões e recomendações para novas pesquisas com o Yiddish no Brasil.

2 Os começos

Todas as quintas feiras depois da escola, Shoshana corria para casa para colocar seu avental. Pingos de tinta azul e prata escorriam pelas suas mangas (...) Shoshana amava seu avental. Cada respingo, mancha e borrado de tinta a faziam lembrar dos projetos que já fez no estúdio de Arte da sua avó Surele, como a sucá feita de palitos e um dreidel desequilibrado. Ela estava animada pensando em que nova memória iria construir hoje (...) Vovó Surele abriu a porta do carro e disse: - “Minha pequena Chagall está pronta para ser criativa hoje?” - “Claro que sim!”, respondeu Shoshana feliz. - “Que maravilha! Então vamos fazer algo belo!” (...) Vovó Surele dobrou uma das folhas formando um pequeno quadrado: - “Isto é uma das coisas que minha avó me ensinou a fazer quando eu era pequena” (...) Mas não importava quantas vezes Shoshana dobrasse e desdobrasse, desenhasse e rasgasse, ela não via rosas quando abria sua criação. Tudo o que ela via eram buracos e papéis cortados (...) Vovó Surele juntou os recortes de Shoshana (...) apontou para um: - “O que você vê quando olha para isso?” Shoshana franziu a testa e encolheu os ombros. A avó disse: - “Isso me lembra quando vimos um bando de gansos voando no lago!” (...) Shoshana olhou de perto. Um esboço de sorriso apareceu no seu rosto (...) Bobe Surele se abaixou e gentilmente levantou o queixo de Shoshana. - “Viu? Cada recorte é diferente. Cada um deles é especial. Assim como você. Você também é especial.”. (MARKS; MARKS, 2007. Tradução nossa).

Este capítulo é começo. Entretanto, as ideias que me rondam não me parecem estarem convencidas do ato ou efeito de começar: insistem em afirmar que algo já foi começado, iniciado. Sinto-me ainda conquistada e tomada do nascedouro introdutório que despertou minhas memórias e as convidou a reinventarem suas escritas nesta vida do presente: adulta, artista, professora, pesquisadora. “E por habitável, entende-se aqui a possibilidade de estabelecer, pela via da escrita, um local em que se possa existir, em que se possa manifestar a vida, e não apenas em sua dimensão subjetiva, mas também em sua dimensão corpórea mais elementar.”. (BINES, 2020, p.126).

Viver é existir e tudo que fazemos passa pelo lugar da própria existência. A escrita só se tornou habitável, nomeável, manifestante, evidente, na perspectiva da pesquisadora debruçada no movimento de achar, encontrar: pesquisar amplia sentidos, concepções, entendimentos. Começo este capítulo ainda rodeada pelos ares impressos na introdução, que também foram inícios, indícios e contaram sobre os gestos de criações inventivas que compuseram minha vida, também esta tese. Como continuá-los?

Esmiucei ideias e a lembrança das crianças, em uma oficina Yiddish realizada de maneira virtual em maio do ano de 2021, irrompeu, sobreveio, chegou. A história contada nessa oficina foi a escolhida para a epígrafe deste capítulo e a cena das crianças – de máscaras – explorando, analisando,

investigando suas muitas possibilidades de criação de recortes, me impulsionou a pensar em quais aventais também colocar, quantas folhas dobrar e quantos recortes fazer para que a luz do conhecimento transpassasse e se avolumasse em achado, partilha.

Como começar a dobrar, desdobrar, ver para além dos buracos – ou por entre eles? Como Shoshana começou, como as crianças começaram? Pela relação, afeto? Só consegui voltando a elas – Shoshana, vovó Surele e as crianças – em seus delicados e complexos mergulhos, tentativas, acolhimentos, recepções e surpresas. Com a mente endereçada à cena das crianças – e é preciso repetir: de máscaras – buscando papeis, tesouras, lápis, contando sobre seus desejos e desafios frente à produção dos recortes é que me voltei, também em movimento de busca, ao tema, objetos e objetivos desta pesquisa, seus desenhos, alcances, horizontes, incorporações e fortalecimentos de caminhos investigativos.

2.1

O que é Yiddish?

Os saberes aqui em partilha vêm de pesquisas a referências teóricas – com especial destaque a Harshav (1994) e Guinsburg (1996) – que debruçam sobre o Yiddish – história, surgimento, contexto da língua e música – e também trabalhos acadêmicos em níveis de mestrado e doutorado, artigos e depoimentos orais – que de alguma forma, direta ou indiretamente, conversam com o tema desta tese.

A partir de buscas por produções acadêmicas nacionais e internacionais que constam no Banco de Dissertações e Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e nos sites do YIVO (Institute for Jewish Research <https://www.yivo.org/>) e Yiddish Book Center (<http://www.yiddishbookcenter.org>) - principais centros de pesquisa Yiddish, possuidores de inúmeros outros artigos e pesquisas relacionadas à temática do Yiddish em diversificadas subáreas do conhecimento – foram selecionados para esta pesquisa 3 dissertações de mestrado, 3 teses de doutorado, 16 artigos e 12 depoimentos orais. As palavras-chave utilizadas foram: Yiddish, Língua Yiddish, Yiddish e Infância, Música Yiddish, Canções de Infância Yiddish e Canções de Ninar Yiddish. Os estudos foram selecionados de acordo com suas potenciais contribuições teóricas e empíricas ao tema desta pesquisa e não estão aqui bloqueados em fichamentos, mas distribuídos nas análises realizadas ao longo de toda a tese.

Destaco ainda imersões de estudo realizadas em sites de importantes instituições de pesquisa Yiddish, a saber: League for Yiddish (www.leagueforyiddish.org), que se dedica a produzir filmes sobre a temática do Yiddish e a publicar livros, revistas e dicionários sobre o Yiddish e em Yiddish; Arbeter Ring – The Workmen’s Circle (<https://circle.org>), que organiza cursos de língua Yiddish em diversificados níveis do conhecimento; sites que se dedicam à divulgação da música Yiddish – composições, festivais internacionais, grupos musicais, bandas, artistas individuais: <https://yiddishsong.wordpress.com>; [yiddish theater songs.com](http://yiddishtheatersongs.com); www.yiddishpennysongs.com youtube; cabaretwarsaw - músicas de cabaré e operetas; Ethel Raim – The Yiddish song of the week; coral da ASA: <http://asa.org.br>; sites de jornais e revistas: [//yiddish.forward.com](http://yiddish.forward.com), [//ingeveb.org](http://ingeveb.org), [//asa.org.br/boletim](http://asa.org.br/boletim).

Quadro 1 – Teses, Dissertações, artigos e depoimentos encontrados nos sites de busca

Autor	Título / Tipo	Ano
BAKER, Zachary	The storied history of Yiddish publishing (A)	2016
BELK, S.	A memória e a história do 'Shteitl' na canção popular judaica (M)	2011
BILINSKA, A.	<u>Very Delicate, Very Subtle: On Discovering the Beauty of Yiddish Poetry and Lullabies (DO)</u>	
BITTER, D.	Narrativas de memória e performances musicais dos judeus cariocas da “pequena África (A)	2015
BLOOM, H.	The Glories of Yiddish: History of Yiddish language (A)	2008
BOORTS, J.	Kop, Akslen, Kni, un Fis: Yiddish "Head, Shoulders, Knees, and Toes (DO)	
COOPER, A.	Generations of Yiddish Song (DO)	
CUNHA, K. S. F. da.	A música do Shabat em Recife (M)	2011
CUNHA, K. S. F. da.	A Música em uma Comunidade Judaica em Pernambuco (D)	2018
DĂRĂBUȘ, C.	Language and identity (A)	2014
EISENSTORF, M.	Songs my mother used to sing (DO)	
GITELMAN, A.	A canção iídiche: um olhar retrospectivo (A)	2011
GOTTESMAN, E.	Beyle Schaechter-Gottesman's Children's Songs: Writing Songs Was How She Showed Affection (DO)	
GOUSSINSKI, S.	Era uma vez uma voz: o cantar ídiche, suas memórias e registros no Brasil (D)	2012
HATEAU, N. M. de M. T.	A língua que nos habita: Contextualizações sobre o destino da língua na judeidade (M)	2017
HONIG, A.	The Language of Story and Song (A)	2019
HOROWITZ, J.	The main Klezmer modes (A)	2019
JONES, Faith	Problematic, fraught, confusing, paralysing and fantastic. A 1927 anthology gave female Yiddish poets their due (A)	2016
KATZ, S.S.	<u>Learning Music as a Child (DO)</u>	
KING, R. D.	The paradox of creativity in diaspora: the Yiddish language and jewish identity (A)	2001
KOROLENKO, P.L.A.P.	"Akhtsik Er un Zibetsik Zi (He at 80, She at 70): An Example of Psoy Korolenko's Multilingual Songs" (DO)	

LUDEN, I.	Itzhak Luden, z"l Sings Songs from the Medem Sanatorium (DO)	
LUZ, M. M. da.	Yiddishkeit: a construção da identidade judaica em São Paulo (A)	2009
MAYER, J.	Janice Mayer's Oral History (DO)	
MYERS, J.	A Special Yiddish Folk Song in the Family (DO)	
NETSKY, H.	Ruth Rubin: A Life in Song (A)	2011
ROSKIES, D.G.	Contadores de Histórias em iídiche e a política do resgate (A)	2009
RUBIN, Emanuel; BARON, John.H.	Music in Jewish history and culture (A)	2008
SCHAECHTER-GOTTESMAN, B.	I Began Writing To Entertain the Children: A Yiddish Writer's Inspiration (DO)	
SZUCHMAN, E	Línguas judaicas, história e memória: identificação linguístico-cultural na condição judaica (A)	2010
SZUCHMAN, E	Língua e identidade: o iídiche e o hebraico no contexto histórico da educação judaica no Brasil (A)	2012
TEITELBAUM, P.	Paula Teitelbaum's Oral History (DO)	
WEISS, B. O.	A Guerra das Línguas na Imprensa Sionista de Língua Alemã (1897-1914), um debate em perspectiva histórica (D)	2010
WOODWORTH, C.	Where Did Yiddish Come From? An explosive debate erupts from footnotes suggesting that Ashkenazi Jews are Europeans (A)	2014

- (A) para Artigo; (M) para Mestrado; (D) para Doutorado; (DO) para Depoimento Oral.
- Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Sites:
<https://www.yivo.org/>
<https://summerprogram.yivo.org/FAQ>
<http://www.yiddishbookcenter.org>

Entre os séculos X e XVII, o leste europeu recebeu muitos judeus expulsos da Europa Central, falantes de Yiddish. Os judeus ashkenazim habitavam as regiões da atual Polônia e Romênia – localizadas geograficamente no Império Austro-Húngaro – e viviam em pequenas vilas, lugarejos aos quais em Yiddish se dá o nome de *shtetl*, ou em cidades muito pequenas e pobres. A palavra *ashkenaz* é hebraica medieval e significa *Alemanha*.

Aschkenaz, a designação hebraica da Alemanha, tornou-se o nome da maioria dos judeus europeus e, mais tarde, de seus descendentes em Israel, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo (...) *aschkenazi*, não quer dizer necessariamente que todos os judeus asquenazitas vieram da Alemanha, mas que adotaram o feixe da cultura *aschkenazi*, que incluía o rito religioso específico denominado *aschkenazi* e o idioma de base alemã, o iídiche. (HARSHAV, 1994, p.6).

E ainda,

Os *shtetls* são pequenas cidades ou vilarejos em que os judeus do Leste Europeu, em sua maioria, residiam. Situavam-se em certas áreas do Império Russo, Reino

da Polônia, Galícia e România, fora dos quais, geralmente, sua permanência era proibida. (VASSALO; BITTER, 2018, p.113).

Yiddish é língua falada historicamente por judeus *ashkenazim*: amálgama, sem território e constituída do encontro de três línguas – alemã, hebraica e eslavas. Sua gramática e fonética vieram do alemão, o alfabeto e o léxico do hebraico e outra parte considerável do léxico veio amalgamado a muitas palavras do polonês, romeno, russo. Yiddish se escreve em alfabeto hebraico, mas em respeito aos leitores desta tese e na defesa pela democratização do acesso à sua leitura, ampliando-a às pessoas que não são alfabetizadas no alfabeto hebraico, escolhi – e muitos outros autores também o fazem – pela sua transliteração¹² para o alfabeto latino¹³ nas letras das canções e poemas aqui registrados.

Yiddish sempre foi falado por pessoas que viviam em contextos multilíngues: constituição intimamente associada à história marcadamente migratória. Em todo o leste europeu existiam pequenas comunidades medievais judaicas espalhadas pelas cidades que firmavam laços comerciais de negócios, finanças, relações de vizinhança, problemas legais e administrativos e feiras semanais. O conhecimento das línguas faladas pelas populações circundantes era primordial no estabelecimento de pontes, sobretudo econômicas.

Os judeus estavam expostos ao francês e alemão na Alsácia; ao tcheco e alemão na Boêmia e Morávia; ao ucraniano (*goyisch*, a língua da população camponesa) e ao polonês (a língua dos senhores de terra), ou ao russo (a língua do Estado) na Ucrânia; ao russo (a língua oficial), ao polonês (a língua circundante) e ao alemão (a língua da cultura e das feiras de Leipzig) na Polônia do século XIX, governada pelos russos. (HARSHAV, 1994, p.27).

Para Guinsburg (1996), tudo indica que o Yiddish tenha se originado por volta do século X, nas fronteiras das áreas franco-germânicas, às margens do Reno. Na passagem do período antigo para o médio, judeus vinham especialmente da Itália e países romenos e adotavam o alto-alemão – idioma local. Diz o autor que estudos mostram o nascimento do Yiddish resultado da mistura do alto-alemão, *laaz* – língua estrangeira não hebraica –, correlativos judaicos em francês

¹² Grafia que substitui as letras originais de uma língua, segundo determinadas regras (ZUCKER, 2008).

¹³ A título de esclarecimento, na transliteração nesta tese realizada, quando se lê *kh* deve-se conceber o som, na língua portuguesa, de *rr*; quando se lê *sh*, deve-se conceber o som de *x*; quando se lê *zh*, deve-se conceber o som de *j*. “Na maioria de suas palavras a tônica cai, se possível, na penúltima sílaba da palavra básica.” (HARSHAV, 1994, p.57).

e italiano arcaicos com terminologias do hebraico-aramaico – *laschon-kodesch* / *língua sagrada* – e palavras hebraico-aramaicas – utilizadas em atividades diárias para ocultar ao não-judeu o significado de alguns termos. “A essa mistura deu-se o nome de “*jüdisch-deutsch*, isto é, o ‘judeu-alemão’, nome que se alterou para *iídisch-taitsch* (‘ídiche-alemão’, sendo que o termo *taitsch* também veio a significar ‘interpretação’), de onde derivou o vocábulo ‘ídiche’.”. (GUINSBURG, 1996, p. 27).

O nome Yidish para a língua (ou sua forma escrita) é atestado em documentos datados dos séculos XV e XVI em diante, embora seu uso popular seja presumivelmente mais antigo. As referências mais antigas conhecidas ao idioma em manuscritos hebraicos mencionam *b'loshn Ashkenaz* (na língua de Ashkenaz) do século XI e *bilshoynéynu* (em nossa língua ou uso) do século XIII. Nos escritos em iídiche dos séculos subsequentes, o idioma é frequentemente chamado de *taytsh* (...) palavra que significa tradução ou explicação e que caracteriza a tradição de uso iídiche para traduzir e explicar palavras ou textos difíceis em hebraico e aramaico (...) *taytshn* pode significar traduzir, explicar e, no uso mais antigo, traduzir em iídiche e, assim, tornar o assunto claro. Outro nome para o idioma era o composto Yidish-taytsh. (<https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Yiddish>. Acesso em 31/05/2021. Tradução minha.).

Há vigorosa discussão entre os estudiosos sobre as origens do Yiddish. De acordo com o Yivo¹⁴, o consenso mais amplo sustenta a ideia que a língua surgiu há cerca de um milênio, mediante combinações criativas de variadas línguas que espalharam por grande parte da Europa Central e Oriental nas consecutivas migrações de judeus *ashkenazim*. Muitos estudiosos tendem a localizar as origens do Yiddish na região do Reno, particularmente nas cidades de Speyer, Worms e Mainz, que foram os primeiros centros importantes da cultura *ashkenazim*. Entretanto, especialmente da década de 1970 em diante, mais linguistas, usando evidências de componentes germânicos e semitas, começaram a optar por uma origem na região do Danúbio mais oriental, em torno dos centros judaicos em Regensburg, Nuremberg e Rothenburg.

A história do Yiddish é geralmente dividida em quatro períodos: Yiddish mais antigo – até 1250 –, Yiddish antigo – 1250-1500 –, Yiddish médio – 1500-1750 – e Yiddish moderno – de 1750 em diante, quando passa a ser reconhecido como língua (YIVO, 2014). Muito embora seu aparecimento e desenvolvimento

¹⁴ <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Yiddish>. Acesso em 31/05/2021.

esteja diretamente ligado à mulher e às pessoas provenientes das camadas mais humildes e menos letradas do universo *ashkenazim* do centro leste europeu, muitas outras esferas materiais e espirituais daquelas vidas judaicas foram transpassadas pelo Yiddish.

Seu nome significa *judeu* no próprio idioma e, ao longo dos anos, recebeu outros nomes, *Taytsh*, *Yidish-taytsh*, *Loshn-ashkenaz* e *Zhargon*, todos ultrapassados há pelo menos 100 anos (YIVO, 2014). Sua história coexiste simultaneamente à própria história dos judeus *ashkenazim*. Para o linguista e fundador do YIVO, Max Weinreich (YIVO, 2014), a língua se originou quando judeus de territórios de língua românica no que hoje é o sul da França e norte da Itália migraram para a bacia do Reno médio. “(...) como os judeus tendiam a viver em comunidades separadas, qualquer idioma que eles adotassem seria sua própria variante única.”. (YIVO, 2014, p. 3. Tradução minha). Com as sucessivas perseguições, muitos judeus emigraram em massa para o leste da Europa, começando pela Polônia, norte da Itália, Boêmia, Morávia, Eslováquia, também para os Bálcãs e Palestina, levando o *ídish-taytsch* como meio de comunicação intragrupal (GUINSBURG, 1996, p.27).

No oeste, em que o centro principal foi a Alemanha até o século XIX, permaneceu mais ligado às formas iniciais, sobretudo na Alsácia e na Suíça, enquanto no Leste sua peculiaridade aprofundou. Adaptando-se ao novo contexto e assimilando numerosos étimos e padrões linguísticos eslavos, foi cristalizando estruturas ainda mais inusitadas e próprias, que o conduziram ao estágio do Ídiche Moderno (de 1750 em diante) e definiram a sua feição de idioma autônomo, distinto de tudo o que lhe deu origem. (GUINSBURG, 1996, p.27).

De acordo com o Yivo¹⁵, todo Yiddish nativo falado deriva de um – ou uma combinação de vários – dialetos do Leste Europeu, todos facilmente distinguíveis uns dos outros. O Yiddish moderno pode ser dividido entre: (a) o dialeto do norte – nordeste – proveniente do território que abrange o que hoje é a Lituânia, Bielorrússia, Letônia, partes do nordeste da Polônia, norte e leste da Ucrânia e oeste da Rússia – popularmente chamado de *litvish* e seus falantes de *litvaks*; e (b) o dialeto do sul, que engloba talvez três quartos de todos os falantes de Yiddish, dividido em dois subdialetos principais: do sudeste, denominado *ucraniano*, e Oriente Médio, chamado *poylish*. O dialeto Yiddish da região sudeste inclui ainda as variantes *Volhynian*, *Podolian* e *Bessarabian-Romeno*.

¹⁵ <https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Yiddish>. Acesso em 31/05/2021.

Para Harshav (1994), a unidade estrutural Yiddish é constituída de elementos vívidos e fluidos do folclore, crenças populares e transmissões orais. “Uma barulhenta praça de mercado onde língua e culturas ‘internas’ e ‘externas’ se encontravam e interagiam (...) o ídiche era a língua da casa, dos eventos da família e da intimidade.”. (HARSHAV, 1994, p.23-25). A língua Yiddish se formou na migração que lhe forneceu sentido de abertura e nunca de fechamento: feito de mistura, contato, interação e singularidades linguísticas, literárias, culturais e artísticas.

A pluralidade é o que nos singulariza como pessoas humanas: somos seres plurais e todas as línguas são constituídas de muitos. A língua Yiddish nasceu desse contexto diverso, falada pelo povo sem ainda definições de disciplinas gramaticais. Para Woodworth (2014), a construção da língua Yiddish na migração lhe forneceu sentido de abertura: historicamente presente na cultura, na família, no debate. Yiddish é língua de fusão, amálgama: se abre a outras línguas por dentro das palavras, significados, contextos. Língua que acontece na pluralidade do singular e, ao mesmo tempo, na singularidade do que é plural.

No leste europeu, especialmente entre os séculos XIV e XX, era a língua da educação, debate, pregação, reuniões comunitárias, consultas legais, processos perante tribunais, comércio, contação de histórias, cotidianos familiares e todas as outras formas de comunicação oral. “O ídiche também se tornou a língua franca, a rede internacional de transmissão sem fio a ligar os judeus de lugares distantes, quando se encontravam, nas vicissitudes do comércio, das migrações e dos reassentamentos.”. (HARSHAV, 1994, p.23).

Para Guinsburg (1996), com larga capacidade criativa e permeabilidade de influências locais, era veículo de entendimento coletivo. Foram sobretudo os socialistas, populistas e nacionalistas do Galut¹⁶ que levantaram, na Conferência do Yiddish de Czernovitz, realizada no ano de 1908, a bandeira do Yiddish como língua nacional do povo judeu.

A conferência teve lugar em Czernovitz, na Bucovina, então parte do império austro-húngaro. De 30 de agosto a 4 de setembro de 1908, reuniram-se ali setenta delegados, que representavam um amplo leque de posturas ideológicas e políticas

¹⁶ Diáspora judaica (no hebraico *tefutzah*, "dispersado", ou גלות *galut* "exílio") refere-se a diversas expulsões forçadas dos judeus pelo mundo por cerca de dois mil anos e da consequente formação das comunidades judaicas fora do que hoje é conhecido como Israel e partes do Líbano e Jordânia. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1spora_judaica. Acesso em 31/05/21).

judaicas, do hebraísmo sionista ao idichismo socialista, e incluíam escritores como I.L. Peretz, Sch. Asch, A. Reisen, H.D. Nomberg e M.L. Hálpern (...) O temário que seria posto em discussão incluía os seguintes pontos: ortografia ídiche, gramática ídiche, neologismos e estrangeirismos, necessidade de um dicionário da língua ídiche, a juventude judaica e o ídiche, a imprensa judaica e o ídiche, o teatro ídiche: o palco e o intérprete, a situação econômica dos escritores e dos atores de língua ídiche, bem como o reconhecimento do idioma ídiche. (GUINSBURG, 1996, p. 160).

Vários debates aconteceram na Conferência de Czernovitz de 1908: a questão central girava em torno do reconhecimento do Yiddish como língua nacional do povo judeu em face de sua importante comunicação, cultura, literatura, música - destacando inclusive a necessidade da tradução da Bíblia para Yiddish. Entretanto, representantes da língua hebraica recusavam-se a reconhecer o Yiddish – por eles considerada somente inerente à fala popular – como língua oficial da cultura judaica. A deliberação final da conferência não reconheceu o Yiddish como *a* língua nacional do povo judeu, e sim como *uma* língua nacional do povo judeu e exigiu sua igualdade política e cultural à língua hebraica: de qualquer forma representou importante passo para seu reconhecimento formal como língua de extensa cultura, obra literária e musical, provérbios, piadas, bençãos e pragas.

A língua Yiddish é força criativa na diáspora judaica e resiste como ícone da identidade judaica. Em quase todos os lugares onde os judeus se instalavam após suas constantes e diferentes migrações, criavam uma variante judaica da língua local. Entretanto, somente o Yiddish produziu uma literatura e música significativa que inspirou em seus falantes criatividade e sentido de pertencimento (KING, 2001).

Yiddish é expressão da vida judaica cotidiana, atualmente ensinada em diversas instituições de ensino formal e não formal de todo o mundo: falada, estudada, lida, tocada e apreciada em diversificados lugares por judeus e não judeus. No mundo estima-se que hoje exista cerca de 15 milhões de judeus, concentrados principalmente nos Estados Unidos e Israel¹⁷. No Brasil, cerca de 120 mil e na cidade do Rio de Janeiro, cerca de 40 mil¹⁸. “Dos seis milhões mortos na segunda guerra, a maioria falava Yiddish. Hoje, entre um e três milhões

¹⁷<https://pt.wikipedia.org/wiki/Judeus#:~:text=Atualmente%2C%20estima%2Dse%20que%20exista,Estados%20Unidos%20e%20em%20Israel>. Acesso em 25/05/2021.

¹⁸ <https://www.conib.org.br/historia/>. O Brasil compreende a segunda maior comunidade judaica da América Latina (atrás apenas da Argentina) e a 11ª do mundo.

de judeus falam Yiddish no mundo e em muitos países há uma revalorização da língua Yiddish por jovens judeus e não judeus.”. (KRAMER; SILVEIRA, 2018, p.1).

Yiddish é língua onde se mora e historicamente equilibrou dois diferentes mundos: “o mundo do estudo e o mundo da casa e do comércio (...) e em tempos modernos, o mundo ocidental da ideologia e da cultura irrompeu nesse mesmo universo, desta vez marcando a geração mais nova em relação à mais velha.”. (HARSHAV, 1994, p.25). Cutuca a tradição, abre novos caminhos.

Não possui estado geográfico: ela própria é lugar; acontece na relação com pessoas, memórias e narrativas de ontem e de hoje; é língua encarnada na vida. Profusa em diminutivos: “(...) *bikhele – tikhele – schikhele – tsikhele – kikhele – plikhele – schmikhele*, livrinho, lencinho, sapatinho, fronhinha, biscoitinho, carequinha, uma belezinha de.”. (HARSHAV, 1994, p.48). Os diminutivos não expressam de forma alguma pequenez, mas intensa relação emocional, acolhedora e carinhosa. O diminutivo no Yiddish traz para perto, aconchega; é lugar de intimidade: o pequeno está no coração e jamais o é em sentido literal. “O Yiddish é o veículo de uma rica herança cultural; seus idiomas, provérbios, canções e humor simbolizam os padrões de vida e pensamento dos judeus asquenazes.”. (YIVO, 2014, p. 2. Tradução minha).

(...) dentro de casa e fora, na tenda do artífice ou do comerciante, nos encontros e nas relações sociais de todos os níveis, nas antecâmaras rabínicas, nas cortes dos julgamentos, nas sinagogas e nas casas de estudo, nos *heiders* (escolas primárias) e nas *ieschives* (seminários rabínicos), quer dizer, não só na rua como nos próprios focos de conservação e criação do judaísmo daquelas épocas. (GUINSBURG, 1996, p. 33).

Os *kheyders*, cenários presentes – na maioria das vezes deflagrados – em muitas canções Yidish que trazem o tema da infância¹⁹, eram locais destinados ao ensino religioso judaico, especialmente encontrados no leste europeu dos séculos XVII e XVIII, constituídos de péssimas condições sanitárias, relacionais e de aprendizagem. Por vezes vinte, trinta crianças sentadas em uma sala com janelas fechadas por conta do excessivo frio, passando por situações de maus tratos é cena típica de um *kheyder*. As aulas aconteciam geralmente na casa do *rebe* – que

¹⁹ No capítulo 3 aparecem muitas canções de infância Yiddish que trazem o contexto do *kheyder*. O destaque a essa explicação no presente capítulo vem de ser o *kheyder* espaço histórico também do uso da língua Yiddish em um tempo.

atuava como professor sem, na maioria dos casos, ter estudado para exercer a docência –, também ministradas na língua Yiddish e o salário era pago pela comunidade judaica ou por um grupo de pais.

Normalmente, somente os meninos frequentavam as aulas – as meninas eram educadas por suas mães em suas casas. Em um contexto de escasso dinheiro para pagamento a muitos *rebes*, meninos de todas as idades eram ensinados em um único grupo. Embora tradicionalmente começassem a aprender o *alef-beys* – alfabeto hebraico – no dia em que completavam três anos, meninos judeus costumavam entrar para o *kheyder* por volta dos cinco anos de idade. Depois de aprender a ler o *alef-beys*, iniciavam imediatamente o estudo da Torá, começando com Levítico e os cinco livros de Moisés. “Toda criança ia ao *kheyder*, desde muito cedo (...) Aprendia aí a ler hebraico e absorvia imagens, relatos, lugares e personagens do passado heroico de seu povo (...) que serviam de mito básico da sociedade judaica.”. (HARSHAV, 1994, p. 14).

A leitura em voz alta um para o outro e a aprendizagem mecânica eram as principais técnicas usadas no *kheyder*. Aos 13 ou 14 anos findava-se a educação de um menino no *kheyder* e a finalização era comemorada com seu *bar mitzvah* – cerimônia judaica que marca a passagem de um menino à vida adulta. No final do século XVIII, o sistema *kheyder* tornou-se alvo de críticas principalmente por partidários da *Haskala*²⁰. As argumentações giravam em torno da assertiva de que os *rebes* não eram suficientemente qualificados para a docência e ainda devido aos salários muito baixos, complementavam suas rendas com atividades diversas da docência: era bastante comum um *rebe* ser ainda açougueiro, coveiro, entre outros.

Críticos comprometidos com os ideais da *Haskala* criticavam o sistema educacional dos *kheyders* na alegação de que resultava em isolamento linguístico e espacial para as crianças e, portanto, impedia a integração e emancipação dos judeus. Ao final do século XVIII, judeus alemães, motivados por diversas

²⁰ Hascalá é também chamada de Iluminismo Judaico. Foi um movimento judaico que aconteceu especialmente na Alemanha no século XVIII que marcou o início da mais ampla participação dos judeus da Europa com o mundo secular, resultando nos primeiros movimentos políticos de luta pela emancipação judaica. A Hascalá primava por valores iluministas, incentivando a integração judaica com a sociedade europeia e a valorização da educação secular, aliada ao estudo da história judaica e do hebraico. Trouxe também uma visão mais moderna da religião, no despertar da filosofia laica dentro da crença judaica (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Haskal%C3%A1>. Acesso em 29/05/2021).

reformas educacionais em países europeus que clamavam pela obrigatoriedade da escola pública, dissolveram a onipotência dos *kheyders*, que primeiramente passaram a funcionar somente no contra turno escolar e posteriormente foram extintos.

Por volta do início do século XX, Yiddish – língua, literatura e música – era falada, lida, tocada e apreciada pela grande maioria dos judeus no mundo todo; a essa época já era considerada amplamente, entre seus falantes, como *língua do povo*, popular, portadora de vitalidade e valores genuínos populares (HARSHAV, 1994). “Paradoxalmente, a língua ídiche era muito velha e muito jovem ao mesmo tempo, rica em expressões emotivas (...) trazia as cadências e as conotações emotivas de um idioma falado.” (HARSHAV, 1994, p.4).

Viajar com o ídiche não é viajar apenas com o ídiche. Se você olha o panorama dessa língua, ela vira cultura, história, literatura, num piscar de olhos (...) você atravessa universos de geografia e demografia, de história judaica e transformações modernas, e, para onde quer que você se vire, você percebe que está cruzando espaços universais: o cadinho das interações culturais e de linguagem, de sabedoria popular e modernização. (HARSHAV, 1994).

Harshav fala de um Yiddish que num piscar de olhos é cultura, história porque envolve pessoas, atenta-se ao circundante, toma para si, em constituição, suas narrativas. Toda experiência de vida é digna de ser narrada e a narração é justamente o que produz cultura, interliga uns aos outros horizontalmente e historicamente. O encontro existe onde, fundamentalmente, existe algo a ser dito, contado. A narrativa exige novas formas de percepção do outro. A história do outro é marcador sociocultural porque é também um pouco da história de cada um de nós.

Ao olharmos para a cultura Yiddish na cidade do Rio de Janeiro encontramos, na primeira metade do século XX, expressiva chegada de judeus vindos de diversos lugares do mundo: Centro-leste Europeu, Península Ibérica, Norte da África e outros. Estes se fixaram em diversas localidades da cidade como Méier, Madureira, Nilópolis, Copacabana, Ipanema. Bitter (2015) destaca que muitos judeus *ashkenazim* instalaram-se na região da Praça Onze, em um conjunto de ruas e vilas de casas conhecida como a *Yiddish Avenid*, onde “(...) desenvolveram uma significativa atividade cultural, social, econômica, religiosa e política.”. (BITTER, 2015, p.133).

O autor traz narrativas de memórias e performances musicais que contam sobre os muitos diálogos criativos ocorridos na primeira metade do século XX, no bairro da Praça Onze, conhecida então como *Pequena África*²¹. Os encontros e também desencontros ocorridos entre a música *klezmer*²² – repertório de música judaica tradicional do leste europeu – e a música brasileira, foram elos importantes na contrução de pertencimento étnico, social do *judeu-carioca* e na constituição de uma rica e interessante cultura popular urbana.

(...) uma Praça Onze diversificada, multivocal e heterogênea na medida em que diversos grupos fizeram e fazem parte da história de sua ocupação, embora tenham se tornado invisíveis sob a sombra da onipresença negra da Pequena África. Este território surge, assim, não apenas como expressão negra, judaica ou carioca, mas também transnacional, considerando que este vem ocupando um lugar de destaque em roteiros turísticos de reconstituição de “raízes culturais”. (BITTER, 2015, p. 126).

Na cidade do Rio de Janeiro, a Praça Onze descontrói “(...) uma imagem frequentemente atribuída aos judeus, enquanto grupos segregados, especialmente no contexto do recrudescimento do antissemitismo em muitas partes do mundo.”. (BITTER, 2015, p. 145). Ao contrário, constitui território de memórias, espaço de identificação, sentimento de pertença, consciência histórica e política, constituição de trocas e produção cultural urbana popular e democrática.

²¹ “A chamada Pequena África – expressão atribuída a Heitor dos Prazeres por Roberto Moura (1995) – ganhou notoriedade nas últimas décadas moldando representações sobre a presença afrodescendente e de outros grupos na região central da cidade do Rio de Janeiro. Uma diversidade de categorias sociais tem reivindicado uma ligação histórica e existencial com este território, seja como forma de “resistência cultural” ou de expressão de pertencimentos étnicos e sociais. Ao que tudo indica, a Pequena África se refere a uma ampla região da cidade que se estende da Cidade Nova à região portuária. No entanto, acreditamos que suas fronteiras e seu conteúdo sejam fluidos e erigidos situacionalmente.”. (VASSALO; BITTER, 2018, p. 96).

²² “O klezmer emergiu no contexto da vida judaica do Leste Europeu em fins da Idade Média, sob forte influência de diversos gêneros folclóricos dos Balcãs, especialmente cigano, tratando-se de uma música instrumental de caráter popular e não litúrgica ou semilitúrgica. O termo klezmer em ídiche deriva das palavras klei (instrumento) e zemer (canção). Os músicos naquele contexto, chamados klezmorim, atuavam tanto em ambientes judaicos como não judaicos. Suas performances eram mais frequentemente realizadas em cerimônias, casamentos e demais festividades comunitárias. No século XIX, o klezmer se expandiu para além dos limites do Império Otomano. As bandas eram tipicamente formadas por músicos homens e incluíam violinos, violoncelo ou contrabaixo, cimbalo e flauta. Outros instrumentos como o clarinete e metais foram incorporados no século XX, já na era do disco. O klezmer sofreu profundas transformações ao longo de sua diáspora, especialmente após o Holocausto Nazista, se dispersando ao redor do mundo e passando a adquirir cores locais.”. (VASSALO; BITTER, 2018, p.112).

Na Praça Onze, a música *klezmer* pôde se amalgamar a outras culturas musicais, misturar-se livremente com outras tradições, processo que certamente não aconteceu em muitos outros lugares e contextos do mundo (BITTER, p. 145). Mapear lugares históricos na contemporaneidade é buscar origens, partilhar significados, estabelecer concretas conexões com a cultura e as tradições; é dar visibilidade, neste caso, “(...) aos traços especificamente judaicos que supostamente teriam contribuído para o desenvolvimento do *ethos* carioca.” (BITTER, 2015, p.145).

Para Vassalo e Bitter (2018), os lugares não constituem meras reproduções de uma estrutura dada de antemão, mas também produzem e são produzidos por sujeitos que se encontram em permanente processo de transformação, daí a reflexão sobre uma Praça Onze múltipla e não “(...) única, pré-definida e atemporal (...) Ao contrário, ela está (...) sendo feita e refeita, produzida e performatizada de diferentes maneiras, em função do contexto e dos atores envolvidos em cada situação observada.”. (VASSALO; BITTER, 2018, p.99).

Carvalho (2016) traz a dimensão da essência da cultura como processo construído e colado ao povo.

(...) a cultura, como a “essência” da identidade de regiões, povos ou nações, não se caracteriza como uma noção atemporal, eterna, natural, mas, ao contrário, é construção discursiva historicamente datada, que revela a demanda política de um contexto socioeconômico bastante definido. (CARVALHO, 2016, p. 25).

Carvalho (2016) não falou do Yiddish, mas sua reflexão sobre a singularidade da cultura temporal, processual, datada, bastante definida, caminha na direção dos apontamentos feitos por Harshav (1994) e Guinsburg (1996). Ainda na mesma dimensão, Hateau (2017) fala do Yiddish - língua, literatura, música e cultura - que marca, porque acompanha a história de um povo que viveu constantes e diferentes processos migratórios ao longo dos tempos; um Yiddish cúmplice ao destino de uma judeidade que sempre logrou ascender socialmente, economicamente, culturalmente, intelectualmente e findar séculos de perseguições. Yiddish é, ao mesmo tempo, sutil e forte: língua e cultura coparticipante no tempo comprometido de fazer autêntico.

O princípio da alteridade aqui é fundante, quer porque o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos do Ser-evento que está sempre por

ser alcançado, em outras palavras, a humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo. (GERALDI, 2013, p.14).

No final do século XIX, comunidades judaicas começaram a migrar para a região da Palestina. Esse deslocamento motivou o sionismo: movimento de retorno dos judeus para a considerada *terra prometida*, no intuito da criação de um Estado moderno do povo judeu que fosse aliado às características das nações ocidentais e constituído de legitimidade política, meios próprios para o exercício básico de soberania e cidadania – como defesa militar – e garantia de seus direitos humanos fundamentais. O movimento sionista foi criado por judeus intelectuais no início da década de 1890 no principal objetivo de combate ao antissemitismo – forte rejeição ao povo judeu que reinou na Europa desde a Idade Média e que se intensificou no século XIX e XX.

A Segunda Guerra Mundial assassinou cerca de seis milhões de judeus: ápice do antissemitismo e da barbárie. Na antiga União Soviética, na década de 1950, sob o regime totalitarista soviético stalinista, escritores e intelectuais judeus foram cruelmente assassinados pelo simples fato de se expressarem intelectualmente e artisticamente em outra língua que não a russa: o Yiddish. “(...) o genocídio nazista e a execução de escritores yiddishistas na União Soviética dilaceraram a língua que se espalhou com a migração dos que sobreviveram e fugiram.”. (KRAMER, SILVEIRA, 2020, p. 2).

Abramowicz (2020), em texto surpreendedor, inquieta com a narrativa que versa sobre uma infância marcada pelas sombras do Holocausto. Assume dificuldade em falar sobre o tema justamente porque integra uma identidade marcada pelo não acesso à vivência e compartilhamento da diferença. Sua avó lhe contava as histórias sobre as perdas de quase toda a família: as narrativas não eram frágeis, vitimistas, melancólicas, enlutadas. Ao contrário, eram fortes, vigorosas, impunham às próximas gerações a urgência da luta cotidiana pelo direito às diferenças, à vida não fascista: obrigação ética como pessoa de responsabilidade na existência, na humanidade.

Minha família foi morta parte dela na Bessarábia que fica entre a Moldávia e a Ucrânia na Europa oriental e parte na Polônia (vieram de muito longe mesmo, isto também me impressionava), onde quase todos os judeus morreram. Minha questão era como eles sabiam onde e quem eram os judeus? Porque mataram quase todos? Dos mais de três milhões de judeus polacos que caíram nas mãos

dos nazistas, só sobreviveram cerca de 3%. Uma loucura. Como chegaram a cada um deles? Era este um pensamento infantil, do tipo, será que eles vão saber que eu era Judia? O terror sempre habitou minha infância, além de que na escola judaica em que estudava, alguns pais de meus amigos/ as eram perseguidos pela ditadura militar. O horror! Meu pai para me “acalmar” dizia enquanto eu lutava para sair desta identidade que me aprisionava: “não importa o que você faça, sempre saberão e te dirão que você é judia”. Que desespero uma identidade que não se consegue escapar! (ABRAMOWICZ, 2020, p.7).

O pensamento é a matéria-prima da educação e o estudo faz emergir sua potência. Como escapar de uma identidade marcada pela presença do medo? O que muda uma vida que na base se entrelaça a de tantas outras e outros? Pergunta Abramowicz (2020, p.8). E responde: é na infância que se encontra os muitos possíveis de uma educação pós - Auschwitz, pós fascismo renovado na contemporaneidade, pós pandemia. “(...) uma infância social como o embrião de outros mundos na direção de novos/outros afetos e de vidas, mais solidários, mas comprometidos com o bem comum.”. (ABRAMOWICZ, 2020, p.10).

No ano de 1948, após quatro anos decorridos do fim da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, o Estado de Israel foi reconhecido e oficializado como país, atualmente considerado um dos mais poderosos econômica e militarmente estados do mundo. A discussão da língua envolve necessariamente questões políticas e de poder. A Conferência de Czernovitz de 1908 já havia considerado a língua Yiddish como *uma* das línguas nacionais do povo judeu. No Estado de Israel, a partir de sua criação, a língua hebraica foi a considerada oficial, mas ali também o Yiddish se fez presente com os judeus que para lá migraram e levaram consigo vivas a cultura, língua e a vasta obra literária, cinematográfica e musical Yiddish.

Abraham Sutzkever (1913-2010), renomado poeta Yiddish fundou, no ano de 1948 em Tel Aviv – Israel – o único e importante periódico Yiddish de Israel chamado *Di Goldene Keyt* / A corrente de ouro e nele foi diretor editor até o ano de 1995, quando de seu falecimento. Com *Di Goldene Keyt*, Sutzkever retomou as histórias das carreiras de escritores Yiddish da Europa, Américas, União Soviética e Israel. Frente à tentativa inicial do sionismo oficial em considerar o Yiddish um jargão derrotista da diáspora e do Holocausto, Sutzkever ficou famoso em suas

frases: "Eles não vão arrancar minha língua. Devo acordar todas as gerações com meu rugido."²³

Não sabemos se Sutzkever leu Benjamin, mas suas potentes frases em muitos sentidos se conectam à dimensão benjaminiana que admite a história em animosa e enérgica ligação com a verdadeira narrativa - que jamais se esgota porque conserva ao longo do tempo suas forças, e de tempos em tempos é viva e poderosa na capacidade de seus muitos desdobramentos. E tanto maior a naturalidade da narrativa, “(...) tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte (...) irá assimilar-se à sua própria experiência (...) processo que se dá em camadas muito profundas e exige um estado distensão que se torna cada vez mais raro.”. (BENJAMIN, 2012, p. 220-221).

Benjamin, assim como Sutzkever, trazem a narrativa não como mera informação relatorial, mas como mergulho vital e impressor de marcas na essência da vida. Na década de 1970, Sutzkever se tornou escritor e conferencista aclamado no circuito de palestras acadêmicas, quando jovens judeus – também no Estado de Israel - redescobriram a língua de seus avós. No ano de 1985, Sutzkever se tornou o primeiro escritor Yiddish a ganhar o prestigioso prêmio de literatura israelense.

Em 2003, o Yivo homenageou o poeta com uma exposição retrospectiva. O epitáfio do autor traz uma de suas célebres frases: "Se você carrega sua infância com você, você nunca envelhece." Frase que retrata um poeta que viveu no movimento de afirmação constante da vida e da necessidade do não esquecimento de narrá-la. “Contar histórias sempre foi a arte de conta-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.”. (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A literatura Yiddish possui vasta obra de escritoras e escritores como Abraham Goldfaden (1840 - 1908), Abraham Sutzkever (1913 - 2010) Anna Margolin (1887–1952), Beyle Schaechter-Gottesman (1920-2013) – poeta e também cantora intérprete, compositora de canções para infância -, Celia Dropkin (1887 - 1956), David Edelstadt (1866 - 1892), Esther Shumiatcher (1899 – 1985), Hayim Nahman Bialik (1873 - 1934), *Ida Maze* (1893 -1962), Isaac Bashevis Singer (1902-1991), Isaac Leib Peretz (1852–1915), Israel

²³ <https://www.theguardian.com/books/2010/mar/02/abraham-sutzkever-obituary>.

Bercovici (1921-1988), Itzik Manger (1901 – 1969), Kadia Molodowsky (1894 – 1975), Malka Lee (1904 – 1976), Mendel Elefant (1906– 1942), Mendele Mocher Sefarim (1836–1917), Moishe Broderzon (1890 - 1956), Moyshe Altman (1890 – 1981), Mordechai Gebirtig (1877 -1942), Rachel Boymvol (1914 – 2000), Rachel Korn (1898 - 1982), Rivka Basman Ben-Hayim (1925), Shmuel Yefimovich Plavnik (1886 - 1941), Scholem Aleichem (1859–1916), Srul Bronshtein (1913– 1943), entre tantas outras e outros que se debruçaram na escrita sobre diversificadas temáticas tanto da vida Yiddish, quanto da vida humana.

De acordo com o Yiddish Book Center²⁴, existe vasta obra também de literatura para a infância publicada em Yiddish. Muitos dos principais escritores Yiddish passaram pela criação de histórias com temas da infância e trabalharam também como tradutores, por exemplo, de obras clássicas de Hans Christian Andersen, Mark Twain, Rudyard Kipling, entre outros. O movimento de renovação do estudo da língua Yiddish com crianças tem produzido muito material literário como antologias, edições abreviadas de clássicos romances Yiddish e criação de novas obras Yiddish para crianças. A Biblioteca de Literatura Infantil Ídiche de Noah Cotsen, por exemplo, localizada na Universidade de Princeton, em New Jersey - Estados Unidos, inclui cerca de 800 títulos literários para a infância, muitos deles bastante raros. Muitos outros foram digitalizados pelo Yivo e se concentram na Biblioteca Digital Yiddish Steven Spielberg²⁵.

Pesquisas nos diversos sites descritos no início deste capítulo entregam um amplo e dilatado campo também de produção musical para a infância, cheia de diferentes e variados timbres, características composicionais e nuances temáticas que despertam, brincam, envolvem, enlaçam a escuta no ato ativo de interação e apreciação estética. São alguns exemplos dessa espaçosa obra musical para a infância: *Tsen kinder lider* / Dez canções para crianças (WOLOWITZ, 1929); *Arbet, shpil, gezang kinder lider* / Trabalhe, brinque, cantando canções infantis (BOIARSKAIA, 1932); *Lider tsum zingen: far klein un grois* / Canções para cantar: para pequenos e grandes (WOLOWITZ, 1936); *Blimelekh krentselekh*.

²⁴<https://www.yiddishbookcenter.org/collections/yiddish-book-centers-noah-cotsen-library-yiddish-childrens-literature>.

²⁵ A Biblioteca Digital Yiddish Steven Spielberg pertence ao Yiddish Book Center e desde o ano de 2009 disponibiliza online mais de 11.000 títulos que incluem obras - dos mais famosos escritores Yiddish aos menos conhecidos - de ficção, memórias, poesias, peças de teatro, contos, manuais de ciência, livros de receitas, entre outros. Até o momento, esses títulos foram baixados por surpreendentes 1,6 milhão de vezes. (<https://www.yiddishbookcenter.org/collections/digital-yiddish-library>. Acesso em 31/05/2021).

Kinder-Lider / Flores, grinaldas. Canções de Crianças (LEIB; MOUD, 2009); *The Lullaby in Yiddish Folksong* / A canção de ninar na canção folclórica Yiddish (METZGER, 1984); *Di Grine Katshe* / O pato verde: um zoológico de canções de animais Yiddish para crianças (SKLAMBERG; TEITELBAUM, 1997), e tantas outras publicações em performances, letras e partituras.

Para Rubin (1973), a canção folclórica para crianças é uma das categorias mais interessantes do material folclórico Yiddish. Nelas são achadas cantigas, rimas contadas, brincadeiras e cantos que participam ativamente das infâncias em diferenciados contextos do cotidiano. Nas canções com temas da infância, dois mundos encontram-se espelhados – o das crianças e adultos –, suas formas de ação perante as nuances da vida, imaginações, ludicidades, sabedorias, humores, sátiras, opiniões e sentimentos sobre os mais velhos e conhecimentos sobre eventos que circundam o mundo em seu tempo presente. No decorrer do tempo, adultos e crianças criaram, compuseram canções Yiddish. Com a canção na boca, cantada e brincada, uns e outros mexem, acrescentam, marcam o folclore com suas contribuições autorais.

Destaco ainda importantes contribuições em formato de depoimento oral, achadas no Wexler Oral History Project²⁶. Escutá-las me inspirou – ainda que não diretamente em citação acadêmica, mas em envoltura e ligação especialmente no encontro com a performance musical e a docência nas oficinas Yiddish com as crianças – a entrar nesse universo relacional e de vínculo familiar, afetoso e profissional com a canção Yiddish. Não poderia deixar de realizar breve passeio por esses depoimentos que podem despertar outros novos encontros com leitores desta tese.

Adrienne Cooper z"l, discute o canto em canções de ninar Yiddish, conta sobre como era ouvir músicas em Yiddish cantadas por seus avós, quando criança, e como essa conversa intergeracional influenciou em sua vida como musicista e pessoa; Aleksandra 'Ola' Bilinska, músico, conta sobre suas descobertas da beleza da poesia e canções de ninar Yiddish; Jane Myers, cantora e professora canta canções de ninar Yiddish que ouviu de sua avó, quando criança, e traz a

²⁶ Wexler Oral History Project é um projeto do Instituto de Pesquisa Yiddish Book Center (Amherst, MA) que consiste em uma coleção crescente de entrevistas detalhadas com pessoas de todas as idades e origens, cujas histórias sobre o legado e a natureza mutável da língua e cultura Yiddish oferecem um rico conhecimento da identidade judaica.

vivacidade dessa memória em sua vida de musicista e professora; Micha Eisenstorg, narra também sobre sua mãe cantando canções de ninar Yiddish quando criança e atribui a essa memória parte importante de seu repertório cantado até os dias atuais; Shirley Schachter Katz, cantora intérprete de músicas Yiddish com temas da infância, conta como foi importante para seus ouvidos e sentidos musicais crescer em uma família de músicos e aprender músicas ouvindo os discos de sua própria mãe – cantora intérprete; Beyle Schachter-Gottesman z"l, poeta e compositora Yiddish, lembra os inícios de sua carreira como compositora ao se debruçar na escrita de canções e poemas para seus filhos, enquanto seu marido estava no trabalho; Esther Gottesman, neta da grande poeta Yiddish Beyle Schachter-Gottesman, narra como sua avó olhava para a escrita e a composição na relação e criação de vínculos com ela, neta; Janice Mayer, escritora de peças teatrais e compositora de músicas infantis, conta como é alegre e, ao mesmo tempo desafiador escrever e compor para crianças; Paula Teitelbaum, musicista intérprete, estudiosa da língua, professora de Yiddish, ativista, cantora, conta sobre a língua Yiddish, o *Yiddishkeit* – cultura Yiddish – e como é a experiência surpreendente de compor com temas da infância.

Para além de chegar, há um caminho repleto de acontecimentos. Olhar para os trechos do caminho importa: por ele ser afetado, não ser indiferente, apurar o olhar que descobre, inventa, compõe, narra. A potência criativa se revela no novo que recria, reinventa, vira do avesso. Estes saberes nos dizem de um Yiddish inteiramente vivo: corpo, razão, emoção.

2.2

Quem são as pessoas entrevistadas?

Abrahão Rumchinsky, 83 anos, pai e avô, natural do Rio de Janeiro, residente na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo através da plataforma Zoom no dia 04 de junho de 2020. É aposentado desde o ano de 2007: trabalhou por 45 anos como professor de matemática e até os dias atuais como músico violinista e regente coral. Nossa conversa aconteceu pela manhã e durou aproximadamente uma hora. “Meus pais vieram para o Brasil, mas eu não tenho muito para falar da história deles. Quando eu vim para o Rio com oito anos, eu não tinha muito essa noção de história do passado, então o pouco que eu sei é

muito pouco”. Sua mãe veio sozinha da Polônia para o Brasil. Era a mais velha dos nove irmãos e foi a primeira a migrar. Quando aqui chegou, trabalhou com afinco para trazer a mãe e os oito irmãos – o pai já não mais morava com a família há tempos. Seu pai veio da Bessarábia com os pais; tinha uma irmã que era professora de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, na Bessarábia e também migrou para o Brasil.

Os pais de Abrahão no Brasil se conheceram e casaram. Moravam na cidade mineira interiorana Pouso Alegre e, logo que Abrahão completou oito anos de idade, o enviaram para a casa de seus tios e avó, na cidade do Rio de Janeiro, para que pudesse usufruir de melhores condições de estudos. No Rio chegando, foi matriculado na escola judaica Scholem Aleichem²⁷. Sua avó era falante de Yiddish; seu tio, ator no teatro Yiddish e sua tia gostava muito de cantar canções Yiddish em casa. Foi então nessa junção de casa, escola e arte que o Yiddish para ele chegou e definitivamente entrou na vida. “Eu tinha uma facilidade para decorar o que eles falavam lá nos ensaios do teatro. E tinha um grande diretor que era o Turkow²⁸, amigo da minha família. Esse grupo de teatro se reunia muitas vezes na minha casa”.

Participante ativo do mundo artístico de seus tios, Abrahão começou a se interessar sobretudo pela literatura e música. “Foi então assim que se desenvolveu toda essa movimentação minha com o Yiddish: na arte. A arte acompanhou por toda a minha vida a minha relação com o Yiddish”. Abrahão cantou em coral, estudou violino, depois regência coral. “Em 1963 meu tio faleceu. Ele cantava no Coral Israelita como tenor e eu cantava em outro coral também como tenor. Como ele sempre me convidou, sempre quis que eu entrasse nesse coral, achei que seria uma homenagem que eu faria a ele substituí-lo no Coral Israelita Brasileiro. Então estou lá no coral desde 1964 e, portanto, já fiz 54 anos de Coral Israelita Brasileiro (risos)”. Hoje Abrahão é o regente do Coral Israelita Brasileiro. “As músicas Yiddish integram a identidade do judeu, do ser humano. Quem viveu o

²⁷ Vide Capítulo 5.

²⁸ Zygmunt Turkow (1896 - 1970) foi ator, diretor, dramaturgo e diretor polonês de origem judaica de Varsóvia, que se tornou famoso por papéis em filmes judaicos pré-guerra e peças teatrais em Yiddish. Seu irmão, Jonas Turkow, também foi um notável ator e diretor de palco. Pouco depois da invasão alemã na Polônia, no ano de 1939, Turkow migrou e, em 1940, se estabeleceu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1952 se mudou para Israel. (https://en.wikipedia.org/wiki/Zygmunt_Turkow. Acesso em 20/05/2021).

Yiddish será eternamente ligado ao Yiddish. Eu sinto um enorme prazer quando recebo uma música Yiddish ou até música hebraica. Essa identidade judaica então me toca bastante”.

Adélia Lachter, 77 anos, mãe e avó, natural do Rio de Janeiro, residente na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo através da plataforma zoom no dia 21 de maio de 2020. É aposentada desde o ano de 1989: trabalhou por 35 anos como professora de Yiddish e música na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental I. Nossa conversa aconteceu em um fim de tarde e durou aproximadamente uma hora e quarenta minutos. Seu pai nasceu na Bessarábia em 1910. Sua mãe nasceu em 1914, em um lugar que hoje pertence a Bielorrússia. “Todos esses dois lugares ficavam perto da Polônia. A guerra estava para estourar e eles vieram para o Brasil. Aqui uma conhecida dos dois os apresentou e eles se casaram em 1940, em Niterói. Desse casamento nasceram 3 filhas: Bertha (mais velha), Adélia (do meio) e Clarinha (caçula)”. Adélia contou que nasceu no Yiddish: “Tinha a bobe Leia que era mãe da mamãe, ela veio morar conosco e não falava uma palavra de português. Eu acho que aprendi o Yiddish antes do português e sempre tive muita facilidade com o Yiddish”. Sua mãe tinha formação musical e tocava piano. Seu pai cantava. Adélia contou que vem de uma família que sempre viveu com a música. Seus pais, como todo imigrante, lutaram muito, sobretudo no início, para alcançarem uma vida tranquila tanto economicamente, quanto emocionalmente.

Adélia sempre quis muito estudar piano. “Um dia eu estava brincando – parece que estou revivendo a cena ao contar – de repente entra um piano na vila de Madureira em que morávamos, com uma boneca sentada em cima. Eu estava brincando com outras crianças ali fora de pula-pula, daquelas brincadeiras de vila. De repente alguém pergunta assim: ‘Onde é a casa da Adelinha?’ Aí eu disse: ‘Minha casa é a casa 9’. Ele disse: ‘Esse piano vai para lá!’. Quando o piano foi colocado na minha casa e eu levantei a tampa para ver o teclado, estava coberto de bombons *sonho de valsa* (chora)”. A chegada do piano inaugurou na vida de Adélia a trajetória com a música e a docência musical. “Eu cresci sempre ouvindo, cantando com meus pais e tocando essas canções Yiddish todas. Cantávamos todos juntos, meus pais, minha avó e era uma choradeira. Eu estou aqui nesse momento quase chorando também porque foram eles que me trouxeram toda essa vida com o Yiddish”.

Adélia trabalhou por décadas como professora de música especialmente no Colégio Eliezer Steimbarg – atualmente Eliezer Max -, na cidade do Rio de Janeiro²⁹. “Entrei como professora de Yiddish no jardim de infância, depois passei a ser professora de alfabetização de Yiddish nas turmas de 1ª série, depois me formei em professora de educação musical e fiquei sendo professora de música de todas as turmas de CA do Eliezer (...) Muitos anos passaram, me aposentei, mas o Yiddish está aqui, vivo dentro de mim e eu estou aqui muito emocionada em falar isso tudo para você”.

Carlos Acselrad – 81 anos – e Noemi Rosa Acselrad – 76 anos – casados, pais e avós, naturais do Rio de Janeiro, residentes na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversaram comigo em sua casa ainda antes do início da pandemia de COVID 19, no dia 06 de fevereiro de 2020. Carlos é aposentado desde o ano de 2012: trabalhou por 50 anos como pediatra e músico violinista. Noemi é aposentada desde o ano de 2010: trabalhou por 40 anos como psicóloga. Nossa conversa aconteceu no início da tarde e durou aproximadamente três horas. O pai de Carlos passou muito tempo na Bessarábia, onde morava, juntando moedas para de lá sair. Chegou ao Brasil em 1932 fugido da discriminação, perseguição e pobreza. “Meu pai veio com uns amigos. Foram a pé de suas casas até Odessa: uma distância absurda. Foram assaltados no meio do caminho por uns ciganos que levaram todo o dinheiro que tinham nas sacolas e roupas também. Depois de assaltados, voltaram para casa e recomeçaram todo o plano do zero”. Seu pai já tinha aqui no Brasil um irmão e amigos. “Meu pai veio de navio cargueiro e terceira classe de navio cargueiro não era brincadeira. A viagem demorava meses. Geralmente tinham escalas em que os navios ficavam parados uns tantos outros meses. Era uma aventura”.

Carlos contou que sua mãe chegou ao Brasil em 1935 e que, desde os 18 anos de idade, já participava intensamente de movimentos da esquerda judaica na Bessarábia. “Minha mãe morava na Bessarábia e com quinze anos já era ligada ao movimento socialista. Participava então de um grupo de dez, quinze pessoas que se reuniam secretamente para lerem livros subversivos que arranjavam escondidos. Um dia foi pega pela polícia e ficou presa dentro de um navio circulando por dois anos pelo mar mediterrâneo – era tática da justiça esconder os

²⁹ Vide capítulo 5.

prisioneiros políticos”. Foi a avó de Carlos quem conseguiu convencê-la a vir para o Brasil, com a promessa de que viriam somente visitar parentes e posteriormente voltariam para a Europa, mas nunca mais retornaram.

Carlos contou do Yiddish que viveu em casa de pais falantes. “Meus pais falaram Yiddish comigo a vida toda, especialmente depois que eu saí do colégio Scholem Aleichem³⁰. Eles se preocupavam muito que eu aprendesse o Yiddish. Me deram de presente a coleção completa do Scholem Aleichem em 18 volumes (risos). Eu lia, gostava, mas era uma edição muito antiga, escrita em um Yiddish muito antigo, bem diferente (risos), mas eu entendia e lia para eles”. Carlos estudou no colégio Scholem Aleichem e desde a adolescência esteve envolvido com o teatro e a música Yiddish. “Quando eu tinha 16 anos, acontecia ainda um círculo dramático israelita onde participavam vários atores famosos. Meu pai me levava para ver os ensaios. Depois surgiu o Coral Israelita e eu participei. Eu conheci nessa época boa parte dos artistas, a maioria era conterrâneo da minha mãe. Alguns eram de outros lugares, mas todos militantes da ala progressista da comunidade, que funcionava em um sobrado da Praça Onze”. Carlos é músico, compositor e atualmente, na pandemia, dedica-se a traduzir para o Yiddish canções de Chico Buarque, em inauguração a um projeto que ele intitula *Yidisher Chico*.

O pai de Noemi veio da Polônia aos dezenove anos e sua mãe era praticamente brasileira porque aqui chegou com dois anos de idade – não se lembrava de nada da Polônia. Em sua casa também se falava Yiddish, mas somente em situações mais especiais. Seu pai contava muitas histórias em Yiddish e Noemi na infância escutou muita música Yiddish. “A minha mãe, Sara Gutshik, era cantora de música Yiddish. Dizem que ela cantava muito bem. Cantava em festividades, associações judaicas. Cantava muito em casa também. Cantava no coro do Instituto, que era o Eliezer”. Noemi também foi aluna do colégio Scholem Aleichem e lá aprendeu mais sistematicamente o Yiddish. “Eu me lembro de algumas canções Yiddish que aprendi na escola: *Arum der fayer* / Em volta do fogo, *Hino dos Partisans*, *Tsigele*. Me lembro muito de *Ez brent* / Está queimando também. Lá tinha uma professora de Yiddish. Nós fazíamos umas rodinhas e ela tocava e ensinava as músicas para nós, sempre com muita alegria e parceria”.

³⁰ Vide capítulo 5.

Morava na casa de Noemi um ator do teatro Yiddish. “Eu tinha um medo danado dele porque sempre fazia papel de soldado alemão. Meu pai sempre frequentava as instituições judaicas, me levava para assistir as peças teatrais. E esse rapaz que morava na nossa casa, alugando um dos quartos, era do teatro. Algumas leituras da roda foram até feitas na minha casa. Sobretudo meu pai gostava muito de Yiddish: tinha ataques de riso com Zigele e Schumakhn, que eram dois atores cômicos muito engraçados que tinham um programa na rádio contando piadas em Yiddish *poylish*. Meu pai dava gargalhadas com eles. Eu tenho saudade dessas gargalhadas do meu pai (risos) e gosto demais das lembranças que o Yiddish me traz”.

Daniel Kovarsky, 79 anos, pai e avô, natural do Rio de Janeiro, residente na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo através da plataforma zoom no dia 02 de junho de 2020. É aposentado desde o ano de 2010: trabalhou por 50 anos como eletricista. Nossa conversa aconteceu no início da tarde e durou aproximadamente uma hora. Sua mãe veio da Romênia, falava russo e Yiddish. Chegou ao Brasil em 1928, com marido e filho. Quatro meses depois, seu marido ficou doente e faleceu. Sete anos se passaram e ela casou-se novamente com o pai de Daniel. Seu pai veio da Letônia e também falava russo e Yiddish. “Meus pais falavam duas línguas: Yiddish e russo (...) Eu fui para a escola com três anos e meio e desde essa época eu já me sentia diferente de todo mundo porque na minha casa se falava outra coisa (...) Para mim o Yiddish era essa coisa diferente”. A mãe de Daniel gostava muito de ouvir o “Programa Mosaico” na rádio, que acontecia todos os dias durante aproximados quarenta minutos e dava várias notícias em Yiddish. “Naquele tempo não tinha televisão, então o rádio vivia ligado em casa e lá tocava muitas músicas judaicas: música *klezmer*, música de teatro, tinha piadas. Mas eu simplesmente odiava aquelas músicas. Aliás, eu gosto hoje porque entendo um pouco a letra, a história”.

Daniel contou ser admirado pelo movimento atual no qual vive o Yiddish não somente no Brasil, mas em todo o mundo. “Eu sou muito admirado com essas pessoas jovens falando Yiddish corretamente como uma língua estudada, muito diferente daquela em que eu ouvia em casa. A diferença é nítida. A pronúncia correta das palavras, um Yiddish estudado. E o meu Yiddish está longe disso, é um Yiddish que me lembro de casa (risos)”. Das canções, Daniel se lembra de sua mãe cantando *A mol iz geven a mayse* / Era uma vez uma história: “Essa

música ela cantava muitas vezes para mim”. Daniel diz de um Yiddish que por longo tempo ficou esquecido em sua vida, mas que de repente reacendeu, voltou. “De repente um dia que eu não consigo localizar, o Yiddish voltou. Eu acho que o Yiddish é parte da identidade de quem o viveu, mas não de uma forma muito ativa. Acho que ele vem como uma lembrança de tempos passados, assim como qualquer outra memória ou lembrança que vem de repente. Mas não acredito que reja a vida de alguém. Na verdade, não sei te dizer muito bem sobre isso (risos).”.

Dora Jucht Kampela, 87 anos, mãe e avó, natural de Salvador – Bahia, residente na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo na casa de um dos seus filhos ainda antes do início da pandemia de COVID 19, no dia 19 de fevereiro de 2020. Dora é aposentada desde o ano de 1997: trabalhou por aproximados 50 anos como professora de Yiddish e Inglês. Nossa conversa aconteceu pela manhã e durou aproximadamente duas horas. Seu pai, Betzalel Jucht – muito conhecido professor de Yiddish no Brasil³¹ – veio da Polônia para o Brasil por volta do ano de 1930, com um convite para assumir a direção de uma escola judaica na Bahia chamada Escola Israelita Jacob Dinennzon. Conheceu sua mãe e se casaram. Por volta do ano de 1948, a família, já com duas filhas – uma delas Dora – mudou-se da Bahia para o Rio de Janeiro. Dora contou de um Yiddish muito presente em sua casa, especialmente nas conversas com seus pais. “Ele falava: *Ikh farshiteyn nisht* / Eu não entendo isso. Aí eu tinha que explicar e falar em Yiddish. Eu ouvia Yiddish o dia inteiro e a vida inteira falei Yiddish com meu pai, com minha mãe”.

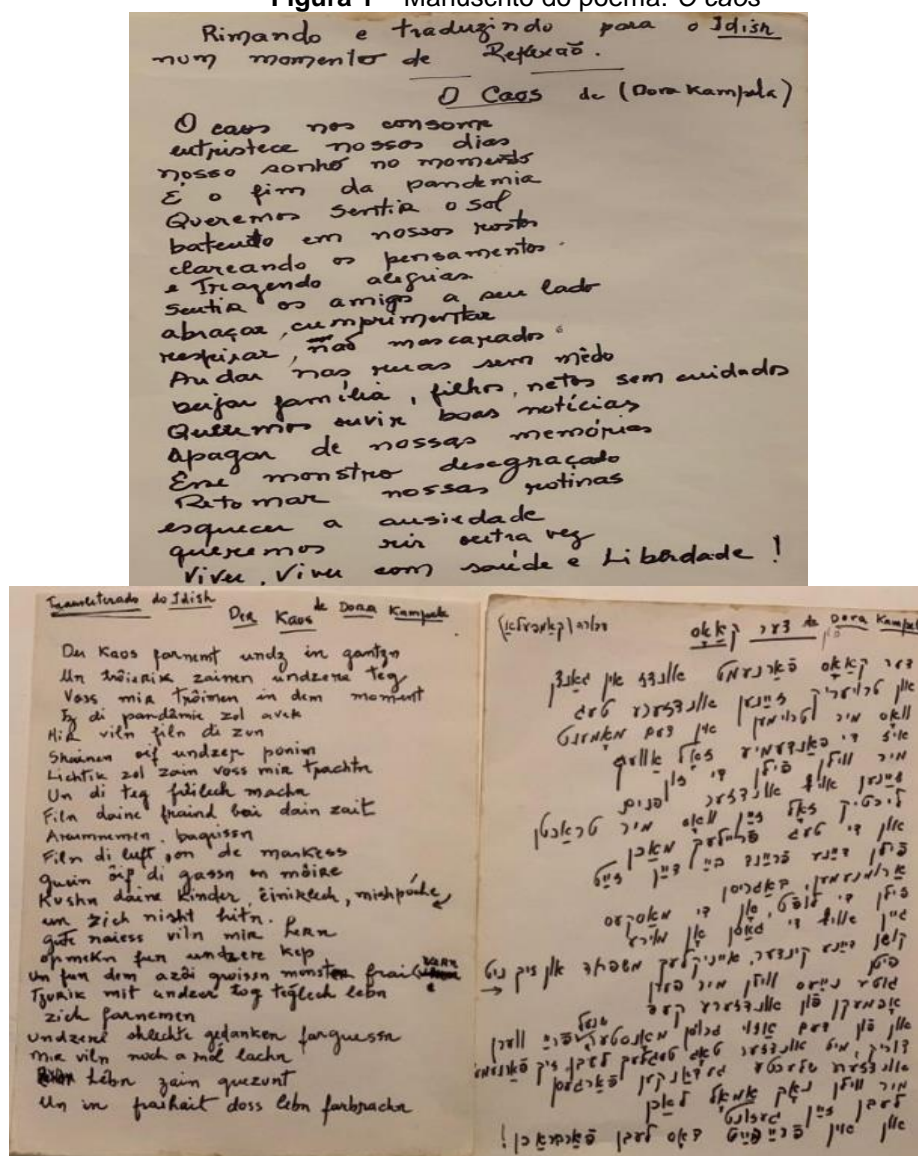
Sua vida com o Yiddish passa, além da docência no ensino da língua, por largas experiências também com o teatro. “Eu também trabalhava como atriz – tenho algumas fotos – e mais tarde como diretora, ensaiando as crianças. Sempre gostei de teatro. Quando mais nova, fazia teatro também com adultos. Participei de peças com o Zygmunt Turkow, ele era muito amigo do meu pai e me contava muitas histórias. Era um artista muito especial, escritor também de poemas Yiddish. Enfim, essa é a minha vida. E hoje em dia, professora aposentada, ajudo em trabalhos sociais, me apresentando em festas Yiddish trazendo o meu conhecimento. Vou onde me chamam e posso”. Após uma intensa vida na docência com o Yiddish, Dora nos últimos anos também se dedica a traduzir

³¹ Vide capítulo 5.

cartas manuscritas de familiares. “As letras, muitas das vezes, são de muito difícil entendimento. Muitas eu recusei, mas aquelas que consegui ler, eu traduzi do Yiddish para o português para muitas pessoas, muitas famílias. Traduzi também dois livretos e um livro de cento e tantas páginas”.

Dora, meses depois da nossa conversa, me ligou e contou que no dia 09 de setembro de 2020, em plena pandemia, sentiu-se melancólica, pegou uma caneta e escreveu em português um poema intitulado *O caos*. Ao término, resolveu traduzir para o Yiddish transliterado e, na sequência, escrevê-lo também em Yiddish. A emoção que senti em ouvir sua narrativa me levou a pedir se poderia registrá-lo na tese e recebi como resposta um gentil *sim*. Abaixo segue o poema.

Figura 1 – Manuscrito do poema: O caos



*A foto do manuscrito foi enviada a mim por Dora Kampela.

Eliane Pszczol – 71 anos – e Michel Pszczol – 73 anos – casados, pais e avós, naturais do Rio de Janeiro, residentes na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversaram através da plataforma zoom no dia 26 de maio de 2020. Eliane é socióloga e consultora de projetos na área da cultura. Michel é engenheiro eletricitista e desenvolvedor de Software. Nossa conversa aconteceu no final da tarde e durou aproximadamente uma hora e vinte minutos. Os pais de Eliane chegaram ao Brasil crianças. “Minha mãe chegou com seis anos e meu pai chegou com onze ou doze. Isso no final dos anos 20 e início dos anos 30. O meu avô paterno veio antes da Polônia. Lá eles tinham uma vida muito miserável, eram muito pobres e tinha a perseguição, o antissemitismo. Meu avô paterno chegou no Brasil em 1922. Meu pai chegou em 29 com a mãe e os irmãos”. Seus pais tinham a língua portuguesa de forma fluente por já estarem no Brasil desde muito novos, entretanto falavam Yiddish com seus pais e familiares. “Na minha casa se vivia realmente a situação de se falar em Yiddish para os filhos não entenderem (risos). Quando eu era criança, a minha família falava muito Yiddish e eu não entendia. Eu ia visitar meus avós e não entendia nada. Eles falavam pouco português porque já chegaram aqui no Brasil com 35, 40 anos e até aprenderam, mas não tinham desenvoltura na língua, a língua confortável para eles era Yiddish. Como eu não entendia nada que falavam, não tinha nenhum apreço pelo Yiddish quando criança ou adolescente. Não gostava da religião que o meu pai nos obrigava a seguir. O meu gosto pelo Yiddish foi aparecer muito tempo depois para mim”.

Eliane estudou no colégio Scholem Aleichem, onde aprendeu Yiddish e também frequentou aulas particulares de Yiddish na infância e adolescência. Contou que a música Yiddish chegou na sua infância com os consecutivos cantos de seu pai, que gostava muito de entoar música judaica religiosa. “Eu acho que qualquer manifestação cultural contribui para a formação do ser humano. A música, de todas as artes, é a mais fácil de se ter empatia – eu acho. De todas as artes, ela é incomparável. A música judaica (...) contribui muito na condição humana, como pessoa”.

Michel contou que seus pais viviam na Polônia e foram sobreviventes do Holocausto. “Eu sou filho de pais que passaram pela guerra (chora). Meu pai foi para um campo de concentração, tinha braço tatuado; minha mãe também foi para um campo de concentração, mas não tinha braço tatuado. Os dois tinham famílias

antes da guerra: esposa, marido, filhas e filhos. Todos morreram das duas famílias e os meus pais se encontraram quando acabou a guerra, na marcha de volta dos campos de concentração. Se encontraram e pouco tempo depois se casaram na Bélgica. Foi lá que eu nasci”. Eliane, nesse momento, contou que era muito comum haver casamentos entre sobreviventes do Holocausto. “Era uma forma de um apoiar o outro. Uma realidade vivida tão horrível que nenhum dos dois precisavam falar, já entendiam o que era. Mesmo que não houvesse muito amor, havia muita compreensão e muita força em estar junto no apoio um ao outro e isso foi muito comum de acontecer”. Michel chegou ao Brasil com três anos. “Lá na Bélgica meus pais conheceram um rapaz que estava vendendo passagem e enganou eles dizendo que iriam para a América e América era sinônimo de Estados Unidos, então eles pensaram que iriam para os Estados Unidos (risos)”. A língua falada na casa de Michel era Yiddish. “O Yiddish foi a minha primeira língua. É óbvio que quando eu comecei a ser alfabetizado, fui para a escola judaica. Aprendi a falar português, mas em casa se falava somente Yiddish. O Yiddish sempre fez parte da minha casa, da minha família, da minha vida.”.

Flora Intrator, 81 anos, mãe, natural do Rio de Janeiro, residente na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo em minha casa no dia 20 de fevereiro de 2020. Flora é aposentada desde o ano de 2008: trabalhou por aproximados 50 anos como médica dermatologista. Nossa conversa aconteceu à tarde e durou aproximadamente duas horas. Os pais de Flora chegaram no Brasil em 1934 e seus avós maternos em abril de 1939. “Em 1934, meus pais desceram aqui no Rio, no Cais do Porto, em condições totalmente ilegais. Aí ficaram correspondendo com meus avós através de cartas até que em 39 eles vieram também, porque meus pais mandavam dinheiro para eles virem”. Flora conta de ouvir Yiddish em casa desde muito nova. “A gente aprendia mesmo sem saber direito o significado (risos). Meus avós falavam Yiddish em casa. Fui aluna do *lerer Tabak*³² e de outros grandes mestres de Yiddish. Estudei em escola Yiddish, leio e escrevo bem Yiddish. Tenho livros em Yiddish de medicina, literatura, enciclopédia judaica. Mas o meu conhecimento veio em grande parte de casa.”.

Contou ainda sobre os marcantes momentos vividos na biblioteca Scholem Aleichem. “Na época da guerra, em 1943, 1944, tinha a biblioteca

³² Vide capítulo 5.

Scholem Aleichem que era ali no centro, onde hoje é a Avenida Presidente Vargas. As pessoas faziam reuniões lá onde mostravam filmes contrabandeados que mostravam como estava a guerra, o que estava acontecendo. Meus pais não tinham com quem nos deixar e levavam a gente. Eu ficava olhando as cenas, meu irmão não olhava. Meu pai também tinha um mapa da Europa no quintal da nossa casa onde de vermelho marcava onde andavam as tropas russas; de azul, as tropas francesas; de preto as tropas alemãs e quando os ingleses entraram na guerra ele também marcava. O rádio lá em casa vivia constantemente ligado. Meu pai ouvia no rádio as notícias da guerra e ia marcando, marcando. E eu ficava ali vendo tudo aquilo e sempre também muito ligada naquelas notícias e isso me marcou muito.”. Flora contou ainda que ouviu mais músicas Yiddish na escola do que em casa. “Meus pais nunca cantaram nada para mim porque trabalhavam muito, desde de manhã até a noite. Ninguém nunca cantou em casa, nem meus pais, nem meus avós.”. Entretanto se lembra de algumas canções Yiddish específicas: “Me lembro do *Hino dos Partisans* porque a letra me marcou muito. Lembro muito também de *Oyfn Pripetshik* / Na Lareira, música linda e profunda.”.

Gitel Bucaresky, 82 anos, mãe e avó, natural do Paraná – Curitiba, residente na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo através da plataforma zoom no dia 14 de maio de 2020. É aposentada desde o ano de 2006: trabalhou por 45 anos como professora de matemática. Nossa conversa aconteceu à tarde e durou aproximadamente uma hora. Seu pai morava na Ucrânia e veio para o Brasil em 1930; sua mãe morava na Polônia e chegou por volta de 1936. Seu pai integrava o Partido Comunista e foi descoberto. Na fuga, conseguiu passagens para um navio e desceu em Curitiba – Paraná –, onde já tinha amigos imigrantes. “Chegando em Curitiba, meu pai começou a ser prestamista, *klienteltshik*, aquelas pessoas que iam vendendo de casa em casa. Depois, mais tarde, abriu uma loja e eu comecei a trabalhar com ele na loja desde pequena e assim foi (risos)”. Sua mãe também migrou diretamente para Curitiba, onde já também tinha conhecidos.

O Yiddish foi sua primeira língua. “Vivi a vida toda com o Yiddish. A língua em casa era o Yiddish”. Gitel foi, na escola judaica, alfabetizada em Yiddish. “Na escola aprendi a ler e escrever, porque falar eu já falava. Toda sexta-feira na biblioteca nós pegávamos um livro em Yiddish e outro em Português para ler em casa. Então líamos e conversávamos muito em Yiddish.”. Com relação à

música Yiddish, Gitel têm lembranças de seu pai cantando algumas delas. “Ele cantava muito *Oyfn Pripetshik* / Na Lareira, *Yankele*. A minha mãe não cantava nada. Ela tinha uma mágoa muito grande porque os irmãos dela ficaram lá e ela nunca mais soube de ninguém. Então ela era muito fechada, não cantava muita coisa, não falava muita coisa.”.

Gitel contou sobre canções Yiddish que marcaram suas memórias. “*Oyfn Pripetshik* / Na Lareira, *Yankele*, *Arum dem fayer* / Em volta do fogo, *Papirosn* / Cigarros e *Hino dos Partisans* são canções que se cantava muito em casa e também na escola. Na minha casa tinha muito LP de música Yiddish e esses LPs participaram muito da minha vida. Eu gosto de ouvir. Compartilho muita música Yiddish pelas redes sociais com as minhas amigas.”. Gitel participou, no decorrer da vida, de grupos de teatro e canto coral. Como coralista, sempre se apresentou em diversos lugares cantando músicas variadas, inclusive Yiddish. “O judeu quando veio, cultivou muito essa parte de arte, música, teatro. Então tínhamos muitas apresentações na escola de teatro Yiddish. A canção Yiddish tem interferência na constituição da identidade de quem ouviu e cantou, de quem viveu isso com mais intensidade. Ela representa para mim um sentimento do que minha família deixou lá na Europa e eu ajudei a reconstruir aqui no Brasil.”.

Léa Tabak – 82 anos – e Israel Tabak – 76 anos – irmãos, pais e avós, naturais do Rio de Janeiro, residentes na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversaram através da plataforma zoom no dia 18 de maio de 2020. Léa é aposentada e trabalhou como professora de Yiddish e Inglês por 35 anos. Israel é aposentado e trabalhou como jornalista e professor universitário por 52 anos. Nossa conversa aconteceu pela manhã e durou aproximadamente duas horas. Léa e Israel são filhos de Sara Goldstein e Pejsach Tabak³³. Sara veio primeiro para o Brasil e trabalhava no Rio em instituições judaicas que ofereciam apoio às pessoas que aqui chegavam – moradia, trabalho, assistência básica de saúde – salvando, inclusive, muitas mulheres do tráfico que acontecia em torno das migrantes judias polonesas. Tabak foi recebido no navio quando aqui chegou por Sara: a partir dali se conheceram, casaram, tiveram filhos e fundaram duas escolas judaicas na cidade do Rio de Janeiro³⁴. Léa contou que em casa o Yiddish sempre foi vivo e pulsante. “Nossos pais falavam Yiddish entre si e falavam Yiddish conosco.

³³ Vide capítulo 5.

³⁴ Vide capítulo 5.

Respondíamos em português e as vezes em Yiddish. O Yiddish era a nossa segunda língua e nós nascemos ouvindo Yiddish.”. Israel contou que seus pais viviam mergulhados no Yiddish dia e noite. “Em casa era cheio de livro Yiddish. O *Yiddishkeit* – a cultura Yiddish – era a vida deles.”.

Léa morou, quando nasceu, por cinco anos na primeira escola fundada por seus pais – o colégio Scholem Aleichem – e anos mais tarde trabalhou por décadas como professora de Yiddish na segunda escola por eles fundada – a escola Eliezer Steinberg³⁵. Uma canção que marcou sua infância foi *Oyfn Pripetshik* / Na Lareira. “Na época não se via uma criança, um jovem na escola que não cantasse *Oyfn Pripetshik*: música que fala do professor que ensina com lágrimas e traz o aconchego daquele que se importa com a educação. Foi então uma das primeiras músicas que eu aprendi e nunca esqueci: *Oyfn Pripetshik* foi marcante para mim.”. Israel rememorou canções Yiddish presentes em sua vida. “Para mim também foi marcante o *Hino dos Partisans*, que fala dos lutadores nas florestas. Também *Yankele*, *Reysele*, *Tumbalalaika*. Quando se convidava para um almoço ou reuniões entre amigos, sempre eram cantadas essas músicas Yiddish.”.

Nem Israel nem Léa se lembram de ouvirem seus pais cantarem em casa, mas sempre ouviram muitos discos de músicas Yiddish que vinham importados dos Estados Unidos e outros países. Léa falou sobre sua emoção pelo interesse ao Yiddish como cultura, valor humano, afeto e conforto. “Yiddish – a língua, as histórias, a cultura, as músicas – falam de uma humanidade profunda; fala de amor, família, esperança, futuro, compaixão. É algo muito afetivo. Traz conforto, emoção para quem o vive.”. Israel contou sobre o movimento mundial de estudo, inserção nas redes sociais, plataformas de ensino, aprofundamento de conhecimento e divulgação na internet pelo qual passa o Yiddish na contemporaneidade. “Meu pai jamais imaginaria que fosse acontecer essa explosão acadêmica e nas redes sociais do Yiddish. O fato de hoje se ensinar Yiddish em universidades famosas que não são judaicas em vários países é realmente uma coisa muito importante não somente para que possamos nos lembrar do Yiddish, mas para mantê-lo vivo e pelo o que ele encerra de valores humanísticos e de cultura não somente para os judeus, mas para o mundo todo.

³⁵ Vide capítulo 5.

Grandes intelectuais de todo o mundo falavam Yiddish: cientistas, musicistas, teatrólogos e essa revalorização de tudo isso é importante e impressionante.”.

Mauro Band, 62 anos, natural do Rio de Janeiro, residente na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo na ASA – Associação Scholem Aleichem de Cultura e Recreação – no dia 13 de março de 2020, um dia antes do decreto que passou a vigorar dispondo sobre o isolamento social em função da pandemia de COVID 19. É sociólogo e administrador, aposentado desde o ano de 2017: trabalhou por aproximados 26 anos como bancário. Nossa conversa aconteceu pela manhã e durou aproximadamente uma hora. Seus quatro avós, falantes de Yiddish, nasceram na Polônia e chegaram ao Brasil no decorrer da década de 1920. Seu pai nasceu no Brasil. “Cresceram em ambientes judaicos, minha mãe muito mais que meu pai. Meus avós maternos foram morar em Nilópolis e lá havia uma boa comunidade judaica, em torno de 200 famílias, e as famílias eram numerosas. Então falava-se Yiddish muito comumente tanto pelos imigrantes quanto pelos filhos dos imigrantes. Meu pai não falou Yiddish com a minha avó. Ele não aprendeu, não quis aprender. Entendia, mas não falava muito bem. Em Realengo, onde ele foi criado, havia uma pequeníssima comunidade, em torno de 10 famílias. De qualquer maneira, os dois foram sempre envolvidos no mundo do Yiddish.”.

Mauro contou que seu Yiddish veio de casa e também da escola. “Meu Yiddish veio por intermédio das conversas da minha mãe com a minha avó, que eram frequentes e sempre em Yiddish. O meu avô materno lia muito Yiddish e escutava discos. Eu me lembro nitidamente de muitos desses discos porque sempre gostei de música. Eu ouvia com ele. Depois que ele faleceu, esses discos vieram para mim. Eu remasterizei, os coloquei em Cds e tenho todos na minha casa.”. Mauro contou de ter vivido uma infância recheada das músicas que ouviu dos muitos discos de seu avô materno. “Quando eu cresci fui procurar um pouquinho do Yiddish através das músicas, no Coral Israelita, porque sempre gostei muito de cantar as músicas Yiddish que me eram apresentadas. Então eu sempre cantei procurando saber a tradução, o compositor, o ano de composição, o arranjador, procurando sempre me inteirar daquilo que estava sendo exposto. Isso começou a me dar um certo conteúdo a respeito dessa vida na Europa, no Oriente Médio também. Eu sempre procurei fazer analogias históricas e gosto muito também de viajar, ler. Sou muito próximo do Yiddish.”.

Mauro é diretor da ASA – Associação Scholem Aleichem de Cultura e Recreação, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro – há 20 anos e presidente há 12 anos. “Estou aqui há tempo porque tenho necessidade de estar aqui, porque isso aqui me constitui, porque gosto. Eu vou a concertos, shows de música. A primeira coisa que faço quando acordo é ligar o rádio porque eu preciso disso. Eu leio e escrevo Yiddish. Eu gosto de Yiddish e vou atrás dos cursos de Yiddish. O Yiddish para mim é um alicerce, me constitui culturalmente.”.

Miriam Garfinkel, 74 anos, mãe e avó, natural do Rio de Janeiro, residente na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo através da plataforma zoom no dia 16 de maio de 2020. É aposentada desde o ano de 1989: trabalhou por 25 anos como professora e coordenadora pedagógica. Nossa conversa aconteceu pela manhã e durou aproximadamente uma hora e meia. Seus pais se conheceram e namoravam na Alemanha, antes de migrarem para o Brasil. Seu pai chegou ao Brasil em 1936 e sua mãe em 1940. “Minha mãe veio no último navio que saiu da Europa e meu pai foi noticiado no Correio Brasiliense como o primeiro judeu a quem Getúlio deu um visto de permanência. Na verdade, meu pai recebeu isso do Getúlio porque ele tinha acabado de enviar Olga de volta à Europa e o caso tinha explodido. A partir daí meu pai se preocupou em casar por procuração com a minha mãe, que ainda estava lá na Europa, para que ela, tendo o sobrenome dele, pudesse comprar a passagem para o Brasil. A minha mãe só conseguiu vir assim. Não tem lógica nessa história, só tem destino.”.

Miriam contou que toda a vida em sua casa falou e viveu Yiddish. “Na minha casa só se falava Yiddish. O meu pai era prestamista, em Yiddish se fala *klienteltshik*. Ele era alfaiate e a minha mãe costureira. Eu adormecia somente quando a minha mãe parava de costurar na máquina e preparar as roupas para o dia seguinte. Aí ela dizia: “A *gute nakht* / uma boa noite” e só depois do *gute nakht* é que se podia dormir.”. Miriam contou sobre sua relação também com o Yiddish escrito desde sua infância. “Eu com oito, nove anos, fazia entregas para meus pais das roupas que ele não dava conta de entregar. Tudo vinha escrito em Yiddish para mim e eu tinha que acertar o endereço das pessoas para quem eu deveria entregar os pacotes. Essa foi a minha infância.”. Miriam contou que canções Yiddish rememoram momentos singulares de seus cotidianos vividos com os pais. “As canções não me ajudam a viver com alegria. Eu não consigo cantar música Yiddish, tirando as alegres. As alegres, eu cantava na escola e de lá

eu tenho lembranças mais alegres. Mas as lembranças com a música de casa realmente são muito tristes. Então eu te peço desculpas por não possuir um colorido Yiddish para te apresentar porque o meu colorido musical Yiddish é muito cinza, não tem cores alegres. As minhas cores alegres são apenas da criança que cantava na escola, não a que vivia em casa.”. Miriam contou que o Yiddish, em especial a música, lhe abre escaninhos prontos a jorrar sempre fortes emoções. “O Yiddish toca em cada um de diversas formas. Há escaninhos com volumes de emoções muito grandes guardados com o Yiddish. Ao abri-los há explosões de emoções, identidades, momentos vividos por cada um de acordo com cada realidade. Yiddish é algo muito conectado à história de cada um.”.

Raul Guelman, 79 anos, pai e avô, natural do Rio de Janeiro, residente na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, conversou comigo através da plataforma zoom no dia 04 de junho de 2020. É aposentado desde o ano de 1995: trabalhou por 32 anos como estatístico e por 10 anos como advogado. Nossa conversa aconteceu a tarde e durou aproximadamente uma hora e meia. Seu pai morava em uma cidadezinha na Bessarábia e chegou ao Brasil em 1929; sua mãe veio alguns anos mais tarde e na Bessarábia chegou a concluir seus estudos e trabalhar como bancária. Seu pai já tinha aqui alguns primos longínquos que lhe forneceram algum tipo de suporte inicial e veio com a responsabilidade de trazer todo o restante da família que na Europa ficou. “Meu pai, toda a vida, viveu uma vida muito dura voltada a trazer todo mundo e ajudar a todo mundo a dar o pontapé inicial. Quando ele chegou foi ajudado pelas organizações que existiam, uma espécie de Caixa Econômica, onde eles subsidiavam as pessoas que chegavam e encaminhavam para pensões também. Mais tarde trouxe uma irmã que foi para o Rio Grande do Sul. Ele era um *klienteltshik*, que vendia de porta em porta coisas para o dia a dia, desde roupa até uma joia baratinha, móveis. As pessoas então compravam e iam pagando à medida que iam recebendo. Era o crediário da época (risos). Ele sempre ia de paletó para o trabalho. O paletó era importante porque tinha muitos bolsos internos e externos. Ele separava os cartões nesses bolsos e sabia quais colocaria nos bolsos de cima, debaixo, do lado direito, esquerdo. A separação tinha a ver também com o dia do vencimento das parcelas. Nos bolsos externos levava uma joia, um brinquinho, uma medalhazinha, nos bolsos da calça levava mais coisas separadas: os bolsos eram as prateleiras dos seus produtos.”.

Raul contou que seus pais eram falantes de Yiddish. “O Yiddish era a comunicação na minha casa. Quando eu era jovem, tinha um programa na rádio Mauá que se chamava ‘Hora Israelita’.”. Nesse programa tinha uma parte Yiddish e tinha uma parte não Yiddish, mas as músicas todas eram Yiddish. Meus pais ouviam quase sempre esse programa e ele então também ficou muito ligado a mim”. Raul têm muitas lembranças com o Yiddish que vêm também da escola. “Minhas lembranças com a música vêm muito do colégio Scholem Aleichem e com professoras de Yiddish que eu tive lá desde o Jardim de Infância. As minhas lembranças com Yiddish na escola são todas maravilhosas. As minhas professoras eram muito boas.”. Raul disse não encontrar palavras para explicar o que é o Yiddish, mas é algo que toca profundamente seu coração. “A Música Yiddish é aquela música que me toca no coração, me desperta lembranças muito antigas que obviamente passam pelos meus pais, embora eles não tivessem formação musical e nem valorizassem muito o canto Yiddish.”.

Disse que música faz parte da identidade da pessoa e que ao ouvir música Yiddish, percebe a influência dos tantos lugares pelos quais os judeus passaram ao longo de suas histórias. “Quando ouvimos música Yiddish percebemos e sentimos as influências: um pouco da música russa, da música romena, um pouco da música de todas as regiões ali do entorno, por onde os judeus passavam. Na verdade, os judeus espalharam-se sempre por muitos lugares do mundo e por onde iam passando, iam pegando as influências e também influenciando as músicas dos lugares.”.

São esses os quinze adultos – oito mulheres e sete homens: Abrahão, Adélia, Carlos, Daniel, Dora, Eliane, Flora, Gitel, Israel, Léa, Mauro, Michel, Miriam, Noemi e Raul – com os quais conversei e aprendi muito sobre Yiddish. Falantes da língua, filhos de judeus que migraram para o Brasil, pais, avós e bisavós, músicos, professores, pesquisadores e colecionadores – pessoas conectadas com a cultura Yiddish em memórias, trajetórias de vida, trajetórias docentes, acervos fonográficos e partituras.

Seus nomes são reais e aqui estão revelados mediante seus aceites. Quando conversamos nas entrevistas sobre a ética que envolve nomes na pesquisa, não houve qualquer objeção ao aparecimento de seus nomes reais. A história de vida dos entrevistados é colada na própria história de um tempo do Yiddish na cidade do Rio de Janeiro: vida, arte, educação, escola. A escolha por apresentá-los em

seus nomes reais e trazer neste capítulo esses pedaços valiosos de suas narrativas, tem justificativa em suas vivas relações com o Yiddish – história, língua, família, cultura, docência, arte – e preenche ainda mais de significados suas participações, no decorrer de toda a tese, como verdadeiros interlocutores teóricos.

3

A canção Yiddish: quando a escrita revela

Hinter Varshe, ek okhote / Atrás de Varsóvia, no final do desejo
A hoyf mit blote / Um quintal cheio de lama
Voynt dort Olke / Lá mora Olke
Mit der bloyer parasolke / Com sua sombrinha azul
Der tate a shmid / O pai é um ferreiro
Di mame arbes brit / A mãe cozinha ervilhas
Un lefl, un teler, un tep, un krig / E colheres, pratos, panelas e jarras
Un a kind in vig / E uma criança no berço
Un dos meydele Olke / E a menininha Olke
Mit a bloyer parasolke / Com uma sombrinha azul
(...)
Efnt Olke di bloye parasolke / Olke abre a sombrinha azul
Hot zi a shtub un a dakh / Ela tem uma casa e um telhado
Un reder asakh / E muitas rodas
Vil Olke do shteyn / Olke quer ficar aqui
Biz di zun vet fargeyn / Até o pôr do sol
Ruft di mame di moid / A mãe chama a menina
Az es tsitert a shoib / A janela chega a tremer
Un der tate, der shmid, helft mit: / E o pai, o ferreiro, ajuda e diz:
Gey in shtub / Para casa
(...)
Nor Olke vil nit hern, vil nit visn / Mas Olke não quer ouvir nem saber
Di reder rudern / As rodas fazem barulho
Un beign zikh tsu ir um grisen / Se curvam e a cumprimentam
Nemt olke ale reder in a shpan / Olke junta todas as rodas
Un makht a lange ban / E faz um longo trem
Un s'faift di ban, un Olke fort avec / E o trem apita, e Olke viaja
Het vait, het vait, iber a vaisn veg / Para bem longe, por um caminho todo branco
(MOLODOWSKI, 1945, p. 11-16)³⁶.

O capítulo que aqui inicia é feito de provocação e alargamento de aprendizado; constituído de anos de estudo, encontros diversos com autores, pesquisas em multifacetadas revisões bibliográficas; tecido a partir de certezas, incertezas, respostas e perguntas: caminhos acrescidos, ampliados, dilatados. Me vi Olke, juntando muitas rodas na feitura de um longo trem que muitas vezes apitou e comigo viajou por longos caminhos. Escrevê-lo fez explodir um manancial – nascentes, fontes – de palavras, frases, parágrafos, leituras e entrevistas que revelaram aprendimentos Yiddish.

O ensejo de me debruçar sobre as infâncias nas canções Yiddish e também sobre suas canções de ninar trouxe o necessário e vital gesto de investigação, busca. “Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades (...) e muitas significâncias (...) Eu queria então escovar as palavras para escutar o

³⁶ <https://youtu.be/w173yxM-rMs> - Gravação do poema feita por mim em novembro de 2020 para um trabalho do Grupo Viver com Yiddish e editado por Thaís Goulart.

primeiro esgar de cada uma, para escutar os primeiros sons.”. (BARROS, 2018, p.17). O caminho de escovar canções trouxe o encontro especial com três álbuns – que somam 346 partituras – referências para estudiosos e músicos do repertório musical Yiddish tocado, cantado e pesquisado ao longo dos séculos: MLOTEK; MLOTEK, s/ano; MLOTEK; MLOTEK, 1988; MLOTEK, 2000.

Folhear páginas, encontrar as canções – e são tantas! –, estudar contextos históricos e sócio culturais, desvendou a mim parte dos segredos da música de um povo que a construiu na interação, nos consequentes e diferentes processos migratórios, na resistência frente a tristezas, barbáries e também festas, alegrias; uma música constituída de criação e recriação na alma popular – muitas vezes anônima e, no anonimato, folclórica, porque endereçou às pessoas cantantes sua autoria; que foi apropriação e reapropriação de mundos culturais, éticos, estéticos; arte cúmplice de intuição, vínculos e fios de conexão; coleção.

A música Yiddish sempre traz um ensinamento, uma riqueza, uma vivência, uma história. Não são letras nem melodias jogadas ao acaso; carrega uma mensagem de vida, de dor, conforto, esperança. Traz simbolismo e muita lembrança. É uma música que tem bagagem importante porque conta a história de um povo. (Adélia; Entrevista realizada em 21/05/2020).

Adélia dá pistas de ser a música Yiddish arte acolhedora de novos encontros: perguntas, pessoas, palavras, histórias; tristeza e alegria que chega pelo canal do afeto. “*Dos redele zol zikh shoyen dreyen/ A roda já vai girar.*”. (KRAMER; SILVEIRA; RIAN; 2018, p. 6): novos gêneros musicais e literários chegam e se amalgamam à roda que gira, envolve, toca, afeta. Aprende-se com a experiência do outro, com a vida do outro, com aquilo que ele conta, diz Buber (1977). Estar com o outro é resistir à barbárie a favor da memória coletiva.

A música Yiddish é marcada por originalidade e pluralidade. Transmitida na oralidade, cantada por mulheres, homens e crianças menos eruditos, sua alma popular contém elementos da comunidade que a produziu expressando ideias, costumes, afetos, medos, força. Entender o surgimento, o florescimento, o significado social e comunitário da música Yiddish ajuda a compreender a história da língua. (KRAMER; SILVEIRA, 2020, p. 6).

A investigação do repertório musical – que é ao mesmo tempo original e plural, singular e múltiplo, oral, popular, expressivo em ideias, afetos, cotidiano – ajuda a compreender a história da própria língua porque mexe nos guardados, escava, traz de volta, coleciona achados (BENJAMIN, 1987b). Nesse movimento,

o estudo e encontro com a língua e cultura Yiddish traz conexão com uma vida comunitária que também é anterior à história do Holocausto – e não é pertença somente dele –, rica de coleções e florescimentos: histórias, romances e contos, artigos de jornais, provérbios, piadas, pragas, bênçãos, poemas e músicas, muitas delas.

Eu tenho uma questão: a canção Yiddish, se você tirar a letra, o que faz ela ser judaica? Olhando para a letra sim, é canção Yiddish. Mas e se tirarmos a letra? Que características essas melodias possuem para serem chamadas de músicas judaicas, músicas Yiddish? (Carlos; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Carlos é falante do idioma, descendente direto de migrantes da Polônia e Bessarábia e também músico. Gentilmente segredou-me, na entrevista, partes de suas coleções de perguntas que não possuem respostas imutáveis, verdades absolutas, conceitos neutros. Talvez Carlos – e nem eu – esteja em busca de respostas fixas para suas coleções de questões; talvez prefira mesmo colecionar ideias afins e banhar-se de toda a água que jorra na multiplicação dos possíveis.

A minha pesquisa da tese constrói duas coleções que somam **45** canções. A primeira, a que se dedica este capítulo é feita de **36** canções que se encontram espalhadas nos três álbuns (MLOTEK; MLOTEK, 1988; MLOTEK; MLOTEK, s/ano; MLOTEK, 2000). A escolha por estas canções se deu pelas inspirações que me despertaram para pensar nas muitas lentes pelas quais podemos observar, contemplar, perceber e interagir com as multiplicidades de infâncias. Junto delas fiz, ainda neste capítulo, curtos – mas provocativos – passeios na escrita e performance musical; com elas aprendi muito mais sobre *ser criança*. Muitas dessas canções não estão classificadas como propriamente *canções de infância* nos álbuns e, justamente por isso, é uma coleção da qual sou autora – nasceu da minha escavação pela busca das infâncias nas canções Yiddish.

Fomos parceiros que verdadeiramente nos voltamos um-para-o-outro e expressamos com franqueza fecundidades dialogadas com interlocutores, mas não encontradas em nenhum outro lugar, porque frutos da relação que somente entre nós constituiu movimento de dialogicidade (BUBER, 2009). As duas coleções são caras a esta tese porque iluminam muito mais perguntas do que respostas; nesse movimento, multiplicam novos inícios, rotas, itinerários, trajetos.

3.1 Os encontros

Estradas são terrenos de encontros. Encontra-se um livro, uma canção, uma pessoa, um outro. Encontros dizem de importâncias, de ser dialógico, de receber um segredo percebido. “Nesta transformação realizou-se o dialógico. Opiniões desapareceram, aconteceu fisicamente o fato concreto.”. (BUBER, 2009, p. 38). O encontro acontece quando cada um, em sua alma, volta-se para o outro de tal maneira que daí por diante cada um torna-se presente ao outro.

Pensar sobre os encontros que acontecem a todo momento e em cada lugar do mundo entre melodias e letras que embalam, acalentam, ninam, é contemplar os instantes dos nascimentos das canções. No nascedouro, o dialógico realiza-se e acontece o fato concreto: melodia e letra tornam-se presença, estabelecem entre si viva reciprocidade. No nascedouro, onde a receptividade afetiva acontece, canções nascem para ninar aqueles que também nascem.

Pouco existe de escritos sobre os encontros entre melodias e letras no universo composicional das canções de infância e de ninar Yiddish. Quem nasceu primeiro – parte de canção – a melodia ou a letra? Quando anônima, de quem nasceu a letra da canção? De quem nasceu sua melodia? Das vozes cantantes? Quando de autoria conhecida, quais fios teceram os encontros de compositores e letristas? Quais disputas, vínculos? Quais sutilezas testemunharam as tolerâncias entre melodias e letras, quando nascidas de um mesmo artista músico-poeta? A letra já era um poema que se desapagou de palavras para adequação à motivos melódicos, ou foi escrita a partir deles? Quais foram os processos de ardências e calmarias pelas quais viveram canções de ninar Yiddish ao longo dos séculos?

São lacunas que colaboram para sacralizar o fazer criativo, já que as canções brotam a partir de um sopro de vida que transforma sua ausência em existência, retirando-o do campo de alcance do saber humano, como se já não tivéssemos fenômenos realmente misteriosos suficientes para comprovar nossa ignorância cognitiva, ainda mais quando se trata de criação. (TATIT, 2016, p. 13).

Diz Benjamin (2012, p.240): “O narrador infunde a sua substância mais íntima também naquilo que sabe por ouvir dizer.”. E o compositor, o letrista, o que derramam? Quais inspirações ouviram dizer e pousam, afetam? Quais são seus dons? O dom do narrador é poder contar sua vida, continua Benjamin (2012, p. 240). O dom do poeta-músico é poder cantá-la em estesia, arte, sensibilidade. A

dignidade do narrador é contar sua vida inteira, persiste Benjamin (2012, p. 240). Seria a dignidade daquele que compõe, prezar o instante – eterno e fugaz – do pouso de uma ideia que nasce música? “O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.”, majestosamente conclui Benjamin (2012, p. 240). Pousa a certeza: a música consome completamente a mecha da vida de quem com ela se relaciona intimamente de todos os lados – criando, interpretando, ouvindo, sentindo. Ressoa a pergunta: como se deixar envolver de luz tênue no ato da criação, interpretação, apreciação – instantes de arrebatamento?

Melodias e letras de canções de infância e de ninar Yiddish – com seus modos, ascendências e descendências intervalares, frases musicais, compassos, células rítmicas³⁷, palavras, frases, estrofes que contam, cantam, sonham, rememoram – oferecem esteio interpretativo sustentador na condução das mensagens a que se destinam. Compõem-se de estruturas melódicas e discursos textuais marcados pela identidade do ato de contar, acalantar, embalar, ninar, sonhar, brincar, rememorar.

Estimar canções é ter apreço por elas, mas é também calcular as medidas que as fazem ser o que são. Assim como os falantes operam com as leis gramaticais de sua língua nativa sem que precisem ter consciência disso, os cancionistas fazem uso de técnicas de composição que eles próprios, em geral, não sabem que dominam (...) compatibilizar melodia e letra, programam simultaneamente um tanto de musicalização, um tanto de oralização, outro tanto de tematização (aceleração e concentração de motivos) e outro ainda de passionalização (desaceleração e expansão melódica). (TATIT, 2016, p. 1).

Melodias de canções de infância e de ninar Yiddish geralmente são compostas no sistema tonal, modo menor, embora desponham algumas poucas no sistema tonal, modo maior. Outro modo que por vezes aparece, característico da música litúrgica e hassídica, é o *Ahava Raba*, que possui o 2º grau menor e o 3º grau aumentado (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. ix). Suas letras são constituídas de gêneros discursivos – em sua grande maioria poemas e contos de fada – que ampliam e realçam seus pronunciados, enunciados. Carregam em si sementes de uma essência existencial humana cotidiana dicotômica – esperançosa, perturbadora, certa e incerta. Possuem mútuo lugar de destino: à criança

³⁷ <https://youtu.be/NjJU8hc4IU> - Gravação minha feita em 09/10/2021.

acalentada e a toda uma história pessoal e singular de quem as canta. Canções de infância e de ninar Yiddish cantam a vida por inteiro: essa é sua dignidade.

Ambas, melodia e letra, têm seus modos de dizer, brincar, embalar, acalantar; ambas segredam histórias, deflagram contextos, guardam em si multiplicidade de sentimentos, impressões, dúvidas, certezas, crenças e cotidianos. Juntas, enviam recados aos ouvintes e cantantes; fundam ato responsivo frente à ação de contar cantando – princípio da alteridade. Juntas, recorrem aos mesmos motivos composicionais – em forma de letra e melodia; celebram suas uniões.

As canções temáticas são caracterizadas por segmentos melódicos que se reiteram numa faixa, digamos, “horizontal” do seu campo de tessitura. Às vezes é um refrão que assinala o núcleo da obra, ou seja, de onde saem e para onde voltam todas as inflexões da composição (...), às vezes, é um tema, um motivo melódico recorrente, que estabelece forte identidade para o reconhecimento imediato da canção (...) são esses pontos de identidade entre segmentos que sugerem ao letrista, situações de plenitude (...) celebração dos encontros e satisfação pelas uniões. (TATIT, 2016, p. 56).

Diante de uma história marcada por constantes migrações, os judeus sempre falaram muitas línguas, estiveram em contato direto com variados gêneros e estilos composicionais, com pluralidade de culturas advindas de muitas comunidades diferentes umas das outras (RUBIN, 1973). Estavam sempre em diversos lugares e relacionando-se com diferentes povos através de constantes migrações e viagens para comércio. Muitos dos encontros entre letras e melodias nas canções de infância e de ninar Yiddish foram tecidos desses fios, dessas fibras, por isso tanta presença de temas costurados à dimensão da rememoração, saudade, diáspora, tristeza, medo, esperança.

Mesmo que nos restrinjamos ao núcleo mínimo de identificação de uma canção – uma letra cantada com uma certa melodia -, é grande a riqueza de elementos que concorrem para os efeitos de sentido que ela pode produzir, sem falar nas inúmeras variáveis adicionais trazidas pelo arranjo ou pela interpretação de cada cantor. Tanto o componente linguístico quanto o melódico são portadores, cada qual, de muita informação que pode dizer substancialmente um bocado de coisas ao ouvinte. (TATIT, 2008, p.11).

Há quase sempre um tema diaspórico na história da língua e música Yiddish. Guinsburg (1996) chama de língua *passaporte*. Letras e melodias nas canções de infância e de ninar Yiddish são sentinelas de uma língua que se abre a

outras línguas e encontra sentidos por dentro das palavras, musicalidades, significados e contextos. Os encontros rondam a essência de uma língua objeto de prática, constituída na oralidade, nascida do povo e direcionada ao povo.

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa; ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. (REVUZ, 1998, p. 216-217).

Os encontros entre letras e melodias são cantos dos inícios de línguas maternas que têm expressão, fonação, relação; que são esculpidas, talhadas, impressas sem nenhum tipo de aprendizado sistematizado. Concretizam espaços de começos – e continuidades – entre quem canta-embala-brinca-rememora e quem é embalado-brincado-ouvinte-cantador. Para Revuz (1998), língua materna é fala que acontece antes de se pronunciar na boca da criança, pois antes que esta fale, algo já lhe foi falado, endereçado sem nenhum tipo de explicação conceitual.

A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais que se inscrevem nela. A voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer; elas têm, além disso, o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgosto que são ligados a ela. (REVUZ, 1998, pp. 218- 219).

Melodias e letras que dão existências às canções de infância e de ninar Yiddish têm cheiro e som daquilo que conta, participa, toca, afeta, denuncia, expõe, nega; encontram algo para dizer sobre desejos, ímpetos, desabafos que jamais são completos em si, necessitam da escuta do outro; cantam realidades – duras, partilhadas –, necessidades; distribuem cuidados autênticos – únicos, responsáveis, empáticos ao outro – e deflagram descuidos disfarçados de cuidados – indiferentes, ausentes na relação com o outro, desumanizadores.

Cuidado como ato implica responsabilidade individual, agir ético, comunhão real, empatia (...) visto desse lugar, cuidado está relacionado ao processo da ação mais do que a seus resultados, por ser algo que nos constitui. Cuidado como relação, contra o risco da desumanização. Cuidado como resistência. Cuidado como ousadia (...) Cuidado como contraponto à indiferença. Cuidado como retidão. Cuidado como confirmação do outro. Cuidado como algo que acontece entre seres humanos (...) cada ato de cuidado é único, assumindo o lugar de um dever para com o semelhante. (SILVEIRA; CASTRO; BARBOSA, 2021, p.5).

Cuidado é ato, ética, resposta ao que nos acontece, nos toca. “(...) a cada realidade concreta do mundo que aparece diante nós, se temos e queremos ter por ela uma responsabilidade genuína, é preciso responder a ela com nosso ser inteiro, com nossa própria vida.”. (SILVEIRA, CASTRO. BARBOSA, 2021, p.5). O outro é ser vivo, fala, altera, enriquece. O outro, a quem devo exercer a atividade estética de identificar-me, a quem devo assumir seu horizonte concreto, traz a mim a responsabilidade da atividade ética e estética (BAKHTIN, 1997, p.29). A contemplação estética que excede da minha visão em relação ao outro é ato ético e instaura uma esfera particular da minha atividade.

Em síntese, o que Bakhtin exige tanto do homem da vida quanto do artista, é a necessária responsabilidade ética, que tanto um como outro deve assumir frente ao processo de criação do mundo da cultura, afirmando que é no ato responsável que a superação da perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida se resolvem. (JOBIM E SOUZA; PORTO E ALBUQUERQUE, 2013, p. 49).

Bakhtin³⁸ fala do compromisso mútuo e recíproco da arte com a vida na unidade da responsabilidade singular e do compromisso ético e responsável de cada um, o que torna cada pessoa insubstituível em sua singularidade de ser e dever (JOBIM E SOUZA; PORTO E ALBUQUERQUE, 2013). Os encontros entre melodias e letras nas canções de infância e de ninar Yiddish assumem-se ato que ocupam lugar de assinatura que é da experiência de viver, estar, cantar e embalar o outro. “O outro é a medida de todos os nossos atos (...) a humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo.”. (GERALDI, 2013, p.14).

Eu sempre tive essa relação com a música Yiddish, ouvir, gostar, tentar entender seus detalhes. O Yiddish para mim sempre foi uma língua pela qual me apaixonei. Suas músicas são possuidoras de uma temática triste, de uma forma geral, devido à própria circunstância das pessoas cantarem suas vidas. Mas também encontramos músicas alegres, românticas, de todo tipo de temática. Essas

³⁸ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. “No âmbito da filosofia da linguagem bakhtiniana, não existe o sujeito isolado ou o adão bíblico que se encontra em face de um mundo virgem a espera de nomeação. Ao contrário, o sujeito nasce na corrente viva da linguagem e justamente por essa razão sua natureza é social e histórica. Isso implica dizer que a História (e a história desse sujeito) não se inicia no ponto exato em que o sujeito nasce, mas que esse nascimento já é um acontecimento posicionado na história, na sociedade, na cultura. E é desse lugar único que o sujeito ocupa que ele – com sua existência – se posiciona na dinâmica social. É na sua existência que se funda a indissociabilidade entre responder e responsabilizar-se por essa resposta. Respondendo às demandas sociais desse lugar único que ocupa, ele confere acabamento e assinatura às suas ações e é essa assinatura que se abre à possibilidade de resposta.”. (PEREIRA, 2015, p. 55-56).

canções são parte da constituição do judeu, do ser humano. Quem viveu o Yiddish será eternamente ligado ao Yiddish. Essa marca judaica me toca bastante. (Abraão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

Abraão diz de uma música que tem assinatura porque constituída na relação com a escuta, o gosto, o detalhe; fala de uma música que integra a pessoa humana, cola, marca. Melodias e letras Yiddish cantam narrativas, histórias, experiências. Também provocam, inquietam: “Como é possível uma mãe cuidar de dez filhos e dez filhos não cuidarem de uma mãe?”, pergunta Irene Heskes (2000, p. 30). Os encontros trazem variedades de vidas cotidianas por vezes cômicas, por vezes saudosas e por outras tensas, resistentes e enunciantes: espelho da história, tradição e patrimônio cultural (HESKES, 2002).

Temas de carinho, amor, dedicação, morte, assombração, medo, perda, tristeza, separação, esperança e desesperança, profetização, acusação, ironia, alegria e proteção compõem ativamente em letras de canções de infância e de ninar de diversas culturas. No universo composicional Yiddish, letras e melodias somam-se a contextos histórico-sociais de vidas difíceis – perseguição, escravização, constante migração. Os temas são cantados como acalantos que deflagram realidades e esperanças outras. Cantar é ato potencializador de afeto, esperança, denúncia e resistência.

Pensar como, neste contexto, se relacionam melodia e letra é atuar na zona de combate onde coexistem encontros, tensões, assentimentos, escolhas. Para Tatit (2016) letristas se diferem significativamente de poetas. Nesse caminho, o principal desafio é encontrar frases ou expressões que retirem da melodia o segredo da canção, a potencialidade de seu valor prosódico.

Só depois entra em pauta a coerência semântica da letra, às vezes com dependências sintáticas bem elaboradas, outras com justaposições flutuantes pouco definidas em termos narrativos. De todo modo, a relação da letra com a melodia produzindo oralizações plausíveis é sempre mais determinante que a lógica discursiva do componente linguístico. É o que faz a maioria dos compositores preferir trabalhar a partir de melodias prontas. (TATIT, 2016, p. 15).

Tatit (2016) fala da melodia como elemento central na primazia da intensidade emocional. Em suas investigações sobre os nascedouros de melodias que possuem letras, salta a tendência das obras iniciarem-se pelas suas criações melódicas. “A melodia já traz a ‘intensidade’ afetiva antes que haja um campo de

sentido para ser intensificado.”. (TATI, 2016, p. 17). O lugar de musicista – compositora e intérprete – e pesquisadora do cancionero Yiddish, me leva à responsabilidade de considerar ainda a entrada em cena, tanto da potência criativa composicional, quanto da força da voz cantante em mudanças e adaptações de letras – e até mesmo melodias –, muitas das vezes deslocando-as para outros lugares interpretativos.

Meu sogro cantava brincando com a nossa filha, neta dele, quando ela era criança: *Patshe Patshe Kikhelekh, tate koifn shikhelekh, di mame koyfn zigelekh, un Gabriela vai ficar com cocozinhos (risos)*. O certo seria terminar falando que Gabriela vai ficar com bochechas rosas, mas ele fazia uma mudança na letra da música, uma gozação com essa brincadeira e dizia que a Gabriela ia ter cocozinhos (risos gerais). (Michel; Entrevista realizada em 26/05/2020).

Nos encontros entre melodias e letras que rememoram, brincam e ninam, espalhados por todo o mundo, a pessoa cantante divide com a criança a responsabilidade pelas melodias que cantam o que as letras escrevem. Os temas chegam às crianças pelo canal do vínculo que a ação de rememorar, brincar e embalar, em profícua confiabilidade às melodias e letras, desperta, segura, acorda e adormece. As melodias de ninar, em especial, são cúmplices no canto e na chegada do sono: permeadas de relações intervalares fáceis de serem cantadas, andamentos não rápidos, repetições de refrões e frases com melismas³⁹. São encontros que a mim chegaram, e chegam sempre para quem faz, toca, canta, ouve, ensina – colam na voz, na pele, na vida, nas histórias e memórias daqueles que vivem a experiência – em qualquer tempo – de compor, interpretar, cantar, ensinar e ouvir; encontros que na mesma via latejam e adormecem.

3.2 As canções populares Yiddish

A pesquisa sistemática sobre as canções populares Yiddish teve início em finais do século XIX e início do século XX, realizada por folcloristas, etnógrafos, historiadores, escritores, linguistas, músicos. Em 1912 ocorreu a Primeira Expedição Etnográfica Judaica na Europa Oriental – pelas cidadezinhas e comunidades com densa população judaica – envolvida no desejo de escutar os cantos de canções lembradas, rememoradas. O Yivo realizou intenso trabalho de

³⁹ <https://youtu.be/R57NTNBbZz0> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

pesquisa e coleta de canções Yiddish. Outras iniciativas de pesquisadores de diferentes áreas, no pós-segunda guerra, impulsionaram documentação, registro em notação musical e publicação de canções Yiddish compostas no/sobre o Holocausto. O Yivo (Nova Iorque) recolhe ainda hoje canções Yiddish para seu arquivo sonoro e de partituras (GOUSSINSKY, 2012).

Mlotek (2005) relata o aparecimento do primeiro registro de canção Yiddish por volta do século XIV, em terras germânicas. Em Netsky (2008), o ano de 1517 é o mais aproximado para considerar a publicação do primeiro compêndio contendo 43 textos de canções Yiddish feito por Menachem Bem Naftali Oldendorf. Investigar o canto na preservação da cultura musical Yiddish é compor memórias que são patrimônio da humanidade. Goussinsky (2021) contribui nos estudos que realizou sobre as vozes Yiddish cantantes no Brasil e material literário e melódico da música Yiddish: seus poetas e escritores, suas variações musicais regionais, empréstimos de fontes musicais de territórios vizinhos e fidelidade a motivos melódicos folclóricos que são tradicionais no contexto cultural judaico florescido na Europa Oriental e migrado para diferentes lugares do mundo ao longo dos tempos.

Os judeus sempre foram povo cantante (RUBIN, 1973). Cantos para novas descobertas, tentativas de explicação dos mistérios da vida, clareamento de caminhos a se percorrer, busca de novos territórios geográficos; cantos para aliviar o tédio, a dor, o sofrimento: mergulho em seus próprios tesouros culturais e humanos. A música sempre esteve assim, colada na vida dos judeus. Em cada terra, espaço geográfico alvo de nova migração, o encontro com novas melodias, danças, lendas, roupas, costumes e crenças; na surpresa de cada nova chegada, vidas reerguidas, novos traços culturais impressos e amalgamados uns aos outros.

A música é transcendental, é força criadora. Nos faz sentir coisas inexplicáveis e com elas valores também chegam. Ela é fundamental para a estrutura e manutenção das raízes. Sempre foi muito, muito importante na cultura judaica e mais especificamente na cultura Yiddish também. Contribui muito na estruturação dos valores humanos, no sentido humano da vida. A música Yiddish é uma música que fala de uma humanidade profunda, de amor, família, esperança, futuro, compaixão. É uma música muito afetiva. (Israel; entrevista realizada em 18/05/2020).

A música ultrapassa, excede; arte que na fala de Israel é força criadora e transcendental, estruturante e mantenedora de raízes que resistem nos caminhos e

pousos. Em quase todos os lugares onde os judeus se instalavam após constantes migrações, criavam uma variante judaica da língua e música local.

O Yiddish sempre fez parte da minha vida. Em Curitiba eu tenho umas amigas que se reúnem para falar em Yiddish. Então existem ainda os núcleos espalhados daquelas pessoas que foram criadas no Yiddish, com o Yiddish. O Yiddish é aquela coisa que vem lá do fundo, que faz parte da vida da gente. Os meus estudos de hoje com o Yiddish reavivam muita coisa, tanto na música como na literatura e isso é realmente muito bom! Quando eu encontro com as minhas amigas, intercalamos o Yiddish com o português. Tem certas expressões que são só saborosas naquela língua, quando se traduz não é a mesma coisa. Às vezes estou aborrecida e preciso falar algumas expressões que só fazem sentido em Yiddish, senão não tem graça, não desafoga. O Yiddish representa para mim aquilo que vem lá de trás mesmo, da infância dos meus antepassados e, por conseguinte, da minha infância também. (Gitel; Entrevista realizada em 14/05/2020).

Gitel fala de um Yiddish tangenciador, vibrante e latejante que tem a ver com algo que vem do fundo de infâncias passadas – sua e de seus antepassados – e de uma contemporaneidade que reaviva, reacende. “Às vezes estou aborrecida e preciso falar algumas expressões que só fazem sentido em Yiddish, senão não tem graça, não desafoga.”. (Gitel; Entrevista realizada em 14/05/2020). A frase pulsa sobre uma relação com o Yiddish construída na concretude da vida. O aborrecimento é acidente, contra-tempo, imprevisto que chega; diante dele, o Yiddish ajuda no desafogamento, na atuação do agir ético que articula o ser possível e o ser real (KRAMER, 2013).

Da mesma forma, interações musicais estruturadas a partir de relações que são da esfera da existência humana motivam olhares, mediam saberes, mobilizam atuações e afetos, disponibilizam-se, entregam-se, reconhecem o outro, escutam, partilham. Nessas relações de troca, práticas, memórias e narrativas surgem, acordam, adquirem contornos e preenchimentos, vida e sentido.

Ruth Rubin⁴⁰, musicóloga e referência teórica na pesquisa da música folclórica Yiddish, traz suporte histórico e etnomusicológico sobre a temática que

⁴⁰ Ruth Rubin (1906-2000), a partir de 1947 “(...) iniciou um potente trabalho de ajuda aos imigrantes judeus, particularmente os recém-chegados “deslocados” (a quem agora chamaríamos de refugiados ou sobreviventes) que desembarcaram em Nova York após as experiências traumáticas do Holocausto na Europa. Tornou-se a primeira cantora a gravar canções Yiddish em fita cassete. Seu trabalho foi artístico, histórico e arquivístico – como cantora intérprete e colecionadora -, realizado em um momento em que havia muito pouco interesse na cultura Yiddish em geral e na música folclórica Yiddish em particular. Reunindo cerca de mil canções nas duas décadas seguintes, capturou a voz e a memória de gerações que cresceram em um ambiente próspero de língua Yiddish e que viveram quase sua aniquilação pela destruição nazista e repressão stalinista. Rubin dava recitais de canções folclóricas Yiddish onde quer que pudesse se

envolve a música Yiddish e os judeus ao longo do tempo. A autora – que também é cantora intérprete – ajuda na compreensão das teias de relações que a música Yiddish construiu com as pessoas ao longo dos tempos: presença ativa, não indiferença – que é inverso da omissão e do esquecimento (KRAMER, 2013). Rubin (1973) fala de cronologias, contextos históricos e análises da música judaica com destaque ao seu papel especial de atuar como manifestação artística, espelho da história, tradição e patrimônio cultural. Realiza estudos de praticamente todos os estilos composicionais e interpretativos importantes na música judaica e dedica-se a costurar essa história desde o seu mais jovem período de nascimento artístico e cultural até composições mais atuais em seu tempo.

Escritora e artista, é aclamada pelas dezenas de canções populares Yiddish que cantou e estudou durante toda a vida. Seu arquivo de discos de acetato de 78 rpm, fitas bobina e cassetes gravados entre os anos de 1946 e 1970, gravações de campo, palestras, concertos, entrevistas de rádio, vídeos, manuscritos e materiais publicados encontram-se presentes especialmente no Yivo (Nova Iorque), mas também distribuídos em bibliotecas de pesquisa nos Estados Unidos – Biblioteca do Congresso, Wayne State University –, Canadá – Museu de História Canadense – Israel. Seu arquivo é importante coleção Yiddish.

Quando as pessoas dizem: “Estou interessado na sua música”, eu respondo: “Bem, você sabe que realmente não é minha, pertence ao povo. O que é verdade. Minha interpretação é a única coisa que posso chamar de minha.”. (Relatório de uma reunião [não publicado], p. 9 na coleção Ruth Rubin, RG 620, Arquivos Yivo. Tradução minha)

E ainda,

Quando eles ouvem que sou uma cantora a cappella, eles não entendem. “Que raio é aquilo; como você sobe no palco sem um músico, sem um instrumento musical?”. Eu escutei isso durante todos os quarenta ou cinquenta anos que estou trabalhando. O ângulo da canção folclórica Yiddish que escolhi é que a música me diz algo sobre a vida da pessoa que a canta, e a pessoa pode ser uma mãe cantando para um bebê para dormir. Ela não vai esperar pelo tom certo, ela vai cantar. Ou se ela está costurando, não vai largar a costura e pegar o violão. (Relatório de uma reunião [não publicado], p. 9 na coleção Ruth Rubin, RG 620, Arquivos Yivo. Tradução minha).

reunir qualquer público. Quase sozinha, manteve viva uma tradição de performance folclórica da música Yiddish.”. (Trecho de “Uma introdução à vida e obra de Ruth Rubin, de Chana Mlotek e Mark Slobin em Mlotek, C., Slobin, M. (eds.), *Canções populares iídiche do arquivo Ruth Rubin*, Wayne University Press, YIVO Institute for Jewish Research, Detroit, MI, 2007, p. Xi).

A cantora colecionadora afirma não ser dela a canção – e sim a interpretação. A artista – dona de uma vida com muitas histórias com o Yiddish – sobe ao palco e canta uma música que diz sobre a vida de alguém, sobre pessoas. A canção é cantada sem espera pelo tom certo: a escolha do tom pode esperar, mas a canção e a vida não. Para Buber (2009), não existe teoria válida se não for ato, prática; não somente logos, mas também práxis; não somente reflexão, mas ação. Atual, em Buber, é aquilo que atua, que age, que pergunta - “O que fazes com a sua visão de mundo?”. (2003, p. 32) - e que tem responsabilidade implicada em dar uma resposta.

Buber (1987) pergunta: que finalidade tem a criação? E responde: em si mesma e à vida; fala de uma vida vivida por pessoas não dominadas, não limitadas, libertas das algemas que escravizam o pensamento, situadas na própria vida e transbordadas de anseio pela existência em sua totalidade. Canções populares Yiddish são canções de dentro, do profundo de um povo que é derramado de vida e bombeado de tudo que é ativo na existência humana; são canções que conhecem o mundo e têm desejo em transformá-lo ou mantê-lo, salvá-lo da indiferença ou não, marcá-lo potente no gesto, tanto de continuar, permanecer, estagnar, quanto de alterar, libertar, intervir. Olham de multifacetados ângulos, coexistem em pluralidade de temas, alargam-se pelas ilimitadas esferas da vida humana.

3.3

As canções de ninar Yiddish

Música é arte aberta ao espaço latente de criação, partilha. Dialógica, influencia e é influenciada pelo cotidiano. Inspirados na concepção de linguagem como *vibração de começo* (SCHUBACK, 2011), somos libertos a pensar na música como ampla, quase imemorial; arte em constante busca da captura do nada infinito da vida.

Admitindo-se que linguagem não é o mesmo que o linguístico, que linguagem consiste no nome amplo, quase imemorial, da captura do nada infinito da vida em formas e configurações e, assim, da vibração do começo, torna-se inevitável associar a ideia de linguagem à experiência mais humana dos começos que é a infância. E como conceber a infância senão como o “uso mais livre do próprio”,

senão como vibração de começos com base na indefinição radical da vida, no sem lugar do si mesmo? (SCHUBACK, 2011, p. 93).

Canções de ninar comparecem à *vibração de começo* desde sempre. Com elas, balbucios, sons, onomatopeias, brinquedos cantados e cantigas protagonizam o cotidiano da vida e convidam à narrativa falada, cantada. São também rituais da infância: potencializam a entrada na cultura. No contexto mundial da canção folclórica, a canção de ninar “(...) induz a fazer conexões entre memórias diversas e a criar um espaço para articular nossas vidas a outras vidas e nossos presentes com uma infinidade de passados e temporalidades.”. (REILY, 2014, p.2). Lembranças coletivas e singulares são acionadas por canções de ninar em seus atos de ouvir, cantar, embalar: sentimentos, conexões, entregas.

Para Halbwachs (1990), a memória é fundamental na comunicação e interação entre os homens. Constituída de dois elementos centrais no movimento de observação do passado – os possíveis de evocar quando se quer e os que não atendem à evocação – as memórias mais acessíveis são aquelas de domínio comum, onde há possibilidade de apoio na memória do outro. Através da memória coletiva, a lembrança assegura sua perpetuação e não se isola no grupo social.

A música judaica me formou junto a outros tantos conteúdos culturais que de alguma forma fazem sentido em minha vida. A música Yiddish é passo zero da minha formação, alicerce da minha memória. Para mim sempre foi necessária. A minha infância foi feita de tudo isso: língua Yiddish, música Yiddish, história Yiddish e também os professores, as pessoas – secretárias, funcionários, motoristas de ônibus, porteiros - que passaram por minha vida e ficaram gravados em minha memória; histórias de futebol, músicas de futebol, idas ao Maracanã, peladas, jogos intercolegiais da comunidade judaica, a colônia de férias judaica *Kinderland*, foram camadas que aconteceram para mim e que me constituíram como pessoa humana. Eu não seria o mesmo sem alguma dessas camadas. (Mauro; Entrevista realizada em 13/03/2020).

Mauro fala de uma memória que é coletiva porque evocada nas experiências vividas em diversificados tempos sobrepostos e entrelaçados ao longo da vida. Sua narrativa reconstrói os passados, os ressignifica, os tornam vivos e cheios de sentidos no tempo presente. A evocação da memória transforma fatos vividos em narrativas; entrecruza o tempo unindo acontecimentos do tempo passado a ideias do tempo presente.

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere

a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS, 1990, p. 22).

Mauro lembra dinamicamente das pessoas – secretárias, funcionários, motoristas de ônibus, porteiros – que participaram de sua vida e ficaram gravados em sua memória; lembra também das idas ao Maracanã, peladas, *Kinderland* e a outros tantos lugares. As minhas perguntas despertaram suas memórias: lembranças reapareceram; são intuições sensíveis que surgem – às vezes também desprovidas de despertamentos externos – e atendem a chamados de estados de consciência vividos na coletividade, mas, ao mesmo tempo, puramente individuais (HALBWACHS, 1990).

Canções de ninar integram o leque de canções que evocamos a partir de despertamentos internos e externos. São memórias coletivas que envolvem a relação com um ou muitos outros, feitas de domínios comuns a muitas pessoas e fortalecidas no processo ininterrupto de transmissão oral, diz Rubin (1973). Sem memória não existiriam canções de ninar, porque são músicas diretamente conectadas ao folclore, fieis à oralidade, lembranças de histórias, contextos, sentimentos de um povo; resultado de processo coletivo e individual.

Canções de ninar são cantadas geralmente por voz de registro agudo, em andamento lento, possuidoras de motivos melódicos repetidos e de curta duração, docemente balançadas para adormecer crianças. Muitas delas compõem o grupo das lembranças que evocamos à vontade porque são familiares a uns e outros, conservadas em grupos, na coletividade. A prática da memória musical na canção de ninar articula relações e temporalidades. Traz sentido de pertencimento à vida daqueles que lembram (REILY, 2014).

Para Benjamin (1987a), o declínio da experiência retira dos homens a história, o vínculo com a tradição e provoca a extinção da narrativa – que não é só produto da voz, mas de tudo o que é aprendido. Ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum, de um interesse em conservar o que é narrado. Degradada a experiência, o homem não deixa rastros. Na memória, capaz de resgatar o passado, reside a possibilidade de escutar ecos de vozes que

foram emudecidas: assim se pode realizar "(...) o encontro secreto (...) marcado entre as gerações precedentes e a nossa.". (BENJAMIN, 1987a, p. 223).

Aqui no Rio tinha muita gente da Bessarábia. Nós, em 1952, já tínhamos alguns amigos que tinham carro. Fazíamos então muitos passeios de carro com o Pinha, grande amigo do meu pai. Aí foi quando conheci o Rio de Janeiro, porque até então o que eu sabia ser o Rio, era minha casa, o bairro onde eu morava e alguns bairros de amigos dos meus pais e parentes que visitávamos. Quando meu tio chegou do Peru para aqui morar, muitos passeios foram organizados. Conhecemos muita coisa! Fomos a Petrópolis, conhecemos a Fiocruz. E durante esses passeios se cantava muito, era muito gostoso! O Pinha tinha uma espécie de caminhonete. Ele comprou essa caminhonete por causa dos amigos (chora), para que todos pudessem ir juntos aos passeios. Então dentro da caminhonete se cantava muita música Yiddish, como se cantava! (Raul; Entrevista realizada em 04/06/2020).

Raul, ao narrar, partilha coletividades, experiências comuns. A história contada, de maneira tão entusiasmada e emocionada – entre sorrisos, risos e lágrimas –, garante a imortalidade dos passeios que ele e sua família fizeram na caminhonete do Pinha, transforma o vivido em experiência que deixa rastros, resgata tempos passados, escuta ecos de vozes, de canções cantadas, realiza encontro secreto no entrecruzamento dos tempos. Quantas outras tantas experiências escapam da perda de suas incomunicabilidades e extinções pelo fio da voz que narra cantando?

Entre as músicas folclóricas de todo o mundo, canções de ninar narram diversificadas histórias. As narrativas que cantam garantem suas sobrevivências; sustentam suas resistências frente à ação de um tempo que por diversas vezes apaga, esquece, degrada. Pessoa adulta sentada ao lado de um berço ou cama cantando à criança é imagem universal vinculada à canção de ninar e à persistência dessa experiência.

Historicamente não se sabe ao certo quando e onde surgiu a primeira canção de ninar. Vasconcellos (1907) refere-se à Teócrito – Séc IV-III a.C – ensinando uma canção de ninar para Alcmena acalantar seus filhos gêmeos Herácles e Ificles.

Muito embora não se tenha conhecimento de como, quando e onde surgiu a primeira cantiga de ninar, sabemos que o poeta romano Pérsio, no primeiro século da era em que vivemos, já falava de sua existência; o mesmo aconteceu com outro poeta, Ausônio, também romano, que viveu no século IV depois de Cristo, que chegou a recomendar a Sexto Petrônio, que acostumasse seu filho a ouvir as

estórias contadas por sua ama, bem como os acalantos. (VASCONCELLOS, 1907, p.3).

Capazes de fazer adormecer – e também acordar? – crianças – e também adultos? –, canções de ninar são feitas historicamente para embalar e ninar crianças em todo o mundo. Vozes de todas as etnias cantam para seus bebês, suas crianças.

O acalanto, canção ingênua, sobre uma melodia muito simples, com que as mães ninam os filhos, é uma das formas mais rudimentares do canto, não raro com uma letra onomatopaica, de forma a favorecer a necessária monotonia, que leva a criança a adormecer. Forma muito primitiva, existe em toda a parte e existiu em todos os tempos, sempre cheia de ternura, povoada às vezes de espectros de terror, que os nossos meninos devem afugentar dormindo. (ALMEIDA, 1926, p.106).

Para Câmara Cascudo (s/d), ninar é o mesmo que nanar, arrolar, adormentar e tem finalidade de fazer adormecer crianças mediante a ação de tê-las nos braços e cantar-lhes. Acalanto é palavra erudita que designa ato de embalar, acalantar: “(...) vivem em perpétua tradição, de boca em boca.”. (ALMEIDA, 1926, p. 106).

É comum em canções de ninar a presença de uma vogal ou sílaba estendida, responsável por um fraseado melódico ou parte dele - a a a, ru ru ru, ay lyu lyu lyu – na dimensão de reminiscência melismática (CÂMARA CASCUDO, s/d, p.28). Geralmente são compostas de intervalos melódicos próximos, células rítmicas simples, repetições de frases musicais e andamentos lentos⁴¹ que possuem a finalidade de acalmar e induzir o bebê ou criança ao sono (ILARI, 2002, p.84).

Sua estrutura melódica aparece muitas das vezes em verso rimado e fiel à simplicidade da voz que canta e embala, seja no colo ou fora dele (VENÂNCIO, 2014). Abraão fala da presença da estrutura melódica do *lyu lyu lyu* nas canções de ninar Yiddish que é, ao mesmo tempo, força, lamento e simplicidade. “As canções de ninar trazem esse lamento que é representado pelo *lyu lyu lyu*. Geralmente contam a história da mãe que está acalutando o filho e sonhando com o futuro dele.”. (Abraão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

⁴¹ Melisma no canto é a realização de uma sequência de notas, um trecho melódico em cima de uma sílaba ou vogal.

Por sua qualidade artística, o acalanto pode revigorar o ambiente cultural que cerca o nascimento e a infância. Nesse sentido, ele é potencialmente humanizador. O ambiente cultural é tão fundamental e delimitador da experiência humana quanto o ambiente físico e emocional (familiar ou institucional). Cuidar do surgimento das palavras, da sua afinação com a experiência vivida, de seu vigor e sentido; cuidar da experiência inicial com a palavra é condição para o desenvolvimento pleno deste ser de linguagem que é o homem. (MACHADO, 2012, p.7).

Machado fala de um ambiente cultural que precisa ser cuidado, afinado à experiência vivida, porque pode fundamentar e ampliar ou restringir e delimitar a experiência humana. Canções de ninar presentes em todo o mundo, em diferentes povos, concretizam a experiência inicial com a palavra cantada, potente encontro humanizador.

Eu preparo uma canção em que minha mãe se reconheça. Todas as mães se reconheçam e que fale como dois olhos. Caminho por uma rua que passa em muitos países. Se não me veem, eu vejo e saúdo velhos amigos. Eu distribuo um segredo como quem ama ou sorri. No jeito mais natural dois carinhos se procuram. Minha vida, nossas vidas formam um só diamante. Aprendi novas palavras e tornei outras mais belas. Eu preparo uma canção que faça acordar os homens e adormecer as crianças. (Canção Amiga. Carlos Drummond de Andrade).

Preparar uma canção que faça adormecer as crianças e acordar os homens; que fale como os olhos – espelhos da alma –; que distribua segredos, saude velhos amigos, ame no jeito mais natural de pessoas que se procuram; que traga novas palavras e torne outras tantas mais belas. O poeta traz dimensões que saltam, importam. Por que se canta canções de ninar? Uma primeira resposta – mais rápida e óbvia – diz de se cantar para fazer adormecer criança pequena, acalantar, embalar, ninar, conduzir ao sono. Entretanto, uma segunda resposta amplia, acrescenta, incorpora: diz de se cantar para segredar sentimentos, saudar lamentos, desabafar terrores internos, denunciar barbáries, espantar medos, trazer novas palavras de esperança, confiança, fé.

As primeiras canções de ninar Yiddish foram compostas no início do século XIX e tiveram seus temas principais inspirados no aprendizado da Torá e em um necessário sentimento de piedade e clamor pela chegada de tempos vindouros de segurança econômica e prestígio em comunidades judaicas. Nesse contexto comparece, na canção, a presença forte do sentimento tenro da mãe, de

seus desejos pessoais e também de ambições sociais e religiosas direcionadas à vida da criança (RUBIN, 1973).

Canções de ninar Yiddish trazem esse sentimento da mãe judia que canta como um desabafo porque tudo era tão difícil, mas também sempre com muita esperança, sempre cantando como o pai estava trabalhando, como as coisas estavam difíceis para se conseguir, mas sempre com um ar de que as coisas iriam melhorar. Tristes, mas com esperança (...) eu sempre achei tudo muito bonito, mas muito triste (...) é sempre muita lágrima, muita lágrima (risos). Junto à enxurrada de lágrimas vem rememoração, tristeza, esperança. (Léa; Entrevista realizada em 18/05/2020).

Léa diz do canto que desabafa um mundo no qual tudo era muito difícil, mas penetrado de esperança; diz do canto de uma vida que é chão da estrada, cotidiano. Ao longo dos séculos, mulheres trabalhadoras e abnegadas consecutivamente cantaram seus sonhos mais doces e inquietantes ao lado do berço. Maternidade, amor e preocupação com o futuro do filho; retratos de vidas muito pobres e abaixo do nível suportável de honesta sobrevivência; vidas marcadas por constantes perseguições, temores, humilhações e isolamentos culturais (RUBIN, 1973).

A partir do século XIX, canções de ninar Yiddish presenciam a palidez de corpos, vozes e rostos maternos, vozes de criadas, tias solteiras, avós e vizinhas no embalo e até mesmo crianças um pouco mais velhas, quase sempre chateadas pela obrigação em ocupar um lugar diferente da experiência de serem brincantes.

No decorrer dos anos 80 e 90 do século XIX, as canções de ninar tornaram-se mais populares e refletiam a atmosfera política da Rússia Czarista. As grandes migrações em massa da Europa Oriental para a América estavam ocorrendo. Judeus imigrantes buscando novos sonhos, segurança econômica e liberdade social no Novo Mundo, na terra do ouro, das oportunidades. Ao mesmo tempo, somavam as consequentes frustrações encontradas nos duros cotidianos e realidades das fábricas em uma terra nova que por vezes parecia também endurecida e cruel (RUBIN, 1973). “Canções de ninar Yidish para mim são canções de sentimentos. Têm letras sofisticadas. Em geral são músicas tristes onde se lembra de uma infância sofrida, difícil. Muitas têm lamentos contínuos mais rápidos ou mais lentos.”. (Mauro; entrevista realizada em 13/03/2020).

Constituem temas das canções de ninar Yiddish pobreza e riqueza, separação, sofrimento e saudade como consequência de buscas a melhores vidas

no Novo Mundo; insatisfação e protestos de trabalhadores contra a exploração, espera pela terra do ouro – *goldenem land* – em contraposição às longas horas de trabalho árduo e à consequente angústia em não encontrar o filho acordado; expressiva preocupação com a aprendizagem talmúdica e ocupação em um honrado lugar na comunidade judaica; canto de uma mãe viúva para um filho órfão; canto de um estranho para um bebê que acaba de perder sua mãe em seu nascimento; espera por um casamento vindouro com um rapaz proficiente nas Escrituras Sagradas; ansiedade advinda do problema do dote que pairava ameaçador sobre todas as meninas; papel do casamenteiro, termos do dote, papel dos pais e todo o drama e interpretação de transações conjugais (RUBIN, 1973).

Existem ainda canções de ninar Yiddish em que a mãe teme que seu filho revele sua existência ao inimigo – o que causará sua morte; em que mãe e filho se separam em diferentes campos de concentração; em que trabalhadores escravizados clamam a Deus por ajuda e salvação (MLOTEK, E.; MLOTEK, J., s/ano, p. vii). Problemas domésticos também são revelados em canções de ninar Yiddish: brigas entre marido e mulher, preocupações com a religião, ansiedade pela transformação da criança em pessoa (RUBIN, 1973). Canções que anunciam contextos de vida e os reviram ao avesso no gesto de tentativa de conexão entre os tempos – passado, presente, futuro. “Somos feitos de linguagem, entre a lembrança e o esquecimento, essa concepção que aproxima infância e história é um caminho instigante para lidar com as músicas.”. (KRAMER; SILVEIRA, 2020, p.4).

Nas canções de ninar Yiddish ouve-se vozes que cantam atitudes, tomadas de decisões pessoais, visões de mundo e suas respostas, experiências cotidianas, relações familiares, tragédias locais, amores frustrados, sedução, suicídios, assassinatos; pogroms, revoluções e guerras, movimentos sociais e políticos, migrações internas e especialmente migrações para a América.

Canções de infância Yiddish me remete à família Yiddish; à mãe Yiddish que era a regente da casa em um sentido bem patriarcal ainda. O pai que saía e fazia outras coisas; a mãe que tinha milhões e milhões de afazeres, inclusive na educação. Existia um certo preconceito contra a mãe estudiosa, letrada, que sabia coisas do estudo profundo da Bíblia. Havia até literatura específica para mulheres porque tinha que haver algo mais leve para lerem. E essa mulher mãe usava a música para ensinar, para embalar as crianças e até para se divertir. Quantos diminutivos têm na música judaica, especialmente nas canções de ninar Yiddish. O Yiddish é uma língua de muitos diminutivos, mas esses diminutivos são uma

coisa muito familiar, muito da infância, da educação da criança, cheio de sentido de afeto. (Israel; Entrevista realizada em 18/05/2020).

Israel fala de um canto que remete ao núcleo familiar onde adultos – *eltern* / os pais – e crianças – *kinder* – juntos, atravessavam diversificados desafios impostos pelo cotidiano de uma vida judaica marcada essencialmente pela necessidade da sobrevivência dia após dia: e os cantavam. A mãe mulher que se responsabilizava pelos afazeres domésticos porque o pai homem saía, trabalhava e era senhor dono do sustento: sentido patriarcal. A Bíblia, parceira somente do homem: pessoa dotada de capacidade para pensar. A mãe cúmplice de leves leituras – que não as sagradas porque julgada incapaz – e do canto – porque é mulher e sabe das coisas do coração. E muitos infinitos diminutivos que dizem de algo que chega pela via do carinho, da sutileza, delicadeza.

3.4 Os álbuns

Os álbuns MLOTEK, 2000; MLOTEK; MLOTEK, 1988; MLOTEK; MLOTEK, s/ano são arquivos mundiais de canções Yiddish. O arquivo constitui jogo de aproximações e oposições entre o acidental e o singular, o único e o coletivo, o sentido e a verdade, as formas de expressão popular e a linguagem do historiador (FARGE, 2009). Aquele que lê, toca ou descobre um arquivo, inicialmente é despertado por um efeito de certeza, de “toque ao real”. Entretanto esse real que parece estar ali visível, palpável, tocável é ilusório porque a sensação subsequente é a de não se ter certeza sobre o que se fazer com ele.

O arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado (...) é a coleta de palavras (falsificada ou não, verdadeira ou não – esse é um outro problema), cujos autores, coagidos pelo fato, jamais imaginaram que pronunciariam um dia. É nesse sentido que ele obriga a leitura, “cativa” o leitor, produz nele a sensação de finalmente captar o real. E não mais de examiná-lo através do *relato sobre, do discurso de*. (FARGE, 2009, p. 14-15).

O arquivo é o estreito entre o enigma que pulsa e o evidente que deságua; é fonte e ao mesmo tempo contradição; “(...) ao mesmo tempo que invade e imerge, ele conduz, por sua desmensura, à solidão.”. (FARGE, 2009, p. 20). Tira do esquecimento existências, escritos, registros; é prova do passado vivido.

“Passada a surpresa, a monotonia dos fatos coletados prevalece sobre as descobertas.”. (FARGE, 2009, p. 19).

Estou junto a esses três álbuns por seis anos no gesto de folheá-los, descobri-los, tocá-los, investigá-los. Inicialmente, como Farge (2009) já previra, fui afetada pela certeza de ter encontrado as canções ali, absolutamente palpáveis em partituras e letras coladas aos meus dedos em movimento no piano, na flauta. Entretanto, com o passar do tempo, a sensação de estar mergulhada em arquivos possuidores de tantas frestas, minúcias, complexidades, trouxe a solidão e a certeza de nada tão rapidamente palpável. Levou tempo para que eu rompesse o estado de monotonia do qual fala Farge (2009) e ocupasse os estreitos entre os enigmas e evidências das canções por mim garimpadas; esse movimento durou e foi animando a travessia que potencializou descobertas e capturas.

O álbum Mlotek, J.; Mlotek, G. E. (1988) é composto de um total de 114 partituras de canções, algumas nunca publicadas antes e outras inclusas somente em raras coleções, por muito tempo inacessíveis. As canções desse álbum trazem temas da vida judaica no Leste Europeu e Estados Unidos e foram divididas em dez temas - independente de geografia ou cronologia – assim denominados pelos autores⁴²: 8 canções da infância, 21 de amor, 14 de trabalho, pobreza e protesto, 13 de era uma vez, 12 canções de nosso amado rabino, 13 humorísticas e para celebrações e festas, 8 canções em um clima tranquilo, 14 de sobrevivência e aspiração nacional, 5 canções de a terra de ouro e 6 do teatro.

O álbum traz canções folclóricas – muitas anônimas em composição, letra e data – que chegaram por meio de transmissão oral e recriação comunitária (p.vi), ao lado de canções populares que possuem esses dados bem definidos. Cada canção possui informações que incluem autoria (quando não anônima), data de publicação e estrofes adicionais ou variadas vindas de adaptações e transformações ao longo do tempo.

O meu interesse pelo Yiddish como língua, cultura, valor humanístico sempre foi muito forte. A cultura Yiddish cola na vida. O movimento atual, mais acadêmico com o Yiddish, anima e revigora. Sempre vi e ouvi, com relação ao Yiddish, um sentimento de nostalgia de pessoas mais antigas dizendo que sentiam saudades não somente da língua, mas da beleza, dos valores familiares e culturais, e

⁴² Tradução minha dos temas.

também do prazer de falar a língua – uma língua bonita, muito afetiva. (Israel; Entrevista realizada em 18/05/2020).

Israel é falante da língua Yiddish e diz da delicadeza e sensibilidade de um repertório que é cultura, língua, humanidade; de uma música que cola na vida das pessoas, que é saudade e revigoramento. As canções que integram o álbum (MLOTEK; MLOTEK, 1988) vieram de outros tantos relatos de falantes, leitores, músicos, estudiosos e também de coletâneas de canções folclóricas, revistas de partituras, gravações e manuscritos especialmente colecionadas pelo Yivo (Nova Iorque). “As canções iídiche eram frequentemente alteradas pelos povos que as cantavam e por poetas conhecidos e desconhecidos, a fim de refletir mudanças nas condições e nos sentimentos.”. (MLOTEK; MLOTEK, 1998, p. vii. Tradução minha).

As canções tratam de temas de desgraças, esperanças, lutas e festas pelas quais pessoas viveram juntas – geração em geração, país em país (p. vi). Após a análise das partituras – melodias e letras – das 114 canções constantes nesse álbum, **15** foram identificadas e selecionadas por mim como canções que trazem o tema da infância.

Quadro 2 - Canções com o tema da Infância: álbum Mlotek, J.; Mlotek, G. E. (1988)

Nome da canção	Tradução para o português	Especificação//página no álbum	Temática no álbum
Az ikh volt gehat dem keyzers oysres	Se eu tivesse os tesouros do Imperador	Canção de ninar. Melodia folclórica e letra escrita por Mikhl Gordon, publicada em 1868	Canções de infância
Unter beymer	Debaixo das árvores	Canção de ninar. Melodia de Alexander Olshanetsky e letra de Moyshe Oysher, publicada em 1940	Canções de infância
Unter di grininke beymelekh	Debaixo das pequenas árvores verdes	Melodia de Platon G. Brounoff e letra de Chaim Nachmen Bialik, publicada em 1905	Canções de infância
In an orem shtibele	Em uma casinha pobre	Melodia de Michel Gelbart e letra de Moyshe Korman, publicada em 1924	Canções de infância
Ver hot aza yingele ?	Quem tem um pequeno menino como esse?	Melodia inspirada em uma canção de Morris Rosenfeld, publicada em 1933	Canções de infância
Bay dem shtetl	Na cidade	Composta por Zalman Rozental, publicada em 1925	Canções de infância

A kind a goldene	Uma criança de ouro	Composta por Abraham Reisen, publicada em 1930	Canções de infância
Ot geyt Yankele	Lá vai Yankele	Melodia de Joseph Rumshinsky e letra de Boris Rosenthal e Jacob Kalich, publicada em 1924	Canções de infância
Hershele	Hershele	Melodia e letra composta por Mordekhai Gebirtig	Canções de amor
Zhamele	Zhamele	Letra de S. Hurvits e melodia de compositor desconhecido, publicada em 1924	Canções de trabalho, pobreza e protesto
Di mame dertseylt	A mãe conta	Composta por Jacob Adler, publicada em 1930	Era uma vez
Regndl	Chuvinha	Canção de Abraham Eliyohu, publicada em 1921	Era uma vez
Zing shtil	Canta baixinho	Melodia de Sholom Secunda e letra de Wolf Younin, publicada em 1970	Canções em um clima tranquilo
Belz	Belz	Melodia de Alexander Olshanetsky e letra de Jacob Jacobs	A terra de ouro
Papirosn	Cigarros	Composta por Herman Yablokoff	A terra de ouro

O segundo álbum, Mlotek, E; Mlotek, J. (s/ano), é composto por 126 partituras de canções, algumas muito conhecidas em letra, melodia e autoria composicional e outras totalmente anônimas. Algumas das canções que integram este álbum tinham sido impressas, até então, somente em raras e inacessíveis publicações. Muitas delas foram recolhidas em correspondências e fitas cassetes de cantantes de todo o mundo.

No álbum Mlotek, E; Mlotek, J. (s/ano), as canções foram divididas em doze temas - independente de contextos geográficos ou cronológicos – assim denominados pelos autores⁴³: 9 canções da infância, 21 de amor, 15 de trabalho e esperança, 17 canções humorísticas e para celebrações e festas, 6 históricas, 7 canções de rua, 13 hassídicas e nacionais, 6 em um clima calmo e reflexivo, 7 da terra de ouro, 13 da antiga União Soviética, 6 canções do teatro e 6 do Holocausto.

A síntese une o amor dos cantores, com os quais existe um contato constante, junto com o amor pela música, como expressão da criatividade folclórica judaica.

⁴³ Tradução minha dos temas.

Os dois amores estão intimamente ligados pela equipe Mlotek e ambos ocupam, neste aspecto, um lugar singular e único na história da nossa imprensa, no estudo do folclore e na etnomusicologia. (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. vii. Tradução minha).

Após a análise das partituras, em suas melodias e letras, das 126 canções constantes nesse álbum, **15** foram identificadas e selecionadas por mim como canções que trazem o tema da infância.

Quadro 3 - Canções com o tema da Infância: álbum Mlotek, E; Mlotek, J. (s/ano)

Nome da canção	Tradução para o português	Especificação/página no álbum	Temática no álbum
Shteyt in feld a beyemele	Há uma pequena árvore no campo	Melodia de Michel Gelbart e letra de L. Peretz, publicada em Mir Zingen no ano de 1951	Canções de infância
Shlof, mayn feygele	Dorme, meu passarinho	Canção de ninar. Melodia inspirada em uma canção russa <i>Spi mladenets moy prekrasnie</i> e letra de Abraham Goldfaden, publicada em 1872	Canções de infância
Nor a mame	Só uma mãe	Canção de ninar. Melodia de compositor desconhecido e letra de David Einhom, publicada 1917	Canções de infância
Heyda, nu, tsurik in kheyder	Aqui agora, de volta ao kheyder	Melodia de Isaac Pirozhnikoff e letra de H. Roisenblatt, publicada em 1951	Canções de infância
Oy, vet mikh der rebe shmaysn	Oy, o professor vai me bater com chicote	Música de Jacob Gordin, publicada em 1924	Canções de infância
A sheyner tog	Um dia bonito	Melodia de compositor desconhecido e letra de Jacob Adler, publicada em 1930	Canções de infância
Ver der ershter vet lakhn	Quem será o primeiro a rir	Melodia e letra de Mordekhai Gebirtig, publicada em 1936	Canções de infância
A yingele, a meydele	Um menininho, uma menininha	Adaptada de canção folclórica com compositor desconhecido. Publicada em 1917	Canções de infância
Der Kashtnboym	O castanheiro	Melodia de Lola Folman e letra de Yitskhok, publicada em 1945	Canções de amor
Shlof, mayn kind, shlof keseyder	Dorme, minha criança, continue dormindo	Canção de ninar. Compositor desconhecido, publicada em 1912	Canções de trabalho e esperança
Tshiribim	Tshiribim	Canção folclórica publicada em 1992	Canções humorísticas

			e canções para celebrações e festas
Leyg dayn kop	Deita sua cabeça	Letra de H. Leivick e melodia de L. Birnov	Canções em um clima calmo e reflexivo
S'Yidishe Meydele	A menininha judia	Melodia de Emil Gorovets e letra de Rokhl Boimwol	Canções da antiga União Soviética
Her, mayn kind, vi vintn brumen	Ouça, minha criança, como os ventos rugem	Música de compositor desconhecido, publicada na coleção S. Kaczerginsky's Lider fun di getos un lagern	Canções do Holocausto
Shvayg, kindele, shvayg, shvelbele	Fica em silêncio, pequena criança, Fica em silêncio, Andorinha	Música de compositor desconhecido, composta no Campo Skarzysko, em 1942-1944	Canções do Holocausto

Toda música é situada na cultura, ali enraizada; entretanto a raiz não diz de ser refém, aprisionada, mas proliferadora de criações, recriações, costuras, uniões. A música conecta pessoas de diferentes grupos culturais tecendo-se, dessa maneira, como arte provida de alguma espécie de realidade social independente (SWANWICK, 2003). Diferentes gêneros e estilos musicais sempre foram, historicamente, amalgamados e, ao mesmo tempo, preservados em suas essências. “O discurso musical pode ser também uma janela através da qual podemos vislumbrar mundos diferentes.”. (SWANWICK, 2003, p.42).

O terceiro álbum, Mlotek (2000), é composto por 106 canções Yiddish que se dividem, independente de suas localizações geográficas e cronologias, em dez temas assim denominados pela autora⁴⁴: 6 canções da infância, 18 de amor e namoro, 10 para celebrações e festas, 15 de trabalho, pobreza e luta, 17 de era uma vez, 7 canções da América, 8 para canto comunitário, 6 em um clima tranquilo, 3 de Sou Yisroel Khay e 16 canções de Mordechay Gebirtig⁴⁵. Muitas das canções que compõem essa coletânea estão identificadas com autoria e data de composição e publicação. Esse álbum dá destaque especial ao importante poeta-compositor Yiddish Mordechay Gebirtig⁴⁶. Traz ainda várias outras canções

⁴⁴ Tradução minha dos temas

⁴⁵ Renomado e influente escritor e compositor Yiddish (1877-1942). Possuidor de vasta obra tanto na literatura quanto na música Yiddish.

⁴⁶ Mordechay Gebirtig (1877-1942) – “nascido na Cracóvia (...) contribuiu de forma única para a arte e a cultura judaicas, em particular para a literatura, a música e o teatro (...) Pertenceu ao Partido Social Democrata Judeu, que depois da Primeira Guerra se fundiu ao partido proletário socialista e idichista Bund, em luta pela autonomia cultural judaica numa Polônia democrática. Foi

anônimas, vivas pelo processo de transmissão oral e pulsantes na investida de suas estruturas composicionais e literárias. Após a análise das partituras, em suas melodias e letras das 106 canções constantes nesse álbum, **13** foram identificadas e selecionadas por mim como canções que trazem o tema da infância.

Quadro 4 - Canções com o tema da Infância: álbum MLOTEK, E. (2000)

Nome da canção	Tradução para o português nossa	Especificação//página no álbum	Temática no álbum
Oyfn Pripetshik	Na lareira	Composta por Mark Warshawsky, publicada entre os anos de 1901 e 1914	Canções de infância
Rozhinkes Mit Mandlen	Passas e Amêndoas	Canção folclórica inspirada na canção de ninar : Unter Yankeles Vigele/Sob o berço de Yedele. Composta por Abraham Goldfaden em 1880	Canções de infância
Patshe Kikhelekh	Batam palmas	Canção de ninar. Texto publicado pela primeira vez em 1901 por Saul Guinzburg e Peter Marek. Texto e melodia publicados em 1918 por St.Petersburg Society for Jewish Folk Music	Canções de infância
Yankele	Yankele	Canção de ninar. Texto publicado pela primeira vez em 1901 por Saul Guinzburg e Peter Marek. Texto e melodia publicados em 1918 por St.Petersburg Society for Jewish Folk Music	Canções de infância
Zolst Azoy Lebn	Que você viva assim	Canção folclórica publicada em 1928 por Y.L. Cahan	Canções de infância
Ikh Vil Nit Geyn in kheyder	Eu não quero ir para o kheyder	Melodia de J. Cherniawsky e letra inspirada em um poema de Sholem Aleichem	Canções de infância
A mol iz geven a mayse	Era uma vez uma história	Canção folclórica, Texto publicado em 1901 por S. Ginzburg e P. Marek. Texto e música publicada em 1911 por Platon Brounoff e S. Kisselgof.	Era uma vez
Mayn Yingele	Meu menininho	Melodia folclórica e letra de Morris Rosenfeld, composta em 1887	Canções da América
Shlof, Mayn Kind	Dorme, minha criança	Melodia de David Kovanovsky e letra de Sholem Aleichem, publicada em 1892	Canções da América
Oyfn Veg Shteyt a Boym	No caminho há uma árvore	Melodia folclórica e letra de Itsik Manger	Canções para canto comunitário

nesse contexto que Gebirtig se desenvolveu e produziu, motivado por escritores, intelectuais e jornalistas, com quem participava de noites artísticas e literárias.”. (KRAMER, 2015, p.1).

Hulyet, Hulyet, Kinderlekh	Divirtam-se, divirtam-se crianças	Melodia e Letra de Mordekhai Gebirtig	Canções de Mordekhai Gebirtig
Kinder Yorn	Anos de Infância	Melodia e Letra de Mordekhai Gebirtig	Canções de Mordekhai Gebirtig
Motele	Motele	Melodia e Letra de Mordekhai Gebirtig	Canções de Mordekhai Gebirtig

Com essas coleções viajei, toquei, cantei, descobri que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas (BARROS, 2018). A escavação fez saltar a força de suas imagens; disseram-me da existência de outros mundos cotidianos, filosóficos, históricos, artísticos e estéticos, mostraram verdades, arderam, flamejaram. O registro, arde, inflama, persiste e nos consome em seu contato com o real. Se a imagem traz cinzas, a relação entre a imagem e o real incendeia (DIDI-HUBERMAN, 2012).

Eu acho que tem coisa sim, tem peculiaridades melódicas e eu vou te contar qual é o segredo: é a segunda aumentada né? (risos). Mas é a letra o elemento central constitutivo da canção Yiddish, a melodia está a serviço da letra. Letra de música é poesia cantada e é muito mais destacada do que a melodia, no caso do universo Yiddish. (Carlos; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Os álbuns ajudaram a entender o que Carlos, com tanto chão de estrada na língua e na cultura, tinha para si como segredo. “Que características essas melodias possuem para serem chamadas de músicas judaicas, músicas Yiddish?” (Carlos; Entrevista realizada em 06/02/2020). A pergunta me fora feita atrás, no início. A resposta veio na mesma entrevista, mas os sentidos da sua resposta perduraram em mim por meses na relação com os álbuns. – Sim, Carlos! Por muitas vezes me encontrei com a segunda aumentada!

O movimento de mexer, revolver, vasculhar as canções trouxe certezas e incertezas, clarezas e dúvidas de escavador que: “Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entrega aquilo que recompensa a escavação.”. (BENJAMIN, 1987b, p.238).

Nos três álbuns, canções Yiddish que trazem infâncias encontram-se classificadas em outros temas que não são os de canções de ninar ou canções de

infância. Que critérios de análise os autores dos álbuns – músicos e estudiosos do tema – elegeram como prioritários para a divisão das canções em seus blocos temáticos? Teriam os compositores dessas canções escolhido a mesma blocagem temática? E seus intérpretes, o que pensariam ou pensam dos temas que abraçam, cada qual, seu conjunto de canções? Arquivo é cinza não só pelo tempo que passa, mas pelo fogo que já ardeu, não arde mais. O labirinto traz vida à memória desse fogo e o reacende com montagem e imaginação.

Frequentemente, nos encontramos, portanto, diante de um imenso e rizomático arquivo de imagens heterogêneas difícil de dominar, de organizar e de entender, precisamente porque seu labirinto é feito de intervalos e lacunas. Tentar fazer uma arqueologia sempre é arriscar-se (...). Esse risco tem por nome *imaginação e montagem*. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 210-211).

A montagem captura a dimensão imaginativa da interpretação histórica e cultural retrospectiva e prospectiva, visto que as imagens não são de fácil entendimento, imediatas; carregam em si entrecruzamentos de tempos que definitivamente não estão localizados somente no tempo presente (p. 210-211). Montar diferentes tempos e realidades legitima a ação do escavador que revolve a terra com cuidado e examinação porque cada imagem “(...) é uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar (...) é cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes.”. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.217).

Quando criança, meus pais falavam duas línguas: Yiddish e russo. Falavam entre si nas duas línguas. Um falava em uma língua, o outro respondia na outra. Era uma bagunça. Um belo dia minha mãe me perguntou: “Como é que você está falando essa frase aí, com um pedaço Yiddish e outro russo?” Aí eu falei com eles: “Eu não sei o que é Yiddish, o que é russo... para mim tudo é a mesma coisa.”. (Daniel; Entrevista realizada em 02/06/2020).

Daniel, criança, ouviu Yiddish, ouviu russo, revirou as línguas descobrindo as potências de seus muito avessos. Os sons das línguas ouvidas na infância projetaram imagens que seduziram a montagens de frases Yiddish-russas. Em seu tempo criança, achava bagunça? “Aí eu falei com eles: “Eu não sei o que é Yiddish, o que é russo... para mim tudo é a mesma coisa.”. (Daniel; Entrevista realizada em 02/06/2020). A história que conta é rastro daquilo que viveu no passado, escavação da terra, mas a afirmativa “Era uma bagunça” é análise no tempo presente, novo braseiro com nova ardência.

Assim como narrar essa passagem da vida trouxe a Daniel – no tempo presente – novo braseiro, os álbuns cederam a mim espaços à imaginação; esta seduziu a montagem e ambas abriram portas a novas maneiras de organizar as canções que falam diretamente sobre infâncias – vividas, rememoradas, sonhadas, contestadoras, desgraçadas, esperançadas.

As canções achadas arderam com o real, brincaram de jogos de adivinhações, animaram-se pela intencionalidade da enunciação e quase me perguntaram: onde estamos nós que não juntas? Questão valiosa, mas passageira porque pode, em um instante, bifurcar-se na infinidade de outros possíveis caminhos: “(...) para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo.” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 217).

A lacuna, o espaço, a consciência da bifurcação, garante a ação ética do pesquisador que se abre ao campo e com ele conversa. Justamente por se atrever ao risco e, ao mesmo tempo, emitir sopro suave que incita a brasa a novo calor, pela decisão de ser não onipotente e infalível é o pesquisador também um colecionador que pode retirar da terra mexida novos calores, resplendores, perigos a construírem novos incêndios.

3.5 As infâncias

Infâncias são dimensões humanas que envolvem criações, desvios, partilhas; reinventam o mundo e persistem na ação de brincar, falar, observar, flagrar, virando ao avesso, recriando lógicas, alcançando os muito possíveis; infâncias narradas por adultos que as percebem, ampliam ou intimidam em nuances e sutilezas; infâncias cantadas por crianças que protagonizam seus próprios gestos brincantes, realidades concretas, deslocamentos, frustrações, rancores, ironias, entusiasmos, desvelos.

Para Abramowicz (2018), pensamento não é apaziguamento, calma, nem afastamento do perigo do negativo, nem mesmo busca pela verdade: ele é o elemento genealógico da liberdade. Pensar traz sentido de libertação, conquista, criação, invenção, experimentação. O pensamento é multiplicidade, traz o novo, o extraordinário, destitui o absolutismo da verdade porque é mais exigente que ela, a verdade. E a infância carrega consigo a chama do pensamento e da liberdade.

Infância que não é sala de espera, *vir a ser*, falta de palavra, expressão e ação, mas que é ampla, liberta para imaginar, estar presente no mundo, capturar as interfaces do cotidiano, denunciar, narrar, rememorar (BENJAMIN, 1984, 1987a, 1987b, 2012).

E por infância não se entende aqui um estado puro e apartado do mundo adulto, mas uma configuração coletiva e abrangente, que pode tocar também as gerações mais velhas. Sem demarcações de idade não coincide inteiramente com a criança, manifestando-se antes como uma dimensão humana que pode nos atravessar a qualquer momento. (BINES, 2015, p. 232).

Bines (2015) chama atenção para o horizonte criador da infância em que se aprende a começar. Pensa a infância que “(...) surge no campo da arte como operadora potencial de sobrevivências, reanimando fazeres, sensações, ritmos, linguagens esquecidas, mas que não perderam seu poder de germinação.”. (BINES, 2015, p. 231). Infância que aposta “(...) na força das coisas que foram deixadas para trás, não na expectativa nostálgica de recuperá-las tal qual foram, mas na perspectiva ousada de com elas criar uma atualidade inacabada, aberta.”. (BINES, 2015, p. 231).

E não são as músicas Yiddish ruínas, destroços de uma cultura solapada, mas que se manteve viva na narrativa, neste caso cantada? Não são as letras - os poemas - ruídos de trajetórias rememoradas e sonhadas? O conceito de infância está no centro da concepção de memória histórica de Benjamin. A rememoração nos conecta às outras gerações. E que concepções de mundo e de infância se revelam nas canções Yiddish? Como escutá-las? (KRAMER; SILVEIRA, 2020, p.5).

Estudar e pesquisar as infâncias com as canções Yiddish foi gesto de esmiuçar, circunstanciar, particularizar. Curtas narrativas farei, em escrita e performance musical, com as **36** canções que compõem a primeira coleção desta tese⁴⁷. São estas classificadas por mim como canções de infância porque, à minha maneira de olhar, trazem ampliações aos muito sentidos colados a essa abrangência da vida que rastreia, coleciona, vê o detalhe, a brecha, desorienta, orienta, verte, subverte, percebe, pertence, cria. Os passeios que aqui inauguro, com esta primeira coleção, compõem-se de finos raios solares que entram pelas frestas de uma janela que está completamente aberta. Os fios de luz incidem nas

⁴⁷ Todas as canções - suas autorias, datas de publicação e a maneira como são classificadas tematicamente nos três álbuns - encontram-se nas tabelas constantes neste capítulo no subtítulo: “Os álbuns”.

melodias que cantam e histórias que contam e dão pistas, ajudam a desvendar as muitas infâncias que envolvem a ventura de *ser criança* em qualquer tempo da vida.

3.5.1 Infância lembrança

Infância que é rememorada e saudosa de gestos que prometiam vida eterna à relação um dia compartilhada e para sempre prometida é cantada em *Hershele* (Mlotek, J.; Mlotek, G. E., 1988, p. 53), canção em modo menor, compasso quaternário simples, andamento moderato e células rítmicas diversificadas entre pontuadas, colcheias e quiálteras⁴⁸. A mulher, abandonada na vida adulta pelo amigo de infância Hershele, canta as trocas no tempo criança em que, na casa antiga de dois quartos pequenos, a brincadeira era rodeada de inventivos mundos e múltiplas promessas. As mães de ambos brilhavam em orgulho e todos tinham a certeza de seus destinos amorosos no tempo vindouro. O tempo chegou e Hershele se foi. A canção sugere não temer em voltar sempre ao mesmo fato, remexendo em busca de algo que lhe compense a escavação (BENJAMIN, 1987b). A vida vivida na infância é esculpida no canto que revolve e rememora.

Ainda na dimensão da infância lembrada que potencializa a constituição da vida humana, *Belz* (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 260-263) canta infância vivida e brincada em pequena cidadezinha acolhedora. O canto tem prólogo moderato, modo menor, ternário simples, quase em *ad libitum* interpretativo e refrão binário simples mais rápido e movimentado, como a sugerir o caminho que se quer quase correr ao encontro do tempo infância⁴⁹.

Ao lado do rio, todo sábado se costumava ler, correr e sentar embaixo da arvorezinha verde: certeza da ocupação de lugar único na existência? A canção pergunta e responde: responsabiliza-se, penetra na situação vivida. “Olho para o passado e aprendo com ele, entro nesse fluxo da história e junto minha voz à de tantos que defenderam e defendem, sonharam e sonham com um mundo justo.”. (TOLEDO, 2014, p.17). Onde está a casinha pobre onde se riu tanto com tantas crianças? A árvore um dia plantada ainda floresce? As respostas dizem de modificações ao longo do tempo, mudanças irreconhecíveis em *Belz* que

⁴⁸ <https://youtu.be/5IKtz022Dw8> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁴⁹ https://youtu.be/-_d2QAWOSpo – Gravação feita por mim em 09/10/2021.

combatem nos tempos passado-presente. Entretanto, o canto insiste em apostar na experiência cultural que é fruto de uma infância vivida em expressão e sentimento. *Belz* é esteio de quantas outras lembranças de infância?

A sheyner tog / Um dia bonito (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 11-12) narra, em modo maior – altivo, brilhante – e em compasso ternário simples com células rítmicas quase valsantes, a reminiscência de uma infância que surge, irrompe, desperta na memória⁵⁰. “A criança é uma narradora de mundos e faz isso por meio de suas pequenas grandes aventuras cotidianas (...) o pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve aprender delas como elas apreendem o mundo: pela experiência.”. (ROMEY, 2018, p.46).

A narração diz de anos dourados permeados de brincadeiras no pequeno jardim com cerejeiras em florescimento. As bochechas em chamas vermelhas e os olhos em brilho dão pistas de uma infância que correu – não no tempo, mas no movimento –, descobriu lugares, rastreou, olhou o mundo nos detalhes. A brincadeira ainda recebia ternos pedidos da querida mãe e do orgulhoso pai: - Entre e coma ao pôr do sol!; - Não vá vagar até o riacho! Ganhar espaço, ser reconhecido, crescer: a canção relembra espaço que é aberto à conquista de novos mundos?

Canção que rememora em modo menor, introspectivo, compasso quaternário e poucas figuras rítmicas que parecem combinadas em se repetir em quase procissão⁵¹, *Regndl* / Chuvinha (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 110-111) é cantada pelo filho ao lembrar as contradições de sua infância, fresta que percebe em si a presença dos muitos outros que permaneceram por toda a vida tensos e pulsantes – iluminações e provocações vindas do tempo infância? A mãe querida – seus conselhos e sabedoria; o pai – seus ensinamentos do alfabeto e nenhum mais; o rabino – suas orações do livro, a Bíblia, seus comentários e nenhuma outra sabedoria; e a chuva – que era pouca porque o filho ainda era criança, pequeno. A canção perturba na ênfase que se repete nos complementos de frases – nenhum mais, nenhuma outra, pouca/pequeno. Quais subjetividades concorreram à constituição do *eu criança* a partir de tantos outros *eus* cantados? Encontram reverberações no tempo presente da vida adulta que narra a canção?

⁵⁰ <https://youtu.be/-gp9wTZDs50> – Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁵¹ <https://youtu.be/yYtibjsuwr8> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

“Se o olhar é uma dessas ferramentas, é fundamental também reconhecer a multiplicidade do visível. Ou seja, há muitas maneiras de ver e interpretar – acender a vela ou iluminar uma infância.”. (ROMEY, 2018, p. 45). O tempo na canção passou e com ela a infância. Um dia veio o casamenteiro – homem bom – que reacendeu o pulso das muitas inquietudes antes vividas e então lhe ofereceu uma esposa, que também não tinha sabedoria.

Der Kashtnboym / O castanheiro (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 51-52) canta rememoração de um cotidiano que entrecruza os tempos e traz diferentes sentimentos nas relações. Sua melodia em modo menor, muito embora possua, no final, menção ao modo *ahava raba*, e compasso ternário simples. Notas musicais e figuras rítmicas cantam a mãe que teve uma filha pequena e a filha pequena que teve uma mãe: presenças compartilhadas em letra e melodia⁵². O tempo passou, a filha cresceu e tornou-se jovem bonita e despertadora de encantos. Da rua, muitos rapazes cantavam pequenas canções: para quem, mãe ou filha? Os ouvidos da mãe escutavam as canções e as raptavam para si. A filha corava e abaixava a cabeça - sabia a quem verdadeiramente se destinavam os cantos. - As crianças devem ir dormir, os cães estão uivando lá fora. - Mãe, não estou com sono e não sou mais criança.

“(...) na medida em que somos sérios e não nos deixamos intimidar, a pequena centelha brilhará mais que todos os faróis.”. (BUBER, 1987, p.53). A canção queima na sugestão de uma relação transformada no tempo. Sugere intimidação da mãe – pessoa adulta e portadora de lugar beneficiado – na relação com a filha – pessoa constantemente ocupada do lugar inferior e pueril do tempo infância. A relação esquece a centelha interna que de nós insiste em não desistir?

3.5.2. Infância captura

Infância captura da vida e resistente à naturalização do cotidiano é cantada em *In an orem shitebe* / Em uma casinha pobre (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 9-11) e *Rozhinkes Mit Mandlen* / Passas e Amêndoas (MLOTEK, 2000, p.4-6). Na primeira canção, o compasso é binário simples, as relações intervalares e rítmicas são próximas, quase vizinhas. A canção tem duas partes bem definidas em

⁵² <https://youtu.be/qxGpB2CG1Pk> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

tonalidades que são homônimas: quando narra a pobreza, se melancoliza em andamento moderato e canta em modo menor; quando pede pelas palminhas se ativa em andamento allegretto e festeja em modo maior⁵³. A casa é pobre, a vida é dura, mas o filho bate palmas quando ouve a mãe cantar os sapatos e cavalos que o pai vai comprar e trazer. Na multiplicidade dos inimagináveis, paredes – e até mesmo toda a sala – cantam a alegria vindoura. Nele – não o presente, mas o paraíso – o amor é mais forte que a pobreza.

A segunda canção é de ninar, seu modo é sempre menor, seu compasso é ternário porque precisa embalar, suas figuras rítmicas sugerem tempo calmo e suas notas musicais estão liricamente dispostas a fazer adormecer: melodia que está parceira de letra em intenção⁵⁴. Na letra, a mãe do filho criança Yidele – que é também viúva de Sião – embala no terno canto que pede por tempos melhores. - Dorme agora Yidele, porque chegará o tempo em que as ferrovias cobrirão metade da terra e você será próspero e rico. No tempo vindouro, lembrará de mim, mãe de amor, no canto que clama.

As mães das duas canções inauguram novas possibilidades de enxergarem e concretizarem o real ? (KRAMER, 1996). A criança bate palmas em ato de encantamento à melodia que aos ouvidos lhe chega: seu ato ultrapassa os limites impostos pela dureza do real, alia-se na brincadeira às paredes da sala, é independente à pobreza da casa e escassez de alimento. Palpita? Revigora? E o outro filho, Yidele, o que faz com o canto que ouve? Deixa-se inundar pelos sonhos da mãe que promete? É ativo ou passivo diante da promessa escutada no canto que embala? Na interação, forma-se, participa e intervém na realidade?

Infância que também captura o real, o chão da vida – realidade concreta, precisa - é cantada em allegretto, modo menor e compasso binário simples, brincante, com apenas duas figuras rítmicas e melodia que ora repete suas notas musicais, ora salta em relações intervalares quase organicamente adivinháveis⁵⁵. *Bay dem shtetl* / Na cidade (Mlotek, J.; Mlotek, G. E., 1988, p. 14-15) é cantada brincada pela irmã ou irmão de Khanele, não sabemos. Sabemos que é uma criança que empenha o canto na ação que resiste à dureza da vida. “O sentido da ação, da presença, da palavra empenhada é o caminho de orientação para o

⁵³ <https://youtu.be/IJc46BMpeqk> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁵⁴ <https://youtu.be/6lF85nOIMlY> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁵⁵ <https://youtu.be/cwoxJnA8e3M> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

homem ser.”. (MATTOS, 2018, p.30). A casa é pobre, o pai trabalha duro, mas sempre traz coisas muito boas para todos que moram na casinha de telhado verde e árvores nos arredores, como por exemplo o cavalo Mutsik e o cachorro Tsutsik. Criança que inaugura um tempo de ser feliz e prova dessa felicidade nas pequenas doses de todo dia; que não é estática porque participa e está ativamente na vida reconhecendo-a portadora de muitos possíveis.

Di mame dertseylt / A mãe conta (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 96-97) tem compasso quaternário simples, modo menor e frases musicais que se repetem como a sugerir travessia – travessia que levou ao fundo do rio?⁵⁶. É canção cantada por uma mãe, embora o protagonismo seja de um pai, uma filha e um rio. A mãe que canta é a esposa e mãe das personagens da canção? Canta e captura a tragédia vivida no horizonte da infância – tempo que não é só passado porque a qualquer tempo da existência humana volta, invade, arromba, abate, rompe: “Todos e tudo na cena, criando, transformando, subvertendo.”. (MATTOS, 2018, p.60). Um judeu piedoso morava na casinha do fundo do vale e tinha uma bonita filha que certo dia viu, por dentro das águas do rio, uma orfã garota – também bonita – e solitária. - Sou órfã, estou sozinha. Venha menina bonita, fique perto de mim e serei sua amiga! Em dia nublado, o sol sorriu timidamente para o rio e a benção veio em milhares de moedas de ouro. A menina bonita – não a do rio, mas a filha do judeu piedoso – foi então atraída pelo brilho das moedas e entrou para sempre no desconhecido do fundo do rio.

Ao primeiro contato com a canção, os sentidos se voltam ao judeu – homem pai que ficou com o rosto para sempre coberto de saudade. Como foram seus processos frente à nova realidade? Entretanto, novas interações com a música provocam olhares para a criança filha que deixou-se envolver pelo brilho do fundo do rio. Porque escolheu a beleza submersa frente a realidade concreta da vida vivida? Crianças precisam ser olhadas a partir de suas próprias demandas e não somente diante de dimensões adultocêntricas (SARMENTO, 2008).

Infância que em letra constata repentina mudança, em melodia traz constância quase ininterrupta de filas de semínimas, por vezes acompanhadas de uma ou outra colcheia e mínima, em andantino, modo menor e compasso ternário simples⁵⁷. Aqui letra e melodia caminham de diferentes maneiras na intenção de

⁵⁶ <https://youtu.be/m2hHvBh617g> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁵⁷ <https://youtu.be/zSJyWw6sqBQ> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

cantar a pergunta que quer saber o motivo, a causa, a razão. *S'Yidishe Meydele* / A menininha judia (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 242-243) é narrada por Andreika sobre Nasty – garota judia, linda e possuidora de olhos de cerejas negras, que mora do outro lado da rua. Andreika diz: - Bom dia! Nasty responde: - Olá. Ele pergunta: - Você sabe que chega a Páscoa? Ela responde: - Chega a Páscoa, eu sei. O tempo corre e Nasty se ausenta, não mais chega, não mais brinca, não mais fala. Um dia ele a vê e pergunta: - Você não quer brincar com as crianças? Ela então sussurra gaguejando: - Andreika está me perseguindo. Andreika está me perseguindo. Me ameaça com graveto e grita: Judia!

A canção dá pistas de uma relação que, por algum motivo, foi quebrada, interrompida, desviada. Algo chegou – para Nasty? Andreika? Ambos? – e estranhou, desestabilizou os encontros. Descobertas trazem sensações de estranhamento, espanto e curiosidade; são novidades que despertam e acompanham ao longo de toda a vida justamente porque provocam intensas emoções (CARVALHO; LOPES, 2016). A canção me deixou no ar a pergunta: Andreika perseguiu rendendo-se à barbárie ou Nasty percebeu um mundo hostil e, também se rendendo à barbárie, elegeu Andreika como concretização real dos horrores vividos no cotidiano de um tempo marcado na história? “Uma realidade concreta do mundo, novamente criada, foi-nos colocada nos braços: nós respondemos por ela. Um cão olhou para ti, tu respondes pelo seu olhar; uma criança agarrou tua mão, tu respondes pelo seu toque.”. (BUBER, 2009. p.50).

Canção de ninar que captura amargas e frustrantes realidades e as torna vivas no embalo que conta, *Shlof, mayn kind, shlof keseyder* / Dorme, minha criança, continue dormindo (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 69-70) chora muros, desafoga, mobiliza a substância da vida, nomeia a experiência narrada. Sua melodia é própria de canções de ninar: andante, compasso ternário ritmado em figuras que convidam ao movimento do embalo, modo menor e registro intervalar médio agudo, facilmente entoado por vozes femininas⁵⁸. Dorme, filho na canção, continue dormindo enquanto sua mãe canta seu desconhecimento sobre os muros que separam ricos e pobres. Em canto ela lhe conta que quando for mais velho entenderá as diferenças que envolvem a riqueza e a pobreza, conhecerá as pessoas e será como elas são. Ela lhe pergunta: - As casas mais belas são todas construídas

⁵⁸ <https://youtu.be/NkM4q1Z4GZw> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

por homens pobres e você imagina quem nelas mora? Na mesma respiração responde: - Não eles – os pobres construtores, pois estes vivem em porões e a umidade escorre de suas paredes. “Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história.”. (BOSI, 2003, p. 10). Quais fios tecem a história da mãe que canta e do filho que ouve? Quando for chamado a também contar, quais fios tecerão as histórias do filho ninado?

Her, mayn kind, vi vintn brumen / Ouça, minha criança, como os ventos rugem (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 271-272) é canção de ninar que sugere apostar no desabafo como persistência vital. Tem melodia em compasso binário composto no andamento moderato, com ritmos e relações intervalares que dançam e cantam confidencialmente ao filho as chances de sobrevivência da alma materna deserta⁵⁹.

Reconhecer o outro, acolhê-lo em sua alteridade como engajamento responsável e ato ético singular, desperta o sentido de humanidade e impulsiona a formação do ser humano como *mensch* / pessoa (BUBER, 1977). Feche seus olhos, criança, e escute o rugir do vento que sua mãe canta na noite longa e escura. Ela canta a ausência de sopa, do pão e de seu pai, que levaram embora – não se sabe para onde. Vocês eram sete e agora são dois. Ela lhe pergunta: - Quem fará roupas novas para você agora? No mesmo motivo melódico responde: - Não devemos chorar porque o guarda anda e nos atira se alguém aqui encontrar. A canção é deserta: como sobreviver no deserto da alma? O clamor ao filho pelo abafamento do choro porque perto ronda o guarda é centelha de sobrevivência? Engajamento responsável no ato ético e singular de impulso à centelha humana?

Ver der ershter vet lakhn / Quem será o primeiro a rir (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 13-15) é canção em allegretto, modo menor e compasso binário brincante que subverte a ordem de uma infância que é incapaz de perceber o mundo à sua volta com todas as suas nuances, dores e sutilezas. A melodia tem síncope que parecem empanhadas na provocação intencionalizada pela canção⁶⁰, que protagoniza a brincadeira de duas crianças – Shloymele e Avreml – imersas nas percepções de seus duros cotidianos. Na ação de cantar, inventam a

⁵⁹ <https://youtu.be/f2wj4K7-u1o> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁶⁰ <https://youtu.be/2wDIvT-Mwqo> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

brincadeira que vira ao avesso e faz rir diante da dor: mergulham na cultura como constituição histórica da humanidade.

- Eu, Avreml, certamente não serei o primeiro a rir, aposto, não importa que piadas você conte. Posso até achar engraçado, mas não serei o primeiro a rir! - Você vai rir sim, aposto, Shloymele. Eu tenho um jeito muito inteligente. Mesmo se pensar em algo bem triste, será o primeiro a rir! - Avreml, vou pensar no meu pobre pai fraco, que continua procurando trabalho e não consegue encontrar nenhum. Terei vontade de rir? O rabino do meu *kheyder*⁶¹ só quer que eu estude o tempo todo, mal quer saber como tenho fome. Ele tem rosto zangado e me questiona. Estou ainda chorando amargas lágrimas pelo chicote dele. - Você vai rir sim, Shloymele! Olha o que trouxe para você: um rolo, uma manteiga e uma fina cabeça de arenque! E então? Quem rirá primeiro? - Um rolo, uma manteiga e uma fina cabeça de arenque? Aposto novamente amanhã! A canção, em letra e melodia, vai na direção contrária à esperada ou desafoga e altera a ordem da dureza da vida?

3.5.3 Infância denúncia

Ot geyt Yankele / Lá vai Yankele (Mlotek, J.; Mlotek, G. E., 1988, p. 18-20) é canção que critica a ordem de uma infância sacralizada em pureza e inocência, frágil, insegura. Sua melodia está em modo maior – como a reforçar a altivez da crítica que se pretende cantar. Seu final rompe com a conclusão na tônica da tonalidade – característica marcante em canções populares Yiddish – e surpreende com conclusão inconclusiva na dominante, que é tensão no tom⁶².

Yankele, criança, canta a irônica experiência de estar no *kheyder*, onde afirma em risos ser amado por todos. Yankele conta ter boca afiada, gostar de ser, na brincadeira, prostituto e travesso como pequeno demônio. No limiar desse labirinto que não o amedronta, canta o temor que todos possuem diante de sua presença. A canção termina com instigante e sarcástica provocação rítmica: -

⁶¹ “Os judeus foram o único povo da Europa medieval a praticar a educação obrigatória, pelo menos para os filhos de sexo masculino (...) Desde muito cedo, os meninos do leste europeu, nos séculos recentes (...) passavam dias incontáveis estudando, se possível até que se casassem (...) Os textos ensinados na escola primária, o *kheyder* (...) eram predominantemente hebraicos: a Torá, os comentários, as porções semanais da Bíblia (...) ensinado desde a mais tenra meninice mediante uma tradução ídiche literal, palavra por palavra.”. (HARSHAV, 1994, p. 12-15).

⁶² https://youtu.be/WHO_ILjando - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

Quem é Yankele? - Este é Yankele! - Toda mãe deseja que seu próprio filho seja tão brilhante quanto Yankele!

Na mesma dimensão, que concebe a infância não pueril e docilizada, a canção *Patshe Kikhelekh* / Bata Palmas (MLOTEK, 2000, p.7) está em tempo moderato, modo menor e no mesmo compasso binário simples brincante, saltitante e enunciante.⁶³ - Bata palminhas! Papai vai comprar sapatos e você vai correr para o *kheyder*, onde aprenderá um pouco a cada dia e de onde sempre receberemos boas notícias de você. A canção sugere, em figuras rítmicas movimentadas, risco que desperta atenção. Corridas são, culturalmente ao redor de todo o mundo, brincadeiras fieis às crianças. Os sapatos serão companheiros para quais corridas? Somente ao *kheyder*? Quantas mais – não mais? De que conhecimento de todo dia fala a canção? Como se faz presente? Quais são as *boas* notícias que os pais pretendem receber diariamente do *kheyder*? A canção explode em perguntas, tem células rítmicas brincantes, canta palminhas e não responde.

Zhamele (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 88-89) canta a ironia que rememora a canção de ninar entoada por sua mãe, todas as noites, junto ao berço. A entoação acontece em andante, modo menor, compasso binário simples com figuras rítmicas dispostas em movimento de embalo⁶⁴. - Você será um homem rico, meu Zhamele! A canção – não a cantada por Zhamele, mas pela mãe ao embalar – esperançava-se e profetizava tempos futuros com riqueza e abundância, característica marcante de canções de ninar Yiddish. A canção – agora sim a cantada por Zhamele – dá pistas de ter sido feita para si mesmo – Zhamele cantante – na expectativa de denunciar a infância que prometeu o que não aconteceu. O canto ridiculariza e zomba as profecias susurradas ao berço embalado: - Eu durmo em uma cesta, dou bênção a uma crosta de pão e uma panela quebrada cheia de água limpa. Meus filhos e minha esposa estão todos vestidos em trapos amarrados com barbantes. Quem já viu um homem tão rico como eu, Zhamele?

Yankele (MLOTEK, 2000, p. 8-9) denuncia desabafo materno que mistura embalo e aridez nas perguntas e sentenças. Sua melodia está compasso quaternário simples e modo menor. Constrói-se de notas musicais muito próximas entre si e de colcheias como protagonistas do cenário rítmico: sugestão de marcha

⁶³ https://youtu.be/MfIGcKXi_ic - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁶⁴ <https://youtu.be/wsTj8Q2O9Qs> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

empenhada na intenção do que se quer exigir com o canto⁶⁵. - Dorme já, Yankele, meu bonito, feche seus olhinhos negros. Para um menino que já tem todos os dentes a mãe ainda precisa cantar *ay-lyu-lyu-lyu*?; um menino que com sorte irá logo para o *kheyder* deve ainda chorar quando a mãe o embala? Um menino que cresce um sábio do Talmud não deixa a mãe descansar a noite inteira? Adormeça meu rapaz casadoiro e inteligente. Por enquanto você está deitado no berço ao meu lado, mas ainda irão custar muito empenho e lágrimas de sua mãe até que saia uma pessoa de você.

“Estar diante de seres humanos requer a construção de um vínculo de confiança, de uma postura de reconhecimento do outro e de sua alteridade (...) O homem da ética é o vetor da nossa subjetividade que se encontra na dimensão invisível.”. (CAMPOS, 2018, p.52). Quais vínculos se estabelecem a partir de um canto que punitivamente questiona, exige, critica? Quais posturas de reconhecimento estão postas em perguntas e sentenças que jamais serão responsáveis porque não constituem vida dialógica, não atendem a necessidade do outro, não se voltam ao outro?

Dirigir ao outro palavras e ações germinadas pela frustração e indignação da vida que se vive é também tema de *Zolst Azoy Lebn* / Que você viva assim (MLOTEK, 2000, p.10-11). A canção é canto de uma menina que lamenta não poder brincar com as outras crianças, porque deve ficar, embalar o berço e lavar as fraldas da criança. Sua melodia está em modo menor, compasso binário simples, com frases musicais repetidas por toda a canção em relações intervalares muito próximas, como a sugerir intenção de chegada ao sono do bebê⁶⁶. Preciso lhe embalar até seu sono chegar, enquanto as outras meninas dançam e se divertem. Elas – as outras meninas – mastigam doces enquanto eu lavo suas fraldas. Quietamente agora, não chore, sua mãe logo em breve estará de volta. Em Rubin (1973), é marcante na canção de ninar Yiddish a presença de jovens moças – algumas ainda meninas – ninando com insatisfação e raiva diante da necessidade de ganhar dinheiro no trabalho com bebês. A ética se relaciona com a consciência de opressão vivida pelo oprimido. Uma prática humana comprometida com a busca pela dignidade e liberdade humana supera situações

⁶⁵ <https://youtu.be/tE3IM03K2Nw> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁶⁶ <https://youtu.be/brQbtIsqL5c> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

de opressão, conduz homens à consciência de suas presenças no mundo. O homem é ser inacabado que se torna responsável por sua história e pela busca de transformação do seu meio para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa (PENA, 2017).

Em *Papirosn / Cigarros* (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 267-270), a noite é fria e escura; a criança é triste e olha em volta, percebe o mundo. O pai perdeu as mãos na guerra, a mãe morreu. A criança é só, o banco é cama dura. Com pequena cesta na mão implora com os olhos: - Não tenho mais força para andar. Tenho fome, estou molhado de chuva e me arrasto em meio a risos e piadas. Compre meus cigarros, meus fósforos! Os secos, não os úmidos de chuva. Compre muito barato, compre e tenha pena de mim. Eu tinha uma irmã mais nova, uma criança linda que comigo ficou, mas a fome a tornou fraca e, de muito doente, morreu em meus braços. Estar junto a ela era vida, mas quando a perdi, perdi tudo. Deixe então que a morte para mim também venha.

A canção tem melodia que sufoca o coração em procissão de figuras rítmicas – colcheias em sua maioria – que desfilam em andamento moderato, compasso binário simples, modo menor. A letra se separa em duas ideias bem definidas – uma que narra, outra que suplica⁶⁷. O encontro entre melodia e letra denuncia inquietude pulsante na infância que vive de tristeza, fome, solidão, perda; infância que interpela sobre os diferentes e desiguais lugares sociais ocupados; que é centro potencial de historicidade e enunciação.

Oy, vet mikh der rebe shmaysn / Oh, o rebe vai me bater com chicote (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 9-10) é canção em modo menor e compasso binário simples, mas tem melodia feita de figuras não muito encontradas em canções populares Yiddish: quiálteras de colcheias, semicolcheias, figuras pontuadas, sínopes e fermatas em diferentes tempos métricos. As muitas nuances melódicas parecem sustentar o grito que a letra empenha⁶⁸. *Ikh Vil Nit Geyn in kheyder/* Eu não quero ir para o *kheyder* (MLOTEK, 2000, p. 12-13) tem modo menor, compasso binário simples e colcheias como protagonistas da melodia que junto a letra torna-se canção⁶⁹.

Ambas deflagram medo, desconexão e desumanidade na relação

⁶⁷ <https://youtu.be/cA-MrPBzAQk> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁶⁸ <https://youtu.be/rRXnpHQZYJs> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

⁶⁹ https://youtu.be/dUJ47_B0tcE - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

criança/*kheyder/rebe* : gritos de infâncias que querem se libertar das amarras impostas autoritariamente pelo *kheyder*, pelo *rebe* professor; mostra de capacidade crítica frente à realidade de barbárie pela qual se vive no cotidiano de uma escola endurecida e de uma vida pobre e difícil. Educação é relação de afeto e reciprocidade e a ação docente precisa envolver-se nessa dimensão.

A primeira canção denuncia: - Domingo não fui ao *kheyder* porque domingo, quando o sol brilha, odeio ir àquele lugar escuro onde sou obrigado a sentar e estudar. Domingo corri até me cansar e cantei a música de Yankele. Oh, o *rebe* vai me chicotear, rasgar meus cachos laterais, arrancar minha pele. Na terça-feira não pude ir porque não me lembro de ter comido. Meu pai correu como um homem selvagem, minha mãe correu pedindo pão emprestado e eu corri até cansar de cantar a música de Yankele.

A segunda canção delata: - O verão acabou e logo chega o outono com suas rajadas de vento. Não quero ir para o *kheyder* porque o *rebe* impõe os princípios do Talmud, chicoteia e a surra machuca os ossos. Ninguém quer, de modo algum, estudar no *kheyder*: lá pensamos tão somente no liso gelo, na branca neve, no trenó e na diversão.

As duas canções ardem em narrativas que gritam concretude de emparedamentos. O homem da ética “(...) escuta as inquietantes reverberações das diferenças que se produzem em nosso inconsciente e diante disso, nos leva a tomar decisões e guia nossas escolhas, porém, selecionando o que favorece e o que não favorece a vida.”. (CAMPOS, 2018, p.52). São as vidas cantadas em suas realidades, sem redução ou limitação de suas intensidades. Canções também expurgam sentimentos e tecem esperanças. Frente às denúncias, quais decisões guiaram as escolhas das crianças, dos professores, das escolas? Os gritos cantados chegaram aos adultos, às instituições? Encontraram – em algum tempo – reverberações em trânsitos à transformação?

Na linha das canções que queimam, ardem, *Motele* (MLOTEK, 2000, p. 224-225) traz – em andante, compasso ternário simples, modo menor e muitas colcheias – infância que pergunta, questiona, relata, expande⁷⁰. - Motl, o que vai ser de você? Estou com raiva por seu comportamento no *kheyder*. Você não quer aprender, luta com outras crianças, brinca e atrapalha as aulas. Você persegue

⁷⁰ <https://youtu.be/iZRqolrbeqA> - Gravação feita por mim em 09/10/2021.

pombas e quebrou as janelas de um vizinho. - Não é verdade, pai, o que o professor fala. Por que ele não conta como nos vence, vê a marca preta e azul? Eu só tive uma pequena discussão com Avreml porque ele rasgou minha Bíblia, e por isso o professor bateu em nós dois. Não persigo as pombas, só gosto de vê-las voar. A janela não está quebrada, há apenas uma pequena rachadura que pode ser facilmente remendada. - Motl, o que será de você? Um judeu deve estudar a Torá com alegria e não se preocupar com tolices, pois louvado seja o homem piedoso e justo, que é estudioso e pode ganhar a vida. - Mas, pai, meu avô costumava me contar que você também gostava de perseguir pombas e que seu professor também batia em você; hoje você pode estudar e ganhar a vida. Quando eu tiver a sua idade, também vou ganhar dinheiro e estudar a Torá.

As frases trocadas entre pai e filho em muros feitos de muitas colcheias e pouco diálogo, trazem pistas de entorpecimento, dormência, paralisia na comunicação. Os muros impedem travessias pelas fronteiras entre mundos distintos; não deixam entrar o pé que já diz de ser sujeito que fiska, infere, verifica; não se abrem à relação cotidiana (BARBOSA, 2013).

Shvayg, kindele, shvayg, shvelbele / Fica em silêncio, pequena criança, fica em silêncio, andorinha (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 273-274) canta – contraditoriamente em allegretto – melodia quaternária simples expansiva na exploração de diferentes figuras rítmicas e relações intervalares⁷¹ – infância roubada, consequência imediata da desordem de uma (des)humanidade que atropelou a história, desonrou, condenou.

A criança, que é sujeito de direito, não pode falar, não pode brincar – é andorinha que não pode voar nem contar que é judeu porque ali, não muito longe, na plataforma de carregamento onde empurram os muitos vagões, seus irmãos, irmãs e pais estão indo embora para serem mortos. - Fica quieto, criança pequena; fica quieto, querido coração. Anda rápido porque assim a polícia ordenou a todos. Fica quieto, criança pequena; fica quieto, querido coração. “Infância é etapa da vida onde sujeitos encontram-se (...) frente a realidades distintas a serem apreendidas, absorvendo e reformulando valores e estratégias que propiciam a formação da sua identidade pessoal e social.”. (CARVALHO; LOPES, 2016, p. 2). Entre o abismo e o risco, como atropelar a história? Como ser criança liberta

⁷¹ <https://youtu.be/i93TU9oSdVU> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

em um contexto absolutamente desumano e bárbaro?

3.5.4 Infância liberta

A concepção de infância benjaminiana traz o vigor da infância na ação de brincar que é libertação de amarras: “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar.”. (BENJAMIN, 1984, p.55). A canção *Unter di grininke beymelekh* / Debaixo das pequenas árvores verdes (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 6-8) narra essa infância que é liberta para chamar a si novos mundos e que vive na história de Moyshlekh e Shloymelekh: duas crianças que percebem o mundo nas ações de brincar, surpreendem, espreitam a vida.

A espreita acontece em duas ideias melódicas diferentes cantadas ao longo do tempo: uma primeira, em compasso binário simples alegre, pulsante em diferentes uniões de colcheias e semicolcheias e modo judaico *ahava raba*, que possui o 2ª grau menor e o 3º grau aumentado; e uma segunda, em modo menor, compasso binário composto e tempo de dança, baile⁷². Duas melodias completamente diferentes entre si em intenção foram compostas para cantar a letra que expande em imaginação – será este o motivo?

Em um rápido instante os corpos de Moyshlekh e Shloymelekh viram palha, fumaça, pena, o que mais? “A motivação das crianças é que o brincar é o reino das possibilidades, do desejo. No brincar as crianças vivem a intensidade do tempo presente.”. (BARBOSA, 2013, p. 70-71). Moyshlekh e Shloymelekh têm brilhos nos olhos – que por vezes são até proféticos - contemplam o tempo – história passado – e apreciam, com detalhe e sutileza, passeios dos pássaros em seus movimentos aéreos. Em qual das melodias os pássaros mais gostam de voar?

Tshiribim (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 132-133) canta infância que é potência criativa na relação com o mundo. O processo de apropriação, reprodução e reinvenção é latente na atividade coletiva e conjunta (CORSARO, 2011). A canção – em andamento alegre, vivo, rápido, compasso quaternário simples e modo menor – é feita de curtas figuras rítmicas que convidam as crianças a cantarem palavras que rimam⁷³:

⁷² <https://youtu.be/5Xbs0Z43qeM> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁷³ https://youtu.be/IC_E3HiwICs - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

Di mame kokht a lokshn zup / A mamãe faz uma sopa de macarrão
Mit kashe un kneydlekh / Com arroz sarraceno e *kneydlekh*
Vet kumen der yomtev khanike / Vai chegar à festa de Chanucá,
Veln mir shpiln zikh in dreydlekh / Nós vamos brincar com piôezinhos
 (...)

A mol iz undzer rebenyu / Uma vez o nosso rabino,
Gegangen unter vegn / Estava viajando num caminho,
Mit a mol fangt on tsu plyukhenen / Quando de uma vez começou a pingar
Gisn, oy, a regn / A derramar, oy, uma chuva
 (...)

Ikh her nor lakhn tog un nakht / Eu só escuto que riem dia e noite
Tsu lokhes di gazlonim / Apesar dos ladrões
Zogt, ver zaynen di narishe / Diga então, quem é tolo
Ver zaynen di khakhomim / Quem são os sábios
 (...)

(MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 132. Tradução nossa. Negrito meu.)

Não importa se a frase tem ou não sentido lógico ou se as comidas estão misturadas em feriados trocados – quem afinal sabe as lógicas de todas as coisas? A mágica da brincadeira é tão somente ritmar e rimar palavras e notas musicais rápidas que surgem parceiras na ação brincante. A cada nova estrofe de divertidas frases que rimam, um refrão explode no canto que entoia – quase em risos e gargalhadas – *tshiribim, tshiribom, tshiribim bom bom bom bom!* Quem cria as divertidas frases, sentenças melódicas? Quem as canta?

As brincadeiras simbólicas partem da escolha e da decisão das crianças e supõem um acordo sobre papéis e atitudes a serem assumidos. Envolvem códigos verbais e não-verbais que sinalizam que a situação imaginária vai começar. As regras não estão, portanto, pré-estabelecidas, mas são construídas no seu desenrolar; só têm valor, se forem aceitas por aqueles que brincam e só podem ser transformadas mediante negociações entre os parceiros. Não há como prever aonde vão chegar nem que tipos de aprendizagens serão proporcionadas, pois depende da interação dos sujeitos que brincam. (PORTO, 2010, p. 292).

Quais os acordos, escolhas, papéis assumidos nas situações imaginárias da canção? Quais os leques de palavras para se escolher? Como aconteceram as negociações das rimas, dos sentidos? A canção dá pistas de serem as crianças autoras da engraçada brincadeira de rima cantada. *Tshiribim* possui forma própria de entender, expressar, participar, firmar seu lugar e sua história. Traz infância ativa, potencialmente criativa, reprodutora e produtora de cultura.

A canção *Hulyet, Hulyet, Kinderlekh* / Divirtam-se, crianças (MLOTEK, 2000, p. 214-215) tem andamento também alegre, vivo, modo menor e compasso binário simples. As muitas colcheias de sua melodia pedem pela continuidade da brincadeira mais e mais uma vez – *nokh a mol un nokh a mol* – chama do tempo infância entrecruzado na vida⁷⁴. Brincadeiras de perseguição, defesa e invasão de espaços, acha-esconde, corridas, disputas de objetos, com muita frequência respeitam a lei da repetição. “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais do que *mais uma vez*.” (BENJAMIN, 1984, p. 74).

As crianças brincam, a mãe impele, encouraja, instiga: ela – mãe adulta – também quer brincar porque para ela também é ato de prazer, deleite, contentamento, repetição, alegria. - Joguem e divirtam-se, queridas crianças. A primavera está aqui! Divirtam-se, brinquem, queridos filhos, não percam um minuto sequer e, por favor, deixem-me também brincar, entrar no jogo. Não me roubem esse prazer. Afinal, o meu cabelo grisalho estragará o jogo? Jogos são criações humanas – também das crianças – mas que possuem potência de envolvimento atravessador de tempos.

Ao lembrar da criança que fui, não é apenas dela que falo, pois como adulta, posso apenas reconstruir pedaços desse passado, em função de um presente que me convida a fazê-lo. Não é a minha infância em si que aparece, mas a criança que permaneceu em mim ao tornar-me adulta e que não quero perder de vista. (PORTO, 2010, p.31).

Na mesma dimensão de infância que é alma do jogo, ativa, potencial, A *kind a goldene* / Uma criança de ouro (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 16-17) é canção que desloca a criança do lugar doce pueril, correto, do ouro, a partir de um lugar desmontado e ironicamente catastrófico: essa criança é de ouro e brinca livremente, então que tipo de problema pode ter? Em vibrante modo maior, compasso binário simples, a canção escapa da realidade para perceber e questionar – denúncia ou brincadeira⁷⁵?

O único problema da criança talvez seja com as línguas, ora vejam, pois possui três anos e precisa falar quatro línguas! (KRAMER; SILVEIRA, 2020). À criança é permitido engasgar, gaguejar? O engasgo, a gagueira, eles mesmos, são resistência ou brincadeiras convidadas? O que pode acontecer a essa criança que é

⁷⁴ <https://youtu.be/fbNl63dWY8Q> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁷⁵ <https://youtu.be/8erlvMqkMHs> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

de ouro, mas pode tropeçar a qualquer momento em uma das línguas? Infância que é possibilidade de hesitação e, ao mesmo tempo, presença em um mundo eticamente instigante, desafiador, perturbador.

3.5.5 Infância partilha

Shteyt in feld a bey mele / Há uma pequena árvore no campo (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p.2-3) é canção de ninar que mergulha na relação do afeto e singularidade. Sua simplicidade melódica – ternária simples, modo maior e feita sempre de uma mínima seguida de uma semínima⁷⁶ – sugere ternura no embalo que encontra a dimensão do *nós* ao perceber a criança bebê pessoa de comunicação. “Uma presença autêntica emanava de sua pessoa (...) exatamente por esta presença a si mesmo é que ele podia tornar-se presente aos outros, acolhendo-os incondicionalmente em sua alteridade.”. (ZUBEN, 1974, p. XV-XVI). Ao embalar, a mãe partilha ternura, paz, simplicidade; investe no instante e conta os detalhes – os galhos, os passarinhos, as benções. - Fecha os olhos, meu filho, que a noite é tranquila. Lá fora no prado, tem pequena árvore com galhos verdes e passarinho sentado com olhinhos também já bem fechados. Fecha seus olhos e receba a benção em sua cabeça. Dorme porque lá fora, no galho onde cresce a maçã dourada, os passáros já estão adormecidos.

Infância que também sugere partilha e presença, é cantada em *Zing shtil* / Canta baixinho (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 182-183). A canção tem tempo dançante em andantino, compasso binário composto, modo menor e muitas quiáleras que empenham o movimento de embalo⁷⁷. *Shtil* é palavra que quer dizer silêncio. Sua letra rememora o susurro do pai, no tempo infância, sobre a beleza de se acordar, ainda na madrugada, para tocar – baixinho, em silêncio, que o dia ainda não nasceu – uma canção de abrir ouvido e coração, de buscar verdade na dimensão da ação.

“Olhar profundo que parecia tocar a intimidade de seu interlocutor, e que, contudo, sabia acolher na simplicidade e na fugacidade de um diálogo.”. (ZUBEN, 1974, p. XV-XVI). O conselho paterno pediu: - cante suavemente, muito suavemente, para que ninguém, além de nós, possa ouvir e deixe a adorável

⁷⁶ <https://youtu.be/uZOk1nRlcvk> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁷⁷ https://youtu.be/-VPxOW0Fe_M - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

melodia balançar nossos interiores suavemente até que estrelas adormeçam. O filho canção participou do convite paterno e já adulto, no suspiro de sua existência humana, encontrou – junto aos campos e aos pássaros – a melodia mais bonita que leva até as profundezas da floresta o segredo guardado pelo silêncio.

Ainda na dimensão da presença autêntica, emanada do profundo de si, acolhedora na alteridade do outro e constituída em redes de confiança, *Ver hot aza yingle?* / Quem tem um pequeno menino como esse? (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 12-13) materializa o afeto no destino de ser mãe: espera, confiança, consciência e prontidão, “(...) abertura e disponibilidade com relação ao outro (...) zona de silêncio, na qual se inscreve a confiança no outro.”. (ZUBEN, 1974, p. XV-XVI). Com melodia em modo menor e muitas passagens melódicas no modo *ahava raba*, compasso binário simples e andamento alegremente moderado, ambas – mãe e canção – dizem de um presente enviado por Deus – semente lançada do Tú – tesouro que brilha⁷⁸. O canto luta: profetiza ou pede? O filho é anjo pequeno e dono de alma pura. Na fé que dá força à palavra, a canção pede por proteção.

A yingle, a meydele / Um menininho, uma menininha (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 16-17) canta – com colcheias em tempo moderado, modo menor e compasso binário simples – a dança que gira e envolve a família em laço de afeto⁷⁹. A menina, o menino, a mãe, o pai e até os avós irão dançar em ritornelo – repetição – que pede: *lomir ale tantsn!* / vamos todos dançar! “É do cotidiano que brota a magia, a brincadeira que vai transformando uma coisa em outra... Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção.”. (BOSI, 2003, p.10). A dança que não é utilitarista, não acontece em função de, mas é fio que envolve a si mesma, justifica-se por si própria; com o fio de si, tece relações compartilhadas em cotidianos que brotam e envolvem os brincantes.

Canção que aposta no vínculo como potente relação que integra o cotidiano, encontra, abre, acolhe. Relação que é divina, mas, que por ser divina e sagrada, necessita ser profundamente humana. *Shlof, mayn feygele* / Dorme, meu passarinho (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p.4-5) é canção de ninar que sugere movimento de direção ao outro em oito compassos quaternários simples de tempo

⁷⁸ <https://youtu.be/DptNLdksISw> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁷⁹ <https://youtu.be/YNxObBmw0eM> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

andante e modo menor com intervalos melódicos típicos do modo *ahava raba*⁸⁰. No movimento de cantar, chega o pedido por proteção, paz e afastamento de sofrimento. A mãe que na simplicidade canta a ternura, cuida, é presente: ato de começar consigo mesma em pensamento, palavra e ação (BUBER, 2011). - Dorme, meu pequeno, meu querido, feche seus olhinhos para que o bom anjo protetor, com suas asas bem abertas, em silêncio te proteja. Dorme em paz e fique bem.

Ao contrário de muitas canções que denunciam os horrores de um *kheyder* desumanizador, a canção *Heyda, nu, tsurik in kheyder* / Aqui agora, de volta ao *kheyder* (MLOTEK, E.; MLOTEK, J., s/ano, p.8) dá pistas de cantar educação eticamente responsável e favorecedora de vínculos e respostas que tem a ver com compromisso, reflexão/ação (BUBER, 1977). Em tempo andante, compasso binário simples, modo menor e muitas colcheias, o professor convida – *nokh a mol un nokh a mol* / mais e mais uma vez – aos estudos dos segredos grandes e profundos da Torá, com vigor, alegria e melodia⁸¹. - Estudem, estudem, estudem, queridas crianças, até a vela se apagar!

A canção abre portas para pensar a educação no encontro criança-adulto, criança-conhecimento, com vigor, alegria, vida. “(...) estabelecer a liberdade e o apreço à tolerância bem como o respeito e a valorização da diversidade.”. (SIQUEIRA, 2020, p. 48). Educação que é atenção ao outro, diálogo, abertura, experiência compartilhada na via oposta ao autoritarismo, adultocentrismo, enfraquecimento de experiências de mundo. É dessa educação que fala a canção?

São raras as canções de ninar em que o pai – homem – é o cantante. Geralmente é a mãe – mulher – a pessoa autorizada a narrar a dureza da vida, derramar lágrimas, suspiros, embalar e cantar sentimentos de lamento e esperança. *Mayn Yingle* / Meu menininho (MLOTEK, 2000, p. 148-149) é canção cantada por um pai que conta, desabafa, sente a ausência da criança – e a sua própria – na partilha de uma vida que gira, acontece: “(...) ampliar as suas histórias, acionar as suas memórias, revelar as suas potências, expressar suas ideias, valores e sentimentos, ampliar a história.”. (CAMPOS, 2018, p. 54).

A melodia, em tempo lírico, compasso binário simples e modo menor, não termina na tônica do tom, mas na dominante, grau que envolve tensão, busca de

⁸⁰ <https://youtu.be/W2Wxct3i0eM> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁸¹ <https://youtu.be/1kX5Pg4zeJM> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

alguma resolução – se alia à busca do pai cantante?⁸² - Eu tenho um filho pequeno, tão bom! Quando eu o olho, parece-me que todo o mundo é meu. Raramente o vejo acordado, pois meu trabalho me tira de casa de madrugada e só me permite voltar tarde, de modo que mal conheço a aparência de meu próprio filho. Minha pálida esposa me conta como a criança brinca, fala, pergunta com inteligência: “- Oh, onde está meu papai?” Eu beijo seus olhinhos azuis. Eles abrem, olham para mim e fecham rapidamente. Deprimido e amargurado, penso comigo mesmo: De dia, quando você acordar, meu filho, não mais estarei em casa.

O pai trabalha sempre. Os olhos da criança abrem e fecham rapidamente, breve instante, acontecimento abreviado em tempo de duração. Para Buber (2009), o acontecimento não é uma experiência que possa ser recordada de maneira independente do ocorrido, mas é algo que permanece na palavra pronunciada, na palavra de um instante que também é pergunta, que não pode ser isolada, que não é nunca informação, decisão, apaziguamento. Na canção, o que o pai espera quando beija os olhinhos? O que o filho espera quando irrompe o sono em breve tremular nos olhos? Responsabilidade genuína só existe quando existe o responder verdadeiro ao que acontece, ao que é dado ver, ouvir, sentir (BUBER, 2009). O tempo é curto, mas e a potência do encontro? O que fica nos corações?

Kinder Yorn / Anos de Infância (MLOTEK, 2000, p. 222-223) é canção que narra doces anos de uma infância para sempre desperta na memória. A narrativa é cantada em tempo andante, modo menor e compasso binário simples⁸³. A convocação da memória amplia sentidos, abstrai, presentifica o vivido; narrá-la transforma o vivido em experiência (BENJAMIN, 2012). *Kinder Yorn* não explica, não informa, deixa espaço – aberto campo – para livres interpretações, criações imagéticas da cidadezinha, do *kheyder*, da Feygele, da mãe, da infância. “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações.”. (BENJAMIN, 2012, p. 219).

A memória de *Kinder Yorn* dá apenas pistas de como seja o berço, a pequena cidade da infância, a mãe – amada apesar dos apertos na mão e do *kheyder* –, a Feygele – menina tão bonita de faces coradas e olhos cheios de

⁸² <https://youtu.be/kjjqvYaHyY> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁸³ <https://youtu.be/arPRNxDOh8s> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

charme que invadem o coração. A narrativa inscreve a experiência em outra temporalidade que não a do seu acontecer. Vigora no presente, embora não possa existir sem seu passado e traz movimento reflexivo: - onde estão meus tempos de infância, minha fiel mãe, minha casa e Feygele? Como o tempo era florido, como envelheci depressa e como os anos do tempo vida presente se tornaram frios e lamentosos.

Oyfn Pripetshik / Na Lareira (MLOTEK, 2000, p. 2-3) é canção que oferece à criança ventura de descobrir – em qualquer tempo da vida – quanta lágrima e lamento constitui a força das palavras – saberes de experiências, resistências, patrimônio cultural, formação humana. Sua melodia pede tempo moderado, é construída em compasso ternário simples e modo menor, feita de ideias musicais que colam na memória, na vida, impregnam⁸⁴. Uma chama queima na lareira, a sala aquece enquanto o professor ensina às crianças o *alef-beys* – as letras hebraicas. Relembrem, queridas crianças, o que aprendemos aqui, no cotidiano de nossos dias. *Nokh a mol un nokh a mol* – mais e mais uma vez – repitam comigo como se pronuncia o *alef-beys*, tirem comigo força e conforto de dentro das letras.

O corpo é porta de entrada da alma que sente, escuta o sentimento; o movimento subsequente é o de dar legitimidade à escuta: “(...) a tarefa que fazemos deve ser feita com todos os membros, todo o ser deve estar envolvido, nada de si deve ficar de fora.”. (BUBER, 2011, p.28). Ouçam, queridas crianças, a base, a constituição, a tessitura de que foram construídas – trabalho quase artesanal – as letras que estruturam essas palavras feitas das histórias de muitas pessoas. Fiem, costurem, narrem também suas histórias na plenitude de serem inteiros: os gestos não são separados de um mundo que afetamos e que nos afeta.

⁸⁴ <https://youtu.be/uBNHIIIKr5E> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

4

As canções de ninar: Achados Yiddish

Unter dayne vayse shtern / Sob suas estrelas brancas
Shtrek tsu mir dayn vayse hant / Estique para mim sua mão branca
Mayne verter zaynen trern / Minhas palavras são lágrimas
Viln ruen in dayn hant / Querendo descansar em sua mão

Ze, es tunklt zeyer finkl / Veja, elas piscam muito escuro
In mayn kelerdikn blik / Na minha visão batida de porão
Un ikh hob gornit keyn vinkl / E eu não tenho lugar
Zey tsu shenken dir tsurik / Para mandá-las de volta para você

Un ikh vil dokh, got getrayer / E eu vou, querido Deus
Dir fartroyen mayn farmeg / Confio em você estes meus
Vayl es mont in mir a fayer / Porque em mim cresce um fogo
Un in fayer mayne teg / E pegando fogo estão meus dias

Nor in kelern un lekher / Mas em caves e buracos
Veynt di merderishe ru / Chora o silêncio assassino
Loyf ikh hekher, iber dekher / Eu vôo mais alto, sobre os telhados
Un ikh zikh: vu bistu? Vu? / E eu procuro: onde está você? Onde?
Nemen yogn mikh meshune / Algo estranho me caça
Trep un hoyfn mit gevoy / Escadas e pátios estão em busca
Heng ikh a geplast strune / Eu penduro como uma corda de arco quebrada
Un ikh zing tsu dir azoy: / E eu canto para você assim:

Unter dayne vayse shtern / Sob suas estrelas brancas
Shtrek tsu mir dayn vayse hant / Estique para mim sua mão branca
Mayne verter zaynen trern / Minhas palavras são lágrimas
Viln ruen in dayn hant / Querendo descansar em sua mão
(Unter dayne vayse shtern / Sob suas estrelas brancas
letra de Abraham Sutzveker e melodia de Abraham Bruno).

O presente capítulo é achado, feito de canções que percorrem séculos e me afetam. A ordem em que aparecem respeita a cronologia composicional ou – quando da ausência desse dado – a cronologia de publicação. Há uma exceção para uma canção de ninar – *Oyfn veg shteyt a boym* – em que, mesmo em face de muitas investigações, não encontrei data de composição ou publicação inicial. Optei então por trazê-la antes de *Dray kleyntshike* – composta em 2018 – pela certeza de ter sido *Oyfn veg shteyt a boym* composta em ano anterior à 2018.

Constituído de escavação, procura, descobertas e pensamentos, este capítulo captura sentimentos em formato de canto e intenta refletir sobre sons e silêncios. Algo possível? Quando criança eu gostava de brincar de entender sons e silêncios pelas palavras que lhes eram endereçadas mais do que propriamente tocar os sons e os silêncios. Ao som da nota musical emitida quando, por exemplo na flauta doce soprano, eu cobria com meus dedos três furos frontais e um

traseiro, se dava o nome de *sol*. Estranho. O sol não era aquele que por muitos dias nunca aparecia no céu de uma cidade mineira interiorana fria e pelo qual tantas vezes eu esperei sentada no beiral da janela da sala do terceiro andar? Estranhamente me encontrava admirada pelo segredo daquela troca entre palavra e som.

A mesma estranheza me assombrava quando, dos três furos dianteiros tapados, eu retirava um e escutava o som que leva o nome de lá. Lá é campo aberto, é descampado, território de ninguém, quase abandonado. O grande poeta diria que lá é bem longe daqui. Mas o som era aqui, perto, dentro, inteiro. *Lá* – não o lugar, mas a nota musical – é marco afinador de instrumentos melódicos. É sustentação, base, segurança. Sempre preparei a afinação da flauta pela nota que leva a palavra lá. A orquestra entra no palco, o oboísta se levanta e emite o lá. A partir da emissão há a conferência da afinação e pronto: o maestro pode entrar. Estranhamente ainda e sempre me encontrava inculcada pelo segredo da troca entre palavra e som. “Nada havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali.” (BARROS, 2018, p.52).

Tantos anos depois, o movimento de endereçar palavras a sons reapareceu, obedeceu – e desobedeceu – a desordem. Movimento que inundou o olhar e encontrou o embalo que canta a infância em suas diferentes concepções: o canto do amor, o desgosto do voo, o lamento da perda, a história rememorada, a preocupação por chegar um resfriado, o desejo sonhado, o convite a deitar em segurança a cabeça sobre os joelhos, o pai que viaja, traz presentes e a mãe que se despede, a descoberta e a surpresa do início iluminado da vida.

O movimento de achar é feito de criação, história, memória e arte. “Todo processo de criação acontece na história e é marcado por ela. Simultaneamente, todo processo de criação tem uma história singular em que se entrecruzam pessoas, eventos, diálogos.” (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2008, p. 147). Cada história singular é cantada para ser contada; no movimento entrecruzado embala, balança, nina. Cada história cantada recebe reflexões e falas trançadas dos entrevistados. O movimento da trança ajuda na tomada de consciência de que, ao sabê-las, nos tornamos também narradores cantantes; ajuda na compreensão da possibilidade da narrativa por cada um de nós. “Deixar que a pesquisa – e seus textos – penetre na corrente da comunicação verbal, abrindo-a à crítica, a muitas diferentes leituras possíveis e a novas perguntas, é, pois, crucial. É, na verdade,

dar continuidade à busca.”. (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2008, p. 151). Com os achados me tornei também narradora de histórias que, muito embora sejam singulares, pertencem ao coletivo da humanidade. Conquistar o lugar de narrador do coletivo humano é pesquisar em educação.

Cada canção que integra essa coleção tem um contexto. A ideia de coleção é colada à dimensão de que cada peça traz uma história: é preciso colecionar em contexto, mover-se em ordem e desordem, escavar, sujar as mãos, deixar-se atravessar, ativar potências. “O caráter destrutivo conhece apenas uma divisa: criar espaço; conhece apenas uma atividade: abrir caminho (...) toda eliminação significa, para o destruidor, uma completa redução, a extração da raiz de sua própria condição.”. (BENJAMIN, 1986, p. 187-188). A coleção que conta a pedra encontrada, a flor colhida, a borboleta capturada é, para o caçador de achados, única. Ao mesmo tempo, “(...) não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece (...) vai-lhe de encontro, atropela-a.”. (BENJAMIN, 2017, p. 36).

Os achados me ensinaram a olhar de diversos lugares, trocar com interlocutores, descobrir que infância tem a ver com história e que existe história humana porque as pessoas têm infâncias. Infância amalgamada à concepção de ser presente no mundo atual, ativo e participante na criação de história e cultura, portador de narrativas e experiências. Lá – ou aqui – descobri-las cantadas. As canções me ensinaram também sobre troca, partilha, relação.

Infância que não é infantilização; é resistência à dominação, ao adultocentrismo descortinando barbáries aos autoritarismos de idade. Infância que é parceira fiel do sonho, imaginação, criação; que é potência à história entrecruzada de tempos – passado, presente e futuro. “De todas as artes, a música é a mais abstrata (...) deixa um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente (...) assombram nosso sistema nervoso e muscular.”. (SWANWICK, 2003, p. 34-35). Estive assim, lado a lado, com tantas infâncias ninadas nas canções Yiddish por horas, dias, meses. Senti no sistema nervoso e muscular suas concretudes, inconsciências, resíduos e vestígios.

Conversei com essas canções tarde a dentro na sala com piano, álbuns, flauta; no escritório com caderno, lápis, computador. Os lugares não os mesmos, nem as canções. Cada retorno as nove melodias e letras anunciava algo que não era da ordem do mesmo; detalhes atrativos, cativantes, sedutores. Tocá-las, cantá-las, traduzi-las, pesquisá-las, desvendá-las. “É sempre uma descoberta. Não é nada

procurado. É achado mesmo.”. (BARROS, 2018, p. 37). Tornar-se íntimo. A relação íntima é sempre descoberta. Arranca pedaços inquebráveis de nós, reinventa tantos outros e mergulha no desconhecido. Passei tardes e tardes com essas canções na relação como ouvinte, musicista, professora, pesquisadora. As palavras que desaguam dessa troca íntima são: achado, reinvenção, mergulho contínuo no desconhecido; fruto dessa relação multidimensional e estão afetadas de gestos que vêm de todas essas frestas.

4.1

Az ikh volt gehat dem keyzers oytsres – Se eu tivesse os tesouros do Imperador⁸⁵**אַז איך וואָלט געהאַט דעם קיסרס אוצרות**

אַז איך וואָלט געהאַט דעם קיסרס אוצרות
 מיט זיין גאַנצער מלוכה,
 וואָלט דאָס גאַרנישט זיין ביי מיר אַזוי נחא,
 ווי דו ביסט ביי מיר נחא,
 מיין ליכט, מיין שוין,
 אַז איך דערזע דיר,
 דוכט זיך מיר
 די גאַנצע וועלט איז מיין.
 שלאָף, מיין קינד, שלאָף, מיין קינד,
 זאָלסט מיר רוען און זיין געזינט.

דער טאַטע האָט דאָס קינד ניט געלערנט
 וואָס גאָט האָט געבאַטן,
 וועט מען אים אויף יענער וועלט
 ברענגען און בראַטן.
 און דו, מיין קינד, מיט דיין צדקות
 זאָלסט זיך מיען
 דיין טאַטן פֿון גיהנום אַרויסצוציען.
 שלאָף, מיין קינד, שלאָף, מיין קינד,
 זאָלסט לאַנג לעבן און זיין געזינט!

אז איך וועל אַ מאָל דאַרפֿן
 אויף יענער וועלט גיין,
 וועלן די טירן פֿון גן-עדן
 אָפֿן שטיין.
 און דו, מיין קינד, זאָלסט זיין אַ פֿרומער
 און אַ גוטער,
 וועט מען זאָגן אויף יענער וועלט:
 לאַזט אַריין דעם צדיקס מוטער!
 שלאָף, מיין קינד, שלאָף, מיין קינד,
 זאָלסט לאַנג לעבן און זיין געזינט!

⁸⁵ https://youtu.be/_u_DUT3tCx0 - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano) e Thaís Goulart (voz).

Az ikh volt gehat dem keysers oytsres mit zayn gantser melukhe /
 Se eu tivesse os tesouros do Imperador com todo o seu Império
Volt dos gornisht zayn bay mir – nikhe – vi du bist bay mir - nikhe /
 Isso não seria nada para mim – que assim seja – como você é para mim – que assim seja

Mayn likht, mayn shayn / Minha luz, meu brilho
Az ikh derze dikh, dukht zikh mir di gantse velt is mayn /
 Quando eu te avisto, parece para mim que o mundo inteiro é meu
Shlof, mayn kind, shlof, mayn kind /
 Dorme⁸⁶, minha criança, dorme, minha criança
Zolst mir ruen un zayn gezint / Que você descanse e fique com saúde

Der tate hot dos kind nit gelernt vos got hot gebotn, vet men im oyf yener velt brenen un brotn / O pai não ensinou ao filho o que Deus ordenou, então no outro mundo ele será queimado e assado
Un du, mayn kind, mit dayn tsidkes, zolst zikh mien dayn tatn fun gehenem aroystsutsien / E você, meu filho, com a sua piedade (justiça), se esforce para tirar o seu pai do inferno
Shlof, mayn kind, shlof, mayn kind /
 Dorme, minha criança, dorme, minha criança
Zolst lang lebn un zayn gezint / Que você viva muito e com saúde

Az ikh vel a mol darfn oyf yener velt geyn veln, di tirn fun gan-eydn ofn shiteyn /
 Se um dia eu precisar ir para o outro mundo, as portas do paraíso estarão abertas
Un du, mayn kind, zolst zayn a frumer un a guter /
 E você, minha criança, seja um observante e uma boa pessoa
Vet men zogn oyf yener velt: / Então irão dizer no outro mundo:
“Lozt arayn dem tsadiks muter!” / “Deixe entrar a mãe do justo (do piedoso)”!
Shlof, mayn kind, shlof, mayn kind /
 Dorme, minha criança, dorme, minha criança
Zolst lang lebn un zayn gezint / Que você viva muito e com saúde
 (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 2-3. Tradução nossa).

⁸⁶ A tradução escolhida nesta tese para a palavra *shlof* é *dorme*, e não *durma*. Razões poéticas e gramaticais se misturam para a escolha da tradução. Explico: o modo é imperativo, dirige-se à criança, como um TU. A dimensão dialógica e o afeto da mãe se sobrepõem e a fala não aparece como ordem, imposição. *Dorme* não é uma razão subjuntiva, um condicional, um futuro suposto; é um pedido feito a partir de uma fala de afeto, carinho, amor; de um EU para um TU que precisa descansar, dormir, aquietar, enquanto pesados e difíceis fatos e sofrimentos acontecem ao redor. A outra razão – ou critério – para a escolha *dorme* é pragmático, funcional, de uso: diz-se *dorme* em português quando o acalanto vem do modo de dizer suave, que pede e não comanda.

Figura 2 – Partitura da canção : *Az ikh volt gehat dem keysers oytsres*

Andante

6

11

16

21

*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência o álbum MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 2-3

Essa canção foi incluída em muitas coleções como uma canção folclórica anônima: publicada pela primeira vez em 1868 com compositor de letra e melodia desconhecido. Em 1901, Saul Ginsburg⁸⁷ e Pesach Marek⁸⁸ a publicaram com variante textual. Em 1909 foi, em letra e melodia, publicada por Joel Engel⁸⁹.

⁸⁷ Saul M. Ginsburg (1866 -1940), nasceu em Minsk - Império Russo - e faleceu em Nova York - EUA. Foi escritor, editor e historiador judeu-bielorrusso. Junto com Pesach Marek, compilou uma antologia de canções folclóricas da língua Yiddish, considerada uma obra de referência no folclore judaico Yiddish. Em 1903, fundou o *Der fraynd* (O Amigo), o primeiro jornal em língua Yiddish publicado em São Petersburgo e Império Russo. Com seus altos padrões literários e ortográficos, o jornal é creditado por ajudar no desenvolvimento da cultura Yiddish moderna. Por volta de 1933, mudou-se para os Estados Unidos e se estabeleceu na cidade de Nova York. Lá, publicou regulares ensaios históricos populares no jornal de língua Yiddish *Forverts*. (https://en.wikipedia.org/wiki/Saul_M._Ginsburg. Acesso em 18/05/2021).

⁸⁸ Pesach Marek (1862–1920), judeu-russo, historiador e folclorista Yiddish. Sua contribuição mais importante foi o álbum *Di Yidishe Folkslider in Rusland* / Canções populares Yiddish na Rússia, publicado no ano de 1901 em parceria com Saul Ginsburg. Este álbum foi a base para estudos posteriores na área da música popular Yiddish. Marek também escreveu para periódicos históricos judaico-russos e foi colaborador da enciclopédia judaica russa. (<https://www.encyclopedia.com/religion/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/marek-pesach-> Acesso em 18/05/2021).

⁸⁹ Joel Engel (1868-1927) foi músico, compositor e um dos principais nomes do movimento de crítica musical judaica. Nasceu na Rússia, mais tarde mudou-se para Berlim e posteriormente para a Palestina. Como compositor, professor e organizador, inspirou toda uma geração de músicos clássicos judeus a redescobrir suas raízes étnicas e criar um novo estilo de música judaica

Finalmente a canção foi republicada, no ano de 1974, por Joseph e Chana Mlotek⁹⁰ dando a autoria ao escritor Mikhl Gordon⁹¹ (MLOTEK; MLOTEK, 1988).

Az ikh volt gehat dem keyzers oytsres – Se eu tivesse os tesouros do Imperador – tem melodia em modo menor, compasso binário simples e início anacrústico. As anacruses sopram os inícios dos recados que são endereçados à criança pela mãe que lamenta, confia e debulha-se em fé no ato do canto⁹². Com características composicionais próximas a lamentos amargos, nostalgia, ternura e, por vezes, a invocação ao conhecido bicho-papão, muitas canções de ninar anônimas – dos séculos XVIII e primeira metade do século XIX – foram criadas pelas próprias mães na ação de embalar seus filhos (RUBIN, 1973).

Na canção, a criança é mais – e assim seja! – que os tesouros do Imperador com todo seu Império; é luz, brilha. Olhar o filho desperta o sentimento de possuir para si – mãe – a totalidade do mundo, por isso dorme, criança, fique bem e sempre com saúde – “(...) *Zolst mir ruen un zayn gezint* [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 2. Tradução nossa). A primeira estrofe enuncia o contexto do amor materno diante da presença do filho criança.

Criança é sujeito de cultura, memória. Participa da vida social através de sua simples presença no mundo. Transpor a fronteira da criança, deixando de olhá-la como ser em compasso de espera é potencializá-la na relação com o

nacionalista, inspirado nos movimentos musicais nacionais da Rússia, Eslováquia, Hungria e outras partes da Europa. Seu trabalho na preservação da tradição musical dos *shtetl* – pequenas cidades judaicas do século XIX da Europa Oriental – ajudou a tornar possível o renascimento da música klezmer na contemporaneidade. ([https://en.wikipedia.org/wiki/Joel_Engel_\(composer\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Joel_Engel_(composer))). Acesso em 18/05/2021).

⁹⁰ Eleanor Chana Mlotek (1922 - 2013) foi musicóloga, especializada em folclore Yiddish. Sua obra soma 70 trabalhos em 112 edições, traduzidas em seis idiomas: inclui coleções de música e catálogos de exposições de compositores e escritores Yiddish. Ocupou o cargo de Arquivista de Música no Instituto YIVO para Pesquisa Judaica, e também foi colunista do jornal *Yiddish Forward* por mais de quarenta anos (https://en.wikipedia.org/wiki/Eleanor_Mlotek). Acesso em 18/05/2021). Joseph Mlotek (1919-2000) nasceu em Proszowice, Polônia. Foi jornalista do jornal Yiddish de Varsóvia *Di Folkstsaytung*. Foi professor de Yiddish, diretor de educação do Círculo dos Trabalhadores nos anos de 1966 a 1990. A partir de 1991, foi editor-chefe do jornal *Yiddish Forverts*. Atuou em organizações culturais e educacionais Yiddish, como Workmen's Circle, Congress for Jewish Culture, Forward Association. Foi produtor e narrador de vários textos e gravações musicais em Yiddish. Junto a sua esposa, Eleanor Gordon Mlotek, editou *Perl fun der yidisher poezye* (Tel Aviv, 1974) e compilou *Pearls of Yiddish Song* (1988). Escreveu livros didáticos em Yiddish como *Yidishe kinder* e *Alef* (1971). (<http://yivoarchives.org/index.php?p=collections/controlcard&id=33716>). Acesso em 18/05/2021).

⁹¹ Mikhl Gordon (1823–1890) é compositor de música hebraica e Yiddish. Nasceu em Vilna e tornou-se um dos mais populares e militantes cantores e compositores Yiddish da Europa Oriental (https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Gordon_Mikhl). Acesso em 18/05/2021).

⁹² <https://youtu.be/SAELH5GbS28> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

mundo. “(...) por isso, não há uma única infância, universal, naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las.” (BARBOSA, 2013, p. 55).

A segunda estrofe deflagra, incita, provoca: - o pai não lhe ensinou, criança filho, aquilo que lhe foi ordenado por Deus e por essa razão ele queimará no fogo do inferno. Mas cabe a você, criança, dotada de santidade, justiça e piedade, responsabilizar-se pela salvação de seu pai; por isso dorme, viva por muitos anos e com saúde – “(...) *Zolst lang lebn un zayn gezint* [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 2. Tradução nossa). A segunda estrofe incomoda, arde, incendeia.

O pai não ensinou ao filho criança aquilo que foi ordenado por Deus e queimará no fogo do inferno. Para Buber (2007), a crise do homem moderno é a crise da própria existência humana, constantemente ameaçada por perigos internos e externos que expõem fragilidades e ressaltam a estreita estrada cumeada de abismos pela qual o homem precisa trilhar ao longo da vida.

Como entender o mundo? Como responder ao mundo? Como assumir intimamente responsabilidade sobre o mundo? Responsabilidade é resposta, é observar e tomar conhecimento íntimo. “Em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta.”. (BUBER, 2009, p. 43). Ensinar ao filho o que Deus ordenou seria forma de perceber a chamada para tomada de conhecimento íntimo? E à criança, quais convocações estão postas já que é santa, piedosa, justa?

Canções Yiddish para mim geralmente são muito lindas e muito tristes. Trazem beleza, riqueza musical, mas trazem junto uma inquietação. Falam de um sentimento materno que canta o lamento, as dificuldades. São em geral sofridas, mas cantam também aquilo que provoca, inquieta. Acho que é o sentimento de uma música que tem medo das coisas não acontecerem bem. (Adélia; entrevista realizada em 21/05/2020).

Adélia fala de um repertório que é feito de esconderijos; que inquieta em beleza e lamento; que por muitas vezes canta a lembrança de separação, luto, solidão em meio à multiplicação de medo das coisas não acontecerem bem. Na canção, como acontecia a relação entre o pai e o filho? Em qual esconderijo, que a canção não acessa, se encontra o pai? Que outro mundo é esse onde será queimado e assado? “(...) eu conhecia todos os esconderijos da casa, e voltava a eles como a uma morada onde sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar

(...) No meu esconderijo, eu descobri o que há de verdade (...) Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado.”. (BENJAMIN, 2017, p. 102-103). Conhecer os esconderijos, voltar a eles, enredar-se para sempre como fantasma, expulsar, com grito demoníaco e libertador, aquele que o encontra; não se cansar da luta secreta com o demônio e desenfeitiçar a sombra (BENJAMIN, 2017).

Olhar em busca de frestas que legitimizam as sutilezas das relações, validam, atestam lutas internas e externas, potencializam descobertas diante de petrificações. O pai teria se recusado a ensinar ao filho as ordens de Deus? Por quê? Ele mesmo, pai, teria, no esconderijo, descoberto verdades que o enviaram – para o resto da vida – para dentro da pesada porta e que por nada deste mundo poderiam ser descobertas? “(...) o coração palpitava-me, prendia a respiração.”. (BENJAMIN, 2017, p. 102). Os esconderijos tornavam-se nítidos e apareciam sem nenhuma palavra. “(...) como um enforcado, que só então toma plena consciência do que são a corda e a madeira.”. (BENJAMIN, 2017, p. 102).

A mãe clama ao filho – santo, justo, piedoso, observante – que se esforce para retirar o pai do inferno – esconderijo? Criança é ser produtor de sentidos, atuante na interferência à ordem instituída do cotidiano; sua incompletude é cúmplice na parceria de ser inventiva, criadora, não enquadrada, potente na ressignificação do mundo à sua volta, pessoa aberta ao sempre novo (BARBOSA, 2013).

Como a criança proclama, anuncia, declara publicamente, em voz alta e com solenidade, suas respostas frente à canção? Partilhar importa. O pai não ensinou? O ensinamento chegou e escapou aos olhos de uma mãe esposa que busca razão para o sofrimento diante da ausência de um pai marido? Quais são os lugares a serem ocupados pelo filho criança que podem abrir janelas para sua atuação? Ela – a criança – já abriu alguma janela?

(...) enquanto passava por crise após crise, o homem começou a sentir, cada vez mais profundamente, a fragilidade de toda a sua grandeza e, em horas de clarividência, conseguiu entender que (...) não caminha absolutamente por uma estrada aplanada, mas é obrigado a trilhar, pé ante pé, uma estreita cumeada entre abismos. (BUBER, 2007, p. 174).

A crise chama a resposta da consciência e do conhecimento; envolve sentido de reciprocidade na ajuda, crescente autonomia pessoal e reconhecimento mútuo da responsabilidade individual e coletiva (BUBER, 2007). O olhar e a lente

pela qual se olha são interventores, jamais neutros. A atenção direcionada altera o outro, e o outro é alterado por ela: movimento dialógico que escuta gestos, olha responsivamente na troca, relação e sentido de estesia.

A terceira estrofe canta a abertura das portas do paraíso, se um dia for preciso, para a mãe de um filho que é observante, justo. Religiosidade, para Buber (2011), alia-se à dimensão da renovação do ser humano diante da finitude, anseio e temor da vida; é libertar-se dos ritos e dogmas rígidos da religião, para se mover, não submeter, não viver relação infrutífera.

(...) o encontro entre indivíduos de diferentes religiões se dá na dimensão da sua religiosidade. Quanto maior a rigidez a dogmas, como se aquela religião fosse a única a revelar a verdade, mais os preconceitos de instauram. Quem está preso no seu ponto de vista único – quer dizer, colado, grudado, encarcerado na vista a partir de um ponto – não pode ter abertura para o conhecimento. (KRAMER; EDELHEIT, 2018, p. 69).

Abrir-se, relacionar-se, aceitar o outro em presença e diálogo; reverter o temor a Deus – que deixa a existência humana tão passiva, estranha e incompreensível – em mistério passível de ser descoberto e trazido para a esfera das relações, da humanidade. Renovar-se no novo, em surpresa e veneração, encontrar-se com a espiritualidade, instituir comunhão viva, ser profundamente tocado pelo mistério e pela ação: ser ativo diante deles. É dessa religiosidade que fala a canção?

Qual seria o sentido de ser boa pessoa dentro de um contexto de verdade absoluta que deflagra chamas do inferno, queimação de existências, desobediência a ordenações de Deus e aberturas de portas ao paraíso? De que paraíso se fala? Para Buber (2009), religiosidade é busca do ser humano à finitude de seus anseios e temores; é espiritualidade, encontro.

Qual projeto de vida a criança embalada – filho de pai que queima por desobedecer e de mãe que teme por não merecer – tem para si própria? Como ela – a pessoa e não o objeto – quer agir, atuar? Com quais aquarelas quer colorear? Com quais gestos criadores quer desenhar a concretude de suas experiências? Quais são as potências de seus projetos existenciais?

O *com* reafirma o desejo de ouvi-las por elas mesmas em vez de as informações serem fornecidas pelos adultos (...) o *com* carrega a responsabilidade de não planejar muito distante delas, de considerar as pistas que oferecem (...)

compreender a assimetria da relação entre adultos e crianças. (SCRAMINGNON, 2019, p. 64).

Como ser criança religiosa – pura, observante, inocente, frágil, santificada – e, ao mesmo tempo, rastreadora, colecionadora, propensa a dar novos sentidos ao estabelecido, ultrapassar limites impostos e fazer o novo revirado ao avesso do sempre igual? Para Abramowicz e Tebet (2017), a infância não mais pode produzir o adulto e, ao mesmo tempo, ser produzida por ele. “(...) a multiplicidade é sempre heterogênea, e o que se fere imediatamente, na tentativa de homogeneização, é a diferença. A presunção do comum esbarra naquilo que não é suportável e não pertence a todos, isto é, o que é colocado no lugar da diferença.”. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p.196).

As autoras destacam o perigo da unificação das tantas infâncias possíveis, imaginárias e concretas. A dimensão que exalta um tipo de infância retira das crianças a possibilidade delas mesmas se interrogarem sobre ela, a infância: “A maior potência e possibilidade de uma criança estão no tempo aión, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência.”. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p.198). Urge resistir para assegurar respeito à criança portadora de multiplicidades, direitos e espaços “(...) para o desenvolvimento de sua ação como sujeito.”. (p.191).

Como é ser, ao mesmo tempo, observante e subversor da ordem estabelecida na expressão de uma outra realidade possível, que o adulto abandona e que ela, a criança, impulsiona mediante o desejo que cria? Como é ser sujeito de cultura, história e linguagem?

O olhar da infância é o olhar avesso que transforma em cacos tudo o que vê. Nada é inteiro, tudo é partido em muitos significados. As crianças renovam a existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada na qual há muitos sentidos – como o colecionador, vivem na tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem. (BARBOSA, 2013, p. 54).

“Se um dia eu precisar ir para o outro mundo, as portas do paraíso estarão abertas e você, minha criança, seja um observante e uma boa pessoa. Então irão dizer no outro mundo: Deixe entrar a mãe do justo (do piedoso)! [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 2. Tradução nossa). A terceira estrofe palpita o coração, prende a respiração. Tem cheiro e som de cerceamento: ato ou efeito de cercear – ação com intenção de impedir que alguém se mova, se altere, produza

sentidos a partir de si mesma; ação de tornar alguém, no esconderijo, ídolo preso embaixo da mesa (BENJAMIN, 2017).

Enquanto incompetente a criança precisa de acompanhamento constante, o que legitima o cerceamento do adulto, colocando a criança numa relação de falta quando comparada aos adultos, o que destitui a criança da sua alteridade, ou seja, da capacidade de diferenciar-se no mundo, ou de produzir sentidos a partir de si mesma. (BARBOSA, 2013, p. 56).

- Você, meu filho, precisa dormir, descansar, viver muito com saúde -, ainda diz a estrofe. - Precisa ser observante, boa pessoa, para que as portas do paraíso, se um dia eu precisar, se abram a mim -, diz a pobre mãe. Aprender a olhar o outro exige engajamento cotidiano, confiança. A confiança só é obtida na medida em que se participa imediatamente da vida do outro e se assume a responsabilidade que daí deriva. A confiança traz sentido de relação dialógica e aceita o outro como pessoa (SIQUEIRA; KRAMER; PENA, 2020).

A alteridade comporta o estranhamento, o pertencimento, a incompletude e a provisoriedade. “Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado que caminha no sentido contrário ao de uma construção que busca uma verdade absoluta.”. (SIQUEIRA; KRAMER; PENA, 2020, p. 122). Ocupar o lugar de ser o adulto que escuta o gesto que vem da criança, que interroga sobre o sentido de sua ação para fortificar o olhar responsivo é agir na alteridade. Comportar o estranhamento justamente porque pertence; considerá-lo completo justamente porque é provisório, instável; frutificá-lo porque não é unilateral, é troca, partilha, relação. “Ver e ouvir são ações (...) cruciais para compreender gestos, discursos e ações. Ver no sentido de observar e procurar entender. Ouvir e escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história [...]”. (SIQUEIRA, 2019).

Dorme, minha criança, para que, no esconderijo, a mesa da sala de jantar possa se transformar no ídolo de um templo portador de quatro colunas bem torneadas e para que o mago enfeite todos aqueles que entrarem desprevenidos pela porta que não pode, por nada deste mundo, ser descoberta (BENJAMIN, 2017). A criança olha de longe a lógica da vida adulta, o que justamente lhe traz tempo de colecionar, inventar, rastrear, ser avesso, fresta. Qual tempo ainda resta à criança da canção?

4.2

Shlof, mayn kind - Dorme, minha criança⁹³**שלאף מיין קינד**

שלאף מיין קינד, מיין טרייסט, מיין שיינער,
שלאף זשע, ליו-ליו-ליו!
שלאף מיין לעבן, מיין קדיש איינער,
שלאף זשע, זונעניו.

ביי דיין וויגל זיצט דיין מאמע,
זינגט א ליד און וויינט,
וועסט א מאָל פֿאַרשטיין מסתמא
וואָס זיי האָט געמיינט.

אין אַמעריקע איז דער טאַטע
דיינער, זונעניו,
דו ביסט נאָך אַ קינד לעת עתה,
שלאף זשע, שלאף ליו-ליו!

דאָס אַמעריקע איז פֿאַר יעדן,
זאָגט מען, גאָר אַ גליק,
און פֿאַר יידן אַ גן-עדן,
עפעס אַן אַנטיק.

דאָרטן עסט מען אין דער וואָכן
חלה, זונעניו,
ייִכעלעך וועל איך דיר קאָכן,
שלאף זשע, שלאף, ליו-ליו.

ער וועט שיקן צוואַנציק דאָלער,
זיין פֿאַרטרעט דערצו,
און וועט נעמען, לעבן זאָל ער,
אונדז אַהינצוצו.

ביז עס קומט דאָס גוטע קוויטל,
שלאף זשע, זונעניו,
שלאָפֿן איז אַ טייער מיטל,
שלאף זשע, שלאף, ליו-ליו.

⁹³ <https://youtu.be/R0REv41ff7E> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano), Bruno Rian (bandolim) e Thaís Goulart (voz).

Shlof mayn kind, mayn treyst mayn sheyner /
 Dorme minha criança, meu conforto, meu lindo
Shlof zhe, lyu-lyu-lyu! / Dorme, lyu-lyu-lyu!
Shlof mayn lebn, mayn kadish eyner /
 Dorme, minha vida, meu *Kadish* [minha prece]
Shlof zhe, zunenyu / Dorme, filhinho

Bay dayn vigl zitst dayn mame /
 Junto ao teu berço está sentada tua mãe
Zingt a lid un veynt / Ela canta uma canção e chora
Vest a mol farshteyn, mistome / Um dia você vai entender, é provável
Vos zi hot gemeynt / Em que ela pensava

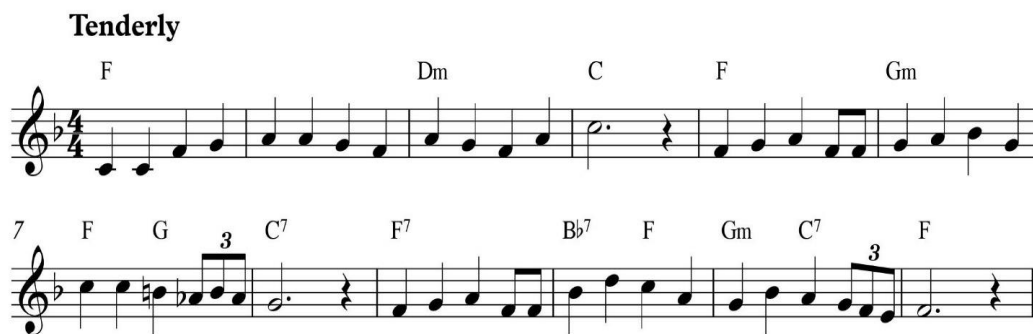
In Amerike iz der tate / Na América está teu pai
Dayner zunenyu / Teu pai, filhinho
Du bist nokh a kind lesate / Você é ainda uma criança por enquanto
Shlof zhe, shlof, lyu-lyu! / Dorme, dorme, lyu-lyu!

Dos Amerike is far yedn / A América é para cada um
Zogt, men gor a glik / Dizem, uma completa felicidade
Un far yidn a gan-eydn / E para os judeus um paraíso
Epes an antik / Algo raro

Dortn est men in der vokhn / Lá se come durante a semana
Khale, zunenyu / Chalá, filhinho
Yaykhelekh vel ikh dir kokhn / Eu vou cozinhar caldinhos para você
Shlof zhe, shlof, lyu-lyu / Dorme, dorme, lyu-lyu

Er vet shikn tsvantsik dolar / Ele (seu pai) vai mandar vinte dólares
Zayn portret dertsu / Seu retrato também
Un vet nemen - lebn zol er - / E vai levar - que ele viva muito –
Undz ahintsutsu / Nós para lá

Biz es kumt dos gute kvitl / Até que chegue o bom bilhete
Shlof zhe, zunenyu / Dorme, filhinho
Shlofn iz a tayer mitl / Dormir é um remédio caro
Shlof zhe, shlof lyu-lyu / Dorme, dorme lyu-lyu
 (MLOTEK, 2000, p. 152-153. Tradução nossa).

Figura 3 – Partitura da canção : *Shlof, mayn kind*

*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência o álbum MLOTEK, 2000, p. 152/153.

A canção tem poema de Scholem Aleichem⁹⁴ e melodia de David Kovanovsky⁹⁵. Publicada no ano de 1892, deu origem a numerosas paródias e adaptações: durante a revolução de 1905, na Rússia, uma mãe canta sobre um pai que estava na Sibéria; depois da primeira guerra, uma paródia critica a Polônia, entre outras. A canção foi incluída, no ano de 1901, na primeira grande coleção de músicas Yiddish, realizada por S. Guinzburg e P. Marek. Essa coleção foi organizada com canções – populares anônimas e com autoria reconhecida – que já gozavam de muita popularidade (MLOTEK, 2000, p. 152/153).

Muitos autores já se debruçaram na investigação sobre o fenômeno do aparecimento dos modos menores na grande maioria das canções de ninar Yiddish: vários concordam que a escolha provavelmente seja feita na tentativa de aproximar o contexto de vida cantado – lamentos, sofrimentos, perdas, pedidos por melhores condições de vida – ao contexto composicional (METZGER, 1984).

Na contramão das hipóteses investigativas, *Shlof, mayn kind* – Dorme, minha criança – escolhe melodia em modo maior para cantar a esperança de uma mãe: seu pedido terno e cuidadoso embala e espera o reencontro, a boa nova, o

⁹⁴ Scholem Aleichem (1859-1916) é um dos fundadores da literatura Yiddish moderna. Foi um grande e famoso escritor nascido no território onde atualmente é a Ucrânia. Suas obras são conhecidas e contempladas no cenário da literatura europeia. Iniciou seus escritos na língua russa e hebraica, mas a partir do ano de 1883 dedicou-se inteiramente à língua Yiddish, somando produção literária de cerca de quarenta obras. No ano de 1890 já era conhecido como autor central na literatura Yiddish e também incentivador – inclusive financeiramente – de outros escritores e compositores Yiddish. Scholem Aleichem inventou arquétipos, mitos e fábulas judaicas modernas de potência imaginativa inigualável e apelo universal, elevando a literatura Yiddish ao patamar de uma literatura nacional judaica, junto à hebraica (https://vivoencyclopedia.org/article.aspx/Sholem_Aleichem. Acesso em 18/05/2021).

⁹⁵ Informações biográficas não encontradas.

tempo de ser feliz. O modo maior aparece vibrante, cumprindo com cuidado e arrumação toda a progressão harmônica esperada em uma canção de ninar: a tônica – estabilidade, segurança – caminha à dominante – ansiedade, inquietude –, mas não sem antes doar parte de seu tempo à subdominante – que é caminho, deslocamento, preparação para chegar a outro lugar. O compasso quaternário simples e o andamento moderato completam o esteio melódico gentilmente oferecido à uma letra que canta a exigência da confiança na espera, gesto autêntico, não impositivo⁹⁶. Quais responsabilidades atravessam a tarefa de melodizar uma letra de Scholem Aleichem?

A obra de Scholem Aleichem, mais do que literatura, reflete a vida peculiar de um povo inteiro, uma vasta enciclopédia literoartística da vida, costumes, hábitos e festividades de milhares de personagens de todas as camadas sociais, com seus perfis psicológicos, maneiras de falar, gesticulações, humor e sabedoria popular (...) Scholem Aleichem, tornou-se um artista universal (...) porque seu canto sobre o povo simples com a grandeza de sua alma e elevada moral fala ao coração dos homens simples de todos os povos. (TABAK, 1996).

E ainda,

O amor de Scholem Aleichem ao povo é inseparável de seu amor à linguagem do povo (*mame loshn*). Com seu apurado ouvido musical, sentia o ritmo específico da língua (...) Com sua genialidade linguística, elevou o ídich à maestria e construiu o mais elevado monumento linguístico da literatura judaica. (TABAK, 1996).

Pejsach Tabak (1908-1997)⁹⁷ diz ser Scholem Aleichem pessoa que captou, com profundidade no olhar artístico, as essências, detalhes e nuances da vida judaica; autor que esteve sempre, de maneira gentil, natural e familiar, em meio às pessoas; que execrava a vaidade, a presunção, a ostentação; que portava olhar crítico na busca das pobreza e forças vitais de seu povo. Scholem Aleichem criou histórias engraçadas, trágicas, humanas, desafiadoras. Tévie, o leiteiro, por exemplo, é personagem mundialmente conhecido na literatura, cinema, teatro: pessoa que olha a barbárie com ironia e desprezo pelos malfeitores em sua insignificância humana; não se desespera, não deixa de acreditar na força superior da bondade e não perde a esperança vinda, mais cedo ou mais tarde, de um mundo justo e fraterno (TABAK, 1996).

⁹⁶ https://youtu.be/arb_azXSQHg - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

⁹⁷ Vide capítulo 5.

A canção *Shlof, mayn kind* – Dorme, minha criança – inicia com estrofe cantada pela mãe e endereçada ao filho – conforto, vida, prece. O canto conta de uma canção que chora e de um filho que um dia entenderá os pensamentos maternos: fique em proteção enquanto dorme, filhinho, porque dormir é caro remédio: o sono que vem do embalo protetor o distancia por instantes das agruras vivenciais? As estrofes revelam a presença de uma mãe que conversa com o filho sobre a América, lugar onde o pai se encontra, continente que é, para cada judeu, completa felicidade, paraíso. Ao contar sobre a Chálá⁹⁸, os caldinhos, os vinte dólares para comprar o bom bilhete e o retrato – que o pai de lá mandará -, a mãe assegura a comunicação que aproxima, acerca, aconchega, protege.

Para Benjamin (2012), a automatização leva à incomunicação. A falta de comunicação entrecorta a interação entre as pessoas, distâncias são construídas culturalmente, relações são desmoronadas e o intercâmbio de visões, conhecimentos e produções dificulta-se: vive-se a perda do universo da experiência. Scholem Aleichem foi autor que resistiu à automatização do pensamento, à incomunicação que endurece, agrava, exagera; autor que valorizou – e saboreou? – em cada uma de suas frases, encontros – e também desencontros: na hesitação, bravura, combate, aceitação, respeito, confiança, tradição, vontade, inquietação.

O pedido - *Shlof zhe, zunenyu* / Dorme, filhinho – se repete nas estrofes e, por vezes, desagua no *ay lyu lyu* – suspiro que chama ato ético de estar presente no mundo? Scholem Aleichem conta em letra – porque é escritor – e também canta – porque tem música de David Kovanovsty – o movimento de não se deixar oprimir, ter esperança e confiar na relação humana que senta junto, canta uma canção, confia sentimentos.

O princípio dialógico caminha na direção oposta ao isolamento do homem. A criança da canção é, para a mãe, conforto, prece; ela – a mãe – canta uma canção, chora, tem certeza que o filho um dia entenderá seus pensamentos. A certeza vem do vínculo estabelecido? Para Buber (1977), o que conduz a dizer TU, é a necessidade dos homens de estabelecerem vínculos. “Perceber o outro, tirá-lo da invisibilidade se coloca, assim, como condição para conhecer o outro.

⁹⁸ Chálá é um pão trançado consumido no Shabat e nas festas judaicas, excluindo a festa de Pessach. O nome significa pequeno pedaço de massa.

Ver e escutar são, nesse sentido, atos éticos fundamentais.”. (KRAMER; EDELHEIT, 2018, p.67).

A canção dá pistas de cantar uma mãe que é feita de encontro, desencontro, dor, lamento, esperança, carinho, afeto; pessoa que ativa potência do cuidado no ato do embalo. Scholem Aleichem desperta o olhar para a qualidade da atenção, da experiência, da relação poética *com* a vida. A mãe vai caminhar *com* o filho; ambos anseiam o encontro *com* o pai. O *com* diz de um movimento que é valioso porque encontra o outro, o percebe nas estreitas arestas, tira da invisibilidade. Chegar à América é aguardo, expectativa, confiança, mas chegar não é mais valioso que a andança.

A canção ajuda a pensar na simplicidade e, ao mesmo tempo, complexidade da construção de uma ética: perceber o outro em sua existência, condição e contradição; buscar sua história, ouvi-la, romper o território da invisibilidade; estar no mundo *com* o outro e escolher caminhos: ser perceptivo, provocativo, propositivo. “O olhar encontra rapidamente o calor e a gratuidade da resposta (...) A semente do Tu já havia sido lançada (ZUBEN, 1974, p. XV-XVI). Você, Scholem Aleichem, que nas palavras de Tabak (1996) é nossa lágrima sorridente, o que cantou em *Shlof, mayn kind* – Dorme, minha criança? Acolheu a simplicidade, o encontro, a zona de silêncio que confia no outro e na vida?

4.3

A mol iz geven a mayse – Era uma vez uma história⁹⁹

אַ מאָל איז געווען אַ מעשה

אַ מאָל איז געווען אַ מעשה,
די מעשה איז גאַרניט פֿריילעך,
די מעשה הייבט זיך אָנעט
מיט אַ ייִדישן מלך.

רעפֿרין:
ליולינקע, מיין פֿייגעלע,
ליולינקע, מיין קינד.
כ'האַב אָנגעוואָרן אַזאַ ליבע,
וויי איז מיר און ווינד!

אַ מאָל איז געווען אַ מלך,
דער מלך האָט געהאַט אַ מלכה,
די מלכה האָט געהאַט אַ וויינגאַרטן,
ליולינקע, מיין קינד.

אין וויינגאַרטן איז געווען אַ ביימעלע,
דאָס ביימעלע האָט געהאַט אַ צווייגעלע,
אויפֿן צווייגעלע איז געווען אַ נעסטעלע
אין נעסטעלע האָט געלעבט אַ פֿייגעלע.

דער מלך איז אָפֿגעשטאַרבן,
די מלכה איז געוואָרן פֿאַרדאַרבן,
דאָס צווייגעלע איז אָפֿגעבראָכן,
דאָס פֿייגעלע פֿון נעסט אַנטלאָפֿן.

A mol iz geven a mayse / Era uma vez uma história
Di mayse iz gornit freylekh / A história não é nada alegre
Di mayse heybt zikh onet / A história começa
Mit a yiddishn meylekh / Como um rei judeu

Lyulinke, mayn feygele / Lyunlike, meu passarinho
Lyulinke, mayn kind / Lyulinke, minha criança
Kh'hob ongevorn aza libe / Eu perdi tanto amor
Vey iz mir un vind! / Ai de mim coitada de mim!

A mol iz geven a meylekh / Era uma vez um rei
Der meylekh hot gehat a malke / O rei tinha uma rainha
Di malke hot gehat a vayngortn / A rainha tinha um vinhedo
Lyulinke mayn kind / Lyulinke, minha criança

⁹⁹ <https://youtu.be/FRMIW6e1V0U> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano), Bruno Rian (bandolim), Davi Nascimento (percussão) e Thaís Goulart (voz).

Lyulinke, mayn feygele /Lyunlike, meu passarinho
Lyulinke, mayn kind / Lyulinke, minha criança
Kh'hob ongevorn aza libe / Eu perdi tanto amor
Vey iz mir un vind! / Ai de mim coitada de mim!

In vayngortn iz geven a bey mele / No vinhedo tinha uma arvorezinha
Dos bey mele hot gehat a tsvaygele / A árvore tinha um galhinho
Oyfn tsvaygele iz geven a nestele /
 Em cima do galho tinha um pequeno ninho
In nestele hot gelebt a feygele / No pequeno ninho tinha um passarinho

Lyulinke, mayn feygele /Lyunlike, meu passarinho
Lyulinke, mayn kind / Lyulinke, minha criança
Kh'hob ongevorn aza libe / Eu perdi tanto amor
Vey iz mir un vind! / Ai de mim coitada de mim

Der meylekh iz opgeshtorbn / O rei morreu
Di malke iz gevorn fardorbn / A rainha ficou desolada
Dos tsvaygele iz opgebrokhn / O galhinho quebrou
Dos feygele fun nest antlofn / O passarinho do ninho fugiu

Lyulinke, mayn feygele /Lyunlike, meu passarinho
Lyulinke, mayn kind / Lyulinke, minha criança
Kh'hob ongevorn aza libe / Eu perdi tanto amor
Vey iz mir un vind! / Ai de mim coitada de mim
 (KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 1. Tradução nossa).

Figura 4 – Partitura da canção : *A mol iz geven a mayse*

Lyrically

Refrain:

*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência o álbum MLOTEK, 2000, p. 104/105.

A mol iz geven a mayse é música folclórica publicada em texto e melodia em 1911 por Platon Brounoff¹⁰⁰ e Susman Kisselgof¹⁰¹ (KRAMER; SILVEIRA; RIAN; 2018). A melodia encontra-se em compasso quaternário simples e em modo menor, possuindo duas partes musicais bem definidas: uma primeira, onde se desenvolve o enredo da história que se pretende contar e uma segunda, que oferece esteio interpretativo ao refrão melancólico que chora a perda da presença do filho junto à mãe. A canção é conto cumulativo que traz o rei, a rainha, o vinhedo, a árvore, o galho, o ninho, o pássaro, as asas, o vôo. Em parceria, é canteiro de sentimento.

¹⁰⁰ Platon Gregoriewitch Brounoff (1859-1924), russo, foi maestro, arranjador e compositor de música Yiddish. Se formou em música no Conservatório Imperial de São Petersburgo. Em julho de 1891 mudou-se para os Estados Unidos, primeiro residindo em La Porte, Indiana, New Haven e finalmente em Nova York, onde permaneceu até sua morte (https://en.wikipedia.org/wiki/Platon_Gregoriewitch_Brounoff. Acesso em 18/05/2021).

¹⁰¹ Susman Kiselgof (1878- 1939), russo, foi um colecionador de canções judaicas e russas, e pedagogo associado à Sociedade de Música Folclórica Judaica de São Petersburgo. Suas muitas coleções são um legado para a humanidade (https://en.wikipedia.org/wiki/Susman_Kiselgof, Acesso em 18/05/2021).

O início da primeira parte melódica é anacrústico, sugerindo impulso, respiro e suspiro à história que se quer contar. A cada nova repetição da primeira ideia musical, a narrativa dá continuidade ao enredo da história. A segunda parte constitui o refrão da canção e tem início tético, no primeiro tempo que é o tempo forte do compasso, como a sugerir certeza do lamento que se quer cantar¹⁰². Essa sentença constitui também o refrão da canção e é cantada por no mínimo quatro vezes – é preciso coragem para retornar ao lamento. O pássaro / *feygele* é liberdade; o refrão diz do medo da solidão e confessa no lamento ao passarinho criança a dor da perda.

A mol iz geven a mayse canta o desgosto, o cansaço, o pedido do abrigo frente à perda do encontro. A língua Yiddish historicamente se constituiu como moradia dos judeus (HARSHAV, 1994). Uma língua sem território, mas provocadora de identificações. Uma língua que fala, canta, afeta; que desperta o encontro.

Eu cresci sempre ouvindo, cantando com meus pais e tocando canção Yiddish. Cantávamos todos juntos, meus pais, minha avó e era uma choradeira. Eu também estou aqui nesse momento quase chorando porque falar e relembrar retoma o afeto, a riqueza familiar Yiddish. (Adélia; Entrevista realizada em 21/05/2020).

O movimento de narrar é forma artesanal da comunicação, diz Benjamin (2012). É mergulho vivo na vida, marca da existência. Contar é tecer o fio da história vivida, compartilhada. Adélia rememora o choro familiar em comoção; a mãe da canção narra a dor e o desgosto em sequência melódica que pede início anacrústico – em suspiro – para narrar e tético – fincado no chão - para lamentar.

A mol iz geven a mayse utiliza gênero discursivo aproximado a um conto de fadas, no qual a história acontece em torno de um objetivo central: a heroína precisa enfrentar grandes obstáculos contra a maldade em um contexto de sentimentos humanos diversificados. Contos de fada se desenvolvem a partir da primazia da transmissão de valores culturais de geração em geração. Na canção há diversas linguagens rondando o sentimento da perda – verbal poética, musical, cenográfica. O rei morre, a rainha fica desolada; um galhinho de uma arvorezinha se quebra e então o passarinho foge para sempre de seu ninho. *A mol iz geven a*

¹⁰² <https://youtu.be/looemNXP7k> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

mayse – era uma vez uma história – foi criada para ser cantada com o lamento Yiddish.

Na minha época, os pais estavam mais longe das crianças. Hoje em dia os pais estão mais perto e brincam... em 1945, 46, 47 não... naquele momento a guerra tinha acabado e eles estavam com muitas coisas da guerra na cabeça ainda... então não existia muito essa história de conversar com as crianças, cantar, brincar. Mas uma canção de ninar eu me lembro bem. Eu me lembro da minha mãe cantando muito para mim *A mol iz geven a mayse*. Essa música ela cantou muitas vezes para mim, sempre com um sentimento único, acho que um sentimento Yiddish. (Daniel; Entrevista realizada em 02/06/2020).

A mãe de Daniel cantou por muitas vezes a canção jorrada de sentimento único. A guerra, o medo, a migração, a perda: palavras compositoras de silêncios, paralizações. *A mol iz geven a mayse* rasgou os silêncios e marcou o encontro secreto entre filho e mãe. Teria participado também de algum outro encontro precedente geracional? “(...) foi-nos concedida, como a cada geração anterior à nossa, uma *frágil força messiânica* para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente.”. (BENJAMIN, 2012, p. 242).

Na canção, as palavras rasgam silêncios e contam um enredo nada alegre. Pergunta-se: a ausência da alegria acontece pela morte do rei e os fatos subsequentes, o desconsolo da rainha, a quebra de um galhozinho e a fuga do passarinho?; A ausência da alegria é destinada ao lamento de si, pobre coitada, pela perda do amor passarinho criança? *Ai de mim, coitada de mim* é expressão que conhece o lugar do abandono ou é expressão que olha para a tentativa de captura perpétua? “O olhar segura a palavra na gente. O cheiro e o amor do lugar também participam.”. (BARROS, 2018, p.45).

Na canção, o rei tinha uma rainha, a rainha tinha um vinhedo, o vinhedo tinha uma arvorezinha que tinha um galhozinho que tinha um ninhozinho que tinha um passarinho. E de repente a mãe, de tanto amor, perdeu Lyunlike, seu passarinho. Com Rubin (1973) encontramos a presença de melodias sussurradas e cantadas docemente ao lado do berço protagonizando mundos adultos hostis, incertos; desabafos de corações pesados e despejos de tristes pensamentos.

(...) *Der meylekh iz opgeshtorbn* / O rei morreu
Di malke iz gevorn fardorbn / A rainha ficou desolada
Dos tsvaygele iz opgebrokhn / O galhinho quebrou
Dos feygele fun nest antlofn / O passarinho do ninho fugiu
 (KRAMER; SILVEIRA; RIAN; 2018, p. 1. Tradução nossa).

A canção convida a perguntar como compreender o lugar de quem fica e de quem vai. Como entender na história o lugar do “entre” quem fica e quem vai? A mãe canta o medo da solidão? Embalar o filho é o que lhe resta, mas o filho criança ninado um dia voará. O ninho é lugar de passagem porque a vida impele o voo. Com Buber (2009), entende-se que viver é ser alvo da palavra dirigida. Para ser alvo, bastaria ser presente, perceber. Entretanto a prisão na couraça da força do hábito impede o sentimento da percepção.

Cada um de nós está preso numa couraça que, graças à força do hábito, deixa logo de sentir. São apenas instantes que atravessam a couraça e que incitam a alma à receptividade. E quando tal instante agiu sobre nós e nos tornamos então atentos, perguntamo-nos: “Que é que aconteceu aí de peculiar? Não era algo semelhante ao que acontece todos os dias?”, então podemos nos responder: “Realmente, nada de peculiar aconteceu, é assim todos os dias, só que nós não estamos aí presentes todos os dias.”. (BUBER, 2009, p.43).

Ser o receptor de uma palavra dirigida não exige observação e contemplação, mas aceitação diante da premissa de aprender algo que foi dito. As ondas da palavra dirigida a alguém vibram sempre, entretanto, na maioria das vezes os receptores encontram-se desligados (BUBER, 2009). A mãe diz de seu lamento, e o pássaro diz de seu voo. O que importa é unicamente que ambos se encarreguem de dar uma resposta que seja responsável: a mãe, de deixar o filho ir e o filho, de deixar o ninho e voar. São ações respostas que encarnam o ciclo da vida.

Os eventos do mundo são palavras dirigidas a alguém e a fé verdadeira e indispensável ao trabalho do espírito humano diz respeito a estar presente e perceber que o que acontece diz algo a alguém. Na canção, Lyulinke - o passarinho - voou.

(...) *Lyulinke, mayn feygele* / Lyunlike, meu passarinho
Lyulinke, mayn kind / Lyulinke, minha criança
Kh'hob ongevorn aza libe / Eu perdi tanto amor
Vey iz mir un vind! / Ai de mim coitada de mim!
 (KRAMER; SILVEIRA; RIAN; 2018, p. 1. Tradução nossa).

Para Bakhtin (1997), a articulação entre conhecimento, agir ético e arte são esferas constituintes da dimensão humana. O diálogo assegura autoria e autonomia. “A autoria se concretiza nas marcas que deixamos no mundo e nas marcas que o mundo inscreve em nós: o que fazemos, dizemos (...) o que é escrito

no nosso corpo, nas nossas ações e produções.”. (KRAMER, 2013, p. 311). O canto lamento seria também forma de tomar para si a reponsabilidade de um lugar singular ocupado, o lugar de sua assinatura de mãe? Toda postura é ato político, forma de responder a demandas sociais e responsabilizar-se sobre elas.

O lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura. Somente eu ocupo este lugar, somente eu posso assinar por e neste lugar. E a assinatura é aquilo que me torna responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto. (AMORIM, 2003, p. 14).

O lugar de vigor da assinatura da mãe que conta a morte do rei, a tristeza da rainha, a quebra do galho e o esvaziamento do ninho é atravessado por um refrão que a responsabiliza por ocupar, naquele dado contexto e momento, o anúncio da chegada da solidão materna. Esse verso singular e responsável que se repete por quatro vezes na canção, ainda que ausente de ponto interrogativo direto, é tecido de sentido permanente de pergunta com pedido de resposta. Com certa facilidade um ponto interrogativo poderia participar da constituição fraseológica: *Lyulinke, meu passarinho, minha criança, por que te perdi se te amava tanto?* No movimento de espasmo de algo que já é e ainda não, repete-se o motivo melódico que é turbilhão, beleza composicional e caos. O lamento da mãe que chora, pergunta e traz rastro de esperança.

Nas canções de ninar, eu sempre achei tudo muito bonito, mas muito triste. E me veio agora uma estrofe de uma canção de ninar e era assim: “Ao lado do teu berço está sentada a sua mãe. Canta uma canção e chora. Um dia com certeza você vai entender o que ela quis dizer naquele momento”. Então era sempre assim... esse sentimento da mãe chorando, muito triste, com lamento banhado em lágrimas, mas também com um rastro de esperança como a dizer: “Um dia você vai entender porque eu chorei tanto...” (Léa; Entrevista realizada em 18/05/2020).

A esperança estaria posta na realidade irreduzível, incomparável, indivisível que olha a todo instante para a mãe lamentosa com olhar horripilante como a perguntar: *você, coitada de si, por que o perdeu? Foi de tanto amor?* Para Beneike (2012), a música é situada culturalmente em dimensões éticas, sobretudo nas relações humanas. A criação é possibilidade de se viver um mundo melhor, e a música participa e intervém na sensibilidade, solidariedade e sentido de humanidade; capacidade reflexiva e crítica que exige sujeitos implicados na atitude dialógica de suas criatividades.

Na canção, Lyulinke, a criança passarinho, voou e a mãe ficou. Como uma mãe responde pelo voo de um filho passarinho? Como se torna sensível e solidária ao voo? Como responde por seu próprio lamento? E como ele – o passarinho criança criador – responde pelo lamento da mãe que fica e pela sua responsabilidade de voar?

Nor a mame – Somente a mãe¹⁰³

אי-לי, לי-זי, לי-אי, אי-לי, לי-זי, לי-אי,
ווי די זינד זאל זיין נישט שווער,
אפּוואַשן וועט תמיד קענען
זי - דער מאַמעס ריינע טרער.
אי-לי, לי-זי, לי-אי!

אלצדינג קען מען נאך געפֿינען,
אלצדינג קריגט מען נאָך פֿאַר געלט.
נאָר אַ מאַמע, זי איז איינע
מער ניט איינע אויף דער וועלט.
איי-לי, ליו-לי-ליו.

שלאף, מנין טיערער, מנין ליבער,
מאך די אויגן צו און רו.
גוט איז דעם וואָס האָט אַ מאַמען
און אַ וויגעלע דערצו.
אי-לי, לי-לי, לי-לי.

Ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li / Ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li
Shlof, mayn tayerer, in ru /
 Dorme, meu querido, em paz
Voyl iz dem vos hot a mamen /
 Doce (terno) é aquele que tem uma mãe
Un a vigele dertsu / E ainda mais um bercinho
Ay-li, lyu-lyu, lyu / Ay-li, lyu-lyu, lyu

Altsding ken men nokh gefinen /Tudo ainda poder ser encontrado
Altsding krigt men nokh far gelt /Tudo ainda pode ser conseguido com dinheiro
Nor a mame, zi iz eyne / Somente a mãe, ela é única
Mer nit eyne oyf der velt / Ela é única no mundo
Ay-li, lyu-li-lyu / Ay-li, lyu-li-lyu

Shlof, mayn tayerer, mayn liber / Dorme, meu querido, meu amor
Makh di oygn tsu un ru / Feche os olhos e descanse
Gut iz dem vos hot a mamen / Feliz é aquele que tem uma mãe
Un a vigele dertsu / E ainda mais um bercinho
Ay-li, lyu-li-lyu / Ay-li, lyu-li-lyu

Dos iz dokh a gots matone / Isso é afinal um presente de Deus
Vemen es iz nor bashert / Para quem está destinado a recebê-lo
Vey iz dem vos hot keyn mamen /

¹⁰³ <https://youtu.be/flbzlvog68> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano), Bruno Rian (bandolim), Davi Nascimento (percussão) e Thaís Goulart (voz).

Pobre daquele que não tem uma mãe
Oyf der groyser, vister erd / Nesse grande e triste mundo
Ay-li, lyu-li-lyu / Ay-li, lyu-li-lyu

Ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li / Ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li
Vi der tsar zol zayn nit groys /Quão grandes sejam as dificuldades
Tomed ken men im farvign /Sempre poderemos niná-las
In der mames shoys /No colo da mãe
Ay-li, lyu-li-lyu / Ay-li, lyu-li-lyu

Ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li / Ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li
Vi di zind zol zayn nit shver /Quão difícil (pesado) seja o pecado
Opvashn vet tomed kenen / Sempre pode ser lavado
Zi der mames reyne trer / Com as lágrimas da mãe
Ay-li, lyu-li-lyu / Ay-li, lyu-li-lyu
 (MLOTEK, E.; MLOTEK, J., s/ano, p.6-7. Tradução nossa).

Figura 5 – Partitura da canção : *Nor a mame*

Moderato



*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência o álbum MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 6.

A canção *Nor a mame* – Somente a mãe – foi composta em letra por David Einhorn¹⁰⁴. Não se sabe sobre o ano de composição e o compositor de sua melodia. “Foi publicada por A. Bulkin¹⁰⁵ e L. Efron¹⁰⁶ no ano de 1917 com o

¹⁰⁴ David Einhorn (1886 – 1973), nascido na Bielo-Rússia, foi poeta, escritor e editor de poemas, colunas e livros Yiddish. Em Paris, escreveu uma coluna para o *Bundist Undzer shtime* / Nossa Voz. Escapando da França ocupada em 1940 e se estabelecendo nos Estados Unidos, continuou a escrever poemas. Seus trabalhos apareceram em muitas publicações e sob pseudônimos: Monokarmus, A. Lezer, Akher, Shigyon le-Dovid e outros. Entre seus temas estavam o destino do judaísmo moderno, a ideia de retornar à fé e a destruição dos judeus europeus. Alguns de seus escritos foram traduzidos para outras línguas (https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Eynhorn_Dovid. Acesso em 18/05/2021).

¹⁰⁵ Abraham Bulkin (1894-1941), nasceu em Vilna – Polônia. Se formou no Instituto de Professores de Vilna em 1915. Durante o período da ocupação alemã (1916) de Vilna, quando a *Society for Child Care* fundou a escola modelo judaica para meninas, Bulkin se tornou professor de ciências naturais e geografia e permaneceu como professor em escolas judaicas leigas de Vilna até o fim da vida. Foi escritor, escreveu sobre Yiddish e educação. Bulkin estava em Vilna na

título *Alye lyule*” (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 6. Tradução nossa). A canção foi cantada pela cantora lírica Khaytshe Lerman no documentário *Mir kumen on – Nós estamos vindo* – produzido em 1936 por Aleksander Ford na Polônia. O filme traz o tema das crianças do Sanatório Medem – Miedzeszyn/Polônia –, um sanatório rural para tuberculose criado por organizações de trabalhadores judeus para crianças pobres da cidade, administrado democraticamente pelas próprias crianças. Anos mais tarde, *Nor a mame* foi tema musical de um remake produzido em Melbourne – Austrália – dessa vez cantada pela artista Khavele Gavenda, neta de Khaytshe Lerman – a cantora do documentário original. Neste, há uma cena comovente em que imagens de ambas as cantoras, avó e neta, são sobrepostas interpretando *Nor a mame* (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 6).

A melodia da canção é quaternária simples e em modo menor. Geralmente as canções de ninar Yiddish iniciam com a história-mensagem que endereçam à criança embalada. O tão presente *ay lyu lyu* aparece quase sempre no meio ou fim da canção como momento de entrega, solicitude, fervor. *Nor a mame* subverte essa ordem, desassossega a procissão harmoniosa de grande parte das estruturas composicionais de canções de ninar Yiddish e inicia cantando *ay-li, lyu-li, ay-li, lyu-li*.

O canto, que nina o início, compõe-se de graus melódicos disjuntos, bem afastados uns dos outros, como a sugerir sequência de sons que precisam preencher todo um espaço – de cima a baixo, de um lado a outro. A canção inicia em concepção de linguagem-construção em que importa, não somente a ação do canto embalo, mas o reconhecimento de sua extensão no preenchimento do espaço que não é neutro, que resiste e insiste. “(...) Tal processo se dá na linguagem, porque ela nos faz seres humanos capazes de construir história e contar a história, usando nossa língua.”. (MEIRELES; RAMALHO; NUNES, 2008, p. 75). Por toda a canção o *ay lyu lyu* retorna, abrindo e fechando estrofes, atuando em parceria com o embalo da mãe que canta, não a deixando sozinha na construção de seu *eu*. “(...) o *eu* se constrói em colaboração, significando que os eus são autores uns dos outros, o que nos remete à *concepção de linguagem como criação*

época da invasão nazista da cidade: foi levado e baleado no verão de 1941 em Ponar, local de um assassinato em massa, localizado atrás de Vilna (<http://yleksikon.blogspot.com/2014/12/avrom-bulkin-abraham-bukin.html>. Acesso em 18/05/2021).

¹⁰⁶ Informações biográficas não encontradas.

coletiva, entre muitos eus e muitos outros.”. (MEIRELES; RAMALHO; NUNES, 2008, p. 76).

Dorme em paz, filho querido, porque você tem uma mãe – tem também um bercinho, mas tem uma mãe – e deve ser feliz por isso. A mãe que canta na afirmativa repetitiva, intensa, viva e sem rodeios: - seja feliz porque você tem uma mãe - fala somente de si – mãe – ou a fala ecoa no coração da mãe que também é filha? A filha canta para a mãe? Onde estaria a mãe da mãe que embala? A filha – mãe – foi embalada quando criança? Foi feliz por ter a presença da mãe junto a si?

O Eu se coloca diante de um Tu que é também um Eu e ambos se conectam em sua humanidade (BUBER, 1977). Nesse momento há encontro, diálogo, face a face, *entre* – estreita aresta. Esse encontro é o que faz da pessoa uma pessoa, *mensch*, capaz de oferecer resposta ao outro dentro da dimensão interhumana.

As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva da minha vida pessoal, encontra-me um homem em que há alguma coisa, que eu nem consigo captar de uma forma objetiva que “diz algo a mim” (...) significa que ele diz algo a *mim*, transmite algo a mim, fala algo que se introduz dentro da minha vida. (BUBER, 2009, p. 42).

As palavras que dizem da felicidade de ter um bercinho e uma mãe são cantadas na segunda parte melódica da canção, que é composta de muitas colcheias e poucas semínimas sugerindo movimento mais ativo no embalo e na certeza. Foi esse pedaço de melodia que trouxe essas palavras? “Na faceirice as palavras me oferecem todos os seus lados (...) As palavras mais faceiras gostam de inventar travessuras.”. (BARROS, 2018, p. 59).

Dorme, meu querido filho, que tudo ainda poder ser encontrado, tudo ainda pode ser conseguido com dinheiro menos a mãe, porque ela é única no mundo; fecha seus olhos e descansa com o alívio de ter uma mãe – e também um bercinho. As estrofes – segunda e terceira – aqui unidas trazem sentidos vivos de uma história que não é vista apenas como um “o que foi”, mas como uma ação ainda possível. Tudo ainda pode ser encontrado, tudo ainda se compra pelo dinheiro: a palavra *tudo* traz dimensão viva de um tempo alargado socialmente, historicamente, culturalmente atravessado e entrelaçado, descontínuo, transformado e transformador. A história como continuidade é o que Benjamin

(2012) critica, procurando na descontinuidade os momentos críticos, períodos quando e onde podem ocorrer mudanças qualitativas.

O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a constelação em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “tempo de agora” no qual se infiltram estilhaços do messiânico. (BENJAMIN, 2012, p. 252).

O messianismo de que fala Benjamin tem a concretude da ideia de conserto do mundo possível de acontecer no curso da história, e não somente no fim dos tempos. A ideia de conserto do mundo em Benjamin tem parceria com a dimensão do chão da vida, da existência humana, do fazer no mundo concreto, real, na história; uma história que não é linear, mecânica, contínua.

Na canção, a mãe que canta o *continuum* de uma história comprada pelo dinheiro, destaca a figura materna como explosão? O passado não precisava ser o que era e o presente pode se transformar em algo que seja inspirador a novo futuro, diz Benjamin (2012). E a mãe, o que diz?

A quarta estrofe afirma ser a mãe um presente de Deus, mas somente para aquele que está predestinado a recebê-lo. Ser predestinado a receber um presente de Deus – no caso, uma mãe – tem a ver com um tempo que é entrecruzado entre passado, presente e futuro? Tem a ver com criar campos de ações que resistem nos tempos de ser, existir, fazer? Fazer e atuar no mundo projeta emoções, silêncios e consolida o lugar de existência daquele que é predestinado? Como se ocupa esse lugar, como se amplia, como se torna – ele, o lugar de predestinação – visível, palpável, ocupável? O exercício de construir lugar sensível, ético e humano importa na relação com o outro; é combate, embate feroz que desafia a novos universos de ações circulares e expansivos.

É deste embate feroz que se alimenta a escrita testemunhal. Cria-se um campo de ação para o exercício da subjetividade, mantendo ativa a capacidade de fabular, de projetar enredos e emoções, de perspectivar o vivido, de ensaiar sentidos para experiências silenciadoras, que empurram o humano, literalmente, para a combustão. Criam-se com palavras zonas de respiro em meio a universos irrespiráveis, por onde a experiência sensível possa circular e expandir-se. (BINES, 2020, p. 125).

Fazer escolhas intencionais, tomar consciência, experimentar a relação com as palavras que são zonas de respiro e empurram para a combustão. A mãe,

ainda na quarta estrofe, conta cantando ao filho que o mundo é grande e triste especialmente para aqueles – pobres deles – que não possuem uma mãe. Encerra a aterradora predição com um – terno e lamentoso? - *ay-li, lyu-li-lyu, ay-li, lyu-li-lyu*. A essa altura, o filho criança já dorme ou ainda testemunha?

A criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança é desalojada por uma criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e re-significa uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína. (KRAMER, 1996, p. 29).

Flora conta que seus pais chegaram ao Rio de Janeiro no ano de 1934. A mãe trabalhou com afinco por aqui e durante cinco anos enviou dinheiro e vistos para a Polônia na intenção de que todos – pais e irmãos – viessem para o Brasil. Na Polônia, o pai da mãe de Flora – o avô – tinha certa condição porque possuía uma oficina de móveis com toras de madeira e maquinários. Com as toras fabricava móveis, participava de exposições em Varsóvia e gozava de muito boa recepção pelos clientes. No Rio, em 1939, a mãe de Flora foi à Praça Onze esperar o navio. Dele desceram somente sua mãe e seu pai.

Os dois vieram para visitá-la. Disseram que não iriam ficar aqui no Brasil, mas claro que ficaram. Minha mãe enviou, durante anos, vistos para todos eles, para os pais e os irmãos: uma coisa difícil de conseguir na época. Ela tinha um irmão mais velho, com a mulher e uma filha; uma irmã mulher e um irmão mais novo que era menor de idade. Todos poderiam ter vindo, tinham vistos para todos, mas não vieram e morreram na Guerra. Minha mãe tinha uma mágoa muito grande disso. (Flora; entrevista realizada em 20/02/2020).

A quinta e a sexta estrofe da canção *Nor a mame* afirma que mesmo em face de grandes dificuldades, estas sempre poderão ser ninadas no colo e lavadas pelas lágrimas de uma mãe. As declarações vêm trançadas em outros tantos *ay lyu lyu lyu* como a oferecer um pouco de leveza diante da carga enunciada.

Quem lavou as lágrimas da mãe de Flora pela não vinda de seus outros familiares? Quem a ninou? Ainda que tivesse condições, ela – filha já adulta – poderia ser ninada, embalada? “Minha mãe tinha uma mágoa muito grande disso” (Flora; entrevista realizada em 20/02/2020). É com essa frase que Flora – a filha neta – encerrou essa passagem da vida: de sua mãe e também de sua própria. Quais foram as escolhas feitas pela mãe da Flora diante da situação vivida? Como foi o combate, a construção do seu “tempo de agora”? A mãe de Flora não

contava, ninguém sabia nada de sua história pregressa. O evento narrado, Flora ouviu muitos anos mais tarde, quando já adulta, ao contrário da criança da canção que, ainda tão nova, já escuta sobre um mundo que pode ser difícil, pesado e grande.

“Estar presente é uma forma de apreensão do mundo, para além da observação. Numa relação em que há presença, não há um e outro, mas um com o outro.”. (KRAMER, 2020, p. 246-247). A mãe da canção canta no embalo; a mãe de Flora confia à vida a chegada do melhor tempo para contar – e ela, que não contava, um dia contou.

Fazer escolhas intencionais em que há tomada de consciência de si, experimentação de relação de si próprio com o mundo e com o outro é se imbuir da tarefa de existir. Nessa tarefa, somente cada um pode decidir sobre o melhor tempo: de entender, recriar, fabular, projetar enredos e emoções, chegar à combustão que deixa espaço para o estilhaço que muda o chão da vida, a ação de fazer no mundo real. Conquistar um espaço para reconhecer-se como pessoa reconstrutora de ruínas – cantando, contando.

A afirmativa de que tudo pode ser lavado com as lágrimas de uma mãe dá pistas de ter cheiro de felicidade, bem-estar e envolvimento na ação de coexistir – experimentação de satisfação. Se a mãe cantante teve colo e lágrimas de uma mãe para aliviar as suas próprias dificuldades de um mundo pesado, não sabemos. Sabemos que ela canta e a canção para ela é tudo – é ritmada e tem sangue eterno (MEIRELES, 2001).

Ir ao encontro de uma experiência que vale a pena ser vivida é envolver-se na ação de existir. A vida pede por atuação. Atuar, nesse sentido, é dar resposta e ter nitidez de que a coisa atua sobre o outro, assim como o outro atua sobre ela. A vida dialógica exige um sair de si em direção ao outro dentro de uma relação de reciprocidade. Uma pessoa singular emerge e transforma-se em presença e o mundo deixa de ser uma multiplicidade indiferente (BUBER, 2009). A ansiosa espera da descida de todos os familiares do navio e as dificuldades lavadas pelas lágrimas de mãe abriam janelas para atuações?

4.5

Unter beymer - Debaixo das árvores¹⁰⁷**אונטער ביימער**

אונטער ביימער וואקסן גראָזן,
 איי-לו-לו-לו-לו,
 און די בייזע ווינטן בלאָזן,
 שלאָף זשע, זונעניו.
 זיין, מיין קינד, נישט ביי דעם פֿענצטער,
 ווייל דו קענסט דעם ווינט דערפֿילן;
 און איך וויל נישט, דו, מיין שענסטער,
 זאָלסט חלילה זיך פֿאַרקילן.

הימל איז שוין כמאַרנע-שוואַרץ
 פונקט אזוי ווי דאָ ביי מיר אין האַרץ.

אונטער ביימער וואקסן גראָזן,
 איי-לו-לו-לו-לו,
 און די בייזע ווינטן בלאָזן,
 שלאָף זשע, זונעניו.
 איי-לו-לו, איי-לו-לו,
 שלאָף זשע, מיין קינד, אוי, האַרץ מייןם,
 איי-לו-לו, איי-לו-לו,
 בלייב מיר געזונט.

Unter beymer vaksn grozn / Sob as árvores cresce a grama
Ay-lu-lu-lu lu / Ay-lu-lu-lu-lu
Un di beyze vintn blozn / E os ventos fortes sopram
Shlof zshe, zunenyu / Dorme, meu pequeno filho.

Zits, mayn kind, nit bay dem fentster /
 Não senta perto da janela, minha criança
Vayl du kenst dem vint derfiln / Porque você pode sentir o vento
Un ikh vil nit, du, mayn shenster / E eu não quero, lindo meu
Zolst kholile zikh farkiln / Que você, Deus me livre!, se resfrie

Himl iz shoyen khmarne shvarts / O céu já está cheio de nuvens escuras
Punkt azoy vi do bay mir in harts / Exatamente aqui como no meu coração

¹⁰⁷ <https://youtu.be/UVrV6fIChaw> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano), Bruno Rian (bandolim), Davi Nascimento (percussão) e Thaís Goulart (voz).

Unter beymer vaksn grozn / Sob árvores cresce a grama
Ay-lu-lu-lu lu / Ay-lu-lu-lu-lu
Un di beyze vintn blozn / E os ventos fortes sopram
Shlof zshe, zunenyu / Dorme, meu pequeno filho

Ay-lu-lu, ay-lu lu / Ay-lu-lu, ay-lu-lu
Shlof zshe, mayn kind, oy, harts mayns /
Dorme, minha criança, oy, meu coração
Ay-lu-lu, ay-lu lu / Ay-lu-lu, ay-lu-lu
Blayb mir gezunt / Fica com saúde, fica
 (MLOTEK, J.; MLOTEK, E.G., 1988, p. 4-5. Tradução nossa).

Figura 6 – Partitura da canção : *Unter Beymer*

Andantino

Chords: Gm, Eb, F⁷, Bb, G, Cm, Gm, Eb, D, Gm, C, Gm, Eb, D, Gm, F, Bb, F, Bb, G, Cm, Eb, D, Cm, F⁷, Bb, Eb, A⁷, D⁷, Gm, Eb, Ebm, F⁷, Bb, Cm, Gm, Eb, D, Gm, Cm, Gm, Eb, D, Gm, D, Gm, D⁷, Gm.

*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência o álbum MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 4-5.

Unter beymer – Debaixo das árvores – tem melodia de Alexander Olshanetsky¹⁰⁸ e letra de Moyshe Oysher¹⁰⁹, publicada em 1940. Classificada

¹⁰⁸ Alexander Olshanetsky (1892–1946) foi um compositor, maestro e violinista judeu-americano. Artista muito conhecido e importante na cena do teatro Yiddish na cidade de Nova York de meados da década de 1920 até sua morte, em 1946 (https://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Olshanetsky. Acesso em 18/05/2021).

como canção de ninar (MLOTEK; MLOTEK, 1988), tem melodia em modo menor e compasso ternário simples.

A canção inicia: “*Unter beymer vaksn grozn / Sob as árvores cresce a grama / Ay-lu-lu-lu lu / Ay-lu-lu-lu-lu / Un di beyze vintn blozn / E os ventos fortes sopram / Shlof zshe, zunenyu / Dorme, meu pequeno filho [...]*”. (MLOTEK, J.; MLOTEK, E.G., 1988, p.5. Tradução nossa). A melodia que canta essas frases é constituída, em nove compassos e, exceto em três, de sequência rítmica composta de duas colcheias e duas semínimas, como a iniciar o giro da história que se quer contar. O giro rítmico impulsiona as palavras a se dividirem em:

Sob as árvores
Cresce a grama
Ay-lu-lu-lu lu
E os ventos
fortes sopram
Dorme, meu pequeno filho
(MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 5. Tradução nossa).

Essa ideia inicia na mediante do tom – meio, travessia, abertura – e finaliza na tônica – segurança, sentido conclusivo, estabilidade¹¹⁰. Sob as árvores tudo pode acontecer, transformar, destruir, respirar. Árvore é imagem que mantém viva a vontade da vida. “Não há vontade plena sem a percepção precisa da imagem (...) E a respiração é o seu fator de regulação mais preciso.”. (BENJAMIN, 2017, p. 37). O que pode acontecer embaixo da árvore? Uma respiração fica confortável na voz da cantora intérprete como regulação precisa da continuidade da narrativa. A grama cresce. Lamento. O *ay lu lu* identitário nas canções de ninar Yiddish anuncia a chegada dos ventos fortes que sopram em alvoroço, inquietação, sobressalto; e a melodia estabiliza, encontra porto seguro no pedido que aconselha: *dorme, meu filho*.

A arte aguça a percepção, o poder imaginativo, a capacidade crítica de apreensão do real; impulsiona análise da realidade percebida e desenvolvimento de criatividade capaz de atuar na transformação da realidade alcançada (CARVALHO, 2016). A segunda ideia musical, muito embora não evoque registro claro de mudança de andamento: acelera, apressa, entusiasmo. A

¹⁰⁹ Moishe Oysher (1906-1958). Nasceu em Lipcani, Bessarábia e faleceu em New Rochelle, Nova York. Foi um cantor americano e ator muito conhecido no teatro Yiddish (https://en.wikipedia.org/wiki/Moishe_Oysher. Acesso em 18/05/2021).

¹¹⁰ https://youtu.be/-4cb_ufxx8c – Gravação feita por mim em 10/10/2021.

sequência rítmica modifica e se compõe agora de seis colcheias, uma semínima e uma mínima; em dois compassos semínima e mínima se juntam em figura pontuada para adequação à sílaba que necessita somente de uma nota musical. O final surpreende o novo caminho rítmico e desenha quatro semicolcheias, quatro colcheias e uma mínima pontuada. As semicolcheias e colcheias cantam: *assim como aqui em meu...* Aqui onde? A mínima pontuada é longa e brilha por dentro da palavra *coração*. “*Punkt azoy vi do bay mir in harts* / Exatamente aqui como no meu coração [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, 1988, p. 5). Assim, a sessão, que é a segunda, narra: .

Zits, mayn kind, nit bay dem fentster /
 Não senta perto da janela, minha criança
Vayl du kenst dem vint derfiln / Porque você pode sentir o vento
Un ikh vil nit, du, mayn shenster / E eu não quero, lindo meu
Zolst kholile zikh farkiln / Que você, Deus me livre!, se resfrie
Himl iz shoyen khmarne shvarts / O céu já está cheio de nuvens escuras
Punkt azoy vi do bay mir in harts / Exatamente aqui como no meu coração
 (MLOTEK, J.; MLOTEK, E.G., 1988, p. 4-5. Tradução nossa).

A mãe canta e endereça ao filho um pedido, justifica-o e o amplia na relação com todas as outras nuvens escuras que já preencheram seu coração. Mais do que resfriar o corpo, salta o clamor para que o filho não resfrie a alma e jamais corra o risco de deixar chegar nuvens escuras também em seu coração. A sentença traz enunciado que retrata uma vida penetrada de medo e lamento? A música é janela de deflagração e reinvenção do mundo, é fresta que se deixa ser olhada pelo outro, reconhecida ou não pelo outro. Antes de interpretar, o músico – cantor ou instrumentista – olha pelas frestas da canção, sente seus valores, afetos, pulsos, reconhece-se compatível ou incompatível, ordenado, desordenado, coexistindo junto à composição. “Deixar rastros, estar lá, manifestar-se, opor-se ou concordar, tecer relações de amizade, com emulação mais que competição, com cooperação ou colaboração.”. (KRAMER, 2013, p. 34).

Não vá à janela, bate um vento e você pode se resfriar. A mãe canta a penosa dor que sente em pensar a chegada de algo ruim ao filho; nesse movimento se abre para contar-lhe das nuvens carregadas da vida que preenchem seu coração. Ao cantar busca por diálogo, relação, sentido de existência, não isolamento? Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é transcender, discernir, dialogar. É na possibilidade de ligação comunicativa do existente com o

mundo que a criticidade se incorpora ao viver. Se o existir é individual, ele só se realiza na relação com o outro.

“Se, então, a vida do homem está aberta para o absoluto em toda e qualquer situação e em cada atividade, o homem deve também viver sua vida em devoção. Cada manhã é uma nova convocação.”. (BUBER, 1966, p. 35). A inteireza do ser humano a partir de sua presença em corpo, mente e espírito é responsabilidade voltada ao *entre, com e para* o outro. Pena (2017), ao analisar conceitos de Buber, Bakhtin e Paulo Freire, destaca aproximações ao compreenderem o ser humano como ser de relações que não apenas está no mundo, mas com o mundo.

A terceira ideia musical é retorno à primeira, início, começo que “(...) não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias (...) é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar.”. (COUTO, 2015, p. 66). Nesse tempo, a canção surpreende com o retorno à imagem da árvore, da grama que cresce, dos ventos fortes que sopram e com o pedido: antes aconselhativo e agora imperativo? - *Dorme, meu filho*. Dormir retira-o do perigo? “(...) o sujeito, ancorado no tempo discursivo do enunciador (...), depreende uma inversão de poder no jogo de forças disputados até esse momento.”. (TATIT, 2016, p. 31). A música é arte presente na vida cotidiana. Denuncia, transcende, confessa, expressa. Proteger o filho embalado do perigo do vento e do resfriado é parte do jogo de proteger-se a si mesma, mãe, das tempestades já vindas das nuvens carregadas? O pedido de proteção inaugura jogo de forças contra o já vivido?

A arte faz chamamento ao olhar crítico, estimula o diálogo, mobiliza, reconstrói objetivos sociais partilhados entre grupos (CARVALHO, 2016). Também penetra a consciência, situa-se nas histórias – singulares e coletivas –, coexiste nas experiências, reside na criação e expressão. Junto à música, há pessoas, histórias, gestos, afetos e práticas culturais. Pensá-las desencadeia trilhas, veredas, vestígios. Também emociona, toca, singulariza, detalha.

Minha mãe tinha as músicas preferidas que sempre cantou em casa. Quando ficou doente veio morar conosco. Ela tinha 80 anos e já não falava com mais ninguém. Tinha umas crises contraturais onde esticava os dois braços, abria bem a boca e fechava os olhos... ninguém tirava ela daquela posição por horas. Não reconhecia ninguém, não olhava ninguém. A única coisa que fazia naqueles momentos era cantar música Yiddish. E como cantava! Com a boca aberta, sem articular nada

cantava uma música Yiddish atrás da outra. Ela naquela posição e nós pedíamos: “Canta aquela mãe, aquela...” E ela, na cama com todo o corpo paralisado, cantava. Aquilo era algo inexplicável. (Carlos; Entrevista realizada em 06/02/2020).

A narrativa de Carlos comove, inquieta. Perturba até. O corpo paralisava, mas a boca – que é corpo – cantava canções Yiddish sem articular nada. Como? O que cantava? A alma, o cérebro, o coração, a boca, o corpo? A contratura era canto? O que fora vivido com tanta profundidade na pessoa – tão de dentro –, capaz de ser impresso em gesto, sentido e afeto nos momentos das crises? A mãe de Carlos, quando criança, morava em um *shteitl* pobre da Bessarábia. Com quinze anos já integrava um grupo de dez a quinze jovens que se reuniam secretamente para lerem livros subversivos que arranjavam escondidos. A polícia sempre nos arredores. Uma das formas de burlar a vigilância policial era dizer que aquele grupo era um coral. E acabaram sendo porque também cantavam, e como cantavam. Liam e cantavam. Os livros eram subversivos – e as canções, quais eram? Carlos não sabe. Ela não contava muito. Mas Carlos sabe que ela tinha um meio soprano¹¹¹ que vibrava bonito e gostava muito de música. Viveu uma vida inteira cantando música Yiddish. (Carlos; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Não sei... Se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
(Cora Coralina. Saber Viver).

Como é dar sentido à uma vida que canta – nem curta nem longa demais, mas que segue cantando – e não cantar em um momento de luta interna, jogo de força? O que sabemos é que ela cantava. Tão incrível que a mãe cante, sem nada pronunciar, é que Carlos saiba que a mãe cantava. “(...) Pether pintou a borboleta

¹¹¹ <https://youtu.be/j3H0W-u2nZk> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

no momento em que ela batia muito as asas. Quem observa borboleta nesse momento pode pensar que a borboleta se sente muito pesada com tanta cor para carregar. Luta para se equilibrar. Ou quem sabe o mundo das borboletas é tão leve que não precisa de muita força?”. (QUEIRÓS, 2008, p. 15-16). O canto era leve. Não precisava de força porque era genuíno? Ou ela – a força – se via encorajada diante da luta de uma vida que resistiu no canto?

A mãe da canção *Unter beymer* também canta, também busca sentido para uma vida que promete ser intensa, verdadeira. O canto promete colo, braço, palavra, lágrima, olhar, desejo, amor. A ação promete acolher, envolver, confortar, respeitar, acariciar, saciar, promover. A busca do diálogo com a arte satura o modismo e clama pela necessidade de reflexão sobre a própria ação. Dirigir o olhar reflexivo e diretivo ao contexto e às condições concretas otimiza a transformação de práticas individuais e coletivas a partir de seus interiores (CARVALHO, 2016).

A última e quarta parte composicional da canção é conduzida por quiálteras que intensificam o momento final do embalo – aquele em que a criança já está quase entregue ao sono. “*Shlof zshe, mayn kind, oy, harts mayns* / Dorme, minha criança, oy, meu coração / *Ay-lu-lu, ay-lu lu / Ay-lu-lu, ay-lu-lu [...]*”. (MLOTEK.; MLOTEK, 1988, p. 4-5. Tradução nossa). A palavra *kind* /criança recebe uma semínima para pequeno descanso em meio a andança movimentada das quiálteras. O suspiro tão culturalmente Yiddish *oy* !/oh ! recebe também uma semínima, mas dessa vez em fermata para ser longo, largo, extenso. O encontro entre semínima, fermata e gesto afetuoso Yiddish contido na palavra *oy* é nutrido de potência que acolhe a experiência do encontro entre a mãe, que canta embalando, e o filho, que é embalado sonhando. O encontro ainda encontra fôlego para dizer cantando as palavras *harts mayns* /meu coração.

A música é arte capturada pela existência humana, tomada pelas contradições pulsantes do cotidiano da vida, que ora é pouso, calma, movimento contínuo ordenado; ora é explosão, caos, reviravolta, bagunça, estranhamento. O estranhamento exige afastamento, escolha de ângulo de observação ao que chega vestido de obviedade, mas que é estranheza em essência (BENJAMIN, 2012, p. 213). *Unter beymer* canta a obviedade de um pedido materno de proteção ao filho ou a estranheza de tempos carregados de nuvens no céu?

4.6

Shlof, Shlof, Shlof- Dorme, Dorme, Dorme¹¹²

שלאף, שלאף, שלאף

שלאף, שלאף, שלאף,
דער טאטע וועט פֿאַרן אין דאָרף,
וועט ער ברענגען אַ העזעלע,
וועט זײַן אַ געזונט אין נעזעלע.

וועט ער ברענגען אַן עפעלע,
וועט זײַן אַ געזונט אין קעפעלע.

וועט ער ברענגען אַן ענטעלע,
וועט זײַן אַ געזונט אין הענטעלע.

וועט ער ברענגען אַ ניסעלע,
וועט זײַן אַ געזונט אין פֿיסעלע.

Shlof, Shlof, Shlof / Dorme, Dorme, Dorme
Der tate vet forn in dorf /
O papai vai viajar para uma aldeiazinha
Vet er brengen a hezele / Ele vai trazer um coelhinho
Vet zayn a gezunt in nezele / Vai ter saúde no narizinho

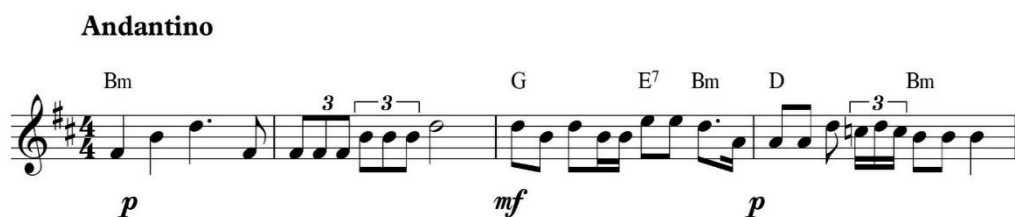
Shlof, Shlof, Shlof / Dorme, Dorme, Dorme
Der tate vet forn in dorf /
O papai vai viajar para uma aldeiazinha
Vet er brengen an epele / Ele vai trazer uma maçãzinha
Vet zayn a gezunt in kepele / Vai ter saúde na cabecinha

Shlof, Shlof, Shlof / Dorme, Dorme, Dorme
Der tate vet forn in dorf /
O papai vai viajar para uma aldeiazinha
Vet er brengen an entele / Ele vai trazer um patinho
Vet zayn a gezunt in hentele / Vai ter saúde na mãozinha

Shlof, Shlof, Shlof / Dorme, Dorme, Dorme
Der tate vet forn in dorf /
O papai vai viajar para uma aldeiazinha
Vet er brengen a nisele / Ele vai trazer uma pequena castanha
Vet zayn a gezunt in fisele / Vai ter saúde no pezinho
(ZUCKER, 2008, p. 110. Tradução nossa).

¹¹² <https://youtu.be/zoCvTra0mg0> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano) e Thaís Goulart (voz).

Figura 7 – Partitura da canção : *Shlof, shlof shlof*



*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência Zucker, 2008, p.110.

Shlof, Shlof, Shlof – *Dorme, Dorme, Dorme* – é canção folclórica que integra a antologia de canções folclóricas Yiddish publicada em 1946, coletada e interpretada pela folclorista e cantora Yiddish Ruth Rubin¹¹³. A melodia é composta por quatro compassos quaternário simples em modo menor, constituição de arpejos sobre o primeiro grau harmônico do tom principal e diferentes células rítmicas¹¹⁴. É uma canção de ninar com quatro versos contados e cantados a uma criança sobre a viagem de seu pai a uma aldeiazinha, o que ele vai trazer e quanta saúde ela, a criança, vai ter.

Shlof, shlof, shlof é canto de mãe que afirma. Dorme criança que seu pai viajará e trará. A canção sugere relação de cumplicidade tecida entre o segredo do que será trazido pelo pai e a ação cantante da mãe. No canto da mãe, quase um convite a criar novos versos com novas coisas a se trazer da aldeiazinha e novas ampliações aos desejos de saúde. A mãe, de fato, é certa sobre o que chegará da aldeiazinha? “(...) Inteira, ela espreitava a terra inteira. Seu luar frio acariciava as pedras, as folhas, as águas, invadindo frestas até a alma. Sua claridade lapidava as trevas com perguntas e labirintos.”. (QUEIRÓS, 2009, p. 8). A mãe é recitadora de palavra que enumera a coisa a ser recebida, invade frestas e clareia labirintos. A criança dorme, o pai viaja. Existe relação entre a ação de dormir e a viagem? É necessário que a criança durma para que o pai possa descortinar a(s) viagem(ens)? Voltar?

A mãe narradora, em sabedoria, insiste a cada nova estrofe no primeiro motivo melódico: *shlof, shlof, shlof* – dorme, dorme, dorme – espécie de “ (...) conselho tecido na substância da vida vivida.”. (BENJAMIN, 2012, p. 217). A

¹¹³ Vide Capítulo 3.

¹¹⁴ <https://youtu.be/KHww0065iPY> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

forma verbal indicativa da terceira pessoa do singular do imperativo na ação de dormir – *dorme* – é cantada nos arpejos sobre o primeiro grau do tom principal. Imediatamente após anuncia-se a partida: “*Der tate vet forn in dorf* / O papai vai viajar para uma aldeiazinha [...]”. (ZUCKER, 2008, p. 110. Tradução nossa). A primeira palavra *dorme* é cantada na dominante, grau melódico de tensão, instante de instabilidade, inconclusão. A segunda palavra *dorme* é cantada na tônica, grau melódico de repouso, segurança e estabilidade. Finalmente o terceiro chamamento à ação de dormir é cantado na medianta, grau melódico que intercambia sensações localizado entre o estado de estabilidade e preparação para a tensão.

Imediatamente na sequência composicional, a frase que anuncia a certeza da viagem é florida de quiálteras como a sugerir movimento de roda que gira, gira, gira e leva o pai para longe. Uma mínima ativa, longa e brilhante entrega o pai à aldeiazinha e encerra a primeira frase musical da canção. Os graus melódicos da segunda frase musical seguem a mesma sequência na roda do instante de instabilidade, posterior sensação de segurança e término em preparação para tensão. “Pierre acordou com o coração cheio de domingo. Domingo é dia em que a gente não quer nada e por isso acontece quase tudo (...) voo de borboleta pode transformar qualquer dia em domingo.”. (QUEIRÓS, 2008, p. 11). Na canção, o terceiro pedido encerra o primeiro motivo melódico com o coração cheio de domingo, quando quase tudo pode acontecer, mobiliza a canção, deixa em aberto, escolhe grau melódico que não decide pelo estável ou instável, mas pelo meio, intercessão, passagem.

O início da canção é aconselhamento? Convite à narrativa? Narrar é historicizar, olhar nas arestas, despertar questionamentos, entrecruzar tempos – passados, presentes, futuros. Na contramão o conselho só pode ser dado se aquele que precisa do conselho também conta sua história, narra. Do contrário, o conselho sofre o risco de cair no vazio (BENJAMIN, 2012). Linha fina e tênue que oferece risco à ação de aconselhar.

O narrador retira da experiência o que conta. A ação de retirar da experiência conversa com contextos de diferentes tempos entrecruzados. Diversificadas são as formas de narrar a experiência. O fato narrado faz jus ao status de ser experiência porque é possível de ser contado e tem a ver com o lugar para onde é direcionado o olhar. A narrativa é potente na ampliação de uma situação trivial ao status de experiência (BENJAMIN, 2012, p. 243).

O ouvinte, destinatário do conselho, tem por tarefa também ser narrador. Contar a história faz parte do sentido de se abrir à escuta. A criança ouvinte não narra na canção. Será que se pergunta o motivo de tanta insistência da mãe? Por que dormir logo? Para que sonhe a viagem do pai? Para que quando acorde o pai já esteja de volta em presença? Para que imagine em seus sonhos os presentes que irá ganhar e quanta saúde conseguirá acumular?

A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma visão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 49).

A canção não desvenda os sentidos experienciados pela criança embalada; não dá pistas; não sussurra sua idade e nem a quantidade de mundos já criados. Não revela seus desafios de *ser criança* como reconhecidamente sujeito de história, cultura e relação. A criança sente saudade do pai? É aconchegada no colo da mãe? O que teria ela para contar? “(...) Borboleta é mesmo um inseto de que a gente gosta muito. E conhece pouco. Sabemos que ela é bonita e colorida como se isso bastasse.”. (QUEIRÓS, 2008, p. 12). *Shlof, Shlof, Shlof* não compõe motivo melódico que canta ampliações do ponto de vista da criança. A criança não canta a canção. À contrapelo, inunda de possibilidades a imaginação do ouvinte apreciador.

Eu fui uma criança filha de pais tristes. As músicas Yiddish da minha infância e da minha adolescência são de muita nostalgia, saudade, lembrança. Berlim não saiu dos meus pais. Eles não cantavam. Quando eu era criança meu pai me deu um acordeon e pediu que eu tirasse as músicas Yiddish no acordeon. A partir daquele momento eu, criança, passei a cantar para eles (sorriso largo) e eles nunca para mim (silêncio). (Miriam; Entrevista realizada em 16/05/2020).

Para Vassalo e Bitter (2018), com suas práticas individuais e coletivas, atores sociais constroem identidades e sentimentos de pertencimento; atribuem sentidos próprios a si mesmos e às suas experiências de vida. Através de suas ações cotidianas, investem na produção de si próprios como sujeitos ativos de suas histórias, entrelaçam ideias e atitudes às suas próprias trajetórias e narrativas, reconstroem-se no movimento de imprimir suas próprias marcas em um território, em um imaginário, em uma existência.

Para Scramingnon (2017), crianças narram suas experiências de serem crianças no mundo e sobre suas relações com os adultos. Nesse contexto, assumem protagonismo em temas como brincadeira, relação com a natureza, agressão física, castigo, participação e ajuda das crianças, trabalho e tempo na vida dos adultos: a mãe que não bate, o adulto que brinca, a criança que já ajuda. Salta a importância do diálogo com as crianças, a importância de ouvi-las. “A conversa fluiu como espaço de troca, exposição de ideias diferentes, garantia de que as crianças também escutassem umas às outras e por alguns minutos fiquei de fora, em silêncio, ouvindo-as.”. (SCRAMINGNON, 2019, p. 76). Salta a potência do comprometimento em ouvi-las em suas singularidades, com ética e respeito.

Shlof, shlof, shlof – dorme, dorme, dorme: a mãe quer logo botar o filho para dormir, de modo que ela tenha um tempo de se despedir, ela mesma, do marido que parte? Será que canta o sopro vital de sua existência mulher-esposa? Será que sente saudade, solidão? O pai, homem-marido, trabalha e sempre viaja até a aldeiazinha. A mãe, mulher-esposa pulsa em espera, relógio do tempo. Da aldeiazinha é trazido carinho, afeto e saúde. É fio da vida real ou é esperança compartilhada em embalo? A mãe conta e canta, narra essa história: dorme de maneira tranquila, criança, porque a verdadeira vida entre o homem e seu semelhante encontra-se essencialmente onde existe vitalidade de coexistência espacial, funcional, emocional, espiritual (BUBER, 1987).

A mãe aconselha em canto: dorme que ele vai trazer um coelhinho, vai ter saúde no narizinho, vai trazer uma maçãzinha, vai ter saúde na cabecinha, vai trazer um patinho, vai ter saúde na mãozinha, vai trazer uma pequena castanha, vai ter saúde no pezinho (ZUCKER, 2008, p. 110. Tradução nossa). As notas musicais anunciam tudo aquilo que chegará de cada viagem: coelhinho, maçãzinha, patinho, castanhazinha. O diminutivo surge na canção trazendo a potência do acolhimento nas coisas que o pai escolhe para dar e abençoar. “Reconhecemos que tudo aquilo que é completo e vivo transcende o proveitoso e tudo o que é pequeno e apático deriva do utilitário e do desejo de vantagens (...). Deste modo, seria nossa vontade construir um mundo isento de interesses.”. (BUBER, 1987, p. 35).

Ainda nessa seção acontece o pedido por saúde que reverbera como explosão: *zay gezunt* – fiquem com saúde – expressão tão genuinamente Yiddish. A saúde vai chegar no narizinho, na cabecinha, na mãozinha, no pezinho:

repetição de um diminutivo que, em canções Yiddish, revela sentimento de carinho e proteção. O pedido feito *nokh a mol un nokh a mol* – mais e mais uma vez – por saúde é o pedido por uma vida saudável, poderosa e transformadora. Ana Maria Machado alerta: “Um repertório de aguentar a vida é o que a gente lê para uma criança¹¹⁵”. A pergunta vem embalada na ideia da escritora: uma canção de aguentar a vida é o que a gente canta para uma criança? O pai vai e volta envolto em viagens. Ele as narra? Contar é também forma de cuidar, negar afastamentos e oferecer a chance de viver a espera da escuta.

Como diz Buber (1987), no diálogo, que é um substantivo, vem à tona o que é consistência, substância. O dialógico é adjetivo e traz a perspectiva daquilo que qualifica uma relação. Onde há encontro, diálogo, face a face, há espaço para oferecer uma resposta responsável ao outro; há espaço para embalar, criar vínculos, acolher e cuidar. *Shlof, shlof, shlof* – dorme, dorme, dorme – traz narrativa que cola na experiência narrada, encarnada. É canção que fixa no canto e evoca a cada nova repetição. Traz crescimento porque oferece espaço para a pergunta que se conecta a raízes da existência humana, singulares e ao mesmo tempo coletivas. Mexe, pulsa, inquieta, cochicha, murmura. O pai viaja. A mãe canta. E a criança, o que sente?

¹¹⁵ Frase proferida em live: <https://www.youtube.com/watch?v=aGT8FWeywAQ>.

4.7

Leyg dayn kop oyf mayne kni - Deita sua cabeça sobre meus joelhos¹¹⁶

לייג דיין קאָפּ

לייג דיין קאָפּ אויף מינינע קני,
גוט אַזוי צו ליגן;
קינדער שלאָפֿן אײַן אליין,
גרויסע דאַרף מען וויגן.

קינדער האָבן שפּילעכלעך,-
שפּילן ווען זיי ווילן;
גרויסע שפּילן נאָר מיט זיך,
מוזן אייביק שפּילן.

האַב ניט מורא - איך בין דאָ
כ'וועל דיר ניט פאַרשטויסן;
האַסט גענוג געוויינט שוין היינט,
ווי עס פאַסט אַ גרויסן.

אַנגעוויינט און אַנגעקלאָגט -
כ'וועל דיר איצט פאַרוויגן;
לייג דיין קאָפּ אויף מינינע קני,
גוט אַזוי צו ליגן.

Leyg dayn kop oyf mayne kni /
Deita sua cabeça sobre meus joelhos
Gut azoy tsu lign / É bom deitar assim
Kinder shlofn ayn aleyn / Crianças adormecem sozinhas
Groyse darf men vign / Crescidos precisam ser embalados

Kinder hobn shpilekhlekh /
Crianças têm seus pequenos brinquedos
Shpiln ven zey viln / Brincam quando elas querem
Groyse shpiln nor mit zikh / Grandes jogam uns com os outros
Muzn eybik shpiln / Devem sempre jogar

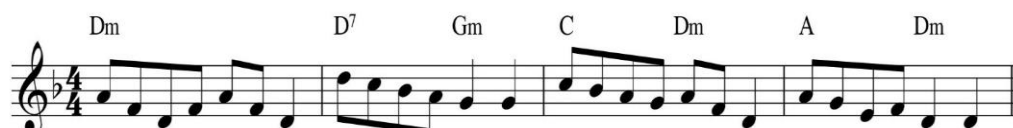
Hob nit moyre, ikh bin do / Não tenha medo, eu estou aqui
Ikh vel dir nit farshtoysh / Eu não vou afastar você
Host genug geveynt shoynt haynt / Você já chorou muito hoje
Vi es past a groysn / Como fazem os grandes

¹¹⁶ <https://youtu.be/gA3NzLNT5w0> - Gravação realizada em 11/10/2021 por Aline Silveira (piano), Bruno Rian (bandolim) e Thaís Goulart (voz).

Ongeveynt, un ongeklogt / Tanto choro, tanto lamento
Ikh vel dir itst farvign / Eu agora vou embalar você
Leyg dayn kop oyf mayne kni / Deita sua cabeça sobre meus joelhos
Gut azoy tsu lign / É bom deitar assim
 (MLOTEK, E.; MLOTEK, J., s/ano, p.197.Tradução nossa).

Figura 8 – Partitura da canção : *Leyg dayn kop oyf mayne kni*

Andante



*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p.197.

Leyg dayn kop oyf mayne kni – Deita sua cabeça sobre meus joelhos – foi publicada no ano de 1956. Tem letra de H. Leivick¹¹⁷ e melodia de Lev Birnov¹¹⁸ (1889-1984). Outra melodia foi composta pelo compositor russo e naturalizado americano Solomon Golub¹¹⁹ (MLOTEK; MLOTEK, s/ano). A melodia composta por Lev Birnov é a que pauta essas análises.

Composta em quatro compassos quaternário simples e modo menor, a melodia convida à ação de deitar a cabeça sobre os joelhos para ser embalada, aconchegada, adormecida. É canção de ninar com quatro versos contados e cantados a uma criança. Narra as essências e necessidades da existência humana de crianças e adultos.

¹¹⁷ H. Leivick (pseudônimo de Leivick Halpern, 1888 - 1962) foi um escritor Yiddish que ficou conhecido com seu "poema dramático em oito cenas" de 1921, *O Golem*. Leivick também escreveu muitas peças teatrais altamente políticas e realistas, incluindo *Shop*. Adotou o pseudônimo de Leivick para evitar ser confundido com Moyshe-Leyb Halpern, outro proeminente poeta Yiddish. (https://en.wikipedia.org/wiki/H._Leivick. Acesso em 18/05/2021).

¹¹⁸ Lev Markovich Birnov (1908-1999) foi compositor e professor de música. Nasceu em Osveya (província de Vitebsk do Império Russo; atual Bielo-Rússia). Em 1938 graduou-se em música no Conservatório de Moscou. Em 1948 começou a lecionar. Foi membro da União dos Compositores de Moscou. Compositor de *Sinfonia Judaica* (1938) e canções baseadas em versos de poetas judeus. Em 1970 editou a coleção *Naye Yiddish Leader / Novas canções Yiddish* (<http://www.yiddishmusic.jewniverse.info/birnovleyb/index.html>, Acesso em 18/05/2021).

¹¹⁹ Solomon Golub (1887 – 1952). Compositor e cantor Yiddish. Entre os compositores imigrantes de canções artísticas Yiddish de amplo apelo popular na América durante a primeira metade do século XX, Golub foi uma das figuras mais queridas. Ele também era uma espécie de bardo performático, que cantava suas canções em formato de concerto clássico formal (com piano), onde o público - muitas vezes familiarizado com algumas das canções de transmissões de rádio, gravações ou concertos anteriores - era encorajado a cantar junto (<https://www.milkenarchive.org/artists/view/solomon-golub/>. Acesso em 18/05/2021).

Leyg dayn kop oyf mayne kni inicia com convocação: deita sua cabeça sobre meus joelhos. O convite mobiliza de forma singular os sujeitos - cantante e ouvinte / adulto e criança / mãe e filho – exigindo de ambos gestos que somente suas ações podem evocar: deita sua cabeça, adormece, deixa-se embalar, não teme. O pedido no modo verbal do imperativo afirmativo expressa ordem, proibição, convite, conselho, pedido, súplica?

A canção se desenvolve com canto que promete ato de estar junto no cotidiano, transformar uma coisa – a solidão, o afastamento – em outra – o embalo, a presença. A mãe que canta “*Hob nit moyre, ikh bin do* / Não tenha medo, eu estou aqui / *Ikh vel dir nit farshtoysn* / Eu não vou afastar você [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 197. Tradução nossa) traz intuito de tornar-se pessoa de relação na relação, no encontro com o outro, com a cultura. Humaniza-se no fio da história que canta o cotidiano.

Benjamin (2012), ao trazer o tema da infância para o debate, diz das infâncias capturadas nas interfaces do cotidiano, constituídas de especificidades e subversões, potentes, buscadoras de sentidos compartilhados à experiência da vida, ampliadoras e desafiadoras. Diz também de explodir, romper com o *continuum* de uma história que não é tecida de fios vazios e homogêneos, mas preenchida de tempo de agora. Não se entregar, conservar sua força germinativa, ser narrada, transformar-se experiência (BENJAMIN, 2012).

“*Kinder hobn shpilekhlekh* / Crianças têm seus pequenos brinquedos / *Shpiln ven zey viln* / Brincam quando elas querem [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 197. Tradução nossa). Criança é ser que se imbui da experiência de existir; que desperdiça, encontra, esconde, aparece, que é corcundinha (BENJAMIN, 2017), desarruma, caça, possui altura certa para sonhar que voa. Na canção, é ser que tem seus pequenos brinquedos e brinca quando quer brincar. A sutileza é o caminho para a alteridade, um caminho bem fino – linha tênue – que sustenta, ao longo da existência, certa urdidura daquilo de que somos constituídos.

Cada neta minha tem uma música Yiddish. Vou contar um caso que aconteceu agora na pandemia. Minha neta mais novinha fez um ano e três meses. Então nós, com a pandemia, paramos de nos ver. Ela na pandemia vem uma vez por semana, fica ali fora no portão, dentro do carro, nós damos tchau, algo de longe. A primeira vez que ela veio, quando tínhamos um mês de pandemia, não nos reconheceu, ficou com medo, se escondeu. Aí a minha filha disse: “Mãe, canta para ela a música dela...” Aí eu cantei uma canção Yiddish que é a música dela, que é fruto da minha relação com ela. No momento em que ela ouviu a melodia,

abriu um sorriso largo e começou imediatamente a rir. Isso foi a coisa mais emocionante da minha vida porque desde que ela nasceu eu canto essa canção com ela, ninando, brincando... Quando cantei novamente, de longe e depois de algum tempo sem convivência direta, ela se lembrou e sorriu. E isso foi muito incrível. (Eliane; Entrevista realizada em 26/05/2020).

A narrativa é a substância viva da vida; contar histórias é mobilizar a substância. Eliane cantou sempre uma canção Yiddish para a neta. Teceu a relação com os fios do tempo presente e com a presença da canção que selou o ato de estarem juntas no cotidiano, no embalo, na brincadeira. O momento pandêmico transformou uma coisa – a presença, o embalo, a brincadeira – em outra coisa – a necessidade do afastamento, esvaziamento. A estranheza chegou, mas a canção cantada de longe nomeou essa experiência, trouxe novos sentidos, ultrapassou o vazio deixado pela pandemia e tantos outros limites que se pode sentir.

A criança que (...) está sempre propensa a dar novos sentidos ao estabelecido, a ultrapassar os limites impostos, a fazer o novo no sempre igual através da imaginação, subverte a ordem estabelecida na expressão de uma outra realidade possível sobre o que o adulto abandona, impulsionada pelo desejo que cria. (MAIA; SCRAMINGNON, 2010, p. 7).

Na canção, a criança ouvinte-ativa é ninada: venha, deite, não chore, dorme, assume lugar singular, limiar da segurança, estabilidade, e, ao mesmo tempo instabilidade, abismo, risco. O que aconteceria à canção, à narrativa, à mãe e à criança se um ponto interrogativo atropelasse suas frases movendo-as para perguntas, dúvidas? É bom deitar assim? Crianças adormecem sozinhas, brincam quando querem, choram muito? Abismo. Risco. “A palavra é ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. O ‘entre’ permite, portanto, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade.”. (PENA; NUNES; KRAMER, 2018, p. 9).

A criança atua desde que nasce; é ser potente de dimensão de tempo, encontro, surpresa. Constitui-se pessoa a partir da experiência de ser, existir e fazer como ações dialógicas. “Aquilo que conseguimos fazer tem seu valor porque o fizemos do nosso próprio jeito e com nossa própria força.”. (BUBER, 2011, p. 15). Ser é premente na pessoa. Dizer *eu sou* importa na discussão do lugar de ser criança. As possíveis perguntas – É bom deitar assim? Crianças adormecem sozinhas? Brincam quando querem? Choram muito? – e suas consequentes respostas responsáveis importam na discussão do lugar de ser criança. A criança

ninada na canção gosta de deitar sobre os joelhos da mãe que traz desabafo sobre os grandes?

O olhar do adulto para a criança reconhece lugares e tempos histórico subjetivos já pertencidos. Os grandes já foram pequenos e as esferas relacionais lhes dizem de constituírem-se por toda a vida na relação com o outro; relação que é atravessada de sentido de pertencimento e confiabilidade, que ocupa centralidade. Deita sua cabeça sobre os meus joelhos para que na relação possamos nos confiar, nos confidenciar, nos pertencer e pensarmos sobre os (des) caminhos que se abrem ou fecham.

A canção Yiddish toca em cada um de uma forma. Sempre existirão pessoas que ao ouvirem irão abrir o escaninho que está lá, guardado, e que, ao abrir, jorrarão emoções muito fortes. Abro escaninhos cheios de volumes de emoções quando ouço determinadas canções, Yiddish ou não. Ouvir essas músicas faz explodir emoção, identidade, me faz relacionar com coisas que eu vivi e pelas quais eu passei. A música Yiddish desvela situações que foram vividas por cada um de acordo com cada realidade. Falar disso resgata a sensibilidade de tudo que é despertado em mim com a música. (Miriam; Entrevista realizada em 16/05/2020).

A canção que toca, afeta. O escaninho guardado que se abre e jorra emoção. A explosão de identidade e história vivida. Conhece-se a realidade concreta do mundo a partir do cotidiano que nunca se afasta do homem e do qual ele nunca é afastado. Como escutar a situação descrita da experiência vivida? Mais: como escrevê-la, filtrá-la, recortá-la, ampliá-la? “A escrita cria mediações, produz perspectivas de aproximação e distanciamento das situações narradas, faz recortes, filtra, amplia ou reduz cenas, varia o ritmo do relato e também nos cega para a percepção de outros tantos.”. (BINES, 2020, p. 124). É de dentro que se experencia a vida vivida; é de dentro que se narra e é dentro que se escuta? A relação de falar e ouvir faz parte dos sentidos humanos. Relacionar-se com os muitos sentidos cantados nas canções rememoradas, sonhadas, aproximadas, distanciadas é desafio.

Bines (2020) traz ampliações e perigos que envolvem a ação de escrever o que se ouviu narrado. *Leyg dayn kop oyf mayne kni* canta uma narrativa. O ouvinte direto da canção – a criança – e os tantos outros ouvintes do tempo, ao ouvi-la, também imprimem suas mediações, aproximações, distanciamentos, filtros, ampliações, reduções, variações rítmicas, clarezas e cegueiras. A canção também abre escaninhos, explode em realidade concreta, revela segredos,

participa da relação humana. Os grandes jogam uns com os outros e devem sempre jogar: a afirmação provoca chamamento ético? Como entender o mundo não somente observando-o, mas apropriando-se dele através da tomada de conhecimento íntimo quando se assume intimamente responsabilidade ética sobre o mundo? Crianças têm seus brinquedos e brincam; já adultos devem sempre jogar uns com os outros. Qual o sentido de jogo está posto na canção?

Em quatro compassos quaternários a provocação vaza para o mundo real, escapa. Desses quatro compassos, dois iniciais cantam a criança que tem brinquedos para chamar outros mundos a vir, realizar ao encantamento e à fantasia um ordenamento à vida, profundo e fugaz. Fugaz porque é rápido. Profundo porque é existencial. Entretanto, mais dois compassos quaternários e a nova provocação se instaura. “*Groyse shpiln nor mit zikh* / Grandes jogam uns com os outros / *Muzn eybik shpiln* / Devem sempre jogar [...]”. (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 197. Tradução nossa). Com ela, a oportunidade de reflexão sobre as assinaturas singulares, ocupações dos lugares únicos dos homens nas relações entre si e suas respostas responsáveis.

E é desse lugar único que o sujeito ocupa que ele – com sua existência – se posiciona na dinâmica social. É na sua existência que se funda a indissociabilidade entre responder e responsabilizar-se por essa resposta. Respondendo às demandas sociais desse lugar único que ocupa, ele confere acabamento e assinatura às suas ações e é essa assinatura que se abre à possibilidade de resposta. (PEREIRA, 2015, p. 56).

Em Buber (2009), aceitar o outro não implica aprová-lo, mas tê-lo parceiro de conversação genuína sendo verdadeiro na conversação, sem reduzir ou desviar o que se tem a dizer. Dizer o que se tem a dizer leva ao sentido da vida comunitária, onde há espaço para a palavra dialógica existir de forma autêntica.

A canção, ao ninar, traz a dimensão do reconhecimento da humanidade entre ambos: a voz do adulto canta, e a criança que também canta em movimento de partilha, movimento essencial na tarefa de existir, momento de relação atravessado pela intuição. Cada frase da canção se dirige a um outro. O movimento de se dirigir ao outro é possível porque há ciência do lugar ocupado nos gestos de ser e existir; o outro passa a existir porque alguém se dirigiu a ele com intimidade e também responsabilidade. “*Leyg dayn kop oyf mayne kni* / Deita sua cabeça sobre meus joelhos (...) / *Ikh vel dir nit farshtoysh* / Eu não vou afastar

você (...) / *Ikh vel dir itst farvign* / Eu agora vou embalar você [...].” (MLOTEK; MLOTEK, s/ano, p. 197. Tradução nossa).

Brinquedo e jogo são enunciações na canção. Crianças têm brinquedos ao dispor para brincarem quando querem e adultos sentem sempre necessidade de jogarem uns com os outros. *Shpilekhlekh* – brinquedinhos – e *shpilkelekh* – tachinhas, preguinhos – é trocadilho brincante que se poderia fazer a essa canção, pois em Yiddish sempre se diz que as crianças, ativas como são, vivem *oyf shpilkes* – sobre tachinhas.

Brinquedos e jogos trazem a perspectiva de que é possível ensaiar alterações no mundo, relacionar-se inesperadamente com as coisas do mundo, flagrar o instante da destruição como campo aberto para novas construções, novas possibilidades imprevistas, diferentes, infinitas. Brincar e jogar permite ocupar o lugar da indeterminação, do espaço aberto, da abertura infinitiva da vida que a brincadeira coloca em jogo por um instante, mas por um instante breve, rápido, efêmero, porque na próxima barra dupla final pode acabar. “Em suas brincadeiras, suas demandas e seus modos de agir, mais do que imitar o mundo social supostamente já instituído, as crianças formulam a sua crítica, o afetam e o recriam.”. (PEREIRA, 2014, p. 132).

Abramowicz (2018) revisita a longa história atravessada por diferentes concepções de infância: criança essência vazia, frágil, dócil, ingênua, pura, violenta, indócil, incapaz, incivilizada, pessoa em que tudo falta – razão, humanidade, acerto. Na etimologia da palavra *infância* vem o sentido de ação: daquele que não fala, não tem expressão própria, que é desprovido de linguagem articulada. A própria etimologia reverbera negatividade, ausência, insuficiência. Entretanto, no correr do tempo, algo mudou e ela, a própria criança, passou a ser repensada. A autora traz a potência da criança pensante, criadora, atenta a todo o tempo. Pensadora de inúmeras possibilidades, aventureira em múltiplas experiências, criadora de diversas formas de subjetividades. Portadora de olhar original e autoral.

A canção analisada traz ainda interessante segredo percebido como contraponto provocativo: criança não precisa ser ninada, mas os grandes, sim! O segredo percebido no contraponto da canção provoca a concepção de infância que não se reduz somente a um tempo cronológico de vida, mas que se estende a todo

o tempo humano em que se está determinado a atuar no novo, na descoberta da relação com o outro.

Adultos precisam ser embalados – um sentido de infância prolongada, imaginada, capturada nas interfaces do cotidiano, caminho de busca por viver com o outro, embalar o outro e ser embalado pelo outro. Tempo de estar presente no mundo. Tempo que marca o imaginário e a concretude de tudo o que se é capaz de narrar e rememorar. Como adulto, o que seria reconhecer-se não onipotente e acolher a proposta do embalo na canção de ninar? Experenciar-se realmente como um ser limitado pelo outro e completado com o outro. Deixar-se viver a experiência da limitação para deixar chegar a experiência da superação comum, terreno da realidade concreta.

Um encontro para além de palavras e sons; a consciência de não se deixar abstrair das coisas que acontecem. O diálogo humano pode existir sem o som e sem o gesto, mas se completar em um acontecimento que é concreto. Integração que frutifica a relação, oferece resistência nas frestas da vida vivida, convida a novas construções, possibilidades imprevistas, abertura infinita da vida. Deita sua cabeça sobre meus joelhos que você já chorou muito hoje e eu não vou afastar você. O colo oferecido dá pistas de ser o que carece toda a humanidade, sobretudo em contextos dolorosos experimentados e atravessados coletivamente que se arrastam e levam a convivências diárias com o grotesco, a despedida sem luto, a falta de tempo para prantear dores e perdas. Colo que se almeja e vem de um afeto que cabe muita gente. É bom deitar assim?

4.8

Oyfn veg shteyt a boym – No caminho há uma árvore¹²⁰

	אויפן וועג שטייט אַ בוים	
קוק איך טרויעריק מיר אַרײַן אין מיין מאַמעס אויגן, ס'האט איר ליבשאַפֿט ניט געלאָזט ווערן מיר אַ פֿויגל...	זאָג איך: – מאַמע, ס'איז אַ שאַד דיינע שיינע אויגן, - און איידער וואָס און איידער ווען, בין איך מיר אַ פֿויגל.	אויפן וועג שטייט אַ בוים, שטייט ער אײַנגעבוּיגן, אַלע פֿייגל פֿונעם בוים זײַנען זיך צעפֿלויגן.
אויפן וועג שטייט אַ בוים, שטייט ער אײַנגעבוּיגן, אַלע פֿייגל פֿונעם בוים זײַנען זיך צעפֿלויגן...	וויינט די מאַמע: - איציק, קרוין, זע, אום גאַטעס ווילן, נעם זיך מיט אַ שאַליקל, קענסט זיך נאָך פֿאַרקילן.	דריי קיין מערב, דריי קיין מזרח, און דער רעשט – קיין דרום, און דעם בוים געלאָזט אַליין הפֿקר פֿאַר דעם שטורעם.
	- די קאַלאַשן טו זיך אָן, ס'גייט אַ שאַרפֿער ווינטער און די קוטשמע נעם אויך מיט - וויי איז מיר און ווינד מיר...	זאָג איך צו דער מאַמען: - הער, זאָלסט מיר נאָר ניט שטערן, וועל איך, מאַמע, איינס און צוויי באַלד אַ פֿויגל ווערן...
	- און דאָס ווינטער-לייבל נעם, טו עס אָן, דו שוטה, אויב דו ווילסט ניט זײַן קיין גאַסט צווישן אַלע טויטע...	איך וועל זיצן אויפֿן בוים און וועל אים פֿאַרוויגן איבערן ווינטער מיט אַ טרייסט, מיט אַ שיינעם ניגון.
	כ'הייב די פֿליגל, ס'איז מיר שווער, צו פֿיל, צו פֿיל זאָכן האָט די מאַמע אָנגעטאָן איר פֿייגעלע, דעם שוואַכן:	זאָגט די מאַמע: - ניטע, קינד, - און זי וויינט מיט טרערן - - וועסט חלילה אויפֿן בוים מיר פֿאַררוירן ווערן.

Oyfn veg shteyt a boym / No caminho há uma árvore

Shteyt er ayngelboyn / Ela está encurvada

Ale feygl funem boym / Todos os pássaros da árvore

Zainen zikh tsefloygn / Voaram, a abandonaram

Dray keyn mayrev, dray keyn mizrech /

Três para o oeste, três para leste

Un der resht - keyn dorem / E os outros para o sul

Un dem boym gelozt aleyn / E a árvore foi deixada sozinha

Hefker far dem shturem / Sozinha para a tempestade

¹²⁰ https://youtu.be/4s_R5Pcfqos - Gravação realizada em 12/10/2021 por Aline Silveira (flauta doce contralto), Bruno Rian (bandolim) e Thaís Goulart (voz).

*Zog ikh tsu der mamen: -her /Digo para a minha mãe: - escuta
Zolst mir nor nit shtern / Não me atrapalhe
Vel ikh, mame, eyns un tsvey / Que eu, mamãe, um e dois
Bald a foygl vern / Logo vou me tornar um pássaro*

*Ikh vel zitsn oyfn boym / Vou me sentar na árvore
Un vel im farvign / E vou embalar a árvore
Ibern vinter mit a treyst / Para confortá-la no inverno
Mit a sheynem nign /Com uma bonita canção*

*Zogt di mame: - nite, kind / Diz a mãe: - não, minha criança
Un zi veint mit trern / E ela chora com lágrimas
Vest cholile oyfn boym / Sentado na árvore você
Mir far froirn vern / Vai ficar congelado*

*Zog ikh: -mame, s'iz a shod / Digo: - mamãe, é uma pena
Dayne sheyne oygn / Os seus olhos lindos
Un eyder vos un eyder vern / E assim, sem mais nem menos
Bin ikh mir a foygl / Vou me tornar um pássaro*

*Veint di mame: - Itsik, kroin / Chora a mãe: - Itzik, minha jóia
Ze un gotes viln / Se é vontade de Deus
Nem zikh mit a shalikh /Leva junto um cachecol
Kenst zikh noch farkiln /Você pode se resfriar*

*Di kaloshn tu zikh on / Calça as galochas
S'geyt a sharfer vinter / Vem aí um inverno duro
Un di kutshme nem oikh mit / E leva também um gorro
Vey iz mir un vind mir / Ai desgraçada e coitada de mim*

*Un dos vinter-laibl nem / Leva a camisa de inverno
Tu es on, du shovte / E pode vesti-la, seu tolo
Oib du vilst nit zain keyn gast / Se você não quer se um convidado
Tsvishn ale toite / Entre todos os mortos*

*Kh'heib di fligl, s'iz mir shver / Levanto as asas, é difícil para mim
Tsu fil, tsu fil zakhn / Muitas, muitas coisas pesadas
Hot di mame ongeton / Minha mãe vestiu
Ir feygele, dem shvakhn / Seu passarinho, o fraco*

*Kuk ikh troyerik mir arayn / Olho triste dentro
In mayn mames oygn / Dos olhos da minha mãe e vejo
S'hot ir libshaft nit gelozt / Que seu amor não permitiu
Vern mir a foygl / Que eu me tornasse um pássaro*

*Oyfn veg shteyt a boym / No caminho há uma árvore
Shteyt her aynebogen / Ela está encurvada
Ale feygl funem boym / Todos os pássaros da árvore
Zaynen zich tsefloygn / Voaram, a abandonaram (KRAMER, 2015).*

Figura 9 – Partitura da canção : *Oyfn veg shteyt a boym*

Am Dm Am Dm E Am

6 Dm Am Dm E Am Dm Am

11 Dm E Am Dm Am Dm E

16 Am C F C G C

21 C F Am F G C

26 Dm Am G Am 3 Dm

31 E⁷ Am Dm E⁷

36 1. Am E Am 2. Am

*Partitura produzida por Aline Silveira tendo como referência MLOTEK, 2000, p. 164-166.

Oyfn veg shteyt a boym – No caminho há uma árvore – é melodia folclórica que tem letra de Itzik Manger¹²¹. “Suas metáforas revelam a presença de vários

¹²¹Itzik Manger (1901-1969), nasceu em Czernowitz, então Império Austro-Húngaro. Foi um proeminente poeta, dramaturgo, prosaico e Yiddichista com vasta obra sobretudo na música Yiddish. (https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Manger_Itzik. Acesso em 18/05/2021).

elementos da cultura Yiddish e sua incrível riqueza linguística, ao falar do caminho, da árvore que se encurvou e de pessoas que voam soltas, ou são mantidas, vergando-se sobre seu próprio peso.”. (KRAMER, 2015).

A melodia da canção está em modo menor e compasso ternário simples, sugerindo tempo de valsa, dança. Tem células rítmicas pontuadas, que trazem o cheiro da vontade de assumir-se voador interpelado pela necessidade de escovar o vento, transgredir, fortificar-se. No refrão, as células rítmicas pontuadas pousam, engavetam, cedem lugar a uma sucessão de colcheias, que confirmam o lamento da mãe *yamtariram haytariram haytariram, haytariram... yamtariram haytariram haytariram, haytariram...* A abundância das colcheias em pentacorde – mi, ré, dó, si, lá – enamora-se às sílabas – *yam hay ta ri ram* – em formato de canto que entende o propósito do encontro; com ajuda do ritornelo¹²², amplia clamando pela repetição contínua do lamento materno Yiddish.

Dărăbuș (2014) pensa como cada palavra pode pertencer a vários nós heterogêneos ou contraditórios. Não importa a gama de denotações que a linguagem abrange, mas o que afeta a emotividade e as possibilidades de direções semânticas relacionadas à empatia do ouvinte e falante. A canção desenterra tesouro oculto, heterogêneo, contraditório?

À beira da estrada, uma árvore se curva contra o rochedo e ouve narrativas heterogêneas e contraditórias de mãe e filho. “Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito?”. (BENJAMIN, 2012, p. 123). Todos os pássaros se foram, a árvore fragilizou-se sozinha e desprotegida. O filho narrou a possibilidade do vôo. “*Zog ikh tsu der mamen: - her, /Digo para a minha mãe: - escuta / Zolst mir nor nit shtern / Não me atrapalhe / Vel ikh, mame, eyms un tsvey / Que eu, mamãe, um e dois / Bald a foygl vern / Logo vou me tornar um pássaro [...]*”. (KRAMER, 2015).

A mãe chorou o lamento heterogêneo e contraditório de sua obrigatória trilha; deixou-se afetar pela necessidade proclamada pelo filho falante. Suplicou. Acrescentou o cachecol, as galochas, o gorro. “Que devo fazer? A força dessa pergunta está em colocar em pauta a dimensão social da ação humana, seja no que

¹²² <https://youtu.be/TQ32MJC63nY> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

se refere às demandas frente às quais o sujeito se posiciona, seja em relação às novas demandas que ele cria com as suas decisões.”. (PEREIRA, 2015, p. 55).

O filho ouvinte, ao tornar-se falante, endereçou nova resposta: “*Zog ikh: - mame, s'iz a shod* / Digo: - mamãe é uma pena / *Daiyne sheyne oygn* / Os seus olhos lindos / *Un eyder vos un eyder vern* / E assim, sem mais nem menos / *Bin ikh mir a foygl* / Vou me tornar um pássaro [...]”. (KRAMER, 2015). Responder de forma responsável é falar com o outro sobre suas necessidades, reconhecê-lo, vê-lo, escutá-lo, aceitá-lo, acolhê-lo, fazer prevalecer a dimensão humana sobre a utilitária, possuir ética no cuidado com o outro.

O reconhecimento compreende a percepção e aceitação do outro em sua inteireza – com seus sentimentos, sua presença, seu corpo, seu espírito –, libertando-se da indiferença em relação a ele. “Responsabilidade” é o responder verdadeiro ao outro, ao que nos acontece. (PENA; NUNES; KRAMER, 2018, p. 4).

À beira da estrada, junto à árvore encurvada, a mãe pareceu descompassar a aceitação do sentimento. A estrada em sua beira desertou-se pelo abandono à escuta? Abafou as margens da aceitação materna do filho – presença, corpo, espírito? Cachecol, galochas e gorro preenchem vazios? O filho tenta levantar as asas – é difícil. Ele filho diz muitas coisas – é difícil. O excesso é pobre de experiência. “(...) o que resulta (...) dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.”. (BENJAMIN, 2012, p. 125). A canção é de infância, conta subjetivamente uma infância. Nela reverbera a voz da mãe e do filho. O lamento personificado na palavra da mãe é contínuo. Mediante o lamento-palavra-materno, acontece a resposta-palavra-refração do filho. Palavras que são atos e situam o homem perante a si mesmo e ao outro.

Buber (2009) fala sobre três tipos de diálogo – autêntico, técnico e monólogo disfarçado de diálogo. O autêntico – falado ou silencioso – traz o testemunho da perpetuação da substância orgânica do espírito humano, constitui-se de viva reciprocidade entre os homens e tem o outro em presença, em mente. O técnico é característico da existência moderna, instrumental e se move por trocas de informações e entendimentos objetivos. E finalmente, o monólogo disfarçado de diálogo acontece quando, reunidos em um local, cada um fala somente consigo mesmo por caminhos estranhos e tortuosos contando apenas com recursos

próprios; tem aparência de diálogo mas em sua essência traduz ato de conversão de um para um e não de um com o outro.

Para o autor, o diálogo autêntico se realiza entre pessoas e não entre indivíduos. A vida dialógica não pode ser confundida com egoísmo ou altruísmo dentro de um sentido de preocupação extrema com o outro ou amor desinteressado pelo próximo. Da mesma forma, não pode ser confundida com amor. Entretanto, o amor precisa da vida dialógica constituída do movimento de sair de si em direção ao outro.

Oyfn veg shteyt a boym traz porvir indefinido e não sentimento de sentido certo; explosão. O voo como enunciante, lugar de conflito, disputa e territorialização; como região estranha localizada entre o excesso protetivo e a necessidade de descolamento. O filho quer voar, mas não consegue impedir em si a chegada do cachecol, das galochas, do gorro – espécie de desarme que comparece e não possui sentença firme e clara a respeito de. A história que sobrevive na língua nos momentos de vida, dor, resiliência. Ansiedade pelo nascimento de uma personagem filho do cumprimento e ao mesmo tempo da reviravolta, do sentido do ouro que reluz e traz nova chance à humanidade.

Na canção, está posta a palavra, a tomada de consciência do filho que tenta levantar suas asas mas que já não pode mais voar porque as roupas colocadas pela mãe foram pesadas. Na estrada, o olhar do filho encontra os olhos da mãe, na tomada de consciência de um amor que o impediu de voar, de trilhar a estrada das fragilidades, perigos e ameaças internas e externas. A vida dialógica é verdadeira e pede por resposta, mesmo que o homem esteja em solidão, enquanto que a vida monológica traz a não percepção do outro e de suas necessidades.

Olhar: fitar os olhos em, mirar, contemplar, encarar, examinar, observar, dirigir a vista a, prestar atenção a; estar voltado para, ocupar-se de, considerar (...) O olhar não é passivo, não é um receber informações, um apenas assimilar o mundo, mas um ir e vir entre as experiências do sujeito e o mundo. (CASTRO, 2019, p. 13).

Oyfn veg shteyt a boym tem melodia em graus melódicos que são mais conjuntos do que disjuntos como a reforçar o contraditório gemido e suspiro de mãe e filho diante a estrada. Tem ainda união de células rítmicas que, inseridas em compasso ternário dançante, dimensionam o encontro com a árvore curvada, a tempestade, o inverno, o choro e o peso das asas. A canção é robusta de elementos composicionais encarando, examinando, observando; olhos ativos que participam

da experiência no *entre* letra e melodia; mundo e sujeito. A presença de infância sonhada que quis alçar voos e, ao mesmo tempo, a clareza da dificuldade do consentimento materno para o voo almejado. O voo sonhou com a liberdade, mas foi protegido em excesso. O lamento materno clamou pela presença: constituiu movimento dialógico? O amor da mãe dominadora sufocou o filho com tantos pesos que ele não conseguiu ser pássaro liberto?

4.9

Dray kleyntshike – Três pequerruchos¹²³**דריי קליינטשיקע**

דריי קליינטשיקע,
 אזוי ליכטיק
 זיי זיינען געקומען
 אזוי ווי זונען!
 די הענטלעך, די פיסעלעך,
 די קעפעלעך, אזוי ליכטיק.
 זיי קוקן אויף די הענטלעך
 זיי כאפן די פיסעלעך
 זיי טרייסלען די קעפעלעך,
 אזוי ליכטיק.

באָן באלאָאָן, סענאָהר קאַפּיטאַן.
 עשפאָדאָ נאָ סינטאָ, זשינעטענאָ מאָן...

אוי מיין קעפעלע טוט מיר וויי
 אוי מיין קעפעלע דרייט זיך ווי אַן עפעלע
 אוי מיין קעפעלע טוט מיר וויי.

זיי ווינען, זיי לאַכן,
 זיי שמייכלען, זיי וואַקסן.
 זיי גייען? זיי קריכן?

Dray kleyntshike / Três pequerruchos
Dray kleyntshike / Três pequerruchos
Azoy likhtik / Está tão iluminado
Azoy likhtik / Está tão iluminado
Zey zaynen gekumen / Eles chegaram
Zey zaynen gekumen / Eles chegaram
Azoy vi zunen / Como sóis
Azoy vi zunen / Como sóis

Di hentlekh / As mãozinhas
Di fiselekh / Os pezinhos
Di kepelekh / As cabecinhas
Azoy likhtik / Está tão iluminado

¹²³ <https://youtu.be/mY1ZZA5pbx8> - Gravação realizada em 12/10/2021 por Aline Silveira (piano e flauta), Bruno Rian (bandolim), Davi Nascimento (percussão) e Thaís Goulart (voz).

Zey kukn oyf di hentlekh / Eles olham suas mãozinhas
Zey khapn di fiselekh / Eles pegam seus pezinhos
Zey treyslen di kepelekh / Eles balançam suas cabecinhas
Azoy likhtik / Está tão iluminado

Bão balalão, senhor capitão, espada na cinta, ginete na mão...
Oy mayn kepele tut mir vey / Oy minha cabecinha está doendo
Oy mayn kepele tut mir vey / Oy minha cabecinha está doendo
Oy mayn kepele dreyt zikh vi an epele /
 Oy minha cabecinha roda como uma maçazinha
Oy mayn kepele tut mir vey / Oy minha cabecinha está doendo

Zey veynen, zey lakhn / Eles choram, eles riem
Zey shmeykhlen, zey vaksn / Eles sorriem, eles crescem
Zey geyen? Zey krikhn? / Eles andam? Eles engatinham?
Azoy likhtik / Está tão iluminado
Azoy likhtik / Está tão iluminado

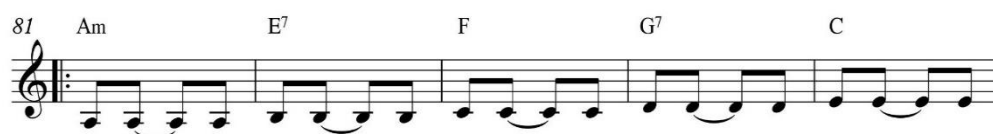
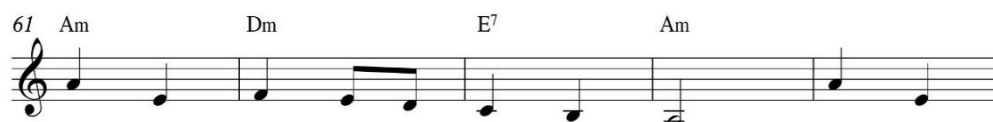
Dray kleyntshike / Três pequerruchos
Dray kleyntshike / Três pequerruchos
Azoy likhtik / Está tão iluminado
Azoy likhtik / Está tão iluminado
Zey zaynen gekumen / Eles chegaram
Zey zaynen gekumen / Eles chegaram
Azoy vi zunen / Como sóis
Azoy vi zunen / Como sóis
 (KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 10).

Figura 10 – Partitura da canção : *Dray kleyntshike*

The musical score is written in 2/4 time and consists of ten staves. The chords and measures are as follows:

- Staff 1: Am (1), Dm (2), E⁷ (3), Am (4)
- Staff 2: Dm (5), E⁷ (6), Am (7), Dm (8)
- Staff 3: Am (9), Dm (10), Am (11), Dm (12), E⁷ (13)
- Staff 4: Am (14), Dm (15), E⁷ (16), Am (17)
- Staff 5: Am (18), Dm (19)
- Staff 6: Am (20), Dm (21), Am (22), F (23), Dm (24), E⁷ (25)
- Staff 7: F (26), Dm (27), E⁷ (28), Am (29), E⁷ (30), Am (31), E⁷ (32)
- Staff 8: Am (33), Dm (34), E⁷ (35), Am (36)
- Staff 9: F (37), Dm (38), Am (39), E⁷ (40), Am (41)
- Staff 10: Dm (42), E⁷ (43), Am (44), F (45), Dm (46)

The tempo changes to **A tempo** at measure 46. The key signature changes from one flat to two flats at the end of the piece.



*Partitura produzida por Aline Silveira.

Dray kleyntshike – Três pequerruchos – foi composta e publicada em 2018 com letra de Sonia Kramer e melodia de Aline Silveira. A melodia tem compasso binário simples, anuncia a chegada dos bebês em movimento leve de brincadeira:

um, dois, um, dois, um, dois, um, dois como que pedindo um eterno ostinato rítmico na ação de ser leve, sutil e brincante¹²⁴.

A canção tem letra de poeta avó que conta o início iluminado de três netos bebês. As palavras são cúmplices na narrativa que traz os bebês no centro – protagonistas de gestos espontâneos, descobertas e potências autorais – constituídos “(...) na relação de cuidado e apoio do outro [...]”. (MATTOS, 2018, p. 172), “(...) pessoa para quem o mundo é a inauguração da vida.”. (MATTOS, 2018, p. 174).

Melodizar letra que fala de minúcia, abrigo, segredo: entrelugar de andança, surpresa. Receber uma letra Yiddish que conta o início, a chegada, a iluminação da vida de uma avó que recebe três netos como sois e escava palavras que narram seus choros, sorrisos e crescimentos. Trazer vida melódica às palavras já nascidas.

Pois então, essa é uma das formas de pensar a relação letra/melodia em seus mecanismos de compatibilização. É pensar a canção dentro de seus próprios recursos (...). Trata-se, como se pode ver, de um procedimento diferente daquele que tenta avaliar uma canção pela qualidade dos versos tomados de um ponto de vista literário ou pela qualidade da melodia sob um enfoque musical (...) O que (...) nos apresenta é uma proposta de integração e não uma proposta de justaposição de linguagens paralelas. (TATIT, 2007, p. 104).

Como é compor pela primeira vez uma canção de ninar Yiddish? Como é deslocar do centro protagonista interpretativo e se deixar embalar por uma ideia composicional? E como é compatibilizá-la, integrá-la, pensando-a dentro de seus próprios recursos? Vazio. Renasceu a criança de seis para sete anos defronte ao mistério do desenho daquela clave de sol. As perguntas chegaram e não necessariamente obtiveram suas respostas, mas ela, a canção, nasceu.

Algumas andanças trilharam caminhos frente às perguntas. Goussinsky (2012) ajuda na clareza sobre um repertório composicional que canta fatos, sentimentos através de melodias que revelam consciência individual e coletiva que é presente em raiz e identidade. “O tempo passa e o cantar permanece capaz de retornar sempre que evocado. Assim, o cantar ídiche fica – transformado – mas fica.”. (GOUSSINSKY, 2012, p.411). Swanwick (2003, p.113) amplia na afirmativa de que música é forma de discurso simbólico. “Em seu coração está o processo de metáfora (...) notas são transformadas em melodias (...) essas

¹²⁴ <https://youtu.be/8spTmrIngs> - Gravação feita por mim em 10/10/2021.

estruturas podem despertar para experiências significantes, como as relacionadas a nossas histórias culturais e pessoais.”. E finalmente Rubin (1973) elucida com a certeza de ser a música Yiddish arte colada nas pessoas e no cotidiano da vida.

Ainda muitas outras andanças foram fontes que germinaram as sementes das ideias composicionais da canção *Dray kleyntshike* – com elas aprendi a ser disponível para criar (BARROS, 2018). A criação melódica encontra-se em modo menor e constitui-se de células rítmicas que anunciam a chegada dos pequenos em união a pausas, trazendo a expectativa do silêncio que espera o próximo som enunciativo. Uma segunda ideia musical é feita de pedaços que se repetem em diferentes notas, sugerindo intenção de interligar mãozinhas, pezinhos e cabecinhas: continuidade de movimento na ação de brincar. Na construção da melodia, a relação se deu com a procura de ideias musicais que pudessem se conectar à alegria do nascimento, certeza de iluminação, anunciação.

A essa melodia foram amalgamadas duas canções que chegaram também como sois a iluminar a criação: uma Yiddish - *Oy mayn kepele tut mir vey* / Oy minha cabecinha dói, cantada por Chialé¹²⁵ – e outra folclórica brasileira – Bambalalão. A ideia do entrelaçamento de melodias vem da perspectiva de ser a música Yiddish uma arte que sempre esteve colada na vida migratória dos judeus. Em cada terra, em cada espaço geográfico alvo de nova migração presente sempre se fez a abertura para novos encontros de melodias, danças, lendas, roupas, costumes e crenças; vidas reerguidas, traços culturais impressos e misturados uns aos outros (GUINSBURG, 1996).

Música é linguagem da vida, terreno aberto ao imaginário de cada um. Tem potência de começo e principia na sensibilidade da relação com o outro, no canto que embala, que canta, que brinca, que é experiência de cultura. Música convida ao novo, apresenta diversidade, amplia repertórios, desperta memórias. É dimensão da vida humana; constrói, reconstrói, narra, marca a experiência. “Arte e vida são polos indissociáveis da existência humana.”. (KRAMER, 2013, p. 36).

Bebês e crianças são sujeitos ativos de reelaboração e recriação do mundo e de processos constitutivos de história, cultura e intervenção social. A cantiga de ninar é o primeiro momento em que, para o bebê, se entrelaçam duas escutas: a da

¹²⁵ Pai da compositora da letra. “O nome do meu pai – Szyja, em português - o fazia passar por situações engraçadas como ser chamado de Dona Szyja. Em Yiddish, pronuncia-se Chia, daí o apelido, no diminutivo: Chialé.”. (KRAMER, 2014, p.2).

língua mãe e a da língua mãe musical. As características musicais das cantigas de ninar – andamentos, estilos composicionais, tonalidades, letras – possuem estreitas arestas com a dimensão buberiana do vínculo e do convite a se viver atuando em uma unidade da vida verdadeiramente conquistada, sem lacuna, sem ocultamento (BUBER, 2009).

Oy mayn kepele tut mir vey / Oy minha cabecinha está doendo
Oy mayn kepele tut mir vey / Oy minha cabecinha está doendo
Oy mayn kepele dreyt zikh vi an epele /
 Oy minha cabecinha roda como uma maçazinha
Oy mayn kepele tut mir vey / Oy minha cabecinha está doendo
 (KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 10).

A canção Yiddish folclórica que Chialé ouvia da família quando criança, em Ostrowiec, Polônia, vem amalgamada em *Dray kleyntshike* e brinca de rodar a cabecinha como uma maçãzinha para cantar que está doendo. Na brincadeira, as janelas estão abertas para a criação. Essa roda pode ainda rodar muitas vezes e a cabecinha girar como *a nisele* – uma castanhazinha, *a bulbele* – uma batatinha, *a kugele* – um bolinho de macarrão doce, ou a como quantos alimentos diferentes a criatividade permitir chegar. Para Beneike (2012) brincar criativamente com a música e as crianças é apostar na sensibilidade e na relação humana como experiências transformadoras e rememorativas. Qual é a mais remota lembrança musical que cada sujeito possui? Quando um sujeito se dá conta de que existe música e de que brincou com música?

Na canção de ninar, uma celebração à chegada: eles chegaram como sóis e tudo se iluminou. A canção conta aos três pequerruchos e a quem mais quiser ouvir quão iluminada foi essa chegada. Para Buber (2009), o diálogo autêntico tem o outro como presença e inclui necessariamente o respeito e o voltar-se ao outro com intenção de viva reciprocidade. “A existência dialógica recebe, mesmo no extremo abandono, uma sensação áspera e revigorante de reciprocidade.”. (BUBER, 2009, p. 53). Busca de movimento que lê a realidade concreta da vida e que exige revigorante reciprocidade.

Dray kleyntshike – Três pequerruchos – abre a janela da experiência cotidiana com sons musicais e convida adultos e bebês a experienciarem música como ato que brinca na relação, presença, inteireza. Traz abertura para a experiência da descoberta do corpo através dos sons.

Zey kukn oyf di hentlekh / Eles olham suas mãozinhas
Zey khapn di fiselekh / Eles pegam seus pezinhos
Zey treyslen di kepelekh / Eles balançam suas cabecinhas
 (...) *Zey veynen, zey lakhn* / Eles choram, eles riem
Zey shmeykhlen, zey vaksn / Eles sorriem, eles crescem
Zey geyen? Zey krikhn? / Eles andam? Eles engatinham?
 (KRAMER; SILVEIRA; RIAN, 2018, p. 10).

De um lado: olhar e descobrir as mãozinhas, os pezinhos, as cabecinhas. Chorar, rir, crescer, engatinhar. De outro: anunciar em conta gotas o crescimento. Narrá-lo. A possibilidade de anúncio vagaroso dá tempo à vida; dá tempo à encarnação da narrativa (BENJAMIN, 2012). Qual o tempo necessário para que a narrativa se torne encarnada? Como se deixa entrar na vida cotidiana o espaço do tempo? Como pensar o tempo da vida que chega como sol e logo ilumina tudo?

A canção afirma que os três pequerruchos já olham para suas mãozinhas, pegam seus pezinhos, balançam suas cabecinhas, choram, riem, sorriem e crescem. São histórias vividas, sentidas, impressas no tempo artesanalmente e transformadas em experiência frente a encarnação da narrativa da poeta avó. Entretanto, na sequência, a canção pergunta: eles andam? Engatinham? E não responde. Dá novo tempo à vida? Aguarda – quase que de maneira artesanal – para que aconteçam, abram espaços de vida, trilhem seus caminhos para que só então sejam encarnadas em nova narrativa? (BENJAMIN, 2012).

Bebês e crianças criam, inventam e não necessitam de instrumentos musicais tradicionais para *barulhar*. Como verdadeiros luthiers, investigam e experimentam diversificadas possibilidades sonoras, descobrem, brincam.

Essas reflexões levam a pensar a sutileza como marca da constituição subjetiva do bebê. Relação marcada, desde a concepção ao nascimento, pelos traços que o outro inaugura no encontro com ele, constituída pela voz, pelo colo que embala, pelo seio que alimenta ou pela mão que oferta outro alimento, pelos toques recebidos em diferentes momentos (...). Estar com um bebê envolve entrar em estado de dedicação. Um estado de ser para além de si mesmo, onde o bebê convida a ressignificar as experiências de quem o recebe e acompanha. (MATTOS, 2018, p. 81).

O colo embala enquanto a voz se dedica a marcar a inauguração dos encontros dos começos. Eles, os sons, são sutis e se deixam explorar na relação com as venturas e aventuras das ações dos pequerruchos de olhar, pegar, balançar, rir, chorar, sorrir, crescer. Os sons são cúmplices da avó que encoraja no canto do embalo a força criadora. “O bebê não caminha sozinho. Precisa do outro (...) com

abertura, interesse. Cada bebê é um EU SOU que necessita de olhar cuidadoso, único, genuíno.”. (MATTOS, 2018, p. 173).

O canto e o movimento vêm antes da fala e ambos acontecem naturalmente. Esse movimento possui relação dialógica com dimensões da música, como fraseado, tempo, células rítmicas, motivos melódicos, acentos tônicos das palavras e notas musicais. Buscar a presença do outro para brincar e ter sensibilidade para entrar na brincadeira que brinca de fazer música seria mergulhar na multiplicidade que inunda a alma e torna a multiplicidade unidade?

Músicas são as pessoas. Estão coladas nos gestos da vida de um povo. Se vão trabalhar, cantam; se vão orar, cantam; se vão brincar, cantam. A música toca a alma, sem língua, mas em linguagem universal; move o trabalho, o brinquedo; move o movimento; algo move e tudo vibra. Músicas são dialógicas. “Toda arte é essencialmente dialógica: toda música é dirigida a um ouvido que não é o do próprio músico (...) Todas elas dizem, àquele que a recebe, algo que pode ser dito nesta linguagem única (não um ‘sentimento’, mas um segredo percebido).”. (BUBER, 2009, p. 60).

Cantigas de ninar potencializam temas composicionais – em letra e música –, gestos, embalos, segredos. Não são indiferentes, vivem a experiência de corpo inteiro. Não concluem, não acabam, não fecham. Será que é por isso que, assim como os bebês, chegam como sóis e deixam tudo sempre bem iluminado?

5

Ser aluno e ser professor com Yiddish: afeto e resistência

Efnt dem toyer, efnt im breyt / Abram o portão, abram-no amplamente
Es vet do durkhgeyn a goldene keyt: / Vai passar por aqui a corrente de ouro:
Der tate / O pai
Di mame / A mãe
Der bruder / O irmão
Di shsvester / A irmã
Rusn kale in mitn / O noivo e noiva no meio
Oyf a goldenem shlitn / Em um trenó dourado
Efnt dem toyer, efnt im breyt / Abram o portão, abram-no amplamente
Es vet do durkhgeyn a goldene keyt: / Vai passar por aqui a corrente de ouro:
Der zeide / O avô
Di bobe / A avó
Der feter / O tio
Di mume / A tia
Di eynikler in mitn / Os netinhos no meio
Oyf a goldenem shlitn / Em um trenó dourado
Efnt dem toyer, efnt in breyt / Abram o portão, abram-no amplamente
Es vet do durkhgeyn a goldene keyt: / Vai passar por aqui a corrente de ouro:
Barnes / Peras
Un epl / E maçãs
Un honik a tepl / Uma panela de mel
Un a lekakh a geler / E um bolo amarelo
Oyf a goldenem teler / Em um prato dourado
 (MOLODOWSKI, 1945, p. 21-22).

Este capítulo afeta, intenciona, resiste. Molodowski (1945) fala de um portão que se abre vasto, grande, dilatado. O profuso inaugura a passagem da corrente que é de ouro porque feita de tradição e afeto – do pai, da mãe, irmão, irmã, avô, avó, tio, tia, netinhos, noivo, noiva; também da pera, maçã, mel, bolo, do dourado. A ideia da corrente de ouro que atravessa em abundância o portão – que não fecha, mas abre – dá pistas de esculpir na literatura a tradição que acontece e transcorre ao longo, de geração em geração: conecta diferentes tempos e formas de ser e estar no mundo. A corrente é elo entre gerações. Resiste porque é ouro e seus elos são o que fazem a vida acontecer. Cada pessoa ou objeto é parte da corrente de ouro, da tradição que atravessa o portão do tempo e dilata repertórios culturais: ressignifica sua presença no mundo.

Molodowski (1945, p.21-22) se debruça no sentido de humanidade e partilha. O poema não fala de educação, mas instaura fagulha de inspiração: como ser aluno e professor interveniente, participador dessa corrente, que por ser de ouro, atravessa portões extensos, abundantes, abrangentes; como ser ativo, presente na história e cultura: como se banhar delas e ao mesmo tempo criá-las, reinventá-las; como ampliar repertórios, provocar o contato com o diferente, atuar

na relação que olha e motiva a interação. Atravessar o portão como ser de relação na partilha da corrente – que é de ouro – envolve necessariamente abertura, encontro com o outro, fruição.

As perguntas às pessoas com as quais conversei nesta pesquisa não foram exatamente sobre ser aluno ou professor de Yiddish, mas as narrativas romperam, chegaram e contaram muito do que aconteceu no lugar escola durante o tempo vida. Ouvir as narrativas e conhecer a corrente de ouro de Molodowski gerou em mim movimento de procura e escavação também pelo meu tempo escolar infância – e minha infância tinha tempos tão descolados em um mesmo dia! Quantos portões atravessei e quantas correntes de ouro constituí e me constituíram ao longo da vida? Confesso que fiquei surpreendida com algumas lembranças – as minhas: porque estavam tão no fundo guardadas? Remexi, escavei. Um pouco mais de investida na memória e lembrei de uma escola em que eu fingia ser flauta doce minha régua escolar. Explico:

Eu acabara de ganhar o primeiro lugar em um concurso de flauta doce e recebera das mãos da minha tão querida tia avó Alba uma medalha de ouro em um palco improvisado no jardim cheio de árvores da minha escola de música. Como brilhavam: a medalha e os olhos dos meus pais e minha tia avó. Eu vivia àquela época o agigantamento de um universo musical no qual eu queria estar em todo o tempo do tempo infância – e talvez do tempo vida, não sabia ainda.

A partir daí, a cada ano, a música me tomava mais por completo: manhãs, noites, finais de semana. As tardes eram todas da escola – não a de música, com portão amplo para passar a corrente cheia de sons, árvores e bons lanches para se comer nos intervalos, mas a outra, a que lembrei desconexa dessa corrente curiosa e incitadora: lugar onde eu não podia tocar – sequer levar a flauta. Duas mochilas completamente diferentes ocupavam-me as costas em turnos diferenciados do dia. Lá, na escola apartada, somente podia-se cantar o Hino Nacional nas filas das segundas-feiras e pequenas melodias adaptadas de diversos folclores como estímulos aos enfileiramentos para os lanches, as idas à quadra, ao pátio. Ah, podia-se cantar e até dançar também nas preparações de apresentações musicais para as datas comemorativas – mas lembrem-se: tocar nunca; na escola apartada da corrente de ouro do meu mundo eu nunca toquei flauta doce, sequer a levei.

A escola, como o pensamento contemporâneo, imbui-se em homogeneizar, negando o diferente e o contraditório. Nesse sentido, adota um modelo único de conhecimento, que não inclui as diferenças culturais, sociais, de gênero, de linguagem, bem como o próprio ritmo de aprendizagem. Determina-se o ponto de partida e o ponto de chegada, estabelecendo-se o percurso. (NUNES; PEREIRA, 2008, p.50).

Na escola para onde nunca levei minha flauta, a dimensão homogeneizadora, cristalizada e única ia na contramão de todas as descobertas que envolviam o universo que se abria recentemente a mim. A música que nesta escola eu encontrava, estava insuflada, penetrada de partidas e chegadas já muito bem calculados, programados, planejados e destituídos de zonas de alívio conectadas a novas possibilidades.

De acordo com Nogueira (2008), a música na escola encontra-se presente em diversas atividades que congregam crianças, adolescentes e jovens antes, durante e depois das aulas, mas raramente é objeto de um estudo sistematizado, com vistas ao entendimento aprofundado de sua lógica interna, na direção de considerá-la componente integrador do conhecimento e base do saber. A valorização hierárquica de conhecimentos silencia saberes, não os socializa e não abre portas para que se misturem, ressoem mutuamente e se construam como direitos de todos. Sabe-se que o conhecimento escolar se origina de saberes e conhecimentos produzidos historicamente, socialmente, e envolve disputa de poder. Entretanto, é inadiável a recuperação da escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes, e de rompimento com seu histórico caráter monocultural, homogeneizador e padronizador (MOREIRA, 2007).

A régua ali na carteira escolar talvez também estivesse banhada de ouro e por isso fosse para mim a travessia do portão, o elo de uma corrente que tentava unir mundos tão paralelos, distantes, desconectados em essência e despertar. Não me veio à memória o que falava a professora, mas a minha imagem tocando uma flauta na régua assaltou-me ao escutar as narrativas sobre ser aluno e professor com o Yiddish e saber da corrente de ouro atravessando portões amplos, vastos, grandes, dilatados (MOLODOWSKI, 1945, p.21-22): “O desafio (...) para a escola é o de descobrir-se parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o sentido (...) não esquecer a astúcia (...) não perder o nome, não ‘perder’ o tempo, não perder a vida” (NUNES; PEREIRA, 2008, p.50).

No movimento de rememorar, voltei muitas vezes à esta escola onde também eu perdia o nome e era chamada de número, onde a vida musical inquietante me era negada, e também a tantas outras crianças; onde a sensação de escapar a vida pelos dedos das mãos que não tocavam, não criavam, só copiavam, era intensa, acentuada. Abramowicz (2018) pergunta: quais espaços são oferecidos para que a criança possa, ela própria, pensar sobre sua infância, propor-lhe perguntas? Está podendo resistir, contribuir, provocar pensares sobre a própria infância – movimento de poder da vida se opondo ao poder sobre a vida? O desafio posto parece ser o de pensar em novas possibilidades de ser criança na própria infância. Infância que é atuante e criadora de cultura, conhecimento e história, não desnaturalizada como ser humano e reveladora de contradições e novas maneiras de olhar para o real.

Tentei escavar mais, revolver a memória para lembrar o que eu fazia nas aulas de arte por serem obrigatórias, e também em tempos livres, como o recreio. Por acaso eu tocava no ar – sem flauta e sem régua? Não sei, não veio; a lembrança da arte nessa escola não invadiu, não irrompeu. Mas a busca por sua corrente atravessando portões ficou no ar, rondando meus pensamentos.

Compreender o professor e o aluno como sujeitos produtores da história e da cultura, inseridos na linguagem. Compreender o conhecimento não somente como matéria escolar, fragmentado, isolado, estático, ‘pronto’, morto, mas também como processo dinâmico, em constante transformação. Conhecimento que, enquanto modo múltiplo de criar e recriar o mundo, incorpore também a política, os valores, a ética, a beleza [...]. (NUNES; PEREIRA, 2008, p.52-53).

Este capítulo é feito de pedaços de uma corrente de ouro que atravessa cotidianos reais vividos no interior da escola, reconfigurados porque escritos. Todos temos muitos outros a serem mobilizados para a passagem ao papel, quem não os tem em multiplicidade, turbilhão? “A passagem do mundo à página produz necessariamente reconfigurações do vivido, mesmo porque escrever implica mobilizar uma série de convenções, ainda que muitas vezes estas nos pareçam invisíveis” (BINES, 2020, p.123).

Antes, portanto, quero justamente aqui dizer que no tempo vida escola vivi outros cotidianos menos duros, prescritivos, muito mais atraentes e conectados à corrente de ouro dos meus muitos mundos. As experiências vividas – as minhas e as dos sujeitos desta pesquisa – em algum ponto encostam, se

tocam. Onde tocam e encostam tantas realidades cotidianas vividas nos seios das trajetórias que circundam os lugares de ser aluno e professor? Kramer (2002) fala da necessidade de desembagar o olhar, descristalizar e despertar a fala, a atitude “(...) tentando enxergar o real e expressá-lo em suas contradições, na sua ambiguidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos.”. (KRAMER, 2002, p. 25).

Enquanto ouvia as narrativas, me vi também portadora dessa assinatura de ser aluna e professora com o Yiddish nos recentes sete anos da minha vida. Lembrei-me das primeiras palavras Yiddish descobertas; da primeira canção Yiddish dedilhada ao piano – ainda meio insegura na ligação das notas musicais às sílabas com fonemas tão diferentes!; do primeiro texto acadêmico sobre Yiddish (HARSHAV, 1994); da primeira leitura literária de Scholem Aleichem, Isaac Leib Peretz, Kadya Molodowsky e depois tantos outros escritores e suas histórias, poemas; tantos compositores e suas canções.

Lembrei também quando, vez que imersa no movimento surpreendente e renovador da vida, contei aos meus pais sobre esse novo encontro, os ensinei como se fala a palavra Yiddish, li histórias, toquei canções. Eles – que estiveram secando meus suores nos inícios tímidos e acanhados da filha criança no encontro com a música, o teatro, a arte – agora, ainda que por instantes, assinavam também o lugar de serem alunos com o Yiddish: corrente de ouro que passa e atravessa. Lembrei também do meu lugar de mãe, que incorporou ao repertório de casa cantado e brincado com Luíza e Vinícius – meus filhos – palavras, expressões e canções Yiddish, especialmente as de ninar e infância.

Como escutar sobre ser professor com o Yiddish sem também olhar para as minhas experiências como professora nas oficinas Yiddish que realizamos com as crianças no Colégio Eliezer Max? O grupo Viver com Yiddish realiza, desde o ano de 2017, oficinas para crianças que se encontram na faixa etária de 4 a 9 anos, dentro de um projeto de extensão universitária que até o ano de 2021 incluiu cerca de 400 crianças, 24 professores, além de coordenadores, diretores e famílias (KRAMER; SILVEIRA et al, 2019; KRAMER; SILVEIRA, 2021). Desde 2018 o Grupo recebe apoio da escola que se tornou nossa parceira, e em 2019/2020 recebeu apoio do Congress for Jewish Culture¹²⁶ e Fishman Foundation¹²⁷.

¹²⁶ <http://congressforjewishculture.org/>

¹²⁷ <https://www.fishman.org/>

Nas oficinas fazemos pequenas conversas em Yiddish – *shmues* –, lemos literatura – histórias, poemas, contos – cantamos canções e dançamos. Livros, músicas, instrumentos musicais, brinquedos, figurinos, componentes cenográficos e conversas em Yiddish em grandes e pequenos grupos integram os instigantes, prazerosos e desafiadores momentos de vínculos entre nós – adultos professores – e as crianças pela corrente da língua e cultura Yiddish.

Falar Yiddish, cantar, ler, rir, brincar, se emocionar, ouvir histórias de outros tempos e espaços, viver a cultura Yiddish significa participar de um movimento com o Yiddish que hoje envolve e motiva jovens professores de várias partes do mundo em instituições educacionais e culturais. Nas oficinas trazemos um Yiddish vivo para as crianças e os adultos, despertando alegria e emoção no conhecimento e preservação dessa língua que carrega história, memória e cuidado (KRAMER; SILVEIRA, 2021).

As histórias que ouvi nas entrevistas fizeram-me cúmplices em suas narrativas envolventes, deflagradas, engraçadas e também potencializaram os meus próprios encontros com o Yiddish no lugar filha, mãe, aluna e professora. O movimento de rememorar disse sobre as muitas experiências de ser pessoa em contínua formação com o Yiddish – tradição, cultura, língua, literatura, arte: corrente de ouro.

5.1

Lerer Tabak: vida e saber

A pesquisa é atividade necessariamente ética e comprometida (HUTZ, 1999): imerge no campo, investiga, aprofunda, encontra muito mais perguntas que respostas, é atenta aos desvios. O pesquisador que se abre as pessoas, contextos e arquivos de sua pesquisa, distanciado de dimensões estereotipadas e reducionistas, a concebe em contínuo movimento de construção (TURA, 2003). Para Jobim e Souza e Carvalho (2016), o grande desafio do pesquisador “(...) diz respeito à sua disponibilidade de se deixar surpreender pelo encontro/confronto que acontece no campo com os sujeitos da pesquisa.”. (p. 101-102). Este subtítulo é desvio, saber que o campo gentilmente me ofertou – também corrente de ouro.

Em busca de ouvir narrativas sobre canções de infância e de ninar Yiddish – melodias, letras, infâncias e memórias –, o nome de *lerer*/professor Tabak chegou, mostrou-se, manifestou-se vivo, latente, encarnado. “O campo de

pesquisa sempre traz novidades, para as quais, às vezes, parece não haver resposta imediata.”. (PENA; SILVA; LONTRA; TRUGILHO, 2019, p. 228). Como resposta responsável ao que ouvi, esta tese jamais poderia deixar de dar um breve, porém cuidadoso e sensível destaque à *lerer* Tabak como reconhecimento de sua humanidade e contribuição à vida e à educação. Quem foi ele?

Pejsach Tabak (1908-1997), conhecido e chamado por todas e todos de *lerer* Tabak, nasceu em Ojdrietyze, uma pequena cidade da Polônia onde à época viviam cerca de 200 famílias judaicas religiosas. “Meu pai nasceu em um lar religioso, mas desde muito cedo se afastou da religião e se interessou muito pela literatura Yiddish que estava naquele momento se revigorando.”. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020). Tabak contava que na pequena cidade onde nasceu, quase todos que lá moravam eram judeus, poucas famílias eram polonesas. Em Ojdrietyze havia alguns *kheyders* destinados aos meninos judeus e pouco intercâmbio havia com outras cidades do entorno para atividades comerciais.

Entretanto, mesmo com os *kheyders*, naquela época já havia um movimento – que era do início do século XX – não somente da cidade dele, mas de toda aquela região: o Yiddish estava se revigorando; a literatura Yiddish estava crescendo sobretudo nas cidades maiores; os movimentos sociais explodindo, sobretudo contra a exploração dos trabalhadores. Muitos desses jovens também das cidadezinhas menores, se encantaram por essa possibilidade de sair da vida religiosa e viver com o Yiddish nesses movimentos de revolução social que acreditavam ser muito importantes para também acabar com o antissemitismo. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Israel contou que ouvia de seu pai, *lerer* Tabak, que os movimentos se inspiravam na crença de uma sociedade menos depressiva, mais humana, robusta e aberta a possibilidades de melhores condições de vida éticas, sociais e culturais dos judeus. Nesse contexto Pejsach Tabak, junto a outros jovens, se engajava na resistência contra o czarismo russo, terrivelmente antissemita, promovedor de pogroms¹²⁸ com invasões a cidades inteiras judaicas e muitos massacres. Os movimentos de resistência uniram-se à descoberta por um novo Yiddish que chegou especialmente à Tabak pelo canal da literatura: desse encontro nasceu a pessoa, o professor, o marido, o pai.

¹²⁸ Pogrom é palavra russa que significa "causar estragos, destruir violentamente". Historicamente, o termo refere-se aos violentos ataques físicos da população em geral contra os judeus, tanto no império russo como em outros países (Enciclopédia do Holocausto. Acesso em 17/08/2021).

No movimento de engajamento que insurgiu em sua vida, Tabak encontrou-se com a dimensão da cultura, do saber, da ação humana que justamente ampliou percepções de si, do outro, do mundo na coesão com a arte, literatura, docência, ética. Para Buber, o encontro com a dimensão humana traz a necessidade do conhecimento do outro, do diálogo e do ato – no sentido de atuar – mediante a visão de mundo. As formas de perceber o outro, suas necessidades e aspirações precisam estar coerentes ao sentido de ética e humanização. A perspectiva do diálogo traz a assertiva de algo que acontece entre sujeitos dialógicos, um crescendo com o outro. “O movimento básico da vida dialógica consiste no voltar-se para o outro, perceber e aceitar o outro na sua inteireza (...) ter responsabilidade para com o outro, o que significa se libertar da indiferença” (PENA, NUNES, KRAMER, 2018, p.9).

Léa, que também é filha, contou que Tabak, no contexto de encontro com os movimentos sociais e a literatura Yiddish, afastou-se um pouco da religião. No tempo de ser aluno encontrou-se, na pequena Ojdrietyze, com alguns professores que se tornaram especiais. “Esses professores depois se mudaram para uma cidade maior lá da Polônia e meu pai pediu permissão aos seus pais - porque era muito jovem – para ir para essa outra cidade, acompanhando seus professores, seus mestres.”. (Léa; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; de conhecer o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas a fim de construir sua ação docente; estabelecer a liberdade e o apreço à tolerância bem como o respeito e a valorização da diversidade, são elementos constitutivos da formação desse profissional. (SIQUEIRA, 2020, p. 48).

No movimento que aviva, aguça, ativa aprendizado, ensinamento, pesquisa; que cria e recria cultura, arte, saber; que conhece ideias em multiplicidade e tolerância em apreço, Tabak migrou para Vilna – centro da cultura judaica da época – acompanhando suas então referências de vida e docência. A escolha por Vilna situou a inspiração, o desejo e o olhar para si próprio na projeção de ser professor.

No decorrer dos anos posteriores, Tabak concluiu seus estudos no ginásio, ensino médio e ingressou no Seminário de Professores de Vilna – considerado à época, um dos melhores centros de formação de professores da Polônia – permanecendo lá como aluno por cinco anos. Ele contava que no decorrer desse

tempo, conheceu mentores e intelectuais com os quais conviveu e fez interlocuções durante toda a sua vida – ainda que em memória e sentimento, visto que muitos deles infelizmente não viveram após o Holocausto. Foi no Seminário de Professores que pulsou no coração e na razão a certeza de ser professor.

Acreditamos em uma escola que não admita a relação de exclusão entre o educar e o instruir. Uma escola que se preocupe com o desenvolvimento da consciência crítica de seus professores e professoras, de seus alunos e alunas. Uma escola que tenha a clareza de que não basta o desenvolvimento intelectual de seus alunos para se formar o cidadão, que inclua em seu trabalho, além de competência, afetividade. (LETA; JERÔNIMO, BARRA, 2008, p.88).

Leta et al – assim como grande parte das citações aqui empreendidas – dizem da escola em um contexto e época diferentes daqueles vividos por Tabak; a união do contexto de Tabak à escolha das citações é de minha autoria e, aos meus olhos, tem elos de conexão às narrativas que ouvi sobre as práticas docentes que Tabak teve, acreditou, apostou e elegeu como pilares de seu trabalho. Israel contou que o Seminário de Professores de Vilna era uma espécie de universidade que possuía como objetivo central formar professores de língua, literatura e história Yiddish.

Era um dos primeiros cursos em que se estudava tudo em Yiddish e isso não era fácil porque a língua ainda não tinha recebido tantos termos técnicos. Inclusive lá nesse seminário tinham vários estudiosos que contribuíram para a normatização da língua, porque até então era uma língua muito do povo, da oralidade. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Quando terminou o curso no Seminário de Professores, Tabak foi ser professor em Lublin, uma cidade maior da Polônia, e lá ficou por alguns anos, onde conquistou muitos amigos e admiradores. “Eles gostavam muito dele. Nós temos até fotos da despedida dele dessa cidade. Ele era um professor amado, mas infelizmente já estava sentindo um antissemitismo forte lá, se agravando.”. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020).

No ano de 1935 foram promulgadas as Leis de Nuremberg que retirava considerável parte do direito de cidadania dos judeus e em 1938 já se vivia um drástico agravamento da situação. Foi nesse ano que lojas e sinagogas foram destruídas e muitos judeus foram feridos e mortos, intensificando a barbárie que marcou a humanidade.

Nesse contexto, a vinda para as Américas – *A Goldenen land* / A Terra do Ouro – inclusive muito cantada em canções de ninar Yiddish como ponta de esperança e novas possibilidades, apareceu como alternativa viável por melhores condições de vida e formas de proteção ao forte antissemitismo. “(...) Foi, portanto, desse conjunto de constrangimentos que os judeus ashkenazim emigraram de seus lares rumo às Américas e alguns milhares aportaram no Rio de Janeiro. Dos que permaneceram na Europa, boa parte acabou perecendo no genocídio nazista.”. (GRINBERG; LIMONCIC, 2010, p. 36).

Tabak já tinha conhecimento sobre a intensa perseguição que se agravava para os judeus de toda a Alemanha e Europa oriental. Decidiu então, por conta própria e sozinho, migrar. Muitos de seus amigos decidiram ficar: não acreditavam na tragédia que acontecia e estava ainda por vir. Tabak contava que perdera muitos amigos pela descrença à realidade que estavam vivendo à época.

No final do século XIX e início do século XX, os judeus começaram a chegar na cidade do Rio e esse fluxo manteve-se intensificado até 1939. Os judeus *ashkenazim*, em função de suas cada vez piores rejeições vividas, foram os que mais chegaram à cidade. No Rio de Janeiro, na então Praça Onze, os navios chegavam e muitos judeus desciam, reencontravam familiares e encontravam tantos outros que aqui já residiam e se esforçavam por fornecer espécie de suporte de vida inicial na nova morada.

A presença de judeus refugiados do Leste Europeu é particularmente notória no entorno da antiga Praça Onze, onde se fixaram nas primeiras décadas do século XX. Ali, ao lado da comunidade negra e de outros imigrantes, os judeus desenvolveram uma intensa vida social e cultural, deixando marcas de seus costumes na cultura carioca. (VASSALO; BITTER, 2018, p.98).

Vassalo e Bitter (2018), discutem as significâncias dos entrelaçamentos das muitas experiências de vida e narrativas que giram em torno da Praça Onze. Espaço constantemente aberto à pluralidade de significados e vivências de diferentes indivíduos e grupos, a Praça Onze emergia sentido de pertencimento singular e plantio de novas sementes a germinarem a tão complexa e rica cultura carioca. Para Bruno Carvalho (2013), foi território de marco simbólico de encontros e também produção de gêneros musicais como maxixe, samba e choro, entre outros, que se tornaram emblemáticos da identidade carioca.

Lerer Tabak entrou no Brasil por esse lugar multivocal, que acolhia diferentes sujeitos – judeus, negros, ciganos, imigrantes de vários lugares, lideranças religiosas, moradores, gestores públicos, pesquisadores e tantos outros - com suas vidas, histórias e narrativas, muitas delas atravessadas por forte segregação social, pobreza econômica, mas também riqueza cultural. Para Vassalo e Bitter (2017), foi um lugar que firmava sentido de duplo pertencimento, ao mesmo tempo judeu e carioca, situados na “(...) tênue e difícil fronteira entre marcar diferenças e enfatizar porosidades e permeabilidades (...) celebrar os hibridismos que estão na base das construções identitárias e culturais também remete a um posicionamento contra o preconceito e a discriminação racial.”. (VASSALO; BITTER, 2018, p.119-120).

Tabak chegou ao Brasil em 1934, após ter aceito um convite de um amigo também professor que aqui já residia, para atuar na área da educação judaica. “Meu pai veio para ir para São Paulo porque tinha um amigo dele já lá, o professor Eliezer Steinbarg¹²⁹. Eles eram muito amigos na Europa, mas depois o Steinbarg veio para o Rio.”. (Léa; Entrevista realizada em 06/02/2020). De acordo com Esquenazi¹³⁰, quando o navio chegou ao Rio, as boas-vindas, curiosamente, lhe foram dadas por Sara Goldstein, que viria a ser a sua esposa, mãe de Léa e Israel, grande companheira de toda a vida. Sara nasceu em Widz – na Polônia – e também em função do crescente e ameaçador antissemitismo, migrara para o Brasil – Rio de Janeiro – três anos antes da chegada de Pejsach Tabak.

No Rio, meu pai foi recebido no navio pela minha mãe, porque minha mãe já estava trabalhando muito na área educacional aqui no Rio. Já tinha sido fundada aqui uma escola Yiddish que se chamava Scholem Aleichem e o diretor era o Eliezer Steinbarg, que era um escritor de fábulas. E a minha mãe participou disso, conheceu o Eliezer Steinbarg. Depois essa escola fechou por dificuldades financeiras. Quando ela soube que viria um professor, um educador de nome importante na Europa e que isso seria muito bom para o Rio, ela foi recebê-lo. Queria convidá-lo para refundar a escola Scholem Aleichem. Os dois então se encontram no navio, se apaixonaram e em três meses se casaram! É uma história de amor bonita (risos). Pouco depois, a escola Scholem Aleichem foi refundada com meu pai na direção e minha mãe como secretária, isso em 1935, 1936. (Léa; Entrevista realizada em 06/02/2020).

¹²⁹ Eliezer Steinbarg (1880-1932), nasceu na Bessarábia, hoje Moldávia. Foi pedagogo, escritor e professor de Yiddish e Hebraico. Migrou para o Brasil e foi importante figura no cenário educacional judaico do Rio de Janeiro. Em: <http://www.eliezermx.com.br/a-escola/historia/>, acesso em 06/05/2021.

¹³⁰ Rose Esquenazi é jornalista, esposa de Israel Tabak e, portanto, nora do *Lerer* Tabak. Seu texto encontra-se em: <http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/04/lerer-tabak-um-professor-muito-especial.html>, acesso em 03/05/2021.

Israel contou que sua mãe, Sara Goldstein, já trabalhava no Rio em instituições judaicas que ofereciam apoio às pessoas que aqui cada vez mais chegavam. “A comunidade judaica tinha uma característica de ser muito unida, solidária... sempre teve muitas organizações de apoio mútuo.”. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020). Os imigrantes que para o Brasil vieram no período da Segunda Guerra Mundial chegavam aqui muito pobres e tendo acumulado muitas situações de perseguição, dor e sofrimento. As comunidades judaicas se organizavam – corrente de ouro – para oferecer locais de moradia, trabalho, assistência básica de saúde. Sara trabalhava em uma dessas organizações. Mais tarde integrou a sociedade de imigração judaica internacional – *HIAS – Hebrew Immigrant Aid Society*¹³¹ – que atuava na proteção de mulheres judias contra a máfia e o intenso tráfico que havia.

Infelizmente tinha organizações judaicas que faziam tráfico de mulheres judias que eram muito pobres, quase não tinham o que comer na Europa Oriental. A essas mulheres era feito o convite para virem para as Américas tentar a vida. Tinham até alojamentos montados para recebê-las aqui. Essas organizações enganavam as jovens da Polônia e outros países dizendo que iriam casá-las com homens que estavam bem de vida. A minha mãe preveniu várias dessas mulheres. Entrava nos navios falando em Yiddish e quando sentia ou via alguma mulher indo para algum lugar, alguma casa estranha, tentava impedir. Minha mãe então ajudou muitas dessas pessoas. E elas sempre foram muito gratas a elas por isso. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020).

De acordo com Esquenazi¹³², o Colégio Scholem Aleichem havia sido fundado pela primeira vez em 1928 por um grupo de ativistas sociais e com a direção de Eliezer Steinberg. Em 1934, o colégio justamente vivia consequências de difíceis crises financeiras e pedagógicas. No mesmo 1934, Sara e Pejsach se casaram e lutaram com afinco na superação de dificuldades para reerguerem o

¹³¹ Com a chegada dos imigrantes judeus ao Brasil, diversas entidades foram sendo criadas com o intuito de auxiliar no processo de absorção e adaptação do imigrante ao Novo Mundo. Algumas dessas instituições já existiam na Europa e serviram de modelo para as comunidades brasileiras e suas instituições. Essas entidades passaram a atuar no Brasil principalmente a partir de 1915, quando se deu de forma mais sistemática as primeiras ondas migratórias. A *HIAS – Hebrew Immigrant Aid Society* - foi criada no final do século XIX com a finalidade de ajudar a imigração de judeus da Europa Oriental para os Estados Unidos. A partir dos anos 1950, passou a denominar-se *United Hias Service* e a auxiliar a imigração de judeus de qualquer país, com exceção de Israel. Além de São Paulo, a *HIAS* possuía um centro administrativo e assistencial no Rio de Janeiro, estando em contato permanente com outros. (Arquivo Histórico Judaico Brasileiro. Acesso em 06/05/2021).

¹³² <http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/04/lerer-tabak-um-professor-muito-especial.html>, acesso em 03/05/2021.

colégio. “Nós nascemos ouvindo Yiddish. Nosso pai estava mergulhado dia e noite nisso, na escola, em casa. Em casa era cheio de livro Yiddish.”. (Israel; Entrevista realizada em 18/05/2020).

Tabak não recebeu salário por um ano e ambos decidiram morar em um cômodo do próprio colégio para economizar gastos, que à época situava-se na Rua Paula e Souza, bairro Maracanã. “Eu morei nessa escola até os cinco anos de idade (risos). Quando meu irmão, Israel, nasceu, nós fomos morar em outro lugar. Meu pai ficou por muitos anos nessa escola. Ele era uma pessoa absolutamente ciente dos horrores que estavam acontecendo na Europa. (Léa; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Israel contou que o colégio Scholem Aleichem começou pequeno, mas devido à sua excelência foi, a cada ano, conquistando novos alunos até ser considerado à época símbolo do movimento progressista da comunidade judaica da cidade do Rio de Janeiro – aliado a ideais sociais progressistas universais não religiosos. Tabak dizia que a escola devia ser laica, despertar o respeito e sentimento de fraternidade pelo Brasil e pelos valores humanísticos da cultura judaica.

Os alunos começaram a chegar e os pais passaram a confiar no trabalho feito pelo educador. Pejsach não se limitava à educação formal: promovia, junto com os demais professores, concertos, conferências e academias literárias. Agora, as crianças podiam aprender idish, história e cultura judaica (...) nas palavras de Pejsach Tabak: “Moderna em sua metodologia educacional, laica e humanitária em seu espírito.”. (ESQUENAZI: <http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/04/lerer-tabak-um-professor-muito-especial.html>, acesso em 03/05/2021).

Também Carlos e Noemi tinham brilhos nos olhos quando falaram do enlevo do *lerer* Tabak. Ambos contaram de um professor leitor que também era ativista, diretor, declamador, pai, marido, pessoa que portava lágrimas e as derramava – as vezes escondido, outras não. A *atração* vinha do Yiddish *litvish*¹³³, de seu *Yiddishkeyt*¹³⁴? Do amplo conhecimento que tinha da língua, história e literatura Yiddish? O conhecimento em extensão se faz enlevo por si só? Tabak conhecia muito e com amplo conhecimento resistia. Entretanto, era homem que

¹³³ *Litvish* é termo Yiddish que se refere ao falante de Yiddish que morava na região que correspondia ao território da Lituânia, considerado em épocas remotas como o Yiddish culto, literário, correto, em oposição ao *poylish*, Yiddish falado pelos moradores da então Polônia, considerado menos culto, menos correto e mais cotidiano.

¹³⁴ *Yiddishkeyt* é termo Yiddish que significa cultura Yiddish e tem a ver com *tam*/gosto de se viver em Yiddish.

possuía lágrimas e as derramava, também por isso afetava, tocava; no movimento do afeto, a roda girava porque era banhado de Yiddish, e chamava para si a responsabilidade de estar situado, ele mesmo pessoa, professor, no lugar vida e escola.

Carlos: Eu fui aluno da famosa escola judaica Scholem Aleichem. O diretor era o professor Tabak, que também dava aula da língua Yiddish e de história judaica. Eu acho que nenhum dos meus colegas que até hoje entendem ou falam Yiddish, devem isso à escola (risos). O Tabak era um pedagogo famoso formado pela Escola de Vilna que veio para o Rio e era uma capacidade. Ele lia em sala de aula romances inteiros do Scholem Aleichem e muitas vezes se emocionava, chorava escondido e também sem esconder. Noemi: Ele era impressionante, ninguém conseguia tirar os olhos dele. Ele falava um Yiddish com o sotaque da Lituânia, considerado verdadeiro e tal que impressionava tanto e até atrapalhava na hora de aprendermos a língua (risos). (Carlos e Noemi; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Nóvoa¹³⁵ traz a importância do conhecimento que se produz dentro da profissão docente. Ser professor é fazer investimento pessoal, livre e criativo em sua própria trajetória. A docência é necessariamente implicada em reflexão sobre a própria profissão e responsabilidade sobre seu protagonismo na formação humana.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, s/d, p.13).

Carlos se emociona e também escapa pela porta do burlesco – isso se repetiu muitas vezes no tempo em que conversamos. As escapadas resignificam as realidades vividas e agora narradas? Renovam seus olhares para o mundo e para si mesmo? (BINES, 2020). “Eu acho que nenhum dos meus colegas que até hoje entendem ou falam Yiddish, devem isso à escola (risos).”. (Carlos e Noemi;

¹³⁵ Em palestra no III Simpósio sobre Ensino de Didática do LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da UFRJ), ocorrido em 2016 e intitulado “*Ensino de Didática: entre resignificações e possibilidades*”, Nóvoa discorreu sobre *Futuros: da escola, dos professores e da sua formação*. Fundamentou-se em seis ideias centrais sobre *formação de professores*: ambiente colaborativo, formação entrelaçada, currículo integrado e integrador, relação com a sociedade, compromisso com a pesquisa e experiências individualizadas.

Entrevista realizada em 06/02/2020).

O professor comovia, afetava, mas Carlos não sabe ao certo se o Yiddish aprendido na escola foi o que colou, impregnou. *Lerer* Tabak não era o único professor – quantos mais? Como é ser professor de infâncias portadoras de capacidades de reinvenção da ordem, atuações nos avessos, nas contradições, nas não conformações da lógica? O Yiddish ouvido e falado em casa, na família e na vida em seus mais diversificados momentos de ludicidade, lazer, passeio, encontro, cola mais na pele e na alma do que o Yiddish ensinado na escola? Quais disputas concorrem nessas arenas? Vários são os caminhos que trilham a via do sentido de emancipação nos saberes escolares. Ser professor é parte da pessoa; ser pessoa é parte de ser professor. As narrativas dizem de *lerer* Tabak ser professor construtor de sentidos, atento ao saber que não setorizava, disputava poder ou hierarquizava, mas que acolhia, tocava, resistia, afetava.

Carlos escreveu um forte e vigoroso texto em homenagem ao *lerer* Tabak – quando de seu falecimento – publicado no boletim da ASA¹³⁶ (ACSELRAD, 1997) com o inquietante título “Ah, que bom – ficamos órfãos!”. O título faz menção à história de *Motl*, escrita por Scholem Aleichem¹³⁷, que tem um capítulo com o título “Ah, que bom – fiquei órfão!” e que com tanta encarnação era lida e recitada em muitas das aulas de Yiddish e história judaica de *lerer* Tabak:

Pronto: a ambiguidade tragi-cômica do título já nos fisgou. Ele dá um tempo e prossegue. A turma já está irremediavelmente envolvida com o pobre Motl, ingênuo, satisfeito com a morte do pai: a piedade que passa a merecer o livro das violências, humilhações e injustiças cotidianas (...) impossível não chorar com a

¹³⁶A ASA - Associação Scholem Aleichem de Cultura e Recreação foi fundada em 1964, no Rio de Janeiro. É herdeira patrimonial e ideológica da Biblioteca Scholem Aleichem, criada em 1915 por imigrantes da Europa Oriental. Tendo como patrono o mestre da literatura Yiddish Scholem Aleichem, concentra suas atividades no terreno cultural, promove debates, cursos e seminários, exhibe vídeos e organiza manifestações artísticas. Estimula, com suas programações, a reflexão sobre temas judaicos e gerais que mobilizam inquietações contemporâneas. Não se vincula a qualquer corrente religiosa. Define-se como laica e democrática, elegendo a raiz cultural como o elemento primordial de sua identidade judaica. (Retirado de: <http://www.asa.org.br>. Acesso em 03/2021).

¹³⁷Scholem Aleichem (1859-1916), considerado pai da literatura Yiddish, nasceu em Pereiaslave, no Império Russo, hoje Ucrânia. Suas obras são conhecidas e contempladas no cenário da literatura europeia. Iniciou seus escritos na língua russa e hebraica, e a partir de 1883 dedicou-se inteiramente à língua Yiddish, uma produção literária de cerca de quarenta obras. Em 1890 já era conhecido como autor central na literatura Yiddish e também incentivador – inclusive financeiramente – de outros escritores e compositores Yiddish. Scholem Aleichem ajudou, por exemplo, a publicação de dois álbuns das canções do poeta e compositor Mark Warshawsky (1840-1907), entre 1901 e 1914.

criança do vizinho assassinada no último program; mas é impossível não rir do apelido da gata muito gorda: Feigue¹³⁸ Léie. (ACSELRAD, 1997, p.7).

Acselrad (1997), que é também Carlos, sujeito desta pesquisa contou – não diretamente a mim, mas em seu texto feito para muitos leitores – que a partir da história de Motl, Tabak endereçava reflexão sobre a urgência na percepção da vida, sem defesas emocionais sobre a comicidade ou tragédia, mas como forma de resistência ao domínio do riso, do choro em busca de aprofundamentos críticos sobre as verdades nas letras contidas – ou escondidas.

Através das lágrimas arriscamos um olhar para o *lerer* Tabak, autoridade indiscutível (...) Reconfortante surpresa: ele também está chorando (...) O que *lerer* está fazendo – ao chorar por um órfão judeu perdido numa Kasrilevke¹³⁹ qualquer da Rússia – não é apenas ensinar a língua de um povo (...) Seus olhos dizem que sim, podemos rir ou chorar, não é vergonhoso nem proibido, contanto que não percamos a visão crítica da realidade. (ACSELRAD, ANO, p.7).

O texto de Acselrad – também Carlos – encerra heróico e pujante com licença poética: Scholem Aleichem olha os alunos de Tabak por entre as páginas de seu capítulo e sim, os autoriza a derramarem lágrimas diante da ausência que se instalou. Miriam também tinha lágrimas, emoção, brilhos nos olhos ao falar do *lerer* Tabak – tinha também sorriso no rosto. Sua narrativa conta de uma pessoa-professor que entrava na sala e conversava também com as crianças pequenas; que tinha alegria e emoção na fala porque pronunciava algo que lhe constituía, que lhe era essência, base, eixo. Aquilo que nos constitui também constitui as histórias das pessoas e o compartilhamento dessas constituições humanas impregna, infiltra, penetra.

O meu primeiro diretor de escola foi o *lerer* Tabak no famoso Colégio Scholem Aleichem. Eu guardo com muito carinho as muitas lembranças do *lerer* Tabak entrando na sala de aula, falando conosco em Yiddish e sempre conversando muito. Ele era um diretor que conversava com as crianças, inclusive as pequenas.

¹³⁸ *Feigue* significa pássaro em Yiddish, daí a comicidade em se referindo à gata gorda.

¹³⁹ “Os judeus em Kasrilevke (nome simbólico dado pelo autor a todas as cidadezinhas da Europa Oriental) são pobres, porém alegres, e não perdem seu humor nas piores circunstâncias. No momento histórico de passagem da cidade pequena para a grande, do velho para o novo, do atraso para o progresso, eles são cômicos em seus modos provincianos, nas reações infantis ao progresso que começa a adentrar suas vidas, mas cheios de ímpeto e dinamismo. Scholem Aleichem os observa com o olhar de uma criança e junto com eles se alegra e ri. Kasrilevke e seus personagens são uma fonte viva de alegria, comicidade e humor, um novo motivo que ele introduz na literatura judaica.”. (TABAK, 1996).

As aulas de Yiddish, quando eram dele, eram uma festa. Tinha história judaica, língua Yiddish, tudo com muita alegria, emoção, porque aquilo era ele. E a história do Yiddish no Rio está muito impregnada dessas histórias: das histórias das pessoas que eram muito atuantes no movimento Yiddish. E eu conheci muitas delas convivi com elas, tenho fotos com essas pessoas. (Miriam; Entrevista realizada em 16/05/2020).

Educação é responsabilidade. Os sujeitos assumem responsabilidades entre si no ato da educação. O TÚ se encontra comigo, mas sou eu quem entra em relação imediata com ele. O afeto vem de se importar com a relação que é estabelecida com o outro no movimento que forma, transforma, admira, envolve, participa e intervém na realidade. Educação é com o outro. Não é território interno soberano, não é autoritarismo, proibição, punição, desconexão, enfileiramento, mundo apartado. É corrente de ouro que atravessa vastidões com seus muitos possíveis; é relação, porque possuidora de limitações intransponíveis a um olhar que é pessoal e que somente com o outro se torna ato.

Cada homem traz algo de novo ao mundo, algo que ainda não existia, algo sério e único (...). Essa tarefa principal é a concretização única e específica de suas potencialidades, e não a repetição de algo que um outro, ainda que seja o maior, já tenha feito (...) A grande perspectiva da humanidade reside exatamente na diversidade dos homens, na diversidade de suas características e aptidões. (BUBER, 2011, p.16-17).

O colégio Scholem Aleichem cresceu. Cerca de dezesseis anos depois *lerer* Tabak decide, em 1951, morar em Israel com sua família. No final de 1952 retornam ao Rio de Janeiro. Tabak e Sarah decidem então, pelos idos de 1953, empreender campanha para fundar nova escola com os mesmos ideais pelos quais tinham fundado a primeira. A nova escola ganhou o nome de Eliezer Steinberg e teve sua sede na Rua das Laranjeiras, onde abrigou o Coro Israelita Brasileiro e o Grêmio do Instituto Brasileiro de Cultura e Educação.

Quando voltamos de Israel, estávamos vivendo um tempo em que as pessoas, erradamente, achavam que o Yiddish estava em decadência, que o homem novo judeu era aquele falante do hebraico, devia se dedicar ao hebraico, querendo criar um homem novo, diferente, afastado daquela ideia do *shteitl*, da humilhação. Então meu pai, junto a minha mãe, foram os líderes da ideia da nova escola. Chamaram amigos que concordavam com os ideais deles e foram em busca de uma série de ajudas financeiras de pessoas que podiam ajudar. As escolas judaicas no Rio sempre foram comunitárias e nunca comerciais: sempre mantidas por um grupo de pessoas que tinham por interesse manter os ideais e a cultura judaica. Então assim foi criada a escola Eliezer Steinberg e a Léa foi uma das

professoras de Yiddish que viveu essa época como professora na nova escola do nosso pai. (Israel; Entrevista realizada em 06/02/2020).

Léa e Israel contam de ser a escola Eliezer Steinberg a concretização de um novo sonho com os mesmos ideais humanos e comunitários da primeira escola por eles criada. “(...) o aprendizado da tomada de decisão é realizado no próprio processo de decidir, envolvendo a participação dos diversos profissionais que atuam na ação educar.”. (NUNES; SANTOS; BARROS, 2017, p. 304). Tabak e Sarah envolveram a participação de diversas pessoas conectadas à educação judaica na cidade do Rio de Janeiro para a efetivação da criação da escola Eliezer Steinberg. Israel e Léa, por diversas vezes em suas narrativas, voltaram à tomada de decisão, por seus pais, em conceber o Yiddish como corrente de ouro: tradição, cultura, modo de se viver e elo de conexão. A corrente de ouro justamente encoraja a dimensão criativa e humana do encontro com o conhecimento. Tabak pessoa, que também era professor, pai, em nenhuma das assinaturas que ocupava impunha, intimidava, ordenava, mas respeitava, aliava reflexão, posicionamento crítico, ação, atuação.

Léa: O papai vivia o Yiddish. Na biblioteca da escola e na biblioteca particular dele, 95% dos livros eram em Yiddish. O *Yiddishkeit* era a vida dele. A vida dele girava em torno do Yiddish. Israel: Não era só o Yiddish! Era o *Yiddishkeit*. O *Yiddishkeit* era uma espécie de sentimento – não era uma ideologia – mas uma espécie de dever de manter uma cultura fundamentada na língua e literatura Yiddish. Essa era uma espécie de missão do meu pai, manter esse *Yiddishkeit*, esse universo do Yiddish. (Israel; Léa; Entrevista realizada em 18/05/2020).

Israel diz ser o *Yiddishkeyt* vivido por Tabak não uma ideologia, mas uma espécie de dever, sentimento que impele à ação de fazer. Por ser ato, ser professor e ser aluno não suporta neutralidade humana. Traz em si diferentes experiências, conhecimentos e saberes que se entrecruzam e são constituídos por diferentes universos culturais. Educação necessariamente se constitui em envolvimento humano. Em Kramer, Nunes e Corsino (2011), salta o papel do outro como essencial na constituição humana e no processo de interação em educação. É tarefa da educação considerar os sujeitos como produtores de cultura, constituídos a partir de sua classe social, etnia, gênero, possuidores de diferenças físicas, psicológicas e culturais, participativos e interventores ativamente no mundo.

Educação é escuta, é construção humana e precisa ser emancipatória, justa, crítica e transformadora.

Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração. O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida. (KRAMER et al, 2011, p.71).

Adélia contou que já estudava piano desde muito nova e estava concluindo o então segundo grau, quando o diretor do colégio que levava o nome de Isaac Leib Peretz¹⁴⁰, onde estudava, foi até sua casa convidar-lhe para assumir como professora auxiliar algumas turmas da Educação Infantil. Nesse momento iniciou-se sua trajetória profissional docente. Pouco tempo depois encontrou-se com *lerer* Tabak: desse encontro intensificou-se sua carreira docente como pedagoga e professora de música.

Um dia conheci o professor Tabak, que era o diretor do Colégio Eliezer Steinbarg, uma segunda escola que ele fundou anos mais tarde. Eu estava na época cursando Pedagogia. Fui até ele para fazer uma entrevista. Ao fim ele disse: “Você vai começar esse ano a trabalhar conosco”. Aquilo foi um presente: trabalhar com o *lerer* Tabak! Ingressei então como professora no Colégio Eliezer e trabalhei lá por 28 anos. Fui professora de Yiddish no jardim de infância, depois na alfabetização de Yiddish em turmas de 1ª série, depois me formei em professora de educação musical e fiquei sendo professora de música de todas as turmas de CA do Eliezer. Foram anos de muito aprendizado e realizações ao lado do Tabak. (Adélia; Entrevista realizada em 21/05/2020).

Educação é aposta. Adélia apostou, Tabak apostou. “(...) Toda proposta pedagógica traz em si um caminho, uma aposta que nasce de uma realidade que pergunta, que é situada e implicada: nunca uma fala acabada “que aponta ‘o’ lugar, ‘a’ resposta, pois se traz ‘a’ resposta já não é mais uma pergunta.”. (KRAMER, 1997, p.3). Escutar momentos da vigorosa e intensa vida de Tabak narrada por seus filhos, alunos e parceiros de jornada educacional comove, emociona, toca, partilha. Conhecer sua vida como pessoa e professor envolveu-me e me instigou a olhar para a minha própria vida como pessoa, professora.

¹⁴⁰ Isaac Leib Peretz (1852-1915) mais conhecido como I. L. Peretz, foi um importante escritor, poeta e teatrólogo polonês da língua Yiddish que buscava despertar em seus leitores a vontade de autoemancipação e resistência.

Educação é desafio para escuta sensível, capacidade de se conectar com o outro, perceber o outro. Somente quando ocorre uma efetiva relação viva fundamentada no reconhecimento mútuo de si e do outro, o encontro pode acontecer, um encontro no qual o outro se torna presença e o reconhecimento do outro ocorre em toda a sua alteridade (BUBER, 1977). É pertença à educação atentar a diferentes contextos, ocupar lugar único e singular, portar assinatura única, tornar-se presente com autenticidade.

5.2

Ser aluno com o Yiddish: travessia e encontro

Todas as pessoas que escutei contaram-me de serem alunos – e alguns também professores – de um Yiddish que atravessou: que veio migrado para o Rio, muito falado, sentido e vivido dentro das casas – no outro e nesse continente – nos seios familiares e culturais. Contaram-me de nascerem já imersos nas palavras da língua, banhados dessa cultura. Na ação de buscar as palavras que narram a lembrança do vivido e sentido, disseram também de um Yiddish que veio da escola e, especialmente, dos encontros que lá existiam com a cultura, língua, história, literatura e música.

Se entre 1921 e 1924 entraram 7.500 judeus no Brasil, entre 1926 e 1930 foram 22.500. Muitos deles fizeram do Rio de Janeiro a sua nova morada (...) boa parte dos imigrantes ganhava o sustento de suas famílias com o pequeno comércio, fosse como mascate, o *klientéltchik*, fosse como proprietário de armarinhos, lojas de móveis, tecidos ou artigos femininos. Os imigrantes ashkenazis espalharam-se também por subúrbios como Méier, Engenho Novo, Madureira, Olaria e Nilópolis, em busca de aluguéis mais baixos. (LIMONCIC, 2020, p. 51-53).

Os pais de Raul eram da Bessarábia e viveram o duro contexto da migração. O pai veio antes da mãe e chegou ao Brasil em 1929, gozando de certo suporte de uns primos longínquos que aqui já moravam. Veio com a obrigação de trazer todo o restante da família, mas disso ele sabe pouco ou quase nada – porque em casa não se falava sobre isso? Raul sabe que o navio do seu pai tinha como destino Montevideú, mas ele “(...) saltou aqui no Brasil e pronto (risos).” (Raul; Entrevista realizada em 04/06/2020). “O senso prático é uma das características de muitos narradores natos.” (BENJAMIN, 2012. p. 216). Raul contou que certa feita em sua infância, seus pais receberam em sua casa, no subúrbio do Rio, uma

família de imigrantes que acabara de chegar da Bessarábia: a mulher era prima de sua mãe e veio com o marido e o filho para o Brasil.

O filho deles tinha a minha idade inclusive, sete anos. E eles moraram por um tempo em nossa casa. Foi uma passagem rápida, porém muito importante porque naquela época éramos dois garotos de sete anos que iriam se comunicar como, a não ser em Yiddish? Meus pais falavam Yiddish e essa era a comunicação na minha casa. Nasci no Yiddish e tenho muitas recordações do Yiddish com meus pais, mas as minhas lembranças com Yiddish na escola também são fortes e maravilhosas. (Raul; Entrevista realizada em 04/06/2020);

Bitter (2017) reflete sobre a cidade do Rio de Janeiro como lugar de abrigo, porosidade, espaço de memória coletiva de muitos grupos; marco simbólico de encontros e produção de culturas, espaço de múltiplas manifestações artísticas, narrativas, testemunhos orais e escritos que foram se amalgamando e tornando-se elementos emblemáticos da identidade brasileira.

(...) a ideia de porosidade remete à mútua influência que distintos grupos podem exercer uns sobre os outros, absorvendo parcialmente suas tradições, apesar da inegável assimetria do sistema de distribuição de recursos e poder que caracteriza a vida na cidade do Rio de Janeiro. (BITTER, 2017, p. 379).

O sentido de porosidade contempla as ideias de mistura e separação como aspectos complementares da realidade concreta; traz a dimensão de ser passagem, interação: “(...) a fluidez de fronteiras entre ordem e desordem, popular e erudito, preto e branco, público e privado, sagrado e profano, centro e periferia, e assim por diante.”. (BITTER, 2017, p. 378). Raul fala de um Yiddish que chegou por muitas vias e se amalgamou. Mauro também contou dessa via de muitas mãos pelas quais o Yiddish desaguou em sua família. Seus quatro avós nasceram na Polônia e chegaram ao Rio em 1920. Todos falavam Yiddish entre si porque era um idioma comum entre os judeus da Europa central e oriental. Ao chegarem no Brasil, se juntaram a outros grupos de poloneses, romenos, húngaros que também falavam Yiddish.

Eu e meus irmãos estudávamos em um colégio chamado Scholem Aleichem, que tinha uma base Yiddish muito forte. Certamente o Yiddish começou a entrar em mim por intermédio dessa escola, mas veio também pelas conversas da minha mãe com a minha avó, que eram frequentes e sempre em Yiddish. O meu avô materno era um homem culto. Ele lia em Yiddish, o que era pouco comum. Mas ele lia todos os dias, principalmente jornais em Yiddish que eram publicados no Brasil e nos Estados Unidos. (Mauro; Entrevista realizada em 13/03/2020).

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta.”. (FREIRE, 1996, p.32). Raul e Mauro disseram de um Yiddish que chegou desperto de curiosidade e entrecruzado de vivências em casa, na escola. Ambos refizeram os percursos de seus encontros com o Yiddish, em suas infâncias; ao narrarem imprimiram novas marcas em um riso, uma piscadela, uma palavra ou frase mais ou menos emocionadas. Narrar não é tão somente recordar o vivido, mas é revivê-lo recriando sentido. A narrativa inaugura a feitura de uma nova realidade que aspira, anseia e também cria, imagina: assegura a essência da experiência (BENJAMIN, 2012).

Naquela época o Yiddish era uma língua dos judeus velhos e o hebraico era a língua dos jovens. O hebraico era mais bonito, mais familiar para quem fala português, porque os fonemas são mais parecidos. Meus pais uma vez me levaram para um professor de Yiddish. Minha mãe comprou um livro, uma cartilha de estudos de Yiddish: eu simplesmente odiava, odiava. Na verdade, eu odiava estudar. Atribuo não gostar do Yiddish quando eu era criança a um pouco de preguiça de estudar de uma forma geral (risos). O tempo passou e quando eu comecei a estudar inglês no ginásio, com 12 ou 13 anos, o Yiddish voltou e de repente me despertou, porque passou a me ajudar com o inglês. Foi ali que percebi que eu tinha um Yiddish guardado lá de trás e de alguma maneira ele agora me ajudava com o inglês (risos). Aí a partir daquele momento, o Yiddish se pareceu mais simpático para mim (risos). (Daniel; Entrevista realizada em 02/06/2020).

A narrativa de Daniel assalta, surpreende, encanta. Como é ser aluno-criança de Yiddish no cruzamento de forças de poder que a elege língua-propriedade-dos-velhos? Daniel criança – também aluno da língua – encontrou-se com o Yiddish em um tempo de disputas que tentou eleger a língua hebraica como a língua dos jovens. A mãe lhe comprou cartilhas e lhe endereçou professor particular, entretanto, em meio ao contexto já cheio de combates, Daniel também tinha preguiça de estudar. A preguiça engavetada do tempo infância mudou de lugar com os risos do tempo presente: os risos estão na narrativa que, ao rememorar, ressignifica o tempo já vivido. Quais sentimentos a preguiça lhe rendia no tempo infância? “Quando a pessoa de carne e osso se converte em narradora de si mesma e sua vida passa a ser contada com palavras, seria ingênuo

supor que a linguagem refletisse de modo integral e transparente o ‘mundo real’.”. (BINES, 2020, p.123).

A infância destacada por Benjamin (2017) reinventa um mundo que não se conforma à lógica adulta imposta a ela. Daniel não sabe em quais confrontos estava sua preguiça engajada – ato de resistência? Mas sabe que por volta dos doze, treze anos o percurso da preguiça alterou, mudou a rota, o itinerário, porque a vida não imita, não se conforma a um modelo, não estaciona e nunca aporta a um mesmo e único lugar.

A roda girou e o Yiddish reacendeu, reativou. A preguiça saiu de cena e ironicamente o Yiddish assumiu o protagonismo da ajuda e do encontro a uma nova e terceira língua. No novo momento situado – da chegada da língua inglesa – Daniel se atentou ao tesouro enterrado embaixo do fogão da própria casa (SHULEVITZ, 2012): tinha uma coleção de palavras Yiddish guardadas, prontas a criarem novos mundos e a chamarem tantos outros.

O que seria para o adulto desatenção, para Benjamin é o jeito próprio da criança. Insegurança, desorientação, fragilidade, criatividade, curiosidade, percepção, fantasia (...) São essas características da criança que as aproxima do colecionador, do artista. (MAIA; SCRAMINGNON, 2010, p.9).

Abrahão conta que quando criança morava em Pouso Alegre, pequena cidade àquela época. Por volta de seus nove anos seus pais, preocupados com a continuidade de seus estudos em cidade interiorana de pequeno porte, o enviaram para a casa de seus tios, que moravam na cidade do Rio de Janeiro. “A partir daí eu nunca mais morei com meus pais. A minha irmã, graças a Deus, veio também poucos meses depois para o Rio e somos muito amigos até hoje.”. (Abrahão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

O tio era ator, a tia gostava de cantar. Na nova casa morava também sua avó paterna que gostava de falar Yiddish. Abrahão nada sabia, nem das artes nem da língua. Conhecia somente uma ou outra palavra: seus pais não falavam Yiddish na casa da pequena Pouso Alegre – cidade que tinha somente quatro famílias judias moradoras. Na nova casa do Rio, seus tios tinham intensa vida artística e falavam bastante o Yiddish. Logo iniciaram movimentos de despertamentos à língua e as artes.

A minha avó dizia para mim que não entendia o português só para eu tentar falar Yiddish (risos). Tinha o teatro Yiddish no Rio que funcionava dentro da Biblioteca Scholem Aleichem. O meu tio era o ator principal. Então toda sexta-feira à noite ele me levava para eu assistir os ensaios. Essa visita de toda sexta-feira à biblioteca marcou para sempre a minha vida. (Abrahão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

Vigotski (1999) diz que a arte organiza o comportamento que pretende um futuro e visa uma exigência que talvez nem se concretize, mas que já lateja por intentar, desejar algo que está por trás e acima da vida real (VIGOTSKI, 1999, p. 320). A arte que Abrahão começou a conhecer aos oito anos espalhou-se pela sua vida, desejou, intentou e escolheu pela concretização que lhe trouxe anos mais tarde a performance instrumental no violino e a regência coral. Para Abrahão, o Yiddish veio junto com a arte e ambos foram parceiros de imersões, revelações, explorações.

A partir daí eu comecei a entrar em um ambiente onde comecei a aprender o Yiddish cada vez com mais facilidade porque veio junto da arte. Eu estava sempre com meus tios, seus amigos do teatro. Eu me dava muito bem com os adultos. Esse grupo de teatro me encantava muito e eles faziam várias reuniões em casas de amigos. Dessa maneira a arte e a língua foram entrando, porque você acaba incorporando aquilo e vira cotidiano. (Abrahão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

Para Carvalho (2020), distintas esferas sociais – patrimônio natural, cultural, cenários virtuais e o próprio funcionamento da sociedade – corroboram a assertiva de que há muito a escola deixou de ser o único lugar onde se aprende. Diferentes espaços culturais e artísticos também educam e possuem características e objetivos definidos e jamais redutíveis em si mesmos. Os espaços de arte e cultura favorecem a interação das pessoas com o conhecimento e a história da humanidade, trazendo também intrínseca uma dimensão que é educativa e cumpridora de sua função social “(...) que é a de contribuir na formação do cidadão – na medida em que promove a sensibilização do olhar.”. (CARVALHO, 2020, p. 202).

Junto à arte e ao Yiddish de casa, chegou também a nova escola: o colégio Scholem Aleichem. “Lá eu entrei no 4º ano primário. A turma já estava bem adiantada no Yiddish e eu não sabia nada. Mas eu fui me interessando, me interessando e muita gente também me incentivou na escola.”. (Abrahão; Entrevista realizada em 04/06/2020). Ele sempre leu muito e os livros foram

também importantes parceiros na descoberta do Yiddish. Naquele tempo não havia ginásio no colégio Scholem Aleichem e grande maioria de sua turma – inclusive ele – foram para o colégio Hebreu Brasileiro ao término do primário.

A minha turma, praticamente toda, fez exame de admissão para o colégio Hebreu Brasileiro. Lá no Hebreu eles se dedicavam um pouco mais ao ensino do hebraico e eu não sabia nada de hebraico, não tinha a menor noção, porque no Scholem não se aprendia hebraico. O fato foi que quando chegamos, a escola formou duas turmas com o nosso pessoal do Scholem: todo mundo sabia Yiddish! (risos). Então, face a essa demanda, não tiveram opção: resolveram colocar aulas de Yiddish para nós! (Abrahão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

A escola não oferecia aulas de Yiddish, mas os alunos e suas trajetórias importaram, abriram novos caminhos de escolha, de atuação. Ao abrir novo itinerário, a escola intencionou-se a contribuir também com o processo de aprendizagem já iniciado; responsabilizou-se, comprometeu-se a não romper o movimento do estudo da língua.

O educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança. (SIQUEIRA; KRAMER; PENA, 2020, p. 122)

O Yiddish entrou na vida de Abrahão por muitas vias: a nova casa, a nova escola, os livros, as artes. Seus tios também eram leitores vorazes, admiradores e frequentes ouvintes de discos e programas musicais de rádios; pessoas muito conectadas às artes – teatro, música, cinema: apreciadores críticos. A tia cantava muito em casa e seu coração com frequência levava sua voz – e também a de Abrahão – até o repertório Yiddish. Em companhia dos tios, Abrahão desvendou um universo artístico cheio de novidades que até então era para ele completamente desconhecido.

Até então eu não tinha ideia do que era música, nunca tinha ouvido falar em vários instrumentos musicais que passei a conhecer. Tinha aos domingos um programa de música Yiddish na rádio e obviamente esse programa estava sempre ligado em casa. Eu então passei a beber dessa fonte: ouvia naturalmente música Yiddish, música hebraica. Eu me relacionava muito bem musicalmente com a minha tia. Ela cantava, tinha um livro com músicas Yiddish que acompanhávamos, procurávamos as músicas. Nós ouvíamos juntos cantores que

foram muito importantes para a minha formação e vida musical, como por exemplo Sidor Belarsky.¹⁴¹ (Abrahão; Entrevista realizada em 04/06/2020).

Abrahão esboçou sorriso no rosto quando contou da calorosa recepção de seus tios na nova casa, dos momentos em que partilhou música com a tia – no aconchego familiar – e das muitas artes e lugares artísticos que descobriu – porque ambos estavam dispostos a acolhê-lo na essência de suas vidas. Abrahão endereça a essa relação, importante contribuição em sua constituição humana e musical.

Gitel passou sua infância em Curitiba e contou que o Yiddish foi sua primeira língua. Sua mãe vivia na Polônia – em uma cidade um pouco maior – e seu pai na Ucrânia, em uma pequena aldeia. Seu pai veio primeiro para o Brasil, no ano de 1930, fugido porque era integrante do Partido Comunista. Quando foi avisado que iriam prendê-lo, foi então até o navio e logo embarcou com destino a Curitiba, onde já possuía alguns amigos imigrantes. Em Curitiba foi prestamista, *Klienteltshik*: ia vendendo de casa em casa. Anos mais tarde abriu uma loja onde Gitel trabalhou desde pequena. Já sua mãe chegou em Curitiba por volta do ano de 1937. “Minha mãe tinha uma amiga que já morava nos Estados Unidos, mas tinha estado em Curitiba e ficado amiga de dois rapazes. Aí combinou de marcar entre duas amigas dela e esses dois rapazes. E foi assim que minha mãe conheceu meu pai (risos).”. (Gitel; Entrevista realizada em 14/04/2020).

Seus pais se casaram e em casa só se falava Yiddish, inclusive com os amigos. “Então até mais ou menos o momento de ir para a escola, o Yiddish era a minha língua. Vivi a vida toda com o Yiddish.”. (Gitel; Entrevista realizada em 14/04/2020). Foi com sorriso no rosto que lembrou também dos divertidos encontros que seus pais faziam em casa com amigos onde se contavam muitas pragas, provérbios e piadas em Yiddish, poucas vezes intercalados com o português.

Gitel escolheu na entrevista, que foi feita pela plataforma zoom como explicado no primeiro capítulo, estar em uma aconchegante varanda de uma casa

¹⁴¹ Sidor Belarsky (1898-1975), judeu ucraniano-americano, nasceu em Kryzhopol, Ucrânia. Em 1930 migrou para os Estados Unidos. Cantor intérprete de muita fama no cenário musical, gravou e performou inúmeras canções Yiddish ao longo de sua vida (wikipedia.org/wiki/Sidor_Belarsky, acesso em 07/05/2021).

de campo no interior do estado do Rio de Janeiro. Por vezes sua voz cedia a narrativa aos olhos, que direcionavam o olhar para um verde volumoso à frente; eram instantes em que os olhos escapavam da tela do celular pelo qual comigo conversava, para participar da rememoração e experiência contada.

Para Benjamin (2012), o que traz os momentos vividos para outra esfera da existência é justamente a narrativa, que consiste no atravessamento entre a vivência, a lembrança e a experiência. Narrar afasta o vivido do nível da finitude e torna o narrável, experiência – aquilo que fica e é lembrado para ser narrado. “(...) o inesquecível aflora de repente também em suas expressões e olhares.”. (BENJAMIN, 2012, p.224), e ainda:

A alma, o olho e mão estão assim inscritos num mesmo contexto. Interagindo, eles definem uma prática (...) pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito. (BENJAMIN, 2012, p.239).

Na escola, Gitel aprendeu a ler e escrever o que já falava: foi alfabetizada em Yiddish e Português ao mesmo tempo. Às sextas-feiras sempre ia até a biblioteca da escola e escolhia um livro em Yiddish e outro em Português: os livros eram parceiros de leituras e conversas em casa durante os fins de semana. Para Nogueira (2008), formação cultural é cultura subjetivada, “(...) *processo* pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, cinema, artes visuais) e na literatura.”. (NOGUEIRA, 2008, p.32). A experiência de Gitel em ser aluna com o Yiddish foi fortemente marcada pelo encontro com a literatura e também com o teatro e a música.

Eu me lembro de nós, eu e minhas amigas, fazendo muito teatro em Yiddish no Colégio Israelita, em Curitiba, ainda crianças, mas não lembro de cantarmos lá. Mas alguns depois chegou um maestro em Curitiba e montou um coral infantil. Aí começamos a cantar muitas músicas Yiddish no coral. (Gitel; Entrevista realizada em 14/04/2020).

A formação cultural, processo pelo qual Gitel viveu ao longo dos anos com o teatro, a música e a literatura Yiddish, esteve colada na língua sempre vivida em casa e na escola. A sua forte relação com a música Yiddish tem raízes na história de uma infância e adolescência que foi envolvida de meio artístico,

banhada dele, ativa em muitas montagens de operetas e apresentações em teatros importantes da cidade de Curitiba – como por exemplo Teatro Guaíra e Teatro Municipal – e em várias semanas do folclore, quando se vivia uma imersão na cultura de diversificados povos que migraram para o Paraná, como os italianos, poloneses, ucranianos, entre outros.

Gitel narra um Yiddish que chegou de diversos lados; cada um contribuiu no preenchimento de um tempo. O encontro e o diálogo justamente selaram a presença de um Yiddish que persistiu, atravessou os tempos de sua vida.

Eu falo algumas expressões Yiddish com meus filhos e netos até hoje. Só dou boa noite em Yiddish: “*A gute nakht*”. Isso ficou e eles aprenderam. Meus filhos passaram isso para seus filhos e ficou (...) os outros avós são o *vovô* e a *vovó*, mas eu não, sempre fui a *bobe* e meu marido o *zeyde* e disso nunca abri mão¹⁴². (Gitel; Entrevista realizada em 14/04/2020).

A todo momento somos desafiados a fazer escolhas. Escolher garante estar imerso na vida, ativo na produção de cultura e ação efetiva no mundo. A cada momento somos desafiados a tomar decisões. A tomada de decisão envolve a história, o contexto de vida, sua constituição como pessoa, ser humano. Escolhas são sempre encruzilhadas. O caminho a percorrer na vida se refaz em cada escolha, respira novos ares e jamais são banais porque constituem quem somos nós. Gitel nunca abriu mão de ser a *bobe* e seu marido o *zeyde*, verdade e princípio dialógico consequencial de toda uma vida construída em parceria com o Yiddish – corrente de ouro.

Buber (1977), ao falar do Eu-Tu e Eu-Isso – maneiras do homem se relacionar com o mundo –, diz ser a primeira pautada no encontro, no diálogo, na presença, enquanto a segunda interligada à objetividade e atitude na posição assumida como objeto de uso. O EU só existe com um TU na medida em que é aceito em sua inteireza, de forma que ele se torne presença ao outro. A relação com o teatro e a música Yiddish vivida na infância de Gitel dá pistas de ser potente na caracterização de sua relação com o próprio Yiddish.

Anos mais tarde foi convidada para redigir um programa na Rádio que chamou *Hora Israelita*. “Eu que redigia o programa e selecionava as músicas que íamos cantar, os contos que iriam ser lidos em Yiddish.”. (Gitel; Entrevista

¹⁴² *Bobe*: vovó em Yiddish; *Zeyde*: vovô em Yiddish.

realizada em 14/04/2020). A narrativa de Gitel costura a todo momento a língua à arte. O movimento de entrelace garantiu a chegada da criação: ela redigia o programa, escolhia canções e contos que iriam chegar nos ouvidos e almas de tantas outras pessoas.

Gitel fala de um Yiddish que interveio em sua visão de mundo ao longo da vida. A visão de mundo é atravessada pela singularidade do olhar e a criação está vinculada ao mundo da cultura e às mais variadas formas de expressão humana. Viver de forma responsável implica em escolha que não tem álibi, é única e singular. As singularidades dos atos são fundamentais na construção de conhecimentos comprometidos com a ética e o valor. No ato me revelo, digo quem sou eu e também me pergunto: quem sou eu no jogo da vida? Como estou na vida, como por ela sou tocado, afetado?

Tudo na minha vida tem essa relação com o Yiddish (...) quando eu ouço música Yiddish imediatamente me vem todos os momentos que vivi coletivamente com a arte, as canções e então penso que preciso sempre fazer algo para não acabar (...) Eu me lembro de muita música que faz parte ativamente da minha vida (...) E hoje me sinto com muita vontade sempre de compartilhar: compartilho muita música Yiddish pelas redes sociais com as minhas amigas ou sempre que acontece algum evento Yiddish. (Gitel; Entrevista realizada em 14/04/2020).

Gitel inspira a pensarmos na relação com o Yiddish como resposta ao mundo: não basta falar Yiddish, é preciso *viver em Yiddish* e isso implica compartilhar a vida. Para Buber (2009) o conceito de responsabilidade precisa ser deslocado do campo do dever, da ética especializada para o domínio da vida vivida, de cada hora concreta que exige atenção despertada. Responsabilidade existe somente quando há responsabilização por uma realidade concreta do mundo. A relação entre o mundo da vida e o mundo da cultura exige ato responsável e tomada de consciência sobre assumir aquilo de que definitivamente não posso abrir mão e preciso dialogar.

As narrativas ouvidas dão pistas de que o pensamento, a partilha e a experiência do lugar de ser aluno dá impulso também à busca de entendimento sobre o que seja educação, o que se passa em educação – o que se faz, como se faz e porque se faz. As memórias dizem também do muito aprendido nas relações cotidianas e inspiram a pensarmos no conhecimento que chega dos diversos lugares ocupados na vida. Há algo que acontece nas entrelinhas das relações cotidianas, no amálgama das histórias, dos desejos, medos, ousadias, incertezas,

esperanças, desafios: elos da corrente de ouro que não rompe enquanto houver netas e netos que chamem seus avós de *bobe* e *zeyde*. Narrar os muitos lugares de ser aluno em diferentes espaços da vida cotidiana parece impulsionar campo de investigação para o que se constitui plural, diverso e singular, sem necessariamente se constituir demasiadamente utópico ou doutrinário.

5.3

Ser professor com o Yiddish: fruição e alteridade

Ser professor é ato que envolve construção humana, emancipação e transformação. Ser professor é também ter intenção como ação que incita o outro à vida na relação de despertar e chamamento. Professor é pessoa de direitos e responsabilidades que traz mudanças nos grupos e contextos em que se insere; é carregar multiplicidade de possíveis na abertura de relações e espaços estéticos e éticos; é ampliar repertórios, intensificar o encontro com o conhecimento, a arte, as diversas linguagens e experiências estéticas; receber o novo, olhar o outro em verdade, fruição e alteridade.

Assumimos, então, a educação como prática social e questionamos tantas correntes consagradas (...) que tipificam ou classificam os professores, porque cada vez que se classifica a prática do professor, se destrói a heterogeneidade, se apagam as dimensões ética e estética do fazer educativo. (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 2008, p. 14).

Para Abramowicz; Rodrigues e Cruz (2011), diferenças e desigualdades frequentemente ainda se localizam em campos nebulosos ficando, portanto, obscurecidas. Já na contemporaneidade, diferentes e excluídos ainda são postos no lugar do desvio, tratados como estranhos, desvirtuados. Ainda reina um silenciamento das diferenças porque ele se encontra dentro de nós mesmos. A ideia que admite a diversidade como sinônimo da diferença produz o esvaziamento da própria diferença, pois a retira da diversidade. Quantos de nós ainda trabalhamos em prol dessa lógica?

Na realidade precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a

ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.96).

As autoras ainda perguntam: Como propor uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão? Como romper com o modelo hegemônico diante de tantos ensaios, iniciações e antecipações? Driblar os tantos sentidos impostos, os já conhecidos lugares prévios, introduzir a hesitação, a indecisão, os estados de suspensão, sustentar um discurso sem impô-lo, como fazê-lo?

Esta tese não tem como objeto de estudo a docência com o Yiddish, mas as narrativas especialmente de Dora, Léa e Adélia – professoras de Yiddish atualmente aposentadas que tiveram suas trajetórias docentes vividas em escolas judaicas da cidade do Rio de Janeiro – saltaram e trouxeram respostas que eu jamais poderia deixar de revelar, partilhar, refletir. O estudo aqui compartilhado pretende motivar a feitura de outras pesquisas que possam chegar sobre Yiddish e docência na cidade do Rio de Janeiro: amplo, importante e denso campo de investigação. Foram com as frases abaixo que Dora iniciou sua narrativa que, em sua quase totalidade, deu destaque à trajetória vivida de professora pesquisadora, inquieta e curiosa.

A gente foi coletando. Meu pai tinha também muito material. O Tabak também tinha. E quando me dei conta, eu própria já tinha também o meu material colecionado que tinha partes dessas outras coleções. Isso foi uma junção de um trabalho grande e intenso de quase 40 anos. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

Seu pai, Betzalel Jucht (10/07/1896 – 11/11/1960) – conhecido como professor Jucht – foi aluno no mesmo Seminário de Formação de Professores de Vilna, na Polônia, em que Pejsach Tabak se formou; ambos estudaram nesse seminário, porém em anos diferentes. Betzalel Jucht veio da Polônia para o Brasil por volta do ano de 1930, com um convite para assumir a direção de uma escola judaica na Bahia chamada Escola Israelita Jacob Dinennzon e lá ficou na direção por muitos anos. Posteriormente, no início da década de 40 foi, ainda nessa escola, convidado a substituir o muito conhecido professor de Yiddish Abraão Aizengart, que acabara de se mudar para a cidade do Rio de Janeiro. Por volta do

ano de 1948, o professor Jucht também se mudou para o Rio de Janeiro a partir de um convite para trabalhar na Escola Israelita Isaac Leib Peretz, localizada à época no bairro de Madureira. Veio sozinho para se estruturar na nova cidade, mas no ano seguinte trouxe sua família – esposa e duas filhas: uma delas, Dora Kampela.

A vida inteira eu falei Yiddish com meu pai. Ele falava: *Ikh farshtey nisht*: Eu não entendo isso. Aí eu tinha que explicar e falar em Yiddish. Eu ouvia Yiddish o dia inteiro e a vida inteira falei Yiddish com meu pai, com minha mãe. Aí quando eu fiquei um pouquinho maior, meu pai sentava para estudar Yiddish comigo. Meu pai sentou comigo depois de uma certa idade e disse: nós vamos estudar. Nós vamos fazer um curso como eu fiz na minha Universidade. Eu vou ensinar a você tudo o que sei de Yiddish. E ele praticamente me doou tudo o que ele podia como um professor de alto nível mesmo. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

Dora fala de um professor que também foi pai e que doou conhecimento, saber. Doar é verbo transitivo direto e indireto que significa dar, conceder, oferecer algo ao outro de modo legal e gratuito. No movimento de doar, o professor Jucht transbordava em essência, inteireza e se doava à prática educativa. No decorrer da narrativa, Dora por vezes silenciava em busca de algo que queria narrar. Muitos dos silêncios foram rompidos com a lembrança do pai, apoio, constante parceiro e, em suas palavras, principal professor e referência docente de Yiddish. Para Benjamim, “Deixar-se perder nos labirintos da memória é um aprendizado necessário para se criar uma determinada disposição física e sensível para reconhecer, nos objetos vistos ou evocados, o ambiente favorável ao reaparecimento de uma lembrança.”. (JOBIM E SOUZA, 2014, p. 188).

A música e o teatro sempre estiveram também colados ao aprendizado da língua e à trajetória docente de Dora. Betzalel Jucht tocava violino e compunha canções para serem tocadas em comemorações de festas judaicas e montagens teatrais realizadas nas escolas em que trabalhava: “Ele nunca aprendeu música formalmente. Sozinho começou a tocar violino. Mais tarde, teve um amigo que queria aprender Yiddish. Então eles trocavam os conhecimentos: ele ensinava o Yiddish e o amigo o violino.”. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

A docência com a música exige constante pesquisa, descoberta, seleção, processo de formação e relação com histórias de vida e percursos pessoais. Romper fronteiras epistemológicas e articular saberes; reinventar a didática; afirmar a multidimensionalidade do processo educativo; apostar na diversidade compõe uma agenda suscitadora de muitas perguntas que admitem em seu seio muitos

desdobramentos, tanto para o ensino quanto para a pesquisa. (SILVEIRA et al; 2020, p. 7).

A docência envolve diferentes conhecimentos e saberes que se entrecruzam e que são atravessados por diferentes lugares que ocupamos no cotidiano. O professor também era o pai; a língua chegou pelo cotidiano da casa e também pelo conhecimento sistematizado que aconteceu, em grande parte, na casa – fora do lugar escola. A aprendizagem acontece em permanente processo de interação com as identidades e especificidades de todos que participam de seu processo (MOREIRA, 2007).

Dora conta que sempre ouviu muita música Yiddish na infância: “Meu pai as tocava no violino e me ensinava a cantá-las e meu ouvido estava ali, sempre aberto para tudo aquilo!”. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020). Separou para a nossa entrevista muitas canções que colheu e colecionou ao longo de sua vida como filha, aluna e professora. Iniciou sua trajetória docente em 1957, no Colégio Eliezer, e lá trabalhou por aproximados 40 anos como professora de Yiddish. “Eu buscava levar para a sala de aula aquela criatividade que movia meu pai e que me ensinou muito. E ao longo do tempo eu fui desenvolvendo, acrescentando o meu conhecimento e a minha criatividade dentro do que ele já tinha iniciado em mim” (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

A aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. (NÓVOA, 2007, p.6).

Para Nóvoa, a aprendizagem implica o prazer, a subjetividade, a sociabilidade, a pessoa. Dora ao longo da vida encontrou-se com o ensino da língua Yiddish pelo canal do afeto, da criatividade, da arte, da relação.

Todo ano nós fazíamos juntos um festival de música e vinham crianças de várias escolas: Eliezer, Marx Nordau, Barilan. A professora era a mesma no Barilan e Eliezer. E no Liessin as professoras davam Yiddish também. Nós até fomos todas juntas para Israel fazer um curso. Foi o primeiro curso de Yiddish para professores em Israel e nós passamos um período lá estudando e escutando os grandes mestres de Yiddish da época. Aprendemos muita coisa. E tudo compartilhamos dentro da escola. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

Dora contou de ter feito um pouco de várias coisas em sua trajetória docente e riu quando disse falou – professora de Yiddish, teatro, português, inglês: “(...) e desculpa o meu canto, porque eu não canto (risos).”. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020). Contou de sua formação superior em línguas anglo germânicas e de sua alegria em trocar conhecimento com crianças durante 40 anos. Compartilhar campos de experiências do conhecimento, saber, arte, estética e ética, exige constante movimento de construção e reconstrução de novas respostas e maneiras de pensar a ação docente.

Em 1999 eu dirigi toda a montagem do *Violinista no Telhado*, toda cantada com o repertório próprio da obra e inclusive achei um menino que tocava de verdade o violino. Construímos a casa do violinista e ele saiu tocando (risos). Foi muito, muito lindo. Então foi essa a minha vida com o Yiddish, regada de prazer, sentimento, alegria e muito, muito trabalho com as crianças. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

A narrativa de Dora dá pistas de uma trajetória com a docência Yiddish parceira da formação cultural e constante atenção às contribuições artísticas individuais e coletivas das crianças. O despertar à construção de sentidos, questionamentos e reflexões engaja a criança na criação criativa: a torna pessoa potente em sua própria história. A dimensão da arte como aliada à base do saber e conhecimento redireciona, desvia, muda a rota de sua histórica função de servidão à eventos comemorativos, recreativos e decorativos.

Infelizmente eu não toco nenhum instrumento musical, mas toda a vida eu cantei muito com as crianças. Tinha a professora de música que era maravilhosa, Adélia Lachter. As crianças não somente declamavam e cantavam as canções Yiddish, mas sabiam o significado daquilo, o que aquilo representava para a cultura, para as gerações passadas. Eu fui professora de mais de mil crianças ao longo da minha vida e pasme: muitos sobrenomes eu me recordo até hoje. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

Em Freire (1996), a teoria precisa emergir sempre molhada de prática vivida. Cantar e contar sobre o que se canta – tradição, afeto e resistência: corrente de ouro; toda a vida cantar com as crianças – selar encontros; somar parcerias docentes ao longo da vida – trocar, partilhar o saber da profissão; lembrar dos sobrenomes – respeito e resposta responsável diante da ação de ser professora.

Eu aprendi essas melodias todas trabalhando (risos). Ficaram na minha cabeça e irão ficar até eu morrer (risos). Isso não sai. Não sai mesmo da minha cabeça e da

minha vida. As minhas canções de infância foram essas que eu levei mais tarde para a sala de aula com as minhas crianças. Meu pai me ensinava e eu levava para as salas de aula. A arte precisa estar junto e a brincadeira também: cantar, brincar, ouvir: essa sempre foi a minha vida como professora. (Dora; entrevista realizada em 19/02/2020).

Educar é abrir portas, janelas, sentidos e ouvidos. Ser professor é não se deixar do lado de fora da sala, mas entrar nela em essência, constituição e verdade. É também ter consciência de si e do mundo como pessoa em constante procura: de perguntas, ideias, pensamentos. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.”. (FREIRE, 1996, p.57).

Adélia Lachter foi professora de educação infantil, alfabetizadora em Yiddish no ensino fundamental e posteriormente professora de música. Conta que sempre a música folclórica judaica foi parceira de cantos, danças e aprendizados e que sempre estudou sobre tudo que compartilhou com as crianças.

A troca convida a uma formação humana e dialógica valorizando, assim, as interações humanas no espaço escolar (...) ambos, professores e alunos, levam para a escola suas histórias, seus saberes, conhecimentos cotidianos e suas trajetórias. A relação entre professor e aluno, através da música deve ser abertura para o encontro com diferentes saberes, conhecimentos, repertórios e histórias. (SILVEIRA et al, 2020, p. 6)

Adélia descobriu que brincando, as músicas Yiddish aconteciam com alegria, facilidade e prazer: com as crianças, as canções e as brincadeiras, tudo acontecia: “(...) na hora de ensinar as canções Yiddish eu sempre brincava muito. Aprendíamos essas canções brincando e aí pronto, tudo acontecia!”. (Adélia; Entrevista realizada em 21/05/2020). Para Benjamin (1984), as crianças são parte da cultura – inseridos e criadores – do povo, da classe, das gerações familiares; criança não é passiva, estática, imagina, cria, penetra na contemplação e com ela brinca, cria mundos próprios, se liberta.

Para Vigotski (2009), a brincadeira não é mera recordação do vivido, mas cuidadosa reelaboração e criação daquilo que se viveu e deixou marcas, vestígios, rastros. Brincar é combinar e recombinar impressões de modo a criar novas realidades capazes de responder a propostas, anseios, intenções e vontades da criança. “Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a

imaginação em atividade.”. (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Perguntei Adélia sobre suas brincadeiras com o Yiddish no tempo infância, já que no tempo professora me contou com tanta alegria sobre brincar com as canções e as crianças.

Na vila em que eu morava tinham muitas famílias judias, eram 22 casas e umas 10 ou 12 famílias judias. Nós então brincávamos do lado de fora na vila. Lá também morava uma senhora alemã em uma das casas. Quando saíamos para brincar, ela gritava com uma voz de raiva: “Lá vem os gringos, olha os gringos, os gringos estão aí!”. E aquilo nos causava um medo tremendo. Nenhuma de nós, crianças, tinha coragem de passar nem na frente do portão da casa dela. Nós não brincávamos ou sequer falávamos nada que lembrasse o Yiddish, porque tínhamos muito medo daquela senhora. (Adélia; entrevista realizada em 21/05/2020).

Para Adorno (1995), superar a barbárie é atitude decisiva para a sobrevivência da humanidade; desbarbarizar tornou-se questão de urgência humana. Pensar como transformar algo de decisivo em relação à barbárie – que seja, em todos os sentidos, esclarecido e livre de qualquer tipo de agressão – é o que deve mover as pessoas. O evento narrado por Adélia surgiu como relâmpago, clarão que chegou. A pergunta sobre as brincadeiras com o Yiddish trouxe a constatação da continuidade – em continente já distante – do medo do antissemitismo, da ironia, da barbárie.

O medo por muitas vezes voltou para as crianças que na vila brincavam. Um certo dia, Adélia – tinha por volta de sete, oito anos – resolveu enfrentar aquela situação: sentir a continuação do medo a incomodava, chateava. A casa de número seis era a da senhora alemã. Adélia teve a ideia de propor que nenhuma criança passasse nunca mais na frente da casa de número seis: todas aceitaram o desafio. As brincadeiras aconteciam e quando os próximos passos passariam pela casa seis, todas elas – as crianças – mudavam suas rotas e davam uma volta pela lateral da rua, retornando em qualquer outra casa que não a de número seis.

Para Jobim e Souza (2014), Benjamin destaca o trabalho da memória no tempo presente: a memória relê o passado e potencializa possibilidades de intervenções nos tempos presente e futuro; Halbwachs acredita ser a memória experiência pessoal que situa a singularidade da vida individual no contexto da história ampla, que comunica com variadas outras histórias coletivas nas quais a pessoa esteve integrada ao longo da vida.

No cerne das questões apresentadas tanto por Benjamin como por Halbwachs, pode-se destacar a luta pela reabilitação das histórias de vida que foram silenciadas, identidades destroçadas e violentadas (...) ambos defendem que o trabalho da história e da memória deve levar em conta a necessidade do confronto com o passado, ainda que esta seja uma tarefa árdua. A identidade de um povo ou de uma nação depende da realização deste esforço coletivo. (JOBIM E SOUZA, 2014, p. 185; 190).

Um tempo de silêncio na narrativa de Adélia se fez – lembrança, mágoa, arrependimento, ressignificação do vivido? – “Eu sei que aquela senhora ficou extremamente triste e magoada porque todas nós, crianças, paramos de passar na porta da casa dela. Os vizinhos também perceberam e a senhora foi contar aquilo para a minha mãe.”. (Adélia; entrevista realizada em 21/05/2020). A mãe de Adélia pediu para que aquela atitude fosse terminada; falou-lhe de ser “(...) uma coisa muito feia.”. (Adélia; entrevista realizada em 21/05/2020). Não passar nunca mais em frente à casa de número seis seria responder também com a barbárie? A senhora alemã bateu na porta da mãe judia e pediu pelo fim da ação que machucou, afligiu, entristeceu – ela mesma se conscientizou de suas ações na efetivação do pedido?

A mãe judia escutou e impediu a continuidade da agressão – ato responsável e que constitui a essência humana. Para Adorno (1995), “(...) a tolerância frente às agressões (...) pressupõe a renúncia do comportamento autoritário (...) a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida (...), constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.”. (ADORNO, 1995, p.166-167).

Frente ao esclarecimento e pedido da mãe, Adélia e as demais crianças voltaram a brincar e a correr também em frente à casa de número seis, mas o fato foi que “(...) por causa dessa senhora alemã, nós nunca falamos nem brincamos com Yiddish na vila. Somente dentro de casa ou na escola.”. (Adélia; entrevista realizada em 21/05/2020). “(...) o processo de luta é permanente, pois, a qualquer tempo conquistas consolidadas podem sofrer reveses nas diferentes conjunturas, que são dinâmicas e não ocorrem como em uma linha reta: tem altos e baixos, tem idas e vindas, tem avanços e retrocessos.”. (SANTOS, 2018, p.169).

Adélia também não cantou na vila, mas muitas das canções que ensinou, cantou muito quando criança dentro de casa e na escola: “As canções sempre estiveram em mim, eram automáticas, estavam vivas na lembrança, saíam de

dentro de mim. Eu não precisava ler letra nem melodia para cantá-las e tocá-las. Estavam na emoção.”. (Adélia; Entrevista realizada em 21/05/2020). Ela fala da experiência marcada, colada; diz da música que não precisa de letra nem partitura porque entrou no ouvido, na alma e fez-se presença na história da vida.

A música cola na vida, na carne, na alma; integra o cotidiano porque também é fala – tem algo para contar, cantar, tocar, dançar –, também brinca, pensa, cuida, revela, captura o real, o imaginário, o lembrado, o interrompido, o escondido. A canção Yiddish traz muitos desses cenários, protagonismos, antagonismos e bastidores para o primeiro plano. Para Thaís Barbosa (2018), muitas infâncias são narradas no canto Yiddish: a criança que tem vontades e valores, que é criativa e desordeira; a infância imaginada e narrada pelo adulto, interrompida ou silenciada pela falta da presença.

A infância desesperançosa, maliciosa, malandra e sagaz, infância que clama e implora. Uma infância que recebia cuidados, que sentia a presença, mas que foi deixada para trás. Uma infância que deixou a criança sem esperança, pálida, que luta pela sobrevivência, solitária, e que sempre tem a morte como iminência. Infância que necessita dos olhares maternos e dos cuidados de um pai. (BARBOSA, 2018, p.16).

Kramer (2020) diz ser a brincadeira experiência de cultura: a criança é inserida e influenciada pela cultura, mas ao mesmo tempo, criadora, produtora, modificadora; sujeito social, de conhecimento, cidadã, portadora de direito humano, de direito à vida. “Falar sobre direitos das crianças é dizer dos nossos deveres, da nossa responsabilidade social diante das crianças (...) esse percurso tem a ver com aquilo que é preciso que se faça com as crianças, e quem deve fazer somos nós, adultos. Nesse sentido, o papel do adulto é impactado.”. (KRAMER, 2020, p.780-781).

Léa, filha do *lerer* Tabak, também foi professora de Yiddish e história judaica. Trabalhou no colégio Eliezer Steinbarg entre os anos de 1960 a 1972. Contou sobre sua constante busca pelo despertar da curiosidade das crianças com o Yiddish. Disse que quando o saber vinha pela via da história, literatura e música, desaguava em alegria e sentido de bem-estar.

Quando eu entrava e dizia: ‘Hoje tem *Yiddishegeshirtik* / história judaica’, as crianças vibravam, aplaudiam e ficavam inteiras na proposta. Eu comecei a levar muita história e música sempre porque no início percebi que quando a aula era de

língua Yiddish elas se entreolhavam meio desanimadas: a disposição certamente não era a mesma.”. (Léa; entrevista realizada em 18/05/2020).

Léa conta ter vivido momentos de forte emoção ao ensinar as letras de canções Yiddish e cantá-las com as crianças: As crianças cantavam sempre e com alegria, prazer. Com a música, o Yiddish chegava muito perto delas, das histórias de seus antepassados e aquilo fazia muito sentido também de cultura. “O Yiddish não era só a língua, era uma coisa toda que vinha inserido dentro de uma proposta de vários outros professores, que era interessante para todos, nós adultos e as crianças e que acontecia desde muito cedo na escola.”. (Léa; entrevista realizada em 18/05/2020).

Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa (...) Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu (...) jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER., 2008, p. 91).

As experiências de serem professoras com o Yiddish de Dora, Adélia e Léa encostam em algum ponto com as minhas experiências de ser professora nas oficinas Yiddish. Lá, cada momento é delicado e cuidadosamente pensado para ser presença, chegada, acolhimento, envolvimento: ato com responsabilidade e afeto. Esticar o corpo, vocalizar, exercitar a respiração, compartilhar a inspiração do outro, sentir a expiração, encontrar o equilíbrio do começo, cantar canções que contam histórias emotivas, engraçadas e envolventes em melodias cheias de nuances e surpresas composicionais, brincar de cantar a contagem dos números em Yiddish subindo, descendo, montando e desmoronando a tão querida torre musical¹⁴³: cantar, brincar, aprender.

Ao longo de cinco anos de trabalho, a emoção do reencontro para alguns e do encontro para outros, a presença da sensibilidade e do afeto e a vontade de conhecer e participar cada vez mais, vem nos nutrindo, enquanto professores com o Yiddish, da certeza dos encontros provocados com a língua, cultura, literatura,

¹⁴³ Torre musical é um brinquedo de oito peças empilháveis. Cada peça representa um número Yiddish e uma nota musical a ser cantada. A torre sobe partindo da região grave para a aguda, cantando-se os números: *eyns* / um, *tsvey* / dois, *dray* / três, *fir* / quatro, *finf* / cinco, *sex* / seis, *zibn* / sete, *akht* / oito. A descida parte da região aguda para a grave e acompanha o canto dos números em descendências. Mas as vezes a torre não consegue descer, pois quando está bem montada até o alto, é derrubada por alguma criança inesperadamente causando muito prazer e gargalhadas de todas as pessoas ali envolvidas – adultos e crianças - pelo desmoronamento inesperado.

música, tradição: corrente de ouro. As músicas são cantadas por todos, as palavras em Yiddish são lembradas e experimentadas pelas crianças, as danças e brincadeiras são intensamente vivenciadas. São trocas entre crianças, profissionais e famílias que revelam o Yiddish como lugar de memória e narrativa – de ontem e de hoje –; descoberta, encontro, reencontro, sensibilidade, afeto e cultura.

O ser professor é diretamente afetado pela relação que inaugura com o ser aluno. Narrá-lo é partilhar experiência humana que lembra fatos vividos, acontecidos; que alivia, emociona, aproxima, encontra o real. Justamente por não ser detentor absoluto do saber, onipotente e infalível é que o professor – e também o narrador – indaga, pesquisa, busca, encontra. A procura encontra o outro. O encontro reverbera descobertas, novas interações a construir novos saberes.

Léa conta que sempre pesquisou muito em sua trajetória de ser professora. “Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Ensino porque busco, porque indaguei (...) Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”. (FREIRE, 1996, p.29). A pesquisa chega justamente porque se pergunta; com as pesquisas, as perguntas, os professores e os alunos, acontece a educação – encontro e resposta responsável –, acontece o canto, a história, a brincadeira, o sentimento de emoção, alegria, bem-estar e prazer – acontece a aprendizagem.

Palavras finais: frestas composicionais

A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. (SWANWICK, 2003, p.22-23).

O presente capítulo traz o sentido de ser, ao mesmo tempo, fim e fresta: o fim é epílogo, conclusão, momento ou ponto em que se interrompe algo; a fresta é fenda, fissa, frincha: estreita abertura que ventila e ilumina novos saberes, chegadas, composições, histórias, letras, canções, achados. Aqui compartilho meu olhar de pesquisadora afetado pela minha relação firmada com meu tema, meu campo, minhas coleções e as histórias ouvidas – que também se transformaram um pouco em minhas. Por não ser o meu olhar o mesmo, nem tampouco onipotente e infalível é que os achados são frestas: portas a novos encontros e descobertas, novas hipóteses a construir novos saberes, perguntas novas.

A música comparece, testemunha, participa no cotidiano da vida; é cadência – encadeamento: sucessão regular e irregular de sons e movimentos –, caminho de conhecimento, pensamento, sentimento. A música – arte que aqui foi eleita para o bom combate – cria, desperta apreciação e fazer individual e coletivo; expressa e comunica com o mundo interno e externo; explora, percebe, reflete, ouve, toca e canta o silêncio e o som; investiga, mexe nos guardados e achados, descobre, amplia.

Escrever em pandemia, pesquisar dentro de um contexto doloroso de milhares de perdas humanas, isolamento social, fechamento de escolas, impossibilidade de encontrar muitas das pessoas entrevistadas face a face ou de pegar nas mãos um novo livro interessante, folheá-lo, encontrá-lo fisicamente nas muitas bibliotecas da cidade do Rio de Janeiro: desafio. Como debruçar em uma pesquisa que seja expansiva; que imprima graficamente os tantos sentidos múltiplos, diversos, arejadores e instigantes que inundam as memórias, narrativas e canções – e também as minhas inquietudes e afetos.

Quem chegou para conversar, dobrar e desdobrar comigo? Quais escolhas foram feitas diante de vasta revisão bibliográfica? Nenhuma tese comporta em tamanho as tantas leituras realizadas para seu empreendimento. Junto às canções e

narrativas me tornei pessoa especial na escrita, contribuí com centelha de resposta responsável ao mundo? Por que pesquisar no universo Yiddish? – pergunta feita no início introdutório desta tese. Para Abraão, quem viveu o Yiddish será eternamente ligado ao Yiddish. Yiddish é língua amálgama, sem estado geográfico, constituída do encontro das línguas alemã, hebraica e eslavas – ainda aberta a outras por dentro das palavras, significados, contextos –, falada historicamente por judeus *ashkenazim* e constituída em contínuos processos de migração, dentro de contextos multilíngues.

Sua literatura – recheada também de temas para a infância – possui vasta obra de escritoras e escritores que debruçaram e debruçam sobre temas que trazem pluralidade de sentimentos e cotidianos que são da vida Yiddish, mas também da esfera humana. Yiddish tem uma cultura que comparece em vínculo, afeto, tradição; também em provérbios, piadas, bençãos e pragas – corrente de ouro que se abre extensa, profunda e que atravessa portões. Na contemporaneidade é vivida no ensino, literatura e nas artes em diversos lugares do mundo – por judeus e não judeus.

Envolvei a prática – encharcada de vida porque vivida – da artista, professora e pesquisadora – no fortalecimento das reflexões que com esta pesquisa chegaram? Como me vi, também compositora em autoria de uma canção de ninar Yiddish, entregando-a nas mãos da pesquisadora: foi ato responsável? O que fiz com o conhecimento? O trabalho com o conhecimento é pura responsabilidade; é ser responsável com um mundo que é concreto, atuar na crença da confiança como ruptura da incomunicação.

A dimensão ética é implicada no fluxo do debate, sem o qual se torna instrumental e vazia de verdade. Qual é o sentido do conhecimento se não debater, relacionar? Na vida e na pesquisa os absolutos – o campo, o objeto, a teoria, o pesquisador – não existem, o que existe é a relação. Resposta responsável é o que vem do sentido de se comprometer com a responsabilidade de responder. O que se produz em pesquisa necessariamente precisa ser implicado e responsável na relação com a vida – também em seu cotidiano e trivialidade.

Meu encontro pessoal, acadêmico, docente e artístico acontecido três anos antes do início desta pesquisa foi o que me levou a investigar o tema das canções de ninar e canções de infâncias no universo Yiddish: quais encontros, desencontros, nuances, singularidades e pluralidades seriam encontrados se a

pesquisa tivesse acontecido em qualquer outro universo composicional? O conjunto dos diferentes lugares ocupados com/no Yiddish integrou um único movimento multifacetado, dinâmico, robusto de pesquisa: os gestos da criança que encontrou cedo a arte, a escola; as experiências existenciais da musicista, da professora; os momentos vividos, nos últimos sete anos, em ensaios e shows do Grupo Musical Viver com Yiddish, na gravação do Cd duplo, nas participações em diversos festivais e eventos nacionais e internacionais.

A criação artística movimenta o campo do desejo, da libido; traz também um lugar de posicionamento crítico diante das coleções de canções feitas e das tranças das narrativas. Foram movimentos prismáticos e esquecer de qualquer um poderia significar o enfraquecimento do tônus de mergulho realizado de maneira singular e autoral, porque intimamente ligados à minha trajetória de vida e pesquisadora. O entrelaçamento dos lugares multifacetados me constituiu, ao longo da pesquisa, no e com o Yiddish: me reposicionou multidimensionalmente no tema.

No processo de entender a escrita como revelação de um aprendizado que foi se construindo e avolumando, a leitura e a escuta fundaram caminhos e se tornaram parceiros disponíveis para comigo andarem a estrada. Atravessar noites e dias no vento, não permanecer, não desfazer; cantar porque o instante existe. Li muito, escutei muito, toquei muito, escrevi, apaguei, reescrevi; desfiz, refiz, permaneci na existência dos muitos instantes cúmplices. A cada reescuta de uma canção, entrevista, outras ideias, novas rotas, itinerários, percursos. A tese desvelou nuances e sutilezas de um mundo que irrompeu em minha trajetória de professora, musicista intérprete/compositora e pesquisadora.

O manancial de palavras e ideias veio de diferentes nascentes, mas elegeu a música como semente central – arte que também é linguagem e área de conhecimento – muitas das vezes intuitiva – individual e coletiva, espalhada por todos os países do mundo em diferentes contornos, marcas e fronteiras históricas, sociais e culturais. A arte exige resposta e é convite. Abre janelas, convida ao novo, apresenta diversidade, amplia repertórios, desperta memórias. É dimensão da vida humana e está presente no cotidiano. Constrói, reconstrói, narra, marca a experiência.



Esta pesquisa teve como central aporte teórico-metodológico Martin Buber e Walter Benjamin: autores que participam ativamente da minha formação acadêmica e estão presentes no decorrer de toda a escrita em inspiração, interlocução e iluminação. Muitos outros autores – mulheres e homens – estudiosos dos temas: língua e história Yiddish, música Yiddish, canções de ninar, relações entre letra e melodia, música e educação, memória, arquivo, infância e educação chegaram para comigo interagir em respiração, ardor, influxo.

A tese teve a intenção de performar diferentes gestos: (a) fazer investigação teórico-crítica realizada a partir de levantamento bibliográfico sobre o Yiddish – história, língua e cultura; (b) realizar minuciosa análise de nove canções de ninar Yiddish e 36 canções Yiddish que trazem concepções de infâncias: laboração de escavação, seleção, arrumação meticulosa das canções escolhidas em duas coleções. A ideia da coleção foi inspirada na perspectiva de ser reunidora de peças, achados únicos e singulares que participam ativamente na constituição de suas histórias. As peças de uma coleção contam, desvendam, movem em ordem e desordem, escavam, atravessam, ativam potências reais e imaginativas: abrem caminhos, janelas, presentificam-se experiência; (c) refletir sobre os sentidos de ser aluno e professor com o Yiddish – saber que o campo gentilmente me ofertou: corrente de ouro que atravessa cotidianos reais vividos na vida; (d) provocar surpresa metodológica no gesto de gravar vídeos musicais performáticos e explicativos feitos especialmente para a tese e trançar as histórias ouvidas pelas pessoas entrevistadas às análises reflexivas e aportes teóricos em todos os capítulos.

Tive como tema central as canções de ninar Yiddish: suas melodias, letras, infâncias, memórias e narrativas. Os objetos foram as melodias e letras de nove canções de ninar Yiddish; 36 canções Yiddish que trazem o tema da infância; e memórias e narrativas com o Yiddish de quinze pessoas entrevistadas. O objetivo principal foi descobrir o que se canta nas canções de ninar Yiddish; quais infâncias comparecem no cancionário Yiddish; e o que contam pessoas conectadas com o Yiddish – na essência de suas vidas – sobre suas relações com a língua, a cultura, as canções de ninar.

Para Eliane, a música, de todas as artes, é a mais fácil de se ter empatia por ser incomparável e decisiva na constituição humana. Gitel afirmou ter a canção

Yiddish, interferência na constituição da identidade de quem ouviu e cantou, de quem a viveu com mais intensidade. Para Israel, é uma música muito afetiva que fala de profunda humanidade, amor, família, esperança, futuro, compaixão. Para Adélia, a música Yiddish tem importante bagagem porque conta a história de um povo; sempre traz um ensinamento, uma riqueza, uma vivência, uma história. Para Miriam, a canção Yiddish toca em cada um de uma forma. Sempre existirão pessoas que ao ouvirem irão abrir o escaninho que está lá, guardado, e que, ao abrir, jorrarão emoções muito fortes.

A pesquisa permite afirmar que a canção Yiddish é diversa, amalgamada e, ao mesmo tempo, original, singular – uma música que traz a vida cotidiana. Muitas letras e melodias Yiddish foram compostas por poetas, letristas, músicos; e muitas outras criadas pelo povo, transmitidas na oralidade. Carlos disse ser a letra o elemento central constitutivo da canção Yiddish. Raul afirmou ser uma música que influenciou e foi influenciada pelas músicas de diversas regiões do entorno por onde os judeus passavam.

Canções de Ninar Yiddish e canções Yiddish que cantam infâncias sonham, embalam, ninam, rememoram, denunciam; revelam brincadeiras engraçadas e satíricas, histórias com aguçado humor, também recheadas de medo e esperança. Para Mauro, canções de ninar são canções de sentimentos que cantam infâncias e têm letras sofisticadas. Com a coleção que compreende as nove canções de ninar selecionadas aprendi mais sobre infância, relação, esperança, medo, lamento, cuidado, perda, partilha. Cantar para embalar, ninar, preparar a chegada do sono é ato longínquo presente em diversas culturas do mundo. Adultos em todo o mundo cantam para embalar: os cantos têm sentidos, panoramas e horizontes diversos – anunciam, esperançam, deflagram, desabafam, partilham.

As primeiras canções de ninar Yiddish foram compostas no início do século XIX e tiveram seus temas principais inspirados no aprendizado do Pentateuco. Pairavam sobre as canções sentimentos de piedade e clamor por tempos novos que trouxessem segurança econômica e prestígio social. Os anos 80 e 90 do século XIX popularizaram as canções de ninar Yiddish porque, face ao contexto de intensificação do antissemitismo e política da Rússia Czarista, letras e melodias passaram a cantar esperanças, medos, alegrias, saudades e frustrações vividas nos cotidianos das migrações em massa da Europa Oriental para as

Américas. Para Léa, é comum se encontrar em canções de ninar Yiddish o canto como um desabafo face a realidade difícil, entretanto sempre com muita esperança.

Canções de infância e de ninar Yiddish geralmente são compostas no sistema tonal, modo menor, embora existam algumas poucas no sistema tonal, modo maior. Outro modo que por vezes aparece, característico também da música litúrgica e hassídica, é o *Ahava Raba*, que possui o 2ª grau menor e o 3º grau aumentado. Suas letras são constituídas de gêneros discursivos – em sua grande maioria poemas e contos de fada – que ampliam e realçam seus pronunciados, enunciados. Carregam em si sementes de uma essência existencial humana cotidiana dicotômica – esperançosa e perturbadora, certa e incerta. Geralmente compostas de intervalos melódicos próximos, células rítmicas simples, repetições de frases musicais e andamentos moderados. É comum em canções de ninar Yiddish a presença de uma vogal ou sílaba estendida na dimensão de reminiscência melismática, responsável por um fraseado melódico ou parte dele - *ay lyu lyu lyu*.

O encontro entre melodia e letra marca o nascedouro das canções de ninar Yiddish e ambas têm seus modos de dizer, embalar, acalantar; segredam histórias, deflagram contextos, guardam em si multiplicidade de sentimentos, impressões, dúvidas, certezas, crenças e cotidianos. Para Michel, canções de ninar Yiddish são profundas – calam fundo – e trazem forte o tema mãe judia super protetora. Juntas, enviam recados aos ouvintes; fundam ato responsivo frente a ação de embalar cantando – princípio da alteridade. Juntas, recorrem aos mesmos motivos composicionais – em forma de letra e melodia; celebram suas uniões.

No movimento de achar as canções de ninar, saltaram canções Yiddish que não são de ninar, mas que também cantam, rememoram, denunciam e partilham diferentes infâncias e suas concepções. A escolha então foi com elas – as 36 canções – construir nova coleção. Estas canções revelaram a presença de infâncias que criam, desviam, partilham. Infância lembrança, captura, denúncia, liberta, partilha foram as categorias que irromperam em meus olhares de análises. São canções que, em letra e melodia, escancaram um mundo que investe na ação de brincar, falar, observar, flagrar, denunciar, virando ao avesso, recriando lógicas, alcançando seus muito possíveis.

Encontrei dados concretos nas nove canções de ninar analisadas: mãe que lamenta, confia e debulha-se em fé no ato do canto; mãe que canta a esperança no pedido terno e cuidadoso que embala e espera o reencontro, a boa nova, o tempo de ser feliz; mãe que canta conto cumulativo de rei, rainha, vinhedo, árvore, galho, ninho, pássaro, asas, vôo e que no refrão ainda encontra tempo para chorar a perda da presença do filho junto a si; mãe que canta o conforto do filho que pode dormir em paz justamente porque tem uma mãe – tem também um bercinho, mas tem uma mãe – e deve ser feliz por isso; mãe que endereça ao filho, no canto que nina, um pedido, justifica-o e o amplia na relação com todas as outras nuvens escuras que já preencheram seu coração; mãe que canta a viagem do pai a uma aldeiazinha, o que ele vai trazer e quanta saúde ela, a criança, vai ter; mãe que pede: deita sua cabeça sobre meus joelhos, adormece, deixa-se embalar, não teme que sempre estarei junto; mãe que no embalo canta o desgosto do voo, o lamento da perda diante da vontade do filho em assumir-se voador, livre e fortificado; avó que anuncia a chegada dos netos bebês em movimento leve de brincadeira, protagonismos de descobertas e iluminação da vida.

São canções que, no ato de embalar, trazem: criança que olha de longe a lógica da vida adulta, o que justamente lhe traz tempo de colecionar, inventar, rastrear; de ser avesso, fresta; acolhimento na simplicidade, no encontro, na zona de silêncio que confia no outro e na vida; repetição de motivo melódico como turbilhão, beleza composicional e caos: lamento da mãe que chora, pergunta e traz rastro de esperança; vida que pede por atuação: resposta e experiência que se envolve na ação de existir; certeza de que a música é arte capturada pela existência humana, tomada pelas contradições pulsantes do cotidiano da vida, que ora é pouso, calma, movimento contínuo ordenado; ora é explosão, caos, reviravolta, bagunça, estranhamento; sentido que mexe, pulsa, inquieta, cochicha, murmura: espaço para a pergunta que se conecta a raízes da existência humana, singulares e ao mesmo tempo coletivas; voz de adulto que canta e criança que também canta no movimento de partilha, de direção um ao outro, essencial na tarefa de existir e atravessado pela intuição; o voo como enunciante, lugar de conflito, disputa e territorialização: região estranha localizada entre o excesso protetivo e a necessidade de descolamento; o início iluminado da vida: convite ao bebê que descobre seu corpo com os sons, abre a janela da experiência cotidiana e brinca na reciprocidade, na presença.



Doze entrevistas – três em formato presencial ainda antes da pandemia de COVID 19 e nove em formato digital através da plataforma zoom, nove individuais e três em duplas (dois casais de cônjuges e um casal de irmãos) - foram realizadas com quinze adultos – oito mulheres e sete homens, falantes de Yiddish, pais, avós e bisavós, músicos, professores, pesquisadores e colecionadores – conectados com a cultura Yiddish em memórias, trajetórias de vida, trajetórias docentes, acervos fonográficos e partituras. Elas, eles e eu nos surpreendemos com as narrativas e nos asseguramos de que essa vida vale a pena ser vivida – *também em Yiddish*.

As narrativas ouvidas convidaram a olhar o Yiddish de diversos ângulos, definições, sentidos e sentimentos. Não se constituíram objetos isolados de análise e interpretação, mas matéria integrante do corpo argumentativo: foram vozes intercessoras com força de interpelação. As entrevistas não desfilaram em blocos de confinamentos, mas se espalharam pela tese: comigo e com os teóricos conversaram; estão aqui junto a mim anunciando os achados desta pesquisa.

Ouvir histórias contadas em lugares tão diferentes uns dos outros, entrar dentro da casa das pessoas – na sala, no quarto, na biblioteca, na varanda da casa de veraneio, na frente de arquivos fonográficos – capturá-los – as histórias, os olhares, as emoções, os choros, risos, mexer de mãos –, querer olhar para o mesmo cenário que olhavam as pessoas quando pausavam suas falas na busca de rememorar mais uma história, mais uma canção. Associar o tanto que ouvi aos contextos, não deixar escapar um gesto, um olhar, uma expressão. Gostar de conversar com elas, eles, ouvir-lhes. Perceber por uma tela de computador as possíveis nuances e diferentes contornos que surgiam ali, no meu campo. Sim, agora tenho mais clara uma resposta à pergunta feita na introdução desta tese: entrevistar pelo zoom trouxe ainda mais compromisso e desafio. Com as canções e as narrativas que ouvi das pessoas entrevistadas encontrei importantes pistas de como se vive em Yiddish.

A tese ofereceu a oportunidade de tocar a alma Yiddish de cada uma das pessoas entrevistadas? Faço aqui nova pergunta aos meus quinze entrevistados. A pesquisa pretendeu também ser terreno sensível, escavação delicada, emocionada,

densa, viva, sensível, forte para cada uma dessas pessoas. Mais do que palavras, pedaços de vidas estão aqui, e porque são narrativas, constituem elos inquebráveis da corrente de ouro.

As perguntas a estas pessoas com as quais conversei giraram especialmente em torno do tema das canções Yiddish - de infância e de ninar - e de suas infâncias nas relações com o Yiddish – língua, cultura, música, vida. Entretanto, saltaram ainda potentes narrativas sobre ser aluno e professor com o Yiddish: ação que envolve tradição, afeto e resistência, caminha na dimensão de ser parte da corrente de ouro. Flora contou que seus pais e avós nunca cantaram nada em casa, mas aprendeu brincando músicas Yiddish na escola.

Das pessoas com as quais conversei, não ouvi sobre experiências, no lugar escola, capturadas pela prescrição, proibição, punição em cotidianos desumanizadores. Dora contou que suas canções Yiddish de infância foram aquelas que levou mais tarde para a sala de aula e as crianças. Sua vida de professora foi cantar, brincar e ouvir. No cotidiano da escola, ouvi sobre chegadas de descobertas, conquistas e venturas de se descobrir elo, ligação, relação. Noemi se lembrou das rodinhas que faziam na escola para juntos cantarem as canções Yiddish, sempre com alegria e parceria. Daniel disse ser muito admirado com os jovens da contemporaneidade falando Yiddish corretamente como língua estudada, diferente daquela em que ouvia em casa.

Muito embora esta pesquisa não tenha sido realizada dentro do lugar escola, foi atravessada e penetrada de pensamentos e reflexões que são, em essência, da educação: ser ativo e participativo na experiência e processo contínuo de formação e transformação ao longo da vida; encontrar o outro na reciprocidade e no reconhecimento da alteridade, tornando viável a presença do afeto nas relações; abrir-se e disponibilizar-se ao outro; aproximar arte, experiência estética, aprendizagem e rememoração, olhando através das lentes da sensibilidade, delicadeza, comprometimento com o conhecimento, indagação teórica, resposta ética e criatividade.



A tese deixa sugestões e recomendações para novas pesquisas com o Yiddish no Brasil. São ideias que foram surgindo enquanto me debruçava sobre a referência bibliográfica lida, os estudos das canções Yiddish e das entrevistas realizadas. Sugiro pesquisas que olhem para canções Yiddish que cantam outros temas, iluminam novas perguntas e alargam espaços para a chegada de novos saberes. Canções de infância compostas para e com as crianças no Brasil: o que cantam, quais são suas nuances melódicas? Canções Yiddish que contam movimentos de migração para as Américas: quais são as histórias? Canções que olham para diferentes concepções de mulher e família: o que dizem?

Estudos que investiguem a história do Yiddish em escolas judaicas de educação regular desde seus inícios: trajetórias, pensadores, professores e alunos também ficam recomendados. Histórias e trajetórias de grupos, bandas e artistas individuais que tocam repertório Yiddish em diversas partes do Brasil: músicos, músicas e inspirações também são temas de ricas investigações. Pesquisas que olhem para associações, bibliotecas e espaços de arte – teatros, museus – criados por judeus ao longo do tempo e especialmente nos inícios dos processos migratórios para diferentes lugares do Brasil também ficam como sugestão.

Outra ideia que tem dilatado campo e importância histórica diz respeito a pesquisas de histórias de vida, depoimentos orais - como o que realiza o Wexler Oral History Project, em Ahmrest/Massachusetts/EUA – com pessoas mais velhas no Brasil conectadas com o Yiddish. Ficam também recomendadas pesquisas sobre mulheres escritoras Yiddish – que inclusive possuem muitas de suas obras musicadas – como Anna Margolin, Beyle Schaechter-Gottesman, Kadia Molodowsky e tantas outras que têm vasta obra literária, histórias de vida surpreendentes e, no entanto, são tão pouco conhecidas, faladas, estudadas, investigadas. Um caminho que não foi seguido nesta tese, mas que se encontra em eclosão no Brasil diz respeito a pesquisas sobre pessoas jovens – judeus e não judeus – conectadas com a língua em estudo, docência, arte, poesia, organização de sites, blogs e afins ligadas a diversas instituições formais e não formais de ensino, arte e cultura Yiddish, que também possui preciosos campos investigativos.



Com esta pesquisa, achei canções e narrativas que dizem da existência humana: escavam realidades, significados, sentidos. Cantam e contam sonhos solitários, compartilhados, guardados, trancados, construídos, escancarados, encostados a raízes fortes da tradição e entrelaçadas à dimensão da existência humana. Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo: é ato, resposta responsável, ética e resistência. É na possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo que a criticidade se incorpora ao viver. Se existir é individual, ele só se torna ato na relação com o outro. Evocar e reevocar canções, pessoas, lugares, acontecimentos, escritos é permitir a condição humana inacabada que não fecha, arremata, conclui, porque é campo aberto e resistente, encontros de vidas que pulsam no eterno de seus atos humanos. Encontros com o Yiddish – língua, arte, cultura – potencializam o desafio que é viver.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J.da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, n.2, julh / dez. 2011, p. 85-97.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G.G.de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Proposições*, v.28, 2017, p. 182-203.

ABRAMOWICZ, A. Panorama atual da educação infantil: Suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A.C (Orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018, Introdução.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação após-Auschwitz revisitada em tempos de pandemia. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 29 (Edição Especial), Out/2020, p. 4-11.

ACSELRAD, C. “Ah, que bom – ficamos órfãos!”. **Boletim da ASA – Associação Scholem Aleichem – Judaísmo e Progressismo**. Rio de Janeiro, Ano VIII, n 48, setembro/outubro, 1997.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, R. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro, F. Briguiet e Comp. Editores, 1926.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 11-25.

BAKER, Z. The Storied History of Yiddish publishing. **Pakn Treger/Magazine of the Yiddish Book Center**, n.74, 2016, p.16-24.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, S. N. F. “Vem, agora eu te espero” - institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

BARBOSA, T.G.P. **Oys tzien azoy: músicas e histórias Yiddish com/para crianças da educação infantil**. Monografia de Especialização em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2018.

BARTHOLO, R. **Você e eu: Martin Buber: presença palavra.** Rio de Janeiro, Garamond, 2001.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação, Santa Maria**, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr, 2012.

BELK, S. **A memória e a história do ‘Shteitl’ na canção popular judaica.** Dissertação de Mestrado. Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica. USP, 2011.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. O caráter destrutivo. **Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos.** Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa (et al). São Paulo, Cultrix/Edusp, 1986, p. 187-188.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II. Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, W. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8ª Ed. Revista – (Obras Escolhidas v.1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única: Infância Berlinense: 1900.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BINES, R. K. Assombrações da infância com Boltanski e Benjamin. **Alea: Estudos Neolatinos** (Online), v. 17, p. 227-245, 2015.

BINES, R.K. Anne Frank, uma conversa infinita. In: KRAMER, Sonia; PSZCZOL, Eliane. **Trajetórias Judaicas: história, cultura, educação.** Rio de Janeiro: Numa: Editora PUC-Rio, 2020, p. 119-133.

BITTER, D. Narrativas de memória e performances musicais dos judeus cariocas da “pequena África. In: **Revista Antropolítica.** n. 39, Niterói, 2. sem. 2015, p.121-149.

BITTER, D. Rio de Janeiro. Explorações sobre uma cidade porosa. **Estudos Avançados**, v. 31, 2017, p. 377-384.

BLOOM, H. The Glories of Yiddish: History of Yiddish language. **YIVO Institute for Jewish Research**, Yale University Press, vol. 55, 2008.

BOHLMAN, P.; V.; HOLZAPFEL, O. Orgs). **The folk songs of Askenaz: Revent researchs in the oral traditions of music**. Wisconsin: A-R Editions, 2001.

BOIARSKAIA, R. **Arbet, shpil, gezang kinder lider**. Emes in Moskye, 1932. Este livro contém 39 canções escritas em Yiddish e com partituras digitalizadas.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRUMBERG, A. **Yiddish in my life**. City College, New York: Yale University. Pages 39-46, 2013.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução e introdução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. Tradução Newton Aquiles von Zuben. Introdução Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Campinas, Perspectiva, 1987.

BUBER, M. **El Camino Del Ser Humano y Otros Escritos**. Salamanca: Kadmos, 2003.

BUBER, M. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, M. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. Posfácio de Albrecht Goes. São Paulo. Realizações Ed., 2011. (1ª Ed., 1948).

BUBER, M. **Histórias do Rabi**. Trad. Marianne Arnsdorff et al. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CÂMARA CASCUDO, L. da. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10ª ed., Ediouro, Rio de Janeiro, s/d, ISBN 85-00-80007-0.

CAMPOS, J. B. **Escavar, contar, partilhar: narrativas, práticas e interações de crianças e adultos na Colônia de férias Kinderland**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

CARVALHO, B. **Porous City. A cultural history of Rio de Janeiro (from the 1810s Onward)**. Liverpool: Liverpool University Press, 2013.

CARVALHO, C.; LOPES, T. O público infantil nos museus. **Educ. Real**. vol.41 no.3. PortoAlegre jul/set. 2016.

CARVALHO, C. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016. (Coleção Ágere).

CARVALHO, C. Museu, patrimônio, memória, história. In: KRAMER, Sonia; PSZCZOL, Eliane. **Trajetórias Judaicas: história, cultura, educação**. Rio de Janeiro: Numa: Editora PUC-Rio, 2020, pp. 183-203.

CASTRO, L. G. **Sob o olhar das crianças: Espaços e práticas na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

CORREA, C.S; JOBIM E SOUZA, S. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine**. Vol.12, nº2, p. 2-25, 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Penso Editora, 2011.

COUTO, M. **Tradutor de chuvas**. Portugal: Editora Caminho, 2015.

CUNHA, K. S. F. da. **A música do Shabat em Recife**. Dissertação de Mestrado. Música Universidade Federal da Paraíba/João pessoa. 01/05/2011 192 f.

CUNHA, K. S. F. da. **A Música em uma Comunidade Judaica em Pernambuco**. Doutorado em Música. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 26/04/2018.

DĂRĂBUȘ, C. Language and identity. Universidade Técnica Cluj-Napoca Centro Universitário Nord Baia Mare Baia Mare, Romênia. **Alea**, vol.16 no.1 Rio de Janeiro, Jan./June 2014.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG**. Belo Horizonte, v.2, n.4. p.204-2019, nov.2012.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) **Representações Performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas Interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p 16-21.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J.W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M.T. (Org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.11-28.

GOTTESMAN, I. N. **Defining the Yiddish nation: The Jewish Folklorists of Poland**. Wayne State University Press. Detroit, 2003.

GOUSSINSKI, S. **Era uma vez uma voz: o cantar ídiche, suas memórias e registros no Brasil**. Tese de Doutorado USP/Programa de Pós-Graduação em Estudos Judaicos e Árabes, 2012.

GOUSSINSKY, S. **Era uma vez uma voz: o cantar ídiche, suas memórias e registros no Brasil.** São Paulo: Humanitas, 2015.

GRINBERG, K.; LIMONCIC, F. **Judeus Cariocas.** Rio de Janeiro: Cidade Viva, 2010.

GUINSBURG, J. A linguagem da modernidade na poesia Ídiche. **Revista USP**, 1994.

GUINSBURG, J. **Aventuras de uma língua errante.** Campinas: Perspectiva, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HARSHAV, B. **O significado do Ídiche.** Campinas: Perspectiva, 1994.

HATEAU, N. M. de M. T. **A língua que nos habita: Contextualizações sobre o destino da língua na judeidade.** Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade de Fortaleza, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade de Fortaleza. 24/10/2017 116 f.

HESKES, Irene. **Passport to Jewish Music: Its History, Traditions and Culture.** Paperback ed., 2002.

HOROWITZ, J. **The main Klezmer modes.** Disponível em: <https://www.klezmershack.com/articles/horowitz/horowitz.klezmodes.html>. Acesso em 29 out. 2019.

HUTZ, C. A Ética na produção do conhecimento em Psicologia. Problemas éticos na produção de conhecimento. Congresso Norte/Nordeste de Psicologia, Anais, Salvador, Bahia: UFBA, 1999.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.83-90.

JOBIM E SOUZA, S. Memória coletiva e tempos de vida: sobre a intenção política da escrita da história em Walter Benjamin e Maurice Halbwachs. **Mnemosine** Vol.10, nº2, 2014, pp. 179-194.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1996, p.39-55.

JOBIM E SOUZA, S; PORTO E ALBUQUERQUE, E.D. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, M. T. (Org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 47-68.

JOBIM E SOUZA, S.; CARVALHO, C. de S. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Rev. Polis e Psique**, 2016; 6(1), p. 98-112.

JONES, F. Problematic, fraught, confusing, paralysing and fantastic. A 1927 anthology gave female Yiddish poets their due. **Pakn Treger/Magazine of the Yiddish Book Center**, n.74, 2016, p. 28-31.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

KAFKA, F. Discurso sobre o Ídiche. In: SCHWEIDSON, Edelyn (Org). **Memória e cinzas: vozes do silêncio**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 41-46.

KATER, C. Educação musical na realidade brasileira: informação ou conhecimento? **Anais do I Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio de Janeiro: ABEM, p. 115 – 121, 1992.

KING, R. D. The paradox of creativity in diaspora: the Yiddish language and jewish identity. *Studies in the linguistic sciences*, v. 31:1. 2001. Disponível em: <http://sls.linguistics.illinois.edu/SLS2000.html>

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.** vol.18 no.60 Campinas Dez, 1997.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. 3ª Ed. Ed. Ática, 2002.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs). **Histórias de Professores – Leitura, escrita e pesquisa em educação**. Editora Ática. São Paulo. 3ª impressão. Vol. 10, 2008.

KRAMER, S.; MOTTA, F. M. N. Verbete Criança. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 1, 220, p.69-85, jan./abril, 2011.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M.T. de A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 29-46.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, C. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAMER, S. Resistir, sobreviver e viver para contar o holocausto. Apresentado no Simpósio Narrativas de mulheres: memória e resistência, **VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica**, Rio de Janeiro, 2014.

KRAMER, S. Iánkele e Shífrele – Presença de Mordechai Gebirtig. **ASA – Associação Scholem Aleichem de Cultura e Recreação** – Boletim 155, Ano 27, Julho /Agosto, 2015.

KRAMER, S. No meio do caminho tinha uma árvore. **ASA – Associação Scholem Aleichem de Cultura e Recreação** – Boletim 156, Ano 28, Setembro / Outubro, 2015.

KRAMER, S.; EDELHEIT, J. Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro. **Foro de Educación**, 16(24), 57-78. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.592>, 2018.

KRAMER, S.; SILVEIRA, A. Infâncias sonhadas, vividas, rememoradas: um encontro com a música Yiddish. **Anais do VIII CIPA**. Texto apresentado no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. São Paulo, setembro 2018.

KRAMER, S.; SILVEIRA, A.; RIAN, B. (Orgs.). **Viver com Yiddish : Likhtik (iluminado)**. Rio de Janeiro : 1ª Edição, 2018.

KRAMER, S.; SILVEIRA, A. Viver com Yiddish/Lebn far yidish: Song and Story Workshops for Children in a Brazilian School. In Geveb: A journal of Yiddish studies, jun./julh., 2021. <https://ingeveb.org/pedagogy/viver-com-yiddish-lebn-far-yidish-song-and-story-workshops-for-children-in-a-brazilian-school>.

KRAMER, S. Precisamos estar preparados para brincar muito! NASCIMENTO, A.; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F. Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. DOI: 10.12957/riae.2020.51073. Rio de Janeiro, V. 6, N.2, maio-agosto de 2020, p. 775-791.

KRAMER, S.; PSZCZOL, E.. **Trajetórias Judaicas: história, cultura, educação**. Rio de Janeiro: Numa: Editora PUC-Rio, 2020.

KRAMER, S.; SILVEIRA, A.. Infância, experiência e rememoração: encontros com a música Yiddish. **Arquivo Maaravi**: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 14, n. 26, maio 2020. ISSN: 1982-3053.

LEIB, M.; MOUD, Z. **Blimelekh krentselekh. Kinder-Lider**. National Yiddish Book Center, Amherst, Massachussets, 2009. Este livro contém uma coletânea de aproximadamente 150 canções para crianças escritas em Yiddish.

LETA, M. M.; JERÔNIMO, M. B.; BARRA, T.. O prazer do encontro. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs). **Histórias de Professores – Leitura**,

escrita e pesquisa em educação. Editora Ática. São Paulo. 3ª impressão. Vol. 10, 2008, p. 87-96.

LIMONCIC, F.. Da praça à praia: os judeus do Rio de Janeiro. In: KRAMER, Sonia; PSZCZOL, Eliane. **Trajetórias Judaicas: história, cultura, educação.** Rio de Janeiro: Numa: Editora PUC-Rio, 2020, p. 45-66.

LOPES, M. G. C; PAULINO. R. A. F.; Discurso e formação de valores nas canções de ninar e de roda. **Revista Iniciacom** - Vol. 2, Nº 1, 2010.

LÖWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”.** São Paulo: Boitempo, 2005.

LUZ, M. M. da. Yiddishkeit: a construção da identidade judaica em São Paulo. **Revista Cordis**, n. 2. 2009.

MACHADO, S. de A. P. **Canção de ninar brasileira: aproximações.** Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2012.

MAIA, M. N. V; SCRAMINGNON, G. B. S. A concepção de infância em Walter Benjamin. **Vº Colóquio Internacional de Filosofia da Educação** “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. Rio de Janeiro. Outras infâncias: devir-criança, 2010.

MARKS, A.; MARKS, W. **The Art Lesson: A Shavuor Story.** Ilustração: Annie Wilkinson. Minneapolis, Estados Unidos: Kar-Ben Publishing. 2007.

MATTOS, M. N. de S. S. de. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

MEIRELES, A.C. das C.; RAMALHO, G.M.C.G.; NUNES, M.F.R. Afinando a orquestra: Concepções de linguagem e diálogo na escola. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs). **Histórias de Professores – Leitura, escrita e pesquisa em educação.** Editora Ática. São Paulo. 3ª impressão. Vol. 10, 2008, p. 72-86.

MEIRELES, C. **Antologia Poética.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MESQUITA, S.; LELIS, I. O exercício da docência no ensino médio: a Didática marcada pelas dimensões relacionais e motivacionais na prática docente. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luis, 2017.

MESQUITA, S. Ensinar para quem não quer aprender! Um dos desafios da Didática e da Formação dos professores. **Pro-posições**, 2018.

METZGER, E. **The Lullaby in Yiddish Folksong. Jewish Social Studies.** New York. Vol. 46, Ed. 3, (Summer 1984): 253.

MLOTEK, C.; SLOBIN, M. (Orgs). **Yiddish Folksongs from the Ruth Rubin Archive**. Wayne State University Press. Detroit/ YIVO Institute for Jewish Research, 2007.

MLOTEK, E. G. Yiddish Folk Songs. **The YIVO encyclopedia of Jews in Eastern Europe**, Yale University Press, 2005.

MLOTEK, E. G; MLOTEK, J. **Songs of generations New pearls of Yiddish Songs**. New York: The Workmen's Circle, s/ano.

MLOTEK, E. G; MLOTEK, J. **Pearls of the Yiddish Song**. Miami :Workmen's Circle, 1988.

MLOTEK, E. G. **Mir Trogn a Gezang : Favorite Yiddish Songs**. New York : Workmen's Circle, 2000.

MOLODOWSKI, K. **Yidishe Kinder**. Amherst, Massachusetts: National Yiddish Book Center, 1945.

MONTEBÉLLER, J.V. Martin Buber. In: BUBER, M. **Histórias do Rabi**. Trad. Marianne Arnsdorff et al. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 5-10.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUSIC, **Encyclopaedia Judaica**. Jerusalem: Keter Publishing House, 1973. Vol. 14, p. 636-701.

NASCIMENTO, A. M.; BARBOSA, S.N.F.; MATTOS, M.N.S. Infância, experiência e etnografia na Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14357>

NASCIMENTO, A.M. “Gostaram da história? Muito bem!”: Ser criança e ser aluno na Educação Infantil. In: KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M.L.P.B.; BARBOSA, S.N.F. (Orgs). **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019, p. 147-163.

NETSKY, H. Ruth Rubin: a life in song. **Magazine of the Yiddish book center Pakn Treger**, nº 57, Summer, 2008.

NETSKY, H. Ruth Rubin: A Life in Song. **Magazine of the book center pakn treger**, nº 57, National Yiddish Book Center, Amherst, Massachussets, p.57-77, 2011. Disponível em:<<http://www.yiddishbookcenter.org/pakn-treger/12-09/ruth-rubin-a-life-song>>. Acesso em 23 out. 2019.

NOGUEIRA, M. A. A Formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: **Editora UFG**, 2008.

NOGUEIRA, M. A. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores. **Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 109-120, 2011.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: **Sinpro**, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. S/d.

NUNES, M. F. R.; PEREIRA, R. M.R. Buscando o mito nas malhas da razão: Uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs). **Histórias de Professores – Leitura, escrita e pesquisa em educação**. Editora Ática. São Paulo. 3ª impressão. Vol. 10, 2008, p. 43-53.

NUNES, M. F.R.; SANTOS, E. C. d.; BARROS, C. dos A. Pré escola, obrigatoriedade e planos de educação no Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017, p. 303-322.

OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, p. 19 – 40, 2001.

PENA, A.C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.31, n.62, mai /ago. 2017, p. 751-781.

PENA, A.; NUNES, F.; KRAMER, S. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, BH, n. 34, 2018.

PENA, A.; SILVA, A.I. da.; LONTRA, P.; TRUGILHO, R. Aprender a ser: O encontro do *eu* pesquisador. In: KRAMER, S.; PENNA, A.; TOLEDO, M.L.P.B.; BARBOSA, S.N.F. (Orgs). **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019, p. 225-234.

PEREIRA, R. R. O (en) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. **Childhood and philosophy**. Rio de Janeiro, vol 10, n.19, jan-jun 2014, p. 129-154, issn 1984-5987.

PEREIRA, R. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, jan./abr 2015, p. 50-64.

PFEIFFER, R.; DAHER, G.. O hassidismo na visão de Martin Buber. **Arquivo Maaravi**, Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. BH, v. 2, n.3, out, 2008. Disponível em: https://pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/3633719/jewish/O-Que-Um-Seder.htm

PORTO, C. L. **Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na Brinquedoteca.** Tese de doutorado em Psicologia. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

QUEIROZ, B.C. de. **Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo.** Sara Ávila de Oliveira (ilustração). 3 ed. São Paulo: Global, 2008.

QUEIROZ, B.C. de. **De não em não.** Alê Abreu (ilustração). 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

REILY, S. A. **A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica.** *Música e Cultura*, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4576280/mod_resource/content/1/A%20musica%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20mem%C3%B3ria_Reily.pdf

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.

ROMEU, G. **Narrativas do Olhar: notas de um diário.** In: **Mapa da Infância Brasileira. Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em 07 de Junho de 2019.

ROSKIES, D. G. Contadores de Histórias em iídiche e a política dos resgate. **Webmosaica**, v.1, n.2 (jul-dez), 2009.

RUBIN, R. Yiddish Folksongs in New York City. **New York Folklore**, 1946.

RUBIN, R. Nineteenth-Century Yiddish Folksongs of Children in Eastern Europe. **The Journal of American Folklore** Vol. 65, No. 257, Jul. - Sep. 1952, p. 227-254.

RUBIN, R. **Voices of a people.** McGRAW-HILL Book Company. 2 ed. Bibliography: p. 525, 1973.

RUBIN, E.; BARON, J. H. **Music in Jewish history and culture.** Michigan: Harmonie Park Press, 2008.

SANTOS, E. C. dos. **LDB – Duas décadas de desafios para a pré-escola: uma análise do monitoramento do acesso na Cidade de Nova Iguaçu entre 1996 e 2016.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

SAPOZNIK, H. **The complete Klezmer.** New York: Tara Publications, 1987.

SAPOZNIK, H. From Eastern Europe to East Broadway: Yiddish music in Old World and New. **New York Folklore**. Vol. XIV, N. 3-4, 1988.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M.C.S. (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SCHOENBERG, A. **Harmonia**. Introdução, tradução e notas de Marden Maluf. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHUBACK, M. S. A língua do começo. In: **Ensaio de longe**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SCHWEIDSON, E. (Org). **Memória e cinzas: vozes do silêncio**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SCRAMINGNON, G.B.S. **Ser criança, ser adulto, ser professor: Encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.

SCRAMINGNON, G.B.S. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. In: KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M.L.P.B.; BARBOSA, S.N.F. (Orgs.) **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019, p. 61-82.

SENDREY, A. *The Music of the Jews in the Diaspora*. New York: Thomas Yoseloff Press, 1970.

SHULEVITZ, U. **The Treasure**. Nova York. Estados Unidos: Square Fish, 2012.

SILVEIRA, A. F.; BOTELHO, B. M.; CASTRO, L. G. Didática em contribuição para a didática da música: reflexões sobre os cursos de extensão da escola de música UFRJ. **XX ENDIPE** - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, 2020, p. 1-8.

SILVEIRA, A. F.; CASTRO, L. G.; BARBOSA, S. N. F. Desafios da contemporaneidade para a família: um olhar sobre o cuidado. **Educação Unisinos**, N. 25, ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2021.251.08, 2021.

SIQUEIRA, R.B.; KRAMER, S.; PENA, A.C. “Tem uma árvore de natal na Bandeira do Líbano?”: Alteridade e diálogo na pesquisa com crianças. **Periferia**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2020, p.106-129.

SIQUEIRA, Rejane. B. **“Sou muito jovem”: escolhas e estratégias de jovens de um curso de formação de professores**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

SIQUEIRA, Rosiane. B. **O que as crianças falam, escutam e praticam de religião na escola**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

SKLAMBERG, L.; TEITELBAUM, P. Di Grine Katshe / O pato verde: um zoológico de canções de animais Yiddish para crianças. **Cd recorded in Sorcerer Sound**, NYC, 1997.

SLOBIN, M. **Tenement Songs: The Popular Music of Jewish Immigrants**. Urbana: University of Illinois Press, 1982.

SLOBIN, M. Study of Jewish Music. **The YIVO encyclopedia of Jews in Eastern Europe**. Disponível: https://yivoencyclopedia.org/article.aspx/Music/Study_of_Jewish_Music. Acesso em 25/10/2020.

STROM, Y. **The Essential Klezmer**. Algonquin Books; First Edition Edition, 2000.

STROM, Y. **The Book of Klezmer: The History, the Music, the Folklore**. Chicago Review Press, 2011.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SZUCHMAN, E. Línguas judaicas, história e memória: identificação linguístico-cultural na condição judaica. **Revista Vértices**, n. 9, 2010. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/vertices/article/view/3>

SZUCHMAN, E. Língua e identidade: o iídiche e o hebraico no contexto histórico da educação judaica no Brasil. **Revista Vértices**, n. 13, 2012. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/vertices/article/view/473>

TABAK, P. Scholem Aleichem, a nossa lágrima sorridente. **ASA – Associação Scholem Aleichem de Cultura e Recreação** – Boletim n. 41, julho-agosto, 1996.

TATIT, Luiz. **Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

TATIT, Luiz. **Estimar canções: estimativas íntimas na formação do sentido**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2016.

TATIT, Luiz. A arte de compor canções. São Paulo: **Revista USP**, n. 111, outubro/novembro/dezembro 2016, p. 11-20.

TOLEDO, M. L. P. B. de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de pesquisa** – perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VASSALLO, S. P.; BITTER, D. A múltipla pequena África no Rio de Janeiro: perspectivas reflexas de negros e judeus. **Revista Antropolítica (UFF)**, n.45, 2018, p. 94-122.

VASCONCELLOS, J. L. de. **Canções do berço: estudo de ethnographia portuguesa**. Portugal: Imprensa nacional, 1907.

VENÂNCIO, A. G. **Acalantos, embalos que encantam: as primeiras práticas de educação da criança**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014.

VIDOTTO, T. **Efeitos das canções de ninar de diferentes etnias sobre o tempo subjetivo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. USP, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VINKOVETZKY, A.; KOVNER, A.; LEICHTER, S. **Anthology of Yiddish Folksongs**. 4 vols. Jerusalem, 1983.

WEISS, B. O. **A Guerra das Línguas na Imprensa Sionista de Língua Alemã (1897-1914) = um debate em perspectiva histórica**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

WOODWORTH, C. Where Did Yiddish Come From? An explosive debate erupts from footnotes suggesting that Ashkenazi Jews are Europeans. **Tablet Magazine**, June 16, 2014. Disponível em: abletmag.com/sections/arts-letters/articles/yiddish-ashkenazi-woodworth

WOLOWITZ, H. **Tsen kinder líder / Dez canções para crianças**. New York: Metro Music Company, 1929.

WOLOWITZ, H. **Lider tsum zingen: far klein un grois / Canções para cantar: para pequenos e grandes**. New York: Metro Music Company, 1936.

Yiddish Book Center <http://www.yiddishbookcenter.org>

YIVO Institute for Jewish Research <https://www.yivo.org/>

YIVO INSTITUTE FOR JEWISH RESEARCH. Basic Facts about Yiddish. 2014.

ZUCKER, S. **Ídiche: Uma introdução ao idioma, literatura e cultura**. (Trad. Geni Blank). Volume 1. SP: Editora Resgate e Memória, 2008.